

**SCHOLLEIDERSCHAP**  
AANGEKAART EN IN KAART GEBRACHT



# **SCHOOLLEIDERSCHAP AANGEKAART EN IN KAART GEBRACHT**

**GEERT KELCHTERMANS EN LIESBETH PIOT**

*Eerste druk:* 2010

*Gepubliceerd door:*

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven (België)

E-mail : [uitgeverij@acco.be](mailto:uitgeverij@acco.be) - Website : [www.uitgeverijacco.be](http://www.uitgeverijacco.be)

*Voor Nederland:*

- *Uitlevering:* Centraal Boekhuis bv, Culemborg

- *Correspondentie:* Acco Nederland, De Star 17, 2266 NA Leidschendam

*Omslagontwerp:* [www.frisco-ontwerpbureau.be](http://www.frisco-ontwerpbureau.be)

© 2010 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

# PRAKTIJKGERICHTE LITERATUURSTUDIES ONDERWIJSONDERZOEK

Voor u ligt één van de reviews die tot stand kwamen in het kader van het project praktijkgericht onderwijsonderzoek (PGO) van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). Dit project werd uitgevoerd van februari tot eind december 2009 en verkende hoe een onderzoeksprogramma voor PGO in Vlaanderen vorm kan krijgen.

Eén van de doelstellingen van het project was na te gaan op welke manier reviews (literatuurstudies, overzichtsstudies) kunnen helpen om kennisbehoeften op te sporen en vragen van praktijkmensen te beantwoorden. Een review geeft een overzicht van de beschikbare kennis rond een bepaalde probleemstelling. Naast dit informatieve aspect, kan een review ook leiden tot het vaststellen van nieuwe vragen en kennisbehoeften bij praktijkmensen.

In het project liet de Vlor drie reviews opmaken. De thema's en vormvereisten werden vastgelegd tijdens consultaties met onderwijspractici. Vervolgens riep de Vlor onderzoekers aan Vlaamse hogescholen en universiteiten op om reviewvoorstellen in te dienen. De stuurgroep, die daarbij geadviseerd werd door een ad hoc expertgroep, selecteerde drie voorstellen:

- ▶ *Homogene of heterogene klassamenstelling?*  
Prof. dr. Bieke de Fraine en prof. dr. Jan Van Damme (K.U.Leuven)
  
- ▶ *Professioneel leren en professionele ontwikkeling van leraren*  
Prof. dr. Jan Van Damme en prof. dr. Wim Van Den Noortgate (K.U.Leuven)
  
- ▶ *De conceptualisering van schoolleiderschap en de determinanten van bovenschools leiderschap*  
Prof. dr. Geert Kelchtermans (K.U.Leuven)

Na de oplevering van de reviews werd een consultatie georganiseerd om de gebruikswaarde van de reviews voor de onderwijspraktijk te toetsen. Het oordeel viel overwegend positief uit. Er blijkt nood te zijn aan dit soort informatie. Mits een aantal voorwaarden, is de review een goed instrument om resultaten van reeds beschikbaar onderwijsonderzoek samen te brengen en te ontsluiten naar het onderwijsveld en/of intermediaire actoren.

Meer informatie over het project en het eindrapport praktijkgericht onderzoek op: [www.vlor.be](http://www.vlor.be) > projecten



# AAN DE LEZER

## Beste lezer

*Vóór u ligt het rapport van een wetenschappelijk onderzoek. Maar vooraleer u uw tanden in de tekst zet, willen we u eerst even rechtstreeks aanspreken: van auteur tot lezer. Dat is inderdaad wat ongebruikelijk in een wetenschappelijk verslag. Daarom staat deze aanspreking ook in cursieve druk: de tekst is van een andere orde, heeft een andere toon en een andere bedoeling dan wat erna volgt. Maar het is niet zomaar een redactioneel aardigheidje.*

*Het heeft te maken met onze visie op de relatie tussen wetenschappelijk onderzoek en 'de praktijk'. Die relatie is er volgens ons onvermijdelijk één van **vertaling** en **dialog**. Een relatie tussen twee verschillende, maar complementaire deskundigheden en verantwoordelijkheden.*

*Wij -de onderzoekers- horen goed onderzoek te doen. Dat is onze 'stiel'. Specifieke kennis, methodologische technieken en procedures en de vaardigheid tot rapporteren zijn de ingrediënten ervan. Ook het resultaat moet aan een reeks voorwaarden voldoen. De belangrijkste voorwaarde is dat u -als kritische lezer- de houdbaarheid en gefundeerdheid van onze argumentaties en conclusies moet kunnen nagaan. U wilt ons misschien wel geloven, maar als lezer en goede gebruiker van onderzoek, mag u dat eigenlijk niet doen. U dient ons betoog voortdurend kritisch te bevragen: waarop steunen ze om dit te beweren?*

*Door helder te rapporteren over hoe we te werk gegaan zijn, wat we wel en niet gedaan hebben (en waarom), welke vragen onze zoektocht (en selectie) bepaald hebben, hoe we tot conclusies komen en waarop we die conclusies gebaseerd hebben... hopen we u ervan te overtuigen dat onze bevindingen inderdaad legitiem zijn. Overtuigen met argumenten én met onderbouwing, zodat u niet hoeft te 'geloven'. Daarom zal zo meteen de toon van het betoog veranderen: zakelijker, rationeler, met een systematische argumentatielij, een aantal technische begrippen, (Engelstalige) citaten om stellingen te onderbouwen enz.*

