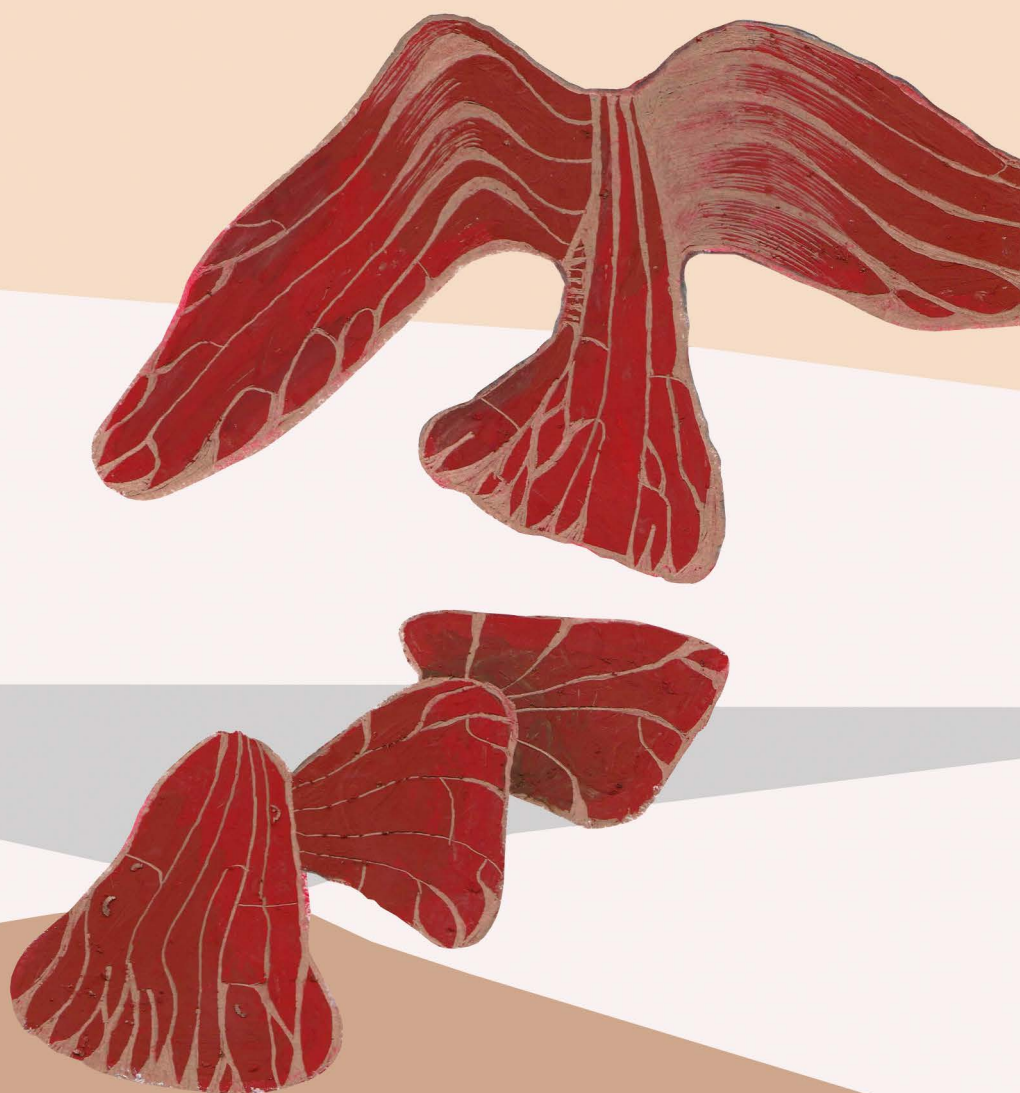


Schoolleiders en schoolautonomie: ambities, drijfveren en verantwoording

Annemarie Neeleman



Schoolleiders en schoolautonomie: ambities, drijfveren en verantwoording

Nederlandstalige bewerking van het proefschrift

School Autonomy in Practice

School Intervention Decision-Making by Dutch Secondary School Leaders

Annemarie Neeleman

Deze publicatie bevat een Nederlandstalige bewerking van het proefschrift:

Neeleman, A. (2019). *School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

ISBN 978 94 6380 371 7

© Annemarie Neeleman, 2019

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

Drukwerk: ProefschriftMaken, Maastricht

Omslagontwerp: Samir ter Lüün

Inhoud

Voorwoord	5
1 Inleiding	7
2 Welke interventiekeuzes maken schoolleiders?	8
2.1 Constructie van een classificatieschema voor schoolinterventies	8
2.2 Toepassing van de classificatie op interventies in het Nederlandse VO	9
2.3 Nederlandse interventies vergeleken met effectiviteitsstudies	12
2.4 Discussie	13
3 Hoe motiveren schoolleiders hun interventiekeuzes?	13
3.1 Opzet en bevindingen diepte-interviews	13
3.2 Discussie	15
4 Welke rol speelt onderzoek in de interventiekeuzes van schoolleiders?	16
4.1 Opzet en bevindingen vragenlijst en diepte-interviews	16
4.2 Discussie	18
5 Slotbeschouwing	19
5.1 Ambities, drijfveren en verantwoording	19
5.2 Onderzoeksgebruik	20
5.3 Professionele identiteit, beroepsstandaard en beroepskwalificaties	20
5.4 Tot slot	21
Bijlage Classificatie voor schoolinterventies: definities en voorbeelden	22

Voorwoord

Deze publicatie is gebaseerd op de bevindingen uit mijn proefschrift *School Autonomy in Practice. School Intervention Decision-Making by Dutch Secondary School Leaders* (Universitaire Pers Maastricht, juni 2019) en bedoeld voor onderwijsprofessionals en andere geïnteresseerden in het Nederlandse onderwijs. Omwille van de leesbaarheid heb ik ervoor gekozen om geen uitgebreide methodologische verantwoording en literatuurverwijzingen op te nemen. Waar behulpzaam heb ik deze informatie in een enkele voetnoot toegevoegd. Zij die geïnteresseerd zijn in de uitgebreidere verhandelingen verwijs ik met plezier naar mijn proefschrift.

In de inleiding schets ik aanleiding, thematiek en vraagstelling van mijn onderzoek. In de volgende drie hoofdstukken beschrijf en bediscussieer ik de voornaamste bevindingen aan de hand van de vraagstelling. In de slotbeschouwing reflecteer ik op de meest opvallende bevindingen uit mijn proefschrift en geef ik een aanzet tot mogelijke initiatieven in de praktijk van onderwijs, onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek.

