

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/343583861>

Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek?

Article · November 2019

CITATIONS

0

READS

223

1 author:



Geert Devos

Ghent University

178 PUBLICATIONS 2,725 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



The meaning of human resource management for the culture and the educational goals of schools [View project](#)



Parents about schools: expectations and needs for participation [View project](#)



KENMERKEN VAN STERKE SCHOLEN. WAT LEERT ONS 40 JAAR ONDERZOEK?

GEERT DEVOS

SAMENGEVAT

In de voorbije 40 jaar werd het belang van schoolleiderschap voor het beter maken van scholen en voor het leren van leerlingen uitgebreid onderzocht. In dit artikel brengen we een aantal componenten die een impact kunnen hebben op de leerlingen, samen in een model. Maar dit model is geen eenvoudige garantie voor succes. Wel kan het een inspiratiebron zijn voor toekomstig beleid, praktijk en onderzoek.

OVER DIRECTE EN INDIRECTE EFFECTEN

De eerste studies over de invloed van schoolleiderschap op leerprestaties van leerlingen concentreerden zich op directe effecten van schoolleiders (o.m. Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979). Daarbij werd ervan uitgegaan dat schoolleiders een onmiddellijke impact kunnen hebben op leerlingprestaties. De resultaten waren evenwel niet eenduidig; sommige studies spraken van een beperkt effect van de schoolleider, andere zelfs van helemaal geen effect (o.m. Murphy, 1988). De voorbije 30 jaar is evenwel een consensus gegroeid dat schoolleiders vooral indirect een belangrijke invloed hebben op de uitkomsten van leerlingen (Day, Gu, & Sammons, 2016; Witsiers, Bosker, & Kruger, 2003), en dat vooral door de wijze waarop de schoolleider de schoolorganisatie en schoolcultuur beïnvloedt. Onderwijskundig leiderschap is niet langer meer de zaak van de individuele schoolleider alleen (Hallinger, 2011). De wijze waarop de schoolleider de hele schoolomgeving beïnvloedt, heeft op zijn beurt een invloed op het leren van leerlingen. Daarnaast worden succesvolle scholen niet alleen gelijkgesteld met hoge prestaties van hun leerlingen op cognitieve toetsen, maar ze streven ook naar het ontwikkelen van hun leerlin-

gen via positieve waarden, persoonlijke en sociale vaardigheden (Mulford & Silins, 2011). Die doelen achten sterke schoolleiders zelfs even belangrijk als de cognitieve leerresultaten van leerlingen (Day et al., 2016). De grote vraag is nu hoe schoolleiders via tussenliggende, mediërende factoren in de schoolorganisatie uitkomsten van leerlingen beïnvloeden en wat die tussenliggende factoren zijn.



DE GROTE VRAAG IS HOE SCHOOLLEIDERS VIA TUSSENLIJGENDE, MEDIËRENDE FACTOREN IN DE SCHOOLORGANISATIE UITKOMSTEN VAN LEERLINGEN BEÏNVLOEDEN EN WAT DIE TUSSENLIJGENDE FACTOREN ZIJN.

- ▶ **GEERT DEVOS** is hoogleraar aan de Vakgroep Onderwijskunde van de UGent. Hij leidt er de onderzoeksgroep Bellon, die onderzoek verricht naar schoolleiderschap, schoolontwikkeling en onderwijsbeleid. Hij is ook de promotor-coördinator van SONO, Steunpunt Onderwijsonderzoek

ENKELE BESCHOUWINGEN VOORAF

Vooraleer we ingaan op het model dat de verschillende factoren in hun onderlinge relatie aanduidt, willen we de volgende beschouwingen meegeven.

Er is geen ‘superfactor’ of wonderkenmerk waarvan we kunnen stellen: ‘als dat goed zit, dan volgt al de rest wel’, noch is er een simpel lineair, causaal verband tussen een aantal factoren. De situatie is veel complexer. Wat wel essentieel is, is dat er sprake moet zijn van **alignment**, zowel horizontaal als verticaal. Horizontaal alignment betekent dat de verschillende factoren onderling goed op elkaar afgestemd zijn. Bij verticaal alignment keert het centrale doel waar de organisatie naar streeft in de diverse factoren terug. Door die doelgerichte, onderlinge afstemming van factoren krijg je een grotere impact op de leerlingen. Gaan de factoren verschillende of zelfs tegengestelde richtingen uit of zijn ze niet goed doordacht, dan is hun gezamenlijke impact veel kleiner of zelfs nefast.

Uiteindelijk is het doel dat iedereen in de school in dezelfde richting denkt en handelt. Dat betekent

niet dat iedereen exact hetzelfde moet denken en doen, liefst niet zelfs, want iedereen moet voldoende in zijn of haar autonomie gerespecteerd worden. Maar wel belangrijk is dat binnen de grote lijnen iedereen aan hetzelfde zeel trekt en dat die gemeenschappelijke aanpak duurzaam is op lange termijn. Het schoolbestuur speelt hier een belangrijke rol. Continuïteit in het schoolbeleid is essentieel, zelfs bij de opvolging van verschillende directeurs. Uit onderzoek in grote Vlaamse secundaire scholen (Hulpia & Devos, 2010) is bijvoorbeeld gebleken dat op vijf jaar tijd 30% van de directieleden andere personen zijn. Sommige scholen plannen die vervanging goed vooraf en communiceren daarover zeer proactief intern; andere scholen besteden er nauwelijks aandacht aan. Dat blijkt een grote weerslag te hebben op de betrokkenheid van de leerkrachten.

