



WAT SCHOOLEIDERS VERTELLEN...

Een veldverkenning in het primair onderwijs

WAT SCHOOLEIDERS VERTELLEN...

Een veldverkenning in het primair onderwijs

Colofon

Opdrachtgever:

De veldverkenning werd gedaan in opdracht van het Schoolleidersregister Primair Onderwijs met het doel recht te doen aan de dagelijkse praktijk bij het vaststellen van criteria voor (her)registratie.

Uitvoering:

De verkenning werd begeleid en uitgevoerd door Karin Runia MSc, en dr. Arienne van Staveren van het Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI). De gesprekken met schoolleiders werden mede georganiseerd en gevoerd door Sandy van den Bosch, Shakira Smit, Henny Tuinenburg en Wietske Zevering van het Schoolleidersregister PO; Xenia van Diest, Neda Elbers, Tom Fluitsma en Martijn Langejans van het CAOP. Een overzicht van alle scholen die aan de gesprekken hebben deelgenomen is als bijlage toegevoegd.

De verkenning vond plaats van oktober 2013 t/m maart 2014.

Tekst: Karin Runia MSc, en dr. Arienne van Staveren

Fotografie: Gerard Helt

De foto's zijn gemaakt op Basisschool de Aventurijn, PCbs de Zonnewijzer en de Ariensschool

Augustus 2014

© 2014 Schoolleidersregister PO

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm, of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Schoolleidersregister PO.



Voorwoord

Door te blijven professionaliseren stellen schoolleiders zichzelf, hun team en school in staat steeds sneller opeenvolgende maatschappelijke en technologische ontwikkelingen en uitdagingen aan te gaan. Het Schoolleidersregister PO stimuleert schoolleiders werk te maken van hun professionalisering.

Naast goed inzicht in de actuele ontwikkelingen, is het belangrijk te weten wat schoolleiders in het primair onderwijs van dag tot dag meemaken, hoe zij hun eigen rol zien, wat hun ambities zijn en hoe ze uitdagingen tegemoet treden. Om hier inzicht in te krijgen, heeft het Schoolleidersregister PO aan het Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI) gevraagd om een verkennend onderzoek te doen naar de werkpraktijk van schoolleiders. Daartoe zijn samen met medewerkers van het Schoolleidersregister PO en het CAOP gesprekken gevoerd met schoolleiders, bestuurders en leraren.

De inzichten uit dit verkennend onderzoek dragen bij aan de ontwikkeling van een kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs, een van de activiteiten van het Schoolleidersregister PO. Kort gezegd geeft een kennisbasis aan hoe het vak van schoolleiders eruit ziet en hoe zij zich kunnen professionaliseren. Actuele thema's die de komende jaren voor alle schoolleiders belangrijk zijn in de ogen van schoolleiders, besturen, opleiders en wetenschappers zijn hiertoe in kaart gebracht.

Het schoolleidersregister PO is blij met de indrukwekkende verhalen die de basis vormen voor de studie die nu voor u ligt. De verhalen die u hierin aantreft, zijn samengesteld. Geen van deze verhalen zijn precies zo verteld. Schoolleiders die over de praktijken van andere schoolleiders lezen, zullen veel herkennen, maar ook aspecten van het schoolleiderschap tegenkomen die zij nog niet kennen.

Bij deze publicatie is een set kaarten gevoegd met zeven archetypen van schoolleiders. Deze kaarten kunnen dienen als leidraad voor (zelf)reflectie. Het geeft de mogelijkheid om in een gesprek over professionalisering te onderzoeken waar ontwikkelingsmogelijkheden liggen die goed aansluiten bij de schoolleider en bij de ontwikkeling van de school.

Wij willen alle deelnemers bedanken voor hun waardevolle inzichten, betrokkenheid en voor hun vertrouwen!

Marja Creemers
Directeur Schoolleidersregister PO

Inhoud

<i>H.</i>		<i>Pag.</i>
1.	Een verkenning naar de leefwereld van schoolleiders.....	8
1.1	Achtergrond en context.....	9
1.2	Kijken naar praktijken.....	10
1.3	Het beeld van de schoolleider: wie of wat is hij/zij?	12
1.4	Tussen functie en professie.....	14
1.5	Uitgangspunten voor deze verkenning.....	16
2.	Overeenkomsten tussen schoolleiders	18
2.1	Inleiding.....	18
2.2	Kernthema 1. Strategie en regie.....	20
2.3	Kernthema 2. De persoonlijke factor.....	22
2.4	Kernthema 3. Change.....	24
2.5	Kernthema 4. Interne kwaliteit en externe verantwoording.....	26
2.6	Kernthema 5. De buitenwereld.....	28
3.	Verschillen tussen schoolleiders	30
3.1	Inleiding.....	30
3.2	Type 1. De innovator	32
3.3	Type 2. De didacticus.....	34
3.4	Type 3. De ondernemer.....	36
3.5	Type 4. De zorgdrager	38
3.6	Type 5. De bedrijfsleider.....	40
3.7	Type 6. Het rolmodel.....	42
3.8	Type 7. De curator	44

<i>H.</i>		<i>Pag.</i>
4.	Een agenda voor professionalisering.....	46
4.1	Inleiding.....	46
4.2	Agenda.....	48
4.3	Toepassing.....	52
5.	Nawoord.....	54
6.	Bijlagen	56
	Bijlage 1. Methodische verantwoording.....	56
	Bijlage 2. Over de auteurs.....	59
	Bijlage 3. Overzicht typen en duidingen.....	60
	Bijlage 4. Deelnemende scholen en besturen.....	64

1. Een verkenning naar de leefwereld van schoolleiders

Inleiding

Deze publicatie gaat over schoolleiders in het primair onderwijs en over wat zij meemaken in hun werk. Wij waren bij hen te gast in directeurskamers, leslokalen, aula's en pauzeruimtes. Zij deelden met ons en met elkaar hun persoonlijke verhalen over de dagelijkse gang van zaken op school. Het waren verhalen die keer op keer veel indruk op ons hebben gemaakt en die de basis vormen van onze studie.

Schoolleiders in het primair onderwijs krijgen steeds meer taken en verantwoordelijkheden. Hun werkzaamheden gaan van wc-rol tot AMK-melding, van onderwijsvernieuwing tot begrotingssystematiek, van het aansturen van teams tot kwaliteitsbeheer. Met de professionalisering van deze beroepsgroep komt ook de vraag op tafel naar heldere kaders en afbakening van het vak, naar criteria voor het vaststellen van kwaliteit en naar het zichtbaar maken van hun effectiviteit. Beroepsorganisaties spelen daarop in met eisen voor registratie, de opleidingswereld komt met een aanbod voor professionalisering en vakontwikkeling en op grond van onderzoek en gestapelde kennis zijn competentieprofielen gedefinieerd. Maar de praktijk blijkt vaak weerbarstig en het toepassen van al deze instrumenten en richtlijnen leidt niet vanzelfsprekend tot kwaliteitsontwikkeling. Deze studie gaat in op de leefwereld van schoolleiders. We hebben geluisterd naar verhalen over hun praktijk en gekeken naar de betekenis daarvan voor de uitoefening van hun vak. De studie beschrijft en analyseert wat schoolleiders in de turbulentie van de dagelijkse incidenten tegenkomen. Doel van de studie is om te komen tot werkzame inzichten waarmee schoolleiders, bestuurders, opleiders en andere direct betrokkenen hun voordeel kunnen doen.



1.1 Achtergrond en context

In Nederland werken ongeveer 10.000 schoolleiders in het primair onderwijs. Dat zijn professionals die dagelijks de zorg en de verantwoordelijkheid hebben voor het onderwijs van kinderen tussen vier en twaalf jaar. Zij geven leiding aan een school en zorgen samen met hun teams dat het onderwijs van goede kwaliteit is, de condities op orde zijn en kinderen het onderwijs krijgen dat zij nodig hebben.

Het onderwijs is voortdurend in ontwikkeling en daarmee ook het vak van schoolleider. Vroeger was er een bovenmeester die les gaf aan de oudste kinderen (klas zes) en het huishouden van de school op orde hield. Tegenwoordig is het vak van schoolleider veelomvattend en complex geworden. Zelf voor de klas staan is meer uitzondering dan regel geworden.

In een recent rapport van de Inspectie van het Onderwijs¹ is de belangrijkste conclusie dat schoolleiders moeite hebben met hogere orde-denken en elementen van onderzoeksmatig leidinggeven.² Dat zijn brede competenties die gaan over anticiperen op risico's en dilemma's, over het oplossen van complexe problemen of het gebruiken van interne of externe gegevens bij het verbeteren van de school. Vanuit deze verkenning onderschrijven wij die conclusie. Tegelijkertijd hopen wij naast die conclusie een genuanceerd beeld van het schoolleiderschap neer te kunnen zetten dat laat zien wat de dagelijkse praktijk van een schoolleider inhoudt. Daarmee komt de vraag op tafel: Wat is nodig of wenselijk in specifieke situaties voor de beoefening van het schoolleiderschap?

1. Inspectie van het Onderwijs (maart 2014): De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. Utrecht. ISBN: 978-90-8503-325-7

2. De competenties van de schoolleider zijn in 2012 door de NSA vertaald in een beroepsstandaard of beroepsprofiel voor schoolleiders in het basisonderwijs (en het voortgezet onderwijs) en omvatten vijf elementen (basiscompetenties): 1) visie-gestuurd werken, 2) in relatie staan tot de omgeving, 3) vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid, 4) hanteren van strategieën ten behoeve van samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus, 5) hogere orde-denken.

1.2 Kijken naar praktijken

Het Schoolleidersregister primair onderwijs werd in januari 2013 in het leven geroepen om de professionaliteit van schoolleiders te beschrijven, te waarderen en te verankeren. Daarmee is de vraag naar de identiteit van de schoolleider op de agenda gekomen. Wie is de schoolleider en wat doet hij eigenlijk? Wat maakt een schoolleider een goede schoolleider? Wat is onderscheidend in het profiel dat een schoolleider heeft? Wat zien we schoolleiders doen? Hoe ziet hun werkdag eruit? Waar dragen zij zorg voor? Wat houdt hen bezig? Waar liggen zij wakker van? Met wie praten zij en waarover? Wat is hun opvatting, hun werkelijkheid, hun verlangen? Wat drijft hen en wat maakt hen tot een gewaardeerde schoolleider? En tot slot de vraag: bestaat de schoolleider eigenlijk wel?

Om op al deze vragen antwoord te krijgen zijn wij op zoek gegaan naar praktijken van schoolleiders. Aan de hand van rijke verhalen, kritische incidenten en door te vragen naar: 'Waar was je van betekenis in je rol als schoolleider?' zijn we tot een rijk, gevarieerd en gelaagd beeld gekomen.

Op de vraag of de schoolleider bestaat, kregen we snel een antwoord: De schoolleider bestaat niet. Een schoolleider van een Montessorischool in Amsterdam Zuid heeft een andere praktijk dan een schoolleider in een krimpgebied op een dorpsschool in de Achterhoek. Een schoolleider die deel uit maakt van een scholenorganisatie met 35 scholen werkt in een andere context dan de eenpitter met een vrijwilligersbestuur. Zo zijn er verschillen die contextueel bepaald zijn, maar ook de achtergrond, de onderwijsopvatting, het carrièrepad, de persoonlijke voorkeur, leiderschapsstijl of levensbeschouwing vormen een schoolleider en zijn van doorslaggevende betekenis voor de wijze waarop hij invulling geeft aan zijn rol.

Niettemin hebben we in al die rijke verhalen ook lijnen gezien die door die variëteit heen lopen. We hebben thema's gedetecteerd waar alle schoolleiders mee te maken krijgen. We zijn tot vijf kernthema's gekomen waarvan wij zeggen: Ja, dit zien wij in alle praktijken terugkomen en als dat niet zo is, ligt daar een aandachtspunt. Het zijn thema's waarvan alle schoolleiders zeggen: Dit herkennen wij en hier hebben wij mee te maken.



In dit rapport beschrijven wij de verschillen tussen en overeenkomsten van schoolleiders. Onze conclusie is dat wij geen oorzakelijke relatie hebben kunnen vinden tussen de kwaliteit van schoolleiders en contextkenmerken van de school in absolute zin. Wat bepalend is voor de kwaliteit is wat de lokale situatie vraagt en wat een schoolleider daarin te bieden heeft. Wij hebben zeven typen schoolleiders gevonden die allen in specifieke contexten optimaal floreren. Natuurlijk zijn dit archetypen met eigenschappen die met elkaar het hele palet van schoolleiderschap laten zien. Maar wat het ook laat zien, is dat een schoolleider geen tovenaars is die alles in huis heeft. Wat voorgrond is bij de een, is achtergrond bij de ander.

Een tweede conclusie is dat permanente ontwikkeling broodnodig is, maar dat er vele wegen zijn die naar Rome leiden. Een formele opleiding tot schoolleider is een voorwaarde, maar zeker geen garantie voor kwaliteit. Ook is de aansturing door het bestuur van grote invloed en betekenis. Een bestuur kan de schoolleider in zijn kracht zetten of vleugellam maken.

Tot slot laat het navolgende zien dat het vak van schoolleider tussen functie en professie in staat.

Het is niet zomaar vast te stellen of een schoolleider primair gaat over leiderschap (de functie) of over onderwijs (de professie). Veel meer gaat het over een intelligente verwevenheid van beiden die het succes van de schoolleider bepaalt.

1.3 Het beeld van de schoolleider: wie of wat is hij/zij?

De verhalen van de schoolleiders maken zichtbaar wat er zoal speelt in de dagelijkse praktijk van het werk. Het werk van de schoolleider krijgt (net als veel andere beroepen in zorg en dienstverlening) vorm binnen relaties waarbij de kwaliteit van de relatie van doorslaggevend belang is. Tegenstrijdigheden en dilemma's horen erbij. Er bestaat geen kant-en-klaar recept voor de inzet van kennis, deskundigheid en ervaring van schoolleiders in hun dagelijkse praktijk. Daarvoor is de praktijk te weerbarstig en zijn de taken te complex. Niet de oplossing (technisch-functioneel) staat voor de schoolleider centraal, maar de manier waarop hij ermee omgaat. 'Real chefs cook with principles, not with recipes'. Het vraagt van de schoolleider dat hij in staat is om de situatie en zijn eigen rol onder ogen te zien, een idee te vormen over wat er speelt en wat goed is om te doen, en om er vervolgens naar te kunnen handelen.

Op basis van de bevindingen blijkt een schoolleider te moeten voldoen aan specifieke kwaliteiten om goed te kunnen anticiperen op de complexe schoolpraktijk en om, met inbegrip van kwesties en dilemma's, de school te verbeteren. Het beeld van de schoolleider hebben wij daarom opgebouwd uit drie samenhangende vragen:

1

Wie ben je als schoolleider?

2

Wat neem je waar en begrijp je?

3

Wat kun je en doe je?