Annemarie Neeleman
Delft, juni 2019

1 Inleiding

Wereldwijd hebben scholen in de afgelopen decennia meer autonomie verworven. Dit betekent dat scholen op steeds meer beleidsterreinen hun eigen afwegingen en keuzes mogen maken met betrekking tot bijvoorbeeld leermiddelen, onderwijsconcepten of personeel. Deze ontwikkeling zou uiteindelijk moeten bijdragen aan de verbetering van de leerresultaten van leerlingen. Het decentraliseren van bevoegdheden naar het niveau dat het dichtst bij de uitvoering van de activiteiten zelf ligt, zou bovendien moeten leiden tot een doelmatiger besteding van publieke middelen. Internationaal vergelijkende studies tonen aan dat onderwijssystemen met een hoge mate van schoolautonomie beter presteren. Dit geldt met name voor die systemen waarin tegelijkertijd sprake is van een transparante verantwoordingsstructuur, bijvoorbeeld in de vorm van centrale examens, inspectietoezicht of het publiceren van schoolresultaten. De vergroting van schoolautonomie en de intensivering van verantwoordingsverplichtingen gaan dan ook vaak hand in hand. In internationaal perspectief bezien hebben Nederlandse scholen een zeer hoge mate van autonomie. Zo staat het Nederlandse scholen bijvoorbeeld vrij om zelf te beslissen over pedagogiek, didactiek, lesmethoden en personeelsbeleid. In menig buitenlands onderwijssysteem hebben scholen hierover aanzienlijk minder zeggenschap.

De combinatie van toegenomen autonomie en intensievere verantwoording leidt tot meer bevoegdheden, maar ook tot meer verantwoordelijkheden voor schoolleiders. In weerwil van opvattingen over gedistribueerd leiderschap worden scholen uiteindelijk geleid door individuen die de eindverantwoordelijkheid dragen voor de besluitvorming op schoolniveau. Voor die individuen gebruik ik de term schoolleider¹. Van schoolleiders wordt in toenemende mate verwacht dat zij onderzoeksgegevens gebruiken in hun dagelijkse werkzaamheden. Dit principe wordt vaak aangeduid met de Engelse begrippen *evidence-based* of *evidence-informed practice*. Schoolleiders kunnen hiervoor gebruik maken van zowel schoolinterne als schoolexterne informatie. Veel schoolleiders hebben tegenwoordig een schat aan schooldata tot hun beschikking. Daarnaast is er een groeiende hoeveelheid wetenschappelijke kennis voorhanden die inzicht geeft in de effectiviteit van onderwijsinterventies. Dit effectiviteitsonderzoek heeft aangetoond dat naast leerlingkenmerken en kwaliteit van docenten, ook interventies van schoolleiders van invloed zijn op de leerresultaten van leerlingen. Onderzoek toont eveneens aan dat niet alle interventies even effectief zijn.

1 Deze term dient als equivalent voor vergelijkbare functietitels zoals rector of (locatie-/sector-)directeur.

Nederlandse schoolleiders beschikken dus over relatief veel autonomie, een grote hoeveelheid gegevens om hun besluitvorming mee te onderbouwen en de wetenschap dat niet alle interventies een even groot effect hebben op leerresultaten. Tot op heden is er echter maar heel weinig bekend over de wijze waarop schoolleiders de autonome ruimte van hun school daadwerkelijk benutten in de dagelijkse praktijk. Met mijn promotieonderzoek heb ik beoogd hier meer inzicht in te verkrijgen. Hierbij waren de volgende drie onderzoeksvragen leidend:

1. Welke interventiekeuzes maken schoolleiders?
2. Hoe motiveren schoolleiders hun interventiekeuzes?
3. Welke rol speelt onderzoek in de interventiekeuzes van schoolleiders?

Door de hoge mate van schoolautonomie biedt het Nederlandse onderwijs een interessante context voor het bestuderen van het gebruik ervan. Hoewel ik mijn onderzoek ook in andere onderwijssectoren uit had kunnen voeren, heb ik voor het voortgezet onderwijs (VO) gekozen vanwege de organisatorische complexiteit van deze sector. Zo is het de verbindende schakel tussen primair en tertiair onderwijs, waardoor het te maken heeft met een veelheid aan doelstellingen, belangen en stakeholders.

2 Welke interventiekeuzes maken schoolleiders?

2.1 Constructie van een classificatieschema voor schoolinterventies

Om het gebruik van schoolautonomie door schoolleiders te kunnen onderzoeken moet er eerst inzicht worden verkregen in de aard en de frequentie van feitelijke interventies op schoolniveau. Hiertoe heb ik een classificatieschema geconstrueerd waarmee schoolinterventies gecategoriseerd kunnen worden². Dit schema heb ik ontwikkeld op basis van 735 schoolinterventies die door 196 eindverantwoordelijke schoolleiders³ zijn ingebracht via een digitale vragenlijst⁴. Deze vragenlijst is mede door schoolleiders gevalideerd. Het begrip ‘schoolinterventie’ heb ik ruim gedefinieerd als “een geplande handeling die aanzet tot een verandering in de school.” Schoolleiders konden hun antwoorden naar eigen inzicht formuleren. In het ontwerp van het classificatieschema is gestreefd naar een logica en structuur die het breed bruikbaar maakt voor onderwijsprofessionals, opleidingsinstituten, beleidsmakers en onderzoekers, zowel nationaal als internationaal.

2 Dit onderdeel van mijn onderzoek is als afzonderlijk artikel verschenen in het Journal of Educational Change: Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55. doi:10.1007/s10833-018-9332-5. De classificatie is bovendien opgenomen in het volgende handboek voor onderzoeksmatig schoolleiderschap: Jones, G. (2018). *Evidence-based school leadership and management. A practical guide*. London: Sage Publications Ltd.

3 Gezien de omvang en diversiteit van de responsgroep kunnen de resultaten als representatief worden beschouwd voor het Nederlandse voortgezet onderwijs.

4 De vragenlijst is opgenomen in mijn proefschrift.

Het classificatieschema is opgebouwd uit drie domeinen: onderwijs, organisatie en personeel. Elk van deze drie domeinen bestaat vervolgens uit een aantal subdomeinen. In totaal zijn er zestien subdomeinen. Tabel 1 toont de domeinen en subdomeinen van de classificatie. Een uitgebreide weergave met definities en voorbeelden is opgenomen als bijlage.

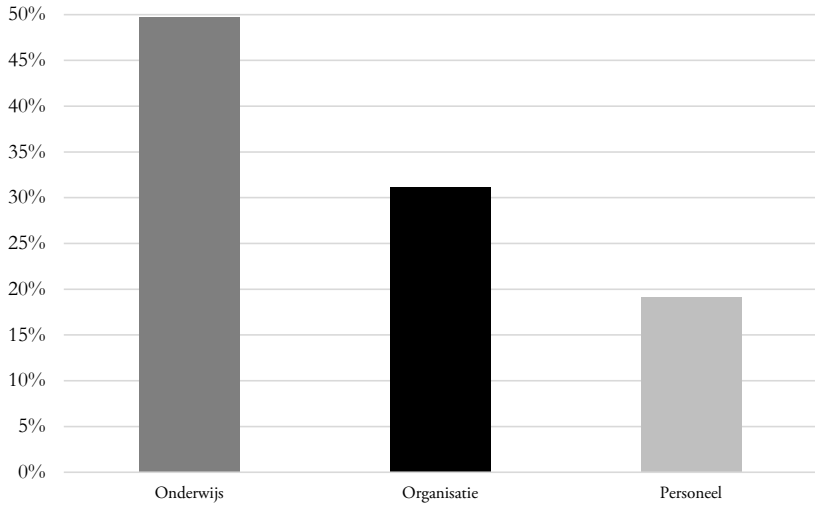
Domein	Subdomein			
Onderwijs	Pedagogisch-didactische aanpakken	Onderwijsprogramma's	Leerroutes	Leeromgevingen, les- en toetsmethoden
Organisatie	Schoolcultuur	Organisatiestructuur	Organisatie van onderwijs	Kwaliteitszorg
	Leerlingzorg en -ondersteuning	Stakeholderrelaties	Financiën	Facilitair en huisvesting
Personeel	Professionele cultuur	Taakbeleid	Beoordeling en beloning	Werving, selectie en dienstverband