Ook het belang van de externe omgeving mag niet onderschat worden. Grote veranderingen, zoals demografische ontwikkelingen, concurrentiële scholen, fusies, onderwijshervormingen of maatschappelijke evoluties, kunnen een weerslag hebben op de school op lange termijn. Het schoolbestuur is



Figuur 1 Model sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid.

hier weerom een belangrijke actor in de ontwikkeling van het schoolbeleid.

Wat zijn de belangrijkste factoren die een impact hebben op de leeruitkomsten van leerlingen? Het model in figuur 1 toont vier belangrijke delen, met elk een aantal factoren die onderling samenhangen.

KERNDIMENSIES VAN SCHOOLLEIDERSCHAP

Het eerste luik bevat drie kerndimensies van schoolleiderschap: visie, ontwikkeling van mensen en organisatie-ontwerp.

VISIE

De visie is de kapstok voor het hele verticale alignment van alle andere factoren van het model (Hallinger, 2011). Ze geeft de richting aan waar de school naar streeft, en geeft aan waar de school in het onderwijs en het leren de klemtoon op legt. Dat gaat gepaard met de keuze voor welbepaalde waarden, zoals excellentie, gelijke kansen, traditie, innovatie, zorg voor kansarmen of differentiatie volgens noden van leerlingen. Afhankelijk van de waarden die prioriteit krijgen, worden de focus en richting van de school scherper gesteld. Net dat maakt het profiel van de school. Schoolleiders treden hier op als bewakers van dat profiel en als poortwachters tegenover nieuwe, externe ontwikkelingen en verwachtingen. Zij zijn een buffer tegen overmatig veel en ongepaste externe invloeden en zij stemmen nieuwe ontwikkelingen die zij relevant vinden, af op de eigen schoolvisie.

Essentieel voor de richting van de school is dat ze ambitie toont, een visie biedt op de toekomst en daardoor bezielt en enthousiasmeert (Wang, 2018). Scholen verschillen onderling sterk in hun **bezieling**. Sommige scholen ademen een sfeer van dynamiek en enthousiasme. Hier merk je meteen: er leeft echt iets, de mensen zijn gedreven en begaan met het kernmotief van hun school. Andere scholen ademen nauwelijks en geven je een koud gevoel:

men is er alleen maar omdat het moet. Scholen noemen zich vaak leerlinggericht, maar in de ene school leeft dat echt, terwijl dat dode letter is in een andere school. De schoolvisie moet de leden van het schoolteam emotioneel raken, alleen dan zullen ze gedreven zijn door de visie.

Daarom is niet alleen de inhoud van de visie belangrijk, maar ook de wijze waarop die visie wordt uitgedragen. **Sterke communicatie** is hierin een sleutelement. Het is belangrijk dat de schoolleider veel overtuiging en vertrouwen uitstraalt, kort en krachtig spreekt, veel metaforen en emotie gebruikt en de boodschap zeer frequent herhaalt. Daardoor zullen teamleden zich makkelijker aangesproken voelen. Metaforen werken veel krachtiger dan rationele analyses. Eén visueel beeld zegt meer dan 1000 woorden, zo werkt ons brein nu eenmaal. Herhaling is een belangrijke retorische eigenschap, die alle charismatische leiders gebruiken in hun communicatie. De visie is niet exclusief het werk van één leidinggevende, zoals we verder zullen zien, maar de communicatie over die visie is toch in de eerste plaats de taak van de schoolleider.

Ook de **geloofwaardigheid** van wie de richting communiceert, is essentieel. Alleen schoolleiders die geloofwaardig zijn voor hun team, kunnen een visie uitdragen. Consistentie en het vertolken van een rolmodel zijn essentieel voor die geloofwaardigheid. Wie consistent is tussen wat hij/zij zegt dat belangrijk is en de manier waarop hij/zij daarnaar handelt, bouwt geloofwaardigheid op. Wie krachtig communiceert maar zelf niet toepast wat hij/zij zegt, verliest alle credibiliteit bij de teamleden. De schoolleider zal ook pas als rolmodel fungeren als hij/zij de incarnatie is van wat hij/zij zegt. Dat zorgt ervoor dat men zich kan identificeren met de persoon en dus ook met de visie van die persoon. Zo verwerft de school een sociale identiteit (Wang, 2018). Hoe meer de schoolleider zich manifesteert als lid van het team, hoe meer potentieel de sociale identiteit heeft. Schoolleiders kunnen die sociale identificatie stimuleren, wat van wezenlijk belang is voor de bezieling van het hele schoolbeleid en het teamgevoel. Hier liggen de eerste fundamenten van



het gevoel van collectiviteit en van het streven naar een gemeenschappelijk doel.

ONTWIKKELING VAN MENSEN

De ontwikkeling van mensen is de tweede cruciale dimensie van schoolleiderschap. Hier staan drie elementen in onderlinge relatie: vertrouwen opbouwen in de organisatie, mensen ondersteunen en personeel inspireren en uitdagen. Centraal daarbij staan het belang van goede relaties tussen de teamleden en het competent maken van de personeelsleden. Schoolleiders bouwen vertrouwen op in de organisatie door respect en persoonlijke aandacht te tonen voor de teamleden (Bryk, 2010). Zij erkennen de kwetsbaarheden van anderen, luisteren actief naar hun bekommernissen, houden er ook rekening mee en vermijden willekeurige acties. Dat betekent dat schoolleiders tussen hun mensen staan, aanspreekbaar zijn en belangstelling hebben voor hun persoonlijke situatie. Als schoolleiders die empathie kunnen koppelen aan een sterke schoolvisie, zal dat hun integriteit versterken. Dat verhoogt hun geloofwaardigheid waardoor ze een sfeer van vertrouwen in de organisatie kunnen ontwikkelen. Ideaal is dat zowel de schoolleider de leerkrachten vertrouwt en loyaal is tegenover hen, als dat de leerkrachten de schoolleider vertrouwen en eerlijk zijn tegenover hem/haar. Dat vormt een goede voedingsbodem voor een samenwerkende cultuur in de organisatie (Day et al., 2016). Doordat vertrouwen en schoolvisie elkaar versterken, groeit er een band van gedeelde waarden onder de teamleden, die hen ook meer bereid maakt om samen te werken.

