

Leiden of laten?

Onderzoek naar de wijze waarop en de omstandigheden waaronder (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan professionele ruimte van leraren.

Yonne Westerveld

Leiden of laten?

Onderzoek naar de wijze waarop en de omstandigheden waaronder (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan professionele ruimte van leraren.

Master Publiek management

Universiteit Utrecht en VO-raad

Naam: Yonne Catharina Hendrika Westerveld

Studentnummer: 3660710

Eerste lezer Universiteit Utrecht: Prof. Dr. Mirko Noordegraaf

Tweede lezer Universiteit Utrecht: Prof. Dr. Margo Trappenburg

Eerste begeleider VO-academie: Marit Weggemans

Tweede begeleider VO-academie: Leonie Blom

Derde begeleider VO-raad: Dr. Bas de Wit

Datum: 4 juli 2016

Datum van de verdediging: 7 juli 2016 om 12:00 uur, Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap.

Voorwoord

Dit is mijn ruimte.

Een halfjaar geleden begon ik aan de scriptie die nu voor u ligt, op uw laptopscherm openstaat of mogelijk met twee handen, gezien de omvang, door u gedragen wordt. Het afgelopen halfjaar is voorbij gevlogen. Al bij de start van het scriptietraject wist ik zeker dat ik mij wilde verdiepen in het thema leiderschap binnen het voortgezet onderwijs. Ik wist dat ik dit op een kwalitatieve wijze middels gesprekken wilde doen om zo andermans ervaringen te gebruiken voor mijn eigen verhaal. Ik wist toen nog niets van de term ‘professionele ruimte’.

Bij de start van het scriptietraject werd duidelijk dat bovenstaande wensen konden worden samengebracht in een stage bij de VO-raad onder begeleiding van Marit Weggemans en Bas de Wit. Met veel enthousiasme gaf ik mij op voor deze plek en ik kreeg hem gelukkig toegewezen. Tijdens de eerste gesprekken bij de VO-raad zijn veel onderzoeksvragen de revue gepasseerd. De term die steeds vaker naar voren kwam in de gesprekken die ik voerde en in de artikelen die ik las was ‘professionele ruimte’. Appeltje eitje dacht ik: een nieuwe, spannende term koppelen aan een van de klassiekers van publiek management: de keuze voor een onderzoek naar ruimte én leiderschap was snel gemaakt.

Appeltje eitje? *Think twice*. De term professionele ruimte heeft mij, tot op de dag van vandaag, totaal in verwarring gebracht. Mijn schoonvader sprak aan het begin van het traject de memorabele woorden: “*Kun je nog een ander thema kiezen?*” Nee, in mijn ogen kon dat niet meer én dat wilde ik ook niet. Ik moest en zou grip krijgen op een term die zelfs volgens de experts die ik gesproken heb eigenlijk niet te vatten is. Nu, na vijf maanden, denk ik dat ik dichtbij ben gekomen. Daarvoor wil ik graag de volgende mensen bedanken.

Allereerst gaat mijn dank uit naar Mirko. Mirko Noordegraaf, mijn begeleider bij dit scriptietraject, heeft met zijn rode penstrepen het beste in mij naar boven gehaald. Ik wil hem bedanken voor de tijd die hij heeft gestoken in het lezen van mijn stukken, het geven van commentaar en het feit dat ik hem, voor mijn gevoel, altijd kon benaderen om vragen te stellen. Marit Weggemans, mijn begeleidster vanuit de VO-raad, heeft met haar ongezoeten mening mij uitgedaagd en haar relativiseringsvermogen heeft ervoor gezorgd dat ieder dipje getrotseerd kon worden. Isadora Huber en Alésa ten Berge voor hun feedback, hun steun en hun oprechte interesse in hoe het met mij ging, ook buiten de scriptie om.

Mijn dank gaat verder uit naar alle betrokken respondenten in dit onderzoek. De interviews in dit onderzoek zorgden voor mij als onderzoeker voor heel interessante ontmoetingen. Het enthousiasme waarmee de respondenten hun verhaal vertelden, maakten deze gesprekken voor mij tot een van de leukste onderdelen van het onderzoek. Ik dank hen graag voor hun tijd en moeite.

Ten slotte gaat mijn dank uit naar mijn ouders, vriendinnetjes en Mart voor alle fijne momenten om te kunnen sparren over mijn scriptie, om te kunnen klagen over mijn scriptie of juist om even niet bezig te zijn met de scriptie.

Yonne Westerveld
4 juli 2016 te Utrecht

Managementsamenvatting

De kwaliteitsverbetering van het Nederlandse onderwijs stagneert. Sinds enkele jaren wordt de ‘professionele ruimte’ van de leraar gezien als een belangrijk element bij de oplossing van dit probleem (Wartenbergh-Cras, Bendig-Jacobs, Van Casteren & Kurver, 2013). Concreet mondde dit uit in een aantal (beleids-)initiatieven waarbij gesteld werd dat de leraar (weer) “*centraal*” moet worden gezet. Met deze herijking van de positie van de leraar rijst de vraag op welke manier schoolleiderschap hiertoe een bijdrage kan leveren. Het doel van dit verkennende onderzoek is om, aan de hand van meerdere cases, te achterhalen op welke wijze en onder welke omstandigheden (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan de professionele ruimte van de leraar, zodat een krachtiger en breder gedragen bijdrage wordt geleverd aan kwaliteitsverbeteringen, zoals betere onderwijsprestaties en het zorgen voor vitale leerkrachten, in het (voortgezet) onderwijs.

In het onderzoek is allereerst aan de hand van theorie achterhaald op welke manier de begrippen ‘professionele ruimte’ en ‘schoolleiderschap’ het beste omschreven kunnen worden. Voor beide begrippen geldt dat er geen sluitende definitie is. Professionele ruimte wordt in dit onderzoek gezien als een sociaal construct dat bestaat uit drie typen van ruimte: methodische, plannings- en criteria ruimte (vgl. Breugh, 1985; Breugh, 1999). Daarnaast kan er een onderscheid gemaakt worden tussen *geregelde* (feitelijke, toegestane en objectieve handelingsruimte) en *gevoelde* (ervaren, subjectieve handelingsruimte) professionele ruimte (vgl. Hupe, 2009). Schoolleiderschap wordt in dit onderzoek gezien als een *repertoire* aan leiderschapspraktijken: te weten structuurgericht, resultaatgericht, collegagericht en burgergericht leiderschap (Aardema, 2010). Uit de theorie kan worden afgeleid dat schoolleiderschap wel degelijk invloed heeft op professionele ruimte. De professionele ruimte van een leraar wordt bepaald door de onderhandelingen tussen de schoolleider en de leraar (Hanson, 1978).

Het empirische gedeelte van dit onderzoek bestond uit een *multiple-case study*. Een vernieuwende school, een excellente school en een klassieke school vormden de drie cases van dit onderzoek. Op alle drie de scholen is gesproken met twee schoolleiders en drie leraren om te achterhalen op welke wijze en onder welke omstandigheden schoolleiderschap op deze scholen een bijdrage levert aan de professionele ruimte van de leraar. Uit het empirische gedeelte van dit onderzoek komt naar voren dat de respondenten een vierde type van ruimte onderscheiden: de ontwikkelingsruimte. Hoewel de vier typen van ruimte worden herkend door de leraren, blijkt dat de mate waarin de leraren deze ruimte ervaren verschilt per onderwijsinstelling. Daarnaast wordt het begrip professionele ruimte door de schoolleiders en leraren op verschillende wijze opgevat: sommigen zien het als iets van het individu, anderen geven aan dat het een collectief goed is. Tevens wordt het schoolleiderschap op de drie scholen verschillend ingevuld en opgevat. Dit betekent concreet dat de verschillende leidinggevendenden op verschillende leiderschapspraktijken ten aanzien van de professionele ruimte de nadruk leggen. Deels kan dit worden verklaard door de formele posities die de schoolleiders bekleden: de (con)rectoren stelt zich meer op als visionair leider, de team- en afdelingsleider als uitvoerende manager. De team- en afdelingsleider hebben een meer directe invloed op de geregelde en gevoelde professionele ruimte van de leraren.

Bij een confrontatie tussen theorie en empirie komt naar voren dat op iedere school de onderhandeling tussen schoolleiding en leraren betreffende de professionele ruimte een andere invulling heeft, met als opvallende uitkomst dat op de vernieuwende school de professionele ruimte van de leraar *de facto* wordt verkleind. De leraren op deze school hebben als individu minder autonomie, ze zijn sterk onderling afhankelijk vanwege het feit dat er gewerkt wordt met zelfsturende teams. Op de klassieke school lijken de leraren de meeste professionele ruimte te krijgen én te ervaren: de

leidinggevend en accepteren op deze school onderlinge verschillen tussen de leraren waardoor de leraren veel vrijheid ervaren.

De beïnvloeding van de professionele ruimte door het schoolleiderschap vindt plaats tijdens gesprekken die de schoolleiders voeren met de leraren. Concluderend kan gesteld worden dat het schoolleiderschap kan bijdragen aan de professionele ruimte als de schoolleiding én de leraren in staat zijn om *gesprekken* over dit thema te voeren waarbij wederzijdse verwachtingen worden uitgesproken. Op die manier krijgen leraren de kans om hun eigen behoeften ten aanzien van professionele ruimte kenbaar te maken. Van de schoolleiders vraagt dit een open houding waarbij niet één leiderschapsstijl past: een *repertoire aan leiderschapspraktijken* is nodig om adequaat in te spelen op de verschillende behoeften van de leraren. Met name ‘het geven van richting aan’ en ‘het ondersteunen van’ leraren door de schoolleiders lijken de meeste invloed te hebben op de ervaren en benutte professionele ruimte. Schoolleiderschap ten aanzien van de professionele ruimte van de leraar draait dus niet om *leiden óf laten*, het draait erom de leraren vrij te laten binnen eenduidige kaders gebaseerd op een expliciet uitgesproken en breed gedragen visie.

Tot op heden worden gesprekken over dit thema niet voldoende en niet regelmatig genoeg gevoerd. Een aanbeveling voor de schoolleiders is dan ook om deze gesprekken in te bedden in de cultuur van de organisatie, zodat deze gesprekken als ‘normaal’ en ‘veilig’ worden ervaren en daarmee het vertrouwen gecreëerd wordt om *wederzijdse verwachtingen* uit te kunnen spreken. Dan wordt duidelijk in hoeverre leraren professionele ruimte behoeven. In het verlengde hiervan kunnen schoolleiders via scholing of collegiale consultatie zichzelf verder ontwikkelen. Hierbij kan gefocust worden op kennis over gespreksvoering, op kennis over verschillende leiderschapsbenaderingen en op kennis over de optimale inrichting van de organisatie. Dit alles kan bijdragen aan een gesprek tussen de schoolleiding en de leraren over de professionele ruimte, waarbij zowel de schoolleider als de leraar de kans wordt geboden om deze lastige en nieuwe term van een eigen interpretatie te voorzien.

Lijst van tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: Definitie van professionele ruimte	14
Tabel 2: Het onderscheid tussen geregelde en gevoelde ruimte	19
Tabel 3: Typen van ruimte	22
Tabel 4: Overzicht van leiderschapspraktijken	31
Tabel 5: Type onderwijsinstelling	40
Tabel 6: Selectie cases	40
Tabel 7: Onderzoeksfasen	42
Tabel 8: Operationalisatie professionele ruimte	45
Tabel 9: Leiderschapspraktijken en voorbeeldvragen	45
Tabel 10: Leiderschap in het algemeen en voorbeeldvragen	46
Tabel 11: Voorbeeldvragen bij koppeling leiderschap en professionele ruimte	46
Tabel 12: Ervaring professionele ruimte per onderwijsinstelling	53
Tabel 13: Nadruk van leidinggevendheid op leiderschapspraktijk	68
Tabel 14: Type professionals	96

Figuren

Figuur 1: Overzicht van leiderschapsstijlen aan de hand van model van Quinn	26
Figuur 2: Onderhandeling schoolleider en leraar	37
Figuur 3: Onderzoeksmodel	39
Figuur 4: Visuele weergave van de gevoerde onderhandelingen op caseniveau	80

Inhoud

Inleiding	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Professionele ruimte en leiderschap.....	9
1.3 De probleemstelling.....	10
1.4 Onderzoeksaanpak	11
1.5 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie	12
1.6 Leeswijzer.....	12
2. Veranderingen in het Nederlandse onderwijs	13
2.1 Inleiding.....	13
2.2 De introductie van de term autonomie in het onderwijs	13
2.3 Leraren en professionele ruimte: de opmars van een term	13
2.4 Schoolleiderschap en de professionele ruimte van de leraar.....	15
2.5 Slot.....	15
3. Professionele ruimte	16
3.1 Inleiding.....	16
3.2 Publieke professionals	16
3.3 Drang naar professionaliteit en ruimte.....	17
3.4 Ruimte nader gedefinieerd	18
3.5 Professionele ruimte in het onderwijs.....	22
3.6 Slot.....	24
4. Leiderschap	25
4.1 Inleiding.....	25
4.2 Publiek leiderschap.....	25
4.3 Ontwikkelingen en stromingen in (publiek) leiderschap	25
4.4 Publiek leiderschap en publiek management	28
4.5 Leiderschapsontwikkelingen in het onderwijs	28
4.6 Hedendaagse kijk op schoolleiderschap: een repertoire aan competenties	30
4.7 Slot.....	32
5. De (school)leider en professionele ruimte	33
5.1 Inleiding.....	33
5.2 Ruimte geven en ruimte voelen	33
5.3 De invulling van schoolleiderschap	34
5.4 De interactie tussen (school)leiders en professionals: een heuse onderhandeling	35
5.5 Slot.....	37

6. Onderzoeksaanpak	38
6.1 Soort onderzoek	38
6.2 Onderzoeksopzet	38
6.3 Datavergaring	41
6.4 Operationalisering	44
6.5 Dataverwerking	46
6.6 Slot	47
7. Resultaten	48
7.1 Inleiding: professionele ruimte en schoolleiderschap in de empirie	48
7.2 Typen van (professionele) ruimte	48
7.3 Opvattingen over ruimte	54
7.4 Ervaren ruimte	56
7.5 Type leiderschapspraktijken	59
7.6 Opvattingen over schoolleiderschap	68
7.7 Ervaren schoolleiderschap	70
7.8 Onderhandeling tussen schoolleiding en leraren	72
7.9 Slot	75
8. Conclusie	76
8.1 Introductie	76
8.2 Beantwoording van de theoretische deelvragen	76
8.3 Beantwoording van de empirische deelvragen	77
8.4 Beantwoording van de hoofdvraag	81
8.5 Aanbevelingen	83
9. Discussie	86
9.1 Bijdrage aan theorievorming, beleid en maatschappelijke debat	86
9.2 Reflectie op onderzoek	87
9.3 Ideeën voor vervolgonderzoek	88
Referenties	89
Bijlage 1: Overzicht van type professionals	96
Bijlage 2: Vragenlijst interview met leraar	97
Bijlage 3: Vragenlijst interview met schoolleider	99
Bijlage 4: Overzicht observaties	101
Bijlage 5: Overzicht expertgesprekken	103
Bijlage 6: Open codering	104
Bijlage 7: Codebomen	105

Inleiding

1.1 Aanleiding

De basiskwaliteit van het Nederlandse voortgezet onderwijs is op orde (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Uit internationale vergelijkingen blijkt dat Nederlandse leerlingen tot de subtop van de wereld behoren. Desondanks is er reden tot zorg. De kwaliteitsverbetering stagneert en er zijn te weinig uitblinkende leerlingen in het voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Daarmee raakt Nederland achterop bij landen waar het onderwijs en de leerprestaties wel duurzaam verbeteren.

Deze uitkomsten van de Inspectie van het Onderwijs (2013) hebben ertoe geleid dat de overheid al enkele jaren inzet op kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Om richting te geven aan deze kwaliteitsverbetering zijn bijvoorbeeld vanuit het ministerie actieplannen opgezet als *'Beter Presteren VO'* (2011) en *'Leraar 2020 – een krachtig beroep!'* (2011). Deze plannen van de overheid zetten de leraar centraal. Ook vanuit organisaties als de VO-raad en de Onderwijscoöperatie, en vanuit leraren zelf zijn initiatieven genomen om de positie van leraren te agenderen en te versterken om zo duurzame kwaliteitsverbetering in het voortgezet onderwijs te bereiken (denk aan Stichting LeerKRACHT!, Lerarenregister en boeken als: *Beroepstrots, Het Alternatief, Het Alternatief II*). Deze initiatieven zouden de professionele ruimte van leraren vergroten en daarmee leiden tot professionele ontwikkeling van leraren en tot schoolontwikkeling (Wartenbergh-Cras, Bendig-Jacobs, Van Casteren & Kurver, 2013).

Ondanks deze pogingen tot verandering blijkt uit recent onderzoek van de Onderwijsraad (2013) dat leraren (nog steeds) gevoelens van onvermogen en machteloosheid hebben. Dit zou komen door de beperkte handelingsvrijheid die leraren krijgen. Daarnaast wordt als oorzaak een miskennis van vakken en vakmanschap genoemd (Onderwijsraad, 2013). Het recente Sectorakkoord VO 2014-2017 zet daarom professionalisering van docenten nogmaals sterk op de agenda (VO-raad & Staatssecretaris OCW, 2014). *“Zonder mede-eigenaarschap van docenten wordt het realiseren van toekomstbestendig onderwijs een kansloze exercitie.”* (VO-raad & Staatssecretaris OCW, 2014:15).

Tegelijkertijd wordt in het Sectorakkoord VO 2014-2017 ook nadrukkelijk opgeroepen tot leiderschap met durf en het scheppen van randvoorwaarden om de ruimte voor docenten te versterken (VO-raad & Staatssecretaris OCW, 2014). De vraag om meer professionele ruimte van de leraar lijkt tegengesteld aan het idee van leiderschap met durf. Leiderschap wordt namelijk gemakkelijk opgevat als een 'zero sum game': daar waar de een (bijvoorbeeld een formele schoolleider) meer leiderschap heeft, zou dat automatisch betekenen dat er minder ruimte voor leiderschap overblijft voor anderen (bijvoorbeeld de leraren) (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012). Als leraren meer invloed willen hebben, dus meer leiderschap willen dragen, zouden schoolleiders zich automatisch terug moeten trekken (Hulsbos et al., 2012). Hulsbos, et al. (2012) geven aan: *“Het samenspel tussen leraar en leidinggevende wat betreft professionele ruimte vraagt om nieuwe opvattingen over leiderschap in het onderwijs.”*

1.2 Professionele ruimte en leiderschap

'Professionele ruimte' van de leraar is een betrekkelijk nieuw begrip (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Hulsbos, et al. (2012) concludeerden dat professionele ruimte sinds enkele jaren steeds explicieter terugkomt op onderzoeksmatige en beleidsmatige agenda's, maar dat wetenschappelijke evidentie naar de effecten op en van professionele ruimte nog schaars is (Ministerie van OCW, 2011). Professionele ruimte gaat over zeggenschap en veronderstelt daarmee professioneel gedrag van leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Kessels (2012) geeft aan dat professionele ruimte geen statisch gegeven is maar een dynamisch karakter heeft dat een wederkerig proces behelst van professionele ruimte

krijgen en nemen. In dit proces spelen schoolleiding en docenten een belangrijke rol aangezien zij met elkaar ‘onderhandelen’ over professionele ruimte (Kessels, 2012). Dit proces wordt door DeRue en Ashford beschreven als “*claiming*” en “*granting*” (2010:628). Dit kunnen docenten en schoolleiding vanuit verschillende uitgangspunten doen en het lijkt daarom belangrijk om opvattingen van docenten en schoolleiding over professionalisering en professionele ruimte te expliciteren (Spillane & Healey, 2010). Waar in de huidige literatuur de rol van de leraar al de nodige aandacht heeft gehad, geldt dit niet voor de schoolleider (Fuite, Rood & van Willigen, 2014). Het is zodoende interessant om te onderzoeken welk perspectief schoolleiders hebben op de professionele ruimte van leraren.

Opvallend is dat het begrip ‘professionele ruimte’ vaak gerelateerd wordt aan het idee van ‘gespreid leiderschap’ (o.a. Hulsbos et al., 2012). Gespreid leiderschap is in de eerste plaats een pleidooi voor een andere manier van kijken naar leiderschap (Hulsbos et al., 2012). Niet alleen naar leiderschap als gedragseigenschap van de formele leider, maar vooral ook naar leiderschap als rol, als proces, dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen in een organisatie zoals een school. Traditioneel leiderschap, zoals charismatisch en transformationeel leiderschap, zou teveel uitgaan van een individuele leider (Spillane, 2006). Daarmee wordt voorbij gegaan aan de invloed van ‘volgers’, in het onderwijs bijvoorbeeld leraren. Spillane (2006) stelt dat schoolleiderschap niet beperkt is tot de schoolleider maar vorm krijgt in de interacties tussen schoolleiders en bijvoorbeeld leraren in specifieke situaties. Op basis van deze mogelijke tekortkomingen van ‘oude’ leiderschapstheorieën is het van belang om op zoek te gaan naar wat leiderschap binnen deze nieuwe situatie is. Met name de vraag op welke manier leiderschap zich manifesteert in relatie tot de professionele ruimte van leraren behoeft aandacht aangezien zij een sterke invloed op elkaar lijken uit te oefenen maar deze veronderstelling nog niet voldoende is onderzocht (Hulsbos et al., 2012; Fuite et al., 2014).

1.3 De probleemstelling

Dit verkennende onderzoek onderzoekt op welke wijze en onder welke omstandigheden (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan professionele ruimte van leraren. Dit is zinvol aangezien het inrichten en benutten van de professionele ruimte voor de leraren zeer relevant is voor het realiseren en verbeteren van onderwijskwaliteit, maar tegelijk zeer complex is (Hulsbos et al., 2012). Tot op heden is het nog onduidelijk of schoolorganisaties, en daarmee ook schoolleiders, voldoende aansluiten bij het (gevoelde) belang om leraren meer zeggenschap te geven bij de inrichting en kwaliteitsverbetering van het onderwijs (Hulsbos et al., 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2013). Concreet mondt dit uit in het volgende onderzoeksdoel:

Het doel van dit verkennende onderzoek is om, aan de hand van meerdere cases, te achterhalen op welke wijze en onder welke omstandigheden (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan de professionele ruimte van leraren, zodat een krachtiger en meer gedragen bijdrage wordt geleverd aan kwaliteitsverbeteringen, zoals betere onderwijsprestaties en het zorgen voor vitale leerkrachten, in het (voortgezet) onderwijs.

In dit onderzoek zal zodoende worden ingegaan op de volgende centrale vraag:

Op welke wijze en onder welke omstandigheden kan (school)leiderschap een bijdrage leveren aan de professionele ruimte van leraren in het VO?

Het antwoord op de onderzoeksvraag is niet in één stap te bereiken. De onderzoeksvraag is daarom opgesplitst in deelvragen (Van Thiel, 2007). Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is de vraag eerst vanuit de theorie bekeken.

De eerste deelvraag diept de term ‘professionele ruimte’ verder uit. Hierbij wordt aandacht besteed aan deze term in de wetenschap in het algemeen, alvorens wordt ingegaan op de betekenis van de term binnen het onderwijs. De deelvraag is als volgt geformuleerd: *Wat is ‘professionele ruimte’ in het onderwijs?* De tweede deelvraag gaat in op een term die in de wetenschap omstreden lijkt te zijn: *leiderschap* (’t Hart, 2014). Er is onderzocht op welke manier de term *leiderschap* zich door de afgelopen decennia heen heeft ontwikkeld. Dit maakt het mogelijk om enigszins een beeld te krijgen bij de zeer brede, doch zeer invloedrijke term. Na deze eerste stap is specifiek de term *schoolleiderschap* verder uitgediept. De tweede deelvraag is geformuleerd als: *Wat is (school)leiderschap?* De derde deelvraag probeert een verbinding te leggen tussen de eerste en de tweede deelvraag. Dit deel van het onderzoek gaat verder in op de wijze waarop (school)leiderschap de professionele ruimte beïnvloedt. De derde deelvraag is: *Hoe beïnvloedt (school)leiderschap professionele ruimte?*

Aan de hand van de inzichten uit de theorie is toegewerkt naar de operationalisatie van de belangrijkste concepten. Deze operationalisatie maakte het mogelijk om de centrale termen uit dit onderzoek te onderzoeken in de empirie. Het empirische gedeelte van dit onderzoek start met de vraag: *Hoe ervaren leraren en schoolleiders professionele ruimte?* Het antwoord op deze empirische deelvraag gaat over de manier waarop zowel leraren als schoolleiders de term ‘professionele ruimte’ opvatten en invulling geven. Bij de beantwoording van de vijfde en de zesde deelvraag staat opnieuw de term ‘leiderschap’ centraal. Allereerst wordt ingegaan op, binnen enkele specifieke cases, de manier waarop het leiderschap van een schoolleider is vormgegeven binnen de onderwijsinstelling. Dit biedt een basis om de verbinding te onderzoeken tussen het leiderschap van de schoolleiding en de professionele ruimte van de leraren, binnen de cases. De vijfde deelvraag is geformuleerd als: *Hoe geven schoolleiders leiding?* De zesde deelvraag is: *Op welke wijze beïnvloedt schoolleiderschap de (gevoelde) professionele ruimte van leraren?*

Aan de hand van de antwoorden op bovenstaande deelvragen is de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord. Het onderzoek sluit af met maatschappelijke en academische implicaties van de resultaten. Dit leidt tot een laatste deelvraag: *Wat zijn maatschappelijke en academische implicaties van de onderzoeksresultaten?* Deze laatste deelvraag wordt gekoppeld aan de praktijk om aanbevelingen te doen aan de schoolleiding, aan de leraren, maar ook aan andere betrokken actoren zodat zij allen beter in staat zijn om een krachtiger en meer gedragen bijdrage te leveren aan kwaliteitsverbeteringen in het voortgezet onderwijs. Daarnaast worden ideeën voor vervolgonderzoek besproken.