Tabel 1: Classificatieschema voor schoolinterventies

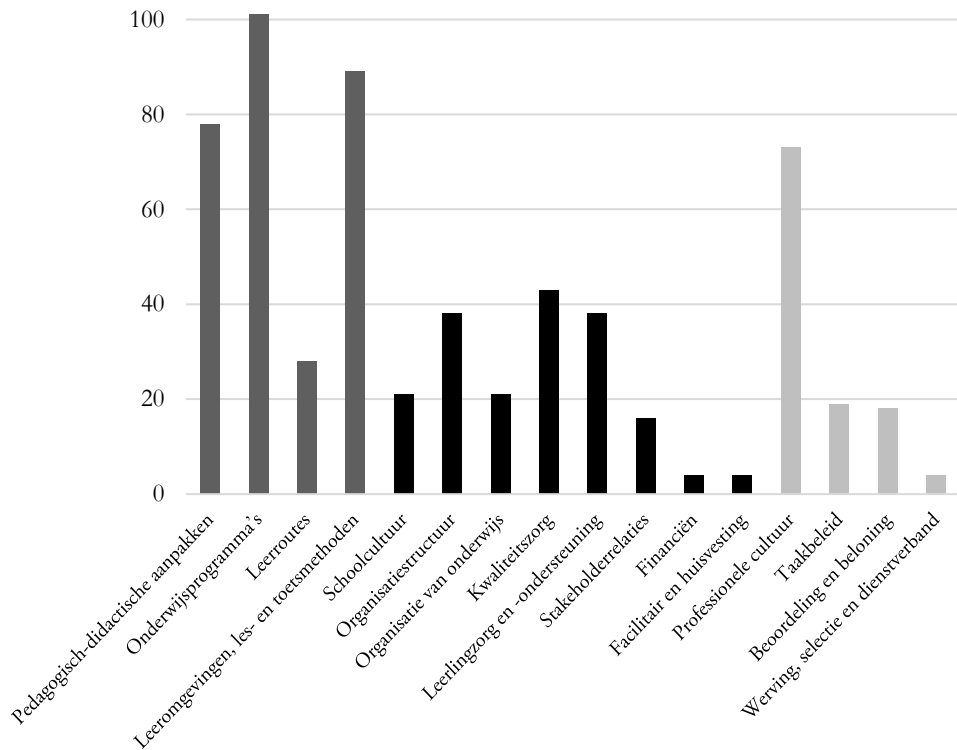
2.2 Toepassing van de classificatie op interventies in het Nederlandse VO

De aldus ontwikkelde classificatie is vervolgens gebruikt om alle door de schoolleiders ingebrachte interventies te categoriseren en te analyseren. In de vragenlijst is schoolleiders gevraagd om maximaal drie interventies te noemen die zij het afgelopen of lopende schooljaar (2013-14 en 2014-15)⁵ gestart waren of voornemens waren te starten en maximaal drie interventies die ze serieus hadden overwogen, maar uiteindelijk niet zijn gestart. De eerste vraag heeft 595 interventies opgeleverd, de tweede 140. Figuur 1 toont de verdeling van de 595 geïnitieerde/geplande interventies over de drie hoofddomeinen van de classificatie in percentages. Figuur 2 toont de verdeling van dezelfde 595 interventies over de zestien subdomeinen in aantallen. Figuren 3 en 4 hanteren hetzelfde indelingsprincipe voor de 140 overwogen, maar niet gestarte interventies.

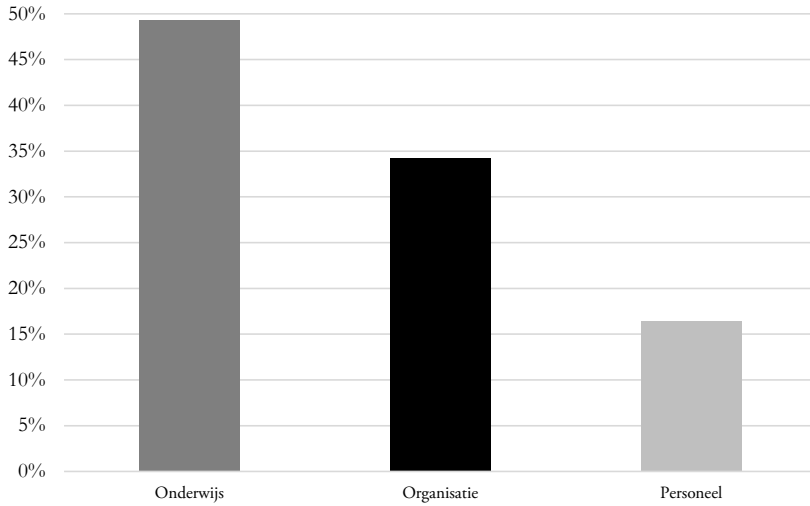
⁵ De vragenlijst is afgenomen in januari 2015.



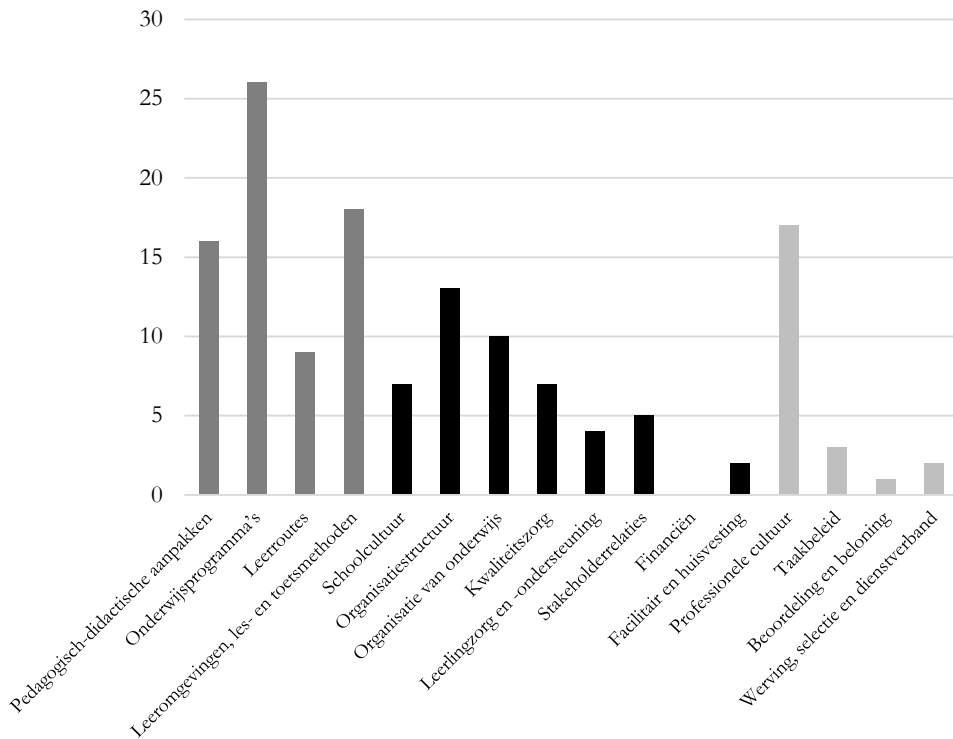
Figuur 1: Verdeling van de 595 geïnitieerde/geplande schoolinterventies over de drie domeinen van de classificatie in percentages.