*Daarom is deze brief vooraf een expliciete uitnodiging om het betoog kritisch te lezen, voortdurend de vraag te stellen naar de houdbaarheid en legitimiteit van de gedane beweringen. Ze te toetsen aan uw ervaringen en inzicht.*

*En daarmee zijn we dan bij uw rol, uw positie, uw deskundigheid aanbeland. Als 'practicus' zal uw interesse in de inzichten uit onderzoek altijd gekleurd zijn door de concrete contexten waarbinnen u werkt, de specifieke taken en verantwoordelijkheden die u heeft. Vanuit die verantwoordelijkheid stelt u vragen aan onderzoek, zoekt u antwoorden. Die antwoorden kunnen en mogen volgens ons echter geen eenvoudig 'to do'-lijstje vormen. Dat kan in onderzoek eigenlijk ook niet. Onderwijs vindt altijd plaats in zeer specifieke **contexten** (deze school, deze lokale omgeving, dit feitelijke team, deze concrete schoolpopulatie...) die onderling sterk verschillen. Om het simpel te zeggen: de ene school is de andere niet. Onderwijs heeft -zoals alle pedagogische praktijken- fundamenteel te maken met **waardegebonden keuzes**: de doelstellingen, hetgeen men als practicus wil realiseren, impliceert het maken van keuzes met ethische gevolgen. In het algemeen gaat het in het onderwijs om de educatieve noden van jongeren, leerlingen..., maar in de concrete praktijk betekent het voortdurend keuzes maken tussen verschillende doelen, verschillende manieren om eraan te werken. Tenslotte is onderwijs (en opvoeding) een gebeuren tussen mensen, vanuit*

een relatie van zorg en verantwoordelijkheid. En dat kan **nooit gereduceerd** worden tot een **louter technische kwestie** van het inzetten van de juiste instrumenten die vervolgens gegarandeerd het voorspelde en gewenste effect zullen hebben. Daarom kan u in een onderzoeksrapport geen simpele gebruiksinstructies lezen ("Doe X en dan zal je zeker Y als resultaat krijgen.").

Daarom mag u het er ook niet in willen lezen. Want uw expertise, deskundigheid, kortom uw professionaliteit bestaat erin om enerzijds kritisch kennis te nemen van inzichten uit onderzoek (en wij doen ons best om daarvoor op een correcte manier het materiaal aan te reiken) en anderzijds de **vertaalslag** te maken van wat één en ander kan of moet betekenen voor uw beroepscontext. Die concrete vertaalslag schept op zijn beurt de mogelijkheid dat er nieuwe of andere vragen opduiken die vervolgens weer het voorwerp van onderzoek kunnen uitmaken. Dat is de dialoog waarover we het hadden. Die vertaling en dat aandeel in de dialoog illustreren en erkennen nu net uw professionaliteit.

Of nog concreter. Wellicht bent u coördinerend directeur van een scholengemeenschap of lid van een (groot) schoolbestuur. Dan biedt ons onderzoek u een omvattend kader én een begrippenapparaat om de complexe, gelaagde vormen van leiderschap in kaart te brengen, te overzien en keuzes te maken. Of u bent als pedagogisch begeleider geëngageerd in de ondersteuning van schoolleiders -ter versterking van het zogenaamde 'beleidsvoerend vermogen'- en probeert te begrijpen waarom concrete processen van invloed en macht in de school lopen zoals ze lopen. Dit rapport biedt een aantal gefundeerde hypothesen over waarom bepaalde processen zijn wat ze zijn en waar u dus een aangrijpingspunt kan vinden voor uw interventies. Het kan ook omgekeerd werken: concrete ervaringen uit uw begeleidingspraktijk kunnen een andere betekenis krijgen of op een andere manier geduid worden als u ze confronteert met de resultaten uit de literatuur. Of u bent verantwoordelijk voor de samenstelling en invulling van het curriculum van een opleiding of nascholing voor directieleden. Dan vindt u in dit rapport een stand van zaken over de wijze waarop men in de internationale literatuur denkt en spreekt over het fenomeen 'leiderschap in scholen', het conceptueel kader biedt u een houvast in het selecteren en onderling verbinden van bepaalde inhoudelijke thema's. Of u bent beleidsverantwoordelijke die regelgeving moet voorbereiden of initiatieven moet nemen om directieleden te rekruteren, blijvend te motiveren of te professionaliseren. Ons systematisch overzicht van de lijnen in het leiderschapsonderzoek, van belangrijke voorwaarden en processen in de leiderschapspraktijk... geeft u een middel om door de bomen het bos te blijven zien, om niet te snel teveel heil te verwachten van te simpele oplossingen... Of u bent...

In al die gevallen hangt de 'bruikbaarheid' van dit boek enerzijds af van de kwaliteit van het onderzoek (en de rapportering), maar anderzijds ook van uw kritische zin én creatief vertaalvermogen.

Ten slotte: hoe dit boek lezen?