1.4 Onderzoeksaanpak

Aangezien het onderzoek verkennend van aard is, is ervoor gekozen om het vraagstuk op een kwalitatieve wijze te onderzoeken. Het onderzoek kent drie fases: de verkennende fase, de empirische fase en de analyse fase. De verkennende fase is gestart met een theoretische verhandeling van de belangrijke termen uit de hoofdvraag, te weten (school)leiderschap en professionele ruimte. Allereerst is er met vijf experts gesproken en zijn negen gesprekken met schoolleiders, leraren, beleidsmedewerkers en andere betrokkenen bij het onderwijs bijgewoond. Hiervoor is gekozen om meer inzicht te vergaren over de nog beperkt in de wetenschap beschreven term ‘professionele ruimte’. Met opgedane inzichten is het theoretisch kader en zijn de vragenlijsten voor de interviews verder aangescherpt. Vervolgens zijn er twee proefinterviews gehouden. Deze stappen vormden samen de verkennende fase, ofwel de opmaat voor de empirische fase. De empirische fase bestond uit een *multiple-case study*. De *multiple-case study* bestond uit drie cases: drie onderwijsinstellingen uit het Voortgezet Onderwijs. Allereerst zijn beleidsdocumenten en schoolgidsen van de onderwijsinstellingen bestudeerd om een beeld te vormen van de onderwijsinstelling. Dit maakte het makkelijker om tijdens het gesprek beslagen te ijs te komen. Vervolgens is bij alle de drie onderwijsinstellingen gesproken met de rector, een teamleider en drie docenten om inzicht te vergaren in de wijze waarop het (school)leiderschap de professionele ruimte van de leraren beïnvloedt. De vergaarde data is vervolgens met het programma MaxQDA gecodeerd en

geanalyseerd. Zo werd het mogelijk om tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen en zowel academische als maatschappelijke implicaties te beschrijven. De bevindingen zijn gepresenteerd in de vorm van een onderzoeksrapport en een adviesrapport.

1.5 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

In de wetenschap is al veel geschreven over professionals (o.a. Schön, 1983; Freidson, 2001; Wilensky, 1964; Simons & Ruijter, 2014; Noordegraaf, 2015). Het hebben van ruimte en autonomie is een van de bepalende kenmerken van professionaliteit (Wilensky, 1964). Diverse auteurs benadrukken het belang van het geven van ruimte aan professionals en de manier waarop dit kan worden ingevuld (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2006; Freidson, 2001, Weggeman, 2007). Er is daarmee al veel bekend over het geven van ruimte aan professionals. Daarentegen is er in de wetenschap weinig bekend over het onderscheid tussen ruimte geven, ruimte ervaren en ruimte benutten en in het verlengde hiervan over de term ‘professionele ruimte’ (Interview Zwart, Louws & Zuiker, 2016; Interview Schaap, 2016). De term ‘professionele ruimte’ blijkt voornamelijk gebruikt te worden in beleidsstukken (Hulsbos et al., 2012; Interview Zwart, Louws & Zuiker, 2016; Interview Schaap, 2016). Het is wetenschappelijk gezien relevant om deze term, die in het Nederlandse overheidsbeleid in opmars is, verder theoretisch te verdiepen (Kessels, 2012). Daarnaast wordt verondersteld dat de invloed van schoolleiders op de professionele ruimte van leraren groot is (Hulsbos et al., 2012). Hoewel er weinig bekend is over welke leiderschapsfactoren een rol spelen bij het geven, ervaren en benutten van ruimte is het, gezien de roep om professionele ruimte voor leraren, goed om hierover meer kennis te vergaren. Door de term professionele ruimte te onderzoeken in relatie de rol van de (school)leiding, kan achterhaald worden in hoeverre de veronderstelling dat schoolleiders invloed hebben op de professionele ruimte gegrond is.

Naast de wetenschappelijke relevantie heeft dit onderzoek ook maatschappelijke relevantie. Dit onderzoek heeft mede als doel om tot praktische aanbevelingen te komen aan de VO-raad en in het bijzonder aan de VO-academie. De VO-academie is een programma van de VO-raad dat zich bezighoudt met de professionalisering van schoolleiders en bestuurders. Dit onderzoek levert een bijdrage aan de wijze waarop de door de VO-academie ontwikkelde trajecten invulling wordt gegeven. Verder zouden de aanbevelingen van dit onderzoek wellicht ook kunnen worden gebruikt in andere sectoren dan het onderwijs. In meerdere (publieke) sectoren klinkt de roep om meer ruimte van (publieke) professionals en daarbij zal het leiderschap mogelijk op een vergelijkbare wijze deze ruimte beïnvloeden. Mogelijk biedt dit onderzoek ook voor die sectoren handvatten om de ruimte voor professionals te vergroten, om het leiderschap in die sectoren te professionaliseren en kunnen aanbevelingen uit dit onderzoek worden toegepast op die professionals en leidinggevendenden.

1.6 Leeswijzer

Om meer zicht te krijgen op de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden in het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia zal gestart worden met een contextschets. In deze contextschets wordt het onderwijsbeleid in vogelvlucht besproken. Vervolgens worden de twee kernconcepten van dit onderzoek besproken aan de hand van literatuur. Allereerst wordt de term ‘professionele ruimte’ verder uitgediept, gevolgd door de term ‘leiderschap’. De uitwerking van beide concepten wordt meegenomen naar de bespreking van de onderzoeksaanpak. De onderzoeksaanpak biedt de opmaat voor de bespreking van de empirische data. In het hoofdstuk resultaten wordt stilgestaan bij de belangrijkste punten uit de empirische data. Zodoende wordt toegewerkt naar de conclusie van dit onderzoek. Er wordt afgesloten met een discussie en de implicaties van dit onderzoek voor zowel de wetenschap als de maatschappij worden uitgewerkt.

2. Veranderingen in het Nederlandse onderwijs

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt kort stilgestaan bij recente ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs en het beleid betreffende de professionele ruimte van de leraar en het schoolleiderschap. Allereerst wordt besproken op welke manier de term autonomie zijn intrede heeft gedaan in het (voortgezet) onderwijs. Met de intrede van deze term in het onderwijs, werd deze ook gelijk gelinkt aan de positie van de leraar: de leraar zou meer autonomie moeten krijgen. In dit hoofdstuk wordt deze ontwikkeling kort uitgewerkt en gekoppeld aan schoolleiderschap.

2.2 De introductie van de term autonomie in het onderwijs

Halverwege de jaren tachtig groeide het besef dat onderwijs geen proces is dat geregeld kan worden via beleidsmaatregelen (Snoek, 2015). De kwaliteit van het onderwijs wordt niet bepaald door maatregelen, maar door de interactie van leraren, leerlingen en ouders in een school (Snoek, 2015). Met dit inzicht veranderde de rol van de overheid. De overheid stelde minder kaders op en aan scholen werd meer autonomie gegeven (Snoek, 2015). Zo introduceerde de Commissie Van Es al in 1993 het perspectief van de professionele school, een hechte gemeenschap waarin het beroep van leraar centraal zou staan (Commissie-Rinnooy Kan, 2007). In 2002 werd door de Onderwijsraad, in haar advies “*Wat scholen vermogen*”, (weer) ingezet op ‘professionele schoolleiders’ en ‘professionele leraren’. Zij geven *samen* vorm aan de organisatie en aan het onderwijs. Leraren worden in dit advies omschreven als “*sleutelfactoren*”: zij maken het onderwijs (Onderwijsraad, 2002:g.p.). Onderwijsinnovaties kunnen wel door een professionele schoolleiding worden opgepakt, maar ze ‘stranden’ wanneer leraren niet in staat zijn om met deze vernieuwingen om te gaan (Verbiest, Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans & Van de Ven, 2000).

“*Vrijheid en autonomie van scholen ten aanzien van de inrichting van het onderwijs gaan echter ook gepaard met verantwoordelijkheid voor de opbrengsten ervan.*” (Snoek, 2015:82) Zodoende is parallel aan de toename van autonomie ook sprake van een toename van controle en inspectie. Schoolleiders dienen zich te kunnen verantwoorden. Sturing vanaf de zijde van schoolleiders is daarmee toegenomen. “*Daarmee ontstond de paradoxale situatie dat de autonomie van scholen toenam, maar dat leraren het gevoel kregen dat hun autonomie afnam.*” (Snoek, 2015:82) De focus op verantwoording heeft tot gevolg dat de individuele leraar in een spagaat ervaart tussen vrijheid en verantwoording. Rond 2006 leidde die paradox tot een tegenbeweging van leraren. Leraren claimden professionele ruimte om hun beroep te kunnen uitoefenen (Snoek, 2015). Zo werd er door zowel Beter Onderwijs Nederland als de vakbonden gepleit om (het herstel van de) professionele autonomie en professioneel gezag van de leraar (Fuite et al., 2014).

2.3 Leraren en professionele ruimte: de opmars van een term

In de jaren die volgden groeide de aandacht in beleid voor de individuele leraar. Het idee van ‘professionele ruimte’ voor leraren is (daardoor) bezig aan een opmars in de onderwijssector (Kessels, 2012). De Onderwijsraad (2013) geeft aan dat (beleids)initiatieven om de professionaliteit van leraren verder te versterken zich eerder richtten op de ‘buitenkant’ van het leraarschap, namelijk de status en het respect van de beroepsgroep. De initiatieven zouden veel minder gericht zijn op de ‘binnenkant’ van het leraarschap: de houding en het handelen van individuele leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk (Onderwijsraad, 2013). “*Dit lijkt een witte vlek in debat en onderwijsbeleid te zijn*” (Onderwijsraad, 2013:7). De opkomst van de term ‘professionele ruimte’ en de invulling die aan deze term wordt gegeven, lijkt daar verandering in te brengen.

Als het specifiek over de professionele ruimte van leraren gaat, werd professionele ruimte *meestal* gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen (Hulsbos et al., 2012). Toch is er een verschil in accenten bij de verschillende gebruikte definities te ontdekken (zie tabel 1). Een eerste verschil is de reikwijdte van de geboden ruimte aan de leraar. De eerst aangehaalde definitie legt de nadruk op de invloed van de leraar op het “*onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid*” van de school (Commissie-Rinnooy Kan, 2008:5). De tweede definitie focust op een meer concrete invulling van de term zeggenschap: de zeggenschap bij het geven van onderwijs “*aan de leraar toevertrouwde leerlingen*” (AOB in Hogeling et al., 2009:7). Hierbij worden duidelijkere grenzen aangegeven. Een tweede verschil is dat (latere) definities het begrip verder oprekken door in de teksten ook ‘professionele dialoog’ en ‘professionele ontwikkeling’ aan te halen als belangrijke punten bij de professionele ruimte van leraren. Hiermee wordt duidelijk dat er geen “blauwdruk” is voor de term professionele ruimte (Van den Berg & Hoogeveen, 2013:6). Daarom wordt in dit onderzoek niet gewerkt met één definitie van de term.

Actor	Definitie
Convenant Leerkracht van Nederland, uitkomsten Commissie-Rinnooy Kan (2008:5); Wetsvoorstel ‘Versterking van de positie van personeel dat is belast met het geven van onderwijs’, Tweede Kamer (2011)	<i>“Een sterkere positie van de leraar in de school begint bij de erkenning dat de leraar in de dagelijkse onderwijspraktijk over professionele ruimte moet beschikken om zijn werk goed te kunnen doen. Sociale partners en de minister van OCW onderschrijven dat beginsel en spreken af dat de positie van de leraar in de school wordt versterkt door deze professionele ruimte – de interne zeggenschap van de leraar ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school – die onderdeel wordt van de zorg van het bevoegd gezag voor goed bestuur. Professionele ruimte behelst tevens rekenschap geven over de kwaliteit van het werk.”</i>
Algemene Onderwijsbond (in Hogeling et al., 2009:7)	<i>“De vrijheid van de leraar om binnen de kaders van wet- en regelgeving en de instellingsvisie, vorm te geven aan het onderwijs van de aan hem/haar toevertrouwde leerlingen of studenten. Het gaat dan om vrijheid van oordeelsvorming, pedagogisch-didactisch handelen en inhoud van het onderwijs.”</i>
Onderwijscoöperatie (z.d.)	<i>“‘Professionele Ruimte’ is de ruimte voor de leraar om haar of zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijshoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en professionele ontwikkeling.”</i>
Sectorakkoord VO 2014-2017, VO-raad en Ministerie van OCW (2014:16)	<i>“De ruimte om zijn of haar expertise te benutten ten dienste van onderwijskwaliteit en het bieden van maatwerk aan leerlingen.”</i>

Tabel 1: Definities van professionele ruimte

Ondanks de opmars van de term ‘professionele ruimte’ in zowel beleids-, politieke- en wetenschappelijke stukken, lijkt de daadwerkelijk (professionele) ruimte van de leraar nog niet te zijn verbeterd. Hooge (2013) stelt dat op dit moment leraren over te weinig organisatorische ruimte beschikken, zowel voor het nemen van hun verantwoordelijkheid als ook ruimte voor het professioneel handelen. “*Een gebrek aan professionele handelingsvrijheid, voorgekauwde lessen, te veel regels en papierwerk en miskennen van vakmanschap zouden ertoe hebben geleid dat leraren geen eer meer kunnen stellen in hun werk en zich ondergewaardeerd voelen*” (Van den Berg, Glebbeek & Bosman, 2012:45).

Kortom: ontwikkelingen op beleidsmatig gebied in de onderwijssector hebben de afgelopen jaren in het teken gestaan van een toegenomen professionele ruimte voor leraren, om hen meer invloed te geven in de schoolorganisatie. Desondanks lijkt er nog niet veel te zijn veranderd in de ervaring van ruimte (vgl. Hooge, 2013). Fuite, et al. (2014) geven aan dat in het verlengde hiervan de rol van de schoolleider essentieel is. *“Het is de rol van de schoolleider om deze invloed [van de leraren op de schoolorganisatie] zo effectief mogelijk te kanaliseren en aan te wenden ten behoeve van de school.”* (Fuite et al., 2014:10) Over de wijze waarop moderne schoolleiders leidinggeven aan het proces waarin van leraren wordt verwacht dat zij hun professionele ruimte invullen, is volgens Fuite et al. (2014) nog weinig bekend.

2.4 Schoolleiderschap en de professionele ruimte van de leraar

In de afgelopen jaren heeft de nadruk in (wetenschappelijke) onderzoeken, beleidsnotities, landelijke convenanten en wettelijke regelingen niet alleen gelegen op de professionalisering van de leraren, maar ook op de professionalisering van de schoolleider (Onderwijsraad, 2007; VO-raad, & Staatssecretaris OCW, 2014). Verbiest geeft aan dat lange tijd slechts het mantra *“leren door te doen”* werd genoemd als het ging over de professionalisering van de schoolleider (2006:26). Sinds de jaren '90, mede onder invloed van de eerder genoemde trends - vernieuwing, autonomie, verantwoording -, is de positie van de schoolleider veranderd. Illusterende voorbeelden hierbij zijn de introductie van een beroepsstandaard, de openstelling van het schoolleiderschap voor niet-leraren en een sterkere marktorientatie in het onderwijs (Verbiest, 2006). Deze ontwikkelingen dragen bij aan de professionalisering van het schoolleiderschap (Verbiest, 2006). Daarnaast heeft het tot gevolg gehad dat het besturen van de school steeds minder wordt gedaan door vrijwilligers. Het is voor schoolleiders ook steeds moeilijker geworden om de managementtaken te combineren met 'nog even' een (zware) lesgevende taak (Onderwijsraad, 2007).

De herijking van de positie van de schoolleider is (ook) nog niet voltooid. De Onderwijsraad stelt vast dat zowel schoolleiders, maar ook anderen in het onderwijsveld, zoals (school)bestuurders en zelfs de overheid volop bezig zijn met het vorm geven van de *“eigen rol in de bestuurlijke verhoudingen”* (2015:g.p.). *“De positie van de schoolleider nog geen vaste vorm heeft gekregen.”* (Onderwijsraad, 2015:g.p.) Hoe dan ook zou het samenspel tussen leraar en schoolleiding van belang zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en onmisbaar is voor de verbetering ervan (Ministerie van OCW, 2012). Nog sterker uitgedrukt zou de rol van de schoolleider *“cruciaal en bepalend”* zijn voor de sturing op de professionalisering van leerkrachten en het organiseren van professionele ruimte (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Desalniettemin is de invloed van de schoolleiding op de leraar lastig te traceren (Ten Bruggencate, 2009).

2.5 Slot

In dit hoofdstuk is beschreven op welke wijze de posities van de leraar en de schoolleider zijn veranderd door de jaren heen. Zij zouden meer *“centraal”* worden gezet (Commissie-Rinnooy Kan, 2007). Gelijktijdig met de toename van autonomie voor onder andere leraren en schoolleiders, groeide de behoefte naar controle. Daardoor zijn schoolleiders gedwongen om leraren te verplichten zich op meer vlakken te verantwoorden. Dit heeft een tegenreactie uitgelokt van de leraren: zij wilden professionele ruimte om hun werkzaamheden uit te oefenen. De schoolleiding lijkt van invloed op de ruimte die de leraren krijgt en ervaart. De vraag die rijst is op welke wijze deze schoolleiding invloed uitoefent op de professionele ruimte die leraren wordt geboden en die (mogelijk) door hen wordt opgepakt en ingevuld.

In de komende hoofdstukken worden de hierboven aangehaalde concepten (professionele ruimte en (school)leiderschap) eerst los van elkaar bestudeerd vanuit de theorie. Vervolgens wordt beschreven op welke wijze de concepten in de theorie aan elkaar worden gekoppeld. Allereerst zal gestart worden met het concept 'professionele ruimte'. Dit concept wordt eerst in het algemeen besproken voordat wordt toegewerkt naar een beschrijving van de professionele ruimte van de leraar.

3. Professionele ruimte

3.1 Inleiding

Professionele ruimte wordt in algemene zin uitgelegd als “*de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten*” (Hupe, 2009:140). Het begrip wordt, zoals bleek uit het vorige hoofdstuk, vaak aangehaald in beleidsstukken. Desalniettemin blijkt dat het in de wetenschap niet eenduidig wordt gedefinieerd. In dit hoofdstuk wordt deze term bestudeerd en uitgewerkt.

3.2 Publieke professionals

Om professionele ruimte te onderzoeken is het van belang om het begrip professionaliteit verder uit te diepen. ‘Professionaliteit’ en ‘professional’ zijn veel gebruikte en bekende begrippen, hoewel de betekenis van beide begrippen ambigu is (Simons & Ruijters, 2014). Als er gesproken wordt in de wetenschappelijke literatuur over professionals hebben zij wel de volgende aspecten gemeenschappelijk (Schön, 1983; Freidson, 2001; Wilensky, 1964):

1. *Technical base*

Het eerste aspect van professionaliteit is de *technical base* (Wilensky, 1964). De *technical base* bestaat uit een combinatie van expliciete algemene kennis en geïnternaliseerde ervaringskennis (Noordegraaf, Schiffelers, Van de Camp & Bos, 2014). De algemene kennis is specialistische kennis die de professional leert door een specifieke opleiding (Simons & Ruijters, 2014). De geïnternaliseerde ervaringskennis wordt ook ‘*tacit knowledge*’ genoemd (Noordegraaf et al.,2014). *Tacit knowledge* is kennis die professional opdoet aan de hand van (persoonlijke) ervaringen (Nonaka, 1991). Het is lastig om deze kennis te delen of te formaliseren. De *technical base* is het inhoudelijke aspect van professionaliteit.

2. *Service ethic*

Tweede aspect dat Wilensky aanhaalt is de *service ethic* (Wilensky, 1964). Verschillende auteurs geven aan dat deze *service ethic* voortvloeit uit een ideaal, een roeping en mogelijk zelfs uit passie (Weggeman, 2007 in Simons & Ruijters, 2014:963; Wilensky, 1964:140; Noordegraaf, 2015). Noordegraaf, et al. (2014) geven aan dat professionals werken met en voor (individuele) burgers. De professionals behandelen deze burgers als individuele gevallen, maar tegelijkertijd, met het uitvoeren van de handelingen, dienen de professionals maatschappelijke waarden (Noordegraaf et al.,2014). Hierbij kan gedacht worden aan het bevorderen van gezondheid, rechtszekerheid, kennisontwikkeling en veiligheid. De uitoefening van de professie draait zodoende niet slechts om het eigen belang; een ‘groter’, algemeen belang staat voorop (Barber, 1963 in Simons & Ruijters, 2014).

3. *Institutional control*

Het derde aspect is het institutionele aspect (Noordegraaf et al.,2014). Dit aspect van professionaliteit houdt in dat professionals niet alleen bepaalde kennis hebben, ook hebben zij bepaalde institutionele posities over de tijd heen verworven (Noordegraaf, 2015). Professionals zijn verenigd in geformaliseerde beroepsgroepen. Deze beroepsgroepen bieden de mogelijkheid om de professie en hun domein vorm te geven, over te dragen en te reguleren (Noordegraaf et al.,2014). Zodoende hebben de beroepsgroepen vaak invloed op de scholing van de professionals. Tijdens deze scholing worden ook de andere aspecten, de *technical base* en de *service ethic* geïnternaliseerd. Op deze wijze kan de beroepsgroep zichzelf blijven ontwikkelen, maar ook beschermen (Noordegraaf et al.,2014).

De drie aspecten bieden de mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen professionals en niet-professionals. Zuurmond en De Jong (2012) geven aan dat het opvallend is dat steeds meer beroepsgroepen over zichzelf spreken in termen van ‘*professionals*’, of dat anderen hen zo aanduiden. Hoewel het professionele karakter van sommige professies (denk aan artsen, advocaten en accountants) niet in twijfel lijkt te worden getrokken, gebeurt dat bij andere beroepen wel (Zuurmond & De Jong, 2012). Daarmee zou de term professional aan inflatie onderhevig zijn (Zuurmond & De Jong, 2012). Noordegraaf, et al. (2014) stellen dat met name het aspect van *institutional control* invloed heeft op de mate waarin een beroepsgroep te typeren is als een *professionele* beroepsgroep. Noordegraaf maakt een onderscheid tussen klassieke, onafhankelijke, welzijns, organisationele en *street-level* professionals (2015) (zie bijlage 1). Voor dit onderzoek is het interessant dat Noordegraaf (2015) stelt dat de variëteit tussen de verschillende typen van professionals invloed heeft op de mate waarin professionals zich laten managen. De effecten van veranderingen (door het management ingezet) blijken lastiger van de grond te komen als het management werkt met professionals die de aspecten van de professionaliteit sterk eigen hebben gemaakt (Noordegraaf, 2015). Daarnaast is het van belang om te concluderen dat leraren binnen de categorie *street-level* professionals vallen (zie paragraaf 3.5.1) (Noordegraaf, 2015). *Street-level* professionals hebben een inhoudelijke, technische basis die door opleiding en socialisatie wordt bijgebracht, tegelijkertijd werken zij in en voor organisaties die de beroepsuitoefening mede organiseren en stevig inkaderen (Noordegraaf et al., 2014).