Figuur 2: Verdeling van de 595 geïnitieerde/geplande schoolinterventies over de zestien subdomeinen van de classificatie in aantallen.



Figuur 3: Verdeling van de 140 overwogen, maar niet geïnitieerde schoolinterventies over de drie domeinen van de classificatie in percentages.



Figuur 4: Verdeling van de 140 overwogen, maar niet geïnitieerde schoolinterventies over de zestien subdomeinen van de classificatie in aantallen.

Figuren 1 en 3 tonen duidelijk dat interventies in het onderwijsdomein dominant zijn in beide verdelingen. Nagenoeg de helft van alle geïnitieerde/geplande en overwogen interventies is onderwijsgerelateerd. Interventies in het organisatiedomein zijn, op hun beurt, frequenter dan interventies in het personeelsdomein. Figuren 2 en 4 laten zien dat zowel de geïnitieerde/geplande als de overwogen interventies zich met name in vier van de zestien subdomeinen bevinden. In frequentie aflopend zijn dit: onderwijsprogramma's, leeromgevingen, pedagogisch-didactische aanpakken en professionele cultuur⁶. Deze vier subdomeinen, waarvan er drie tot het onderwijsdomein behoren, omvatten samen bijna 60% van alle interventies die Nederlandse VO-schoolleiders overwegen en/of initiëren. De drie interventies die schoolleiders het vaakst (gepland hebben te) initiëren, zijn digitale leermiddelen en lesmethoden (11,6% van alle geïnitieerde/geplande interventies), collegiale professionaliseringsactiviteiten (6,7%) en differentiatie (6,1%)⁷.

2.3 Nederlandse interventies vergeleken met effectiviteitsstudies

Effectiviteitsonderzoek toont aan dat schoolleiders invloed hebben op de leeropbrengsten van leerlingen, maar dat niet alle interventies op schoolniveau even effectief⁸ zijn. Hierom heb ik onderzocht hoe de door Nederlandse VO-schoolleiders geïnitieerde/geplande interventies zich verhouden tot effectiviteitsfactoren die in internationale metastudies⁹ worden gepresenteerd. Er bestaan geen metastudies die op enkel Nederlands onderzoek gebaseerd zijn. Ik heb daarom drie gezaghebbende en populaire internationale metastudies gebruikt. Robinson, Hohepa en Lloyd¹⁰ onderzoeken effectiviteit vanuit een leiderschapsperspectief, Scheerens¹¹ en Hattie¹² beiden vanuit een schoolorganisatorisch perspectief.

Uit de vergelijkende analyse blijkt dat een aanzienlijk deel van de geïnitieerde/geplande schoolinterventies niet te herleiden is naar de drie metastudies. Dit geldt met name voor interventies in de organisatie- en personeelsdomeinen. Dat betekent dat veel gangbare interventies in het Nederlandse VO niet direct verklaard kunnen worden vanuit de uitkomsten van een aantal toonaangevende metastudies. Wanneer er wel sprake is van inhoudelijke overeenkomsten tussen Nederlandse interventies

6 De laatste twee subdomeinen zijn qua frequentie omgedraaid bij de niet geïnitieerde interventies.

7 Omdat alle ingebrachte interventies door schoolleiders zelf zijn omschreven, zijn verwante interventies geclusterd ten behoeve van betekenisvolle analyses. Zo worden bijvoorbeeld de interventies "personalisatie" en "individualisatie" ook tot differentiatie gerekend.

8 In deze onderzoekstraditie wordt effectiviteit over het algemeen gemeten via de cognitieve leeropbrengsten van leerlingen in taal- of rekentoetsen.

9 In een metastudie worden de uitkomsten van meerdere individuele studies samengevoegd, waardoor de getoonde uitkomsten robuuster zijn dan die van de onderliggende individuele studies.

10 Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.

11 Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.

12 Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

en factoren uit de metastudies blijkt het in een groot deel van de gevallen factoren te betreffen met een relatief lage of zelfs negatieve effectgrootte¹³. Dit betekent dat van veel onderwijsinterventies die populair zijn in het Nederlandse VO op basis van de resultaten van drie gezaghebbende metastudies niet verwacht kan worden dat ze tot een substantiële verhoging van leeropbrengsten leiden.

2.4 Discussie

Nederlandse VO-schoolleiders wenden schoolautonomie met name aan op het gebied van onderwijs en professionalisering. Hun specifieke interventiekeuzes kunnen zelden direct verklaard worden vanuit de resultaten van populair internationaal effectiviteitsonderzoek. De concentratie van schoolinterventies in een geringer aantal domeinen dan het systeem toestaat, impliceert een discrepantie tussen het *de jure* en *de facto* gebruik van schoolautonomie door schoolleiders. Een dergelijke discrepantie zou aansluiten bij een observatie uit onderzoek dat schoolautonomie in de praktijk de uitkomst is van een complex krachtenspel tussen overheid, schoolbesturen, beleidsmakers, leidinggevenden, docenten, ouders, leerlingen en andere stakeholders.

Het is mogelijk interessant om de interventiekeuzes van Nederlandse schoolleiders te vergelijken met die van schoolleiders in andere onderwijssystemen met een vergelijkbare of verschillende mate van schoolautonomie en verantwoording. Hoe verhouden de aard en concentratie van Nederlandse interventies zich tot die in onderwijssystemen met evenveel of (veel) minder schoolautonomie? In welke mate tonen interventies in andere onderwijssystemen overeenkomsten met internationaal effectiviteitsonderzoek? Dergelijke vergelijkingen kunnen interessante inzichten opleveren in het daadwerkelijk gebruik van schoolautonomie in onderwijssystemen die met elkaar overeenkomen of van elkaar verschillen.

3 Hoe motiveren schoolleiders hun interventiekeuzes?

3.1 Opzet en bevindingen diepte-interviews

Om er achter te komen hoe schoolleiders hun interventiekeuzes motiveren heb ik uitgebreide individuele diepte-interviews gehouden met tien schoolleiders. Deze schoolleiders zijn geselecteerd met inachtneming van verschillen in persoonlijke kenmerken (seks, opleiding, ervaringsjaren als schoolleider, ervaringsjaren als docent) en kenmerken van de scholen waaraan ze leiding geven (leerlingaantallen, afdelingen, bestuurlijke constructie, geografische en demografische spreiding). Uit eerder onderzoek blijkt dat het gedrag en de acties van schoolleiders vaak beïnvloed worden door een

¹³ Effectgrootte is een statistische maat die aangeeft hoe sterk het effect van een interventie is op een populatie (de interventiegroep). Hierbij worden de resultaten van de interventiegroep vergeleken met de resultaten van een andere populatie waarbij de interventie niet is toegepast (de controlegroep).

complex samenspel van persoonlijke, organisatie- en maatschappelijke factoren. Een aantal studies wijst op een voorname rol van persoonlijke drijfveren in deze interactie. Hierom is dit thema expliciet opgenomen in de interviewleidraad. Om de interviews voor schoolleiders zo concreet mogelijk te maken, is een aantal vragen geconcretiseerd rond een interventie die zij allen gestart waren, te weten differentiatie¹⁴.