Als u niet veel tijd hebt, kan u meteen naar hoofdstuk 7 springen. Dat biedt een systematische en omvattende samenvatting van ons onderzoek in een tekst die ook op zichzelf gelezen kan worden. Concreet brengen we in die samenvatting de verschillende bevindingen samen in een conceptueel kader om het complexe fenomeen van leiderschap in scholen omvattend te bekijken. Het is een kaart die overzicht biedt, een begrippenkader dat toelaat verschillende aspecten preciezer te benoemen en in hun samenhang te zien. Om dat conceptueel kader echter te kunnen onderbouwen en verantwoorden, presenteren we in de voorafgaande hoofdstukken onze probleemstelling en wijze van kijken, de concrete methodologie die we gebruikt hebben, een uitvoerig overzicht van de ontwikkelingen in de internationale onderzoeksliteratuur



*én een kritische analyse van die verschillende stromingen. Op die manier wordt duidelijk hoe wij tot het geïntegreerde en omvattende conceptueel kader gekomen zijn dat we aan het einde presenteren.*

*Beste lezer*

*We hopen dat u zich uitgedaagd voelt om de leesinspanning te leveren, overtuigd van de wetenschappelijke fundering van onze conclusies én geïnspireerd om vanuit de onderzoeksinzichten op een creatieve én onderbouwde wijze de vertaalslag te maken naar zeer concrete taken, vragen en zorgen uit uw praktijk.*

*Leuven, 6 januari 2010*

*Geert Kelchtermans en Liesbeth Piot*



# INHOUD

<b>HOOFDSTUK I</b>	
<b>ONDERZOEKSVRAGEN EN DEFINITIES</b>	13
1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	13
1.2 Een definitie van schoolleiderschap	15
<b>HOOFDSTUK II</b>	
<b>METHODOLOGIE</b>	21
<b>HOOFDSTUK III</b>	
<b>CONCEPTUALISERINGEN VAN SCHOOLLEIDERSCHAP</b>	23
3.1 Instructioneel leiderschap	23
3.2 Transactioneel en transformatief leiderschap	28
3.3 Gespreid leiderschap	36
3.3.1 Het kader van Gronn: gespreid leiderschap als eenheid van analyse	37
3.3.2 Het kader van Spillane e.a.: een gespreid perspectief voor de studie van leiderschapspraktijken	41
3.3.2.1 De sociale verdeling van leiderschapspraktijken	42
3.3.2.2 De situationele verdeling van leiderschapspraktijken	42
3.4 Onderzoek naar effectieve schoolleiders	47
3.5 Samenvattend overzicht	50
<b>HOOFDSTUK IV</b>	
<b>EEN PATSTELLING TUSSEN GECONCENTREERDE EN GESPREIDE BENADERINGEN VAN SCHOOLLEIDERSCHAP</b>	53
4.1 Kritische analyse van de geconcentreerde leiderschapsbenaderingen	54
4.1.1 Een gebrek aan eenduidigheid	54
4.1.2 Problematische veronderstellingen aan de basis van een geconcentreerd leiderschapsconcept	55
4.1.2.1 Leider-centrisme	56
4.1.2.2 Een statisch dualisme tussen leiders en volgers	57
4.1.2.3 De rol van formeel schoolleiderschap overschat	58
4.1.3 Besluit: een onrealistisch en dwingend beeld van schoolleiderschap	58
4.2 Kritische analyse van de gespreide leiderschapsbenadering	59

4.2.1	Een analytisch kader of normatief model?	60
4.2.2	Formeel/individueel leiderschap onderschat	62
4.3	Weg uit de impasse: op naar een geïntegreerd conceptueel kader	63

## **HOOFDSTUK V**

### **ERKENNING VAN DE BELEVINGSDIMENSIE NAAST DE TAAKDIMENSIE** 65

5.1	Aandacht voor de (emotionele) beleving van schoolleiders	65
5.2	Onderzoek naar de beleving van schoolleiders in Vlaanderen en Nederland	71
5.2.1	De emotionele en relationele dimensie bij directeuren uit het Vlaamse basisonderwijs	72
5.2.1.1	Gevangen in een web van conflicterende loyaliteiten	73
5.2.1.2	Worstelend met eenzaamheid en erbij horen	74
5.2.2	Onderzoek naar de relaties van schoolleiders in Nederland: de rol van loyaliteit	75
5.2.2.1	De effecten van hervormingen	76
5.2.2.2	De loyaliteiten van schoolleiders	76
5.2.2.3	Spanningen en loyaliteitsconflicten	76
5.2.2.4	Coping	77
5.3	Op naar een geïntegreerd conceptueel kader: de taak- en belevingsdimensie van schoolleiderschap	77

## **HOOFDSTUK VI**

### **SCHOOLEIDERSCHAP EN SCHAALVERGROTING** 79

6.1	Beperkt onderzoek over ingrijpende veranderingen	79
6.2	Inzichten over schoolleiderschap bij schaalvergroting	82

## **HOOFDSTUK VII**

### **SAMENVATTING:**

### **EEN GEÏNTEGREERD MODEL VOOR HET LEIDERSCHAP IN SCHOLEN** 85

7.1	Situering en probleemstelling	85
7.2	Wat is schoolleiderschap?	87
7.3	Conceptualiseren en onderzoek naar schoolleiderschap	89
7.3.1	De geconcentreerde leiderschapsbenaderingen	90
7.3.2	De gespreide leiderschapsbenaderingen	96
7.4	Een conceptueel kader van schoolleiderschap	97
7.4.1	Context	100
7.4.2	Actoren: leiders en volgers	103
7.4.3	Erkenning van de belevingsdimensie naast de taakdimensie	104
7.5	De gevolgen van schaalvergroting voor schoolleiderschap	106