3.3 Drang naar professionaliteit en ruimte

De klassieke opvatting van een “*professional*” werd de afgelopen decennia langzaam maar zeker verruimd en het idee van professionaliteit of het zijn van een professional wordt steeds populairder (Evetts, 2003). De drang naar professionalisering kan volgens Evetts (2013) verklaard worden *van bovenaf* en *van binnenuit*. Professionalisering *van bovenaf* is aan de orde wanneer deze wordt opgelegd door werkgevers en managers aan de vermeende ‘professionals’ (Evetts, 2013). Evetts (2013) geeft aan dat dit gebruik van het *discourse* vals en selectief kan zijn: het is slechts een manier om ervoor te zorgen dat er efficiënter, klantgerichter of goedkoper gewerkt wordt. Het zou leiden tot een situatie waarbij de managers of werkgevers uiteindelijk vooral meer controle op de werknemers krijgen onder het mom van: “*U bent een professional, dus mag er meer van u verwacht worden!*” (Evetts, in Van den Brink, Jansen, Soeparman Mpim, van Hulst & van Gestel, 2011:21). *Van binnenuit* is aan de orde wanneer de werknemers zélf streeft of vraagt om meer (professionele) ruimte. Evetts (2013) geeft aan dat deze wijze van het gebruik van het *discourse* zinvol kan zijn voor de beroepsgroep. Uit meerdere voorbeelden is namelijk gebleken dat een beroepsgroep op deze manier in staat was om de eigen identiteit sterker neer te zetten, om de beeldvorming van de professie positief te beïnvloeden bij cliënten en in onderhandeling met de overheid eigen verantwoordelijkheden zeker te stellen (Evetts, 2013). De drang naar meer professionaliteit in het onderwijs dient ook vanuit dit oogpunt te worden bekeken.

De vraag om efficiënter, klantgerichter en goedkoper te werken wordt lang niet altijd ingezet onder het mom van ‘een drang naar professionalisering’. Desondanks, de toegenomen marktwerking, en daarmee de focus op efficiëntie, klantgerichtheid en kostenvermindering in de publieke sector, is wel een verklarende factor voor de sterker wordende drang van professionals naar meer ruimte (Tonkens, 2008). Naast deze trend draagt Tonkens (2008) aan dat ook de vergrote rol van de assertieve consument de behoefte naar ruimte bij professionals voedt. Veel burgers zijn mondiger, zelfbewuster, kritischer en ongeduldiger geworden (Tonkens, 2009:18). Er wordt meer van professionals geëist: de status van de professionals wordt niet klakkeloos voor waar aangenomen. Een derde trend is permanente en ook toenemende schaarste aan middelen die de professional onder druk zou zetten. Een laatste trend is de sterk toegenomen complexiteit van het werkveld, met als gevolg verdergaande specialisatie en het opknippen van taken en functies, wat vervolgens de vraag naar samenwerking en netwerken oproept (Tonkens, 2008).

Zowel de drang naar professionaliteit als de drang naar ruimte zijn niet duidelijk afgebakend en kunnen worden aangedragen of juist worden bemoeilijkt door verschillende betrokken actoren bij de professies. Daarmee maakt het gelijktijdig ook inzichtelijk dat het debat de thema's professionalisering en ruimte zeer actueel en relevant is.

3.4 Ruimte nader gedefinieerd

3.4.1 Geregelde en gevoelde ruimte

De kenmerkende aspecten van een professional, de *technical base*, de *service ethic* en de *institutional control*, zijn een bron voor eigen (professionele) 'ruimte'. Het begrip ruimte wordt in algemene zin uitgelegd als "*de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten*" (Hupe, 2009:140). Daarnaast wordt het begrip vaak gebruikt in relatie met of verwoord als discretie en/of autonomie. Er wordt dan gesproken over discretionaire en autonome ruimte (Hupe, 2013). Het is echter de vraag of de definities van autonome en discretionaire ruimte één op één met elkaar uitwisselbaar zijn (Van den Berg, Van Essen & Monasso, 2013). Hupe geeft aan dat het onderscheid tussen de begrippen juist van belang is bij publieke professionals (2009:139). Voor publieke professionals geldt namelijk dat zij zich politiek-bestuurlijk dienen te verantwoorden (Hupe, 2009). Hoe horizontaal een professional ook georiënteerd is, publieke professionals oefenen hun professie per definitie uit in een hiërarchische kolom (Hupe, 2009). Tegen deze achtergrond krijgt het onderscheid tussen de begrippen discretionaire ruimte en autonome ruimte vorm. Hieronder worden eerst beide begrippen los van elkaar besproken, voordat zij met elkaar zullen worden vergeleken.

In het oude Weberiaanse paradigma werd het idee van ruimte voor de uitvoerende (contact)ambtenaar aan banden gelegd door regels (Van den Brink et al., 2011). Door empirisch onderzoek naar deze manier van werken werd ontdekt dat het gedrag van uitvoerders in veel gevallen niet werd geleid door regels (Van den Brink et al., 2011). De uitvoering was niet in overeenstemming met de letter van de wet: deze ambtenaren creëerden hun eigen uitvoeringspraktijk. Daarnaast bleek het moeilijk om grip te krijgen op die praktijk (Van den Brink et al., 2011). Dit wordt omschreven met het begrip '*discretion*'. Het begrip *discretion* wordt in het Nederlandse bestuursrecht vertaald als 'discretionaire bevoegdheid' (Hupe, 2009). Het begrip heeft betrekking op de inhoudelijke ruimte die de wetgever de uitvoerders geeft (Hupe, 2009). Het is de speelruimte van publieke professionals binnen bestaande regels, waarbij zij een keuze hebben uit bepaalde handelingsalternatieven (Bekkers, 2007:239). Zuurmond en De Jong (2012) geven aan dat een zekere discretionaire ruimte inherent is aan het werk en de achtergrond van een publieke professional. Het handelen van een publieke professional wordt namelijk niet enkel bepaald door gestandaardiseerde procedures (Zuurmond & De Jong, 2012). "*De complexiteit van de kennis en de complexiteit van de klantsituatie maken volledige protocolisering en centrale sturing onmogelijk, noch vanuit de organisatie, noch vanuit de professie*" (Zuurmond & De Jong, 2012:11). Lipsky (2010) stelt dat deze bewegingsvrije ruimte ook ontstaat doordat het werk van beleidsuitvoerders vaak lastig gecontroleerd of gemeten kan worden. Dit komt doordat de taken van deze werknemers vaak ambigu zijn waardoor er moeilijk één doel aangewezen kan worden waarop het resultaat van de werkzaamheden adequaat gemeten kan worden (Lipsky, 2010). De essentie van het begrip '*discretion*' lijkt te zijn dat het om toegestane handelingsruimte gaat in een relatie tussen regelsteller en regeltoepasser (Hupe, 2009:140).

Het begrip autonomie is lastig te definiëren. Het woord is een samenstelling van de twee Griekse woorden 'zelf' en 'wet' en verwijst naar de ruimte om vanuit eigen verantwoordelijkheid te (be)oordelen, te besluiten en te handelen (Majoor, 2000; Hooge, 1998). Autonomie heeft (dus) te maken met de ruimte die wordt benut door professionals, bijvoorbeeld in het toepassen en interpreteren van regels uit verschillende bronnen (wetten, beleidsafspraken e.d.) (Geuijen, Bos, van Horn & Krechtig, 2010). In tegenstelling tot de verbinding tussen *discretion* en regels, zou autonomie juist een eigenschap van de actor zelf zijn (Hupe, 2009). Hupe (2009) legt het onderscheid tussen discretionaire ruimte en

autonomie uit met de begrippen “toegestane” en “feitelijke” ruimte. De toegestane handelingsruimte (discretie) heeft primair betrekking op de bevoegdheid: wat mag de professional in een concrete situatie autonoom beslissen en uitvoeren? De feitelijke handelingsruimte (autonomie) is de ruimte die een professional in een concrete situatie heeft en ook neemt: de professional moet namelijk handelen in een situatie en deze kan onvoorspelbaar verlopen. Daarmee de feitelijke handelingsruimte zich niet vanuit een bepaalde regelbron determineren: “*eerst door en in het handelen van de actoren (lees: professionals) krijgt zij vorm*” (Hupe, 2009:142). Het gaat hier dus om een de daadwerkelijk “*genomen*” ofwel benutte handelingsruimte (Hupe, 2009).

Het onderscheid tussen toegestane en feitelijke ruimte blijft lastig concreet voor te stellen. De theorie van Hupe (2009) dient voor andere auteurs dan ook als basis, hoewel zij zelf een andere bewoording koppelen aan het onderscheid (zie tabel 2) (Geuijen et al., 2010; Hulsbos et al., 2012). In sommige artikelen wordt niet zo zeer het onderscheid tussen discretionaire en autonome ruimte aangehaald. In deze artikelen wordt de term ‘discretionaire ruimte’ an sich opgedeeld in twee typen. Zie hier onder een kort overzicht van het gebruik van de verschillende termen (zie tabel 2).

Auteur	Geregelde ruimte	Gevoelde ruimte
Hupe (2009:141)	Toegestane ruimte ofwel discretionaire ruimte	<i>Feitelijk</i> , benutte handelingsruimte ofwel autonomie
Geuijen et al. (2010:9)	Toegestane, <i>feitelijke</i> of objectieve ruimte	Benutte, ervaren of subjectieve ruimte
Hulsbos et al. (2012:25)	<i>Feitelijke</i> , objectieve handelingsruimte	Ervaren, subjectieve handelingsruimte
Ricucci & Meyers (2004:592)	Low discretion: de ruimte om beslissingen te nemen wordt sterk gestuurd door regels	High discretion: de ruimte om beslissingen te nemen wordt sterk gestuurd door “ <i>professional judgement</i> ”
Smith in Hupe (2013:433)	De jure discretion: “ <i>the authority to act</i> ”	De facto discretion: “ <i>having the power to act</i> ”

Tabel 2: Het onderscheid tussen geregelde en gevoelde ruimte

Zowel het onderzoek van Geuijen, et al. (2010), als het onderzoek van Hulsbos, et al. (2012), baseren zich op werk van Hupe (2010; 2012). Aangezien met toegestane ruimte door Hupe bedoeld wordt op de ruimte die verbonden is aan regels en afspraken en daarmee een kenmerk van de situatie wordt de term in dit onderzoek de ‘*geregelde ruimte*’ genoemd. ‘Geregelde ruimte’ sluit ook aan bij de invullingen van termen als ‘*low discretion*’ en ‘*de jure discretion*’. De feitelijke ruimte (Hupe, 2009), door Geuijen en Hulsbos omschreven als de ervaren ruimte, heeft betrekking op de mate waarin een professional (subjectief) de handelingsruimte (zelf) percipieert en beoordeelt. Hierbij gaat het om het ervaren en op basis daarvan benutten van de handelingsruimte van de professional. In dit onderzoek wordt dit omschreven als de ‘*gevoelde ruimte*’. De invulling van ‘gevoelde ruimte’ sluit aan bij de termen ‘*high discretion*’ en ‘*de facto discretion*’. Dit onderzoek gaat uit van de gedachte dat het onderscheid tussen geregelde en gevoelde ruimte beter aansluit bij de belevingswereld van een publieke professional. Het onderscheid tussen de geregelde en gevoelde ruimte wordt met name van belang geacht omdat deze (en de ervaring hiervan) sterk uit elkaar kunnen lopen (Geuijen et al.,2010; Hulsbos et al.,2012).

3.4.2 Ruimte en regels

Het werk van Lipsky, dat dient als veel gebruikt uitgangspunt om (discretionaire) ruimte van publieke professionals te bespreken, werd geschreven in een tijd dat directe controle en observatie van de *street-level professionals* over het algemeen zwak was (Taylor & Kelly, 2006). Daarnaast werd de expertise van de publieke professionals in die tijd, rond

1980, niet zoals tegenwoordig op de proef gesteld door interventies van het management en inmenging van kritische cliënten (Taylor & Kelly, 2006). In de afgelopen dertig jaar hebben hervormingen sterke impact gehad op de wijze van verantwoording voor publieke professionals (Taylor & Kelly, 2006). Hierbij kan gedacht worden aan een toename van *top-down* druk door een sterkere nadruk op resultaten en prestaties, ook bekend als de opkomst van *New Public Management* (Taylor & Kelly, 2006).

In het hedendaagse publieke debat over de uitoefening van het werk door publieke professionals wordt veel geklaagd over administratieve lastendruk (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). De kern van dit debat draait om het idee dat professionals niet aan het echte werk toekomen, doordat de administratieve druk in de steeds groter wordende en bedrijfsmatige gerunde publieke instellingen toeneemt (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). Uit het onderzoek van Noordegraaf en Sterrenburg (2009) blijkt dat deze bewering te kort door de bocht is. Regels zijn niet per definitie belemmerend voor de ervaring van ruimte, zij kunnen ook ondersteunend werken (Geuijen et al., 2010). In deze paragraaf wordt dit idee verder toegelicht.

Hoewel regels en verantwoording vrijwel onoverkomelijk zijn (als werknemer heeft vrijwel iedereen te maken met verplichtingen) is daarmee niet alles gezegd (vgl. Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). Recentelijk is in de zorg, het onderwijs en bij de politie onderzoek gedaan naar het effect van regeldruk op de mogelijkheid voor uitvoerenden om professioneel te werken (Geuijen et al., 2010). Noordegraaf en Sterrenburg (2009) analyseerden de resultaten uit deze studies en trokken enkele belangrijke conclusies. Ten eerste is het belangrijk om te beseffen dat niet de inperking van professionele vrijheden de kern van de zaak is. Noordegraaf en Sterrenburg (2009) geven aan dat het gaat om de manier waarop deze 'inperking' wordt ingezet. Administratieve lasten *an sich* zijn niet zo erg, het wordt voor een publieke professional pas vervelend als hij of zij er geen zeggenschap over heeft. Ten tweede is het essentieel om het begrip 'administratieve lasten' op een juiste manier te ontleden. Administratieve lasten kunnen gezien worden als 'feitelijke' lasten, waarbij het gaat om de aantallen administratieve handelingen en de tijd die het kost, en de ervaren lasten, waarbij het gaat om de beleving van de lasten, of nog erger, de lastendruk (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). De ervaren lasten worden, bleek uit eerder onderzoek, onder andere verklaard door (1) de ondersteuning van de organisatie bij de uitvoering, (2) de mate waarin de organisatie, en zo ook de leidinggevenden, uitleg geven over de *zin* van de administratieve werkzaamheden, (3) de indringendheid van de lastendruk, (4) de mate waarin de administratieve werkzaamheden worden opgevat als onderdeel van de taakopvatting en (5) de mogelijkheid om als professional deze administratieve werkzaamheden te weren. Deze tweede conclusie gaat dus om de toegevoegde waarde van de administratieve taak: deze moet helder zijn. (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009)

De uitkomsten van het onderzoek van Noordegraaf en Sterrenburg maken inzichtelijk dat zeggenschap over en de *zin* inzien van regels van belang is. Regels hoeven dan niet per definitie belemmerend te zijn. Publieke professionals onderkennen dat het belangrijk is voor een professionele uitvoering van hun werk om interne administratie ten behoeve van de eigen bedrijfsvoering, conform protocollen en richtlijnen van de professie, op orde te hebben (Geuijen et al., 2010).

Desondanks kan wel verwacht worden dat regels en lasten invloed zijn op de wijze waarop (professionele) ruimte wordt gepercipieerd. Het gevoel van druk, mogelijk ingegeven door regels, handelingsvoorschriften en sturing, kan er namelijk toe leiden dat publieke professionals zich "*bekneld*" voelen (Zuurmond & de Jong, 2012). In het uiterste geval kan het gevoel van beknelling en druk leiden tot vervreemding (Tummers, Steijn & Bekkers, 2009). Daarmee heeft vervreemding te maken met de subjectieve kant van ruimte. Vervreemding van het werk betekent dat de professional zich (psychologisch) ontkoppelt van het werk (Tummers et al., 2009). Om vervreemding te voorkomen is het volgens

Tummers et al. (2009) van belang dat een gevoel van machteloosheid en zinloosheid op het werk wordt voorkomen. Een laatste mogelijke reden voor vervreemding van het werk wordt verklaard door het idee van sociale isolatie (Tummers et al., 2009). Sociale isolatie betekent dat de werknemer niet het gevoel heeft thuis te horen in de werksituatie en zich ook niet kan identificeren met de organisatie (Tummers et al., 2009). In die zin linkt de term aan het idee van gegeven ruimte: eisen bepalen de gegeven ruimte en deze kunnen sturend zijn voor de wijze waarop de professional de ruimte om te handelen ervaart en uiteindelijk benut. In de praktijk krijgt dit onder andere vorm door de wijze waarop de professional zich kan identificeren met de organisatie en mogelijk met leidinggevendenden die beslissen over de gestelde eisen. Daarnaast speelt het sociale aspect een rol: de samenwerking met collega's beïnvloedt ook de identificatie met de organisatie. Het lijkt dus van belang dat de professional invloed heeft op het werk, de zin ervan in ziet en zich kan identificeren met de organisatie. Op die manier kunnen gevoelens van machteloosheid, zinloosheid en kan sociale isolatie voorkomen worden.

3.4.3 Typen van professionele ruimte

Tot nu toe is er gesproken over (professionele) ruimte alsof het concept eendimensionaal is. Er is nog niet stilgestaan bij 'gebieden' waar een publieke professional ruimte kan ervaren en benutten. Allereerst kan gekeken worden naar het niveau waarop een publieke professional ruimte krijgt, ervaart en mogelijk benut. Hulsbos et al.,(2012) geeft aan dat er drie niveaus zijn te onderscheiden: op het niveau van de professie, van de organisatie en van de professional zelf. Aangezien in dit onderzoek een street-level professional centraal staat, is met name het laatste niveau van belang. Dit laatste niveau kan verder worden uitgesplitst in verschillende (concrete) facetten van ruimte (vgl. Breugh, 1985; 1999).

Breugh (1985) geeft aan dat (ook) in het onderzoek naar autonomie vaak wordt uitgegaan van een meer 'algemeen' construct. In zijn onderzoek draagt Breugh (1985) aan dat autonomie kan worden besproken aan de hand van drie verschillende en belangrijke facetten om een beter begrip te krijgen van het concept. Breugh onderscheidt '*method autonomy*' (methode autonomie), '*scheduling autonomy*' (planning autonomie) en '*criteria autonomy*' (criteria autonomie) (Breugh, 1985; Breugh, 1999; Meyerson & Kline, 2008). Voor het nader onderzoeken van (professionele) ruimte bieden deze facetten van autonomie concrete aanknopingspunten: ruimte kan namelijk net als autonomie gevoeld, ervaren, gegeven en benut worden op verschillende aspecten van het werk.

De drie facetten van autonomie zijn als volgt te beschrijven (Breugh, 1985; Breugh, 1999). *Methodische autonomie* is mate van controle of discretie die individuen hebben ten aanzien van de methodes die zij gebruiken in hun werkzaamheden. *Planning autonomie* is mate waarin individuen het gevoel hebben dat zij invloed kunnen uitoefenen op de planning en prioritering van hun werkzaamheden. *Criteria autonomie* is de mate waarin individuen de mogelijkheid hebben om de criteria die gebruikt worden om hun prestaties te beoordelen te wijzigen of te kiezen. (Breugh, 1985; Breugh, 1999) Bij het laatste facet hoort ook de mogelijkheid voor de professional om doelen vaststellen (Bailyn in Breugh, 1999). Ook in andere artikelen wordt het onderscheid tussen verschillende facetten van autonomie aangehaald (o.a. Van den Berg et al.,2013; Meyerson & Kline, 2008; Morgeson & Humphrey, 2006). Bij alle drie de facetten geeft Breugh aan dat deze achterhaald kunnen worden door de vraag te stellen in hoeverre de professional de goedkeuring heeft om beslissingen over het specifieke facet te nemen ("*allowed to decide*"), in staat is om de keuzes te maken ("*able to choose*") en vrijheid ervaart om keuzes te maken ("*free to choose*") (1999:373).

De algemene definitie van professionele ruimte waarmee dit hoofdstuk werd gestart kan hier opnieuw worden aangehaald. Professionele ruimte wordt in algemene zin uitgelegd als "*de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en -uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten*" (Hupe, 2009:140). In deze definitie wordt specifieke ingegaan op de ruimte rond (1) de aard, (2) de hoeveelheid en (3) de kwaliteit van diensten (Hupe, 2009). Deze algemene, en veel aangehaalde, definitie in de literatuur over professionele

ruimte duidt de ‘handelingsruimte’ ook op een concreter niveau (Hulsbos et al.,2012; Geuijen et al.,2012; Van den Berg et al.,2013). Hoewel men kan verschillen van mening of autonomie één op één inwisselbaar is met het concept ruimte, geven de verschillende aangehaalde facetten waaruit autonomie bestaat in ieder geval meer zicht op aspecten van het werk waarop professionals ruimte kunnen krijgen en benutten. De aard van de dienst of het werk kan worden gelinkt aan het facet ‘methode autonomie’ (vgl. Breugh, 1999). De aard van het werk wordt bij diensten sterk bepaald door de (werk)methoden, ofwel de manier waarop het werk gedaan wordt (Van den Berg, 2013). In dit onderzoek wordt dit meegenomen als ‘methodische ruimte’. De hoeveelheid van de dienst kan worden gekoppeld aan het facet ‘planning autonomie’ (vgl. Breugh, 1999; Van den Berg et al.,2013). Hieronder valt niet alleen de wijze waarop werk gepland kan worden, maar ook de wijze waarop een professional het werk kan prioriteren (Breugh, 1999). In dit onderzoek wordt dit meegenomen als ‘planningsruimte’. Het laatste aspect dat genoemd wordt in de algemene definitie is de kwaliteit van de dienst (Hupe, 2009). In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat de kwaliteit van de dienst wordt bepaald door wijze waarop professionals de dienst leveren in relatie tot de wijze waarop afspraken gemaakt zijn over de te leveren dienst (denk aan doelen, prestatie- en daarmee kwaliteitsafspraken). Daarmee linkt het aan het derde facet van autonomie ‘criteria autonomie’ of wel autonomie rond de besluitvorming (reps. Breugh, 1999; Van den Berg, 2013). Zodoende wordt het laatste aspect uit de algemene definitie meegenomen onder de noemer ‘criteria ruimte’ (zie tabel 3).

Typen van gevoelde en geregelde (professionele) ruimte	
<i>Methodische ruimte</i>	De ruimte om de manier waarop het werk wordt verricht te bepalen.
<i>Planningsruimte</i>	De ruimte om de planning en prioritering van het werk te bepalen.
<i>Criteria ruimte</i>	De ruimte om invloed uit te oefenen op de criteria waarmee het werk wordt beoordeeld (denk aan doel-, prestatie- en kwaliteitsafspraken).

Tabel 3: Typen van ruimte

In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar professionele ruimte van een specifieke publieke professional: de leraar. De wijze waarop professionele ruimte wordt gedefinieerd in het onderwijs heeft daarmee aandacht. In het volgende deel van dit hoofdstuk zal worden stilgestaan bij de vraag of een leraar gezien kan worden als een (publieke) professional. Vervolgens wordt kort ingegaan op het concept ‘professionele ruimte’ binnen het domein onderwijs.

3.5 Professionele ruimte in het onderwijs

3.5.1 Leraar in spagaat als semi professional

Professionals worden in sociologische zin gekenmerkt, zoals eerder aangegeven, door specialistische kennis, een eigen ideologie en door een grote mate van autonomie (zie bijv. Freidson, 2001; Trappenburg, 2011). “*Er zijn echter ook professionals die niet aan alle kenmerken voldoen, maar die zich toch professional voelen.*” (Trappenburg, 2011:168) Trappenburg (2011) geeft aan dat leraren onder deze categorie vallen. Leraren beschikken over specialistische kennis en zetten zich in voor een hoger doel: intellectuele ontwikkeling van de leerling. Maar zij hebben minder professionele autonomie dan beoefenaars van klassieke professies. Dit komt doordat zij sterk gestuurd worden door de organisationele setting van hun werk, die bureaucratisch is (Noordegraaf, 2015:126).

Met name de spagaat tussen vrijheid en verantwoording lijkt van belang te zijn in de discussie rond de vermeende professionaliteit van leraren. Een van de typerende kenmerken van een (publieke) professional is de vrijheid en ruimte die nodig is om invulling te geven aan, in dit geval, de onderwijstaak. Dat is volgens Biesta (2013) geen luxe, maar een principiële noodzaak, een *conditio sine qua non*. Een professional moet vrij zijn om naar ‘bevind van zaken’ te handelen (Bakker& Wassink, 2015:23). Dit betekent dat het professioneel werken van leraren vraagt dat zij continu zoeken naar maatwerkoplossingen, ter plekke. Deze vrijheid is nodig omdat het bijvoorbeeld onmogelijk is om te voorzien hoe een les

daadwerkelijk zal verlopen (Bakker & Wassink, 2015). Dit sluit aan bij de gedachte van Lipsky (1980) dat leraren gezien kunnen worden als *street-level bureaucrats*. Volgens Lipsky zijn street-level bureaucrats “*partly professional and partly bureaucratic*” (1980:190). Leraren bevinden zich in een constante spagaat tussen de leerling die een persoonlijke, individuele behandeling behoeft en de overheid die de beleidsuitvoering wilt bewaken en daartoe de behandelingsbevoegdheid probeert te controleren (Van den Berg et al.,2012). Een onderwijsinstelling kent nu eenmaal een sterke bureaucratische inslag waardoor de leraar wel degelijk via protocollen en richtlijnen wordt gestuurd (Noordegraaf, 2015). De combinatie van een zekere *technical base* en een *service ethic* binnen een sturende bureaucratische omgeving maakt dat dit onderzoek uitgaat van de leraar zijnde een semi-professional. Door de leraar als semi-professional te benaderen wordt verwacht dat de leraar een zekere professionele ruimte ‘verdient’ doch dat deze ruimte verkregen wordt in een weerbarstige setting: dit direct gevolg voor de mate van professionele ruimte.