Hoewel alle geïnterviewde schoolleiders hun persoonlijke drijfveren sterk relateren aan hun eigen biografieën, gebruiken zij een opvallend overeenkomstig vocabulaire. Vier drijfveren blijken in hoge mate overeen te komen:

- Verbinden, samenwerken en een focus op relaties
- Zin geven, verdiepen en van betekenis zijn
- Faciliteren van talentontwikkeling
- Bieden van een positieve en veilige (leer)omgeving

Voor de keuze van differentiatie als interventie blijken vier motieven dominant. Deze betreffen de ambitie om onderwijs te bieden dat:

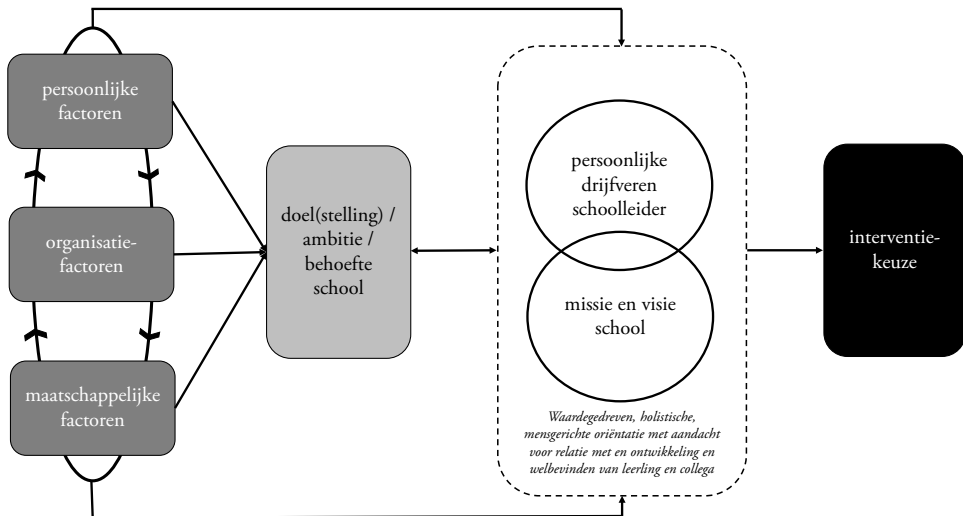
- op maat gemaakt is, zowel in termen van extra uitdaging als extra ondersteuning, en dat leerlingen maximale kansen biedt op talentontwikkeling;
- leerlingen motiveert en hen in een actievere rol brengt, een rol waarin leerlingen zelf richting geven aan en eigenaar zijn van hun leerproces;
- leerlingen voorbereidt op hun toekomstige rol in een veranderende samenleving;
- het imago van de school verbetert en onderscheidend is ten opzichte van het onderwijsprofiel van omliggende scholen.

Schoolleiders relateren hun motieven voor differentiatie-interventies sterk aan hun persoonlijke drijfveren. Organisatie- en maatschappelijke factoren blijken een geringere rol te spelen in hun overwegingen. Het schoolplan vormt hierop een uitzondering. Dit strategisch beleidsdocument – dat onder meer de missie, visie en doelstellingen van de school verwoordt – verenigt elementen van zowel persoonlijke, organisatie- als maatschappelijke aard. Schoolmissies en -visies blijken sterke overeenkomsten te vertonen met de persoonlijke drijfveren van schoolleiders.

Schoolleiders geven in de interviews aan dat hun persoonlijke drijfveren niet alleen van invloed zijn geweest op hun keuze voor een vorm van differentiatie, maar ook richting geven aan hun interventiekeuzes in zijn algemeenheid. Figuur 5 biedt een visualisatie

¹⁴ Dit was het primaire selectiecriteria voor de te interviewen schoolleiders, voorafgaand aan de eerder genoemde variëteit in persoonlijke en schoolkenmerken.

van de relaties tussen de hiervoor beschreven factoren die van invloed zijn op de interventiekeuzes van schoolleiders.



Figuur 5: Visualisatie van de relaties tussen de factoren die van invloed zijn op de interventiekeuzes van schoolleiders.

Zoals weergegevens in Figuur 5, geven schoolleiders blijk van een sterke waardegedreven, holistische en mensgerichte oriëntatie met aandacht voor de relatie met en de ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen en collega's. Hun persoonlijke drijfveren vertonen grote overeenkomsten met de missie en visie van hun scholen. Deze relatie impliceert dat de persoonlijke drijfveren van schoolleiders na verloop van tijd tot uitdrukking komen in het schoolbeleid. Voor schoolleiders die net op een school zijn aangesteld, kan in deze gelden dat zij specifiek gesolliciteerd hebben bij een school die qua missie en visie aansluit bij hun eigen drijfveren.

3.2 Discussie

Schoolleiders motiveren hun interventiekeuzes dus voornamelijk vanuit de pedagogische ambitie om onderwijs aan te bieden dat op maat gemaakt is, dat gericht is op talentontwikkeling en dat leerlingen motiveert, activeert en ze voorbereidt op hun toekomstige rol in een veranderende samenleving. De andere dominante motivering heeft betrekking op het imago en de profilering van de school. Deze overweging komt voort uit de verantwoordelijkheid van schoolleiders om de continuïteit van hun school te bewaken, volgend uit de vrije schoolkeuze in het Nederlandse onderwijs. Door afnemende leerlingaantallen in een toenemend aantal krimpregio's krijgt deze verantwoordelijkheid steeds meer gewicht in hun besluitvorming. Om een continue

instroom van leerlingen te garanderen, moeten schoolleiders aanhoudend het imago van de school bewaken en zorg dragen voor een onderscheidende profilering ten opzichte van omliggende scholen.

Anders dan je zou verwachten op grond van het maatschappelijk discours over de rol en invloed van de Inspectie van het Onderwijs of van de toenemende hoeveelheid taken en verwachtingen uit 'Den Haag', blijken schoolleiders zich in hun interventiekeuzes niet primair door dergelijke externe invloeden te laten leiden. Zo blijkt, bijvoorbeeld, het verbeteren van cognitieve leeropbrengsten geen expliciete beweegreden voor hun interventiekeuzes¹⁵. Schoolleiders lijken cognitieve leeropbrengsten vooral te interpreteren als een verzameling extern gedefinieerde verantwoordingsnormen. Zolang aan deze normen voldaan wordt, tonen schoolleiders zich veeleer gedreven door non-cognitieve, holistische, ontwikkelingsgerichte en studentgecentreerde ambities. Dit is een opvallende bevinding in het licht van actuele discussies over de veronderstelde invloed van externe kwaliteitseisen, maatschappelijke verwachtingen en verantwoordingsnormen op de professionele ruimte van onderwijsprofessionals.