alleen persoonlijke aandacht is belangrijk, schoolleiders moeten ook hun teamleden coachen, persoonlijk advies geven en opportuniteiten creëren voor hun verdere ontwikkeling. Sterke schoolleiders zijn empathisch en stellen tegelijk hoge verwachtingen in hun leerkrachten (Leithwood & Jantzi, 2000). Zij geven aan dat zij sterk geloven in de capaciteiten van hun mensen en dagen hen dan ook regelmatig uit. Zij doen leerkrachten reflecteren over hun eigen praktijk, inspireren hen door nieuwe ideeën, vormingsinitiatieven en nieuwe publicaties aan te reiken en zoeken naar mogelijkheden voor personeelsleden om van elkaar te leren.

ORGANISATIEONTWERP

Deze dimensie krijgt minder aandacht in de literatuur, hoewel ze een bepalende factor van het schoolbeleid is (Day et al., 2016; Leithwood et al., 2004). In de eerste plaats gaat het om de wijze waarop de organisatie in grote lijnen gestructureerd wordt. Opteert de school voor sterk gescheiden verticale structuren of eerder voor horizontale structuren; voor grote of kleine entiteiten; voor flexibele of meer vaste organisatievormen? Hoe worden de beschikbare middelen ingezet in functie van de noden van de leerlingen? Is er een kernonderdeel dat een centrale rol speelt in de werking van de hele schoolstructuur, bijvoorbeeld een cel leerlingenbegeleiding? De kernvraag hierbij is of die keuzes worden gemaakt in het verlengde van de schoolvisie met als doel het leerproces van de leerlingen te optimaliseren. Van groot belang is ook of er doordacht gekozen wordt wie de leiding heeft in de verschillende onderdelen van de school. Zeker bij de hervorming van scholen speelt dit allemaal een doorslaggevende rol.

Ook de selectie van nieuwe personeelsleden is sterk gerelateerd aan het organisatie-ontwerp van scholen. Scholen hebben hier evenwel geen onbeperkte autonomie. Ze moeten rekening houden met de beperkingen van de arbeidsmarkt en de onderwijsreglementering, zowel inzake kwalificaties als TADD en benoemingen. Toch kunnen scholen meer of minder proactief handelen in hun rekruterings- en

SCHOOLLEIDERS STAAN TUSSEN HUN MENSEN, ZIJN AANSPREEKBAAR EN HEBBEN BELANGSTELLING VOOR HUN PERSOONLIJKE SITUATIE.

De ondersteuning van personeel hangt nauw samen met het opbouwen van dit vertrouwen. Niet

selectiebeleid (Vekeman, Devos, & Valcke, 2016). De bewuste selectie van personeelsleden heeft een belangrijke impact op de uiteindelijke ontwikkeling van de schoolcultuur. Sterke schoolleiders besteden daarbij extra aandacht aan de mate waarin de nieuwe personeelsleden passen binnen de schoolvisie en waarin het teamspelers zijn. Die twee elementen spelen een prominente rol in het selectiebeleid van effectieve scholen, veel meer dan bij minder effectieve scholen. Die selectie houdt niet op bij de aanwerving van nieuwe personeelsleden. Ook de begeleiding van beginnende leerkrachten, de beslissing om TADD toe te kennen en personeel te benoemen, zijn hier beslissende stappen. Die bepalen immers wie voor lange tijd aan de school verbonden blijft. Sterke schoolleiders gaan hier, binnen de marges van wat mogelijk is, bewust en proactief mee om.

DISTRIBUTIE VAN LEIDERSCHAP IN DE ORGANISATIE

Sterk leiderschap ontwikkelen is één ding; ervoor zorgen dat dit leiderschap niet geconcentreerd zit bij één persoon, maar gedistribueerd wordt in de hele organisatie is een tweede objectief. Wanneer leiderschap en beslissingsbevoegdheid eenzijdig geconcentreerd zijn bij één persoon, zorgt dat voor een totaal gebrek aan gedragenheid van het beleid. Bovendien maakt het de school kwetsbaar en te afhankelijk van één persoon. Als daarentegen het schoolleiderschap wijd verspreid is in de school en zich niet beperkt tot de individuele schooldirecteur, zal dat een veel grotere impact hebben op de capaciteit van leerkrachten (Leithwood et al., 2006). Vandaar het belang van verschillende sporen die ervoor zorgen dat schoolleiderschap een eigenschap is van de hele organisatie.