Deze opbouw wijkt af van gangbare beroepsprofielen. Doorgaans is er een helder onderscheid tussen een persoonlijke identiteit en beroepsidentiteit, en tussen beroepsprofiel en competentieprofiel. Maar juist in de verwevenheid tussen persoonlijke en beroepsmatige eigenschappen en in de verwevenheid van beroepsprofiel en competentieprofiel doemt het beeld op van de schoolleider. Dit lichten we hieronder aan de hand van drie vragen toe:

- Vraag 1: Wie ben je als schoolleider? accentueert de persoonlijke factor en de morele kwaliteiten van de schoolleider. Het gaat over zijn persoonlijk referentiekader in relatie tot zijn taken en bevoegdheden die zich vaak tot ver buiten de muren van de school uitstrekken. De schoolleider is veel meer dan de directeur van een onderwijsprogramma. Hij maakt deel uit van de lokale gemeenschap en daarmee van de samenleving. Het beeld van kleuters dat de schoolleider 'in de school woont' laat dat heel mooi zien.
- Vraag 2: Wat neem je waar en begrijp je? accentueert zijn lokale en beroepsmatige kennis en begrip. Het gaat over meerdere kennisbronnen in en rond de school zoals bijvoorbeeld kennis over de maatschappelijke context of onderwijsinnovatie waarop de schoolleider zijn handelen baseert. Hier komt, naast wat er in de praktijk speelt, ook de kennisbasis in beeld waarin de kaders en de ambitie van het vak worden gesteld.
- Vraag 3: Wat kun je en doe je? accentueert het handelingsvermogen van de schoolleider en hoe hij dit omzet in activiteiten. Het gaat over de competenties en vaardigheden waar de schoolleider gebruik van maakt.

De schoolleider voldoet met het beantwoorden van deze drie vragen aan een belangrijk kenmerk van een professie. Niet de technische expertise en vaardigheden zijn de kern van een professie. Het draait om een onafhankelijke professionele ethiek³. Dat houdt niet in dat schoolleiders geen boodschap hebben aan doelmatigheid of dat ze hun werk niet planmatig aanpakken. Ook betekent het niet dat ze geen gebruik maken van technische expertise of dat zij niet methodisch werken. Wat het zegt is dat niet expertkennis de kern is van hun handelen, maar normatieve sturing⁴. Hetgeen wil zeggen dat een schoolleider werkendeweg in alle wijsheid durft te handelen en te beslissen vanuit doorleefde ervaring, praktische wijsheid en gedragen leiderschap waarbij hij gebruik maakt van zijn professionele kwaliteiten, zijn kennis en deskundigheid. Authenticiteit en moed zijn misschien wel de belangrijkste kwaliteiten van de schoolleider waar de samenleving nu en in de nabije toekomst om vraagt⁵.

Het afgeschreven kind

Een schoolleider vertelt: Meneer Blok heeft een klas met Marjolein. Marjolein leert niet. Ze mag koffie halen en vegen. De schoolleider ziet het probleem maar kan niet accepteren dat we met elkaar Marjolein afschrijven. "Het is aan mij als schoolleider om zicht te krijgen op wat hier speelt en interventies te doen."

3. E. Freidson (2001), Professionalism, The third logic. On the practice of knowledge. The University of Chicago Press Books.

4. D. van Houten (2006), Professionalisering en arbeidsdeling, Journal Social Intervention, 15(2) 17-25.

5. L. Stevens op het AVS-congres 2014, Nieuwegein

1.4 Tussen functie en professie

Maar wat is dan schoolleiderschap? Is het een professie? Is het een roeping? Is het een functie? Als professie is 'de schoolleider' sterk in ontwikkeling. Het vak voldoet weliswaar niet aan alle kenmerken om te kunnen worden aangemerkt als professie. Niettemin zien we sterke beroepsmatige kenmerken. De mate waarin deze kenmerken aanwezig zijn, geeft een indicatie van de mate van professionalisering van een beroep⁶. Het beroep van schoolleider is onder meer een professie als het gaat om de betekenisvolle sociale functie, het gevoel van groepsidentiteit, de hoge mate van vaardigheden en de mate van vrijheid die de schoolleider heeft om eigen afwegingen te maken over wat een passende praktijk is. Wanneer we kijken naar de kennisbasis, een ander kenmerk van een professie, zien we dat deze al doende vorm krijgt. Een kennisbasis is een gestructureerd gedeeld fundament van beproefde kennis dat het vak van schoolleiders theoretisch onderbouwt. Niettemin zijn er gerichte opleidingen, vraagt de praktijk op punten om specifieke deskundigheid en is er een vaktaal in ontwikkeling.

Tegelijkertijd zien we kenmerken die weinig tot niet ontwikkeld zijn, bijvoorbeeld het omgaan met macht en autonomie, het voeren van een ethische code, het opleggen van beroepseigen waarden en regels en het als beroepsgroep kunnen definiëren en presenteren van publieke culturele waarden als een uitvloeisel van het werk van de schoolleider. Niet onbelangrijk is het in dit verband dat in het reglement van het Schoolleidersregister bepalingen zijn opgenomen over integriteit en zorgvuldigheid, bijvoorbeeld in het omgaan met ouders en leerlingen en in collegiale verhoudingen. Iedere schoolleider die zich inschrijft verklaart zich hiermee akkoord. Je kunt stellen dat het beroep van schoolleider zich lijkt te ontwikkelen naar een professie, maar tegelijkertijd ook duidelijke kenmerken van een functie heeft waarin ook vakvreemde professionaliteit kan worden ingezet. De instroom van 'bazen van buiten' (schoolleiders met een ander beroepsanker dan het onderwijs) onderschrijven dit. Hoe het vak van schoolleider zich positioneert tussen functie en professie wordt goed zichtbaar door kenmerken van een functie te vergelijken met die van een professie (zie volgende tabel). De gedifferentieerde kwaliteiten waaraan schoolleiders moeten voldoen, stellen voorwaarden aan de scholing en aan het professionaliseringsaanbod, maar de kern van het leiderschap is meer functioneel bepaald. Dat betekent dat het schoolleiderschap zich tussen professie en functie in beweegt.

6. M. Noordegraaf, K. Geuijen, A. Meijer (2011), Handboek publiek management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers. N. Verloop, (2001), Guest editors introduction. International Journal of Educational Research, 35(5), 435-440.

Functie

Specialisaties

Ontwikkeling op basis van afspraken tussen werkgevers en werknemers

Functieschalen

Taakgericht

Toetsing door protocol en regels

Construeren van concreet product

Vaktechnicus

Professie

Beroepsprofiel

Ontwikkeling op beroepsinhoud

Opleidingseisen

Afstemmingsgericht

Toetsing door dialoog en beraad

Realiseren van maatschappelijke waarde

Normatieve professional

1.5 Uitgangspunten voor deze verkenning; een leeswijzer

Bij de verkenning van de leefwereld en beroepspraktijk van schoolleiders hebben we enkele uitgangspunten gehanteerd die we hieronder toelichten. Deze uitgangspunten sluiten aan bij het eerder genoemde inspectierapport waarin de vraag is gesteld: hoe kan een schoolleider beter omgaan met complexiteit?



- We hebben gekeken naar: wat zijn de thema's waar alle schoolleiders mee te maken hebben? Recent is er onderzoek gedaan naar competenties van schoolleiders (NSA rapport 2012). Daaruit zijn vijf competentieprofielen voortgekomen, gebaseerd op de vraag wat een schoolleider moet kunnen nadat we zijn taak hebben gedefinieerd.⁷ Dat onderzoek is vanuit een beoogd profiel en kwaliteitscriteria op grond van studies vastgesteld en voorgelegd aan een vertegenwoordiging uit de praktijk. Het is 'van buiten naar binnen' gedacht. Wij hebben in deze studie andersom gewerkt: we hebben zonder theoretisch kader, van binnenuit gekeken naar: wat vertellen schoolleiders en wat betekent dat voor wat een schoolleider moet kunnen? In wetenschappelijk termen heet dat grounded theory, ofwel voortkomend en ontwikkeld uit wat we in de praktijk zien gebeuren. Competentieprofielen staan voor een 'omhelsde werkelijkheid' (espoused theory, of wat we eigenlijk willen). Wij hebben de concrete praktijk ofwel de 'geleefde werkelijkheid' beschreven door op zoek te gaan naar thema's die we in de verhalen tegen komen. Er is natuurlijk een verschil tussen de omhelsde en de geleefde werkelijkheid. Om het vak van schoolleider verder te brengen, is het spel tussen die twee essentieel. In hoofdstuk 2 (Overeenkomsten tussen schoolleiders) gaan we hier dieper op in.

7. Andersen, I., & Krüger, M. (2012). Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs. Utrecht: NSA

- We zijn op zoek gegaan naar contouren van een beroepsstandaard en hebben ons de vraag gesteld: wat is leidend? Op die vraag hebben we in het bovenstaande al een voorschot genomen. Aan de hand van het kijken in praktijken en het benoemen van verschillen wordt die vraag verder beantwoord. We zijn gekomen tot verschillende typen van schoolleiders die met elkaar eerder een beroepspalet dan een beroepsprofiel tonen. Hoofdstuk 3 (Verschillen tussen schoolleiders) laat dat verder zien.
- We hebben gekeken naar hoe hetgeen wij tegenkomen in praktijken zich verhoudt tot een body of knowledge, de kennisbasis die in ontwikkeling is. Met welke professionaliseringsvragen loopt de schoolleider rond? Met welke inzichten en kennis voelt een schoolleider zich ondersteund? Hoe voedt en richt hij zich? Ook daar zien we een groot verschil tussen een kennisbasis waarvan we zeggen: dat zou een schoolleider moeten weten en kunnen. Er is veel tacit knowledge, veel praktische wijsheid ('phronèsis'), veel onbewuste bekwaamheid en niet geëxpliciteerde behoefte aan professionalisering. Hoofdstuk 4 (Een agenda voor professionalisering) gaat in op de vraag naar professionalisering vanuit de praktijk.

We hebben de bijeenkomsten, waarin we steeds spraken met een groep van gemiddeld acht schoolleiders niet thematisch maar narratief aangevlogen, waarbij we hebben doorgevraagd op persoonlijke betrokkenheid en context. In bijlage 2 is onze aanpak nader toegelicht en methodisch verantwoord.

Ziekte op school

We hebben op school tegelijkertijd twee ingrijpende situaties met ziekte van een leerling en van een leerkracht. Het maakt veel los bij alle betrokkenen. Ik ben druk met het organiseren van ouderavonden, veel nadenken en kiezen voor mijzelf: wat is nu goed om te doen? Hoe kanaliseer ik de vragen van kinderen en ouders? Een rouwprotocol is alleen een checklist omdat je mensen ter plekke moet vragen wat ze nodig hebben. Ik voel me eenzaam als regisseur, terwijl er ook een enorme verbondenheid is. Ik moet omgaan met ongewisheid en leren zonder handboek. En ik heb een netwerk nodig van mensen die ervaring hebben.

2. Overeenkomsten tussen schoolleiders

2.1 Inleiding

Wat zijn de thema's waar alle schoolleiders mee te maken hebben? Onderstaand worden vijf thema's uitgewerkt. De wijze waarop we dat hebben gedaan is niet instrumenteel. De beschrijvingen zijn niet te gebruiken als instructie of maatstaf waarvan je zegt: dit moet je zus of zo doen. Het zijn thema's die zich kenmerken door interne dynamiek en die, wanneer je er goed naar kijkt, de rijke variatie van schoolleiders laten zien. Het zijn aandachtsgebieden waarover veel te denken valt met een oneindige variatie en verdieping. Wij zien het ook als onderwerpen waarover schoolleiders met zichzelf en met elkaar en met hun werkveld in gesprek moeten blijven om werkendeweg in alle wijsheid te durven handelen en te beslissen vanuit doorleefde ervaring, praktische wijsheid en gedragen leiderschap. En in juist die aspecten doemt een beeld op van een schoolleider die recht doet aan waar het allemaal om gaat: kinderen een toekomst geven.



2.2 Kernthema 1: Strategie en regie

Een schoolleider heeft een school te runnen. Naast allerlei administratieve, financiële en huishoudelijke taken gaat het er ook om zijn school in de wereld te zetten. Hij maakt keuzes over wat hij wel en niet wil zijn, waar hij aan wilt werken en wat voor- en achtergrond is. Dat doet hij niet alleen. Hij heeft een team waarmee hij werkt, waaraan hij eisen stelt of waar hij het mee te doen heeft. Hij heeft te maken met beginnende of oudere leerkrachten die een wissel trekken op het functioneren van zijn team. Wie mag hij ontslaan en hoe doet hij dat volgens de regels van de wet? Hij heeft een bestuur dat meedenkt of het af laat weten, dat ruimte geeft of juist beperkt. En waar komt de Raad van Toezicht in beeld wanneer hij het idee heeft dat alle handelingsruimte hem is afgepakt of wanneer het bestuur tekortschiet? Daarnaast heeft hij te maken met collega schoolleiders die hem stimuleren of vertragen, waar hij ongevraagd mee op moet trekken. Nieuwe ontwikkelingen als passend onderwijs of de transitie jeugdzorg zullen impact hebben op de wijze waarop zijn school invulling geeft aan maatschappelijke taken en de taken waarmee hij aan de slag wil. Daarnaast zijn er incidenten die de school in de publieke schijnwerpers zetten en lang niet altijd om de goede reden. Dan staan opeens de krant en de tv op de stoep: Hoe kan hij daar mee omgaan? Als schoolleider is hij regisseur en strateeg, heeft hij verantwoordelijkheid.

Het kernthema strategie en regie gaat over het runnen van de school als organisatie. Visieontwikkeling, strategie en bedrijfsvoering behoren tot de kern van de activiteit van de schoolleider. De machine moet draaien en het liefst geruisloos, probleemloos en klaar voor de toekomst. Wat zijn de grote vragen voor een schoolleider als het gaat om strategie en regie? Die gaan over de waan van de werkdruk, de ongewisheid van de toekomst, het goochelen met middelen en de eenzaamheid waarin hij de complexiteit van zijn rol draagt. Strategie en regie gaan over het managen van de diversiteit van wc-rol tot AMK-melding.



“Het is belangrijk om met je team te dromen over de ideale school, maar je moet je team ook wakker maken om die dromen te realiseren.”

De brief

Er wordt een klacht ingediend door ouders tegen een leerkracht die dronken zou zijn geweest op het schoolkamp en een leerling zou hebben betast. De interne vertrouwenspersoon zoekt het uit en het verhaal blijkt te berusten op roddels. Een van de ouders zet de klacht toch door. Het bestuur pakt het op vanwege de groeiende geruchtenstroom. Om de verhalen de kop in te drukken neemt de directeur alle vragen van ouders over van het team en verzoekt hen naar haar door te verwijzen. De betrokken leerkracht meldt zich ziek. Een jaar later is de rechtszitting. Enkele uren voor de zitting trekt de ouder de klacht alsnog in. De advocaat van school stelt een excuusbrief op die door de ouder ondertekend wordt. De leerkracht wil dat de brief onder alle ouders van de school verspreid wordt. De directeur vindt dit onverstandig omdat er kinderen en ouders betrokken worden die de leerkracht niet kennen. Ze beseft dat fantasieverhalen soms nog schadelijker zijn dan het echte verhaal, maar verwacht dat de brief beschadigend zal zijn voor de leerkracht. Samen met het bestuur wordt gewikt en gewogen; wat kost transparantie? De brief wordt verspreid en de leerkracht hervat het werk. “Ik blijf het nauwgezet volgen”.