Het zou echter wat voorbarig zijn om nu zonder meer te concluderen dat Nederlandse schoolleiders niet gedreven worden door de ambitie om de leeropbrengsten van hun leerlingen te verhogen. Het kan ook zo zijn, en daarvoor biedt mijn onderzoek aanwijzingen, dat zij leeropbrengsten anders definiëren dan gebruikelijk is onder onderzoekers, beleidsmakers en toezichthouders. In plaats van de continue verbetering van cognitieve resultaten te zien als de heilige graal van onderwijs, lijken Nederlandse VO-schoolleiders veeleer gedreven te worden door het streven om leerlingen voor te bereiden op hun toekomstige rol in een veranderende samenleving. Deze interpretatie van het begrip leeropbrengst impliceert maatwerk met een focus op talentontwikkeling en non-cognitieve vaardigheden zoals motivatie en eigenaarschap. Een dergelijke opvatting van leeropbrengsten wordt echter zelden gebruikt als uitkomstmaat in effectiviteitsonderzoek of verantwoordingskaders.

4 Welke rol speelt onderzoek in de interventiekeuzes van schoolleiders?

4.1 Opzet en bevindingen vragenlijst en diepte-interviews

Om in zowel de breedte als de diepte een beter inzicht te krijgen in het onderzoeksgebruik van schoolleiders bij hun interventiekeuzes heb ik bevindingen uit de digitale vragenlijst gecombineerd met die uit de interviews. Het begrip 'onderzoek' heb ik daarbij zeer ruim

15 Schoolleiders die leidinggeven aan een school met een negatieve kwaliteitsbeoordeling van de Inspectie van het Onderwijs zullen naar verwachting sterker sturen op het verhogen van cognitieve leeropbrengsten aangezien dit type opbrengsten de basis vormt van het toezichtkader. Echter, op 1 september 2017 heeft slechts 2,7% van alle VO-afdelingen een negatief kwaliteitsoordeel.

gedefinieerd, waardoor het zowel schoolinterne (zoals schooldata en praktijkonderzoek) als schoolexterne (wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke) onderzoeksbronnen omvat.

In de vragenlijst geven schoolleiders blijk van een behoorlijk hoge mate van onderzoeksgebruik: 90% van alle 196 schoolleiders heeft onderzoek gebruikt bij ten minste een van hun interventiekeuzes en bij 72% van alle geïnitieerde/geplande interventies hebben schoolleiders onderzoek gebruikt in hun besluitvorming¹⁶. Uit de antwoorden op de vervolgvraag welke onderzoeksbronnen ze in hun overwegingen gebruikt hebben, blijkt een zeer ‘liberale’ interpretatie van het begrip onderzoek. Zeker wanneer je deze interpretatie vergelijkt met de toch al zeer ruime definitie die in de vragenlijst gepresenteerd werd. Zo beschouwen sommige schoolleiders bijvoorbeeld “vragen stellen” en “gesprekken met mensen in het land” als vormen van onderzoek. Nagenoeg een kwart van alle ingebrachte onderzoeksbronnen is bovendien weinig specifiek geformuleerd, wat deze bronnen moeilijk herleidbaar maakt. Voorbeelden hiervan zijn “diverse onderzoeken”, “scholing” en “studiedag.” Qua primaire onderzoeksbronnen tonen schoolleiders een voorkeur voor schooldata en schoolintern praktijkonderzoek. Academisch onderzoek, onderzoek van kennismakelaars (zoals adviesorganisaties of consultancybureaus) en praktijkervaringen van andere scholen worden minder vaak genoemd. Schoolleiders blijken vaak twee of meer verschillende onderzoeksbronnen te gebruiken in hun keuzeproces.

De hoge mate van onderzoeksgebruik waar schoolleiders in de vragenlijst blijk van geven, hangt mogelijk samen met zowel hun liberale interpretatie van het begrip als de menselijke neiging tot sociaal wenselijke antwoorden. Dit laatste fenomeen ligt op de loer bij toenemende verwachtingen op het gebied van onderzoeksmatig leiderschap. Om sociaal wenselijke antwoorden in de interviews te voorkomen, heb ik dit thema niet nadrukkelijk opgenomen in de interviewleidraad. Als onderzoek daadwerkelijk een rol zou hebben gespeeld in de overwegingen en interventiekeuzes van schoolleiders, zou dit vanzelf tot uiting komen in de gesprekken.

In de interviews geven schoolleiders echter aanzienlijk minder blijk van onderzoeksgebruik bij interventiekeuzes dan in de vragenlijst. Dit geldt zowel voor schoolinterne als schoolexterne onderzoeksbronnen. Onderzoeksgebruik vloeit met name voort uit persoonlijke interacties met collega-schoolleiders, uit contacten met externe adviseurs of uit initiatieven van docenten die masterprogramma’s volgen. Geformaliseerde onderzoeksbronnen zoals wetenschappelijke publicaties of publicaties van kennisplatforms worden zelden direct geraadpleegd. Slechts een van

16 Hierbij tonen zich aanzienlijke verschillen in onderzoeksgebruik tussen de zestien subdomeinen van de classificatie (Tabel 1).

de tien geïnterviewde schoolleiders geeft aan onderzoek te hebben gebruikt in de besluitvorming voorafgaande aan de interventiekeuze. Twee schoolleiders zoeken ten tijde van het interview naar onderzoeksresultaten om hun reeds genomen besluit ex post te onderbouwen. Omdat het besluit in deze beide gevallen reeds genomen is, lijkt hier sprake van symbolisch-politiek gemotiveerd onderzoeksgebruik.

4.2 *Discussie*

Voorgaande bevindingen wijzen op een vrij minimaal direct onderzoeksgebruik door schoolleiders bij interventiekeuzes. De vele vage omschrijvingen van onderzoeksbronnen in de vragenlijst en de spaarzame referenties aan onderzoek in de interviews zijn in dit verband veelzeggend. Als schoolleiders al onderzoek gebruiken in hun overwegingen, gebeurt dit veelal impliciet en betreft dit eerder schoolinterne dan schoolexterne onderzoeksbronnen. Geformaliseerd onderzoek wordt zelden direct geraadpleegd. Onderzoeksgebruik is met name het gevolg van persoonlijke interacties. De liberale interpretatie van het begrip onderzoek waar schoolleiders blijk van geven, is opvallend. Zeker wanneer je deze invulling vergelijkt met interpretaties die gangbaar zijn in beleids- en academische discussies over *evidence-informed practice*. In hun besluitvorming blijken schoolleiders geneigd een groter belang te hechten aan *tacit knowledge*¹⁷ en intuïtie dan aan meer geformaliseerde kennisbronnen.