GEDEELD LEIDERSCHAP

De laatste tien jaar is steeds meer het besef gegroeid dat de schoolleiding best in handen is van een leidinggevend team. Dat geldt zowel voor secundaire als basisscholen. Het grote voordeel daar

van is dat de schooldirecteur bepaalde taken aan anderen kan overlaten en dat veel beleidskwesties gezamenlijk worden besproken. Dat gezamenlijke overleg leidt tot een rijkere discussie, waarbij meerdere perspectieven aan bod komen en meer overwogen beslissingen worden genomen. Tegelijk staat de directeur dan niet meer geïsoleerd als de enige die de zware verantwoordelijkheid moet dragen en de problemen moet oplossen (Devos, Vanblaere, & Bellemans, 2018). Dat gedeelde leiderschap moet wel aan een aantal voorwaarden voldoen: de leden van het leidinggevende team moeten op dezelfde golflengte zitten omtrent de schoolvisie en meer en een intensere communicatie tussen de leden onderling is vereist. Het is dus zeker niet zomaar een middel om een efficiëntere tijdsbesteding te verkrijgen (Hulpia & Devos, 2010). Bovendien moet het klikken tussen de betrokkenen. Dankzij de onderlinge cohesie spreekt men met één stem naar het hele schoolteam en de ruimere schoolomgeving en worden personeelsleden niet meer van het kastje naar de muur gestuurd.

**STERK LEIDERSCHAP ONTWIKKELEN
IS ÉÉN DING; ERVOOR ZORGEN DAT
DIT LEIDERSCHAP GEDISTRIBUEERD
WORDT IN DE HELE ORGANISATIE IS EEN
TWEDE OBJECTIEF.**

Leerkrachten die een leidinggevende rol spelen in het schoolbeleid, worden soms 'teacher leaders' genoemd. Deze functies kunnen een belangrijke rol spelen in het verder distribueren van het leiderschap in de school, maar dat is geen garantie. Belangrijk is dat goed wordt nagedacht over wie die rol op zich neemt. Zorgcoördinatoren zonder veel expertise of ervaring zullen door ervaren leerkrachten weinig ernstig worden genomen. Sociale vaardigheden zijn ook belangrijk, want leidinggevendenden moeten hun collega's op een gepaste manier kunnen benaderen en beïnvloeden om mee te gaan in

de schoolvisie. Vandaar het belang dat de schooldirecteur hen voldoende erkent, duidelijk communiceert over hun rol binnen het schoolteam en aan hen de nodige verantwoordelijkheden delegeert. Let wel, delegeren is belangrijk, maar het is wel een delicate vaardigheid. Delegeren betekent vertrouwen geven, niet betuttelend over de schouder blijven meekijken en tegelijk toch op gepaste tijden terugkoppelen en de schoolvisie bewaken. Het betekent ook de verantwoordelijkheid durven op te nemen bij grote problemen. Dat is allemaal niet altijd even gemakkelijk en afhankelijk van de persoon aan wie gedelegeerd wordt. Het delen van leiderschap is geen simpele wandeling in het park. Als het niet goed wordt aangepakt, kan het resulteren in veel misverstanden, inefficiëntie en zelfs ernstige menselijke conflicten.

OOK BELANGRIJK IS INFORMEEL LEIDERSCHAP: LEIDERSCHAP DAT SPONTAAN ONTSTAAT, VAN ONDERUIT.

Dat delen van leiderschap heeft niet alleen betrekking op formele posities of leidinggevende teams. Ook belangrijk is informeel leiderschap: leiderschap dat spontaan ontstaat, van onderuit. Die informele leiders kunnen een grote impact hebben op de schoolcultuur en de opvattingen bij leerkrachten. Het is nodig daar aandacht voor te hebben, die enerzijds toe te laten maar anderzijds ook te kanaliseren als die een andere richting uitgaan dan wat de schoolleiding voor ogen heeft.

SAMENWERKING TUSSEN PERSONEEL

Uit onderzoek (Hallinger, 2011) blijkt dat schoolleiders indirect invloed kunnen hebben op de motivatie, betrokkenheid en leerprestaties van leerlingen door een positief schoolklimaat en samenwerkende vormen van organisatorisch leren, structuren en culturen te ontwikkelen. De ontwikkeling van die samenwerking is een van de meest cruciale bouw-

stenen van een sterk schoolbeleid. Door die samenwerking tussen personeelsleden wordt de schoolvisie verder uitgedragen en geïmplementeerd in de dagelijkse schoolpraktijk.

Samenwerking tussen personeelsleden wordt steeds belangrijker omdat de noden in ons onderwijs complexer worden en er meer vraag is naar gedifferentieerd onderwijs aangepast aan de specifieke noden van de leerlingen. Die uitdagingen kunnen leraars niet meer alleen oplossen en vragen om meer samenwerkend handelen. In dat verband wordt ook het belang van professionele leergemeenschappen groter. Professionele leergemeenschappen worden gekenmerkt door drie eigenschappen (De Neve & Devos, 2016; Louis & Wahlstrom, 2008; Vanblaere & Devos, 2016): collectieve verantwoordelijkheid, reflectieve dialoog en praktijkdeprivatisering.

Collectieve verantwoordelijkheid verwijst naar de mate waarin leerkrachten menen dat zij niet alleen verantwoordelijk zijn voor de eigen leerlingen, maar voor alle leerlingen van de professionele gemeenschap. Reflectieve dialoog verwijst naar de mate waarin leerkrachten inzichten en ervaringen uitwisselen omtrent de ondersteuning van het leren van de leerlingen en de realisatie van de schooldoelen. Praktijkdeprivatisering gaat over het openstellen van de klasdeuren voor andere collega's waardoor zij bij elkaar op bezoek komen en zelfs samen in de klas staan om gezamenlijk les te geven of elkaar tijdens de les te ondersteunen.

