

PROF. DR. JOSEPH W.M. KESSELS

Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte



Open Universiteit
www.ou.nl



Prof. dr. Joseph W.M. Kessels

Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte

Open Universiteit
www.ou.nl



© Copyright. Joseph W.M. Kessels, 2012

All rights reserved. No part of this publication may reproduced, stored, in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

Ontwerp omslag: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit en Syndesign

Opmaak binnenwerk: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit

Bureauredactie: John Arkenbout

Printed in The Netherlands

Inhoud

- 1 Introductie 7
 - 2 Leiderschap: de baas spelen en invloed uitoefenen 9
 - 3 Het werk verdelen op basis van bekwaamheid 12
 - 4 Opleidingskundig leiderschap in de professionele ruimte 14
 - 5 Gespreid leiderschap 18
 - 6 Invloed uitoefenen op uitnodiging: leiderschap verwerven en toekennen 19
 - 7 Professionele ruimte, autonomie en bekwaamheidsontwikkeling 20
 - 8 Afrekenen op gestandaardiseerde prestatieafspraken en 24
 verbeteren met bevlogen eigenaarschap
 - 9 Onderzoek 28
 - 10 Tot slot: de leerstoel Opleidingskundig Leiderschap 31
- Dankbetuiging 32
- Referenties 34



Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte

Rede

uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar opleidingskundig leiderschap, in het bijzonder het verbinden van lerende professionals in een kennismaatschappij, op de door de Open Universiteit ingestelde leerstoel bij het Ruud de Moor Centrum op vrijdag 30 maart 2012

door

Prof. dr. Joseph W.M. Kessels





1 Introductie

*Mevrouw de rector magnificus,
Leden van de universitaire gemeenschap,
Collega's,
Familie en vrienden,*

De Open Universiteit, en het Ruud de Moor Centrum in het bijzonder, vervult een voortrekkersrol op het gebied van de professionalisering van leraren. De aandacht voor het vakmanschap van de docent groeit. De leraar speelt immers een cruciale rol in de kwaliteit van het onderwijs in een samenleving die zich in toenemende mate ontwikkelt tot een kennismaatschappij. De invloedrijke analyse in het McKinsey-rapport *How the world's best-performing school systems come out on top* (Barber & Mourshed, 2007) maakt aannemelijk dat de beste schoolsystemen hoofdzakelijk bepaald worden door bekwaame docenten. In feite draait het om drie belangrijke principes:

1. Zorg ervoor dat de juiste mensen voor het leraarsvak kiezen.
2. Ontwikkel de bekwaamheid om op een effectieve manier les te geven.
3. Maak het mogelijk dat elk kind en jongere toegang krijgt tot het best mogelijke onderwijs.

De recente onderzoeken van Chetty, Friedman en Rocko (2011) en van de Bill & Melinda Gates Foundation (2012) bevestigen dat beeld.

Hierbij spelen de volgende vragen een belangrijke rol:

Hoe verwerven leraren hun vakbekwaamheid?

en

Hoe kan een school een gunstig leerklimaat voor docenten ontwikkelen waarin zij voortdurend aan de verbetering van hun vak kunnen werken? Welke invloed hebben formele en collegiale vormen van leiderschap op het leerklimaat? (Bush, 2011).

Deze vragen vereisen een bijzondere kennisontwikkeling omtrent het *opleidingskundig leiderschap* in de school en in de beroepsgroep (Best, 2006). Dit leiderschap dient uit te nodigen tot de ontwikkeling van de professionaliteit, daar ruimte voor te bieden en medewerkers te ondersteunen in hun leeractiviteiten.

De afgelopen jaren is er echter een negatief beeld ontstaan over het bestuur en leiderschap in scholen. Managementproblemen zijn breed uitgemeten in de pers en er lijkt soms sprake van een vertrouwenscrisis tussen onderwijsmanagement en leraren. Bestuurders lijken losgezongen te zijn van de onderwijspraktijk. Managers krijgen er de schuld van dat leraren hun werk niet goed kunnen doen. Leraren zijn de zeggenschap over hun vak kwijtgeraakt. Leidinggevend en docenten zouden van elkaar vervreemden. Recent onderzoek van De Wit (2012) laat echter een ander beeld zien.

Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zijn doorgaans loyale leiders. Zij zijn betrokken bij hun medewerkers en beleven hun werkverband als betekenisvol. Zij ervaren wel een grote spanning die ontstaat door het voortdurend moeten laveren tussen de externe ontwikkelingen, publieke druk, regelgeving en de dagelijkse zorg voor een goed werkklimaat van leraren. De Wit (2012) komt tot de conclusie dat het harde oordeel over managers in het onderwijs ongenueanceerd is. Beleidswijzigingen, onderwijsvernieuwingen en de wensen van ouders gaan echter niet altijd samen met de belangen en verwachtingen van docenten. Dat maakt het voor leidinggevendenden in het onderwijs bijzonder moeilijk en velen worstelen met die positie.

Dat neemt niet weg dat leraren ervaren dat ze aan vernieuwingen moeten meewerken die worden 'opgelegd', zonder dat zij deel hebben aan de besluitvorming en voorbereiding daarvan. Vervolgens zijn die vernieuwingen weer inzet om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Dit onbehagen en de frustratie over druk en gebrek aan betrokkenheid uiten zich in heftige emoties tijdens stakingen en werkonderbrekingen die voor een buitenstaander moeilijk te begrijpen zijn. Temeer als in een kritisch verslag het Sociaal Cultureel Planbureau berekent dat de arbeidsproductiviteit in het onderwijs daalt, dat de grote bedragen die extra naar het onderwijs zijn toegevoerd niet tot kwaliteitsverbetering hebben geleid en dat er een vermoeden is van diploma-inflatie (Sociaal Cultureel Planbureau, 2012).

De professionalisering van leraren en hun werkplek is daarmee voor politici, bestuurders en de beroepsgroep zelf een hardnekkig zorgpunt. Het leidinggeven in de professionele ruimte van leraren is daarbij een van de belangrijke speerpunten.

2 Leiderschap: de baas spelen en invloed uitoefenen

Onze beelden en opvattingen over leiderschap zijn in de loop van de geschiedenis sterk gevormd door de beelden van de leider als held, de grote voorganger en de dappere beschermer. Meestal een sterke man. Koningen, vrijheidsstrijders, staatslieden, politieke helden en succesvolle ondernemers hebben onze interpretaties van leiderschap beïnvloed. Vaak biedt de natuur een aantrekkelijk voorbeeld, zoals de haan die zijn toompje kippen beschermt. Zijn bijzondere positie, status en macht komen tot uitdrukking in een prachtige verentooi. De olifant die de kudde leidt. De imposante gestalte komt regelrecht uit een oerwereld die kracht uitstraalt en ontzag oproept. De leeuwenman heeft het met zijn moed en heldhaftigheid zelfs gebracht tot de koning van het dierenrijk.

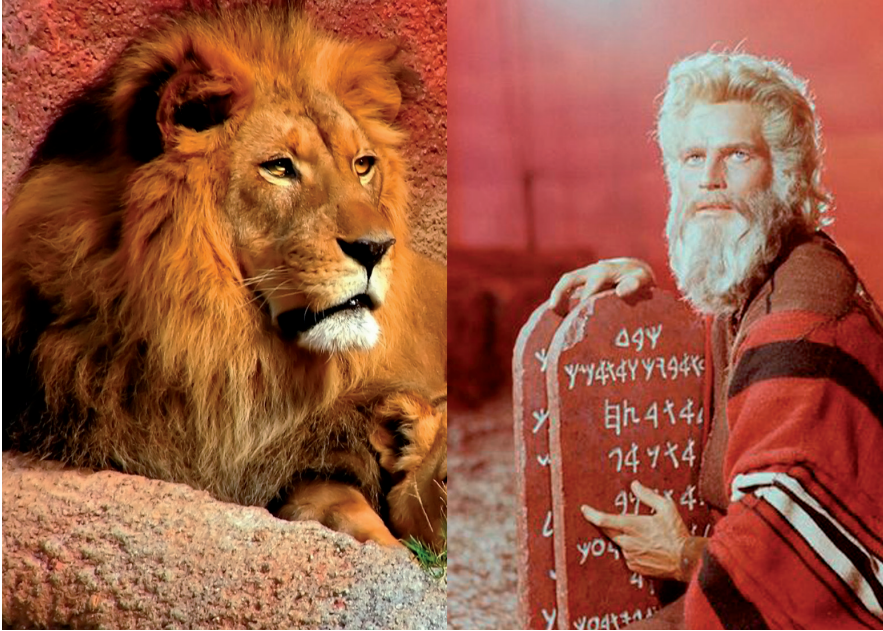
In de natuur zijn de rollen van leider en volgers vaak al vastgelegd in het geslacht. In de adolescentie wordt het pleit beslecht door de uitkomst van heftige gevechten die de sterkste doet overblijven. De proeve van bekwaamheid in de vorm van fysieke overheersing dwingt respect af bij de volgers. Bij mensen is daar tegenwoordig doorgaans iets meer voor nodig. De leiderschapsrol verwerf je door bijzondere kenmerken, zoals kennis van zaken, strategisch inzicht, het creëren van een aantrekkelijk perspectief, het beloven van veiligheid, gezondheid en voorspoed. De potentiële leider brengt die beloften over in een overtuigende taal en ondersteunt die waar mogelijk met zichtbare successen. De bijzondere positie in rang met bijbehorende status behoeft echter een legitimering die voortkomt uit een bijzondere opdracht, liefst gegeven door een god of door het volk. Deze hogere hand is voor mensen een belangrijk kenmerk, want de leiderschapspositie en de daarbij behorende mogelijkheid om macht uit te oefenen betekent voor de volger in feite het inleveren van vrijheid. Aan een gelijke medeburger of collega zal ik mijn autonomie niet overdragen. Daarom is de legitimering vanuit een of ander bevoegd gezag noodzakelijk om een leiderschapsrol te kunnen innemen. In onze samenleving dient de grondwet daartoe, of democratische verkiezingen, een koninklijk besluit, een ministeriële beschikking, het besluit van de Raad van Commissarissen, de Raad van Toezicht en de aandeelhoudersvergadering. Het toekennen van een machtspositie moet omzichtig gebeuren, transparant en volgens de regels, juist omdat het een inperking van de bewegingsvrijheid van anderen inhoudt.