## **LITERATUUR**

109

# HOOFDSTUK I

## ONDERZOEKSVRAGEN EN DEFINITIES

### 1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Scholen en scholengemeenschappen worden vandaag geacht zelf een lokaal beleid te voeren rond een veelheid aan thema's (bijvoorbeeld personeelsbeleid, onderwijsaanbod, leerlingenbegeleiding, aanvangsbegeleiding). Dit is enerzijds het gevolg van de toegenomen maatschappelijke verwachtingen en uitdagingen ten aanzien van scholen, maar anderzijds ook van een gewijzigde opstelling van de onderwijsoverheid in haar beleid. Die recente opstelling wordt aangeduid als een faciliterende of terugtrekkende overheid, waarbij steeds meer autonomie en beslissingsbevoegdheden naar het lokale niveau verschoven worden (Kelchtermans, 2004a; zie ook Vandenberghe 1992, 1998, 2008). Deze lokale beleidsruimte gaat echter tegelijkertijd gepaard met nieuwe vormen van sturing en vooral controle (kwaliteitsbewaking). Scholen(gemeenschappen) sturen dus zichzelf, maar binnen de minimumdoelen (eindtermen, ontwikkelingsdoelen) en kwaliteitseisen die de overheid vooropstelt en controleert.

In die zin dienen scholen te beschikken over zogenaamd '**beleidsvoerend vermogen**' (zie bijvoorbeeld Devos, 2000; Slegers, Bergen, & Giesbers, 1994; Vandenberghe, 2008; Van Petegem, Verhoeven, Buvens, & Vanhoof, 2004; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006; Vlaamse Onderwijsraad, 2005). Beleidsvoerend vermogen verwijst naar:

de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leerkrachten en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006, p. 8)

Scholen met voldoende beleidsvoerend vermogen zijn dus in staat om, rekening houdend met de schoolspecifieke factoren en binnen de toegekende beleidsruimte, zelf keuzen te maken en op een coherente en doelgerichte wijze initiatieven te nemen om een specifieke thematiek aan te pakken of te optimaliseren vanuit de eigen school- en pedagogisch-didactische visie (bijvoorbeeld gelijke kansenbeleid of personeelsbeleid).

In zijn oproep tot reviewonderzoek stelt de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) dat er nog heel wat vragen en onduidelijkheden blijven over de vertaling van het concept 'beleidsvoerend vermogen' naar de praktijk. De Vlor stelt dan ook de vraag: Hoe kunnen we de ontwikkeling van beleidsvoerend vermogen van scholen bevorderen?

Wij stellen vast dat het complexe begrip 'beleidsvoerend vermogen' in de internationale onderwijskundige literatuur nog relatief weinig weerklank vindt en ook theoretisch-conceptueel nog niet afdoende is uitgezuiverd en verankerd. Ook in de Nederlandstalige literatuur wordt het niet steeds eenduidig

gebruikt. Onze literatuurstudie richt zich echter op één element waarvan de cruciale rol en betekenis voor de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen algemeen erkend worden, namelijk **schoolleiderschap** en de rol van schoolleiders (Sleegers et al., 1994; Van Petegem et al., 2004; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006; Vlaamse Onderwijsraad, 2005).

In de praktijk van het 'leiden' van scholen zien we verder dat dit in Vlaanderen -net als in het buitenland- de voorbije jaren steeds minder een één-mans/vrouws-zaak geworden is. Processen van **schaalvergroting** -onder meer in de vorm van scholengemeenschappen- zorgen ervoor dat het beeld van de alleenstaande directeur die een school leidt steeds meer tot het verleden behoort. Deze ontwikkeling vertaalt zich ook in veranderende structurele werkcondities voor directieleden, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Een voorbeeld van een dergelijke structureel-organisatorische verandering is de installatie van het zogenaamd '*bovenschools management*'. Deze term verwijst naar schoolleiders en beleidsondersteunende medewerkers die zich bezig houden met management en bestuur op schooloverstijgend niveau (Bemelen, Koppen, & Sleegers, 2004; Lentz, Mormon, van der Putten, Sewing, & van Tricht, 2007). Door de vorming van scholengemeenschappen wordt met andere woorden een nieuw organisatie- en bestuursniveau geïnstalleerd. Naast het niveau van de klas en de school, is er nu ook het bovenschoolse niveau of het niveau van de scholengemeenschap. Waar vroeger meestal één directeur (al dan niet ondersteund door een adjunct-directeur) bevoegd was om een school te leiden, is er nu dan ook meer en meer sprake van directieteams of colleges van directeurs, coördinerend directeurs, adjunct-directeurs, middenkaderfuncties enz. Het formele bestuur van scholengemeenschappen is met andere woorden veel omvattender en complexer samengesteld dan het bestuurskader van één school. Of, anders gezegd, de structuurveranderingen in de school als organisatie leiden tot aanpassingen van de gangbare directiestructuur (Devos, Van den Broeck, & Bracke, 1996). Door de veelheid aan taken die de schoolleiding moet opnemen, groeit zowel de horizontale als de verticale taakverdeling. Het is immers onmogelijk dat alle directietaken door één schoolleider uitgevoerd worden. Evenmin is het mogelijk dat één schoolleider beschikt over de vereiste kennis en vaardigheden om deze veelheid aan taken uit te voeren (zie ook Hulpia & Devos, 2009).

Daarmee hebben we de drie elementen aangegeven die de **probleemstelling** vormen van dit review-onderzoek: het in kaart brengen van de onderzoeksliteratuur over *schoolleiderschap* in een beleidscontext waarin het *beleidsvoerend vermogen* van scholen sterk beklemtoond wordt én een onderwijsland-schap waarin zich een feitelijke structureel-organisatorische evolutie van *schaalvergroting* voltrekt.