Co- en team-teaching sluiten daar goed bij aan. In sterke scholen valt het op dat de bovenvermelde drie kenmerken op elkaar inwerken en elkaar versterken. Sterke scholen hebben een sterke visie die door iedereen gedeeld wordt. Dankzij die sterke, gedeelde visie voelen leerkrachten zich collectief meer verantwoordelijk voor alle leerlingen en voor wat er in de school gebeurt. En wanneer de collectieve verantwoordelijkheid groter is, zijn leerkrachten meer gemotiveerd om van elkaar te leren en ervaringen uit te wisselen. Dat maakt dat de reflectieve dialoog niet beperkt blijft tot de uitwisseling van didactisch materiaal en het maken van praktische afspraken.

De dialoog is intenser en diepgaander. Er wordt nagegaan hoe het komt dat leerlingen sommige zaken moeilijk aanleren, wat toetsen kunnen aantonen om de instructie nog te verbeteren. Dat leidt dikwijls tot meer collaboratief ontwikkelen van nieuwe lesmethodes, lesvoorbereidingen en uiteindelijk zelfs gezamenlijk les geven. Scholen verschillen sterk in de wijze waarop de schoolleiding die samenwerking stimuleert. Een sterke gedeelde visie zaait de wezenlijke kiemen voor die samenwerking. De permanente aandacht voor die samenwerking, waarbij het belang herhaaldelijk wordt beklemtoond op personeelsvergaderingen en gestimuleerd via diverse werkvormen, bouwt daarop verder. Dat leidt tot een samenwerkende cultuur waarin organisatorisch leren een hefboom wordt voor de verbetering van leren en instructie.

PARTICIPATIE VAN PERSONEEL

De motivatie en betrokkenheid van mensen worden grotendeels beïnvloed door de mate waarin ze zelf ook kunnen participeren in en richting geven aan hun werkomgeving. Tegelijk zorgt participatie ervoor dat het schoolleiderschap meer gedistribueerd wordt in de schoolorganisatie. Toch mag participatie niet te extreem aanwezig zijn. Het mag geen eindeloze praatbarak worden, waardoor de eigenlijke kernactiviteit in het gedrang komt. Daarom moeten we zuinig en efficiënt met participatie omspringen. Vandaar het belang van de vraag hoe participatief een schoolvisie ontwikkeld wordt. Dat kan natuurlijk variëren, maar de kern van een visie opbouwen vanuit een gemeenschappelijke consensus waar iedereen achter staat, leidt veelal tot een grijze nietszeggende visie. Sterke visies leggen accenten, maken bepaalde keuzes waar de school voor staat en waar niet zomaar van wordt afgeweken. Wie zich in die visie niet kan vinden, moet dan misschien elders zijn geluk zoeken. De richting van een school kan dus zeker vanuit de top van de schoolorganisatie aangeduid worden. Iets heel anders is de vertaling in zeer concrete doelen van die richting en de implementatie van die doelen. Hier wordt participatie wel belangrijk en zelfs essentieel. Maar uiteindelijk is het aan de schoolleider

om de grenzen van de participatie te bewaken en af te wegen tegenover de schoolvisie. Sterke leiders laten toe dat de schoolvisie wordt bijgestuurd zonder dat de kernwaarden van de visie in het gedrang komen. Zij blijven die kernwaarden beschermen, want die verwijzen naar wat voor de school essentieel is. Participatie krijgt verder zowel formeel als informeel vorm. Structuren waar systematisch overleg wordt gepleegd, zijn belangrijk, maar veel participatie verloopt via informele contacten, dagelijkse gesprekken en informele communicatie. Beide zijn essentieel om tot een goed werkend geheel te komen.

VERBETERING VAN SCHOOL- EN LEERPROCESSEN

Schoolleiderschap moet ernaar streven om de hele school te betrekken in een aantal cruciale processen. Vier processen zijn vooral gericht op leren, drie andere zijn meer gerelateerd aan de school. We bespreken eerst de leergerichte processen.

KWALITEIT VAN HET CURRICULUM

Een belangrijke component van onderwijskundig leiderschap is de zorg voor de samenhang van het curriculum zodat er sprake is van alignment in de leerinhoud (Hallinger, 2003). Dat betekent bijvoorbeeld dat er een duidelijke visie is op taalonderwijs, dat er leerlijnen zijn in het hele curriculum waarbij de verschillende onderdelen goed op elkaar aansluiten en voortbouwen. Scholen die zelfregulerend leren willen stimuleren, moeten zorgen voor een geleidelijke opbouw daarvan door de leerjaren heen. Belangrijk is dat de schoolvisie voldoende verweven zit in dat curriculum. Dat heeft zowel betrekking op de inhoud van het curriculum, de groepering van leerlingen als de evaluatie. Daarbij moet voldoende rekening gehouden worden met de noden van de leerlingen. Het is dus zoeken naar een evenwicht tussen een sterk samenhangend curriculum dat tegelijk rekening houdt met de noden van de leerlingen. De schoolvisie is richtinggevend voor de balans tussen die beide componenten.