Mozes (1513-1516) in de kerk San Pietro in Vincoli in Rome, door Michelangelo Buonarotti

Het archetype van de manhaftige leider vinden we in het boek Exodus waar Mozes op de berg Horeb de opdracht krijgt om het Joodse volk te bevrijden uit de Egyptische slavernij. God spreekt Mozes toe vanuit een brandend braambos en kondigt aan dat hij de relatie tussen Hem, Mozes en het volk zal regelen via wetten, die ieder behoort te gehoorzamen. De leiderschapsrol van Mozes is door hogerhand gegeven en staat hem toe om macht uit te oefenen over de volgers. De klassieke Hollywood film *De tien geboden* van Cecil B. DeMille (1956) is een kleurrijke verbeelding van de krachtige leider-held-verlosser. Het vooruitzicht van het beloofde land vereist echter dat de volgers gehoorzaam zijn aan de leider en zijn wetten, rechtstreeks afkomstig van de hoogste macht. Het is boeiend om te zien hoe in de film ook het uiterlijk van Mozes verandert zodra hij belast is met het leiderschap over het Joodse volk. De regisseur transformeert de schaapherder uit de woestijn in een ziener met leeuwenmanen.



Charles Heston in de rol van Mozes (1956)

3 Het werk verdelen op basis van bekwaamheid

Het concept van het leiderschap zoals we dat doorgaans vinden in de vorm van de politieke leider, bestuurder, directeur, bedrijfsleider, met een duidelijke positie, status en gezagsrelatie ten opzichte van de volgers, is zeer dominant in ons denken over het organiseren van het werk en de samenleving. Beelden van de kippenren, de kudde olifanten en de leeuwenfamilie ondersteunen ons daarin. Er zijn echter ook dieren die hun onderlinge relaties anders aanpakken. In een school vissen is het moeilijk om de leider aan te wijzen, in een zwerm spreeuwen net zo min. En toch beweegt het geheel snel en flexibel, waarbij er een hechte onderlinge verbinding lijkt te bestaan (van Ginneken, 2009). Onderzoekers aan de Universiteit Groningen zijn basisregels op het spoor die verklaren hoe een school vissen of een zwerm vogels bij elkaar blijft (Hemelrijk & Hildenbrandt, 2011). Het gaat om een vorm van zelforganisatie die gebaseerd is op onderlinge aantrekkingskracht, een gezamenlijke richting en het vermijden van botsingen. Bij spreeuwen spelen daar ook nog opwaartse kracht, luchtweerstand, zwaartekracht en de helling in de bocht een rol bij. Het levert fantastische taferelen op. Onderzoekers naar het vlieggedrag van een groep postduiven ontdekten dat de duiven elkaar afwisselen bij het zoeken van de richting. Sommige duiven in de groep blijken echter meer invloed uit te oefenen op de vlucht dan anderen, waarschijnlijk omdat ze beschikken over meer ervaring en een beter navigatievermogen (Kouwen, 2010). Vogels die vaker de leiding hebben, krijgen ook meer gelegenheid om te oefenen in het navigeren, en vogels die goed zijn in het navigeren, krijgen ook meer volgers.



Mieren in het Amazonegebied brengen de eitjes en larven in veiligheid.

Het samenwerkingsverband van mieren is waarschijnlijk nog gecompliceerder. Een mierenkolonie is in staat tot het bouwen van complexe bouwwerken met tunnels, voorraadkamers, vluchtwegen en airconditioning. De koningin is de enige mier die eitjes kan leggen en is daarmee bepalend voor de voortzetting van de kolonie. Zij voert echter geen leidinggevende taken uit. De werksters volgen een ingewikkelde werkverdeling en specialisatie, die zich in nauwe samenwerking voltrekken. Het stelt hen in staat uitzonderlijke prestaties te leveren in het zoeken van voedsel, het bouwen van hun huis en het overleven in moeilijke omstandigheden. Naast de deugden van nijvere samenwerking en gespecialiseerde taakverdeling, kennen diverse mierensoorten ook agressief gedrag zoals het aanvallen van naburige kolonies en het overerven van slavinnen die vervolgens als werksters hun verdere leven moeten slijten.

Het leiderschap in het complexe samenwerkingsverband van een school vissen, een zwerm vogels en mieren in hun kolonie ligt niet bij één machtige representant. Het lijkt alsof het leiderschap gespreid is in overeenkomst met bekwaamheid, ervaring en uit te voeren werkzaamheden. Iedereen oefent invloed uit, wat echter pas effect heeft zodra de andere deelnemers dat toestaan. Deze vorm van samenwerking in de natuur, zeker als het grote groepen spreeuwen, postduiven, vissen en mieren betreft, lijkt op het eerste gezicht ver van ons af te staan. Maar inmiddels zijn we al zeer vertrouwd met *communities, crowds en clouds* met een geheel eigen dynamiek van hiërarchieloze informatie-uitwisseling, leren en beïnvloeding. Sociale media bieden er interessante voorbeelden van: Twitter – inderdaad met vogeltjesgekwitter – in het bijzonder (Van Meeuwen, 2011).

Het blijft echter opmerkelijk dat we bij het verkennen van het fenomeen leiderschap graag vooral die beelden uit de natuur adopteren die de leider als een krachtige, moedige, ontzagwekkende, heroïsche voortrekker voorstellen. Hij bepaalt de richting die tot een beter leven leidt en zorgt onderweg voor de bescherming en veiligheid van zijn volgers. Het huidige arbeidscontract is nog steeds gebaseerd op dit beeld: de werkgever biedt een veilige werkomgeving en een marktconform salaris, en vraagt in ruil daarvoor van de werknemer een gehoorzame onderwerping aan de gezagsrelatie. Dat is wat we in de wet bedoelen met goed werkgeverschap en goed werknemerschap (Burgerlijk Wetboek, titel 7.10; Arbeidsovereenkomst, Art. 611). De Stichting Carmelcollege ontwikkelt onder de titel *Goed werknemerschap verdient goed werkgeverschap* een project dat de condities voor volwassen arbeidsverhoudingen verkent, en wil zo de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep versterken (Leraar24, 2011).



4 Opleidingskundig leiderschap in de professionele ruimte

De nieuwsgierigheid naar leiderschap in de school keert weer terug bij het zoeken naar antwoorden op de vraag onder welke omstandigheden leraren het aantrekkelijk vinden om aan hun professionele ontwikkeling te werken. Welke vorm van leiderschap zet aan tot deskundigheidsbevordering? Kun je leraren verplichten om duurzaam in hun vakbekwaamheid te investeren, en werkt een dergelijke verplichting ook? Hoe organiseer je het leren van medewerkers? Bestaat er zoiets als HRD (Human Resource Development) in het Onderwijs? Bij HRD gaat het immers om het initiëren en ondersteunen van formele en informele leerprocessen in een werkverband, gericht op zowel het bevorderen van de individuele bekwaamheid, de onderlinge samenwerking, als de kennisontwikkeling van het geheel (Harrison & Kessels, 2004, pp. 4-5).

Is voor deze vorm van leren en deskundigheidsbevordering het individuele, positionele leiderschap van de bestuurder-manager vooral belangrijk, of spelen ook elementen van een gespreide leiderschapscultuur een rol? Deze vraag is met name interessant in de discussie over de professionele ruimte van de leraar.

In de literatuur is het begrip 'professionele ruimte' vooral te vinden in het domein van de maatschappelijke dienstverlening. In algemene zin heeft het begrip betrekking op de 'toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en -uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten' (Hupe, 2009, p. 140). Als het specifiek over de professionele ruimte van leraren gaat, wordt professionele ruimte meestal gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs (OCW, 2008). Dit is belangrijk met het oog op het vergroten van de waardering voor professionals (Jansen, Brink, & Kole, 2009), het vergroten van het eigenaarschap (Commissie Dijsselbloem, 2008; Goetheer & van der Vlugt, 2008), het versterken van leernetwerken (Onderwijsraad, 2003) en de motivatie en professionalisering van leraren (OCW, 2007; Vrieze, van Daalen, & Wester, 2009).

Het pleidooi voor een professionele school, waarin de kwaliteit van de leraren toeneemt, de werkdruk vermindert, de positie van de leraar sterker wordt en het leraarsberoep aantrekkelijker (Commissie Leraren, 2007) veronderstelt een professionele ruimte (Jansen, et al., 2009). Het Convenant Leerkracht van Nederland in de sector Hoger Beroepsonderwijs (OCW, HBO-raad, & Sector Hoger Beroepsonderwijs, 2008) geeft een verdere uitwerking aan het streven naar een aantrekkelijker en sterker leraarsberoep, onder andere door een betere beloning en – ook hier – het vergroten van de professionele ruimte. Leraren geven samen met hun collega's vorm aan die professionele ruimte. Bestuur, management en leraren komen onderling overeen hoe zij de interne zeggenschap van leraren gaan organiseren.

In het actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep! (OCW, 2011) geven de minister en staatssecretaris aan dat leraren meer zeggenschap zouden moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school. Ook op schoolniveau zouden leraren – bijvoorbeeld verenigd in een lerarenberaad – het gesprek moeten voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren. De minister brengt de professionele ruimte in verband met de samenwerking met collega's, de reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school.