Dit project wil onderzoeken welke gevolgen deze structuurveranderingen hebben voor de wijze waarop het leiderschap in scholen en scholengemeenschappen gestalte (kan) krijgen. Dit leiderschap is immers noodzakelijk voor een lokaal beleid en een essentieel element in het beleidsvoerend vermogen. Schoolleiders zijn immers formeel verantwoordelijk voor het functioneren van concrete scholen. Zij ervaren dan ook in toenemende mate druk om een eigen, schoolspecifiek beleid vorm te geven, terwijl de aangrijpingspunten in de wetenschappelijke en/of praktijkrelevante literatuur schaars zijn. Deze taak wordt nog complexer en veeleisender doordat de doorgevoerde schaalvergroting directeurs ook dwingt om op bovenschoolse niveau een lokaal beleid te ontwikkelen.

Deze review wil dus een antwoord bieden op de vraag *op welke manier schoolleiderschap vorm krijgt of kan krijgen in steeds complexer wordende schoolorganisaties, die beschikken over een toegenomen auto-*

*nomie en tegelijk opgeroepen worden om zich te verantwoorden over het eigen functioneren. Dit vertaalt zich in de volgende onderzoeksvragen:*

- Onderzoeksvraag 1: Welke terminologie wordt in de hedendaagse onderzoeksliteratuur gebruikt om te spreken over schoolleiderschap?
- Onderzoeksvraag 2: Welke zijn de meest prominente conceptualisering van schoolleiderschap in de recente onderzoeksliteratuur (i.e. vanaf de jaren '70 tot nu)?
- Onderzoeksvraag 3: Hoe dient een conceptueel kader eruit te zien om schoolleiderschap in complexe onderwijsorganisaties adequaat te analyseren, zowel op school- als op bovenschools niveau?
- Onderzoeksvraag 4: Met welke factoren (determinanten) dient rekening gehouden te worden bij het vormgeven aan leiderschap op bovenschools niveau (leiderschap in de context van schaalvergroting, samenwerking en netwerking tussen scholen)?

In het volgende hoofdstuk geven we eerst meer informatie over de methodologie van het literatuuronderzoek (**hoofdstuk 2**). **Hoofdstuk 3** biedt een overzicht van conceptualisering van en onderzoek naar schoolleiderschap uit de recente literatuur (vanaf de jaren '70): instructioneel leiderschap, transactioneel en transformatief leiderschap, gespreid leiderschap en effectief leiderschap. In **hoofdstuk 4** stellen we de resultaten van een analyse van de literatuur voor. We stellen vast dat er zich in de theorievorming en het onderzoek naar schoolleiderschap een patstelling manifesteert tussen wat we noemen *geconcentreerde en gespreide* leiderschapsbenaderingen. We argumenteren dat er nood is aan een geïntegreerde benadering van schoolleiderschap die toelaat deze patstelling te overstijgen en zowel de geconcentreerde als de gespreide vormen van leiderschap samenbrengt. Een concrete invulling van deze geïntegreerde benadering presenteren we in het conceptueel kader van hoofdstuk 7. In **hoofdstuk 5** schuiven we een dimensie van schoolleiderschap naar voren die nog maar zeer recent expliciet aandacht kreeg in de onderzoeksliteratuur: de emotionele of belevingsdimensie van schoolleiderschap. Vervolgens bespreken we de gevolgen van schaalvergroting voor schoolleiderschap (**hoofdstuk 6**). We besluiten met een wetenschappelijke en praktijkgerichte synthese (**hoofdstuk 7**). Dit laatste hoofdstuk bevat een samenvattend antwoord op de onderzoeksvragen. We stellen eveneens een conceptueel kader voor dat geschikt is om leiderschap in hedendaagse onderwijsorganisaties in kaart te brengen en te analyseren.

## 1.2 Een definitie van schoolleiderschap

Eenduidig omschrijven wat schoolleiderschap inhoudt, blijkt geen gemakkelijke opgave. Dit vertaalt zich in het ontbreken van een algemeen aanvaarde definitie in de literatuur (Bush, 2003; Bush & Glover, 2003; Coleman & Earley, 2005; Leithwood & Duke, 1999; Vandenbergh, 2008). Toch is er overeenstem-

ming over een aantal bepalende kenmerken van schoolleiderschap en de verhouding met de verwante termen 'management' en 'administratie'. In wat volgt verduidelijken we eerst de verhouding tussen leiderschap, management en administratie. Daarna bespreken we een aantal essentiële eigenschappen van schoolleiderschap. Op basis hiervan stellen we vervolgens een definitie van schoolleiderschap (en -management) voor.

**Leiderschap, management en administratie** zijn aanverwante begrippen, die in het dagelijks taalgebruik vaak als onderling verwisselbaar beschouwd worden. In de Nederlandstalige literatuur worden enkel 'leiderschap' en 'management' gebruikt om te verwijzen naar het bestuur en het aansturen van onderwijsorganisaties, terwijl in sommige Engelstalige gebieden (met name de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, Canada en Australië) ook 'administratie' (administration) voorkomt.

'**Administration**' verwijst naar beleidsondersteunende diensten en activiteiten (beleidsvoorbereidend en -uitvoerend) op centraal, regionaal of lokaal niveau. In Vlaanderen kennen we de term in deze betekenis vooral in de context van 'de Vlaamse administratie in het Departement Onderwijs'. Wij zullen verder enkel spreken over administratie om te verwijzen naar concrete beleidsondersteunende diensten, met een klemtoon op (lokale) uitvoerende taken (bijvoorbeeld de secretariaten binnen de scholengemeenschap). Administratie in die zin vormt een onderdeel van het management.