HOGE VERWACHTINGEN TEN AANZIEN VAN LEERLINGEN

Dikwijls wordt beklemtoond dat een positief schoolklimaat bepalend is voor een goede school (Reynolds et al., 2014; Hallinger, 2003). Een belangrijke dimensie in dat schoolklimaat is het stellen van ambitieuze doelen voor de leerlingen. Discipline en duidelijke regels zorgen ervoor dat het onderwijs ordelijk verloopt. Ook het zo optimaal mogelijk benutten van de leertijd is belangrijk. Scholen kunnen bijvoorbeeld meer of minder tolerant zijn voor laatkomers, maar wie hier zeer tolerant is, moet beseffen dat leerlingen die frequent te laat komen, de lestijd verstoren, wat nefast is voor het leerproces. Soms wordt geredeneerd dat vooral de intellectueel sterke leerlingen voldoende moeten worden uitgedaagd en dat de school de nodige ambitie moet hebben. Dat is op zich juist, maar dat geldt voor alle leerlingen. Uit recent onderzoek (Keppens & Spruyt, 2016) is gebleken dat de leerlingen van scholen die qua discipline en leerprestaties veeleisend zijn, minder spijbelen (gecombineerd met responsiviteit naar de leerlingen, waarover meer in de volgende paragraaf). In de VS heeft Daniel Duke veel onder-

tingen aan de leerlingen altijd een belangrijke schakel in het verhaal. Wie aan kansarme leerlingen de indruk geeft dat het allemaal niet zo nauw steekt en dat de school al blij is als er niet te veel wangedrag is, kan moeilijk verwachten dat de leerlingen uit zichzelf gemotiveerd zullen zijn om zich in te zetten om beter te leren.

AANDACHT EN PERSOONLIJKE RELATIES MET LEERLINGEN

Ook kenmerkend voor een positief schoolklimaat is de aandacht voor leerlingen en het ontwikkelen van positieve en persoonlijke relaties met hen (Reynolds et al., 2014). Leerlingen moeten het gevoel hebben dat de school begaan is met hen en hen niet als een nummer behandelt. Dat betekent dat leerkrachten een positieve attitude hebben tegenover hen en hun vertrouwen geven. Een belangrijke manier om dat vertrouwen te tonen is leerlingen inspraak geven en met die inspraak rekening houden. Keppens en Spruyt (2016) spreken van responsiviteit naar de leerlingen. Zij toonden in hun studie het belang hiervan aan voor het verminderen van spijbelen en uitval, naast de eerder vermelde hoge verwachtingen. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden en dat er naar hen geluisterd wordt, zullen ze zich emotioneel meer verbonden voelen met de school. Door die schoolbinding zijn ze meer bereid om zich in te zetten.

OPVOLGEN VAN VOORUITGANG EN EVALUATIE VAN LEERLINGEN

Als we het leren van leerlingen zoveel mogelijk willen stimuleren, moeten we weten waar de leerlingen staan en wat ze vooral nodig hebben om hun vooruitgang verder te stimuleren (Hallinger, 2003; Reynolds et al., 2014). Daarom is de frequente evaluatie van leerlingen cruciaal. Onderwijs moet inspelen op de specifieke noden van leerlingen en evaluatie is het kompas om het onderwijs in de juiste richting te sturen. Evaluatie wordt hier vooral bedoeld als instrument om te weten waar de leerling staat en van daaruit verder te werken. Het is een monitoringtool om de vooruitgang van de leerlingen op te volgen.

ALS LEERLINGEN HET GEVOEL HEBBEN DAT ZE GEWAARDEERD WORDEN EN DAT ER NAAR HEN GELUISTERD WORDT, ZULLEN ZE ZICH EMOTIONEEL MEER VERBONDEN VOELEN MET DE SCHOOL.

zoek verricht naar hoe scholen in grote steden, met problematisch zwakke prestaties van hun leerlingen, veel criminaliteit en geweld op school en een grote kansarmoede onder hun leerlingen, erin slagen om die problematische situatie om te keren en de school tot een succesverhaal te maken. Dat is zeker niet makkelijk en er bestaat geen succesformule voor, ook niet na 30 jaar onderzoek (Duke, 2015). Maar waar het lukt, is het stellen van hoge verwach-

Dat proces van opvolging is belangrijk op school-, klas- en leerlingenniveau. Goede leerlingvolgsystemen zijn nuttig: ze informeren de leerkrachten waar leerlingen staan, waar ze bijkomend nood aan hebben en wat ze al zeer goed kennen en kunnen. Niet alleen op individueel leerlingniveau is die opvolging belangrijk. Het is ook nodig om dit op klasniveau op te volgen. Als een klas langdurig systematisch minder goede toetsen maakt, waarbij de grote meerderheid zeer ondermaats presteert, is er meer aan de hand dan enkele leerlingen die niet goed mee kunnen. Mogelijk is er dan een probleem met de leerkracht of met de relatie tussen de klas en de leerkracht. Scholen waar dat ongemerkt kan voorkomen, hebben een zwak opvolgingssysteem omtrent hun kernactiviteit. Uiteindelijk is het ook nodig die opvolging op het niveau van de hele school te bekijken. Hoe zit het met de uitval op schoolniveau? De spijbelcijfers? De prestaties van oud-leerlingen in het vervolgonderwijs? Hoe meer scholen daar een zicht op hebben, hoe beter ze weten of ze goed bezig zijn of niet.

COMMUNICATIE MET OUDERS

Naast de vier kenmerken gerelateerd aan leerprocessen, zijn er ook drie schoolprocessen die belangrijk zijn om scholen beter te maken. Eén daarvan is de communicatie met ouders. Onderzoek heeft aangetoond dat de betrokkenheid van ouders bij het leerproces en de leervorderingen van hun kinderen een zeer belangrijke ondersteunende factor is voor het leren van leerlingen. Bij hoogopgeleide ouders is dat bijna een evidentie. Zij vinden de studie van hun kinderen bijzonder belangrijk en maken daar uit zichzelf veel tijd voor vrij. Zij zijn meestal ook makkelijk te motiveren wanneer de school hen wil betrekken in dat proces. Anders is het gesteld met laagopgeleide ouders. Zij zijn moeilijker te bereiken en moeilijker te motiveren om de studievoortgang van hun kinderen mee op te volgen. Toch blijkt uit onderzoek in de

VS (Bryk, 2010) dat precies in scholen met overwegend een kansarm leerlingenpubliek een sterke school-ouderrelatie een van de cruciale hefboomen is om hun leerlingen goed te laten presteren. Door die sterke relaties zijn leerlingen meer gemotiveerd om in de school te participeren. De gezamenlijke aanpak van zowel leerkrachten als ouders zorgt ervoor dat de leerlingen zowel van op school als vanuit thuis aangesproken en gemotiveerd worden om zich in te zetten. Daarom is het zeker in kansarme scholen nuttig dat ze extra inspanningen doen om een sterke relatie met de ouders te hebben. Sommige besturen ondersteunen de scholen daarin met extra middelen.