Die interne zeggenschap betreft dan zaken als het onderwijskundig beleid met betrekking tot de inhoud van de lesstof, de didactiek, de keuze van leermiddelen, de toetsing en beoordelingscriteria, de kwaliteitszorg en de eigen deskundigheidsbevordering. Het grote succes van de 'lerarenbeurs' (Vink, Oosterling, Nijman, & Peters, 2010) is wellicht te verklaren uit het feit dat leraren hier zelf de zeggenschap uitoefenen over hun eigen bekwaamheidsontwikkeling.

Het naar eigen inzicht gebruik maken van de toegekende professionele ruimte brengt ook de plicht met zich mee om verantwoording af te leggen over de wijze waarop leraren de toegekende ruimte en beschikbare middelen gebruiken, en over de resultaten die ze daarmee behalen. In het (primair) onderwijs komt die verantwoordingsplicht met betrekking tot het gebruik van de professionele ruimte tot uitdrukking in het opbrengstgericht werken, wat de volgende basiselementen bevat (Inspectie van het Onderwijs, 2010, 2011):

- Het stellen van duidelijke doelen op leerling- en schoolniveau.
- De leraren hebben een goed inzicht in wat ze hun klas moeten leren.
- De leraar stemt het onderwijs af op wat de leerling nodig heeft om te kunnen presteren.
- Daar waar leerlingen de doelen niet halen, brengt de leraar in beeld hoe dit komt.
- Daar waar het nodig is, differentieert de leraar in het leerstofaanbod of biedt extra ondersteuning
- Jaarlijks gaat de school na hoe groepen leerlingen en de school als geheel presteren.
- Als de prestaties tegenvallen, volgen snel verbeteracties.

Scholen die opbrengstgericht werken, koesteren hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Zij stellen uitdagende doelen die passen bij hun leerlingen.

Een belangrijk kenmerk is dat de scholen regelmatig nagaan of die doelen gehaald worden. Vervolgens voeren ze, als dat nodig blijkt, aanpassingen door in leertijd, leeromgeving en didactische aanpak. Volgens de Inspectie van het Onderwijs bereiken scholen die opbrengstgericht werken betere resultaten op het gebied van rekenen en taal dan scholen die dat niet doen (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

In het onlangs gesloten Bestuursakkoord tussen de Minister van Onderwijs en de PO-Raad zijn scherpe afspraken gemaakt over het verder invoeren van het opbrengstgerichte werken (60% van de scholen in 2015), met onder andere meetbare doelstellingen voor de leerlingprestaties in rekenen en taal, een uitdagend leeraanbod voor



excellente leerlingen, met een gestegen grensscore op de Cito-eindtoets, en een actieve betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs (OCW & PO-Raad, 2012). Om deze doelen te realiseren, is professionalisering van leraren en schoolleiders gewenst. Daartoe zijn de partijen overeengekomen om bekwaamheidsdossiers aan te leggen, registers in te richten met een verplichting tot periodieke bijscholing en het beschikbaar stellen van fondsen in een prestatiebox.

In het voortgezet onderwijs komt de verantwoording met betrekking tot het gebruik van de professionele ruimte tot uitdrukking in het Bestuursakkoord VO-raad - OCW (OCW & VO-raad, 2011), waarin naast de ambities van het opbrengstgericht werken en het aanleggen van registers, ook afspraken gemaakt zijn over een ambitieuze leercultuur en een prestatieverbetering in de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde, uitmondend in hogere PISA-scores in 2013 en 2015.

In de discussies over verantwoordingsplicht, opbrengstgericht werken en prestatieafspraken ligt het accent sterk op de kernvakken taal en rekenen. Kwaliteitsverbetering kan dan de vorm krijgen van sturen, meten, beoordelen en afrekenen. Kwaliteitsverbetering van het onderwijs heeft echter ook betrekking op het plezier ontwikkelen in het nieuwsgierig verkennen van nieuwe dingen, het ontwikkelen van sociale bekwaamheden, het versterken van het geloof in eigen kunnen en zelfrespect, het ondersteunen van burgerschap, emancipatie en sociale cohesie, het omgaan met culturele diversiteit en het vergroten van de veiligheid op school. En deze reeks kunnen we nog aanvullen met taken als het geven van voorlichting over gezond leven, de gevaren van overgewicht, alcohol- en drugsgebruik, en over de beleving van hetero- en homoseksualiteit. Dit zijn ambities die moeilijk uit te drukken zijn in CITO- en PISA-scores. Het zijn wel ambities die meespelen in het kiezen voor het leraarsberoep, in de motivatie om zich in dat beroep verder te professionaliseren, en in het zich verbonden voelen met een school die aan deze aspecten veel aandacht geeft.

In feite vraagt de kwaliteitsverbetering van het onderwijs om een nieuwe vorm van leiderschap dat sterk verbonden is met de uitoefening van het leraarsberoep. Leiderschap heeft betrekking op het vermogen om invloed uit te oefenen op het handelen van anderen, om zo de gewenste resultaten te bereiken (Yukl, 2002). Leiders doen dat door de doelen, de motivatie en de activiteiten van anderen te helpen vormen en daarbij ondersteuning te geven. Het is een vorm van persoonlijke invloed uitoefenen om zo verandering teweeg te brengen. Deze opvatting is onder andere ontleend aan Cuban (1988) die hiermee een onderscheid probeert te maken tussen leiderschap en management. Management is dan vooral gericht is op het effectief en efficiënt organiseren van de bestaande werkzaamheden. Het uitoefenen van invloed krijgt echter pas de vorm van leiderschap, als deze de kern van de organisatie raakt (Spillane, 2006). Leiderschap is nodig voor verandering terwijl management zorg draagt voor het onderhoud (Cuban, 1988, p. 193).

Het is duidelijk dat de Minister en Staatssecretaris van OCW invloed proberen uit te oefenen op de besturen van de sectorraden in hun poging verandering teweeg te brengen. De bestuurders van de sectorraden zullen de schoolbesturen en schoolleiders aanzetten tot verandering, die vervolgens hun invloed weer op de leraren gaan richten. Het is echter de moeite waard om te verkennen hoe leraren zelf leiderschap kunnen uitoefenen in de vorm van gewenste invloed, om samen met collega's lastige vraagstukken aan te pakken, ervaringen te delen, nieuwe bekwaamheden te verwerven en te onderzoeken hoe hun onderwijspraktijk beter, sneller of slimmer kan. Dit brengt de volgende vraag naar voren: Hoe kan leiderschap in de professionele ruimte vorm krijgen? Het concept *gespreid leiderschap* is hierbij behulpzaam.



5 Gespreid leiderschap

De gevestigde ‘heldenopvatting’ over leiderschap koppelt leiderschap aan de individuele bestuurder en manager (Spillane, 2005) en koestert veelal een naïef vertrouwen in de kracht van een individu (Gronn, 2000). Het legt eenzijdig de nadruk op de invloed van één persoon, zeker als het gaat om de charismatische en transformatieel leider (Gronn, 2002). Het erkennen van de waardevolle invloed van collega’s en het gebruikmaken van elkaars expertise is veeleer een vorm van participatief of gedeeld leiderschap (Bush, 2011). Gedeeld leiderschap kan men dan opvatten als het kenmerk van een team dat elkaars expertise bundelt en daar gebruik van maakt voor gemeenschappelijke doelen (Gronn, 2002). De invulling die Spillane (2006) geeft aan *gespreid leiderschap* gaat nog een stap verder. Zijn theoretisch raamwerk focust op hoe leiderschap in de praktijk vorm krijgt in de interacties tussen leiders en volgers in een specifieke situatie. Het accent ligt op handelingen (activiteiten) in dagelijkse situaties die gericht zijn op het beïnvloeden van anderen en het veranderen van het kernproces. Daarbij is het vooral belangrijk dat er gehandeld wordt en minder wie er precies handelt (Wassink, Mioch, & van Veen, 2009). Het gaat dus niet uitsluitend om de activiteiten van de formele leider, maar om die van alle organisatieleden. Het concept van gespreid leiderschap vormt een interessant vertrekpunt bij het vergroten van de professionele ruimte zoals leraren die ervaren en daarmee een omgeving te creëren voor duurzame professionele ontwikkeling. Daar waar dit lukt, ontstaat een sterke betrokkenheid bij de school en een verhoogde tevredenheid met het werk (Hulpia & De Vos, 2010; Hulpia, de Vos & Van Keer, 2010). Andersen en Hulsbos (2012) hebben in opdracht van het Ruud de Moor Centrum een uiterst relevante studie uitgevoerd naar de begrippen gespreid leiderschap in relatie tot de professionele ruimte van leraren, waarvan ik in deze tekst veelvuldig gebruik maak.

Gespreid leiderschap geniet momenteel grote belangstelling in het onderwijs (Harris, 2007; Spillane, 2006; Woods, 2004). Volgens Spillane & Diamond (2007) en Harris (2007) is het mogelijk om de aantrekkelijkheid van gespreid leiderschap voor onderzoekers, professionals en beleidsmakers voor een deel te verklaren door de vele betekenissen die het toegedicht kan worden. Het wordt bijvoorbeeld veelvuldig gebruikt als synoniem voor transformatieel leiderschap, collegiaal leiderschap (Bush, 2011), democratisch leiderschap, gedeeld leiderschap en samenwerkend leiderschap (Spillane & Diamond, 2007). De vele betekenissen die aan gespreid leiderschap toegeschreven kunnen worden, vormen tegelijkertijd de grootste zwakte (Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007). Vanwege de conceptuele ambiguïteit (Harris, 2007) die dit tot gevolg heeft, is het van belang om een heldere keuze te maken en te verduidelijken welke betekenis waarde heeft in het onderzoeken van de relatie tussen gespreid leiderschap, de professionele ruimte die leraren ervaren en hun bekwaamheidsontwikkeling.