Co-creëren

Twee schoolleiders geven samen leiding aan drie basisscholen. Werkendeweg leren zij hoe dit moet. Ze beschrijven eerst de taakstelling van de teams op basis van gesprekken, observaties, opdrachten, groepsdynamica, enzovoort. De schoolleiders wisselen samen ervaringen uit, verdelen hun taken en roosteren zich in op een locatie afhankelijk van de behoeften van een team. Zij ervaren grote meerwaarde: de teams zijn in ontwikkeling, de zelfsturing is in een flow gekomen. “Het lukt ons om zo te sturen omdat ons bestuur een vaste koers vaart”.

Kwesties

Je bent lid van het team, maar eigenlijk ook niet. Je bent deel van het dagelijks bestuur van de stichting, maar bestuurder ben je niet.

Een zelfsturend team is niet haalbaar in ons onderwijssysteem. Leerkrachten zijn niet gevormd in samenwerken en leren.

Sterke bestuursoffice? Ik kan nu doen waar ik goed in ben: een school runnen! Maar ook: Men ontnemt mij mijn autonomie. Mijn bestuur is een tweede ministerietje.

2.3 Kernthema 2: De persoonlijke factor

De persoonlijke factor gaat over de schoolleider zelf. Over wie hij als mens is, welke waarden hij meedraagt, wat hem gevormd heeft en hoe dat in zijn handelen tot uitdrukking komt. De persoonlijke factor wortelt diep in zijn eigen biografie en in de ervaringen die hij in zijn leven heeft opgedaan. Hoe meer hij als schoolleider in staat is om de persoonlijke factor aan te spreken en constructief in te zetten in zijn werkpraktijk, hoe groter zijn senioriteit. Leren reflecteren op het eigen handelen en op het effect van zijn handelen op de omgeving is dan ook van grote betekenis. Het is van betekenis voor de wijze waarop samenwerking vorm krijgt en zich ontwikkelt, waarin de schoolleider in staat is uit te stijgen boven zijn eigen groep en patronen van interactie kan zien. De persoonlijke factor is zijn kern, van waaruit hij grenzen stelt, beslissingen neemt en vuile handen durft te maken. De persoonlijke factor wordt zichtbaar als het gaat om situaties waarin partijdigheid speelt, die zich tekenen door ambiguïteit. Situaties waarin hij het nooit goed kan doen. Bijvoorbeeld als de belangen van een enkel kind en de belangen van een klas tegenstrijdig zijn; als het gaat om beslissingen die tegen de intuïtie van ouders ingaan; als het gaat om beslissingen die niet de leerkracht maar wel het team ten goede komen. Als diversiteit in het geding is, de achterkant van het gelijk speelt of wanneer er weinig meer te redden is. De persoonlijke factor speelt op wanneer er zaken op spel komen te staan. Dan gaat het erom de balans tussen rust en actie te bewaken, om present zijn, om de school te kunnen 'zien'. De situaties waarin een kind of een leerkracht overlijdt en rouwprotocollen niet passen; waarin het leven langskomt in de school. Situaties waarin hij aanloopt tegen de bureaucratie bij persoonlijk leed. De persoonlijke factor is misschien wel het meest ongrijpbare kernthema in de wereld van het onderwijs maar is van cruciaal belang. Het gaat immers om kinderen waarbij de school meeschrijft aan de scripts van hun toekomst.



Verdriet op school

Op zaterdagochtend bij voetbal overlijdt een 9-jarige leerling van onze dorpsschool. De ouders bellen direct op en ik bezoek hen 's middags samen met de adjunct. De ouders vragen een centrale rol van de school. Het hele team is op zaterdagmiddag op school. We spreken erover hoe we kunnen omgaan met de situatie. Samen bedenken we wat er moet en wat we willen doen. Ik ben me al die dagen sterk bewust geweest van mijn eigen rol: dit samen goed doen met en voor ouders en leerlingen. En hoe belangrijk het is dat je kunt schakelen tussen je eigen emoties en anderen ondersteunen.

Mijn kantoor

Mijn kantoor is midden in de school. Vroeger was dat bovenin het gebouw. Kinderen werken nu vaak in mijn kamer want dat is lekker rustig. Zo heb ik de afspraak met een kind met een rugzakje dat als hij in paniek raakt hij naar mijn kantoor kan komen. Tijdens een gesprek met de inspectie kwam het kind schreeuwend binnen en ging onder mijn tafel zitten. Ik kon de inspecteur niet aan zijn verstand brengen dat dit een afspraak was waaraan hij gevolg gaf.

Kwesties

Zichtbaar zijn op school als directeur, maar ook je aanwezigheid begrenzen.

Intervisie in eigen kring met collega's, maar voorzichtig zijn in plaats van openhartig (want iedereen wisselt van plek).

Je oordeel en je handelen kunnen opschorten om te kijken wat er speelt. Tijd nemen. Dat helpt om conflicten te voorkomen. Maar staat haaks op de managementcursus: snel kunnen beslissen...

“Het team voelt dat ik trots ben op de school en ik straal dat ook uit”

2.4 Kernthema 3: Change

Iedere school verandert en in ieder school vinden veranderingen plaats. Het kan gaan om fusies waarin scholen ondergebracht worden in een grotere scholenorganisatie. Het kan gaan om krimp in regio's waar de bevolking vergrijsd en kindertallen teruglopen. Het kan gaan om de bouw van een nieuwe 'brede school' die recht doet aan de vragen van deze tijd, waarin ook het lokale verenigingsleven, de ouderenzorg en het buurthuis hun plek krijgen. Het zijn voorbeelden van veranderingen die ingrijpen op de fysieke leeromgeving, de inhoud van het onderwijs en de organisatie van de school. Ook al wil je niet veranderen, het behoort tot het pakket. Scholen hebben linksom of rechtsom te maken met grote transities in het onderwijs en in het sociale domein. Transities die scherp raken aan wat er in de klas gebeurt en die invloed hebben op de inrichting van het onderwijs en de taken en het gedrag van medewerkers. De schoolleider is daar verantwoordelijk voor.

Hij is verantwoordelijk voor het op orde houden van het onderwijs, de inrichting van zijn organisatie en voor de cultuur op zijn school. En die veranderingen zijn vaak lastig. Want hoe grijpt hij in op ingesleten patronen? Hoe gaat hij om met een handelingsdynamiek die niet meer bijdraagt? Wat doet hij met een overlegcultuur die sleets is? Naast opgelegde veranderingen die vanuit Den Haag komen of die veroorzaakt worden door dynamieken in de samenleving, kan de schoolleider ook zelf verandering initiëren. Hij kan inspelen op actuele ontwikkelingen, op nieuwe onderwijsmethoden of op kansen die zich voordoen in de omgeving waarin hij acteert. Iedere schoolleider is ook een veranderaar. Change is in het hart van onderwijs.⁸ Wat moet de schoolleider hiervoor kunnen? Hij moet begrijpen wat een organisatie is, overzien wat de versterkende en de verzwakkende relaties zijn tussen de spelers binnen en buiten; de context snappen en de dynamiek hanteren; leren om steeds bij te stellen en mee te bewegen met het systeem; aandacht hebben voor gedrag en patronen; verder gaan dan alleen constateren en blijven werken aan een toekomst. De schoolleider is een changeagent en staat in het hart van de samenleving.

8. Verder lezen over change? L. de Caluwé en H. Vermaak (2006) *Leren veranderen, Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer. Boonstra, J.J. (2014) *Verandermanagement in 28 lessen*. 3e gewijzigde druk. Amsterdam: Business Contact.

De nieuwe school

Ik mocht een nieuwe school helpen starten. Na de zomervakantie kwamen er zeventien kinderen, maar toen de nieuwe wijk werd opgeleverd hadden we er opeens meer dan 700 en daarna groeide de school in twee jaar door tot 1.100 leerlingen. Dat is uitdagend maar ook lastig omdat de bekostiging per leerling achteraf plaats vindt. Er waren acht vacatures. En heel veel invallers en onderwijsassistenten. En toch wil je het sociale verhaal hooghouden, want we zijn met elkaar verantwoordelijk voor iedereen.

Kwesties

Een schoolleider kan rust brengen op school of 'verstoffen' (ergens lang blijven zitten).

Scholen hebben verschillende fases waar verschillende schoolleiders bij passen. Je kunt niet én een school groot maken én stabiel houden én krimp begeleiden.

“De schoolcultuur doorbreken is spannend omdat ik niet wist of het ging lukken”



2.5 Kernthema 4: Interne kwaliteit en externe verantwoording

Wanneer is onderwijs van goede kwaliteit? Kwaliteit is een item waar de schoolleider dagelijks mee te maken heeft en die tot uitdrukking komt in het dagelijks werk op zijn school: in zichtbare resultaten, leerlingenaantallen en leeropbrengsten, in samenwerkingsafspraken, in bekostiging en veiligheidssystemen, in het onderhoud van het gebouw, enzovoort. Kwaliteit heeft ook een minder zichtbare kant, zoals de wijze waarop er met kinderen wordt gewerkt, de attitude van leerkrachten, de omgang met ouders en als team onderling. Het gaat over de vraag: Wat is hier eigenlijk een goed pedagogisch klimaat en hoe beïnvloed ik dat? Het antwoord is maatwerk want wat voor het ene kind geldt, geldt niet vanzelf voor het andere. De schoolleider moet in staat zijn om de vinger te leggen op zowel de harde als de zachte kant van kwaliteit en daarop te sturen in een richting die past bij zijn maatschappelijke opdracht, bij de leerlingen en bij de mensen met wie hij werkt. Hij moet vanuit zijn visie een concrete vertaalslag kunnen maken en de norm kunnen stellen. En 'af' is het eigenlijk nooit omdat ontwikkelingen in de samenleving voortdurend nieuwe eisen stellen aan de inrichting en resultaten van het onderwijs. De norm is duidelijk en is tegelijk een afzetpunt om kritisch te bevragen. Kwaliteit is in feite een werkwoord waar de schoolleider verantwoordelijk voor is.

Hij doet dat door te zorgen dat teamleden bewust gebruik maken van de juiste kwaliteitssystemen. Door zijn oor te luisteren leggen bij kinderen, ouders en leerkrachten; wat vertellen zij over wat er wel en niet goed gaat? En door hen aan te zetten tot onderling gesprek en reflectie. De schoolleider beschikt over een fijn oog en een scherp gehoor, want wat hij toetst en meet is niet altijd hetzelfde als hoe het beleefd wordt. Kwaliteitsbewustzijn helpt hem bij het vormgeven van uitvoering en beleid en kan leiden tot het nemen van ingrijpende besluiten. Bijvoorbeeld door een ondergrens te stellen en op basis daarvan de arbeidsrelatie met een disfunctionerende leerkracht te beëindigen. En het gaat over het geven van verantwoording aan ouders en hen betrekken bij het formuleren van de koers van de school. De kwaliteit van het onderwijs wordt ook 'van buitenaf' beoordeeld, met name door de inspectie. De impact van een inspectiebezoek op school is bijzonder groot. De schoolleider is degene die de uitkomsten op constructieve wijze inzet. Dat betekent dat hij de sense of urgency niet wegpoetst, de nodige verbeteringen doorvoert in de school en tevens in staat is om het primaire proces te beschermen. Ook dat is kwaliteitszorg. De schoolleider kan in de relatie met zijn collega's en bestuur zijn feedback organiseren en zorgt ervoor dat kwaliteitsvragen en incidenten in een breder perspectief opgepakt worden.

“Als je zelfverzekerd bent over je kwaliteiten kun je de inspectie als gesprekspartner tegemoet treden.”

Kleine kwaliteit?

Er was een leerkracht voor een klasse-uitje plastic tasjes aan het vouwen. Die tasjes waren bedoeld voor schoenen van kinderen. Die tasjes moesten voorkomen dat de auto's van de ouders vuil werden. Ik dacht: nu zijn we verkeerd bezig.

Een ouder zei in een kringgesprek: mijn kind is vorig jaar maar twee keer uitgenodigd voor een kinderfeestje. Daarna ging het groepsgesprek met andere ouders en de juf hierover. Ik vind dat je het dan als school goed doet.



Kwesties

Lesobservaties en beoordelingsgesprekken kunnen op gespannen voet staan. Alternatief: in het team erkende goede leerkrachten die hun collega's coachen.

Stelling: de schoolleider die een leerkracht steeds weer een nieuwe kans geeft, verzwakt het onderwijs.

Leerkrachten zijn geen administratief medewerker van hun groep. Ik ben al blij dat een leerkracht overeind blijft en de groep kan draaien.

Het 50+ team. Ouders van rond de 30 hebben meer een klik met de jongere leerkrachten. Maar die kan ik niet vasthouden.

Inspectie? Liever alles maar netjes invullen zodat je vier jaar de vrijheid hebt om je eigen lijnen te volgen...

2.6 Kernthema 5: De buitenwereld

De basisschool is vanouds een plek waar mensen binnenkomen. Voor onderwijs en steeds vaker ook voor kinderopvang, de bieb, sport en muziekactiviteiten. De school staat in verbinding met zijn omgeving, als onderdeel van de civil society. Kinderen leren er taakvakken, maar ook zoiets als burgerschap. Samenleven en inclusief onderwijs zijn kernopdrachten. De schoolleider is de gastheer, en is het gezicht van de school. De schoolleider zorgt ervoor dat de school toegankelijk is voor ouders omdat hij beseft dat het vooral ook hún school is, waar ze bewust voor kiezen, waar ze hun kind aan toevertrouwen en waar ze feeling mee willen houden. Ouders zijn belangrijke partners voor de school, ze weten wat hun kind helpt om te groeien en zich te ontplooiën. Ze vertegenwoordigen zowel de binnen- als buitenwereld. Ouders zijn ook belangrijke vrijwilligers die (steeds vaker) helpen bij activiteiten en die meepraten, formeel en informeel, over het beleid. De schoolleider zet daarbij de toon door er te zijn, door het gesprek te openen, uitleg te geven en vragen te stellen. En soms zijn ouders geen klant of partner van de school, maar hulpvrager bij het opvoeden van hun kinderen en bij het kunnen samenleven als gezin.