3.5.2 Leraar en professionele ruimte

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 werkprocessen (Kessels et al.,2012; Diepstraten, Evers, Kessels, Prinsen, Ketelaar, Aben & Kuijpers, 2012). Het is de ruimte die de leraar heeft om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting en zijn professionele ontwikkeling (Diepstraten et al.,2012). Breder opgevat kan het concept binnen het onderwijs beschreven worden als de ruimte waarbinnen een leraar werkt en zich ontwikkelt (Diepstraten et al.,2012). Zodoende verwijst professionele ruimte naar de handelingsvrijheid van leraren (Diepstraten et al.,2012).

De term ‘professionele ruimte’ wordt in literatuur over het onderwijs en leraren niet op een eenduidige manier gedefinieerd. Internationaal gezien blijkt de term ook lastig te vertalen en wordt professionele ruimte in het onderwijs eerder uitgelegd aan de hand van termen als ‘*agency*’ en ‘*autonomy*’ (Lasky, 2005; Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton, 2008; Vähäsantanen, 2015). De term *agency* wordt, als deze gerelateerd wordt aan het werk van leraren, (onder andere) opgevat als de mate waarin leraren controle ervaren over de keuzes die zij maken tijdens hun werk (Vähäsantanen et al.,2008; Vähäsantanen, 2015). Vähäsantanen (2015) geeft aan dat dit betekent dat professionals, zoals leraren, de macht hebben om te handelen, om invloed uit te oefenen, om beslissingen te nemen en om een standpunt in te nemen. Deze keuzes worden gebaseerd op persoonlijke doelen, interesses en drijfveren (Vähäsantanen et al.,2008).

Om keuzes te kunnen maken binnen hun werk is het nodig dat leraren een bepaalde mate van autonomie en onderhandelingsruimte ervaren binnen hun school (Beijaard, 2009; Vähäsantanen et al.,2008). Zowel de individuele leraar als de schoolcontext vormen de *agency* (Lasky, 2005). Vähäsantanen linkt de term *agency* aan het omgaan met verandering en het idee dat leraren gezien kunnen worden als “*developmental agents*” (2015:2). Volgens haar zouden leraren tijdens veranderingstrajecten erkend moeten worden als belangrijke spelers waarvan zowel hun acties als hun meningen worden gehoord, gezien en meegenomen (Vähäsantanen, 2015). Toch blijkt, volgens Vähäsantanen (2015) ook in Nederland, dat veranderingen vaak top-down worden bedacht en opgelegd. Vanwege het uitblijven van de mogelijkheden om actief te participeren, is de *agency* van de leraren afgenomen (Vähäsantanen, 2015). De stijl van leiderschap zou volgens Vähäsantanen (2015) onderzocht moeten worden aangezien zij verwacht dat deze invloed heeft op de *agency* van leraren.

Professional agency wordt daarnaast ook gekoppeld aan het concept autonomie (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hokka & Paloniemi, 2013). De term heeft dan een positieve connotatie waarbij gedacht kan worden aan “*de kracht voor verandering en voor weerstand tegen structurele macht*” (Eteläpelto et al.,2013:46). Autonomie wordt uitgelegd als een belangrijke factor om groei in het werk te bewerkstelligen (Evers, Krijns, Heijden & Gerrichhauzen, 2011). Het refereert

bij leraren aan “*the opportunity of the teacher to determine different task-related characteristics*” (Kwakman in Evers et al.,2011:166). Gezien het feit dat leraren het grootste gedeelte van hun tijd “*opgesloten in hun klaslokaal*” zouden doorbrengen, maakt dat zij autonomie ervaren (Evers et al.,2011:158).

Evers et al.,(2011) dragen aan dat leraren tegenwoordig steeds meer worden gestimuleerd om in teams te werken. Dit heeft tot gevolg dat de scheiding tussen de drie verschillende taakniveaus (te weten het management, de leraren en de ondersteunende stafdiensten) niet meer zo strikt is. Het doel van deze veranderingen is dat er binnen scholen meer wordt samengewerkt, waardoor leraren samen verantwoordelijk worden voor de prestaties van de school. Dit beïnvloedt de mate van autonomie voor de individuele leraar. De manier waarop de onderwijsinstelling georganiseerd is, zou invloed hebben op de mate van autonomie en op de wijze waarop de leraren participeren in het besluitvormingsproces van de school (Evers et al.,2011). Een ander voorbeeld dat wordt aangedragen door Evers, et al. (2011) is de mate waarin de school richtlijnen voor het werk van de leraren hanteert. Richtlijnen kunnen ook de mate waarin leraren autonomie ervaren (negatief) beïnvloeden. Martens geeft aan dat er in Nederland een trend gaande is waarbij door standaardisatie en specialisatie in het onderwijs de autonomie van leraren mogelijk afneemt (Martens, in Evers, et al, 2011).

Kortom: *agency* verwijst niet naar onveranderlijke, persoonlijke eigenschappen, maar naar – in interactie met de omgeving – te ontwikkelen persoonlijke hulpbronnen waarmee leraren kunnen reflecteren op hun handelen en bepaalde handelingsstrategieën kunnen uitvoeren (Diepstraten et al.,2012). Autonomie van de leraar verwijst naar de mate waarin de leraar de handelingsvrijheid heeft om keuzes te maken in het werk (Evers et al.,2011). Beide begrippen linken zodoende aan de term ‘professionele ruimte’ voor leraren. Omdat het concept ‘professionele ruimte’ binnen het onderwijs bezig is aan een opmars, hanteert dit onderzoek dit concept als centraal begrip. Professionele ruimte gaat, net zoals als de term *agency*, niet slechts om persoonlijke eigenschappen, maar gaat om de wijze waarop leraren, in interactie met de omgeving, vormgeven aan de (handelings-)ruimte. Daarmee linkt het aan autonomie, maar verdient het een eigen theoretische verkenning. Voor de leraar binnen de context van een specifieke onderwijsinstelling wordt daarom in dit onderzoek nagegaan in hoeverre de leraar professionele ruimte ervaart waarbij ruimte concreet kan worden onderzocht zijnde methodische, plannings- en criteria ruimte.

3.6 Slot

In dit hoofdstuk is de term professionele ruimte uitgewerkt. Er is uitgelegd dat professionele ruimte onder verdeeld kan worden in geregelde en gevoelde ruimte (vgl. Hupe, 2009). Daarnaast blijkt dat de professionele ruimte gerelateerd kan worden aan verschillende aspecten van het werk. Een publieke professional kan methodische, plannings- en criteria ruimte krijgen, ervaren en benutten (vgl. Breugh, 1985; Breugh, 1999). Vervolgens is gekeken naar de wijze waarop deze term wetenschappelijk gekoppeld kan worden aan leraren. Internationaal is de term ‘professionele ruimte’ nog onbekend. Voor leraren geldt dan ook dat er met name gesproken wordt over de termen *agency* en *autonomy*. Beide begrippen leveren vanuit de wetenschap interessante inzichten op. Zo wordt bij *teacher agency* aangekaart dat de stijl van leiderschap invloed kan hebben op de mate waarop *agency* ervaren en uitgedragen wordt door de individuele leraar (Vähäsantanen, 2015). Dit punt, gelinkt aan het idee dat de leraar getypeerd kan worden als een street-level professional die zich mogelijk lastig laat managen, roept de vraag op in welke mate de schoolleiding invloed heeft op deze semi-professional en de ruimte die deze professional ervaart. In het volgende hoofdstuk wordt eerst de term ‘leiderschap’ verder uitgediept en wordt toegewerkt naar het antwoord op de vraag: wat is schoolleiderschap?

4. Leiderschap

4.1 Inleiding

Leiderschap is een term waarvan velen veronderstellen dat iedereen deze begrijpt, terwijl de toepassing ervan in het dagelijkse leven onduidelijk is. Leiderschap zou niet gemakkelijk te vatten zijn in definities en daarmee blijft het een lastig te verwoorden term ('t Hart, 2014:3). In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de ontwikkeling rondom deze veelbeschreven term binnen het publieke domein. Vervolgens wordt kort ingegaan op het onderscheid tussen publieke leiders en publieke managers. Gezamenlijk biedt dit een basis om leiderschap binnen het voortgezet onderwijs verder uit te diepen.

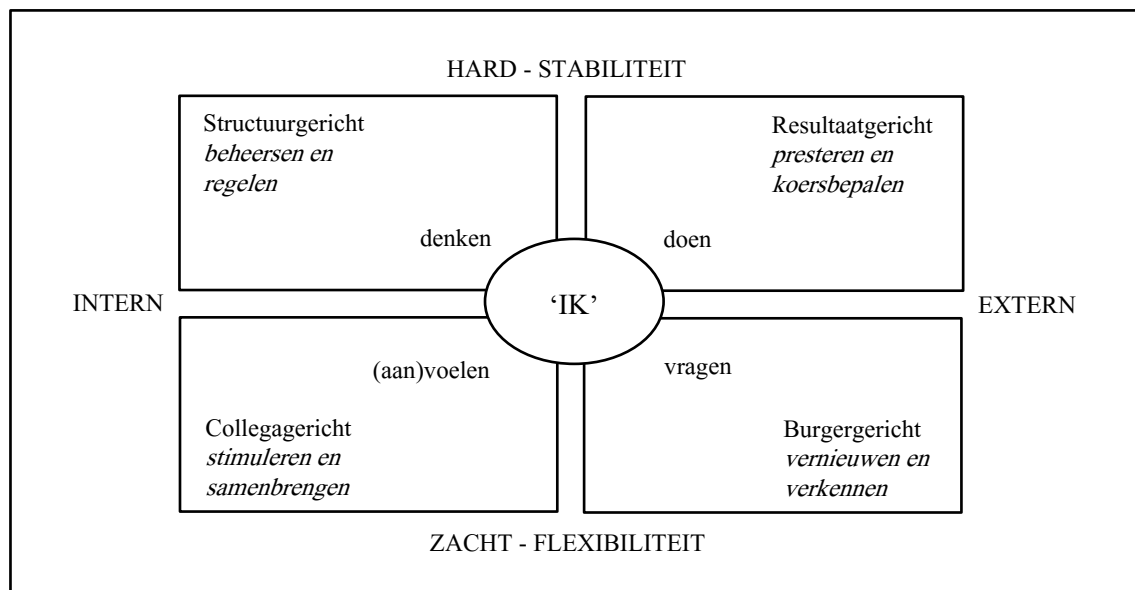
4.2 Publiek leiderschap

Ondanks de ruime aandacht voor leiderschap in de politiek en het bedrijfsleven, bleef de aandacht voor het doen en laten van leidinggevende functionarissen in het publieke domein een tijd buiten het aandachtsveld van wetenschappers ('t Hart & Boin, 2011). Van (top)ambtenaren werd 'inhoudelijke deskundigheid, ijver, onzichtbaarheid en loyaliteit aan het bevoegd gezag' verwacht ('t Hart & Boin, 2011:115). Ook werden meer managementachtige competenties toegevoegd als het coördineren van taken, het legitimeren van uitgaven en het organiseren van personeelszaken. Met de opkomst van publiek management als subdiscipline van de bestuurskunde is dit veranderd ('t Hart & Boin, 2011). De aandacht naar leidinggevendenden in het publieke domein is toegenomen. Naast de management-technische en juridische dimensies van het handelen, wordt nu ook gekeken naar de beleidsmatige en politieke dimensies van het handelen van (top)ambtenaren ('t Hart & Boin, 2011). 't Hart en Boin beschrijven dat het daar momenteel niet bij blijft: aangezien de top van de publieke sector tegenwoordig meer dan ooit geconfronteerd wordt met complexe en ongrijpbare problemen (*wicked problems*) zou slechts bestuurlijke bekwaamheid en vakmanschap niet meer volstaan (2011). "*Er is leiderschap nodig.*" ('t Hart & Boin, 2011:115).

Om te begrijpen op welke wijze de door 't Hart en Boin beschreven drang naar leiderschap is ontstaan, is het nodig om 'terug in de tijd' te gaan. Voordat er gekeken wordt naar de hedendaagse discussies in het debat rond leiderschap, wordt eerst een kort overzicht gegeven van de ontwikkelingen rond leiderschap in het publieke domein. Deze ontwikkelingen kennen namelijk ook hun weerslag op de positie van schoolleiders.

4.3 Ontwikkelingen en stromingen in (publiek) leiderschap

Sinds de aandacht van wetenschappers, ook binnen het publieke domein, gegrepen wordt door de term 'leiderschap' is er zeer veel over geschreven (Aardema, 2010). Aardema geeft aan dat het eigenlijk niet om mogelijk is om daarvan een samenvattend beeld te schetsen (2010). Zodoende heeft Aardema in zijn werk "*Ontwikkelingen in leiderschap*" het 'model van concurrerende waarden' van Quinn gebruikt om een poging te wagen (2010:2). Het model legt verband tussen leiderschapsgedrag, de organisatiecultuur en de effectiviteit van de organisatie (Ten Bruggencate, 2009). Om het toepasbaar te maken is het model enigszins veranderd en geactualiseerd (Aardema, 2010). Dit model biedt de mogelijkheid om vanuit verschillende perspectieven te kijken naar het verschijnsel leiderschap. Daarmee kan een 'zekere basisordening' binnen de veelheid van leiderschapsbenaderingen tot stand worden gebracht (Aardema, 2010). Het model wordt gekenmerkt door een kwadrantschema waarbij moet worden opgemerkt dat "*de werkelijkheid zich niet in hokjes [laat] stoppen*" (Aardema, 2010). Vandaar dat het model gezien moet worden als een dynamisch geheel. Hieronder is een beknopte versie van het model weergegeven (zie figuur 1). Het model dient als basis voor de hierna besproken ontwikkelingen in leiderschap.



Figuur 1: Overzicht van leiderschapsstijlen aan de hand van model van Quinn

Structuurgericht

Aan het begin van de vorige eeuw heeft de structuurgerichte leiderschapsbenadering het denken over bestuur en management gedomineerd (Aardema, 2010). Interne werkprocessen binnen organisaties werden beheerst door rationele regels. Noordegraaf geeft aan dat dit in de wetenschap is geformaliseerd tot 'bureaucratisch', 'administratief' management, ook wel 'scientific management' genoemd (Noordegraaf, 2015:26; Aardema, 2010). "De revival van het scientific management [zien we bij de overheid] onder meer terug in de vorm van de regeldruk en de 'sluipende centralisatie' vanuit Den Haag." (Aardema, 2010:5). De kenmerken van dit denken zijn formaliteit, normativiteit en een 'top-down'-insteek (Aardema, 2010). Een veel geciteerde, inmiddels alweer min of meer klassieke, benadering die hierbij past is 'transformationeel leiderschap' ('t Hart, 2014; Aardema, 2010; Landman, Brussen & Van der Laan, 2011). Deze benadering werd geïntroduceerd door Burns (in 't Hart, 2014; Landman, Brussen & Van der Laan, 2011). Burns maakt onderscheid tussen transactioneel en transformationeel leiderschap. Transactioneel leiderschap focust op het belonen of straffen in ruil voor goed of slecht functioneren. Het gaat om een eenmalige ruilactie, op initiatief van de leider, waarbij de volger iets doet en de leider mogelijk belooft. Bij transformationeel leiderschap hebben leiders het vermogen om de persoonlijke doelen en het bijbehorende gedrag van de medewerkers te laten 'versmelten' met de organisatiedoelen. ('t Hart, 2014:11)

Collegagericht

In de loop van de vorige eeuw kwamen er steeds sterkere reacties op het structuurgerichte denken (Aardema, 2010). De 'human relations'-stromingen kwamen op (o.a. Maslow, 1954; McGregor, 1960). Deze stromingen richtten zich op het informele en mensgerichte, en daarmee op een 'bottom-up' insteek (Aardema, 2010). Bij deze benadering horen leiderschapstheorieën die de nadruk leggen op het begeleiden en stimuleren van de medewerkers om hen zichzelf verder te laten ontwikkelen: zoals 'coachend leiderschap' en het idee van *empowerment* (Aardema, 2010). Wanneer het leiderschap zich richt op de zorg om de medewerkers zo goed mogelijk in staat te stellen om hun werk te doen, past dat bij stijlen als 'dienend' en 'faciliterend' leiderschap (Aardema, 2010). 't Hart (2014) geeft aan dat met de opkomst van deze stijlen de harde dichotomie tussen 'politics' en 'administration' niet meer wordt benadrukt, maar juist het inzicht dat beide complementair zijn aan elkaar. Bij de overheid kan collegagericht leiderschap worden herkend aan de nadruk op 'niet harde' aspecten, blijvend uit bijvoorbeeld een inzet op training en opleiding en de inzet op meer 'zachte' aspecten als empathie en het maken van contact (Aardema, 2010).

Resultaatgericht

Vanaf ongeveer de jaren zeventig van de vorige eeuw heeft het resultaatgerichte denken meer aandacht gekregen (Noordegraaf, 2015; Aardema, 2010). Dit resultaatgerichte denken werd gevoed door een oriëntatie op het bedrijfsleven (Aardema, 2010). In de jaren tachtig veranderde publiek management daarmee richting het zogenaamde ‘*New Public Management*’ (voortaan NPM) (Noordegraaf, 2015:33). Ondanks dat NPM eerder uit een collectie van ideeën en theorieën bestaat in plaats van een specifieke theorie, kent het bruikbare principes voor de herinrichting van publieke organisaties in het licht van de destijds veranderende maatschappij (Noordegraaf, 2015). De kenmerken van dit denken zijn rationaliteit, doelgerichtheid, aanbodgerichtheid en marktgerichtheid (Aardema, 2010). Bij deze benadering horen leiderschapsvaardigheden die te maken hebben met geven van richting (het ‘op de zeepkist staan’) en met presteren (medewerkers uitdagen om *targets* te halen) (Aardema, 2010). Er passen leiderschapstheorieën bij die de nadruk leggen op “*superieure karaktertrekken van leiders en het ‘doen overspringen van een vonk’ zoals ‘charismatisch’ en ‘inspirerend’ leiderschap*” (Aardema, 2010:9).

Bij de overheid is dit terug te zien als prestatie management (Noordegraaf, 2015; Aardema, 2010). Zo is er een sterkere nadruk komen te liggen op prestatiecontracten, controle en monitoring (Aardema, 2010). Het kan gezien worden als een ‘*marriage of opposites*’ aangezien er ingezet wordt op enerzijds *top-down* controle van het management aan de hand van targets, voorspelbare productie en kostenbewuste beslissingen, anderzijds geeft het ook de voorkeur aan *bottom-up* ‘prikkel’s van klanten (Noordegraaf, 2015:34). Naast het resultaatgerichte leiderschap kan ook het structuurgerichte leiderschap aan deze benadering gekoppeld worden (Aardema, 2010). Het streven naar benchmarking, prestatie-indicatoren en kwaliteitshandvesten in het openbaar bestuur is ook een streven naar structuur (Aardema, 2010).

Burgergericht

Gedurende de afgelopen decennia heeft het meer op de maatschappelijke omgeving gerichte denken terrein gewonnen (Aardema, 2010). De kenmerken van dit denken zijn: vraaggerichtheid, dienstbaarheid aan de buitenwereld en een focus op nieuwe informatiebronnen (Aardema, 2010). Aardema geeft aan dat hier de trefwoorden ‘veelvormigheid’, ‘grensvervaging’, ‘fragmentatie’ en ‘ambigüiteit’ bij horen (Aardema, 2010:11). Verkennen (luisteren, ontvangen, innovatie toelaten) en vernieuwen (het vertalen van nieuwe inzichten in andere omgangspatronen en gedragsroutines) zijn de leiderschapsvaardigheden die hier bij aansluiten (Aardema, 2010). De leiderschapstheorie die hierbij past legt de nadruk op het zelf, zowel door de leider als door de medewerkers, initiatief en verantwoordelijkheid nemen in complexe processen en structuren, zoals ‘verbindend leiderschap’ (Aardema, 2010). In die gedachtegang wordt er namelijk vanuit gegaan dat ‘het systeem’ geen gegeven is, maar dat iedereen hierop invloed kan uitoefenen (Aardema, 2010). De uitdaging is dan om ‘het systeem’ aan de hand van eigen inzichten en de interactie met anderen ook daadwerkelijk te veranderen, mocht dit als nodig worden ervaren (Aardema, 2010).

Vier losse kwadranten, toch onderling verbonden

Het besproken model biedt de mogelijkheid om meer dan honderd jaar theorie over leiderschap en organisaties enigszins te vatten. Zoals de naam van het model (‘model van concurrerende waarden’) doet vermoeden, lijken de vier afzonderlijke kwadranten van het model tegenstrijdig. Aardema (2010) laat met zijn beschrijving van de verschillende kwadranten zien dat ondanks dat de kwadranten eigen accenten hebben, zij niet onafhankelijk van elkaar gezien kunnen worden. In de complexe en snel veranderende wereld dient een leider namelijk continu te kunnen inspelen op de, tevens veranderende, situatie. Afhankelijk van de situatie zullen bepaalde benaderingen de nadruk krijgen, zo kan van de leidinggevende worden verwacht dat hij of zij zowel visionair erg sterk is, als meer gericht op de dagelijkse praktijk waarbij meer managementachtige competenties centraal staan. Hieraan linkt het vraagstuk of de leidinggevende voornamelijk gezien moet of kan worden als een leider, of dat de term ‘manager’ beter aansluit.

4.4 Publiek leiderschap en publiek management

De term leiderschap wordt vaak gebruikt in een adem met de term management (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Hoewel deze termen (leider en manager) door elkaar worden gebruikt, betekenen zij niet hetzelfde. Met management wordt bedoeld op het professionele vakmanschap om te plannen, te organiseren, te motiveren, om het personeelsbeleid op orde te houden en dagelijkse beslissingen te nemen. Leiderschap zou verder gaan dan dat: het gaat bij leiderschap om de persoonlijke kracht van een leider om te inspireren en te innoveren ('t Hart, 2014; Zaleznik, 1977/2004). De inhoudelijke lading van de beide termen is vaak dus niet hetzelfde. Kets de Vries vertaalt het verschil naar de *charismatische* en de *uitvoerende* leidinggevendenden (in Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Charismatisch leiderschap omvat de manier waarop leiders een visie uitdragen. Dit type leiders zou mensen activeren, stimuleren en motiveren. Uitvoerend leiderschap omvat de manier waarop de organisatie wordt ontworpen, het draait daarbij meer om het onder controle houden van werkzaamheden, beloningssystemen en taken. “*Anders gezegd, het management aspect omvat het zakelijke deel ('business') en het leiderschap het persoonlijke deel ('people').*” (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:199).

Ondanks het feit dat het initieel bedoeld was als slechts een beschrijvend, waarde-neutraal onderscheid tussen benodigde vaardigheden en posities in organisaties, ontstond al gauw een meer normatieve hiërarchie ('t Hart, 2014). Management bleef noodzakelijk, maar het wordt ook beoordeeld als 'onheldhaftig'. Leiders zouden namelijk degene zijn die het verschil maken ('t Hart, 2014). Het is belangrijk om hierbij aan te kaarten dat in dit onderzoek het onderscheid tussen beiden als relevant wordt beschouwd, maar dat leiderschap niet verheven wordt boven management. Beiden zijn vitale functies in een organisatie ('t Hart, 2014). Vandaar dat ten aanzien van dit onderscheid twee keuzes in dit onderzoek zijn gemaakt. Ten eerste wordt er niet geforceerd gezocht naar een onderscheid tussen beiden. Er wordt in eerste instantie vooral gelet op het onderscheid tussen enerzijds leiders en managers en anderzijds 'geleiden', 'volgers' en 'uitvoerenden' (Aardema, 2010). Ten tweede wordt de term leiderschap binnen de uiteindelijke casus wel sterker neergezet: dit omdat in de casus uitgegaan wordt van het idee dat er op het moment een verandering plaatsvindt binnen het onderwijs (sterker inzet op professionalisering en de roep van leraren om professionele ruimte). Aangezien uit de literatuur blijkt dat leiders eerder gerelateerd worden aan het omgaan met verandering wordt deze term gebruikt om de leidinggevendenden in scholen te omschrijven.