6 Invloed uitoefenen op uitnodiging: leiderschap verwerven en toekennen

Leiderschap is niet een statisch gegeven dat gekoppeld is aan een persoon in een specifieke functie of positie. Afhankelijk van de situatie kunnen we beurtelings leiderschapsactiviteiten uitoefenen en volgersgedrag tonen. De leraar geeft leiding aan de leersituatie van leerlingen en studenten en kan in het teamoverleg een volgersrol vervullen. Dit zien we ook bij andere professionals zoals artsen, politieagenten en ambulancepersoneel. Het lijkt alsof de uitoefening van hun kerntaken om leiderschapsgedrag vraagt. Die leiderschapsidentiteit is echter niet vanzelfsprekend. Je kunt hem wel claimen, maar als anderen in dezelfde situatie dat leiderschap niet erkennen, toekennen of gunnen, ontstaan er problemen. Een docent krijgt dan ordeproblemen, de politieagent verliest zijn gezag en de ambulanceverpleegkundige kan zijn werk niet meer doen. Als er in een samenwerkingsverband onenigheid ontstaat over de leider en volgeridentiteit, ontstaan er conflicten. Als leraren ervaren dat zij in hun professionele ruimte geen leiderschapsactiviteiten kunnen ontwikkelen – in de zin van invloed uitoefenen op de inrichting van hun werk en de samenwerking met collega's – zullen zij hun vak niet kunnen uitoefenen en zal er een einde komen aan hun bekwaamheidsontwikkeling.

DeRue en Ashford (2010) hebben het dynamische karakter van de leider- en volgeridentiteit uitvoerig beschreven, met veel aandacht voor het wederkerige proces van het verwerven ('claiming') en toekennen ('granting') van de leiderschapsrol. Als mensen leiderschap zien als een gedeeld, wederzijds proces zullen zij eerder proberen ruimte voor leiderschapsactiviteiten te verwerven dan wanneer zij een hiërarchische opvatting hebben waarin er slechts plaats is voor één leider. Als de groepsleden een gedeeld beeld hebben over de kenmerken van een gespreid leiderschap, zullen de verwervings- en toekenningsprocessen ook soepeler verlopen. Bij grote verschillen in perceptie worden leiderschapspraktijken meer afhankelijk van individuele theorieën en zullen er spanningen en conflicten rondom leiderschap ontstaan.

Vanuit het perspectief van bekwaamheidsontwikkeling bij professionals en kennisproductiviteit in schoolorganisaties is het de moeite waard om praktijken met gespreide leiderschapsactiviteiten nader te verkennen. Biedt een professionele ruimte met een flexibele afwisseling van leiderschapsactiviteiten een gunstig leerklimaat voor bekwaamheidsontwikkeling?



7 Professionele ruimte, autonomie en bekwaamheidsontwikkeling

De OnderwijSCOöperatie, een initiatief van de verschillende onderwijsvakbonden, de vakinhoudelijke verenigingen van leraren en Beter Onderwijs Nederland, heeft zich tot taak gesteld om de beroepskwaliteit in het onderwijs verder te ontwikkelen. Veel aandacht gaat daarbij uit naar het beschrijven, onderhouden en borgen van de bekwaamheid van leraren. Een belangrijk instrument daarbij is het inrichten van het Lerarenregister. Leraren leggen daarin vast bij hoe zij hun bekwaamheid op peil houden en wat zij ondernemen aan nascholing en andere vormen van professionalisering. Met deze professionaliseringsactiviteiten hoopt de OnderwijSCOöperatie de positie en de zeggenschap van leraren te versterken, en zo ook een bijdrage te leveren aan het vergroten van hun professionele ruimte. De inspanningen op deze terreinen zullen uiteindelijk ook een effect moeten hebben op de verbetering van de status en het imago van het lerarenvak (OnderwijSCOöperatie, 2011).

Als we de professionele ruimte opvatten als het domein waarin leraren in hun verbondenheid met de school zeggenschap hebben over de inrichting en uitvoering van het onderwijs en over het organiseren van hun eigen professionele ontwikkeling, dan raken we aan belangrijke motivatiefactoren om complexe taken op een hoog niveau uit te kunnen voeren (Deci & Ryan, 2000). Die professionele ruimte biedt aan leraren de regelmogelijkheden om aan hoge taakeisen te voldoen. Bij de uitvoering van ingewikkeld werk zal verruiming van die regelmogelijkheden het gevoel van stress verminderen en aanzetten tot werkmotivatie en leren (Karasek & Theorell, 1990). Het beschikken over regelmogelijkheden is een vorm van autonomie en is een bron voor professionele ontwikkeling. Schaufeli en Bakker (2004) komen door een positieve omkering van stressfactoren, vermoeidheid, uitputting en cynisme in het werk tot vergelijkbare aanbevelingen en benoemen factoren als betrokkenheid, uitdaging, bevlogenheid, sociale ondersteuning en plezier als basis voor persoonlijke groei, leren en professionele ontwikkeling (Bakker & Schaufeli, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004). De Brabander en Martens (De Brabander & Martens, 2010; Uijtewaal & De Brabander, 2012) hebben diverse motivatietheorieën bij elkaar gebracht en hieruit een conceptueel model ontwikkeld dat behulpzaam is bij ons onderzoek naar de bekwaamheidsontwikkeling van leraren. Belangrijke componenten hierin zijn:

- Autonomie:
 - de mate van vrijheid en die de leraar ervaart om zelf beslissingen te nemen in het uitvoeren van activiteiten (ervaren beslissingsruimte)
 - de mate waarin men het gevoel heeft de regie in eigen hand te hebben met betrekking tot de keuze en uitvoering van activiteiten
- Uitvoerbaarheid:
 - het gevoel van competentie, en het geloof in eigen kunnen
 - de beschikbare ondersteunende middelen om de activiteit ook daadwerkelijk uit te kunnen voeren

- Verbondenheid en saamhorigheid:
 - met collega's
 - met leerlingen
 - met de school
- Plezier en interesse

De waardeverwachting: wat is de opbrengst

 - voor mij persoonlijk
 - voor mijn leerlingen en studenten
 - voor mijn collega's
 - voor mijn school?

In feite beschrijven deze componenten kenmerken van de beleving van de professionele ruimte waarin leraren hun werk verrichten en hun professionalisering vorm geven.

Vervolgens is het de moeite waard om te bezien hoe leraren die ruimte voor professionalisering ook daadwerkelijk gebruiken en hoe effectief die activiteiten zijn.

De OECD voert in het Teaching and Learning International Survey (TALIS) onderzoek uit naar de professionaliseringsactiviteiten van leraren (OECD, 2009). In de verslaglegging zijn de volgende rubrieken opgenomen, hier geordend aflopend naar de frequentie van deelname door leraren:

- informeel overleg voeren met collega's over het vak (>90%)
- het volgen van cursussen en workshops
- het lezen van vakliteratuur
- het bezoeken van conferenties en seminars
- het deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering
- het deelnemen aan onderzoeksactiviteiten,
- het ontvangen van mentoring, coaching en lesbezoeken
- het afleggen van werkbezoeken aan andere scholen
- het volgen van een diploma-opleiding (< 30%)(OECD, 2009, p. 57).

In een aantal landen zijn leraren verplicht om een vastgesteld minimumaantal uren aan professionaliseringsactiviteiten te besteden, maar de consequenties zijn niet altijd duidelijk (Hovius & Van Kessel, 2010). Een belangrijke constatering in het TALIS-onderzoek is dat driekwart van de leraren het gevoel heeft dat er weinig waardering bestaat voor de wijze waarop zij verbeteringen aanbrengen in hun onderwijs en voor de innovaties die zij doorvoeren. Leraren die onder de maat lesgeven merken daar overigens ook weinig van en kunnen er lang mee doorgaan (OECD, 2009). Het opmerken, waarderen en aanspreken op professioneel gedrag speelt een belangrijke rol in het zich verbonden voelen met collega's en de school. Iedereen kan daar invloed in nemen en daartoe leiderschapsactiviteiten ondernemen.

Om te achterhalen welke activiteiten een aantoonbaar effect hebben op het professionele gedrag van leraren en de leerlingprestaties, voerden onze collega's van het ICLON een omvangrijke reviewstudie uit naar effectieve professionaliseringsinterventies (Van



Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). De onderzoekers komen na analyse van 45 onderzoeken (34 interventiestudies en 11 reviewstudies) tot de volgende conclusies:

- Professionalisering van leraren is effectiever als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces.
- Hoewel er de afgelopen jaren veel belang gehecht wordt aan het leren op de werkplek, blijkt professionalisering op de werkplek of weg van de werkplek niet doorslaggevend te zijn voor de effectiviteit; andere factoren, zoals hieronder genoemd, zijn meer van belang.
- Wat er echt toe doet, is dat de leraar zelf actief is tijdens de professionalisering-activiteiten en participeert in vormen van onderzoekend leren. Het zelf analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid.
- Naarmate collega's samen leren, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema's, inhoud, opzet en methodieken, is de opbrengst groter.
- Wil professionalisering effect hebben, dan moeten de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van leraren en de ophanden zijnde vernieuwingen.

De onderzoekers besluiten hun omvangrijke analyse met de volgende veelzeggende constatering:

“Misschien dat een centrale conclusie van al het onderzoek naar effectieve professionalisering is dat scholen alleen hun leraren tot leren moeten aanzetten als iedereen het belang ervan onderschrijft en de school ook als leeromgeving voor leraren wordt ingericht. Alleen dan is de kans groot dat het ook werkelijk bijdraagt aan het versterken van de kwaliteit van leraren en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs” (Van Veen, et al., 2010, p. 36).