De schoolleider onderhoudt ook relaties met instanties en voorzieningen om de school heen, met de gemeente, zorg- en welzijnspartners, collega-scholen, maatschappelijk werk, politie, kerk, enzovoort. Omdat op school veel kennis is over de situatie van individuele leerlingen, over de thuissituatie en over psychosociale problemen in gezinnen is hij gericht op samenwerking in het lokale zorgnetwerk. Hij realiseert zich dat de school publiek bezit is en toch kan hij eigen lijnen bepalen en vasthouden. Hij kent het onderscheid tussen betrokkenheid en bemoeienis en kan zijn bevoegdheden doen gelden. Want de school is weliswaar van de gemeenschap, maar heeft ook een eigen domein. Daarom gaat de deur van de school soms dicht. Bijvoorbeeld als er een onveilige situatie in de buurt is; geweld rond het plein, escalatie tussen ouders, bedreiging van kinderen. Hij kan daarbij goed balanceren: zorg naar binnenhalen en zorg van zich af organiseren; instanties informeren en privacy van de toevertrouwde leerlingen respecteren; bij crisis de school tot veilige haven maken en toch hulproepen naar binnenloodsen. Het betekent dat de schoolleider midden in de samenleving staat en goed geïnformeerd is over maatschappelijke ontwikkelingen en kansen, de sociale kaart kent, kennis heeft van wet- en regelgeving en zijn verantwoordelijkheden, mogelijkheden en beperkingen kent.

“Als het niet lukt op deze school is dat niet de schuld van jullie kind, maar dan moeten we samen een betere plek voor hem vinden.”

Ouders worden op allerlei manieren betrokken bij het schoolproces.

Wat gebeurt er zoal:

- *Medezeggenschapraad: formele medezeggenschap, instemming en advies.*
- *Ouderpanel of oudercommissie: vaste groep ouders die op groepsniveau meedenkt, 'preventief', meestal geleid door directeur.*
- *Ouderraad: een klankbordgroep voor de directeur.*
- *Ouders die schoolorganisatie taken uitvoeren: zoals absentiemeldingen, vervangingspool ouderbijdragen innen, accountancyzaken, invallen voor de klas.*
- *Ouders die meehelpen met activiteiten en klussen op school: bijvoorbeeld in een bibliotheekcommissie, tijdens een schoolreis, zwemmen, schoonmaak, in de versiergroep of als luizenmoeders.*
- *Ouderkringgesprek: leerkrachten die met groepjes ouders ervaringen uitwisselen, met name over de wijze van omgang tussen en met de kinderen (onderwerpen worden door ouders aangedragen).*
- *School-in-bedrijf: ouders die overdag meedoen in de klas om te weten hoe het eraan toegaat.*
- *Informatieavond: per groep of voor alle ouders, bij een belangrijke gebeurtenis of ontwikkeling op school (onderwerp wordt door school aangedragen).*
- *Individuele kind-gesprekken door de leerkracht met ouders over ontwikkeling en resultaten.*

Kwesties

Je beschikt als schoolleider over vertrouwelijke informatie van ouders of van een leerling. Jeugdzorg vraagt erom. Deel je het dan? Zou je het vertrouwen van ouders beschamen, zou je het kind 'kwijt raken'? Wat betekent veiligheid eigenlijk?

Oldschoolcultuur: naar de buitenwereld hetzelfde verhaal vertellen en altijd achter je team gaan staan.

Een samenwerkingsverband kan flink knellen: inclusief onderwijs is een goede zaak, 'passend onderwijs' is smorend.

3. Verschillen tussen schoolleiders

3.1 Inleiding

Schoolleiders zijn niet enkelvoudig te duiden. Naast zaken die overeenkomen, zijn er kenmerkende verschillen die niet onder een noemer te vangen zijn. De schoolleider bestaat niet. Het profiel van de schoolleider wordt gekleurd en bepaald door persoonlijke voorkeuren, achtergrond, ervaring, werkcontext, ambitie en kennis. Nu is dat in elke professie het geval. In onze verkenning zijn we echter tot de conclusie gekomen dat kenmerkende verschillen van schoolleiders direct aanhaken bij de verschillende dimensies van het schoolleiderschap. Kijken we naar de praktijk dan zien wij zeven archetypen van schoolleiders die met elkaar een rijk palet vormen waarin de verschillende dimensies van het schoolleiderschap tot uitdrukking komen. De ideale schoolleider is misschien de verzameling van deze typen maar komt in de praktijk niet voor. Wat we wel zien is dat schoolleiders zich meer of minder identificeren met deze typen en kunnen aangeven wat voor hen voorgrond of achtergrond is.

Wij hebben deze typen gedefinieerd om recht te doen aan de variëteit die we in de praktijk tegenkwamen. Door recht te doen aan die variëteit openen zich mogelijkheden voor ontwikkeling en uitwisseling. Ook biedt het een kader om de complexiteit van het schoolleiderschap en de vraagstukken die spelen in de uitvoeringspraktijk van het primair onderwijs, bespreekbaar te maken. Als input voor de dialoog met bestuur en team en om te gebruiken voor organisatieontwikkeling en sociale innovatie. Maar vooral bieden de typen die hieronder zijn beschreven een instrument om te reflecteren op de eigen rol in relatie tot de omgeving en de vraagstukken die spelen. Onderstaande negen dimensies, zoals type, praktijk en rol, zijn ontleend aan de praktijkverhalen die schoolleiders vertellen.

	<i>Thema</i>	<i>Vraag...</i>	<i>Richt zich op</i>
1	Type	Ik ben...	Onderscheidend profiel
2	Praktijk	Ik zie mijn school als... Uitvoeringspraktijk en werkveld	Lokale context
3	Rol	Mijn rol is... Rol binnen de schoolorganisatie	Positionering in organisatie
4	Ambitie	Mijn ambitie is... Strategische focus, dynamiek, verandering en groei	Opvatting leiderschapsaak
5	Profiel	Mijn profiel is... Bij mijn persoon passend	persoonlijke context
6	Visie	Onderwijs is voor mij... Onderwijsopvatting en besturingsfilosofie	Beeld en werkelijkheidsopvatting van het onderwijs
7	Aanpak	Ik draag bij aan het onderwijs door... Didactisch profiel	Aanpak en methode
8	Doel	Ik wil bereiken dat...	Uitkomsten
9	Identiteit	Mijn kernwaarden zijn...	Uitgangspunten / basic beliefs

3.2 Type 1: De innovator

Het Feest

“Mijn school heeft een goede naam, het is er rustig, een geoliede machine waar iedereen altijd dezelfde route neemt. We houden ons graag op binnen de grenzen van ons eigen domein (klas, kantoor). Met de komst van passend onderwijs voorzie ik dat er veel moet veranderen in de onderlinge samenwerking en dat er niet vanzelf ruimte ontstaat voor verschillen. Voor het opvangen van zorgleerlingen zullen mijn leerkrachten meer groepsoverstijgend moeten gaan werken. Ik wil een visie hierop neerzetten en ga aan de slag samen met het managementteam en de IB-er. Omdat we er niet goed uitkomen besluit ik er een externe deskundige bij te betrekken. Die komt met een pasklaar plan. We moeten dit en we moeten dat. Ik voel de motivatie uit de stoelen weglekken. Ik stuur de externe weg, we gaan het zelf doen. Stapje voor stapje neem ik mijn teamleden mee, inspelend op de mogelijkheden en de verschillen in het team. We bedenken een feest. Een feest dat door de hele school uitwaaiert en waarin het perspectief van kinderen op elkaar en hun toekomst wordt gevoed. We vieren het ‘samen leren’. De leerlingen ervaren op het feest dat ze met elkaar kunnen samenwerken en tot verrassende resultaten kunnen komen. Door het feest is de gedachtewereld van de leerkrachten versterkt en hebben ze ervaren waartoe ze met elkaar in staat zijn. Een sluimerend gevoel van onbehagen en stilstand konden we ombuigen naar proactiviteit. We zijn er klaar voor.”

Beeld van de innovator

De innovator ziet zijn school als entree naar een niet gekende toekomst. Een toekomst waaraan hijzelf proactief bijdraagt en die hij mee wil vorm geven. School is de plek waar kinderen leren om met kennis om te gaan, om kennis te creëren en te experimenteren. Basisvaardigheden zijn de opmaat voor ‘leren leren’. Daarom wil hij weten wat er in de wereld speelt. Internationale oriëntatie, werken aan vernieuwing, oriëntatie op de toekomst, de school als broedplaats voor vernieuwing: dat is de wereld van de innovator. Wat school is, is breed gedefinieerd. Het kan gaan om innovatie op onderwijs als didactiek, als vrijplaats, als ontmoetingsplek, als pedagogische kern. De rol van schoolleider is niet per se om innovatie te realiseren, maar om innovatie aan te jagen. Een innovator is regisseur. Het is zijn taak het team scherp te houden en in ontwikkeling te brengen en te weten wat er speelt in de beleidswereld. De innovator houdt vakliteratuur bij en is alert op de nieuwste trends. Wat kunnen we leren van het buitenlandse beleid en andere onderwijssystemen? Maar innovaties hoeven niet groots en meeslepend te zijn. Werken aan verandering kan maatwerk zijn, kan stapsgewijs vorm krijgen, kan dichtbij en buurt-gerelateerd zijn, kan gaan over werken aan gemeenschapszin of bouwen aan een brede school. De innovator snapt wat een organisatie is als dynamisch sociaal systeem, ziet kansen en neemt team en collega schoolleiders mee in denken en werken. De innovator is een schoolleider die graag bouwt en vernieuwt. Opgelegde transities en bezuinigmaatregelen zijn een kans en geen bedreiging. De innovator loopt voorop en wordt graag uitgedaagd. Bij de innovator past inspirerend leiderschap, uithoudingsvermogen, veeleisend en conceptueel sterk zijn. Hij overziet het veld en ziet het onderwijs als een relatiernetwerk. De innovator is ook geen onderwijskundige, die kennis is belegd in de organisatie. Vaak zijn innovators ‘bazen van buiten’.

Het zijn durvers en makers, die ambitieus, carrièrericht, kritisch, optimistisch en omgevingsbewust zijn. Voor de innovator is slagkracht en handelingsruimte nodig. Support van het bestuur, een gemotiveerd team, een school die bedrijfsmatig op orde is en kwalitatief aan de norm zijn voorwaarden om te werken aan vernieuwing. De innovator wil voorbij het op orde brengen en beheren van zijn school. Wanneer een school niet op orde is, is een innovator niet het juiste type. Dan komt de curator in beeld. De innovator is geen beheerder of een controleur en kan slecht uit de voeten met verantwoordingsschema's en checklists. Verantwoorden doet hij door te praten met leerlingen en ouders en hun ervaringen mee te nemen in nieuwe plannen. De innovator focust op de toekomst. Experimenteren is leren van geslaagde mislukkingen. Kwaliteit gaat over beleving, veranderkracht en context.

“De onderwijssector is alleen maar cijfers. Maar wij hebben een ander belang. Wij leiden kinderen op voor beroepen die we nu nog niet kennen.”



3.3 Type 2: De didacticus

Het onderwijsconcept

“Een van mijn leerkrachten, al jaren verbonden aan de school, heeft altijd herrie en drukte in zijn klas. Aan het begin van het schooljaar, als hij nieuwe leerlingen krijgt, kun je de klok er op gelijk zetten en staan er weer drie, vier, vijf boze ouders op mijn stoep. Ik heb al van alles geprobeerd in coachingsgesprekken en ben inmiddels begonnen een dossier aan te leggen. Op een dag kom ik in contact met de methode van Marzano. De gestructureerde aanpak met doelen en evaluaties lijken me zeer geschikt voor de leerkracht. Maar ik twijfel ook: hoe pak ik dit nu aan en hoe lang ga ik nog door met proberen hem te laten groeien? Ik laat het materiaal aan de leerkracht zien en samen verdiepen we ons in de werkvormen. De leerkracht ontdekt hoe hij instructies en beoordelingen anders kan uitvoeren en gaat er vol goede moed mee aan de slag. Op een dag komt er een externe deskundige op bezoek die zeer onder de indruk is van de les van deze leerkracht. Het blijkt dat die helemaal zijn draai heeft gevonden met de nieuwe didactische strategie. Ik heb al lang geen boze ouders meer op mijn stoep gehad.”

Beeld van de didacticus

De didacticus is een onderwijskundig leider. De school is de plek waar zijn kennis wordt overgedragen en zijn meesterschap zich verder ontwikkelt. Zijn corebusiness is onderwijs en niet opvoeden. Hij heeft een goed overzicht van de doelen van de school en er ligt een uitgewerkt schoolplan geënt op kennis over leren: beter naar kinderen kijken, talentontwikkeling en de methodes daarbij. De didacticus heeft uitgesproken ideeën over de wijze waarop leerkrachten dit leerproces kunnen ondersteunen. Hij heeft jarenlange ervaring als leerkracht en beschikt over veel vakinhoudelijke expertise. De didacticus gaat systematisch en methodisch te werk en voert verbeteringen door die gericht zijn op consequent didactisch handelen. Op basis daarvan stelt hij eisen aan zijn team. Zo komt hij met regelmaat in de klassen kijken, waarna hij de observaties met de leerkracht bespreekt. Er is op papier vastgelegd waar een goede les aan moet voldoen. Kerndoelen en leerlijnen horen bij elkaar. Zijn kracht is dat hij leerkrachten helpt een plan te maken dat past bij hun klas. Hij stimuleert het gesprek hierover in het team en werkt samen met de interne begeleider en stelt de vraag: Kun je uitleggen wat je doet en wat je beoogt? Hij werkt met survey feedback. De didacticus is uit op eigen verantwoordelijkheid en eigenaarschap van het team.

“Ik zie mijn team als één klas met vijftien mensen.”