4.5 Leiderschapsontwikkelingen in het onderwijs

In de vorige paragraaf is stilgestaan bij leiderschap in het publieke domein. Lagerweij en Lagerweij-Voogt tonen in hun werk “*Anders kijken, de dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*” aan dat er verschillende periodes te onderscheiden zijn in het denken over schoolleiderschap. Het gaat hierbij eerder om globale omschrijvingen en impressies, dan om een strak historisch overzicht van de ontwikkelingen binnen het leiderschap van scholen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

De periodes tot 1990

In de nasleep van de Tweede Wereldoorlog was de katholieke invloed op onderwijsbeleid groot. Mintzberg geeft aan dat conform het 'katholieke model' de cultuur werd bepaald door regelgeving, gedragsvoorschriften en hiërarchisch denken (in Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:204). Lagerweij en Lagerweij-Voogt omschrijven scholen in die tijd als 'pedagogische eilanden': ze zouden gesloten zijn voor de buitenwereld en intern gericht (2004). In het voortgezet onderwijs werden de schoolleiders de 'directeur' genoemd (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:205). De belangrijkste taak van de directie was het administratieve beheer van de school gevolgd door het handhaven van orde en gezag, oftewel *sturing aan de hand van regelgeving* (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

In de periode 1965-1978 vindt er een democratiseringsgolf plaats: “*de gehele maatschappij kwam in het maatschappijkritisch perspectief te staan*” (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:206). Dit betekende dat leiderschap ‘verdacht’ werd en autoriteit een ‘taboe’ (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Het team kreeg een grotere rol toegedicht. Zodoende bleef de school intern gericht, maar de onderlinge verhoudingen genoten meer aandacht. Van de schoolleiding, die vanaf dat moment ook zo werd genoemd, werd verwacht dat zij een stimulerende en faciliterende rol op zich zouden nemen. Het takenpakket wordt dan ook uitgebreid met coördinerende taken op het gebied van menselijke relaties, oftewel *sturing op het menselijk gedrag*. Daarnaast was dit de tijd waarin scholengemeenschappen ontstonden en de taken van de schoolleiding verdeeld werden over meerdere personen. (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

Aan het begin van de jaren tachtig sloeg de ‘positieve’ stemming uit de jaren zeventig om in een “*grimmige sfeer met als kernvraag: “En wat levert het nu allemaal op?”*” (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:209). Het was de tijd waarin bezuinigingen de boventoon voerden van het overheidsbeleid: een nadruk op efficiëntie en effectiviteit (vgl. ‘*New Public Management*’, Noordegraaf, 2015). Het denken werd bepaald door controle en het meten van resultaten, oftewel *prestatiesturing*. Hierbij moet worden opgemerkt dat naast de meer rationele insteek van het leiderschap, het ‘mensgerichte’ aspect niet uit het oog verloren werd. In Nederland leidde dit tot het nieuwe concept ‘*effectief leiderschap*’ waar uiteindelijk de nadruk op ‘*onderwijskundig leiderschap*’ uit voortvloeide. (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

Vanaf 1990: zelfsturing, collectiviteit en lerende organisaties

Vanaf 1990 worden de grenzen van het maakbaarheidsdenken bereikt (vgl. De Wit & Noordegraaf, 2012). De maatschappij wordt steeds kritischer en dynamischer. In deze periode staan ‘decentralisatie’ en ‘deregulering’ centraal. Het is echter een illusie gebleken: meer autonomie voor scholen had tot meer beleidsruimte moeten leiden, maar autonomie is te sterk gelinkt aan een plicht tot evaluatie. Daardoor was er sprake van een vergroting van de beleidsruimte, maar de externe verantwoording nam sterk toe (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

In deze tijd is qua leiderschapsrol een verschuiving te zien van de *zichzelf sturende school* naar ‘*integraal management*’ (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:215). Onder integraal management wordt de combinatie tussen leiding geven aan zowel het primaire proces (lesgeven en onderwijsinhoud) als het secundaire proces (het beheren van de randvoorwaarden en de middelen) bedoeld. Bij de invulling van dit begrip komt het onderscheid tussen leiderschap en management (weer) naar voren. Deze dienen geïntegreerd te worden. Daarmee wordt een integratie bedoeld van *transformationeel leiderschap* (‘menselijk’ persoonsgericht leiderschap) en *transactioneel leiderschap* (zakelijk en taakgericht management). Het is een pleidooi om meer recht te doen aan het beeld van de school als *gemeenschap*, in plaats van als *bedrijf*. Ondanks dat dit idee van een school als lerende gemeenschap (ofwel lerende organisatie) kan rekenen op een breed draagvlak in het onderwijs en daarbuiten, blijkt dat het lastig van de grond komt. Uit onderzoeken net voor de eeuwwisseling blijkt dat er tussen de wens en de werkelijkheid nog een gat bestaat. (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

De eeuwwisseling wordt zodoende (alsnog) ingegaan met een nadruk op ideeën als *kennismanagement*, *lerende organisatie*, *zelfsturing*, *kerncompetenties* en *de manager als coach* (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004:219). Voor het leiderschap betekent dit concreet dat het ‘heldenparadigma’ van leiderschap dat centraal stond in de jaren tachtig meer wordt losgelaten. Het ‘heldenparadigma’ bespreekt leiderschap als de exclusieve en unieke eigenschappen van individuen (Kessels, 2012). Het leiderschap richt zich sinds 2000 sterker op de collectieve ambitie (Kessels, 2012) en het realiseren van een lerende organisatie(cultuur) (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Dit houdt in dat de leider niet per definitie centraal moet worden gepositioneerd aangezien dit te kort zou doen aan de inbreng van en de rol van de ‘volgers’ (Fuite et al., 2014). Spillane stelt in navolging hiervan dat leiderschap ontstaat door de interacties tussen de leider en de volgers,

in een bepaalde situatie (2006). Binnen deze collectieve ambitie zijn ‘collegiale’ modellen van leiderschap momenteel veel besproken in literatuur over het onderwijs (o.a. Spillane & Healey, 2010; Kessels et al.,2012; Fuite et al.,2014). Collegiale modellen van leiderschap gaan uit van het idee dat beslissingen genomen worden door meerdere of zelfs alle medewerkers van een organisatie (Fuite et al.,2014).

4.6 Hedendaagse kijk op schoolleiderschap: een repertoire aan competenties

Lagerweij en Lagerweij-Voogt laten met hun beschrijving de ontwikkeling van schoolleiderschap zien dat de vele benaderingen die het thema leiderschap rijk is ook te herkennen zijn in het onderwijs. Hoewel in de discussie over schoolleiderschap met name ‘onderwijskundig’ en ‘transformationeel’ leiderschap een dominante rol spelen, zijn er inmiddels ook opvattingen die deze twee modellen als overlappend of complementair beschouwen (Hallinger in Ten Bruggencate, 2009). Deze ‘nieuwere’ inzichten wijzen erop dat het relevanter is om uit te gaan van leiderschapscompetenties ofwel ‘*repertoires*’ van leiderschapspraktijken in plaats van specifieke conceptuele modellen (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins in Ten Bruggencate, 2009).

Het idee dat met name rollen en competenties centraal zouden staan, sluit aan bij het eerder aangedragen model van Quinn (In Aardema, 2010). Effectief leiderschap komt volgens Quinn niet voort uit bepaalde leiderschapsstijlen maar uit rollen. Bij elk kwadrant passen twee verschillende rollen. De rollen van een coördinator en controleur passen bij het structuurgerichte kwadrant. De rollen van stimulator en mentor bij het collegagerichte kwadrant. De rollen van producent en bestuurder sluiten aan het bij het resultaatgerichte kwadrant. Als laatste zijn de rollen van innovator en mediator verenigbaar met het burgergerichte kwadrant. Krüger geeft aan dat het onduidelijk is of een schoolleider al deze rollen zou moeten beheersen. Wel geeft zij aan dat Quinn beargumenteert dat een manager goed zou moeten presteren in alle rollen om een organisatie effectief te leiden. Uit deze rollen vloeit de overgang naar competenties voort. Om een rol te kunnen uitoefenen zijn bepaalde competenties nodig. (Quinn in Krüger, 2009)

Het werk van Quinn omtrent rollen en competenties is volgens Krüger en Witziers bijzonder relevant “*niet alleen omdat [het model van Quinn] een geïntegreerde benadering van schoolleiderschap betreft, maar ook omdat de competentiebenadering oog heeft voor de professionele ontwikkeling van de schoolleider.*” (2003:24) Daarnaast sluit de benadering van leiderschap van Quinn goed aan bij schoolleiderschap omdat de benadering recht doet aan de situatie (Ten Bruggencate, 2009). Een laatste reden is dat het model van Quinn een meer generieke kijk op leiderschap biedt; dat zou meer inzicht kunnen bieden. Dit omdat juist de generieke functies van leiderschap vaak worden gemaskeerd door de vele labels die inmiddels gebruikt worden om bepaalde stijlen van leiderschap te omschrijven (Leithwood et al. in Ten Bruggencate, 2009).

Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006) onderzochten ‘succesvol schoolleiderschap’. Een van de claims over succes schoolleiderschap die zij beschrijven is: “*Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basis leadership practices*” (Leithwood et al.,2006:3). Dit repertoire van leiderschapspraktijken kent vier categorieën (Leithwood et al.,2006:4-5):

1. Visie ontwikkelen en richting geven
2. Mensen begrijpen en ontwikkelen
3. Herontwerpen van de organisatie
4. Managen van onderwijs- en leerprogramma

Ook geven ze aan dat schoolleiderschap contextafhankelijk is (Leithwood et al.,2006). Succesvolle schoolleiders zijn namelijk gevoelig voor de context, al betekent dit niet dat zij in iedere nieuwe situatie totaal anders handelen. Dit

betekent dat schoolleiders “*contextually sensitive*” combinaties maken van de hiervoor beschreven mogelijke leiderschapspraktijken (Leithwood et al.,2006:8).

Het eerder beschreven ‘concurrerende waarde model’ van Quinn en de geactualiseerde versie van dit model van Aardema (2010) vertonen beiden grote overeenkomsten met de vier categorieën van schoolleiderspraktijken die door Leithwood et al. (2006) worden beschreven. Het resultaatgerichte kwadrant overlapt voor een belangrijk deel met de categorie ‘visie ontwikkelen en richting geven’; het collegagerichte kwadrant vertoont gelijkenissen met de categorie ‘mensen begrijpen en ontwikkelen’; het burgergerichte kwadrant kent dezelfde externe gerichtheid als de categorie ‘herontwerpen van de organisatie’ en het structuurgerichte kwadrant lijkt op de categorie ‘managen van onderwijs- en leerprogramma’. “*Het ligt voor de hand dat deze twee generieke leiderschapsmodellen een grote gelijkenis vertonen, maar hiermee wordt ook de toepasbaarheid van het concurrerende waarden model in het schoolleidersonderzoek ondersteund.*” (Ten Bruggencate, 2009:29)

De vier categorieën van Leithwood worden ook genoemd in het recent opgestelde beroepsprofiel voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger in opdracht van VO-raad, 2012). Andersen en Krüger geven alleen een andere vertaling aan de derde categorie van Leithwood (2012:21). De derde categorie verwoorden zij als “*het inrichten van de onderwijsorganisatie*”, hoewel Leithwood spreekt over “*herontwerpen*” (Andersen & Krüger: 2012; 2006). Andersen en Krüger stellen vervolgens dat de categorieën van Leithwood sterk intern gericht zijn, in dit onderzoek wordt uitgegaan van de vier categorieën van Leithwood waarbij de externe gerichtheid van de derde categorie wordt erkend. Het beroepsprofiel voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs werkt toe naar vijf basiscompetenties voor schoolleiders. De uiteindelijke vijf competenties van het beroepsprofiel voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs zijn:

1. Het creëren van een gezamenlijke visie en richting
2. Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces
3. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken
4. Strategisch omgaan met de omgeving
5. Analyseren en probleemoplossen (hogere orde denken)

Ook deze competenties kunnen (enigszins) gelinkt worden aan de kwadranten van het model van Quinn. Aangezien dit onderzoek zich richt op de rol van de schoolleider ten aanzien van de professionele ruimte van de leraar, staat met name de inrichting van de werkprocessen centraal. Andersen en Krüger (2012) geven aan dat het model van Quinn bruikbaar is als het gaat om het inrichten van werkprocessen. Hieronder is in een tabel kort samengevat op welke manier de hiervoor beschreven indelingen over (school)leiderschap samenkomen (zie tabel 4).

Kwadranten geactualiseerde versie Aardema (2010)	Managementmodel origineel volgens Quinn (In Aardema, 2010)	Categorieën leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2006)	Leiderschapsrollen van Quinn (In Krüger, 2009)
Structuurgericht	Interne proces model	Managen van onderwijs- en leerprogramma	Coördinator en controleur
Collegagericht	Human Relations model	Mensen begrijpen en ontwikkelen	Stimulator en mentor
Resultaatgericht	Rationele doel model	Visie ontwikkelen en richting geven	Producent en bestuurder
Burgergericht	Open system model	Herontwerpen van de organisatie	Innovator en bemiddelaar

Tabel 4: Overzicht leiderschapspraktijken

4.7 Slot

De beschreven ontwikkelingen rondom het thema leiderschap vinden sterke aansluiting bij het verloop van de ontwikkelingen in het schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk is het ‘concurrerende waarden model’ van Quinn gebruikt om de ideeën over leiderschap te kunnen duiden. Hierbij wordt niet uitgegaan van specifieke leiderschapsstijlen maar van bepaalde rollen en competenties waar een schoolleider aan zou moeten voldoen om op een effectieve manier zijn organisatie te leiden. Een voordeel van het concurrerende waarde model ten opzichte van andere leiderschapsmodellen is dat het een verband legt tussen leiderschapsrollen en de organisatiecultuur (Ten Bruggencate, 2009:30). Dit vormt een uitgangspunt voor het empirische gedeelte van dit onderzoek. Alvorens kan worden toegewerkt naar de empirische resultaten van dit onderzoek, is het belangrijk om de twee concepten uit het vorige hoofdstuk (professionele ruimte) en dit hoofdstuk (schoolleiderschap) vanuit theoretisch perspectief aan elkaar te koppelen. Het volgende hoofdstuk bespreekt op welke wijze schoolleiderschap de professionele ruimte van de leraar beïnvloedt.

5. De (school)leider en professionele ruimte

5.1 Inleiding

Uit de vorige hoofdstukken is gebleken dat de concepten ‘professionele ruimte’ en ‘leiderschap’ lastig te definiëren zijn. Vandaar dat beide concepten uitgebreid besproken zijn om een zo volledig mogelijk beeld te geven van de ontwikkelingen in de literatuur omtrent beide concepten. In dit deel van de theoretische verhandeling worden beide concepten aan elkaar gekoppeld. Daarbij staat de vraag “*Hoe beïnvloedt (school)leiderschap professionele ruimte?*” centraal.

5.2 Ruimte geven en ruimte voelen

Zoals aangegeven hebben (publieke) professionals, zoals leraren, een bepaalde professionele ruimte. Hupe (2009) geeft aan dat er een verschil kan zijn tussen de feitelijke ofwel *gegeven* professionele ruimte en de ervaren ofwel *gevoelde* professionele ruimte. De gevoelde en ervaren ruimte gaan gepaard met de ervaring van lasten zoals verantwoordingsdruk, regeldruk en administratie verplichtingen aan de ene kant, en de geboden zeggenschap en vrijheid aan de andere kant. Voor zowel ‘ruimte’ als voor ‘lasten’ geldt dat zij een objectieve en subjectieve component kennen (Hupe, 2009). Een voorbeeld hiervan: de toe- of afname van regels kunnen voor iedere afzonderlijke professional binnen de organisatie een verschillend effect hebben. Voor de leiding is het zodoende van belang om zich bewust te zijn van het onderscheid tussen de objectieve en subjectieve component bij de professionele ruimte. Noordegraaf en Sterrenburg (2009) geven aan dat bij de irritaties rond om het gevoel van regel- en lastendruk “*zinvolheid*” van belang is. Dit kan vertaald worden naar de vraag of professionals (leraren) ‘de zin’ inzien van de regels en lasten (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009).

Om vervreemding van het werk tegen te gaan, halen Tummers, Steijn en Bekkers (2009) dit punt ook aan. Voor de leidinggevendenden binnen een organisatie lijkt dit een belangrijk aanknopingspunt: de leidinggevende kan het gevoel van ruimte en het gevoel van druk beïnvloeden door het gesprek aan te gaan over de zin van deze ruimte en de zin van de lasten en verplichtingen. Hierbij dient meegenomen te worden dat opvattingen van de professionals op zich niet maatgevend zijn: objectief gezien kan het anders zijn dan subjectief. Toch zal het gesprek over de mate waarin ruimte gevoeld wordt, het gesprek over de betekenis die deze ruimte voor de professional heeft en daarmee het gesprek over de manier waarop de leiding dit kan ondersteunen en beïnvloeden van groot belang zijn om een brug te slaan tussen de ‘objectieve’ ideeën van de (school)leiding en de professional (leraar) ten aanzien van dit thema en de ‘subjectieve’ gevoelens die een rol spelen.

Naast de ‘zin’ van de ruimte en regels, is het van belang in hoeverre de professional (leraar) het gevoel heeft invloed te hebben op beide aspecten (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). Bij de mate waarin professionals het gevoel hebben invloed uit te oefenen, dient meegenomen te worden dat niet alle professionals mogelijk invloed *willen* hebben. Toch blijft hierbij het vermoeden overeind dat professionals die het gevoel hebben invloed te hebben op de keuzes die gemaakt worden op het niveau van de professie, van de organisatie en in het eigen werk meer ruimte zullen ervaren. De leidinggevende kan deze invloed toestaan of afweren. Dit idee past dus bij de mate waarin de professional zeggenschap en vrijheid en dus ruimte ervaart. Met name dit laatste vertaalt zich namelijk in het idee dat een professional voortdurend *zelf* afwegingen maakt over te nemen beslissingen. Deze afwegingen gaan vaak over de manier waarop een regel of afspraak wordt toegepast (Hupe, 2009). De professional heeft een zekere mate van zeggenschap, vrijheid, ofwel autonomie om deze keuzes te maken. De omgang met de leidinggevende kan van invloed zijn op de manier waarop keuzes worden gemaakt.

Een laatste punt dat naar voren kwam in het theoretische gedeelte over het ervaren en benutten van ruimte is de manier waarop de professionals, hier specifiek leraren, zich kunnen identificeren met de organisatie (en de leidinggevenden) (Tummers et al., 2009). De leidinggevende lijkt hierop invloed uit te oefenen aangezien zij (mede) bepalen op welke wijze de organisatie wordt ingericht en welke expliciete kenmerken sterk zullen worden uitgedragen. Hierbij lijkt de samenwerking tussen collega's een belangrijk factor. Niet alleen de samenwerking met de leidinggevenden maar ook met andere collega's kan de mate waarin de professional zich identificeert met de organisatie beïnvloeden. Het voeren van een dialoog, ook wel de professionele dialoog genoemd, wordt aangedragen als een manier om een effectieve, prettige samenwerking van de grond te laten komen (Hulsbos et al., 2012).

5.3 De invulling van schoolleiderschap

Leithwood et al. (2006) geven aan dat (school)leiderschap kan dienen als de katalysator voor het ontketenen van de potentiële capaciteiten die al reeds bestaan in een organisatie, zoals de capaciteiten van een professional. De vraag, in dit onderzoek, is op welke wijze en onder welke omstandigheden (school)leiderschap deze potentiële capaciteiten van de professional en daarmee in het bijzonder de professionele ruimte van de professional kan beïnvloeden. Effectief en succesvol schoolleiderschap wordt volgens Leithwood et al. (2006) gevormd door een repertoire aan leiderschapspraktijken. Daarbij hebben zij de meest bepalende leiderschapspraktijken voor effectief en succesvol leiderschap achterhaald en geclusterd tot vier categorieën (zie paragraaf 4.6). In deze paragraaf wordt, aan de hand van het onderzoek van Leithwood et al. (2006) achterhaald op welke wijze de categorieën van leiderschapspraktijken de professionele ruimte van de leraar zouden kunnen beïnvloeden. Hierbij moet worden opgemerkt dat beïnvloeding van de professionele ruimte door leidinggevenden zowel positief als negatief kan zijn voor de professional.

De eerst besproken leiderschapspraktijk is 'visie ontwikkelen en richting geven' (Leithwood et al., 2006). Hieronder verstaan Leithwood et al. (2006) de inzet van de leidinggevende om collega's te inspireren en motiveren toe te werken naar een gezamenlijk doel. Dit lijkt direct invloed te hebben op de omgang tussen de leidinggevende en de professionals. Daarnaast lijkt deze leiderschapspraktijk ook direct gelinkt te kunnen worden aan de ruimte die een professional geboden wordt door de leidinggevende: de werkzaamheden moeten passen binnen de gezamenlijke visie. Indien de (gezamenlijke) visie door de professional wordt onderschreven, zouden de opgestelde kaders de professional meer ruimte kunnen bieden: de professional kan zich binnen deze kaders mogelijk vrijer bewegen. Indien dit niet het geval is, zou dit de professionele ruimte kunnen beperken. Zodoende kan de verwachting worden uitgesproken dat de leiderschapspraktijk 'visie ontwikkelen en richting geven' de professionele ruimte van de professional beïnvloedt.

Ook de als tweede besproken leiderschapspraktijk lijkt van invloed te kunnen zijn op de professionele ruimte van professionals. Deze tweede praktijk, 'mensen begrijpen en ontwikkelen', wordt uitgelegd als de uitdaging voor de (school)leider om op individueel niveau steun te geven aan en begrip te tonen voor de professionals (Leithwood et al., 2006). De (school)leider dient de intellectuele ontwikkeling van de professional te stimuleren en wordt gezien als een rolmodel voor het uitstralen van de juiste waarden en gedragingen (Leithwood et al., 2006). De verwachting wordt gewekt dat als een (school)leider op deze wijze omgaat met de professional, de professional steun en begrip ervaart en ook de ruimte krijgt voor eigen inbreng. Dit zou een positieve invloed kunnen hebben op de professionele ruimte van de professional, en in dit onderzoek specifiek van de leraar. Andersom lijkt ook mogelijk: de professionele ruimte kan negatief beïnvloed worden indien de leidinggevende het nalaat om de professional te steunen of te stimuleren.

De derde leiderschapspraktijk is 'herontwerpen van de organisatie'. Met 'herontwerpen van de organisatie' bedoelen Leithwood et al. (2006) dat een leidinggevende werkcondities dient te realiseren die de professional, in dit geval de leraar, in zijn kracht zetten. Hieronder vallen volgens Leithwood et al. (2006), specifiek het bouwen van een sterke

cultuur, het creëren van een netwerk met andere stakeholders en, waar nodig, het herstructureren of herinrichten van de organisatie. Deze leiderschapspraktijk lijkt van invloed op de professionele ruimte van de professional. De cultuur van de organisatie en ook mogelijke veranderingen in de structuur van de organisatie kunnen de ruimte van de professional zowel positief als negatief beïnvloeden. Een nuance hierbij: Leithwood et al. (2006) geven aan dat deze leiderschapspraktijk *ook* inhoudt dat de leidinggevende moet zorgen voor een verbinding tussen de school en de omgeving van de school. De invulling hiervan wordt niet geëxpliciteerd. Het zou kunnen zijn dat dit weinig invloed heeft op de professionele ruimte van de professional, mits een leidinggevende deze verbinding *zelf* legt, zonder veel zeggenschap van de professional. Het betreft dan mogelijk taken van de leidinggevende die niet direct het werk van de professional beïnvloeden of in ieder geval niet direct de geregelde of gevoelde ruimte.

De laatste leiderschapspraktijk, ‘managen van onderwijs- en leerprogramma’, wordt uitgelegd als het creëren van productieve werkcondities voor de professionals (Leithwood, et al. 2006). Hierbij staat het personeelsbeleid, het monitoren van de activiteiten op school en het behoeden van de professionals voor te veel afleiding bij hun werkzaamheden centraal (Leithwood, et al., 2006). De leiderschapspraktijk lijkt direct de professionele ruimte van de leraar te beïnvloeden aangezien het gaat om de wijze waarop het werk van de leraar ingevuld kan en/of moet worden. Opvallend is dat Leithwood et al. (2006) zich niet uitspreken over de vraag of de leidinggevende de professional in dit proces veel zeggenschap en vrijheid geeft. Als dit wel het geval is kan verwacht worden dat op deze manier (school)leiderschap de professionele ruimte van professional positief beïnvloed. Zo niet, dan zou dit de professionele ruimte ook negatief kunnen beïnvloeden.