Deze omschrijving bevat een krachtig pleidooi voor een serieuze aanpak van HRD in de schoolorganisatie. Als we de inzichten uit het domein van Human Resource Development - het opleiden, leren en ontwikkelen van medewerkers in hun werkverband - betrekken op de professionalisering van leraren, kunnen we al putten uit een rijke opbrengst:

- Als we professionaliseringsinterventies ontwerpen, zouden we gebruik kunnen maken van een relationele benadering die leidt tot gedeelde opvattingen over wat de kern is van het vraagstuk dat we willen aanpakken en wat daarvoor een geschikte weg is (Kessels, 1999; Kessels & Plomp, 1999).
- Het landschap van duurzame professionalisering zou een gevarieerd aantal leerfuncties moeten ondersteunen, waaronder niet alleen vakkennis, maar ook reflectie, communicatie, zelfregulatie en het versterken van het geloof in eigen kunnen; naast rust en stabiliteit is voor vernieuwing ook een zekere vorm van creatieve onrust gewenst (Kessels, 1996; Lakerveld, 2005; Stam, 2007).
- Als we de opbrengsten van professionalisering terug willen zien in de vorm van verbeteringen en vernieuwingen, is het van belang dat medewerkers daarin zelf het voortouw nemen (Van der Waals, 2001).

- Niet de strategische plannen van de school zijn een belangrijke stimulans voor professionele ontwikkeling, maar de mate waarin leraren de activiteiten betekenis vol vinden en waarin deze passen bij hun behoefte aan persoonlijke groei. Het sociale contact met hun collega's is daarbij belangrijker dan de sturing vanuit het management (Hensel, 2010).
- Bij het realiseren van vernieuwingsprojecten heeft het geen zin om te sturen, te dwingen en druk uit te oefenen door te dreigen met een afrekening. Het gaat bij kennisproductiviteit meer om een subtiel verleidingsproces waarbij medewerkers op basis van een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie voor een bepaald vraagstuk elkaar opzoeken en talenten ontwikkelen. Wederzijdse aantrekkelijkheid en bevoegenheid laten zich moeilijk plannen (Kessels, 2001).
- Doorbraken in lastige, urgente vraagstukken hebben een duidelijke initiatiefnemer en trekker nodig, die een sterke betrokkenheid heeft bij het onderhanden zijnde thema. Het is nodig om onder de tijdsdruk die vaak de urgentie aangeeft, ook rustmomenten voor reflectie te vinden. Het leggen van verbindingen met werelden buiten het eigen vakgebied is vaak een voorwaarde om tot een doorbraak te komen. Een zekere mate van vrijheid en autonomie om te experimenteren is hierbij gunstig. Het sturen en controleren door leidinggevenden heeft weinig zin. Het sociale proces van leren en vernieuwen gaat niet altijd soepel. Soms loopt het vast en nemen eindeloze discussies alle energie weg. Stoppen met praten en samen een activiteit ondernemen en concreet iets gaan maken leidt vaak tot verrassende doorbraken. De verbinding tussen de leden van innovatieve teams komt vooral tot stand op basis van een wederzijdse waardering voor elkaars vakmanschap en ervaring. Het is juist deze subtiële combinatie van enerzijds vakkennis en materiedeskundigheid en anderzijds de sociale bekwaamheden om het leerproces te bevorderen, die het succes van innovatieve teams bepalen (De Jong, 2010; Kessels, Verdonschot, & Jong, 2011; Verdonschot, 2009).



8 Afrekenen op gestandaardiseerde prestatieafspraken en verbeteren met bevlogen eigenaarschap

Leraren spelen een hoofdrol in de kwaliteit van het onderwijs. De leraar legt contact met leerlingen en studenten, biedt een veilige omgeving, organiseert betekenisvolle leeractiviteiten, legt uit wat de bedoeling is, helpt degenen die het moeilijk vinden, en geeft iedereen het gevoel de moeite waard te zijn. Dit vraagt om complexe bekwaamheden die ook nog eens sterk met de persoon verbonden zijn. De leraar is zijn eigen instrument (Stevens, 2010).

Wie van mening is dat de kwaliteit van het onderwijs moet verbeteren, zal daartoe doorgaans activiteiten ondernemen zoals doelen stellen, aansturen, monitoren, prestaties meten, corrigeren wat afwijkt, de kennisbasis versterken, bijscholen en vakbekwaamheid registreren.

Hier botsen twee werelden die moeilijk met elkaar te verzoenen zijn: het talent van bevlogen eigenaarschap en het voldoen aan door anderen opgelegde prestatiedruk.

In 2001 kwam onder president G.W. Bush de wetgeving tot een grootschalige onderwijshervorming tot stand, met de titel *No Child Left Behind* (Congress Federal Government USA, 2001). De belangrijkste doelstellingen waren gericht op het verhogen van het algehele niveau van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs, het versterken van de kwaliteit van de leraren, en elk kind, ongeacht sociale achtergrond, toegang bieden tot hoogwaardig onderwijs. Deze hervormingen gingen vergezeld van een zeer strak systeem van verantwoording afleggen. Elke school moet elk jaar een hogere score laten zien op basis van gestandaardiseerde testen: het *Adequate Yearly Progress* (AYP) systeem. Er volgen sancties bij achterblijven, zoals het publiekelijk aangewezen worden als zwakke school, het korten op de financiële middelen en het ontslag van slecht scorende leraren. De wet stelt strenge opleidingseisen aan leraren. Scholen mogen alleen onderwijsmethoden toepassen die bewezen succesvol zijn, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Praktijkervaring, interviews, casestudies, actieonderzoek en andere vormen van kwalitatieve dataverzameling vormen geen geldige basis.

Nu, tien jaar later, bestaat er een grote verdeeldheid over deze ingrijpende onderwijshervorming. Belangrijke knelpunten zijn juist een vergroting van de maatschappelijke ongelijkheid, omdat zwakke scholen veelal scholen zijn met kansarme leerlingen, en die worden op basis van het AYP-systeem zwaar getroffen. In districten waar al een tekort aan leraren bestond, is dit vaak toegenomen. Het voortdurend sturen op de testresultaten voor taal en rekenen heeft geleid tot een praktijk van *teaching to the test*, met als gevolg een verschraling van het onderwijsaanbod (Ratvich, 2010). In het internationale, vergelijkende PISA-onderzoek (OECD, 2010a) naar vaardigheden van 15-jarige scholieren is de VS voor lezen van de 15^{de} plaats (in 2000) gezakt naar de 17^{de}

(in 2009) en voor rekenen van de 24^{ste} plaats (in 2003) naar de 30^{ste} (in 2009). Op het ogenblik werkt de regering Obama aan een herziening van de hervormingsmaatregelen, waarbij een minder zwaar accent komt te liggen op het voortdurend testen en verantwoorden en er meer ruimte is voor maatwerkondersteuning. (Federal Government USA, 2010).

In scherp contrast met het Amerikaanse *No Child Left Behind*-regime staat het Finse model waarin de hoogopgeleide leraar de kernspeler is. Gestandaardiseerde testen spelen een geringe rol. School is niet alleen een plaats voor rekenen en taal. De school voorziet ook in zorg en welzijn. Er is tandheelkundige hulp, psychische zorg en een gezonde, gratis lunch. De leraren werken veel samen aan onderwijsverbetering en aan het maken en uitvoeren van plannen om maatwerk te kunnen leveren aan leerlingen met een voorsprong en leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het vakmanschap, de autonomie en de professionele ruimte maken het vak van leraar in Finland tot een van de meest gewaardeerde beroepen in het land (Sahlberg, 2012). Het Finse onderwijssysteem staat al jaren op de hoogste plaats in het internationale PISA-onderzoek (OECD, 2010b).

Het scherpe contrast tussen de onderwijssystemen in de Verenigde Staten en Finland roept opnieuw de vraag op welke leiderschapspraktijken het beste passen bij een professionele ruimte waarin leraren en leerlingen al het aanwezige talent tot ontwikkeling kunnen brengen. Gaat het bij de verbetering van het onderwijs om het strak sturen op prestatie-indicatoren of kunnen we de weerbarstige vraagstukken beter vanuit een leercultuur benaderen waarin leraren, schoolleiders en bestuurders samen nieuwe, onconventionele aanpakken uitwerken en die zorgvuldig beproeven? Ook hierin openbaart zich een klassiek HRD-thema dat we kennen als de *performance-* en *development-*paradigma's (Swanson & Holton, 2009). Bij het sturen op prestatieverbetering staat het resultaat vast, bijvoorbeeld hogere scores voor rekenen en taal, minder voortijdige schoolverlaters, meer ouderparticipatie. Uit het strak sturen en afrekenen op prestatieafspraken spreekt natuurlijk een krachtadig leiderschap. Op korte termijn zal het leiden tot het opstuwen van de output. Maar na drie, vier jaar treedt er een stilstand in de groei op, ondanks extra inspanningen in geld, energie en toepassing van verbeterde werkwijzen. We hebben dit goed kunnen waarnemen in de grote onderwijshervorming in het Verenigd Koninkrijk (Fullan, 2005). Een afreken-cultuur op cijfers, waarin de gedeelde betekenisgeving verloren gaat, leidt uiteindelijk tot onbedoelde maar perverse prikkels en ondermijnt het bevlogen vakmanschap van de beroepsbeoefenaar. Vervreemding, uitputting, cynisme, depressie en burn-out liggen op de loer. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2011) trekt lessen uit de recente kredietcrisis en laat niet alleen zien hoe sturingsmechanismen rond hypotheekverstrekking en bonuscultuur leiden tot perverse uitwerkingen met rampzalige gevolgen, maar wijst ook op vergelijkbare gevaren in de zorg, welzijn en het onderwijs. De RMO legt moeiteloos de verbinding met een gelijksoortige, eenzijdige sturing op financiële resultaten in het hoger beroepsonderwijs en het overheersende belang van de Cito-score. Collega Volman (2011) wees in haar oratie op de ontwikkeling dat kinderen de prestatiescores als onderdeel van hun identiteit gaan



zien en dat kinderen van 11 moeiteloos de Cito-scores van de hele klas kunnen opnoemen. Het *performance*-paradigma zet scholen aan om een zo hoog mogelijk, aantoonbaar resultaat te bereiken, afgemeten aan een beperkt aantal vooropgestelde doelen, liefst met zo weinig mogelijk middelen. Door de uitgesproken nadruk op de cijfermatige opbrengsten van onderwijs raken de leraar en leerling van zichzelf vervreemd. En juist omdat de leraar zelf zijn belangrijkste instrument is in de uitoefening van zijn beroep, zal een dergelijke vervreemding de pedagogische kwaliteit doen dalen (Stevens, 2010). Collega Martens (in druk) wijst er op dat een voortdurende sturing op extrinsieke doelen uiteindelijk een demoraliserend effect zal hebben op de beroepsbeoefenaar. Het ontnemt de professional de autonomie om te handelen naar eigen inzicht. Als die sturing ook nog als eenzijdig of onrechtvaardig wordt ervaren, zal het vertrouwen in degene die de sturing uitoefent, afnemen.