**Leiderschap en management** worden beschouwd als twee verschillende, complementaire begrippen. Verschillende auteurs stellen dat schoolleiders zowel leiderschaps- als managementtaken dienen uit te voeren (Bolman & Deal, 1991; Bush, 2003; Cuban, 1988). Devos en Bouckennooghe (2009) beschrijven drie profielen van schoolleiders op basis van interview- en surveydata verzameld bij directeurs en leerkrachten uit het Vlaamse basisonderwijs. De profielen verschillen onder meer van elkaar op het vlak van de mate waarin de schoolleider de nadruk legt op leiderschaps- dan wel managementtaken. Deze profielen illustreren dat schoolleiders de facto zowel leiderschaps- als managementtaken opnemen, waarbij ze echter, mede afhankelijk van de schoolspecifieke context en hun eigen rolopvatting, meer of minder de nadruk leggen op onderwijskundig leiderschap (het 'people-minded' profiel) dan wel administratie en coördinatie (het 'administrative-minded' profiel) of naar een evenwicht streven tussen beide (het 'moderate-minded' profiel).

Veel auteurs verwijzen naar Cuban (1988) om te verduidelijken wat beide begrippen inhouden. Volgens Cuban (1988) heeft *leiderschap* in het onderwijs betrekking op het beïnvloeden van organisatieleden en het initiëren van veranderingen om (nieuwe) wenselijk geachte organisatiedoelen te bereiken (zie ook Bolman & Deal, 1991; Bush, 2003; Bush & Glover, 2003; Hopkins, 2001; Vandenberghe, 2008). Leiderschap heeft ook een belangrijke interpersoonlijke dimensie. Immers, om de vooropgestelde visie, doelen en veranderingen te bereiken, dienen leiders hun organisatieleden te motiveren om hiervoor het nodige te doen. *Management* daarentegen richt zich veeleer op het status quo en op routineuze taken. Het is gericht op het efficiënt en effectief behouden (en laten werken) van bestaande organisatorische arrangementen.



Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. It involves inspiring and supporting others towards the achievement of a vision for the school which is based on clear personal and professional values. Management is the implementation of school policies and the efficient and effective maintenance of the school's current activities. (Bush & Glover, 2003, p. 10)

Over het algemeen kunnen we dus stellen dat leiderschap in de eerste plaats te maken heeft met het vooropstellen van visie, waarden en doelen, en het initiëren en implementeren van veranderingen, terwijl management betrekking heeft op het uitvoeren en continueren van beslissingen en het efficiënt laten werken van de organisatie (Bolman & Deal, 1991; Bush, 2003; Bush & Glover, 2003; Hopkins, 2001). Beide aspecten zijn complementair en noodzakelijk om scholen goed te laten functioneren. Bolman en Deal (1991) formuleren dit als volgt:

Leading and managing are distinct, but both are important. Organizations that are overmanaged but underled eventually lose any sense of spirit or purpose. Poorly managed organizations with strong charismatic leaders may soar temporarily only to crash shortly thereafter. The challenges of modern organizations require the objective perspective of the manager as well as the brilliant flashes of vision and commitment that leadership provides. (p. xiii-xiv)

De notie 'administratie' zoals wij ze verder gebruiken, vormt een onderdeel van het management en verwijst naar de concrete rollen en procedures die de uitvoering van het management mogelijk maken op het lokale niveau.

Hoewel in de literatuur wordt erkend dat leiderschap en management onderscheiden kwaliteiten zijn en dat schoolleiders zowel leiders als managers dienen te zijn, worden beide dimensies vaak samen gedacht als men spreekt over '**schoolleiderschap**' (Gronn, 2003b). Hierdoor ontstaat soms verwarring over de precieze invulling van een bepaalde term. Bovendien blijkt het in de realiteit zeer moeilijk te zijn om een duidelijke scheiding te maken tussen leiderschaps- en managementtaken.

Omwille van deze redenen, zullen we van nu af aan 'leiderschap' gebruiken als koepelterm om te verwijzen naar zowel schoolleiderschap als -management. Management wordt dan beschouwd als één dimensie van schoolleiderschap, naast het creëren van een visie en het initiëren van veranderingen. Dit is ook duidelijk in de definitie van schoolleiderschap die we op het einde van dit hoofdstuk voorstellen. Deze definitie omvat de meest voorkomende kenmerken van schoolleiderschap in de literatuur (zie o.m. Bolman & Deal, 1991; Bush, 2003; Bush & Glover, 2003; Cuban, 1988; Greenfield, 1991; Hopkins, 2001). In wat volgt, bespreken we eerst deze basiseigenschappen van schoolleiderschap.