5.4 De interactie tussen (school)leiders en professionals: een heuse onderhandeling

Zoals uit het bovenstaande blijkt, lijkt professionele ruimte van de professional in samenspraak met de leidinggevendenden vormgegeven te worden. De interactie tussen beiden komt daarmee centraal te staan. In deze interacties kiest de leidinggevende voor een bepaalde leiderschapspraktijk. Aangezien de interactie tussen beiden essentieel lijkt te zijn voor de wijze waarop leraren professionele ruimte ervaren en in het verlengde daarvan benutten, is het van belang om hier nog iets dieper op in te gaan.

De interactie tussen leraren en schoolleiders staat ook centraal in het werk van Hanson (1978; 2001). Hanson geeft aan dat in scholen hiërarchische controle, collegiale controle en autonomie verstrengeld zijn (1978). In zijn werk probeert Hanson deze verstrengeling te duiden middels het ‘*Interacting Spheres Model*’ (ISM) (Sleegers, Bergen & Giesbers, 1994). Dit is nodig, vindt Hanson, gezien het feit dat eerdere pogingen om gedragingen binnen een onderwijsinstelling te verklaren van lage kwaliteit waren en niet bruikbaar om de complexe problemen waar scholen mee geconfronteerd worden adequaat te kunnen oplossen (1978:3). Hoewel dit model jaren geleden voor het eerst is beschreven, blijft het een “*belangrijke aanvulling*” op de literatuur betreffende de spanning tussen het management en de werkvloer binnen een school (Sleegers, Bergen & Giesbers, 1994:148). Eerdere modellen die getracht hebben om deze spanning te beschrijven, hanteerden een (te) dichotome benadering (Sleegers, Bergen & Giesbers, 1994). Vandaar dat het model van Hanson nog steeds relevant is (Honingh & Hooge, 2009; Interview Zwart, Louws & Zuiker, 2016; Interview Schaap, 2016).

Volgens Hanson bestaan er in een onderwijsinstelling meerdere en verschillende “*spheres of influences*” (1978:13). Deze invloedssferen worden ook wel domeinen of beslissingszones genoemd (Hanson, 1978). Elke invloedssfeer heeft een relatieve mate van macht, autonomie, legitimiteit en eigen (vaak slecht gedefinieerde of afgebakende) taken en doelstellingen (Hanson, 1978). De twee dominante sferen van invloed zijn binnen een onderwijsinstelling volgens Hanson (1978) de sferen van de schoolleiders en de leraren. Dit verklaart Hanson door aan te kaarten dat in een

onderwijsinstelling beslissingen worden genomen als uitkomst van een “*semi-professional/bureaucratic interplay*”: het resultaat van de interactie tussen leraren (semi-professionals) en schoolleiders (*bureaucrats*) (Hanson, 1978:3).

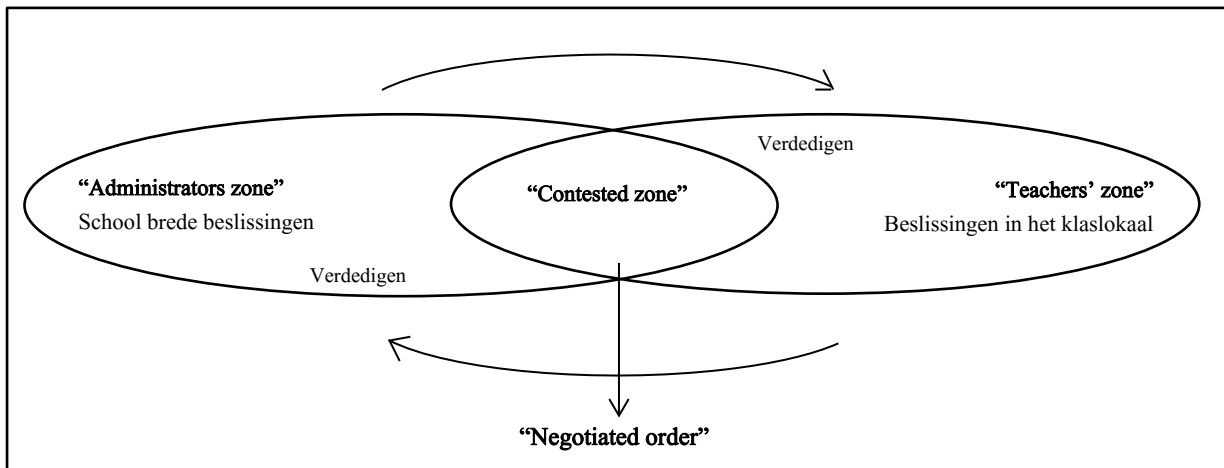
In eerste instantie zorgen deze verschillende sferen ervoor dat een bepaalde voorspelbaarheid binnen de onderwijsinstelling wordt gecreëerd (Hanson, 1978:16). Dit voorkomt conflicten bij de besluitvorming. Dit kan gelinkt worden aan het idee van DeRue en Ashford (2010) dat bepaalde individuen in een organisatie de rol van leider, dan wel de rol van volger op zich nemen. Aan de hand van de termen “*claiming*” en “*granting*” stellen zij dat rollen, ofwel identiteiten, gemeengoed worden als individuen in een organisatie, door sociale interacties, bepaalde rollen aan elkaar toekennen en bepaalde rollen van elkaar honoreren (DeRue & Ashford, 2010:628). Langzamerhand worden bepaalde rollen herhaald en daarmee eigen gemaakt.

Dit idee kan zodoende gekoppeld worden aan de sferen van invloed waar Hanson (1978) het in zijn werk over heeft. Hanson geeft aan dat bepaalde individuen in een organisatie het gevoel hebben te horen bij een bepaalde “*sphere of influence*” op basis autonomie of beslissingsbevoegdheid (“*decisional discretion*”) (1978:16). DeRue en Ashford (2010) leggen uit dat het uitdragen van een bepaalde identiteit of rol niet alleen samenhangt met eigen opvattingen maar ook direct met de institutionele structuur van de organisatie. Formele posities zijn zodoende van grote invloed op deze rollen (DeRue & Ashford, 2010). Hierbij wordt de nuance aangebracht dat leiderschap geen synoniem is van ‘het bekleden van een leidinggevende positie’: er zijn veel leidinggevendenden die zich niet de identiteit van ‘de leider’ eigen maken (DeRue & Ashford, 2010:640). Toch zorgen algemene verwachtingen rond deze rol er wel voor dat er sprake is een bepaalde vooringenomenheid bij de ‘volgers’ (DeRue & Ashford, 2010). Zij observeren en interpreteren het gedrag van de leidinggevende waarschijnlijk vanuit dit (hiërarchische) perspectief (DeRue & Ashford, 2010). Dit resulteert in het feit dat deze individuen het leiderschap eerder zullen toekennen aan de personen die formeel een hogere positie bekleden. Omgekeerd maakt dit ook dat de leider zich meer geroepen voelt om leiderschap ten toon te spreiden.

Vanuit een bepaalde invloedssfeer gekozen dan wel aangenomen rol wordt vervolgens de dialoog tussen, in dit geval, schoolleiders en leraren gevoerd. Juist vanwege het idee dat leraren gezien kunnen worden als (semi-)professionals, zijn er een aantal gebieden waarop het onderscheid tussen leider en volger niet zo rigide is, als het nu wordt omschreven. Hanson (1978) geeft aan dat sommige beslissingen toebehoren aan de invloedssfeer van de leraar (de “*teachers’ zone*”), andere beslissingen vallen binnen de invloedssfeer van de schoolleider (de “*administrators zone*”). Een derde type beslissingen kunnen door beiden worden geïnitieerd en/of beslist (Hanson, 1978). De overlap tussen de beide invloedssferen wordt de “*contested zone*” genoemd. Met de introductie van deze zone wordt bestreden dat er een (te) dichotome benadering wordt gebruikt om de spanning tussen beiden partijen te duiden (Slegers et al., 1994). Er ontstaat binnen deze zone een ‘web van onderhandelingen’ (Hanson, 1978:28). “*A complicated process of negotiation, of bargaining, of give-and-take necessarily begins.*” (Strauss, in Hanson, 1978:28) De uitkomst van dat proces wordt de “*negotiated order*” genoemd (Hanson, 1978:28).

In scholen zou deze onderhandeling met name informeel plaatsvinden waarbij een zogenaamd web van onderhandeling ‘gesponnen’ wordt (Hanson, 1978). Daarbij kunnen zowel individuen als groepen van medewerkers binnen de organisatie betrokken zijn en een invloedssfeer vormen: dit worden ook wel coalities genoemd (Hanson, 1978). Deze coalities kunnen zowel formeel als informeel van aard zijn (Hanson, 1978). Hanson geeft aan dat de schoolleider een cruciale rol vervult in de wijze waarop deze coalities benaderd en behandeld worden (Hanson, 1978).

Op de volgende pagina is het idee van de verschillende ‘zones’ waarop de schoolleiding, dan wel de leraren invloed op kunnen uitoefenen visueel weergegeven (zie figuur 2).



Figuur 2: Onderhandeling schoolleider en leraar

5.5 Slot

In dit hoofdstuk is de wijze waarop (school)leiderschap de professionele ruimte van professionals (in dit onderzoek leraren) beïnvloedt besproken. Concluderend kan gesteld worden dat het (school)leiderschap (met name) aan de hand van een te voeren gesprek de professionele ruimte van de professional lijkt te kunnen beïnvloeden. Deze onderhandeling kan worden ingezet vanuit bepaalde leiderschapspraktijken en kan ervoor zorgen dat letterlijk de geregelde ruimte wordt aangepast of dat de ervaring en daarmee de gevoelde ruimte wordt beïnvloed. Bij deze onderhandeling staat centraal op welke ‘invloedsgebieden’ de leidinggevenden dan wel de professionals invloed kunnen uitoefenen in hun rol van leider dan wel als volger (vgl. Hanson, 1978; DeRue & Ashford, 2010). Het gesprek zal gevoerd worden over de aspecten waar zij beiden invloed op kunnen uitoefenen (de “*contested zone*”) (Hanson, 1978).

In de voorgaande drie hoofdstukken zijn de belangrijkste concepten uit dit onderzoek vanuit een theoretisch perspectief bestudeerd. De opgedane inzichten zijn gebruikt om deze concepten ook in de empirie te toetsen. Alvorens wordt ingegaan op de resultaten uit de empirie van dit onderzoek, zal eerst worden toegelicht op welke manier de empirische data is vergaard. In het volgende hoofdstuk worden de keuzes rond de methode uiteengezet.

6. Onderzoeksaanpak

6.1 Soort onderzoek

Dit onderzoek sluit aan bij het debat over professionele ruimte van leraren en de verschuivingen rond het thema leiderschap in het voortgezet onderwijs. Zo wordt getracht bij te dragen aan het tot op heden ‘onvolwassen’ karakter van onderzoek naar de invloed van schoolleiderschap op het betrekkelijk nieuwe begrip ‘professionele ruimte’ van leraren. Aangezien de bevordering van ‘professionele ruimte’ van leraren een beoogd doel is in vele beleidsstukken en, daarnaast, een uitgangspunt in het Sectorakkoord VO 2014-2017 en in het Nationaal Onderwijsakkoord, zal dit onderzoek verkennen welke implicaties dit heeft voor het leiderschap binnen een school.

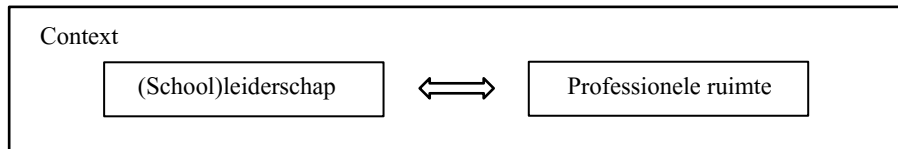
Voor het verkennende karakter is gekozen omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de invloed van dit verlangen naar meer professionele ruimte van de leraar ten aanzien van leiderschap. Dit terwijl er vermoed wordt dat de leidinggevendende de professionele ruimte van leraren binnen de school beïnvloeden (Kessels, et al, 2012). Daarnaast is het verkennende karakter gepast omdat er gekeken zal worden naar de implicaties van dit verlangen op zowel het niveau van de leraar, als het niveau van de schoolleiding. Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan waarbij beide perspectieven worden belicht (vgl. Hulsbos et al., 2012). Onderzoek naar hoe leiderschapspraktijken tot stand komen en hoe deze praktijken leiden tot bepaalde uitkomsten vraagt volgens Stacey om een nieuw perspectief (In Hulsbos et al., 2007). Het zou niet zo zeer moeten gaan om voorschrijvende modellen, maar om een beter begrip van de manier waarop interacties tussen personen kunnen leiden tot andere uitkomsten en patronen (Stacey in Hulsbos et al., 2007). Om volledig te zijn zal daarom niet alleen gesproken worden met schoolleiders, maar zullen ook gesprekken gevoerd worden met leraren. Een multilevel benadering komt op deze manier tegemoet aan de hiërarchische structuur van de onderzoekseenheid. Een onderwijsinstelling zou namelijk een ‘overzichtelijke’ hiërarchische structuur kennen waardoor de multilevel benadering toepasbaar is (Hüttner & Van den Eeden, 1995).

In het onderzoek wordt een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt. Een kwalitatieve onderzoeksmethode biedt de mogelijkheid om inzicht te vergaren over de opvattingen die sturend zijn voor het handelingsperspectief van de (school)leider en de leraar. Aan de hand van een deze methode kan de betekeniswereld achter sociale processen, sociale relaties, gedragingen, houdingen, gevoelens en ervaringen geëxploreerd worden (Reulink & Lindeman, 2005). Deze wijze van onderzoek doen is uitermate geschikt voor een onderwerp waar tot op heden nog weinig over bekend is. Betekenissen, interpretaties, context en taal staan centraal. Er wordt niet bewust gezocht naar generaliserende patronen en regelmatigigheden. Het doel van dit onderzoek is dus niet om algemeen geldende kennis op te doen. In eerste instantie wordt getracht om het onderzoeksthema verder te verkennen en de processen achter het handelen van leraren en met name schoolleiders te doorgronden. Dit sluit aan bij het idee van een exploratief onderzoek. Aan de hand van de bevindingen uit dit onderzoek zou vervolgonderzoek naar patronen of regelmatigigheden aan de hand van positivistisch onderzoek misschien mogelijk worden, maar dit is op zichzelf geen doel van het onderzoek.

6.2 Onderzoeksopzet

6.2.1 Onderzoeksmodel

Uit de theoretische verhandeling van de kernconcepten (professionele ruimte en schoolleiderschap) werd duidelijk dat (school)leiderschap invloed heeft op de gegeven en gevoelde professionele ruimte van de leraar. Om te achterhalen op welke wijze en onder welke omstandigheden het (school)leiderschap invloed heeft op de professionele ruimte van de leraar dient het volgende onderzoeksmodel als uitgangspunt voor dit onderzoek:



Figuur 3: Onderzoeksmodel

Er wordt gefocust op de manier waarop (school)leiderschap de professionele ruimte van leraren beïnvloedt. Aangezien verwacht wordt dat het te eenzijdig is gedacht dat (school)leiderschap de professionele ruimte bepaalt, is de pijl in onderzoeksmodel tussen beide kernconcepten wederkerig. Professionele ruimte behelst de ruimte van de professional om zijn of haar werk uit te oefenen. Deze ruimte zal naar verwachting middels interactie tussen de leidinggevend en de professionals (in dit onderzoek leraren) tot stand komen. Daarbij is het van belang om ook de context van de schoolleiders en leraren in acht te nemen. Zoals werd aangegeven in het theoretische deel van dit onderzoek blijkt dan namelijk dat de wijze van waarop de school georganiseerd en ingericht is mogelijk van invloed kan zijn (Evers et al., 2011). Het onderzoeksmodel leidt tot de keuze voor een *multiple-case study*. Deze keuze wordt hieronder toegelicht.

6.2.2 *Multiple-case study en selectie van de cases*

In dit onderzoek worden drie cases met elkaar vergeleken. De cases bestaan uit drie onderwijsinstellingen in het voortgezet onderwijs. Voor deze onderzoeksstrategie is gekozen omdat het onderzoek gaat over een actueel onderwerp dat zich afspeelt in de dagelijkse realiteit van een onderwijsinstelling; een realiteit die van plek tot plek verschilt, zowel *binnen* instellingen als *tussen* instellingen. Een *multiple-case study* biedt de mogelijkheid om het probleem op een meer integratieve manier te benaderen waarbij de leraren en schoolleiders vanuit hun ‘natuurlijke situatie’ meewerken. Daarnaast spreekt het praktijkgerichte karakter van deze onderzoeksstrategie aan. Het biedt de mogelijkheid om dichterbij concrete aanbevelingen te komen.

Een *multiple-case study* is een onderzoeksstrategie waarbij enkele gevallen (cases) van het onderzoeksonderwerp in hun natuurlijke situatie worden onderzocht (Van Thiel, 2007). Casestudy's betreffen altijd een gering aantal situaties, maar deze situaties worden wel zeer uitgebreid bestudeerd (Van Thiel, 2007). Dit soort onderzoek levert daarom rijke beschrijvingen van het onderzoeksfenomeen op, maar het is vaak lastig om de bevindingen van de onderzochte situatie te generaliseren vanwege de contextgebondenheid van de bevindingen (Bryman, 2014; Van Thiel, 2007). Het doel van dit onderzoek is dan ook niet om de resultaten te generaliseren. Er zal wel getracht worden om implicaties en aanbevelingen te achterhalen die mogelijk ook bij andere, vergelijkbare situaties een rol kunnen spelen.

De keuze voor drie onderwijsinstellingen is gebaseerd op het idee dat het onderwerp niet ‘uniek’ is. Aangezien er recentelijk zowel op de politieke-, beleids-, als wetenschappelijke agenda belangstelling is voor de ‘professionele ruimte’ van leraren in het voortgezet onderwijs zijn veel onderwijsinstellingen op dit moment bezig met de inbedding van deze (beleids-)initiatieven. De keuze voor meerdere cases ligt zodoende voor de hand: ten eerste bieden meerdere cases de mogelijkheid tot vergelijking, daarnaast kan de keuze voor slechts één casus het risico met zich meebrengen dat het onderscheid tussen de casus (invloed van leiderschap op ‘professionele ruimte’ van leraren) en de eenheid (specifieke onderwijsinstelling en zodoende specifieke schoolleider) vertroebelt (Van Thiel, 2007). Er is gekozen voor drie cases omdat op deze wijze contrasterende cases met elkaar vergeleken konden worden (Bryman, 2014).

De selectie van de cases is gebaseerd op het onderscheid tussen ‘vernieuwende’, ‘excellente’ en ‘klassieke’ scholen. Binnen het voortgezet onderwijs zijn er een aantal scholen die zich profileren als scholen waar, aan de hand van een concreet uitgewerkte visie, de leraar centraal wordt gezet voor het vormgeven van het onderwijs. Zij worden in de

onderzoek gezien als ‘vernieuwers’ op het gebied van het vormgeven aan de professionele ruimte van de leraar. ‘Excellente’ onderwijsinstellingen kennen het predicaat ‘excellent’ aangezien de Inspectie van het Onderwijs dit heeft afgevaardigd. Een excellente school is in de basis een goede school die zich onderscheidt van andere goede scholen door te excelleren met een specifiek excellentieprofiel dat in de school als geheel doorwerkt. Excellent is daarmee een verbijzondering van ‘goed’ (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Een vernieuwende school wordt in dit onderzoek gezien als een school waar expliciet de leraar en de professionele ruimte van de leraar wordt benoemd als specifieke invulling van een vernieuwing binnen de onderwijsinstelling, dit hoeft niet het geval te zijn bij een excellente school.

De ‘vernieuwende’ en ‘excellente’ onderwijsinstelling worden vergeleken met een ‘klassieke’ school. Een ‘klassieke’ school heeft niet (direct) in de visie, in het schoolplan of op de website aangegeven actief te experimenteren of te werken met een ‘eigentijds’, ‘vernieuwend’ idee van meer zeggenschap, autonomie en ruimte voor de leraar. Zodoende zijn deze scholen niet vergelijkbaar qua professionele ruimte, maar wordt wel gezocht naar scholen die vergelijkbaar zijn qua grootte, ligging, denominatie, et cetera. Zo wordt de verwachting gewekt dat de bestuurlijk aanpak in combinatie met schoolleiderschap – of het gebrek daaraan – wellicht het verschil maakt. Zie tabel 5 voor een korte toelichting van ieder type onderwijsinstelling, zoals in dit onderzoek gehanteerd.

Type onderwijsinstelling	Uitleg
Vernieuwende school	Onderwijsinstelling die zich expliciet profileert als een onderwijsinstelling waar de leraar professionele ruimte wordt geboden.
Excellente school	Onderwijsinstelling waar de Inspectie van het Onderwijs officieel het predicaat ‘excellent’ op een bepaald gebied of terrein heeft afgevaardigd.
Klassieke school	Onderwijsinstelling die zich niet expliciet profileert als een onderwijsinstelling waar de leraar professionele ruimte wordt geboden.

Tabel 5: Type onderwijsinstelling

Hieronder is een kort overzicht opgenomen van de kenmerken van drie onderwijsinstellingen. Deze drie onderwijsinstellingen vormen de drie cases van dit onderzoek (zie tabel 6):

Onderwijsinstelling	Grootte	Ligging	Denominatie	‘Type’ onderwijsinstelling
School A	±1000 leerlingen op de school, waarvan 23% VMBO, 42% HAVO en 35% VWO	Amersfoort	Openbaar	Vernieuwende school
School B	±1300 leerlingen op de school, waarvan 23% VMBO, 56% HAVO en 22% VWO.	Nijmegen	Openbaar	Excellente school
School C	±1300 leerlingen op de school, waarvan 45% VMBO, 28% HAVO en 26% VWO	Brielle	Openbaar	Klassieke school

Tabel 6: Selectie cases

6.2.3 Benadering van de cases

Aangezien de keuze voor een *multiple-case study* het meest passend werd bevonden, is vervolgens allereerst gezocht naar een case die past binnen de criteria van de omschrijving van een ‘vernieuwende school’. Tijdens de eerste observaties van het onderzoek werd er per toeval contact gelegd met enkele medewerkers van een onderwijsinstelling die aangemerkt kan worden als een ‘vernieuwende school’. Een middelgrote, openbare onderwijsinstelling werd vastgelegd als eerste case. Deze criteria (de grootte en de denominatie) zijn vervolgens meegenomen in de zoektocht naar twee andere cases. Tijdens de observaties die volgden zijn medewerkers benaderd van vier andere scholen die mogelijk pasten binnen de criteria voor een ‘excellente’ dan wel een ‘klassieke’ onderwijsinstelling. Met deze medewerkers werd afgesproken dat er

nader contact zou volgen via de mail of per telefoon. Uiteindelijk zijn er in totaal twaalf, tot dan toe ‘onbekende’, scholen benaderd via een email met de vraag of zij geïnteresseerd waren om te participeren in het onderzoek, aangezien zij (ook) pasten binnen het gewenste profiel. Zes scholen reageerden niet op deze oproep. Twee scholen wezen het onderzoek af. Twee scholen, die nog niet persoonlijk benaderd waren reageerden positief. Twee scholen (waaronder de ‘vernieuwende school’) waren tijdens observaties benaderd, zij reageerden ook positief. Van de vier scholen zijn uiteindelijk op drie scholen, met vijf medewerkers per school, gesprekken ingepland. Deze gesprekken en zodoende ook de keuze voor de respondenten zijn ingepland en daarmee bepaald door de rectoren van de school. Hierbij is door de onderzoeker aangegeven dat het van belang was voor het onderzoek om verschillende type leraren te spreken (hierbij kan gedacht worden aan verschil op basis van ervaring, vakinhoud, leeftijd). Daarnaast is aangegeven dat de leraren en de schoolleiders die binnen school werd gesproken direct met elkaar dienen samen te werken. In de meeste gevallen is dit gelukt. Bij twee leraren is niet gesproken met de direct leidinggevenden. Dit komt mede door praktische redenen. Aangezien de onderzoeker afhankelijk is van de bereidwilligheid en de tijd van meerdere medewerkers in een school, is er ook gesproken met deze leraren.

6.2.4 Leraren en schoolleiders als eenheden van onderzoek

In dit onderzoek vormen leraren en schoolleiders in het voortgezet onderwijs de eenheden van onderzoek. Leraren worden in dit onderzoek gedefinieerd als de personen die deel uitmaken van het *onderwijspersoneel* en die daadwerkelijk lesgeven aan de leerlingen. Het gaat zodoende niet om het onderwijs ondersteunend personeel.