Bij talentontwikkeling gaat het om meer dan meetbare prestaties leveren. Leraren willen een rol spelen bij het ontwikkelen van het zelfvertrouwen, creativiteit, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en nieuwsgierigheid bij hun leerlingen. Wij vinden het belangrijk om te werken aan respect, verantwoordelijkheidsgevoel en de bereidheid tot deelname aan een dialoog. Dit zijn leerresultaten die niet tot uitdrukking komen in scores op gangbare, gestandaardiseerde toetsen (Volman, 2011).

Bij het stimuleren van leren en ontwikkeling is de concrete vorm van de oplossing van het vraagstuk nog helemaal niet duidelijk. Het werken aan de oplossingsrichting is vooral een leertraject waarin nieuwe gevarieerde expertise tot ontwikkeling kan komen. Het is een vorm van kennisproductie in een specifieke context, waaraan diverse betrokkenen een bijdrage leveren. Het professionaliseren van leraren zou je dan ook kunnen opvatten als het verzamelen van relevante informatie rond een actueel vraagstuk, hieromtrent nieuwe bekwaamheden ontwikkelen, en deze vervolgens toepassen op stapsgewijze verbetering en misschien wel radicale vernieuwing van de onderwijsleersituatie (Kessels, 2001). Een dergelijke kennisproductieve benadering maakt gebruik van de aanwezige expertise, verbindt die met de kennis en ervaringen van anderen, werkt toe naar doorbraken in lastige vraagstukken, waarvoor tot nu toe nog geen bevredigende oplossing voorhanden was. De uiteindelijke opbrengst is tweeledig: aan de ene kant zijn er de feitelijke doorbraken, verbeteringen en innovaties, terwijl er aan de andere kant ook een opbrengst is in de vorm van een toegenomen bekwaamheid om in de toekomst dergelijke vraagstukken sneller en slimmer aan te pakken. Het is een opvatting over professionalisering die leren en werken verbindt, de individuele bekwaamheid van de leraar op een hoger plan brengt en de professionaliteit van het beroep als geheel versterkt. Kwakman, die in Nederland belangrijk werk verzette op het gebied van de professionalisering van leraren in de dagelijkse werkomgeving, is hierover zeer duidelijk: "Professionals leren van alle activiteiten die ze dagelijks uitvoeren, maar zij leren vooral van activiteiten die niet-routinematig zijn en van activiteiten waar een moment van reflectie in zit, en die in interactie met anderen worden uitgevoerd" (Kwakman, 2011, p. 309; 1999). Kennis-productiviteit, leren en ontwikkelen in het teken van verbetering en vernieuwing van de onderwijspraktijk zijn activiteiten die plaatsvinden in een sociale context, in netwerken en

communities (De Laat, 2010; De Laat & Coenders, 2011). Een goed verbonden netwerk van collega's in de school ondersteunt kennisprocessen. Het is wel van belang om de activiteiten en de verbondenheid in het netwerk te ondersteunen en te bevorderen door voortdurend te voorzien in een verscheidenheid aan mogelijkheden om zowel met collega's binnen de eigen groepen als buiten de eigen groepen te communiceren, samen te werken en uit te wisselen (Cornelissen, 2011). Het is meer dan het stapelen van kennis. Er ligt een groeiconcept aan ten grondslag dat zich gaandeweg ontwikkelt door te gaan experimenteren, succes te ervaren, misstappen te begaan en daaruit lering te trekken voor een volgende ronde (Coenders, 2010). Het is een vorm van deskundigheidsbevordering die zich bij uitstek voltrekt in de professionele ruimte en die aan kwaliteit wint naarmate meer collega's over en weer leiderschapskenmerken verwerven en elkaar toekennen. Het is een vorm van bekwaamheidsontwikkeling die zich moeilijk verhoudt tot het rationele model met een strakke doeloriëntatie die ten grondslag ligt aan een performance-benadering; zeker als die doelen op een transactionele wijze opgelegd zijn, onafhankelijk van de individuele professionals die ze moeten realiseren. Ook uit de analyse van leerlingprestaties is af te leiden dat het opleggen van prestatieafspraken en daar publiekelijk verantwoording over moeten afleggen alleen tot gunstige resultaten leidt als het verantwoordingsysteem gepaard gaat met een hoge mate van autonomie. In landen waar scholen een grote zeggenschap hebben over wat de inhoud van het onderwijs is en hoe ze die overbrengen en vervolgens beoordelen, doen leerlingen het beter (OECD, 2010b). Het betreft een delicaat samenspel tussen het zinvol gebruikmaken van de professionele ruimte en het afleggen verantwoording over de opbrengsten. Fullan noemt dat: *intelligent accountability* (Fullan, 2005).



9 Onderzoek

Het Ruud de Moor Centrum heeft een belangrijke taak om dit proces van professionalisering te ondersteunen met wetenschappelijk onderzoek. In grote lijnen volgt het RdMC daarin de onderstaande aanpak.

- In samenspraak met de Onderwijscoöperatie vindt de vraagarticulatie plaats, wat actuele knelpunten, urgente thema's en weerbarstige problemen oplevert.
- We nodigen het onderwijsveld uit om professionaliseringsvragen aan te dragen die aansluiten bij de genoemde thema's.
- Samen met teams uit het werkveld ontwikkelen we een onderzoeksprojectplan.
- In co-creatie met het werkveld komt de kennisproductie rond de gewenste innovatie tot stand, die we op lokale niveaus beproeven en repliceren.
- In samenhang met flankerend (inter)nationaal onderzoek werken we toe naar generieke oplossingen, die een brede toepassing kunnen vinden in het werkveld (Ruud de Moor Centrum, 2012).

In de context van de taakopdracht spelen thema's zoals de beweegreden van leraren om te professionaliseren, het leren in sociale netwerken, het reflecteren op het eigen leergedrag en het ontwikkelen van een professionele identiteit een belangrijke rol in de keuze van de onderzoeksprojecten.

Om ondersteunend te willen zijn voor de beroepspraktijk van leraren, zullen de onderzoeksprojecten zowel streven naar een generieke, breed toepasbare kennisopbrengst als naar een persoonlijke leeropbrengst voor de deelnemers. Daarom zijn voor de ontwikkeling van het benodigde onderzoeksinstrumentarium de volgende kenmerken van belang:

- **Praktijknabij:** De onderzoeksinstrumenten zijn toe te passen zo dicht mogelijk in de dagelijkse praktijk en staan dus dichtbij de dagelijkse handelingen van leraren, schoolleiders en bestuurders.
- **Betekenisvol en ontwikkelingsgericht:** De instrumenten leveren bruikbare gegevens op voor leraren en leidinggevenden waarmee zij hun persoonlijke ontwikkeling en leiderschapspraktijk kunnen ondersteunen.
- **Dynamisch:** Het onderzoek definieert leraren en leidinggevenden niet als statische objecten maar sluit aan bij het gegeven dat leiderschap steeds aan verandering onderhevig is en dat wisselende personen het in een specifieke situatie verwerven en toekennen.
- **Participatief:** Het onderzoek betreft leraren en leidinggevenden (mede) als handelend subject in het onderzoek; (Andersen & Hulsbos, 2012).

De ambitie om het onderzoek uit te voeren samen met teams van leraren in hun dagelijkse werkomgeving, ligt weliswaar voor de hand gezien de taakopvatting, maar zorgt vanuit een wetenschappelijk perspectief voor tal van uitdagingen. Zijn leraren, gezien de huidige opvattingen over deugdelijk onderzoek, wel gekwalificeerde onderzoekers? Leidt een aanpak waarin leraren samen met onderzoekers aan concrete praktijk-

vraagstukken werken, wel tot wetenschappelijke kennis? Het is immers een aanpak die ver af staat van de randomized controlled trial's (RCT) waarbij proefpersonen in groepen worden verdeeld en blootgesteld aan verschillende interventies. Vormen van ontwerpgericht onderzoek proberen daarentegen expliciet de verbinding te leggen tussen praktijkproblemen en generieke, wetenschappelijk gefundeerde handelingsvoorschriften (Plomp & Nieveen, 2009; J. Van Aken & Andriessen, 2011; J. E. Van Aken, 2007; J. Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006; J. J. H. Van den Akker, Branch, Gustafson, Nieveen, & Plomp, 1999). Het is overigens boeiend om te zien dat de systematische benadering van het opbrengstgericht werken zoals voorgesteld door de Inspectie van het Onderwijs (2011) veel overeenkomsten vertoont met de werkwijzen in de verschillende ontwerpgerichte benaderingen. En zo groeit de erkenning dat ontwerpgericht onderzoek een combinatie kan bevatten van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling, innovatie en generiek toepasbare kennis.