Zoals we reeds stelden, bestaat er geen eenduidige, algemeen aanvaarde definitie van **schoolleiderschap** in de literatuur (Bush, 2003; Vandenbergh, 2008; Yukl, 2006). Op basis van een overzicht van de literatuur, onderscheiden Bush en Glover (2003) **drie dimensies** die in vele definities van leiderschap terug te vinden zijn. De dimensie '*leiderschap als invloed*' verwijst naar leiderschap als een sociaal beïnvloedingsproces waarbij een persoon of groep intentioneel invloed uitoefent op andere personen of

groepen om de activiteiten en relaties in een groep of organisatie te structureren. Dit kenmerk komt naar voor in alle omschrijvingen van leiderschap, zowel in de context van het onderwijs als daarbuiten. Wanneer we spreken over leiderschap is er dus steeds sprake van een sociaal beïnvloedingsproces waarbij een persoon of groep invloed uitoefent op een andere persoon of groep (zie bijvoorbeeld Bush, 2003; Bush & Glover, 2003; Coleman & Earley, 2005; Greenfield, 1991, 1995; Yukl, 2006). De dimensie 'leiderschap en waarden' legt de nadruk op de taak van leiders om mensen te verenigen rond kernwaarden (normatieve ideeën, bijvoorbeeld over goed onderwijs, gelijke kansen, totale persoonlijkheidsontwikkeling). Deze dimensie is bij uitstek belangrijk en relevant voor leiderschap in scholen omdat onderwijs- en opvoedingspraktijken wezenlijk normatief (ethisch) zijn. 'Leiderschap en visie', tenslotte, geeft aan dat visie steeds meer beschouwd wordt als een essentiële eigenschap van effectief leiderschap (zie ook Devos, 2000; Devos, Engels, Aelterman, Bouckennooghe, & Hotton, 2006; Vandenberghe, 2008; Verbiest, 1998). Wassink & Slegers (2003) wijzen erop dat er weinig geweten is over hoe het proces van sturing geven op basis van visie in de dagelijkse praktijk van schoolleiders in zijn werk gaat. Zij onderscheiden twee componenten van visie die onderling nauw verbonden zijn. "De cognitieve component van de visie is de persoonlijke interpretatie van de schoolleider van zijn alledaagse werkelijkheid. De sociale component is de visie zoals deze tot uiting komt in de dagelijkse interacties van de schoolleider met leraren en medewerkers in de school om zijn denkbeelden in de praktijk te brengen" (Wassink & Slegers, 2003, p. 4). Met andere woorden, visie ontwikkelen en sturing geven op basis van visie zijn geen louter persoonlijke aangelegenheden van de schoolleider. Processen van visieontwikkeling en sturing vinden steeds plaats in een welbepaalde sociale context. Vanuit de interactie tussen de schoolleider, die een bepaalde visie naar voor schuift, en de andere actoren die erop reageren, ontstaat een gezamenlijke of collectieve betekenisverlening en uiteindelijk een gezamenlijke visie, die op zijn minst gedeeltelijk gedeeld wordt. De schoolleider heeft een belangrijke rol in het begeleiden van het collectieve proces van betekenisverlening (Wassink, Slegers, & Imants, 2005). De schoolleider begeleidt en stuurt het proces van betekenisconstructie en heeft zelf een belangrijke inhoudelijke inbreng. De dimensie 'visie' benadrukt ook dat leiderschap steeds gericht is op het bereiken van wenselijk geachte organisatiedoelen. Dit kenmerk onderscheidt leiderschap van andere beïnvloedingsprocessen, bijvoorbeeld het beïnvloeden van anderen om eigen belangen te realiseren (zie bijvoorbeeld micro-politiek, Kelchtermans, 2000, 2004b). Deze drie dimensies vormen de basis voor onze eigen definitie van schoolleiderschap. Deze is gebaseerd op omschrijvingen van schoolleiderschap in Bolman en Deal (1991), Bush (2003), Bush en Glover (2003), Coleman en Earley (2005), Cuban (1988), Greenfield (1991, 1995), Leithwood en Duke (1999), Sergiovanni (1991), en Yukl (2006).

*Schoolleiderschap verwijst naar een proces van sociale beïnvloeding, uitgevoerd door één of meerdere organisatieleden. Het omvat activiteiten gericht op het bereiken van wenselijk en noodzakelijk geachte organisatiedoelen, met name:*

- ▶ *Het creëren van een visie (alleen of in samenwerking met anderen) over wat wenselijk en noodzakelijk is opdat de schoolorganisatie 'goed onderwijs' kan aanbieden. Met andere woorden, bepalen welke organisatiedoelen nagestreefd zullen worden, welke activiteiten moeten ondernomen worden om deze doelen te bereiken, alsook de kernwaarden en visie van de school als educatieve organisatie.*

- ▶ *Het verenigen van organisatieleden rond de schoolvisie, kernwaarden en organisatiedoelen en het beïnvloeden en motiveren van organisatieleden om te doen wat noodzakelijk is om deze doelen te bereiken.*
- ▶ *Het managen of 'bewaren' van de bestaande structuren en activiteiten die nodig zijn om te vrijwaren dat de organisatie efficiënt blijft functioneren en haar doelen waarmaakt.*
- ▶ *Het initiëren van veranderingen om de organisatie te verbeteren. Dit houdt in: bepalen (alleen of in samenwerking met anderen) welke veranderingen wenselijk of noodzakelijk zijn, de activiteiten ondernemen die noodzakelijk zijn om deze te bereiken, en het beïnvloeden en motiveren van anderen om hiertoe bij te dragen.*

Tot slot willen we nog een laatste onderscheid maken om zoveel mogelijk conceptuele verwarring uit te sluiten. De termen 'leiderschap' en 'management' worden gebruikt om te verwijzen naar **zowel posities als activiteiten**. Posities verwijzen naar een plaats binnen de organisatie, waaraan één of meerdere rollen verbonden zijn (bijvoorbeeld de positie van directeur, adjunct-directeur enz.). Met activiteiten of praktijken bedoelen we de handelingen die organisatieleden uitvoeren en waarin of waardoor leiderschap dan wel management gerealiseerd worden. Om van nu af aan duidelijk naar één van beide mogelijkheden te verwijzen, maken we een onderscheid tussen de volgende benamingen.