Schoolleiders zijn lastiger als één groep te definiëren. De term ‘schoolleider’ kan naar verschillende posities binnen een onderwijsinstelling refereren. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de gedachte dat de (school)leiding de ‘leidinggevende’ is van de leraar. ‘Leidinggevenden’ is een verzamelnaam voor verschillende type managers, zo ook in het voortgezet onderwijs hebben bijna alle scholen meerdere managementniveaus: er zijn leidinggevenden werkzaam op het niveau van de school, maar ook op het niveau van de scholengemeenschap en op het bovenscholse niveau (De Wit, 2012). Dit onderzoek richt zich op de leidinggevenden die werkzaam zijn op het niveau van de school of onderwijsinstelling zelf. De keuze voor deze focus ligt in het feit dat deze leidinggevenden op dagelijkse basis het meest en direct interacteren met leraren. Deze leidinggevenden of *managers* in de school kunnen verschillend worden aangeduid. Zowel rectoren, locatieleiders, teamleiders, vestigingsleiders als afdelingsleiders kunnen gezien worden als schoolleiders (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Per case wordt gesproken met een (con)rector en een team- of afdelingsleider.

6.3 Datavergaring

Het empirische deel van dit onderzoek bestond uit twee onderzoeksfasen, namelijk een explorerende fase en een dataverzameling fase (zie tabel 7). De explorerende fase kan als een voorbereiding op de dataverzameling fase gezien worden. Tijdens de explorerende fase is nog geen rekening gehouden met de uiteindelijke cases. In deze fase werd data verzameld over (met name) het begrip ‘professionele ruimte’. Hiervoor is gekozen aangezien bleek dat er over dit begrip in de wetenschap nog niet veel geschreven is. In de explorerende fase is gebruik gemaakt van observaties, open interviews (expertgesprekken) en zijn er twee semigestructureerde proefinterviews gehouden. In de data verzamelingsfase, ofwel de onderzoeksfase, is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. De twee fases en de verschillende gehanteerde methodes worden hieronder verder toegelicht, waarbij ook wordt ingegaan op de selectie van respondenten.

Onderzoeksfase	Methode
Explorerende fase	Open interviews (3 expertgesprekken) Observaties (6 onderwijs- of expertbijeenkomsten) Semi gestructureerde interviews (2 proefinterviews)
Onderzoeksfase	Semigestructureerde interviews (15)

Tabel 7: Onderzoeksfasen

6.3.1 Explorerende fase

De explorerende fase is gestart met enkele expertgesprekken en observaties (zie bijlage 4 en 5 voor een overzicht). Tijdens het schrijven van het theoretische gedeelte van dit onderzoek bleek dat er gelijktijdig een grootschalig onderzoek gaande was naar de term ‘professionele ruimte’ vanuit de NRO, waar elf onderzoekers bij betrokken zijn. De selectie van vier van de experts vond plaats op basis van hun betrokkenheid bij dit onderzoek vanuit de NRO. Via het persoonlijke netwerk van de onderzoeker, alsmede via het netwerk van de VO-raad zijn deze respondenten benaderd om een open gesprek te voeren aangaande het thema. De vijfde respondent is de schrijver van het boek *Spelen met ruimte*. Deze schrijver is bekend met de VO-raad. Via het netwerk van de VO-raad is deze respondent benaderd en uitgenodigd voor een open gesprek.

Uiteindelijk zijn er drie expertgesprekken gevoerd, waarvan een gesprek met drie respondenten tegelijkertijd. Deze gesprekken zijn gevoerd om de eerste uitwerking van het begrip ‘professionele ruimte’, zoals in dit onderzoek beschreven, te toetsen bij experts op het gebied van ‘professionele ruimte’. Het derde en laatste expertgesprek werd gevoerd met een schrijver. Deze schrijver bestudeert het begrip ‘professionele ruimte’ al enkele jaren vanuit een praktijkgerichte benadering. Dit maakte het mogelijk om de term naast een pure wetenschappelijke invulling, ook te bezien vanuit het perspectief van de leraren en schoolleiders.

De expertgesprekken zijn gevoerd aan de hand van open interviews. Open interviews zijn ongestructureerd en worden geleid door de input van de respondent (Van Thiel, 2007:108). Voorafgaand aan de interviews werd het onderzoeksthema geïntroduceerd en werd gevraagd om de visie van respondenten daarop. Middels doorvragen en het vragen om verduidelijkingen werd vervolgens data verzameld. Alle vijf de respondenten ontvingen voorafgaand aan het gesprek de eerste versie van het theoretische gedeelte van de onderzoek en de eerste versie van de topiclijsten voor de interviews.

Dit gedeelte van het vooronderzoek leverde kennis op over hoe de verschillende experts de term ‘professionele ruimte’ interpreteren. Daarnaast is getoetst of de wijze waarop de term in dit onderzoek is omschreven, aansluit bij hun opvatting over de term. Uit deze gesprekken bleek dat de experts het zinvol achtten om het concept ‘professionele ruimte’ op te delen in de drie typen van ruimte. Ook de gedachte dat (school)leiderschap zich niet laat vangen in een ‘leiderschapstijl’ werd door deze experts bevestigd. Een laatste aanvulling op het onderzoek was het idee om nog explicieter in te gaan op het idee van een ‘onderhandeling’ die gaande is tussen de leraar en de schoolleider wat betreft professionele ruimte. In deze gesprekken is door de experts gewezen op de theorie van Hanson (1978) als bruikbare bron om dit te doen.

Vervolgens is tijdens de explorerende fase getracht om, voorafgaand aan de dataverzamelingsfase, de ‘taal’ van leraren en schoolleiders meer eigen te maken. Door verschillende onderwijs- en expertbijeenkomsten bij te wonen en daar participatief te observeren, werd dit mogelijk (Van Thiel, 2007). Een observatie wordt door Van Thiel omschreven als *“een onderzoeksmethode waarbij de onderzoeker zijn eigen waarneming gebruikt om tot conclusies te komen”* (2007:81). Er zijn in totaal op zes verschillende onderwijs- en expertbijeenkomsten negen (tafel)gesprekken bijgewoond. Bij deze (tafel)gesprekken stonden verschillende thema’s centraal (zie bijlage 4). Tijdens alle gesprekken zijn elementen van

professionele ruimte besproken zoals professionele ontwikkeling of de wijze waarop een (professionele) dialoog in de onderwijsinstelling gevoerd zou moeten worden.

In dit onderzoek is gekozen voor open participatie waarbij de identiteit van de onderzoeker bekend was (Van Thiel, 2007:81). De observatie werd aangekondigd en het onderzoeksthema werd voorafgaand aan de observatie bekend gemaakt. Tijdens de observaties zijn aantekeningen gemaakt die vervolgens zijn uitgewerkt tot fieldnotes. De observaties leverden inzichten op over zowel het concept professionele ruimte als over heersende gedachten van betrokken actoren in het onderwijs over schoolleiderschap. Deze inzichten zijn gebruikt om de vragen van de open en semigestructureerde interviews beter te laten aansluiten bij de belevingswereld van de respondenten.

6.3.2 Onderzoeksfase

In de tweede fase, de onderzoeks-, ofwel dataverzamelingsfase, werd de data verzameld die de basis vormde voor de bevindingen, analyse en conclusies van dit onderzoek. Het doel van dit deel is geweest om drie verschillende cases met elkaar te vergelijken. Vandaar dat bij iedere case, iedere onderwijsinstelling, is gesproken met zowel een (con)rector, een team- of afdelingsleider en drie docenten die direct met deze schoolleiders samenwerken.

Om de drie cases te onderzoeken is gebruikt gemaakt van interviews als belangrijkste methode om data te vergaren. Hiervoor is gekozen omdat interviews de mogelijkheid bieden om, binnen het kader van het onderzoeksdoel, inzicht te verkrijgen in de persoonlijke beleving van respondenten. Dit past bij het onderzoeksdoel omdat deze verhalen de wijze waarop en de omstandigheden waaronder schoolleiders handelen zichtbaar maken. Interviews leveren een *“breed en diep inzicht op in het individuele perspectief van een persoon en kunnen helpen bij het ontrafelen van denkwijzen en redeneringen van individuen, en diens persoonlijke context”* (Plochg & Van Zwieten, 2007:83). De sociale werkelijkheid wordt zodoende opgevat als het product van de uitwisseling van betekenissen die, in dit geval, schoolleiders en leraren aan hun omgeving geven (Boeije, 2005). Tijdens de interviews is er niet alleen gelet op wat er is gezegd, maar er is ook aandacht besteed aan de manier waarop de respons tot stand is gekomen (Silverman, 2011:186). Zodoende zijn in de transcripten ook non-verbale uitingen of, mits deze relevant worden geacht, emoties bijgehouden.

Er is gekozen om de interviews in dit onderzoek op een semigestructureerde wijze af te nemen. Aangezien de drie verschillende cases met elkaar worden vergeleken, biedt een structurering van de interviews de mogelijkheid hiertoe (Bryman, 2014). Het houden van een open interview is in dit onderzoek te vrij en zou te uiteenlopende informatie opleveren. Naast het feit dat vergelijking wordt vergemakkelijkt door deze insteek, draagt de semistructurering van het gesprek ook bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Betrouwbaarheid heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige en onsystematische fouten (Boeije, 2005). De kans op toevallige fouten kan worden verminderd door het gebruik van semigestructureerde interviews.

Voordat begonnen werd aan het daadwerkelijke empirische onderzoek zijn twee topiclijsten opgesteld (zie bijlage 2 en 3). Een topiclijst voor de leraar en een topiclijst afgestemd op de schoolleiders. Deze beide topiclijsten zijn getest middels proefinterviews. Hiervoor is gekozen om op deze wijze te achterhalen of de structuur en de te behandelen begrippen voor de (test)respondenten logisch en duidelijk zijn. Daarnaast kon worden achterhaald of de gestelde vragen passen binnen het referentiekader van de respondent (Boeije, 2005). Deze twee interviews dienden slechts als monitor voor de opgestelde topiclijsten en de vergaarde informatie is niet opgenomen in de data-analyse. Naast deze proefinterviews is de ontstane topiclijst ook tijdens het eerste deel van de onderzoeksfase herzien en waar nodig aangepast. Hiervoor is gekozen omdat, ondanks de grondige theoretische en empirische voorbereiding, de ervaringen uit de praktijk zorgden voor nieuwe inzichten die niet over het hoofd gezien mochten worden. De opgestelde topiclijsten zijn dus op een

flexibele manier ingezet, waarbij de kernonderwerpen in hun algemeenheid wel volledig zijn afgewerkt (zie volgende paragraaf). Dit om vergelijking met de andere interviews mogelijk te maken en om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag (Reulink & Lindeman, 2005).

Om op een ethisch verantwoorde manier te werk te gaan is aan alle respondenten, voorafgaand aan de interviews, uitgelegd waarvoor het onderzoek dient. Hierbij is aangegeven dat de vergaarde data van het interview anoniem wordt verwerkt. Aangezien het onderzoek een *multiple-case study* betreft met een selecte steekproef worden de onderwijsinstellingen wel getypeerd en zijn de functies van de respondenten wel meegenomen in de analyse. Om de verwerking van de data zo betrouwbaar mogelijk te laten verlopen zijn de interviews opgenomen. Aan de hand van de opnames zijn transcripties van alle interviews gemaakt. Zo konden letterlijke uitspraken overgenomen worden in het onderzoek. Daarnaast kon de interviewer, in de wetenschap dat het volledige gesprek werd opgenomen, zich tijdens het interview volledig focussen op de respondent.

De interviews zijn afgenomen bij de onderwijsinstelling waar de desbetreffende leraar of schoolleider werkzaam is. De keuze voor de locatie, waarbij gedacht kan worden aan een klaslokaal, de lerarenkamer of mogelijk een eigen kantoor, is bepaald door de respondent zelf. De gedachte hierachter is dat de respondent een locatie kiest waar hij of zij zich op zijn of haar gemak voelt. Zo vormt de omgeving geen belemmering voor de respons van de respondent.

Zowel in de explorerende fase als in de onderzoeksfase zijn notities bijgehouden. In dit zogenaamde logboek worden ook gemaakte keuzes ten aanzien van het onderzoek bijgehouden. Het bijhouden van een dergelijk logboek draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

6.4 Operationalisering

Om de kernconcepten van dit onderzoek te kunnen gebruiken in de interviews, was het van belang om deze te operationaliseren. Uit de theoretische verhandeling van de begrippen zijn de belangrijkste aspecten uitgelicht (zie bovenstaand schema). Deze aspecten dienden als basis. Aangezien de begrippen in dit onderzoek zeer complex zijn, werden zij gebruikt als '*sensitizing concepts*'. '*Sensitizing concepts*' vragen aandacht voor belangrijke kenmerken van sociale interactie en bieden daarnaast richtlijnen voor onderzoek in specifieke settingen (Bowen, 2006). De operationalisatie van beide begrippen, professionele ruimte en (school)leiderschap, wordt hieronder toegelicht.

Professionele ruimte

Het interview werd vervolgd met vragen over de manier waarop de professionele ruimte binnen de onderwijsinstelling is ingericht. Hierbij is, zoals werd aangegeven, de term 'professionele ruimte' niet expliciet gebruikt. Er is ingegaan op achtereenvolgens de methodische ruimte, de planningsruimte en de criteria ruimte. Specifiek in de interviews met de leraren is gevraagd naar de wijze waarop de respondent deze verschillende typen van ruimte krijgt, ervaart en benut. Daarbij is gesproken, per type ruimte, over de wijze waarop de leraar invloed kan uitoefenen op de ruimte, in hoeverre de leraar deze ruimte zinvol vindt en in hoeverre dit een individuele, dan wel een collectieve aangelegenheid is. Specifiek in de interviews met de schoolleiding is gevraagd naar de wijze waarop op de typen van ruimte worden herkend als gegeven ruimte aan de leraren. Er is ook gesproken over de mate waarin de schoolleider het idee heeft dat deze typen van ruimte door de leraren worden ervaren, worden benutten en, tegengesteld hieraan, waarom dit soms ook niet het geval is.

Om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leraren en de schoolleiders zijn de theoretische begrippen in de interviews verder geconcretiseerd. Dit is gedaan omdat verwacht werd dat de term 'professionele ruimte' niet door iedere respondent op een gelijke wijze zou worden geïnterpreteerd. Tijdens de proefinterviews zijn de verschillende typen van

ruimte toegelicht en samen met de proefrespondent is nagegaan op welke manier deze type van ruimte het beste konden worden omschreven aan de hand van concrete en treffende voorbeelden uit de (onderwijs)praktijk. De operationalisatie van drie typen van ruimte binnen het onderwijs is kort samengevat in onderstaand schema.

Professionele ruimte	Beschrijving	Indicatoren/topics (binnen onderwijs)
Methodische ruimte	De ruimte om de manier waarop het werk wordt verricht te bepalen.	- Methode - Lesinhoud
Planningsruimte	De ruimte om de planning en prioritering van het werk te bepalen.	- Planning - Prioriteren
Criteria ruimte	De ruimte om invloed uit te oefenen op de criteria waarmee het werk wordt beoordeeld (denk aan doel-, prestatie- en kwaliteitsafspraken).	- Schoolplan - Beoordeling

Tabel 8: Operationalisatie professionele ruimte

Leiderschap

Nadat de respondent gesproken heeft over het begrip professionele ruimte, ging het tweede deel van het interview over het thema (school)leiderschap. Er werden eerst een aantal open vragen gesteld over (school)leiderschap in het algemeen. Specifiek aan de leraren is gevraagd van wie hij of zij leiderschap verwacht en van wie hij of zij leiderschap ervaart. Vervolgens is er dieper ingegaan op de direct leidinggevende van de leraar. Er zijn vragen gesteld over de wijze waarop deze schoolleider zijn of haar werk uitvoert. De term ‘schoolleiderschap’ is, tijdens het interview, niet ingevuld op basis van de theorie die aangehaald wordt in dit onderzoek. Dit is gedaan aangezien werd verwacht dat de respondenten zich gemakkelijk een beeld konden vormen bij dit begrip en het niet de bedoeling was om de respondenten te veel te sturen richting een specifieke leiderschapspraktijk uit de theorie. In het laatste deel van het interview zijn er linken gelegd tussen het leiderschap dat ervaren wordt en de wijze waarop dit leiderschap de professionele ruimte van de leraar beïnvloedt. Er is afgesloten (bij de interviews met de leraren) met een uitleg over de term ‘professionele ruimte’ en enkele laatste vragen over specifiek de opvatting van de leraar over deze term in relatie tot het leiderschap in de onderwijsinstelling. In dit laatste gedeelte van het interview zijn vier vragen gesteld die gebaseerd waren op de vier leiderschapspraktijken die naar voren zijn gekomen uit de theorie rond schoolleiderschap (Aardema, 2010; Leithwood et al., 2007). Dit is gedaan om er zeker te zijn dat de vier leiderschapspraktijken wel benoemd zouden worden en niet, per ongeluk, vergeten (zie tabel 9).

(School)leiderschapspraktijk	Voorbeeldvragen uit de interviewleidraad
Structuurgericht	<i>Hoe controleert uw leidinggevende uw werkzaamheden? Op welke manier wordt het gesprek hierover gevoerd?</i>
Collegagericht	<i>Heeft u het gevoel dat uw schoolleider u stimuleert om ruimte binnen de onderwijsinstellingen te nemen? Heeft u hier een concreet voorbeeld van?</i>
Burgergericht	<i>In hoeverre stuurt uw schoolleider erop aan dat u verder ontwikkelt? Op welke wijze draagt uw schoolleider bij aan uw verdere ontwikkeling?</i>
Resultaatgericht	<i>In hoeverre is uw schoolleiding gericht op resultaat? Hoe wordt over resultaten het gesprek gevoerd?</i>

Tabel 9: Leiderschapspraktijken en voorbeeldvragen

Specifiek aan de schoolleiders zijn allereerst vrij open vragen gesteld omtrent het thema leiderschap (zie tabel 10). Na gesproken te hebben over het begrip ‘professionele ruimte’, zijn vragen gesteld over de wijze waarop het leiderschap de professionele ruimte van leraar beïnvloedt. In het schema’s op de volgende pagina worden enkele voorbeeldvragen getoond (zie tabel 11).

Leiderschap algemeen	Voorbeeldvragen: <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Hoe omschrijft u goed leiderschap binnen een onderwijsinstelling?</i> b. <i>Hoe zou u uw stijl als leidinggevende omschrijven?</i> c. <i>Hoe omschrijft u uw werkrelatie met docenten?</i>
-----------------------------	---

Tabel 10: Leiderschap in het algemeen en voorbeeldvragen

Invloed van schoolleiderschap op de professionele ruimte van de leraar	Voorbeeldvragen: <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Hoe denkt u over de professionele ruimte van de bij u werkzame docenten?</i> b. <i>Heeft u het idee dat u de docenten voldoende ruimte biedt? Illustreer.</i> c. <i>Bent u ervan op de hoogte of de ruimte die de docent geboden wordt ook door hen wordt benut? Op welke manier informeert u hiernaar?</i> d. <i>Ziet u de professionele ruimte van docenten als iets van docenten zelf, of iets waarin u als manager ook een rol heeft? Waarom wel of niet?</i> e. <i>Wat zou u persoonlijk als leidinggevende kunnen doen om de professionele ruimte (nog meer) te bevorderen?</i>
---	--

Tabel 11: Voorbeeldvragen bij koppeling leiderschap en professionele ruimte

Deze vragen zijn bewust niet een direct verwijzing naar de vier leiderschapspraktijken die naar voren kwamen uit de theorie (Aardema, 2010; Leithwood et al., 2007). Hiervoor is gekozen aangezien op deze manier kan worden achterhaald welke leiderschapspraktijken de schoolleiders uit zichzelf benoemen. Tijdens de analyse is zodoende, uiteraard, gewerkt met de vier eerder aangehaalde leiderschapspraktijken.

6.5 Dataverwerking

Voor de analyse van de empirische data is het van belang om deze data zo volledig mogelijk uit te werken (Silverman, 2011). Alle gesprekken met zowel de experts als de uiteindelijke respondenten van dit onderzoek zijn opgenomen. De opnames maakten het mogelijk om de gesprekken volledig te transcriberen. Er is telkens direct na het houden van de interviews gestart met het uitwerken. Dit maakte het mogelijk om ook de manier waarop een respons tot stand kwam en de intonatie van een opmerking, mits relevant geacht, op te nemen in het transcript. Het werken met transcripten zorgt ervoor dat het volledige verhaal van de respondent op een betrouwbare wijze kan worden meegenomen in het onderzoek. Naast transcripten zijn er ook fieldnotes bijgehouden en is na afloop van ieder interview de kern van het interview kort uitgewerkt.

De transcripten zijn vervolgens gecodeerd. Er is gecodeerd aan de hand van een open, axiale en als laatste een selectieve codering (Boeije, 2005). De open codering hield in dat alle transcripten zorgvuldig zijn gelezen. Tijdens het lezen zijn de teksten opgedeeld in fragmenten. De fragmenten zijn, in het computerprogramma MaxQDA, voorzien van 'codes'. Deze codes bieden de mogelijkheid om de fragmenten te duiden (Boeije, 2005). Sommige fragmenten vielen onder meerdere codes. Zodoende ontstond er, na het coderen van enkele interviews, een lijst met voorlopige codes. Dit is *open* gedaan om er zeker van te zijn dat er een volledige lijst aan codes ontstond (zie bijlage 6). Aan de hand van deze lijst werd het mogelijk om te starten met de axiale codering. In dit stadium is bepaald of de gebruikte codes die tot op dat moment werden gebruikt de verzamelde data voldoende dekten. Met name de fragmenten die waren voorzien van meerdere codes zijn opnieuw bekeken. Er is gekeken of codes aangepast dienden te worden of wellicht samengevoegd konden worden. Er begon een proces waarbij gefocust werd op een specifiek deel van de vergaarde data: bij axiaal coderen wordt een categorie in beeld gebracht door al het relevante onderzoeksmateriaal er omheen te groeperen (Boeije, 2005). Aangezien de operationalisatie van de kernbegrippen sterk gestoeld was op basis van de theoretische inzichten, is in deze fase gezocht naar de overlap tussen op theorie gebaseerde operationalisatie en de meest voorkomende codes. De laatste

coderingsfase was het selectief coderen: ook wel *focused coding* genoemd (Bryman, 2012). “*Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely*” (Charmaz, geciteerd in Bryman, 2012). Deze laatste stap maakte het mogelijk om meer structuur aan te brengen in de codes en subcodes, om zo te komen tot een consistente en heldere codeboom. Deze codeboom vormde een gedegen basis om de empirische deelvragen op een logische wijze te beantwoorden en droeg bij aan de beantwoording van de hoofdvraag (zie bijlage 7).

Aan de hand van de gelabelde transcripten werd het mogelijk om per onderwijsinstelling de achterhalen op welke wijze de hoofdthema's uit dit onderzoek een rol spelen, zowel voor de leraren als voor de schoolleiders. Er is gekozen om de thema's van het onderzoek als uitgangspunt te nemen in het hoofdstuk 'Resultaten' en niet de cases. Hiervoor is gekozen omdat het inzichtelijk maakt op welke wijze de hoofdthema's van dit onderzoek terug te zien zijn in de empirie en de opvallendste verschillen tussen de cases direct naar voren komen. De analyse is tot stand gekomen door een vergelijking van de fragmenten die, op basis van de codeboom, gezamenlijk een bepaald thema vertegenwoordigden. De uiteindelijke rapportage bestaat uit een verwerking van letterlijke citaten uit deze fragmenten. Hierbij lag de aandacht bij opmerkingen die elkaar versterken of juist verzwakken.

Om de validiteit van het onderzoek te waarborgen heeft tijdens de hierboven genoemde stappen, meerdere malen reflectie plaatsgevonden. Deze reflectie vond plaats tijdens een tweewekelijks overleg met de begeleider van de VO-raad en daarnaast met een maandelijks overleg met de begeleider vanuit de universiteit en twee medestudenten. Dit wordt ook wel peer debriefing genoemd: kritisch discussiëren met collega's (peers) over de werkwijzen en de bevindingen van het onderzoek (Boeije, 2005).

6.6 Slot

In dit hoofdstuk zijn de keuzes omtrent de methode toegelicht. Hierbij is ingegaan op het soort onderzoek, de onderzoeksopzet, de datavergaring en de dataverwerking. Middels deze stappen, die in dit hoofdstuk zijn uitgelegd, werd het mogelijk om de empirische data te analyseren en te duiden. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek, gebaseerd op de vijftien gehouden interviews op drie verschillende onderwijsinstellingen, gepresenteerd.