Het is ook noodzakelijk om te zoeken naar vormen van wetenschappelijk onderzoek die passen bij de wereld van de onderwijspraktijk. De kwaliteit van het Nederlandse onderwijsonderzoek is hoog. In de internationaal vergelijkende studie naar wetenschappelijke output – *The International Comparative Performance of the UK Research Base-2011* (Elsevier, 2011) – is te lezen dat Nederland op de zevende plaats staat als het gaat om de productie en impact van onderwijsonderzoek, waarbij het Verenigd Koninkrijk, VS, Australië, Canada, Zweden en Duitsland ons voorgaan. Het pijnlijke is echter dat de afstand van dit onderzoek tot het werkveld in de school veel te groot is. Leraren vinden onderzoekers vaak wereldvreemd en kunnen nauwelijks uit de voeten met de gepresenteerde oplossingen (Martens, 2010). De druk om onderzoeksresultaten in moeilijk toegankelijke internationale wetenschappelijke tijdschriften te publiceren doet de interesse van onderzoekers voor communicatie via Nederlandse vakbladen afnemen (Martens & Diepstraten, 2011). De rol die aan de hbo-lectoraten is toebedacht met betrekking tot het beschikbaar maken van wetenschappelijk onderzoek voor het werkveld, komt niet goed van de grond. Door de groeiende afstand neemt ook de belangstelling voor wetenschappelijk onderzoek in het onderwijsveld af (Commissie Nationaal Plan Onderwijswetenschappen, 2011). Dit is temeer schrijnend als dat onderwijs meer evidence-based zou moeten gaan werken (Onderwijsraad, 2006). Het gebrek aan samenwerking tussen onderzoekers en leraren heeft ertoe geleid dat ze elkaar onvoldoende begrijpen en elkaars expertise niet meer waarderen. Een verplichte bijscholingscursus *Methoden en Technieken van Onderzoek*, en deze laten bijschrijven in het Lerarenregister, zal de wederzijdse aantrekkelijkheid van onderzoekers en leraren echter niet bevorderen. Het ontwerpgericht onderzoek biedt de mogelijkheid om het klassieke eenrichtingsverkeer van onderzoeker naar practicus te verbreden door leraren als partner in het onderzoeksproces op te nemen (Tartwijk, 2011).

Kenmerkend voor het praktijkgerichte wetenschappelijke onderzoek is dat de onderzoeker voortdurend een balans probeert te vinden tussen enerzijds recht doen aan de *relevantie* van het vraagstuk dat speelt in een specifieke context en anderzijds zorg dragen voor de *precisie* waarmee het proces van gegevens verzamelen, analyseren en interpreteren plaatsvindt. De eisen aan precisie leiden vaak tot specifieke methoden



en technieken van dataverzameling en verslaglegging, die voor de direct betrokkenen het zicht op de relevantie dreigen weg te nemen, wat in veel situaties een van de oorzaken is van de groeiende kloof tussen wetenschappelijke onderzoekers en werkveld.

De bekwaamheid van de praktijkgerichte onderzoeker bestaat uit een precare combinatie van onderzoeksexpertise en adviesvaardigheden. Uiteindelijk gaat het om kennisontwikkeling die de vorm aanneemt van het doen van beweringen over probleemstellingen in het werkveld, die relevant zijn voor de beroepsbeoefenaren, en die door een systematische benadering aannemelijk zijn gemaakt voor het wetenschappelijke forum (Kessels, 1995). Als het lukt om vorm te geven aan een partnerschap in een team van onderzoekers en leraren, kan dat niet alleen leiden tot een verbetering van de onderwijspraktijk maar ook tot professionalisering van de betrokkenen. Leraren die participeren in onderwijsonderzoek, werken meer aan hun professionalisering en oogsten hogere onderwijsresultaten met hun leerlingen (OECD, 2010b)

10 Tot slot: de leerstoel Opleidingskundig Leiderschap

De relatie tussen de complexiteit van een kennissamenleving, de kwaliteit van het onderwijssysteem en de permanente bekwaamheidsontwikkeling van leraren is evident. Het is echter lastig om die professionalisering op een conventionele manier te sturen, te beheersen en te controleren. Lerende professionals laten zich niet managen en het benodigde leiderschap zullen zij waarschijnlijk zelf moeten uitoefenen.

De leeropdracht nodigt uit om de volgende veronderstellingen nader uit te werken en te toetsen: De behoefte aan ontwikkeling is bij ieder aanwezig, soms expliciet, soms latent. Deelnemers dienen de invulling van professionaliseringsactiviteiten als betekenisvol te ervaren, waarbij de aanpak en vorm het gevoel van autonomie en zelfsturing versterken. Bij voorkeur vinden die leeractiviteiten plaats op en rond de dagelijkse werkplek in samenwerking met collega's. Dit vraagt om een vorm van opleidingskundig leiderschap dat uitnodigt, aanmoedigt, ondersteunt en verbindt.

In het hier geschetste perspectief is het zelfs de vraag of met het oog op onderwijsverbetering in samenhang met professionalisering, dit leiderschap voorbehouden is aan de persoon van bestuurder, directeur of schoolleider. Een bijzonder aandachtspunt is of in de sociale netwerken van ervaren collega's vormen van gespreid leiderschap zijn waar te nemen. Deze hypothese zou kunnen uitmonden in een herdefiniëring van het concept opleidingskundig leiderschap als een kenmerk van een netwerk van lerende professionals. In dergelijke netwerken vallen werken en leren samen. Dat moet in een school mogelijk zijn. Daarbij kunnen we gebruikmaken van eerdere inzichten dat het gezamenlijk werken aan doorbraken en innovaties rond urgente, lastige vraagstukken in de dagelijkse beroepspraktijk een aantrekkelijke vorm van professionalisering is. Onderzoek kan dit innovatieproces krachtig ondersteunen. Een belangrijke voorwaarde is dan echter dat onderzoekers en beroepsbeoefenaren als partners in dat proces samen optrekken. Het Ruud de Moor Centrum ontwikkelt werkwijzen hoe dat kan en het gereedschap daar voor nodig is. En daar werk ik graag aan mee.



Dankbetuiging

Het College van Bestuur van de Open Universiteit ben ik dank verschuldigd voor het instellen van de leerstoel Opleidingskundig Leiderschap. Onze eerste gesprekken over samenwerking vonden al plaats in 2004, maar ik wilde eerst nog leiderschapsbekwaamheden ontwikkelen als decaan van TSM Business School.

Het Ruud de Moor Centrum en in het bijzonder Jos Kusters en Rob Martens hebben vertrouwen in mij getoond door mij de ruimte te bieden om de relatie tussen professionalisering, innovatie en onderzoek verder te verkennen. Ik waardeer hun bevolgen inzet voor de gemeenschappelijke zaak, temeer daar die het afgelopen jaar voor veel hoofdbreken heeft gezorgd. Het lastige samenspel tussen onderwijsveld en onderzoek is bij deze twee voortrekkers in goede handen.

Intussen heeft zich een rijke werkpraktijk ontwikkeld met Liesje Reynders, Aukje Aben, Marjan Vermeulen, Karel Kreijns, Janneke Hooijer en Hubert Coonen rond spannende promotietrajecten. Met Maarten de Laat verken ik de mogelijkheden van het leren in netwerken en met Theo Bastiaens lever ik een bijdrage aan de bekwaamheidsontwikkeling binnen het RdMC.

Bijzondere dank ben ik verschuldigd aan Inge Andersen, Frank Hulsbos en Hartger Wassink met wie ik de afgelopen maanden heb mogen werken aan de studie rond gespreid leiderschap, en aan Stefan van Langevelde die een belangrijke rol heeft gespeeld bij de totstandkoming van deze tekst.

Al dat werk wordt op een voortreffelijke manier geregisseerd door Joke Looij en Chantal Smeets van wie je heel goed kunt leren hoe gespreid leiderschap er in de praktijk uit kan zien.

Herman Gordijn, je hebt me in 1996 horen oren over *Het Corporate Curriculum* op het hoge spreekgestoelte aan de Universiteit Leiden, in 2001 ging het aan de Universiteit Twente over het Verleiden tot *Kennisproductiviteit*, en vandaag, hier in Heerlen, staan *Leiderschapspraktijken in een Professionele Ruimte* centraal. Nooit heb ik je beloofd dat ik na zo'n verhaal meer aandacht zou gaan besteden aan jou en ons huiselijke leven. Het is juist de belangstelling voor elkaars werk die duurzaam is gebleken. Jouw werk heeft niet met woorden te maken, maar vooral met zien. Keer op keer verleid je ons om op een andere manier naar mensen te kijken. Het is een bekwaamheid die alles wat jij onderhanden neemt, nieuw en ongewoon maakt. Niet het aantal schilderijen telt, maar de werking die ze hebben.

Een bijzonder woord van waardering wil ik hier uitspreken voor mijn oudste zus Trinie Kessels. Zij was al lerares toen ik geboren werd. Tijdens mijn gang naar de lagere school leidde zij een grote fusie in het basisonderwijs en voerde tal van onderwijsvernieuwingen door die landelijke bekendheid kregen. In de zomervakantie renoveerde zij een sleets schoolgebouw. Zij was haar tijd ver vooruit, niet alleen als het ging om

het differentiëren in zorg en aandacht voor leerlingen met bijzondere leerbehoeften, ook had zij aandacht voor de specifieke talenten van de leraren in haar team en creëerde een professionele ruimte waarin talenten op een originele manier tot ontwikkeling konden komen. Triniek deed aan Human Resource Development in de school zonder dat iemand er weet van had. Later, aan de pedagogische academie, gaf ze als docent haar rijke ervaring en vakbekwaamheid door aan nieuwe generaties leraren. Al die jaren zat ik op de eerste rang bij deze rijke bron van pedagogische kwaliteit. Ook over deze tekst heeft zij mij geadviseerd. In de leiderschapspraktijk waar zij haar invloed uitoefende, observeerde ik steeds een onbaatzuchtige nieuwsgierigheid in de ontwikkeling van anderen. Voor een leraar is dat een prachtige eigenschap. Daarom draag ik deze rede graag aan haar op.

Ik heb gezegd.