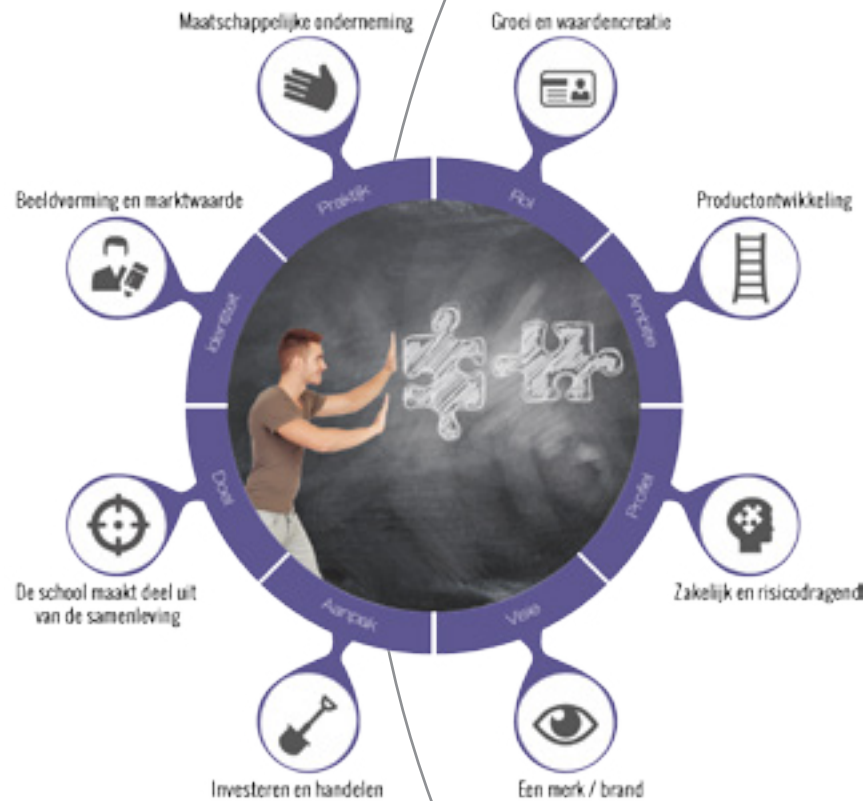
3.4 Type 3: De ondernemer

De geboorte van de naschoolse arrangementen

“Ik heb een ideaal. Alle kinderen van onze multiculturele school wil ik de kans geven om zich breder te ontwikkelen dan de basisvakken. Dat valt niet mee, want de school staat te boek als een risicoschool met een zwak profiel. Ouders mijden de school. Door de inspectie-eisen zijn we lange tijd vooral bezig geweest met instrumentele vaardigheden. De kwaliteitsslag die we nu moeten maken biedt ons kansen. Ik besluit het momentum te pakken: Dit is wat ik wil met de school. Daar heb ik veel goodwill voor gekregen van ouders en zo is de kwaliteitsslag in een versnelling gekomen. Het is belangrijk om achter mijn aanpak te blijven staan. Ik heb veel gedaan om de beeldvorming van de school te verbeteren. Foto's in het huis-aan-huisblad, open dagen, voorstellingen. Mijn paradepaardje zijn de nieuwe naschoolse arrangementen: allerlei laagdrempelige betaalbare activiteiten samen met de leerkrachten, ouders en buurt, welzijnsorganisaties, sportclubs, huisartsen, kinderopvang, muziekonderwijs, natuur- en milieuverenigingen. Het is gelukt om de nodige geldbronnen aan te boren. Onze school is nu het sociale brandpunt in de wijk. Ik ben trots op mijn ondernemerschap als directeur. Je werkt toch niet voor de inspectie, je doet het voor goed onderwijs!”

Beeld van de ondernemer

De ondernemer wil ondernemen. Hij ziet school als een kennisonderneming, als een marktspeeler waar meerwaarde te verzilveren vervalft. De ondernemer bouwt, groeit, heeft een neus voor trends en marktontwikkeling en denkt in ketens en waardecreatie ten behoeve van goed onderwijs. De ondernemer neemt risico's, investeert en weet de grenzen van het beroepsveld te overschrijden. Onderwijs is een product en daar kent hij de waarde van. De ondernemer is politiek actief, kent zijn netwerk en heeft de focus op de buitenwereld. Hij kiest voor maatschappelijk ondernemerschap en ziet daar kansen voor ontwikkeling. Een pilot van het ministerie? Inspectieluw beleid? De peuterspeelzaal in de school? Hij verdiept zich in alle wet- en regelgeving en krijgt zijn team met zich mee. De ondernemer biedt zijn diensten aan als specialist bij de gemeente. Dat doet hij niet alleen. Hij bouwt aan een netwerkorganisatie en ziet het veld als competitief. Andere spelers zijn ofwel concurrenten, ofwel partners waarin het gaat om het verder brengen van zijn school. 'If you can't beat them, join them.' Hij initieert en wordt gezien als marktpartij. Zijn aanpak is het denken in ketens en waardecreatie. Hij werkt met quick wins. Hij ziet zijn school als merk. Branding zit hem in het bloed. Onderwijs is een product met een prijs, een label en een kwaliteitskeurmerk. De ondernemer is gevoelig voor succes, voor status en erkenning gebaseerd op zakelijkheid en het begrijpen van de markt. Het team is het materiaal waarmee hij werkt. De leerkrachten hebben een actieve rol in het maatschappelijk ondernemen. “Je moet de beste school zijn voor de wijk (niet van de wijk).” De ondernemer kijkt over de grenzen van zijn school en zoekt verbinding. Hij krijgt bestuurlijke speelruimte en is in staat om zijn school in de wereld te zetten. Zijn focus is naar buiten en niet naar binnen gericht. Ouders zijn fulltime partner. Hij is ervan overtuigd: staan voor je visie maakt je ook een gelijkwaardige gesprekspartner voor de inspectie. Het is voor de ondernemer een zaak van politiek handig zaken doen.



**“Wij verkopen aandacht.
De leukste baan ooit!”**

3.5 Type 4: De zorgdrager

De terugplaatsing van onze leerling

“Op mijn school voor speciaal onderwijs zit sinds groep 1 een kind met gecompliceerde problemen. Hij is seksueel ontregeld: meisjes betasten, nooit zonder toezicht kunnen zijn in de klas en in pauzes. We bieden hem intensieve begeleiding, en ook zijn gezin en klasgenoten. Het hele team is betrokken maar de zorg komt neer op zijn eigen leerkracht, de intern begeleider en de orthopedagoog. Ik onderhoud alle oudercontacten op school en thuis en ga veel op huisbezoek, samen met de IB-er. Ook overleg ik veel met jeugdhulpverlening, AMK, zijn jeugdvoogd en gemeente. Zo houden we het jarenlang vol, toewerkend naar een behandeling van het kind. Pas in groep 8 vindt opname plaats in een centrum voor kinderpsychiatrie en ZMOK. Na drie weken belt zijn moeder: haar zoon is weer thuis want hij was ‘een te zwaar probleem’ en onveilig voor andere kinderen. Bij de jongen zelf liep de stress hard op. Hij wil terug naar zijn oude school. Mijn team reageert heftig geëmotioneerd: geen sprake van terugkeer hier! Ik zet het team om tafel en spoor hen aan om alle zorgen en argumenten ter sprake te brengen. Doel: er eensgezind uitkomen of de leerling terug kan komen en zo ja, hoe zijn leerkracht beter ondersteund kan worden. Zo nee: een betere plek voor hem vinden want een ding staat vast: hij gaat niet thuiszitten of zwerven. Na lang beraad ziet het team kansen om iets te presteren dat goed is in hun ogen. Als de jongen terugkeert helpen ze hem, en maken zij hun werk af. Zij formuleren ook leerpunten: andere kinderen leren om te gaan met verschillen, de meisjes wat weerbaarder maken, meer leidend zijn voor de ouders, elkaar als collega’s beter ondersteunen. Mijn team zegt: zo willen we voortaan problemen met elkaar bespreken.”

Beeld van de zorgdrager

De school is een gemeenschap waar aandacht is voor elkaar, primair voor leerlingen en ouders en voor leerkrachten. De zorgdrager is de pater familias en versterkt de gemeenschapssfeer, onderlinge betrokkenheid en ieders inbreng. Hij kent de kwaliteiten van het team en creëert een cultuur waarin leerkrachten open durven zijn over zaken waar ze minder goed in zijn. Een relatiebeheerder die zoekt naar loyaliteit en draagvlak. Zijn leiderschap kenmerkt zich door korte lijnen en presentie⁹; hij is op de ouderavonden aanwezig, al was het maar om koffie te schenken. Relaties gaan niet altijd van een leien dakje, ouders kunnen dwingend zijn. Leerkrachten vinden het vaak lastig om met ouders af te stemmen. De zorgdrager brengt mensen met elkaar in gesprek, zonder leerkracht of ouder af te vallen. Hij kan van perspectief wisselen en reacties duiden. Hij is degene die de AMK-melding doet en intussen de relatie met de ouders behoudt. Hij vindt dat school verantwoording moet nemen, want: je bent al betrokken, ook als je het niet wilt. De zorgdrager is zorgplichtig voor kinderen die buiten de boot dreigen te vallen. Maar de medeleerlingen en het team moeten het wel kunnen volhouden. De zorgdrager is een mediator; hij bemiddelt en regelt voorzieningen die het mogelijk maken dat kinderen kunnen (blijven) meedoen. Hij heeft ook een externe oriëntatie; de community in en rond de school. Verantwoordelijkheid gaat voor hem verder dan wat er op school gebeurt met een leerling. De school is een maatschappelijk netwerk met een sociale functie voor kinderen, familie en buurt. Hij participeert in een lokaal zorgteam en werkt samen met zorgpartijen. Bij incidenten en overlijden stelt hij de school open, richt een plek van rouw in voor de buurt; voert het woord bij een herdenking. De zorgdrager hecht waarde aan small wins: kwaliteit krijgt betekenis in dialoog tussen de betrokkenen. Kwaliteit en kwaliteitszorg zijn geen voorbedrukte lijstjes, maar krijgen in de praktijk vorm. De resultaten ook. ‘Van al het wegen en meten wordt het varken niet vetter’. Hij houdt wel de vinger aan de pols.

9. Verder lezen? A. Stoopendaal (2008): Zorg met afstand. Betrokken bestuur in grootschalige zorginstellingen. A. van Heijst, T. Tromp en A. Baart (2006): Minder hard - meer hart! Zorgethiek en management: een werkzame combinatie



“Dit is de eerste baan waar ik slecht van slaap omdat het gaat over levenskansen van kinderen.”

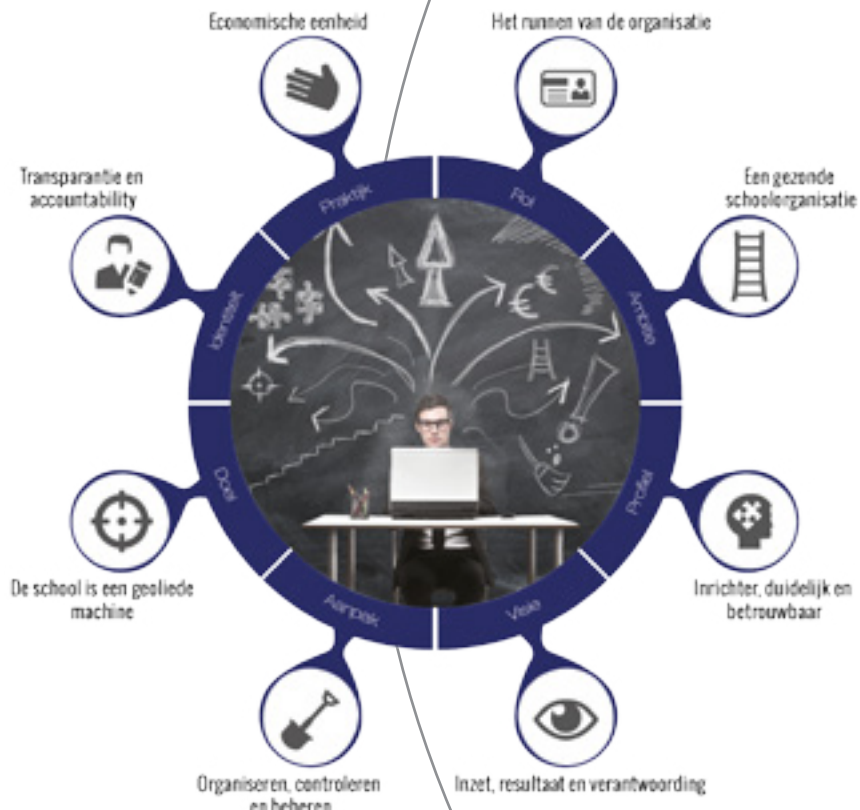
3.6 Type 5: De bedrijfsleider

SBS op het schoolplein

“Op een ochtend, ik ben nog thuis, word ik gebeld door een journalist. Hij wil mijn reactie op een verhaal over de school. Mijn school staat in de Telegraaf en in de regionale bladen. De filmploeg van SBS staat die ochtend al op het plein. Er is amok gemaakt door een ouderpaar. Er is een vertrouwensbreuk tussen de ouders en de school. Kern is een cultuurclash met het oude dorp en de oprukkende Vinex-wijk. De vragen die ik krijg zijn subjectief en aanmatigend. Zo van: Hoe komt het dat uw school niet goed is? Ik ben sinds vier weken op de school aan de slag. De vorige schoolleider is door het bovenschools bestuur op non-actief gezet. Maar ik wil niet alle vuile was buiten hangen. Alles komt in beweging en de emoties lopen hoog op. Ik constateer veel wantrouwen in het sociale klimaat op school bij een groep ouders. Ik ga snel aan de gang. Ouders afvangen. Externe hulp regelen: een jurist, een communicatiedeskundige, een orthopedagoog. En kort daarna ook mediation, slachtofferhulp voor de teamleden, en voor mezelf een sparringpartner (een collega schoolleider). De inspectie komt vrijwel direct langs. Ik ben daar wel blij mee: een neutrale partner die ik goed kan gebruiken. Men schrijft een genuanceerd rapport en dat geeft de nodige urgentie. Met de pers om kunnen gaan is ook belangrijk. Het gaat erom je rug recht te houden en grenzen te stellen. Je zegt: Dit is wat we je kunnen vertellen, maar val geen ouders of leerkrachten lastig. Het belangrijkste voor mij is geweest om zakelijk en transparant alle bevindingen te analyseren. Met de data kan ik het proces volgen en het team helpen om na te denken over de sociale kwaliteit en veiligheid op school. Zeker nu ouders zich steeds kritischer opstellen is het goed dat de inspectie ons ‘dwingt’ om met de uitkomsten aan de slag te gaan.”

Beeld van de bedrijfsleider

Een school is gezond als de zaken goed geregeld zijn. De bedrijfsleider ziet de school als een bedrijf met een management, een werkvloer en bedrijfsprocessen. Met hiërarchische helderheid, een duidelijke structuur, inzichtelijke arbeidsdeling en stevige coördinatie houdt hij het huishouden op orde. De bedrijfsleider hecht waarde aan een goedlopende systematiek omdat hij zichzelf beschouwt als een rentmeester. De school is het huis waarvoor regels gelden die goed onderwijs mogelijk moeten maken. Zijn primaire taak is het runnen van dit bedrijf, de inhoud hoort vooral bij de leerkrachten thuis. De bedrijfsleider beheerst en controleert de organisatie. Hij is helder over de bevoegdheid en verantwoordelijkheid van de school. Hij wil niet alles uitleggen en verklaren: Daar ga ik over. Hij kijkt naar onderwijs in termen van inzet, resultaat en verantwoording en alles in de juiste balans. Een bedrijfsleider kan goed rekenen en boekhouden, is spaarzaam, georganiseerd en ziet de vragen van de inspectie met vertrouwen tegemoet. De bedrijfsleider is zowel manager als beheerder. De school is een plek van rust en regelmaat. Het huis van zijn school is opgeruimd. De bedrijfsleider wil kunnen vertrouwen op de afspraken die hij maakt met zijn team en zijn bestuur. Hij houdt van het systematisch documenteren van processen en het geregeld evalueren en toetsen van uitkomsten en criteria. Onderwijskwaliteit hangt nauw samen met resultaten. Hij volgt met aandacht de kwaliteitsinstructies en houdt van protocollen, besturingscodes en benchmarks. Ook klantinformatie vanuit tevredenheidsenquêtes (personeel, ouders) zijn voor hem een belangrijk instrument om de kwaliteit te volgen en te meten.