Deze bevindingen roepen vragen op in het licht van het voortdurende debat over de kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Zijn Nederlandse schoolleiders werkelijk nauwelijks geïnteresseerd in onderzoek – en wetenschappelijk onderzoek in het bijzonder – ten behoeve van hun besluitvorming? Dit zou duiden op het falen van eerdere beleidsinspanningen om onderzoeksmatig leiderschap¹⁸ te versterken. Als deze interpretatie juist is, zou dat beleidsmakers, onderzoekers, bestuurders, toezichthouders en opleidingsinstituten moeten aansporen om effectief te bevorderen dat onderzoeksmatig leiderschap een inherent onderdeel wordt van de professionaliteit en beroepsuitoefening van schoolleiders. Echter, als schoolleiders wel degelijk meer en beter van geformaliseerd onderzoek gebruik zouden willen maken, maar zij bestaand onderzoek weinig of niet bruikbaar vinden, hebben we een ander en meer fundamenteel probleem. Als Nederlandse schoolleiders beschikbaar onderzoek overwegend negeren vanwege de discrepantie tussen de behoeften van scholen en de productie van wetenschappers, waarmee moeten zij hun interventiekeuzes dan legitimeren en valideren? Deze vragen dienen beantwoord te worden als we daadwerkelijk voornemens zijn de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te dichten.

17 Kennis en vaardigheden die door ervaring zijn opgedaan.

18 In Nederlandse studies wordt hier ook wel het Engelse begrip *evidence-informed leadership* gebruikt. Wanneer in deze publicatie de term 'onderzoeksmatig leiderschap' wordt gebruikt, kan deze gelezen worden als *evidence-informed leadership*.

5 Slotbeschouwing

5.1 Ambities, drijfveren en verantwoording

In Nederland worden schoolleiders zelden direct betrokken bij de ontwikkeling en evaluatie van onderwijsbeleid. Dit geldt ook voor de wijze waarop (overheids)beleid met betrekking tot schoolautonomie in de praktijk vorm en inhoud krijgt. Uit mijn proefschrift blijkt dat Nederlandse VO-schoolleiders deze autonome ruimte voornamelijk gebruiken voor interventies op het vlak van onderwijs en professionalisering. Hun interventiekeuzes zijn veelal gebaseerd op *tacit knowledge*, intuïtie en persoonlijke drijfveren. Deze persoonlijke drijfveren zijn sterk verbonden met schoolmissies en -visies en getuigen van een waardegedreven, holistische en mensgerichte oriëntatie. Interventiekeuzes worden hoofdzakelijk gemotiveerd door pedagogische ambities of overwegingen die samenhangen met de gevolgen van vrije schoolkeuze.

De verhoging van cognitieve leeropbrengsten blijkt geen primaire en expliciete doelstelling in de interventiekeuzes van Nederlandse VO-schoolleiders. Van veel toegepaste onderwijsinterventies kan conform internationaal onderzoek niet verwacht worden dat ze tot een substantiële verhoging van leeropbrengsten leiden. Ook motieven die samenhangen met gestandaardiseerde verantwoordingsnormen worden zelden genoemd als reden voor specifieke interventiekeuzes. Zolang tenminste aan dergelijke normen van overheids- of inspectiewege voldaan wordt, vertonen schoolleiders geen opvallende ambitie om deze leeropbrengsten als zodanig te verhogen. Het is echter goed mogelijk dat schoolleiders het begrip leeropbrengsten anders interpreteren dan gangbaar is onder beleidsmakers en onderzoekers. Een interpretatie die niet uitsluitend gericht is op cognitieve prestaties, maar ook aandacht schenkt aan talentontwikkeling en non-cognitieve vaardigheden zoals motivatie en eigenaarschap. Wanneer je de voorbereiding van kinderen op hun toekomstige rol in de samenleving als de voornaamste taak van onderwijs beschouwt, dan is te begrijpen dat een holistisch opvoedingsbegrip en het welbevinden van leerlingen de interventiekeuzes van schoolleiders bepalen. In mijn onderzoek tonen schoolleiders heldere en overeenkomstig opvattingen over de doelstellingen van (voortgezet) onderwijs. Mede hierom is het zowel opmerkelijk als betreurenswaardig dat er relatief weinig wetenschappelijk onderzoek beschikbaar is dat onderwijsinterventies vanuit dit perspectief benadert.

Uit het oogpunt van verantwoording kun je echter ook een kritische noot plaatsen bij het gegeven dat het voornamelijk pedagogische ambities zijn die VO-schoolleiders drijven. Verantwoording afleggen is een voorwaarde voor het welslagen van schoolautonomie¹⁹ en vereist concrete en meetbare doelen. Verantwoording met betrekking tot

19 Wanneer het verhogen van leeropbrengsten hierin als criterium wordt genomen.

cognitieve leeropbrengsten is schoolextern gereguleerd via gestandaardiseerde kaders en instrumenten. Verantwoording met betrekking tot pedagogische, non-cognitieve doelstellingen is een stuk uitdagender om vorm te geven. Dergelijke doelen zijn vaak lastiger concreet te formuleren, laat staan te meten en te waarderen. Als het voornamelijk pedagogische ambities zijn die ten grondslag liggen aan de interventiekeuzes van VO-schoolleiders en we verantwoording beschouwen als een inherent onderdeel van de professionaliteit van schoolleiders en een randvoorwaarde voor schoolautonomie, dan ontkomen we niet aan een discussie over de wijze waarop pedagogische verantwoording geformaliseerd kan worden in termen van doelstellingen en opbrengsten.

5.2 Onderzoeksgebruik

In deze discussie moeten we ook het gebruik van onderzoek betrekken. In een professionele context waarin van schoolleiders in toenemende mate verwacht wordt dat zij gebruik maken van de groeiende hoeveelheid onderzoeksgegevens, is het essentieel om te weten of schoolleiders in wezen terughoudend zijn in het gebruik van onderzoek dan wel of het voorhanden zijnde onderzoek onvoldoende toepasbaar is in hun dagelijkse praktijk. Als zij daadwerkelijk weinig interesse blijken te hebben in het toepassen van onderzoek, dan zouden beleidsmakers, opleidingsinstituten en besturen hun verantwoordelijkheid moeten nemen wat betreft de professionaliteitseisen aan en de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Gezien de bestaande beroepsstandaard en het beroepsregister zouden deze actoren zowel moeten eisen dat schoolleiders voldoen aan de overeengekomen normen met betrekking tot onderzoeksgebruik en -vaardigheden als deze ontwikkeling effectief faciliteren. Het feit dat schoolleiders betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van de standaard en het register impliceert dat zij onderzoeksgebruik en -vaardigheden zelf ook als een inherent onderdeel van hun schoolleiderschap beschouwen. Als uit nader onderzoek zou blijken dat schoolleiders het beschikbare onderzoek onvoldoende toepasbaar vinden in hun dagelijkse praktijk, dan biedt mijn proefschrift aanknopingspunten voor toekomstig effectiviteitsonderzoek, zowel qua onderwerpen als uitkomstmaten. Hiermee zou de bruikbaarheid van wetenschappelijk onderzoek voor onderwijsprofessionals verhoogd kunnen worden, met een grotere impact op leeropbrengsten als mogelijk gevolg.