Referenties

- Aken, J. van, & Andriessen, A. (Eds.). (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Aken, J. E. van (2007). Design science and organization development interventions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(1), 67-88.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Akker, J. J. H. van den, Branch, R. M., Gustafson, K. L., Nieveen, N., & Plomp, T. T. (Eds.). (1999). *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Andersen, I., & Hulsbos, F. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 29, 147-154. doi: 10.1002/job.515
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company.
- Best, J. R. (2006). *Developing leaders for successful schools*. Denver National Conference of State Legislatures.
- Bill & Melinda Gates Foundation (2012). *Gathering Feedback for Teaching. Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brabander, C. de, & Martens, R. L. (2010). Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader. *Leraar24 rapportenreeks* (Vol. 5). Heerlen: Ruud de Moor centrum - Open Universiteit.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rocko, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value added and student outcomes in adulthood. *National Bureau of Economic Research, Working paper no. 17699*.
- Coenders, M. (2010). Netwerklere in het onderwijs: professionalisering vanuit de praktijk. In: M. Coenders & M. de Laat (eds.) *Netwerklere in het onderwijs: professionalisering vanuit de praktijk. MESO focus nr. 78*. Alphen aan den Rijn: Kluwer; Heerlen: Ruud De Moor Centrum-Open Universiteit.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht!* (pp. 140).
- Commissie Nationaal Plan Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal plan Onderwijs/leerwetenschappen* (pp. 70). Den Haag.
- Congress Federal Government USA (2001). No Child Left Behind Act - Public Law 107-110 (pp. 670). Washington.
- Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*. PhD thesis.TU/e Eindhoven.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.

- Elsevier (2011). *International Comparative Performance of the UK Research Base - 2011*.
- Federal Government USA (2010). ESEA Reauthorization. Blueprint for reform.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ginneken, J. van, (2009). *De kracht van de zwerm. Zelfsturing in de organisatie*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Goetheer, G. J. J., & Vlugt, J. F. van der (2008). *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. Den Haag: SDU.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harrison, R., & Kessels, J. W. M. (2004). *Human resource development in a knowledge economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Hemelrijk, C., & Hildenbrandt, H. (2011, 5 August 2011). *De magie van een spreekwenzwerm*. Retrieved from <http://www.kennislink.nl/publicaties/onderzoekers-doorbreken-magie-van-spreekwenzwerm>
- Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development*. PhD. University of Twente, Enschede.
- Hovius, M., & Kessel, N. van (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisering van de stand van zaken in twaalf Europese landen* (Vol. 8, pp. 72). Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. van (2010). The influence of distributed leadership on organizational commitment: A multilevel approach. *Journal of Educational Research*, 103 (1), 40-52.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. v. d. Brink & J. Kole (Eds.), *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Opbrengsten. Maak er werk van!* (pp. 20). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, T., Brink, G. van den, & Kole, J. (Eds.). (2009). *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Jong, T. de (2010). *Linking Social Capital to Knowledge Productivity*. Universiteit Twente, Enschede.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kessels, J. W. M. (1995). Opleidingskundig onderzoek. Het aannemelijk maken van beweringen. *Opleiding en Ontwikkeling*, 8(5), 41-47.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurale rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J. W. M. (1999). A relational approach to curriculum design. In J. J. H. Van den Akker, R. Branch, K. L. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design and development methodology in education* (pp. 59-70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugural lecture. Universiteit Twente, Enschede.
- Kessels, J. W. M., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 679-709.



- Kessels, J. W. M., Verdonschot, S., & Jong, T. de (2011). Characteristics of learning environments which support knowledge productivity and which facilitate innovation. In IPOB (Ed.), *The future of knowledge intensive service work. Theory and practice of managing human and organizational resources* (pp. 221-232). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Kouwen, M. (2010). Vogels vliegen in een hiërarchisch patroon. Bionieuws. Retrieved from <http://www.kennislink.nl/publicaties/vogels-vliegen-in-hierarchisch-patroon>
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroeploopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2011). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In: J. Kessels & R. Poell (eds.) *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 297-313). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Laat, M. de (2010). Sociale netwerkanalyse: haar betekenis voor de professionalisering van leraren en onderwijsontwikkeling. In: M. Coenders & M. de Laat (eds.) *Netwerkleren in het onderwijs: professionalisering vanuit de praktijk. MESO focus nr. 78*. Deventer: Kluwer; Heerlen: Ruud De Moor Centrum - Open Universiteit.
- Laat, M. de & Coenders, M. (2011). Communities of practice en netwerkleren. In: J. Kessels & R. Poell (eds.) *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 417-428). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lakerveld, J. v. (2005). *Het corporate curriculum*. PhD. University of Twente, Enschede.
- Leraar24 (Writer) & S. Carmelcollege (Director). (2011). Goed werkgeverschap - goed werknemerschap.
- Martens, R. (in druk). Hommeles in het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*
- Martens, R. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Martens, R., & Diepstraten, I. (2011). Het onderwijsonderzoek is zelf aan verbetering toe. In I. Diepstraten, Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., Claessen, J. (Ed.), *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010* (pp. 43-52). Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Meeuwen, N. van (2011). #SocialMedia en #HNW, of waarom twitter meer dan 'leuk' is. *Tijdschrift voor Opleiden en Ontwikkelen* 2 (3) 45-49.
- OCW (2007). Actieplan LeerKracht van Nederland. *Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OCW (2008). *Convenant actieplan Leerkracht van Nederland 16 maart 2008*. Den Haag.
- OCW (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* Den Haag.
- OCW, HBO-raad, & Sector Hoger Beroepsonderwijs. (2008). *Convenant Leerkracht van Nederland Sector Hoger Beroepsonderwijs*. Den Haag.
- OCW, & PO-Raad (2012). *Bestuursakkoord primair Onderwijs 2012-2015*. Den Haag.
- OCW, & VO-Raad (2011). *Bestuursakkoord VO-Raad - OCW*. Den Haag.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS (Teaching and Learning International Survey 2007-2008)*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Vol. 4)*. Paris: OECD.
- Onderwijscoöperatie (2011). *Onderwijscoöperatie*. Retrieved 19 February 2012, 2012, from <http://www.onderwijscooperatie.nl/>
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Plomp, T. T., & Nieveen, N. (Eds.). (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO - Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Perseus Books Group.
- RMO. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2011). *Tegenkracht organiseren. Lessen uit de kredietcrisis*. Advies 50. Den Haag: RMO.
- Ruud de Moor Centrum (2012). *Koersplan Ruud de Moor Centrum 2012 - 2022*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Sahlberg, P. (2012). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher's College Press.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Sociaal Cultureel Planbureau (2012). *Waar voor ons belastinggeld? Prijs en kwaliteit van publieke diensten*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Stam, C. (2007). *Knowledge productivity*. PhD. University of Twente, Enschede.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Oratie. Open Universiteit. Heerlen
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van toepassing*. Inaugural lecture. Universiteit Utrecht.
- Uijtewaal, M., & Brabander, C. de (2012). *Leraar24 en motivatie van docenten voor professionalisering*. *Leraar24* (Vol. 20, pp. 17). Heerlen.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. een review-studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON Expertise Centrum Leren van Docenten.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate. a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D. J., & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: OCW.
- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Inaugurele rede. Universiteit van Amsterdam.
- Vrieze, G., Daalen, M. van, & Wester, M. (2009). *Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen; Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Waals, J. K. van der (2001). *Op eigen kracht. Van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*. PhD. University of Twente, Enschede.
- Wassink, H., Mioch, R., & Veen, K. van (2009). *Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane*. *MESO*, 168, 4-7.
- Wit, B. de (2012). *Loyale Leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs* (Vol. PhD). Universiteit Utrecht.



- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice-Hall.

Verantwoording bij de illustraties

Michelangelo Buonarroti, Mozes (1513-1516). San Pietro in Vincoli, Rome. Foto: Prasenberg. Omslag (bewerking) en pagina 10.

Mierenkolonie als vlot. Foto Tim Nowack. Omslag (bewerking) en pagina 12.

Leeuw. Foto Zeusbox. Pagina 11.

Charles Heston als Mozes in The Ten Commandments, Cecile B. DeMille (1956). Pagina 11.

Over de leerstoelhouder

Opleidingskundig Leiderschap. In het bijzonder het verbinden van lerende professionals in een kennismaatschappij.

Joseph Kessels (1952) is hoogleraar Opleidingskundig Leiderschap aan de Open Universiteit en werkzaam bij het Ruud de Moor Centrum. Sinds 2000 is hij ook als hoogleraar Human Resource Development verbonden aan de Universiteit Twente bij de Faculteit Gedragwetenschappen.

In de periode 1995-2000 werkte hij aan een vergelijkbare leeropdracht aan de Universiteit Leiden. Een aantal jaren vervulde hij de functie van Dean van TSM Business School.

Na de studie Andragologie aan de Universiteit van Amsterdam promoveerde hij in 1993 cum laude op een onderzoek naar het ontwerpen van succesvolle opleidingsprogramma's.

Samen met Cora Smit startte hij in 1977 Kessels & Smit, The Learning Company, dat uitgroeide tot een internationaal advies- en onderzoeksbureau op het gebied van opleiden, leren en ontwikkelen van mensen in hun werk. Tot en met 2010 is hij aan dit professionele netwerk verbonden gebleven.

Zijn belangstelling gaat voornamelijk uit naar het onderzoek en ontwerp van leeromgevingen ten behoeve van kennisproductiviteit, innovatie, leiderschap en de ontwikkeling van sociaal kapitaal. Hij verzorgde tal van wetenschappelijke en praktijkgerichte publicaties op deze terreinen.

De Nederlandse Vereniging van HRD-professionals (NVO2) verleende hem in 1989 de eerste Opleidingsonderscheiding. Van de Twentse studenten kreeg hij in 2000 de Universitaire Onderwijsprijs.