“Ik doe mee aan een experiment ‘inspectieluw’ beleid en kan zelf de kwaliteit van mijn school monitoren.”

3.7 Type 6: Het rolmodel

Tim is de norm

“Ik kom als schoolleider op een school waar in groep 5 een leerling zit met fors agressief gedrag: Tim. Het gaat al lange tijd niet goed in de klas. Tim wordt gedoogd, maar leert weinig. Klasgenoten negeren hem. Zijn leerkrachten zeggen dat ze hem niet aankunnen en willen hem kwijt. Om de leerkrachten op de been te houden voeg ik klassen samen en geef op een ouderavond daarover uitleg. En dan wordt het kind vanuit school onderzocht en blijkt dat hij extreem faalangstig is. Niemand weet dat. Ik ben er ontdaan van. Ik confronteer het team: Tim is door jullie verwaarloosd. We hebben een lang gesprek met elkaar. Er is zoveel achterstallig onderhoud bij dit kind en zijn ouders. Er volgt individuele begeleiding door de IB-er. Extra reken- en taallessen op mijn kamer. Ik praat meerdere malen met zijn ouders die, nu ze meer inzicht krijgen in de situatie, steeds bozer worden en een klacht overwegen tegen de school. Ik begrijp dat en blijf naast ze staan. Maar ik coach vooral de leerkracht, ook hij is eigenlijk verwaarloosd als vakman: wat heeft hij te leren? Na vrij korte tijd ziet het hele team verbaasd dat de investering begint te werken, iedereen ziet winst. Bij veranderingen op school pakken we nog altijd ‘Tim’ erbij: wat zou hij hieraan hebben?”

Beeld van het rolmodel

Het rolmodel is in zijn woorden en gedrag een voorbeeld. Hij laat zien dat hij staat voor wat hij zegt: de leerling niet laten vallen. De leerkracht niet laten vallen. De ouders steunen. En samen lering trekken. Hij is iemand die het pad kent, die het pad volgt en voorgaat op het pad. De schoolcultuur zit aan het rolmodel geplakt. Hij is niet alleen de dirigent, maar ook de toonzetter. En hij is zijn eigen instrument. Hij kan anderen veel leren omdat hij werkt vanuit zijn eigen ervaring. Het leven is een leerschool. Hij geeft en vraagt feedback. Ook daarin is hij een rolmodel. Hij is alert op de persoonlijke factor van teamleden en vindt het essentieel om aandacht te houden voor mensen. Mensen willen gezien worden. Hij is een holistische schoolleider. Zijn focus is meervoudig: hij kijkt naar onderwijskwaliteit en naar persoonlijke ontwikkeling. Onderwijs gaat om kinderen en teamleden. In die verbinding moet het gebeuren en het moet goed gebeuren. Hij is gepassioneerd door onderwijs; hier komt het erop aan en worden kinderen gevormd voor de samenleving. Hij weet dat morele dilemma's ook in het dagelijkse schoolleven aan de orde zijn. Complexiteit hoort erbij omdat het op school gaat over grote thema's: samenleven, diversiteit, vertrouwen, identiteit en levensbeschouwing. Zijn kwaliteit is dat hij deze kwesties identificeert en bevraagt. Maar onnodige sores houdt hij weg van het primaire proces. Kwaliteit gaat om vakmanschap en attitude. Kwaliteit kun je afmeten aan wat je bereikt met een kind. Aan wat je bereikt in een team. Hoe deskundiger en ervarener de leerkracht is, hoe minder hij een methode nodig heeft. De ondergrens is voor het rolmodel zonneklaar: “Als leerkracht moet je wel de één meter twintig kunnen halen.” Maar objectieve maatstaven zijn niet meer dan een hulpmiddel.



“Het kind is het belangrijkste. Mijn taak is de bejegening van kinderen te bewaken. Ik doe dat door leerkrachten aan te spreken op hun professionaliteit.”

3.8 Type 7: De curator

De nieuwe school

“Ik word op zondagochtend gebeld of ik maandag er een school bij kan nemen. De school is als zeer zwak beoordeeld. Ik heb één jaar de tijd om dit recht te trekken. Mijn taak is knopen door te hakken. Wat doe je dan? Wat moet je kunnen? Ik besluit om snel te schakelen. Direct beslissen en direct een schoolvergadering beleggen, een ouderavond en teamoverleg: alles en iedereen informeren en betrekken. Ik wil vooral geen ongewisheid. Ook al weet je zelf nog niet precies waar je heen wilt en wat wel en niet werkt. Je moet risico's nemen. Als vernieuwer krijg je steevast een lawine over je heen. Het is mij al gauw duidelijk dat hier een krachtige visie nodig is op onderwijskundig, personeel en financieel gebied. Vervolgens zeg ik: Zo gaan we het doen en alle neuzen dezelfde kant op. Leerkrachten zijn niet gebaat bij aanmodderen. Mijn kritische vragen versterken hun professionaliteit. Ik besteed veel aandacht aan het herplaatsen van mensen. Het stimuleren van het team om zelf zaken op te pakken, is belangrijk. Door hen vrouwen en uitdaging te geven komen onverwachte talenten bovendrijven. Omdat ik meer scholen leid, ben ik weinig op de locatie aanwezig. Het team heeft meerdere directeurstaken opgepakt. Door ieder erkende goede leerkrachten doen nu lesobservaties, de IB'er heeft een coördinerende rol en doet personele zaken en ook ouders vervullen taken. De school is onlangs, na een kleine anderhalf jaar hard werken als voldoende beoordeeld.”

Beeld van de curator

De curator is een interimmer, veranderaar en crisismanager. De curator is geen pionier of (onderwijs)innovator. Hij is zich bewust van zijn eigen rol en benut deze: nieuw en ambitieus, enthousiast en energiek. Hij kent het basisonderwijs van binnenuit en ziet in een oogopslag wat er op de school nodig is; hoe word je binnengelaten, word je aangesproken? Zitten de leerkrachten er goed in? Hij zoekt overzicht en samenhang. De curator is de luis in de pels die de staande schoolcultuur doorbreekt. Hij is op zijn plek in een verwaarloosde school met weinig structuur en visie. Hij treft situaties waarin al jarenlang vernieuwing wordt tegengehouden en men rechten claimt: “Het gaat hier al jaren zo.” Hij legt de vinger op wat onbesproken blijft, breekt patronen open en gaat moeilijkheden niet uit de weg omdat hij iets nieuws gaat neerzetten. Zijn kracht is dat hij snel doorziet hoe de school weer gezond kan worden en het onderwijs aan kwaliteit kan winnen. De curator heeft verstand van financieel beleid en meerjarenplanning. Hij ziet allerlei mogelijkheden voor meer efficiency en kostenbesparende maatregelen in de school. Hij onderhoudt een korte lijn met de controller van het bestuursbureau. De curator investeert in de teamopbouw en de onderlinge samenwerking en herschikt verantwoordelijkheden en fte's. Hij doet dat met respect voor mensen en kwaliteiten. De curator weet dat veranderingen gevoelig liggen en dat bijvoorbeeld leerkrachten niet graag verkassen en soms jarenlang solidair moesten zijn met hun zwakke school. De curator verankert de vernieuwingen door alle geledingen, inclusief ouders, bij het strategisch proces te betrekken en heldere afspraken te maken. Hij is er op uit om het zelforganiserend vermogen van teamleden aan te wakkeren. Als dat is gelukt, zoekt hij een nieuwe uitdaging.



“

Het gaat erom dat je het momentum pakt en dat je een visie hebt. Dat je zegt: dit is wat ik wil. De mensen denken dan: die zal dan ook wel verstand van onderwijs hebben.”

4. Een agenda voor professionalisering

4.1 Inleiding

Werken aan de eigen professionaliteit is een voorwaarde om als schoolleider je werk goed te kunnen doen. Naast het verwerven en bijhouden van vakinhoudelijke kennis gaat het daarbij ook om specifieke branche-gerelateerde leiderschapskwaliteiten en samenwerkingsexpertise.

In de beschrijving van de types zagen we hoe een bepaald type schoolleider van betekenis is binnen de context waarin hij acteert. Dat doet hij vanuit een voorkeursstijl en professionele biografie. Daarnaast dient hij, ongeacht type of context, zaken te beheersen (de kernthema's beschreven in hoofdstuk 2) om op een adequate wijze invulling te geven aan zijn opdracht; het leiden van een school. Zo moet hij ruimte en richting kunnen geven aan een proces van collectieve en individuele identiteitsontwikkeling en moet hij zijn school inhoudelijk kunnen positioneren. Hij moet omgevingssensitiviteit ontwikkelen richting het onderwijsveld en richting de lokale gemeenschap en hij moet een hitteschild kunnen zijn bij grote externe druk. Elk van de kernthema's brengt een reeks aan professionaliseringsvragen en behoeften met zich mee en ook het op orde houden van de eigen professionaliteit vraagt om continu leren. Professionaliseringsbehoefte (in welke richting wil ik mij ontwikkelen?) en professionaliseringsnoodzaak (wat moet ik doen om aan de maat te blijven?) vormen een kritisch paar waarmee leiderschap onderhouden en gevoed kan worden.

“Certificaten zeggen niks over onze kwaliteit.”



4.2 Agenda

In onze gesprekken zijn professionaliseringsbehoefte en professionaliseringsnoodzaak regelmatig aan de orde gekomen. Hiernaast bespreken wij de onderwerpen waar schoolleiders mee kwamen en die met elkaar een agenda voor professionalisering vormen waarbij recht wordt gedaan aan de geleefde werkelijkheid. Hoe kunnen we deze agenda zien in relatie tot de verkenning van het werkveld waarin we tot kernthema's en types zijn gekomen? Kernthema's en types zien we als een interpretatiekader (een heuristiek) waarmee schoolleiders met elkaar, met hun bestuur en met hun teams in gesprek kunnen over onderstaande onderwerpen. Nadat we deze onderwerpen hebben toegelicht, staan we stil bij de vraag hoe de toepassing van de agenda voor professionalisering er concreet uit zou kunnen zien.



1. Normatieve professionaliteit

“Hoe ben ik een ‘goede’ schoolleider en hoe kan ik rekenschap geven over hoe ik het doe?”

Dit onderwerp belicht de ethische dimensie van het schoolleiderschap en manifesteert zich over de hele breedte van types en thema's. De vraag “Wat heb ik te doen en wat heb ik te laten?” gaat over de grenzen van professionaliteit maar ook over waarden en betekenisgeving van professionaliteit. In dit licht plaatsen wij ook de vragen van schoolleiders over zichtbaarheid van handelen, inclusief verantwoordelijk zijn, en de complexiteit van het begrip transparantie. In termen van professionalisering gaat het hier over het leren bevragen en onderzoeken van verschillende perspectieven, diversiteit en positionering, vuile handen durven maken, ethische reflectie, moreel beraad en lastige kwesties, maar ook over leiderschapscriteria en codes van bestuurlijk handelen en over het kunnen zien en bevragen van de maatschappelijke verhoudingen binnen en in relatie tot de school.

2. Kwaliteit en condities

“Hoe kan ik recht doen aan meetbare en beleefde kwaliteit?”

Dit onderwerp gaat over de kwaliteitsdimensie van het schoolleiderschap. Kwaliteit zit in de haarvaten van iedere school. In leerresultaten en veel ongreepbaarder in elementen als cultuur, sfeer, talentontwikkeling en vertrouwen. Professionaliseringsvragen gaan over de balans tussen meetbaar en merkbaar goed onderwijs. Hoe kan kwaliteit een vanzelfsprekende opdracht worden van het hele team en niet alleen een hoofdstuk in het schoolplan of een traject met de Inspectie? Het gaat over het op peil houden van condities voor kwaliteit: vakbekwaamheid en scholing, samenwerkingsrelaties, beheer en bekostiging. Maar het gaat ook over de schoolleider die de toon kan zetten bij het formuleren van een ambitie, het vormgeven van een visie, het uitharden daarvan in normen en die alles kan openbreken als het niet goed (meer) is voor het onderwijs op zijn school. Het vraagt om verantwoordingsrelaties die horizontaal (team, ouders) en verticaal (bestuur, stakeholders, inspectie) op orde zijn, bewuste omgang met kwaliteitssystemen en het kunnen vertalen van incidenten naar kwaliteitsvragen, zowel schoolintern als schooloverstijgend..

3. Regie en samenwerking

“Hoe geef ik samen met anderen invulling aan mijn taak?”

‘Regie nemen’ betreft de handelingsdimensie van het schoolleiderschap. De afbakening ‘wat behoort tot mijn taak en wat tot die van een ander’ is hier voortdurend aan de orde. Regie nemen gaat over arbeidsdeling en coördinatie. Maar ook over richting geven, ruimte organiseren en condities bieden aan medewerkers, vanuit een visie werken en de weg wijzen en rolafbakening naar bestuur en het team. De professionaliseringsvragen gaan vaak over samenwerken in de meest brede betekenis. Denk aan het leren aanjagen van interne samenwerking en hoe de rollen van manager-begeleider-leider in samenhang benut kunnen worden. Of aan bovenschools en grensoverschrijdend samenwerken op actuele vraagstukken, bijvoorbeeld passend onderwijs, en nieuwe vormen van zorg en welzijn, wettelijke mogelijkheden en beslissingsruimte.

4. Zelfevaluatie en persoonlijke ontwikkeling

“Hoe kan ik mijn blinde vlekken en mogelijkheden detecteren en ter hand nemen?”

Zelfevaluatie betreft de intrapersonlijke dimensie van het schoolleiderschap, maar gaat over meer dan reflectie over het eigen handelen en het effect van handelen op de omgeving. Naast het leren zien van patronen en routines in het eigen handelen, gaat zelfevaluatie over het leren zien van eigen mogelijkheden, het creëren en oprekken van handelingsruimte, het vinden van drives en het aanspreken van eigen creativiteit. Professionaliseringsvragen gaan hier over jezelf de maat leren nemen, leren kijken naar kwaliteiten en competenties, situationeel kijken of het tonen en zichtbaar maken van eigen kwaliteit. Ook het eigen maken van instrumenten zoals managementdrives, human dynamicstests en 360 -feedback vallen onder deze noemer.

o

5. Kennis en expertise

“Hoe geef ik vorm aan wat ik te leren en ontwikkelen heb?”