5.3 Professionele identiteit, beroepsstandaard en beroepskwalificaties

Onderzoek toont aan dat verantwoordingsstrategieën in het onderwijs motiverender zijn – waarmee de kans groter is dat ze ook daadwerkelijk impact hebben op de schoolpraktijk – als ze uitgaan van leerlingbehoefte en professionele identiteit. Daarbij wordt ‘datawijs’ leiderschap gezien als een voorwaarde om externe verantwoording uiteindelijk ook ten goede te laten komen aan de lerende en zich ontwikkelende leerling. Mijn onderzoek biedt inzicht in de professionele identiteit van Nederlandse VO-schoolleiders voor zover

het hun interventievoorkuren, drijfveren en onderzoeksgebruik betreft. Deze kennis maakt het mogelijk om de pedagogische verantwoording door schoolleiders zodanig (verder) te ontwikkelen dat ze betekenisvol wordt, omdat ze aansluit bij hún opvattingen over het doel van onderwijs.

Ook de interpretatie en toepassing van de beroepsstandaard en de beroepskwalificaties van schoolleiders verdienen aandacht. De Onderwijsraad heeft onlangs geadviseerd om de kwaliteit van het handelen van schoolleiders te verbeteren via het bundelen van onderzoek, onderwijs en scholing en het stellen van hogere eisen aan hun professionalisering. Internationaal gezien besteden Nederlandse schoolleiders relatief weinig tijd aan hun professionele ontwikkeling. Zij vertonen bovendien een voorkeur voor korte en informele professionaliseringsactiviteiten boven vormen van langduriger en formeel leren. Dit ondanks het feit dat kortdurende professionaliseringsactiviteiten veel minder effectief zijn dan langduriger vormen. Bovendien bestaat er nog nauwelijks onderzoek naar de effecten van informeel leren. Het actief toepassen van de bestaande beroepsstandaard en het stellen van eisen aan de professionele kwalificaties en ontwikkeling van schoolleiders zou kunnen resulteren in een meer teleologische benadering van het gebruik van schoolautonomie, waarin persoonlijke overtuigingen en *tacit knowledge* worden gecombineerd met onderzoeksgebruik en pedagogische verantwoording.

5.4 Tot slot

Mijn proefschrift biedt nieuwe inzichten in het feitelijk gebruik van de autonome ruimte voor VO-scholen door schoolleiders. Deze inzichten leiden hopelijk tot een optimalisering van en betere afstemming tussen beleids-, onderzoeks- en opleidingsinitiatieven om de potentiële mogelijkheden van schoolautonomie te realiseren met als doel jongeren te helpen hun vaardigheden, kennis en karakter te ontwikkelen om te slagen in de moderne samenleving.

Bijlage | Classificatie voor schoolinterventies: definities en voorbeelden²⁰

ONDERWIJS

Pedagogisch-didactische aanpakken

Interventies met betrekking tot het ontwerpen of uitwerken van (effectieve) lespraktijken of leerprocessen in de directe interactie tussen docent en leerling(en). Interventies met betrekking tot klassenmanagement vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: nieuwe didactische werkvormen, leerpleinleren, gepersonaliseerd leren

Onderwijsprogramma's

Interventies met betrekking tot vakken, profielen of lesprogramma's die opgenomen zijn in het curriculum van een school, afdeling of leerweg. Geformaliseerde extracurriculaire interventies vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: nieuw beroepsgericht vak vmbo-TL, technasium, talentrichtingen

Leerroutes

Interventies met betrekking tot leerroutes door het onderwijssysteem die zich voltrekken buiten de grenzen van standaardroutes en standaardmomenten van toetsen en examinering.

Voorbeelden: interne opleiding entreeklas, versneld havo-traject, mbo niveau 1

Leeromgevingen, les- en toetsmethoden

Interventies met betrekking tot leeromgevingen en methoden en instrumenten voor lesgeven, leren en toetsen. Interventies met betrekking tot digitalisering vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: implementatie ELO, iPad klas, Bring Your Own Device (BYOD)

ORGANISATIE

Schoolcultuur

Interventies met betrekking tot de missie, visie, identiteit, cultuur, imago of positionering van de school. Interventies met betrekking tot strategische beleidsplannen vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: missie- en visietraject, nieuw strategisch meerjarenplan, Positive Behavior Support (PBS)

Organisatiestructuur

Interventies met betrekking tot de organisatiestructuren van de school.

Voorbeelden: herindeling vmbo in [naam stad], van drie brede scholengemeenschappen naar twee clusters, samenwerking tussen meerdere vestigingen

Organisatie van onderwijs

Interventies met betrekking tot het geheel aan regels, procedures of voorschriften aangaande de organisatie van het onderwijs op de school.

Voorbeelden: aanscherping en modernisering bevorderingsrichtlijnen, wijziging aantal leerperioden, aanpassing lestijden

Kwaliteitszorg

Interventies met betrekking tot gestandaardiseerde kwaliteitseisen en -doelen voor diensten, activiteiten en producten. Interventies met betrekking tot evaluatieve onderzoeksmethoden en opbrengstgerichte- of resultaatgerichte werkvormen vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: plan van aanpak voor verbetering resultaten, opbrengstgericht werken, opbrengsten sociaal-emotionele ontwikkeling monitoren

²⁰ De getoonde voorbeelden zijn interventies die door schoolleiders zijn ingebracht in de digitale vragenlijst.

Leerlingzorg en -ondersteuning

Interventies met betrekking tot leerlinggerichte zorg, begeleiding of ondersteuning.

Voorbeelden: invoering passend onderwijs, alle ondersteuning binnen de les, zorg- en ondersteuningsstructuur versterken

Stakeholderrelaties

Interventies met betrekking tot de relatie met of betrokkenheid van stakeholders zoals ouders, scholen voor primair en tertiair onderwijs, andere VO-scholen, de (lokale) samenleving of het (lokale) bedrijfsleven.

Voorbeelden: contacten leggen met transport- en logistiekbranche, ouders en leerlingen als volwaardige partners betrekken bij beoogde vernieuwingen, young ambassadors op basisscholen

Financiën

Interventies met betrekking tot de financiële middelen van de school.

Voorbeelden: opstellen financiële kaders, reorganisatie deplorabele financiële toestand, financieel gezond worden

Faciliteit en huisvesting

Interventies met betrekking tot de faciliteiten en huisvesting van de school.

Voorbeelden: voorbereiden nieuwbouw/verbouw, WiFi, laptops voor alle medewerkers

PERSONEEL

Professionele cultuur

Interventies met betrekking tot de professionele cultuur (gedrag) op school en de professionele autonomie van medewerkers. Interventies met betrekking tot (collegiale) professionaliseringsactiviteiten vallen binnen dit subdomein.

Voorbeelden: inductieprogramma nieuwe medewerkers, organiseren van onderlinge feedback, collegiale consultatie

Taakbeleid

Interventies met betrekking tot de verdeling van lesgevende en andere schoolgerelateerde taken en verantwoordelijkheden.

Voorbeelden: herijking van het taakbeleid, nieuw model taakbeleid, van taakbeleid naar werkverdelingsbeleid

Beoordeling en beloning

Interventies met betrekking tot de beoordeling en beloning van medewerkers.

Voorbeelden: invoeren/herijken/verbeteren gesprekscyclus, invoeren beoordeling docenten

Werving, selectie en dienstverband

Interventies met betrekking tot de werving en selectie en het dienstverband van medewerkers.

Voorbeelden: expliciete werving van jonge talentrijke academici, werving en selectie