PROFESSIONALISERINGSBELEID

Professionalisering van personeel wordt in onze maatschappij steeds belangrijker. De wijze waarop scholen daaraan vormgeven, is een belangrijke factor in het ontwikkelen van hun capaciteit als lerende organisatie. Steeds meer onderzoek beklemtoont het belang van een schoolgerichte aanpak (Desimone, 2009; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016). Hoe meer de professionalisering aansluit bij de lokale initiatieven van het schoolbeleid en in het verlengde ligt van de schoolvisie, hoe krachtiger en betekenisvoller die wordt. Dat begint al bij de begeleiding van startende leraars. Niemand betwist nog dat die begeleiding zeer belangrijk is om hen te ondersteunen, zodat ze het beroep trouw blijven. Het is ook noodzake-



lijk dat de school weet wat ze van personeelsleden verwacht om haar visie te realiseren en daar voldoende aandacht voor heeft bij die aanvangsbegeleiding (Vekeman et al., 2016). Het besef groeit dat dit meer en meer een zaak is van het hele schoolteam, niet alleen van een mentor die op zijn/haar eentje bezig is met die begeleiding. Daarom is de samenwerking tussen leerkrachten zo belangrijk. Die samenwerking zorgt ook voor een interne dialoog en feedback over wat in nieuwe professionaliseringsinitiatieven is bijgeleerd. De kern van professionalisering is niet het verwerven van nieuwe inzichten of vaardigheden, maar de implementatie en integratie ervan in de dagelijkse praktijk. Vandaar de noodzaak dat scholen een sterk schoolgericht professionaliseringsbeleid hebben, waarbij in functie van de schooldoelen het hele team door een professionaliseringstraject gaat. Sterke scholen gaan op zoek naar externe expertise, die aansluit bij hun noden en waar het hele team mee kennis kan maken om er dan gezamenlijk mee aan de slag te gaan. Hier zijn de professionele leergemeenschappen zo belangrijk voor. Daarnaast benutten sterke scholen ook de interne expertise van hun personeelsleden. Ze maken die bespreekbaar op personeelsvergaderingen, werkgroepen en projecten, waardoor ze aan elkaar wordt doorgegeven. Sterke scholen zoeken ook complementair naar wat de individuele noden zijn van personeelsleden inzake professionalisering om hen individueel te ondersteunen en beter te maken.

voelen. Waardering en appreciatie maken dat mensen meer geloven in zichzelf, meer gestimuleerd worden om nog beter te worden en meer bereid zijn om te innoveren. Die waardering regelmatig uiten en daar de tijd voor nemen is een cruciale opdracht van elke schoolleider. Daarom is constructieve feedback zo belangrijk (Tuytens & Devos, 2017). Hoe sneller die wordt gegeven nadat iemand een goede prestatie heeft geleverd, hoe zinvoller. Goede constructieve feedback geven is een kunst op zich, want feedback kan snel verkeerd begrepen en geïnterpreteerd worden. Net zoals bij leerlingen, is een positieve en waarderende attitude ook nodig tegenover personeelsleden. Belangrijk is ook dat de schoolleiding de afspraken die gemaakt worden, hetzij individueel, hetzij in werkgroepen, blijft opvolgen. Niets is meer frustrerend dan afspraken maken waar dan verder niets meer mee gedaan wordt.

De evaluatie van leerkrachten is een vorm van feedback die wordt gegeven los van een bepaalde actie van de betrokken persoon. Het is een gesprek dat afstand neemt van de dagelijkse praktijk en waarbij overschouwd wordt waar de betrokkene momenteel staat en vooral ook waar hij/zij naartoe wil. Het is het ideale moment om te reflecteren over een mogelijke nieuwe opdracht. Wenst men gewoon verder te gaan op de ingeslagen weg, of is het tijd voor verandering? Dat kan ook onderdeel vormen van een waarderingsbeleid, waarbij professionaliseringskansen als vorm van erkenning worden gezien (Tuytens & Devos, 2014). Of het kan een stap zijn naar meer leidinggevende verantwoordelijkheden en lidmaatschap van het leidinggevende schoolteam. Zo raakt de waardering van individuele personeelsleden ook aan het selectiebeleid van het leidinggevende team.