De kennisdimensie van het schoolleiderschap gaat over het inrichten van een persoonlijke leeromgeving. Het gaat over de vraag: Hoe zorg ik dat mijn vakmanschap op orde blijft? Ontwikkelingen in en rond school vereisen specifieke kennis en expertise en leiden tot specifieke ervaring. Voorbeelden daarvan zijn (onder meer) krimp en groei, bouwen en fuseren, samenwerken in de wijk of profilering en onderwijsmethodiek. Het gaat daarbij om verschillende soorten kennis zoals praktische wijsheid, dossierkennis, theoretische kennis en ervaringskennis. Kennis draagt daarnaast bij aan een state of the art van het vak, ofwel weten wat er speelt. Het verwerven van kennis wordt voorafgegaan door het formuleren van leervragen. Leervragen van schoolleiders worden bij voorkeur geëxpliciteerd in samenspraak met het bestuur in gesprekscycli. De behoefte bij schoolleiders is groot om 'buitenshuis te kijken', met collega's in intervisieverband en leergesprek, collegiale consulten, video-interactie en ervaringskennis uitwisselen: omgaan met ziekte en sterven, bouwen van een school, omgaan met de pers en het versterken van beeldvorming. Het gaat in die gevallen om kennis die specifiek en contextgebonden is, waarbij rijke verhalen tot voorbeeld strekken.

Schoolleiders en mobiliteit

Mobiliteit komt in veel gesprekken met schoolleiders aan de orde. Mobiliteit gaat over denken over de eigen toekomst door in de actuele situatie arrangementen te creëren waarmee de schoolleider over zijn eigen grenzen heen leert kijken. Men vraagt zich af: Hoe kunnen arrangementen eruit zien en hoe organiseer ik dat? Te denken valt aan jobshadowing, detachering, buddies van buiten, bevragen van vakvreemde contexten. Daarnaast gaat het over de afweging om van school te wisselen: voor wie of wat is dit goed: mijzelf? Mijn team? De stichting? En: hoe bepaal ik de verhouding tussen mobiliteit en continuïteit? Enkele citaten:

“Leerkrachten denken modelmatig, met veel aannames. Zij hebben de spiegel van de schoolleider nodig. Die moet zelf fris blijven om zaken neutraal in te kunnen schatten. Elke zeven jaar wisselen als schoolleider helpt mij daarbij.”

“Je moet het een team niet aandoen om steeds datzelfde geluid van jou te horen. Net zomin als een klas twee of drie jaar dezelfde leerkracht heeft. Je hebt ook een voorbeeldfunctie voor personeel dat te lang blijft zitten.”

“Mobiliteit is bijna altijd aan de orde in het gesprek met mijn bestuur. Het bestuur heeft een plan met de verschillende scholen en zoekt de directeur die het beste past. Mijn rol is daaraan ondergeschikt

De inspectie beoordeelt veel wisseling van directeuren (driemaal in tien jaar) als een risico voor de school omdat het zoveel onrust geeft.”

“Weggaan is gemakkelijk: je kunt alles achter je laten. Of te gemakkelijk: je hoeft je als 'nieuwe' niets aan te trekken van een geschiedenis op de school ('Tja, dat was met de vorige directeur')”

4.3 De toepassing van de agenda voor professionalisering

Terugkijkend op bovengenoemde agenda en uitgaande van het geschetste meervoudige beeld van de schoolleider rijst de vraag: hoe kan deze agenda worden toegepast?

De kernthema's en typeringen zien wij als een hulpmiddel om te komen tot verschillende vormen waarlangs professionalisering vorm kan krijgen. Naast bestaande geformaliseerde programma's en cursussen is veel winst te halen 'on the job'. Te denken valt aan:

1

Taal voor een collegiaal gesprek en reflectie: de beelden en de thema's zijn in zichzelf een agenda voor gesprek en reflectie.

2

Begrip waarom iemand in bepaalde context wel of niet functioneert.

3

Erkenning van de specifieke expertise van een schoolleider.

4

Profielvariatie in een scholengroep.

5

Zicht op professionele ontwikkelingsbehoefte of ontwikkelingsnoodzaak.

6

Kwaliteitsbewustzijn en verantwoording.

7

Standvastigheid bij externe druk.

Met elkaar delen

We zijn nog onvoldoende in staat om te zien waar de kwaliteit in het onderwijs in zit en wat wij als schoolleiders daarin betekenen. Opgedane kennis over een fusie bijvoorbeeld of omgaan met het rouwprotocol, of weten hoe je met de media omgaat bij incidenten; het hoort er allemaal bij en dat zou veel meer met elkaar gedeeld moeten worden.

Maar waar leidt al die taal, begrip, erkenning, zicht, bewustzijn en standvastigheid toe? Om dat beeld nog een slag concreter te maken geven wij onderstaand enkele voorbeelden.

- Het kunnen inrichten van een doorlopend proces van individuele en collectieve betekenisgeving in en om de school door medewerkers, leerlingen en betrokkenen. Dat is nodig om voortdurend te kunnen begrijpen wat er speelt en hoe alle betrokkenen aangehaakt zijn om zo met de didactische en pedagogische taken van de school te monitoren, te verzorgen en te onderhouden.
- Het beschikken over een gedeelde visie in het kijken naar onderwijs. Dit betreft met name de medewerkers. Het gaat hier om met variatie om te kunnen gaan, een taal te hebben om met elkaar te kunnen spreken, begrip te hebben om situaties te kunnen overzien en bewustzijn over het primaire proces.
- Het ontwikkelen van omgevingssensitiviteit richting onderwijsveld en community. Kwaliteitsbewustzijn en standvastigheid zijn hierin cruciaal.
- Het begrijpen en kunnen inzetten van wederkerigheid in relaties, met name richting team en bestuur.
- Het kunnen realiseren van richtinggevende ideeën en maatschappelijk ondernemerschap.
- Een 'hitteschild'¹⁰ kunnen zijn voor de school bij ruis en externe druk.
- Het passend inhoudelijke en financiële verantwoording kunnen bieden aan alle belanghebbenden.

10. M. Weggeman (2007): Leidinggeven aan professionals? Niet doen! 'Ruis van boven en opzij die het primaire proces bedreigt en daarmee de realisering van de collectieve ambitie (het verzorgen van kwalitatief goed onderwijs) in de weg staat, is het waard op alle interactieniveaus afgebufferd te worden', p.159

5. Nawoord

In het voorgaande hebben wij de werelden van schoolleiders getoond. De vraagstukken die zij ontmoeten, hebben we beschreven en de gebeurtenissen die zij met ons deelden hebben we genoteerd. We hebben willen laten zien wat schoolleiders vertellen. Dat gaat over de verhalen die zij brengen, maar meer nog gaat het over wat zij vertellen tussen de regels door. Wat zij vertellen met hun levensverhaal, met hun passie, met hoe zij laten zien wat zij doen. Wat zij vertellen met hun scholen, hoe zij kinderen te woord staan, hoe zij praten over ouders, over onderwijs en over vernieuwing. Wij hebben ons verhaal gemaakt over wat zij vertellen. Dat is het verhaal dat hun wereld toont. Dat laat zien wat schoolleiders doen, wie zij zijn, wat hen beweegt en hoe zij zich dag in dag uit, in de hectiek van alledag, in de turbulentie van de relaties, onder druk van politiek en samenleving, inzetten voor datgene waar het hen allemaal om te doen is: kinderen een toekomst geven! Dat doen zij door te werken aan de ontwikkeling van kinderen, door ze veiligheid te bieden, door garant te staan voor kwaliteit van onderwijs en door hard werken, door passie en door liefde voor het vak.

“Een goede schoolleider toont moed, inzet en liefde”



6. Bijlagen

Bijlage 1. Methodische verantwoording

Deze verkenning werd gedaan in opdracht van het Schoolleidersregister Primair Onderwijs. De verkenning baseert zich op 200 schoolleiders afkomstig uit verschillende regio's en met een zo groot mogelijke diversiteit in achtergronden (soort school, schoolomgeving, besturingsstructuur, enzovoort.). Het streven was om zoveel mogelijk aspecten te verzamelen die inzicht geven in de professionele kwaliteiten van een schoolleider in het primair onderwijs. De gesprekken werden gevoerd in kleine groepen van ongeveer acht personen. Daarnaast werden gesprekken gevoerd met schoolbestuurders en leerkrachten. De bijeenkomsten waren gericht op het ophalen van inzichten en kennis uit het veld aan de hand van een narratieve dialogische werkvorm. De bijeenkomsten vonden op locatie plaats (basisscholen door het hele land). Voor de verkenning maakten we gebruik van methodische inzichten uit Fourth Generation Evaluation (vierde generatie aanpak ontleend aan Guba en Lincoln, 1989) en Appreciative Inquiry (ontleend aan Cooperrider, 1987). We gebruikten Appreciative Inquiry vooral als methode om in de bijeenkomsten methodisch te werk te gaan. Fourth Generation Evaluation gebruiken we met name om inzichten van de verschillende bijeenkomsten te verwerken. Hieronder lichten we de beide aanpakken kort toe.

Fourth Generation Evaluation

Fourth Generation Evaluation is een aanpak waarin de verhalen van (alle) direct betrokkenen centraal staan. Guba en Lincoln gaan uit van de meervoudigheid van mensen en de manieren waarop mensen denken, voelen, zien en doen. Zij willen met hun methode recht doen aan verscheidenheid door hen die een belang hebben bij de uitkomst van een evaluatie of verkenning een stem te geven in de opzet en uitvoering ervan. Belangrijk verschil met andere benaderingen is dat belanghebbenden niet alleen worden benaderd als informatieverstrekkers, maar vooral als actieve partners. Guba en Lincoln noemen hun methode ook wel een onderhandelingsmethode. De onderhandeling gaat dan over aspecten van verhalen van betrokkenen. Guba en Lincoln focussen zich daarbij op claims, concerns en issues. De term 'vierde generatie' impliceert dat er drie andere vormen aan vooraf zijn gegaan. Guba en Lincoln onderscheiden vier generaties in de historische ontwikkeling van onderzoek. Zij duiden deze aan met de termen 'meten' (eerste generatie), 'beschrijven' (tweede generatie), 'beoordelen' (derde generatie) en 'onderhandelen' (vierde generatie).

- Meten is het verzamelen van kwantitatieve gegevens, zoals bijvoorbeeld het meten van het aantal kinderen dat speciaal onderwijs nodig heeft, of het 'meten' van de tevredenheid met behulp van een cijfer.
- Beschrijven omvat het aanduiden van de kenmerken van een project of van beleid. In een project om de klanttevredenheid te vergroten, kan dat een beschrijving zijn van de gehanteerde methodiek, de ondernomen stappen en activiteiten.
- Beoordelen is het uitspreken van een oordeel over iets. Bijvoorbeeld over de kwaliteit van de hulpverlening.
- Onderhandelen is het verkennen en reconstrueren van verhalen en beelden en het onderhandelen over de betekenis daarvan.

Fourth Generation Evaluation is een aanpak waarin de verhalen van (alle) direct betrokkenen centraal staan, werkt met zes aandachtspunten:

- Responsive focussing. De verhalen van betrokkenen vormen het ruwe materiaal. Betrokkenen geven ook zelf aan wie andere belangrijke actoren zijn die verhalen kunnen hebben.
- In beeld brengen van thema's, zorgen en claims. Wat valt op in het materiaal? Welke thema's, claims en zorgen zien we? Claims zijn aspecten die volgens belanghebbenden absoluut noodzakelijk zijn; zorgen (concerns) betreffen de zorgen die men heeft over/problemen die men ervaart; thema's (issues) zijn onderwerpen of discussiepunten die een rol spelen. De claims, concerns en issues worden gaandeweg de verkenning duidelijk. Naast het benoemen ervan, proberen Guba en Lincoln de motiveringen en waardesystemen die eraan ten grondslag liggen, te verhelderen. Dat doen zij met het oog op het onderhandelingsproces. Speciale aandacht hebben ze voor tegenstellingen en verschillen.
- Agenda voor onderhandeling. In de vierde-generatiemethode is de onderzoeker gesplitst op verschillen. Het onderzoek wordt afgerond in de vorm van een agenda waarin deze punten staan. Het onderzoeksrapport is een voertuig voor dialoog. Het 'werkdokument' doet recht aan de diversiteit en meerstemmigheid en heeft bijvoorbeeld vaak het kenmerk van een 'reisverslag'.
- Hermeneutisch dialectisch proces. Naast het interpreteren van verhalen, staat in het onderzoek van Guba en Lincoln het creëren van voorwaarden voor een interactie tussen betrokkenen centraal. 'Hermeneutiek' verwijst naar het interpreterende karakter van het proces. Middels onderzoek doen we inzicht op. Dat gebeurt door een voortgaand proces van duiding van ervaringen en opvattingen. Het is dus niet zo, dat we 'feiten' zullen onthullen en laten zien. 'Dialectiek' verwijst naar de interactie en dialoog tussen betrokkenen. Zij nemen elkaars opvattingen niet zomaar voor waar aan, maar zullen deze willen verkennen.
- Sophistication en empowerment. Aan de hand van theoretische onderbouwing, verrijken en versterken we de bevindingen.
- Aandacht voor condities en contexten. Deze maken deel uit van de focus en richten zich op het handelen van betrokken organisaties en de individuen daarbinnen.



Appreciative inquiry

Appreciative inquiry of waardierend onderzoeken is een generatieve aanpak. Door waardierend naar situaties te kijken, ontstaan nieuwe handelingsrichtingen en denkrichtingen om vraagstukken te bevragen. Waardierend onderzoeken houdt in dat we op zoek gaan naar betekenisvolle situaties waarvan we kunnen leren. De methode vertrekt vanuit een richtinggevend uitgangspunt (affirmative topic choice) en inventariseert wat betekenisvol en levensvatbaar is voor de toekomst. Naast deze inventarisatie worden verlangens en beelden geplaatst. Eisen en voorwaarden worden vanuit redelijkheid verkend en ingezet. Als laatste stap schetsen betrokkenen contouren van de nieuwe situatie en spreken zij af hoe ze verder betrokken blijven bij de ontwikkeling van het beroepsregister.

Bijlage 2. Over de auteurs

Dr. Arienne van Staveren is directeur en bestuurder van LESI, Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie en treedt daarnaast op als senior onderzoeker (SWO) Zij studeerde sociologie aan de Universiteit van Amsterdam en promoveerde in 2007 op leren grensoverschrijdend samenwerken bij veranderen en innoveren met het proefschrift 'Zonder wrijving geen glans'. Daarvoor werkte zij meer dan 10 jaar als veranderkundige bij Sioo, interuniversitair centrum voor veranderen en leren, waar zij leertrajecten ontwikkelde, actieonderzoek deed en verandertrajecten in het sociale domein begeleidde. Daarnaast was zij ontwikkelaar en programmaleider van de Masteropleiding 'Advanced Change Methodologies'. In 2010 kreeg zij, samen met Stichting Jeugdformaat, de OOA-impactprijs voor een meerjarig verandertraject in de jeugdzorg. Zij heeft haar wortels in de kunst: opgeleid als professioneel kunstenaar en tentoonstellingsmaker heeft zij tot 2000 projecten in de hedendaagse kunst gerealiseerd, met name op het snijvlak van kunst, architectuur en openbare ruimte. Recent begeleidde zij innovatietrajecten en onderzoek (in organisaties en het werkveld) in het voortgezet en het beroepsonderwijs.