- ▶ *Leiderschap en management zijn de algemene termen die verwijzen naar activiteiten en posities in verband met het aansturen en besturen van onderwijsorganisaties met het oog op het verbeteren en behouden ervan.*
- ▶ *'Leiderschaps-/managementactiviteiten' of 'leiderschap/managementpraktijken' verwijzen naar concrete handelingen waardoor concrete leiderschaps-/managementtaken opgenomen of uitgevoerd worden, zoals het opmaken van een lesrooster, het voeren van een functioneringsgesprek met een leerkracht, of het deelnemen aan een vergadering van een college van directeurs.*
- ▶ *'De schoolleiding', 'schoolleider(s)', 'formele leiders/managers', 'directeur' verwijzen naar bekleeders van posities in de organisatie, verbonden met het besturen van de organisatie. Het uitoefenen van leiderschap en management behoort tot de kern van hun formele taak binnen de organisatie.*



# HOOFDSTUK II

## METHODOLOGIE

Gedurende de periode juli-augustus 2009 werd er een literatuurstudie uitgevoerd naar bestaande definities, conceptualisering en onderzoek over schoolleiderschap in het algemeen en schoolleiderschap in de context van schaalvergroting, samenwerking en netwerking tussen scholen in het bijzonder. Op deze manier wordt de dubbele focus van de review weerspiegeld in de methodologie van de studie.

In een eerste stap werden relevante artikels gezocht in tijdschriften met wetenschappelijke peer review, internationale handboeken en nationale en internationale verzamelwerken (edited volumes). We hebben ons in dit literatuuronderzoek dus bewust beperkt tot wetenschappelijke publicaties. Meer praktijk-theoretische of vulgariserende publicaties in Nederlandstalige tijdschriften of losbladige compendia hebben we hier bewust niet (of slechts in beperkte mate) opgenomen.

Concreet werd er gezocht naar artikels in **internationale tijdschriften met peer review** met behulp van de **zoekrobots** 'Librisource Plus: Education Sciences' en 'Google scholar'. Hierdoor omvatte de zoekopdracht alle tijdschriften uit de 'Social Sciences Citation Index' (SSCI), 'Arts en Humanities Citation Index', 'Web of Science', 'Academic Search Premier', 'Educational Resources Information Center (ERIC)', 'FRANCIS', en 'Sociological Abstracts'. Bovendien lieten deze zoekrobots toe om publicaties in **internationale handboeken en boeken** op te sporen, zoals het 'Second international handbook of educational leadership and administration' (Leithwood & Hallinger, 2002).

Voor de zoekopdrachten werd gebruik gemaakt van (combinaties van) Nederlandse en Engelse **zoektermen** om zowel nationale als internationale literatuur op te sporen. De Nederlandse zoektermen waren: schoolleiderschap, schoolnetwerk, scholengemeenschap, bovenschools management. Het aantal gevonden publicaties in het Nederlands bleek beperkt. Dit is te verklaren doordat er weinig Nederlandstalige publicaties over schoolleiderschap voldoen aan de voorwaarden om opgenomen te worden in de indexen van wetenschappelijke publicaties (met als belangrijkste criterium gepubliceerd zijn in een peerreviewed vaktijdschrift).

De Engelse zoektermen waren: school leadership, school management, school administration, instructional leadership, transactional leadership, transformational leadership, distributed leadership, school partnerships, school networks, school clusters, upper-school management, en leadership and school collaboration. De resultaten op basis van de Engelse zoektermen waren zeer omvattend (meer dan 20 000 resultaten). Daarom werden de zoekcriteria voor de Engelse publicaties verfijnd. Enkel de publicaties die voldeden aan de volgende criteria werden in beschouwing genomen voor selectie: (1) Het trefwoord moest vermeld worden in de titel. (2) Enkel recente publicaties (vanaf 1999) werden weerhouden. 'Sleutelpublicaties' die niet aan deze voorwaarden voldeden (bijvoorbeeld oudere publicaties) werden echter niet per definitie uitgesloten. Deze belangrijke artikels of handboeken werden immers opgenomen indien ze vermeld worden in bestaande reviews en/of indien ze vaak geciteerd worden in andere publicaties.

De gevonden publicaties werden vervolgens geselecteerd op basis van een lezing van de titel, samenvatting en/of het volledige artikel. De publicaties dienden te voldoen aan de volgende **criteria** om weerhouden te worden:

1. Voldoen aan de kwaliteitseisen voor onderzoek (validiteit en betrouwbaarheid).
2. Een bijdrage leveren die ons toelaat een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Dit wil zeggen definities, conceptualisering en/of theoretische kaders van schoolleiderschap bevatten en/of inzichten of empirische resultaten weergeven over de determinanten van schoolleiderschap op (boven)school(s) niveau.

Op deze wijze werden ongeveer 120 publicaties geselecteerd en verwerkt in de review. De geselecteerde publicaties werden analytisch samengevat (**gestructureerde literatuurnotitie**) en kregen een **code** toegekend om aan te geven of ze relevant zijn voor de eerste, tweede, derde en/of vierde onderzoeksvraag. Vervolgens werden per onderzoeksvraag de geselecteerde publicaties vergeleken en geïntegreerd om aldus de onderzoeksvragen te beantwoorden. De resultaten van deze analyse vormen de basis voor de inhoud van dit boek (**wetenschappelijk onderzoeksrapport**).