**NIEMAND BETWIST NOG DAT DE
BEGELEIDING VAN STARTENDE
LERAREN ZEER BELANGRIJK IS OM HEN
TE ONDERSTEUNEN, ZODAT ZE HET
BEROEP TROUW BLIJVEN.**

WAARDERING EN EVALUATIE VAN LEERKRACHTEN

Het kan niet genoeg benadrukt worden hoe belangrijk het is dat mensen zich gerespecteerd en gewaardeerd

UITKOMSTEN VAN LEERLINGEN

Hierboven beschreven we kenmerken die scholen sterk maken om de uitkomsten van leerlingen te optimaliseren. In dit deel verduidelijken we wat die uitkomsten precies inhouden. Eerst en vooral is het belangrijk dat het gedrag van leerlingen redelijk ordelijk verloopt. Uit onderzoek bij scholen in moeilijke contexten en met ondermaatse prestaties blijkt dat

de eerste stap naar succes erin bestaat dat leerlingen de nodige discipline hebben: op tijd komen, geen geweld... Scholen investeren in training van leerkrachten om agressief gedrag te kanaliseren en om te leren hoe zij zelf assertief kunnen zijn zonder agressief te zijn (Day et al., 2016). Die focus op discipline wordt steeds gecombineerd met het stellen van hoge verwachtingen en de nodige zorg en aandacht voor de persoonlijke situatie van de leerlingen. Eerder beklemtoonden we al dat die aanpak spijbelgedrag reduceert.

Gedisciplineerd gedrag en aanwezigheid op school zijn twee belangrijke voorwaarden om uiteindelijk de leerprestaties van de leerlingen te optimaliseren. Directeurs van sterke scholen beklemtonen evenwel dat goede cognitieve leerprestaties niet het enige doel zijn van scholen (Day et al., 2016). Ook waarden zoals integriteit, zorg voor de andere, eerlijkheid en openheid voor levenslang leren of loyaliteit, normbesef en respect zijn belangrijke doelen die scholen bij hun leerlingen kunnen nastreven. Afhankelijk van de schoolvisie zullen sommige waarden meer aandacht krijgen dan andere. Daarnaast gaat het ook om sociale en persoonlijke vaardigheden zoals empathie, het perspectief van de andere kunnen innemen en zelfregulerend leren. Die vaardigheden zijn even belangrijk als directe resultaten op cognitieve toetsen en behoren tot de brede groep van uitkomsten waar scholen bij hun leerlingen naar moeten streven. Ten slotte is ook het welbevinden van de leerlingen belangrijk, niet als tegengesteld objectief van cognitieve prestaties, maar als complementair streefdoel waarbij de school samen met die andere waarden en persoonlijke vaardigheden de totale ontwikkeling van de persoon van de leerling beoogt.

EN DAN IS ER NOG DE SCHOOLCONTEXT...

In figuur 1 staan de pijlen tussen de vier grote delen van links naar rechts. Daarmee wordt gesuggereerd dat schoolleiders via hun leiderschap en schoolontwikkeling de uitkomsten van leerlingen beïnvloeden. Dat klopt voor een deel, maar er is ook een wederkerige relatie, gesymboliseerd in de figuur door de stip-

pelijn onderaan. Die stippelijntje beklemtoont het belang van de schoolcontext. Die is in de eerste plaats gerelateerd aan de kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school en de leerprestaties. Maar context verwijst ook naar de kenmerken van het lerarenteam, de kenmerken van de schoolleider zelf (o.m. ervaring, persoonlijke waarden en expertise), de concurrentiële positie van de school in de lokale omgeving en bij uitbreiding het hele onderwijssysteem en de maatschappij. Dit is een omvangrijk en bijzonder complex verhaal op zich, maar algemeen kan gesteld worden dat de context de invulling van het model zal beïnvloeden. Hoe ongunstiger de context (hoe problematischer het gedrag van leerlingen, hoe meer ondermaats de prestaties van leerlingen, hoe minder dynamisch het schoolteam of hoe groter de concurrentie), hoe meer sturing er nodig zal zijn vanuit de schoolleiding. Dat betekent bijvoorbeeld een beperkter leiderschapsteam, meer klemtoon op communicatie van de schoolvisie, op structuur en selectie en op leerlingengedrag. Hoe gunstiger de context, hoe meer faciliterend het schoolleiderschap zal zijn. Dat betekent dan ruimte voor een leiderschap gedragen door het hele team, meer focus op inspiratie en ontwikkeling van het personeel, participatie in de visie en veel mogelijkheden voor leerlingenparticipatie en inbreng van de leerlingen in een gepersonaliseerd curriculum. De context bepaalt dus de dosis schoolleiderschap doorheen de verschillende delen. Maar dat is een heel verhaal op zich.

EEN PROCES VAN VALLEN EN OPSTAAN

Schoolbeleid is een proces van vallen en opstaan, waarbij niets gegarandeerd altijd werkt en waarbij het steeds zoeken is naar oplossingen voor nieuwe problemen die opduiken in een specifieke context. Onderzoek heeft duidelijk aangetoond dat, ongeacht de context, sterke scholen in hun beleid rekening houden met de diverse onderdelen van het geschetste model. Door een coherente samenhang doorheen de verschillende onderdelen verhogen scholen hun kansen om hun visie echt te implementeren en om de uitkomsten van leerlingen te bereiken die ze zelf voor ogen hebben. ●

SLEUTELREFERENTIES

- Bryk, A. (2010) Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Day, D., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 557-579.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Devos, G., Bellemans, L., & Vanblaere, B. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt Onderwijsresearch, UGent.
- Duke, D. (2015). *Turning around low performing schools*. Keynote presented at the ICSEI conference January 3-6, 2015, Cincinnati.
- Edmonds, R.R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Center for Urban Studies.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*. Brussel: Steunpunt Onderwijsresearch.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25, 61-82.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering van leraren in kaart brengen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(4), 290-310.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset, UK: Open Books.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 6-24.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995.
- Wahlstrom, K., & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-496.
- Wang, Y. (2018). Pulling at your heartstrings: Examining four leadership approaches from the neuroscience perspective. *Educational Administration Quarterly*, 1-32.
- Witsiers, B., Bosker, R., & Kruger, M. (2004). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.