Karin Runia MSc is master Sociale Interventie (LESI, 2007) en onderzoeker/senior adviseur (WO) bij LESI waar zij onderzoek verricht naar kwaliteit en verantwoording in professionele zorg- en welzijnspraktijken. Publicaties, zie www.LESI.nl. Zij heeft zich gespecialiseerd in het verbinden van verschillende soorten kennis in onderzoeksprogramma's en leer-/verandertrajecten. Zij begeleidt onder meer een onderzoekscluster bij de masteropleiding van LESI. Daarvoor werkte zij bij Hanzehogeschool Groningen als methodiekdocent en supervisor; bij het Universitair Medisch Centrum Groningen als staffunctionaris vakinhoudelijke ontwikkeling/kwaliteitszorg; als hoofd van het staffbureau Psychosociale begeleiding en in de staf van de stichting Presentie. Zij is daarnaast toezichthouder, in het bijzonder voor Kwaliteit en Veiligheid bij een grote ouderenzorgorganisatie. Recent begeleidde zij innovatietrajecten en verrichtte participatief onderzoek bij gemeenten, eerstelijnsvoorzieningen en een brancheorganisatie voor bestuurders in de zorg.

Bijlage 3: Deelnemende scholen en besturen

Alberdingk Thijmschool, Daltonschool, Amsterdam
Basisschool 't Palet, Dinther
Basisschool Berkelo, Berkel-Enschot
Basisschool Cocon, Tegelen
Basisschool De Kameleon, Weert
Basisschool De Kwir, Neer
Basisschool De Tweesprong, Nederweert-Eind
Basisschool De Vijverhof, Leidschendam-Voorburg
Basisschool De Zonnehof, Leveroy
Basisschool Leuken, Weert
Basisschool Mikado, Venlo
Basisschool Monseigneur Bekkerschool, Veendam
Basisschool Prins Willem Alexander, Beusichem
Basisschool Sint Joannes Weert
Basisschool St Franciscus, Weert
Basisschool St Laurentius, Weert
Basisschool st.-Willibrordus, Eersel
Basisschool Valkenhorst te Assen
Brede school Markeent, Weert (= Basisschool Het Dal en Obs De Graswinkel)
Cbs Aan Boord, Dronten
Cbs AquaMarijn, Groningen
Cbs De Branding, Swifterbant
Cbs De Kern, Veendam
Cbs De Morgenster, Zwolle
Cbs De Rank, Koudekerk aan den Rijn

Cbs De Regenboog, Zeewolde
Cbs De Tamarisk, Biddinghuizen
Cbs Het Anker, Spijkenisse
Cbs Het Koloriet, Ommen
Cbs Het Kompas, Dronten
Cbs Het Kompas, Heijningen
Cbs Het Kompas, Montfoort
Cbs Het Mozaïek, Zeewolde
Cbs Het Talent, Heerde
Cbs Het Zuiderlicht, Dronten
Cbs Oud Zandbergen, Huis ter Heide
Cbs Rehoboth, Oldekerk
Cbs Van Amerongenschool, Bunschoten
Chr. Ssbo De Arend, Nunspeet
Chr. Ssbo De Springplank, Harderwijk
CNS-Sbo De Regenboog, Ede
Cso Kentalis Het Rotsoord, Utrecht
De Driemaster, Hoek van Holland
De Klimboom, Best
Gbs Op De Hoeksteen, Hattem
Het Blokland, Noordscheschut
Het Kleurrijk, Doetinchem
Ibs Al-Ghazali, Rotterdam
Ibs Bilal, Amersfoort
Ichthusschool Hardinxveld-Giessendam
Instituut Van Kinsbergen, Elburg
Interschool, Ter Apel
Kompas College, Spijkenisse

Nieuwe Regentesseschool, Utrecht
 Obs De Appelhof, Druten
 Obs De Driehoek, Aarle Rixtel
 Obs De Expeditie, Groningen
 Obs De Hasselbraam, Leek
 Obs De Komeet, Krommenie
 Obs De Molenberg, Grootegast
 Obs De Triangel, Grijpskerk
 Obs De Twijn, Almelo
 Obs De Viermaster, Veendam
 Obs De Vlonder, Hattem
 Obs Delfshaven, Rotterdam
 Obs Het Lang, Enschede
 Obs Het Middelpunt, Noordwijk
 Obs Het Pathmos, Enschede
 Obs Jan Hekman, Ouderkerk aan de Amstel
 Obs Kunstmagneetschool, Almelo
 Obs Lyts Libben, Berlikum
 Obs Martenaskoalle, Beetgumermolen
 Obs Nicolaas Beets, Alkmaar
 Obs Passe Partout de Nesselande, Rotterdam
 Obs Roets, Almelo
 Oec. basisschool Dom Helder Camaraschool, Groningen
 PCbs De Klokbeke, Ermelo
 PCbs De Richtingwijzer, Zeewolde
 PCbs De Ruigenhil, Willemstad
 PCbs De Wegwijzer, Putten
 PCbs De Zevensprong, Dronten

PCbs Gabrie Mehenschool, Amersfoort
 PCbs Irene, Ermelo
 RKbs Budschoop, Nederweert
 RKbs De Baskuul, Lutjebroek
 RKbs De Boogerd, 't Goy
 RKbs De Horizon, Katwijk
 RKbs De Klinkert, Oudenbosch
 RKbs De Lindenlommer, Hoeven
 RKbs De Pijlstaart, Utrecht
 RKbs De Regenboog, Naaldwijk
 RKbs De Schapendel, Noordwijk
 RKbs De Tweeklank, Nieuwegein
 RKbs De Vlashof, Tilburg
 RKbs De Wegwijzer, Achtmaal
 RKbs Dichterbij, Doetinchem
 RKbs DOK12, Amersfoort
 RKbs Esmoreit, Luttenberg
 RKbs Ludgerus-school, Soest
 RKbs Mariaschool, Eemnes
 RKbs Mr. Spigt, Hoogkarspel
 RKbs Sint Nicolaasschool, Odijk
 RKbs St Victorschool, Noordwijkerhout
 RKbs St. Gregorius, Dronten
 RKbs St. Willibrordus, St. Willebrord
 RKbs Titus Brandsma, Hoogeveen
 RKbs Willibrordus, Bovenkarspel
 Sbo 't Palet, Grootebroek
 Sbo de Branding, Spijkenisse

Sbo De Oosteres, Almelo
Sbo Mijn Plein, Raalte
Sint Alfonsusschool, Roermond
Smaragd Educatie, Wezep
So De Wissel, Almelo
So Het Palmhuis, Den Haag
So Lakestenen De Burcht, Sassenheim
So Margaretha Hardenbergschool, Veendam
Stichting Montessorischool, Hoogeveen
Titus Brandsmabasisschool, Venlo
Van Detschool, Amsterdam
Vincent van Goghschool, Etten-Leur
ZMLK De Eenhoorn, Hoorn

Besturen:

INOS Stichting Katholiek Onderwijs Breda
Meilân, Stg. voor CBo Lemsterland, Skarsterlân en Heereveen, Joure
Mosalira, Stichting voor leren, onderwijs en opvoeding, Maastricht
SPOLT, Stichting primair onderwijs Leudal en Thornerkwartier, Heythuysen
Stichting Akkoord! primair openbaar, Venlo
Stichting Attendiz, Hengelo
Stichting Best Onderwijs, Best
Stichting Christelijk primair onderwijs Vivente, Zwolle
Stichting Codenz, Dronten
Stichting De Tjongerwerven, Donkerbroek
Stichting Dynamiek Scholengroep, Horst
Stichting Eduquaat, Weert
Stichting Kerobei, Venlo
Stichting Kindante, Sittard
Stichting Meerderweert, Weert
Stichting Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio, Zwolle
Stichting Primair onderwijs Venray en regio, Venray
Stichting RK Basisscholen Vleuten, De Meern, Haarzuilens
Stichting Samenwerkende Basisscholen Alkemade, Oude Wetering
Stichting Spaarnesant, Haarlem
Stichting Speciaal Onderwijs Eindhoven
Stichting Veldvest, Veldhoven
Vereniging voor CNS, Ede
Vereniging voor CO Midden- en Oost-Groningen, Oude Pekela
Vereniging voor PCb Leeuwarden e.o., Leeuwarden
Vereniging voor PCb Tytsjerksteradiel, Oostermeer

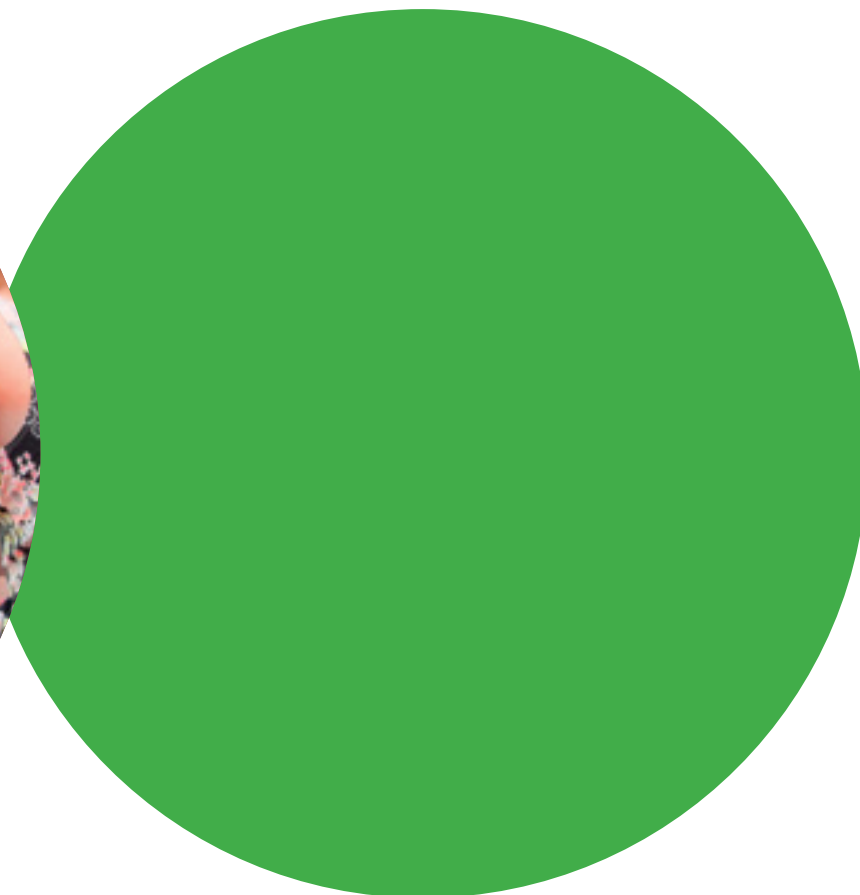
Bijlage 4: Deelnemende scholen en besturen

1.	2.	3.	4.	5.
Type Ik ben... Onderscheidend Profiel	Praktijk Uitvoeringspraktijk en werkveld Ik zie mijn school als... Lokale context	Rol Mijn rol is... Positionering in organisatie	Ambitie Strategische focus Dynamiek, verandering en groei Mijn ambitie is... Opvatting leiderschapstaak	Profiel Bij mijn persoon/ biografie passend Mijn profiel is... Persoonlijke context
1. Innovator Vernieuwer Regisseur	Basis voor levensloop Leeromgeving Kans Toekomstge-oriënteerd	Verandering en vernieuwing Faciliteert, inspireert scholen organisatie Relatienetwerk	School van de toekomst Experimenten, pilots Dynamiek Gedragverandering	Creatief, omgevingsbewust en kritisch Bazen van buiten Durvers Visionair Carrièregericht Kritisch Omgevingsbewust Optimistisch
2. Didacticus	Plek voor kennisoverdracht	Onderwijsconcepten	Methodische precisie	Deskundige. Theoretisch onderbouwd
3. Ondernemer Bouwer	Maatschappelijke onderneming Onderneming	Groei en waardecreatie	Kennisproductie/ productontwikkeling	Zakelijk en risicodragend Resultaatgericht succesvol

6.	7.	8.	9.
Visie besturingsfilosofie onderwijsopvatting Onderwijs is... Beeld en werkelijkheid opvatting van het onderwijs	Aanpak Didactisch profiel Ik draag bij aan het onderwijs door... Methode/aanpak	Doel Ik wil bereiken dat... Uitkomsten	Identiteit Mijn kernwaarden zijn... Imago
Kenniscreatie Kenniswerkplaats Internationale oriëntatie	Bouwen en ontwikkelen	Kinderen voorbereiden op hun toekomst Wij leiden kinderen op voor beroepen die we nog niet kennen. Bijdrage leveren aan een nieuwe wereld	Beroepseer en beroepstrots
Leerarrangement Overdragen en aanleren	Een gedragen didactiek Modellen Mens volgt concept Methodisch werken	Meetbare resultaten CITO Meetbaar en verantwoord zijn	Kwaliteit en onderbouwing
Merk (brand)	Investeren en handelen Grensoverschrijdend initieren Zakelijkheid	School in de samenleving	Beeldvorming en marktwaarde

4. Zorgdrager Relatiebeheerder Mediator Dichtbij Community Hoeder /mater Communitybuilder In en externe gerichtheid	Gemeenschap	Sociale cohesie	School als kern van maatschappelijke ontwikkeling	Sociaal, betrokken, empathisch
5. Bedrijfsleider Rentmeester intendant	Economische eenheid/taak	Opdracht: het runnen van de huishouding Economie klassieke betekenis (huishouden)	Een gezonde schoolorganisatie	Manager, beheerder Regels verhoudingen Beheersing en controle protocollen
6. Rolmodel Vernieuwer Regisseur	Deel van de opvoeding Holistisch	Perspectieven op mogelijkheden	Vorming en ontwikkeling	Je bent je eigen instrument Self esteem Geloof in eigen kwaliteit Betrokkenheid Passie Pedagogisch sterk
7. Curator Crisisleider interimmer	Vraagstuk systeem	Institutionele verandering	Opdracht goed uitvoeren	Luis in de pels Betrokken buitenstaander, saneerder, crisismanager Focus op ontwrichte en zwakke situaties

Persoonlijke ontwikkeling Small wins	Relationeel werken en co-creatie	Civil society	Vertrouwen en loyaliteit
Inzet, resultaat en verantwoording	Organiseren, controleren en beheren	De school een geoliede machine	Transparantie en accountability
Betekenisgeven Normatieve professionaliteit Complexiteit Horizontaal Dienend zijn aan	De weg wijzen Meervoudige focus Zowel op onderwijs-kwaliteit als persoonlijke ontwikkeling	Kinderen zelfbewust en reflectief leren zijn	Samenwerken, autonomie in verbondenheid
Bij de tijd blijven, Meebewegen Samenleving Politiek	Bouwen en creëren Reorganiseren opschudden	Een school snel gezond	Beweging en verandering



GESPREKSKAARTEN

Reflecteer op uw rol als schoolleider.