7. Resultaten

7.1 Inleiding: professionele ruimte en schoolleiderschap in de empirie

In de vorige hoofdstukken is naar voren gekomen dat de professionele ruimte van de leraar beïnvloed kan worden door de schoolleider. Professionele ruimte bleek een lastig te definiëren begrip en is zodoende uitgelegd aan de hand van drie verschillende typen van ruimte. Ook voor schoolleiderschap geldt dat er niet één leiderschapsstijl binnen een school gehanteerd wordt: verschillende leiderschapspraktijken vormen het repertoire van de schoolleider. In dit hoofdstuk worden deze aannames vanuit de theorie getoetst in de praktijk. De belangrijkste factoren en processen die invloed lijken te hebben op de professionele ruimte van de leraar en op het schoolleiderschap zullen middels illustrerende citaten worden besproken¹. Zo kan achterhaald worden op welke wijze en onder welke omstandigheden het schoolleiderschap de professionele ruimte van leraren beïnvloedt. De onderhandeling tussen de beide partijen wordt als laatste in dit hoofdstuk besproken.

7.2 Typen van (professionele) ruimte

Om antwoord te kunnen geven op de vraag: *“Hoe wordt professionele ruimte ervaren door leraren en schoolleiders?”* (deelvraag 4), is het van belang om eerst globaal in kaart te brengen op welke terreinen leraren ruimte ervaren. Aan de hand van de verschillende typen van ruimte werd het mogelijk om tijdens de interviews dieper in te gaan op specifiek het begrip professionele ruimte. In deze paragraaf worden de drie typen van professionele ruimte besproken aan de hand van de empirische data.

7.2.1 Methodische ruimte

De methodische ruimte is in het theoretische gedeelte van dit onderzoek omschreven als de ruimte om zelf te bepalen, als leraar, op welke manier het werk verricht wordt. Een van de punten waarop dit betrekking heeft, is de wijze waarop de lessen inhoud wordt gegeven. *“Ik bepaal de inhoud van mijn lessen grotendeels zelf”* (L1). Veel leraren lijken bij de vraag wie de inhoud van hun lessen bepaalt gelijk aan zichzelf te denken (L1,L2,L3,L5,L6). Hierbij geven de leraren wel aan dat het curriculum vast ligt (L3). *“Het punt is, het raamwerk ligt er, hoe je het invult, dat is aan de docent”* (L3).

De mate waarin deze ruimte wordt ervaren verschilt per onderwijsinstelling. De lesinhoud wordt namelijk wel besproken in de sectie. Bij de excellente school valt op dat zowel de leraren als de teamleider aangeven dat de sectie vrij sturend kan zijn wat betreft de lesinhoud. Zo geeft een leraar aan: *“We houden natuurlijk ook nog een klein beetje ruimte over, dat mag je zelf bepalen, maar de grote lijn is zo dat er voor de leerlingen geen verschillen ontstaan. ... Want dan zou er dus een ongelijkheid zijn. En dat doen we dus niet he”* (L1). Een collega beaamt dit en geeft aan dat lessen op een eigen manier gegeven kunnen worden, maar dat de inhoud wordt bepaald *“in samenspraak”* (L2). De schoolleiding lijkt weinig inspraak te hebben op de inhoud van de lessen. *“Ik denk niet aan de teamleider en mijn vakinhoud. Dat bespreken wij niet of nauwelijks”*, aldus een van de leraren (L3). De schoolleider duidt dit door te stellen dat de leraren *“absoluut vakmensen”* zijn, zij bepalen de inhoud van de lessen dan ook met elkaar als sectie (S1). De grens ligt voor de schoolleiding bij de pedagogisch-didactische lijn, *“dat doen we met elkaar”* (S1).

Een groot verschil met de vernieuwende school ligt in het feit dat deze onderwijsinstelling grotendeels zelf de methodes voor leerlingen ontwikkelt. *“De sectie overlegt zelf wie er gaat schrijven, want niet iedereen heeft een talent met schrijven. ... Het is geen eenheidsworst”* (S4). De methodes die worden gemaakt bestaan met name uit opdrachten waar

¹ In dit hoofdstuk worden de respondenten aan geduid met een L of een S gevolgd door een cijfer. De L staat voor *leraar*. De S staat voor *schoolleider*. De gehanteerde cijfers geven aan dat het gaat om verschillende gesproken leraren en schoolleiders.

de leerlingen zelfstandig mee aan de slag kunnen. De leerlingen zitten met elkaar in een “leerhuis” waar tijdens een lesblok vaak leraren aanwezig zijn van drie verschillende vakken. Het overleg van de leraren over de opbouw van de les aan het begin van het blok is “*cruciaal*” vertelt een teamleider (S3). Het blok start met een algemene korte introductie. Een leraar geeft aan dat dit betekent dat de “*dynamiek*” anders is, het draait niet om “*ouderwets orde houden*” (L4).

Deze manier van werken lijkt een sterke invloed te hebben op de methodische ruimte van de leraar in de vernieuwende school. De inhoud van de methode wordt in de sectie bepaald en lijkt continu aan verandering onderhevig. Zo geeft een leraar aan: “*Het is heel organisch. Dan concluderen we gewoon van dit is niet meer werkbaar, dus we gooien het eruit, maar dan is het wel alleen een klein gedeelte, je hoeft niet een heel jaar te veranderen*” (L8). Aan het gebruik van het woord “we” kan worden opgemerkt dat het aanpassen van de methode een taak is die door het team of de sectie wordt opgepakt. Ook de leraren op deze school lijken qua methodische ruimte binnen de afgesproken kaders hun eigen invulling te geven aan hun vak: “*Als ik een workshop helemaal niets vind, dan heb ik de ruimte om mijn eigen ding te doen*” (L8). Daarnaast lijkt de schoolleiding op afstand te staan van de precieze invulling van de lesinhoud.

“Er is geen leidinggevende die zich bemoeit met hoe ik mijn lessen inricht. Of hoe ik het vak ga uitvoeren, er zijn eigenlijk geen leidinggevers die daar mee bezig zijn. Dus daarin ervaar ik heel veel ruimte. Ik kan best veel zelf bepalen” (L9).

De derde onderwijsinstelling, de klassieke school, lijkt een andere invulling aan de methodische ruimte van de leraren te geven. Op de vraag op welke wijze de lesinhoud wordt bepaald, antwoordt een leraar: “*Dat bepaal ik zelf. Ik heb veel vrijheid. Dat vind ik heel prettig en dat heb ik ook nodig*” (L5). Een andere leraar lijkt zich hierin te kunnen vinden: “*Ik ben de regisseur. Het gaat zoals ik wil*” (L6). In het verlengde hiervan geeft een leraar aan dat ondanks gemaakte afspraken over het curriculum, alle leraren vrij zijn om “*echt je eigen stempel*” te kunnen zetten op het vak (L5). “*Verschillen zullen er [tussen de leraren] zijn en dat is ook goed*” (L5). Concreet betekent dit dat bijvoorbeeld deze leraar stelt de helft van de methode gebruikt te hebben, “*de rest heb ik gewoon aangepast of zelf dingen voor bedacht*” (L5). Deze verschillen worden besproken binnen de sectie maar de diversiteit van de lesinhoud per leraar wordt “*toegelaten*” (L5). De leraren op de klassieke school lijken dit te verklaren door aan te geven dat “*de grondgedachten over hoe les te geven hetzelfde zijn*” (L6) en “*ik denk dat het in de basis in de schoolcultuur zit*” (L5). De schoolleiding lijkt deze insteek te onderschrijven: “*Lesinhoudelijk vind ik, wil ik mij daar niet te veel mee bemoeien. Ik heb allemaal professionals, de een doet het sus en de ander doet het zo, ik vraag hen wel te verantwoorden waar ze mee bezig zijn. Waarom doe je het zo?” (S6)* Uit deze opmerking lijkt naar voren te komen dat de leraren op de klassieke onderwijsinstelling veel ruimte krijgen om individueel keuzes te maken ten aanzien van de lesinhoud.

Kern van de paragraaf

Methodische ruimte is onder te verdelen in ruimte over de gekozen methode en ruimte voor de lesinhoud. Alle leraren geven aan veel vrijheid te ervaren wat betreft de ruimte om de lesinhoud te bepalen. De schoolleiding heeft weinig invloed op de lesinhoud. Per onderwijsinstelling bestaan er verschillen: de excellente school probeert gelijke lessen aan te bieden (ervaren ruimte wordt hierdoor mogelijk meer beperkt), de vernieuwende school creëert ruimte op het gebied van de te maken keuzes rond de methode (dit zorgt ervoor dat de leraren op een ander niveau bezig zijn met hun vak), de klassieke school biedt de individuele leraar veel ruimte om binnen de kaders van de sectie eigen keuzes te maken.

7.2.2 Planningsruimte

Uit de theorie is naar voren gekomen dat naast de methodische ruimte professionals ook ruimte kunnen krijgen op het gebied van planning. Planningsruimte staat voor de mate waarin individuen het gevoel hebben dat zij invloed kunnen

uitoefenen op de planning en prioritering van hun werkzaamheden. Uit de interviews lijkt naar voren te komen dat de planning van de werkweek voor leraren sterk bepaald wordt door het lesrooster (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9). Een schoolleider (excellente school) stelt: *“Voor een groot deel kunnen leraren niet hun week zelf indelen. ... Maar wat ze zelf kunnen bepalen, laat ze dat alsjeblieft zelf doen. Het zijn allemaal mensen met HBO en academici, allemaal mensen met goed koppie koppie”* (S1). Zodoende lijkt het alsof het lesrooster door de meesten wordt ervaren als een *vast gegeven*. Dit heeft tot gevolg dat sommige leraren wel degelijk ruimte ervaren op het gebied van hun planning, buiten het lesrooster om.

“Over het algemeen zitten mijn dagen best vol, maar zolang ik dat zelf kan bepalen, vind ik dat niet zo erg. ... [Met bepalen bedoel ik] als ik op lesbezoek ga, dan kan ik zelf kijken wanneer ik dat doe. Ik kan met iemand een afspraak maken, die flexibiliteit heb ik wel. Ik zou zelfs kunnen zeggen van, goh ik ga vandaag iets eerder naar huis. Je hebt wel een bepaalde mate van vrijheid en dat vind ik heel prettig” (L2).

De leraar ervaart zodoende wel een bepaalde mate van vrijheid om de eigen agenda in te richten. Andere leraren beamen dit (L4, L6). Een opvallend verschil tussen de onderwijsinstellingen gaat over de vraag of een leraar zelf mag bepalen of hij of zij ook thuis mag werken. Op de vernieuwende school dienen de leraren van de schoolleiding op school te blijven werken (S3). Op de excellente school mag een leraar dit zelf bepalen: *“Als een docent, tot twaalf uur les heeft en om vijf over twaalf in de auto zit, als een speer naar huis, vind ik dat geen enkel probleem. Wat ik wel belangrijk vind is dat ie dat ie wel het werk doet en ook afkrijgt waar die in feite voor aangesteld is”* (S1).

De schoolleiding kan ook sturend zijn wat betreft de vast ingeplande overlegmomenten en vergaderingen. Dit lijkt een heet hangijzer te zijn. Op alle drie de scholen is de schoolleiding aan het zoeken naar de ideale manier om deze momenten in te plannen. Zo geeft een leraar op de klassieke school aan: *“Daar zijn ze nog heel erg naar aan het zoeken, van hoe plannen we dus die vergaderingen in.”* De leraar vervolgt met: *“Ik merk dat we te weinig vergadermomenten hebben om echt effectief te vergaderen. ... En nou vergaderen is an sich al een hele kunst, dus als je dan heel veel moet in weinig tijd, dan weet je bij voorbaat al, dat het een beetje gedoemd is.”* (L5) De schoolleiding op de klassieke school herkent deze klacht. Zo geeft de schoolleider van de klassieke school aan: *“Twee jaar geleden is gezegd van we gaan eigenlijk niets plannen, alleen als het echt nodig is, anders laten we de groep zelf het initiatief nemen. ... Dat werkte niet. Dit jaar hebben we alles ingepland. Nu horen we terug van ja alles is volgepland”* (S5). Het lijkt er op te duiden dat een gouden middenweg niet direct gevonden is.

Op de vernieuwende school zal het experiment om de vergadermomenten vrijer in te richten ook starten. Een leraar zegt: *“Ze gaan het vergadersysteem volgend jaar weer veranderen, dus dan moet je zelf beslissen, als jij vindt dat er een vergadering nodig is dan moet je het zelf organiseren”* (L8). De schoolleiding geeft aan de hoop te koesteren dat overlegmomenten op deze wijze als nuttiger worden ervaren. *“Naar het zinvolle overleg zijn we wel echt op zoek, want het is niet altijd even zinvol genoeg”* (S3).

Kern van de paragraaf

Het lesrooster is zeer sturend voor de planning van de werkweek van een leraar. Toch vertellen (met name) de leraren dat er buiten het lesrooster om ruimte is om zelf te prioriteren en te plannen. Twee punten vallen op als het gaat om planningsruimte: ten eerste mogen leraren op de excellente en de klassieke school, in tegenstelling tot de vernieuwende school, wel thuiswerken. Zij zijn niet verplicht om op school te blijven werken gedurende hun werkdag; ten tweede wordt op alle drie de scholen gezocht naar een zinvolle en effectieve manier om vergaderingen in te plannen.

7.2.3 Criteria ruimte

Criteria ruimte is in het theoretische gedeelte van dit onderzoek omschreven als de mate waarin individuen de mogelijkheid hebben om de criteria die gebruikt worden om hun prestaties te beoordelen te wijzigen of te kiezen. Binnen een onderwijsinstelling hangt dit nauw samen met het schoolplan, aangezien het schoolplan de richtingwijzer is voor de organisatie gedurende een aantal jaar. Per onderwijsinstelling wordt het schoolplan op een andere wijze tot stand gebracht. Toch lijkt de uitwerking van het schoolplan sturend voor de ruimte die leraren krijgen, ervaren en benutten.

De geïnterviewde leraren op de excellente school geven allen aan dat met name de schoolleiding de richting voor de invulling van het schoolplan bepaalt. *“Directie zet piket paaltjes uit. Zij zeggen van daar willen we naartoe”* (L1). De teamleider erkent dit: *“We hebben het beleid eigenlijk met de teamleiders en de directie samen uitgestippeld”* (S2). Dit lijkt niet te betekenen dat de leraren helemaal geen ruimte krijgen voor een eigen inbreng. *“Er zijn studiemiddagen geweest, dat ging dan over de missie en de visie van de school en over de vraag van wat vinden we belangrijk?”* (L2). Hoewel dit gaat over plenaire momenten, vertelt de leraar de *“drempel laag is”* om de rector op te zoeken, mocht een leraar iets willen aankaarten (L2). Verder lijken beslissingen binnen deze school te worden genomen op basis van de uitgestippelde visie:

“Wij hebben een hele duidelijke missie en visie in mijn ogen. En de waarden die daaronder zitten die moeten we met elkaar dragen en met elkaar bewaken. ... Kijk wij hebben vier speerpunten, ja? Als [een eigen initiatief of idee] er niet binnen past, dan moeten we ook zeggen van nee dat kan niet” (S1).

De rector gaf tijdens het gesprek aan zich er wel van bewust te zijn dat deze keuzes niet alleen door de schoolleiding gemaakt kunnen worden. Dit werd als volgt verwoord: *“Als het niet in het hart van de docenten zit, van de medewerkers, dan kun je hoog en laag springen maar dan gebeurt het nog niet”* (S1).

Ook bij de vernieuwende school is de rector zich bewust van het feit dat de collega's gezien en gehoord moeten worden wat betreft de visie en uitgangspunten van de school: *“Dus ik check altijd wel als ik zelf een richting voor ogen hebt, dan neem ik wel altijd mijn collega's mee en dan moet die wel gevalideerd worden door mijn collega's of er moet echt urgentie zijn, dan zet ik de richting neer”* (S4). De rector van deze onderwijsinstelling geeft aan dat de richting waar de school opgaat moet passen binnen het grotere plaatje dat de medewerkers met elkaar delen. Dit wordt door de rector *“de bedoeling”* genoemd. De rector gaf aan: *“Ik vind dat ik een belangrijke verantwoordelijkheid [daarin] heb, om te checken, met mijn team, oke wat wij nu doen past dat nog voldoende bij de bedoeling die we met elkaar hebben”* (S4).

De visie van de school lijkt erg belangrijk te worden gevonden. Met het aantreden van de rector was er een sterk fundament maar de klassieke inrichting van de organisatie strookt niet altijd met het vernieuwend karakter (S4). Hier heeft de rector op ingezet, dit werd in het interview als volgt verwoord:

“Wat ik snel merkte toen ik hier kwam, is dat organisatie eigenlijk is ingericht met een vrij klassieke organisatiestructuur: schoolleiding, afdelingsleiders, onderwijscoördinatoren et cetera en tegelijkertijd hebben we heel veel gedeelde verantwoordelijkheden en ik merkte wel regelmatig van oké maar als je die visie in twee zinnen zou kunnen samenvatten, wat is dan onze bedoeling? Nou die kwam er toen niet voldoende uit.” (S4)

De leraren binnen de vernieuwende school beamen dat zij invloed mochten uitoefenen op het schoolplan en de visie. Een leraar zei: *“Er is ons wel om input gevraagd. ... Wij zijn twee keer bij elkaar gezet om daar een ei over te leggen, op sectielevel, zodat wij in ieder geval vakmatig konden vertellen van waar willen we heen”* (L4). Een andere leraar kan zich

ook herinneren dat er om input werd gevraagd: *“Er wordt echt gevraagd naar onze mening. Wat vinden wij belangrijk voor de toekomst van de school?”* (L8). De leraar plaatst hier wel een kanttekening bij: *“Dus ja ze (lees: schoolleiding) vragen wel om input, ik weet alleen niet in hoeverre het gebruikt wordt, desondanks heb ik wel het gevoel dat ik een mening heb die telt”* (L8). Daarmee lijkt de leraar aan te geven dat met name het gevoel dat collega’s gehoord zijn rond het schoolplan en de visie van de school belangrijk wordt bevonden. Toch lijkt dit nog niet voldoende. Zo stelt een leraar: *“Je moet jezelf wel dwingen om het echt te maken”* (L9). Hiermee lijken de leraren te doelen op het feit dat een schoolplan nog vrij vaag kan blijven. Gekscherend vervolgt de leraar: *“Je moet het ook niet te concreet maken, want anders moet je het ook allemaal weer halen”* (L9). De criteria ruimte op de vernieuwende school lijkt zodoende, meer dan op de excellente school, te betekenen dat de leraren inspraak hebben op het schoolplan, maar de mate waarin de input meegenomen wordt, is ook op deze school niet expliciet gemaakt. Daarnaast lijkt een schoolplan richtinggevend te zijn, maar niet heel concreet uitgewerkt.

Op de derde school, de klassieke school, lijkt de invloed van het schoolplan (ook) van belang. Ten eerste wordt aangegeven door alle geïnterviewde leraren op deze school dat het schoolplan tot stand wordt gebracht aan de hand van gesprekken *“met alle geledingen”* (L7). *“Als docent kan je meedenken, meepraten, voorstellen maken over hoe jij [de toekomst] ziet als docent zijnde”* (L5). De schoolleiding vertelde tijdens het interview dat dit een *“bewuste keuze”* is geweest (S5). Deze insteek lijkt door de leraren van de klassieke school te worden gewaardeerd: *“Ik vind het heel belangrijk voor draagkracht. En als ik het heel negatief zeg dat je later niet kunt zeiken ja maar. Je hebt de kans gehad om mee te praten en als je dat belangrijk vindt dan moet je dat gewoon doen.”* (L7).

Op deze onderwijsinstelling werd door zowel de schoolleiding als de leraren aangekaart dat het schoolplan van grote invloed is voor de beoordeling van de werkwijze van de individuele leraar. Zo stelt een schoolleider op de klassieke school: *“Natuurlijk moet wat we uiteindelijk doen een afgeleide zijn van het schoolplan”* (S5). In het verlengde daarvan gaf dezelfde schoolleider aan: *“Ons lesbezoek beoordelingsformulier is ook toegeschreven naar van dit is onze visie en vanuit onze visie zijn dit de punten waar we op letten.”* (S5) Op deze wijze lijkt het schoolplan en daarmee de visie van de school direct invloed te hebben op de ruimte die een leraar krijgt. Een leraar zegt: *“Wij hebben bepaalde waarden en bij die waarden, daar hangt gewenst gedrag aan ... Die lat wordt naast je gesprekken gelegd, ja heel goed dat dat gedaan wordt”* (L7). Het gedrag lijkt gestuurd te worden door de visie van de school als geheel.

“Wij zeggen altijd, die waarden maken je deel van deze organisatie. En dat is ook wel soms heel naar, bijvoorbeeld bij mensen die hier tijdelijk zijn, die je eigenlijk een goede docent vindt, maar die je niet bij onze school vindt passen omdat wij bepaalde uitgangspunten hebben. ... Het is niet een keurslijf, maar wel een soort ‘meta ding’, wat er eigenlijk onder ligt maar omdat het zo uit onszelf komt, voelt het niet als een keurslijf” (L7).

Kern van de paragraaf

Wat bij alle drie de onderwijsinstellingen naar voren lijkt te komen, is dat de gekozen visie en missie sturend zijn voor keuzes die binnen de organisatie gemaakt worden. Met name binnen de klassieke school wordt aangedragen dat het schoolplan ook zeer sturend is voor de werkwijze en de beoordeling van de medewerkers. Daarnaast hebben de leraren op de vernieuwende en de klassieke school het meest direct invloed op de invulling van het schoolplan.

7.2.4 Ontwikkelingsruimte

Naast de methodische, plannings- en criteria ruimte lijkt nog een vierde terrein duidelijk naar voren te komen waarvan de leraren aangeven dat dit voor hen valt onder het idee van ruimte: hun eigen groei en ontwikkeling. Een van de leraren verwoordt dit als volgt:

“Ik vind dat wij een erg gedreven volkje zijn, de docenten, heel idealistisch. Wij zijn gemotiveerd en gedreven om ervoor te zorgen dat je gewoon bij blijft. Natuurlijk de maatschappij verandert, inzichten veranderen, mentaliteit verandert, en hoe kun je daar dan het beste op inspelen? Dat je daar ja, dat je daar gewapend, tussen aanhalingstekens, gewapend te veld komt om het hoofd te bieden aan de dingen die er zijn” (L1).

De leraar geeft aan er van leraren ook verwacht wordt dat er scholing wordt gevolgd (L1). *“Scholing hoort bij je jaartaak. Een gedeelte biedt de school zelf aan, maar voor een gedeelte bepaal je het zelf” (L1).* Een andere leraar geeft ook aan dat het heel belangrijk is om te blijven door ontwikkelen: *“Een leraar moet naast het lesgeven ook bezig blijven met het onderwijs als geheel, met vernieuwingen” (L5).* De leraar vertelt dat de ambities op het gebied van ontwikkeling en nascholing een *“vast onderwerp”* zijn op de agenda van de formele gesprekken die met de leidinggevende worden gevoerd. Op de vernieuwende school lijkt dit onderwerp zelfs onderdeel te zijn van de werkcultuur. De gesproken leraren op deze school geven allemaal aan dat gedurende het schooljaar *“bewijsmateriaal”* wordt verzameld om de eigen ontwikkeling in kaart te brengen (L4, L8, L9). Een leraar legt dit als volgt uit:

“Om door te kunnen groeien moet je continu laten zien dat je op dat niveau kan blijven en dat moet je bewijzen en dat klinkt heel erg alsof er een controlerende functie in zit, maar die gaat wel van jezelf uit. Dus niet dat de leidinggevende echt continu zit te hameren op van ik zie niks of ik moet wat zien van jou, maar dat je meer aan jezelf kan laten zien van oke dit is de ontwikkeling die ik nu doormaak. Dat houd ik bij: bewijsmateriaal” (L9).

Kern van de paragraaf

Naast de methodische, plannings- en criteria ruimte lijkt door de respondenten nog een vierde type van ruimte te worden aangedragen: de ruimte om te ontwikkelen. Deze ruimte wordt in samenspraak door de leraar met zijn leidinggevende vormgegeven. Bij de vernieuwende school zijn medewerkers zich er zeer van bewust dat het van belang is om zelf in de gaten te houden hoe je functioneren en daarmee je ontwikkeling verloopt. Dit heeft zelfs een naam: er dient ‘bewijsmateriaal’ verzameld te worden.

Alle vier de typen van ruimte worden op de verschillende scholen herkend, maar wel verschillende ervaren. Voor de volledigheid is hieronder een kort overzicht opgenomen dat de onderlinge verschillen tussen de drie cases verduidelijkt. Daarbij moet worden opgemerkt dat het schema niet uitputtend is. Het doel van het schema is slechts om aan te geven dat er verschillen zijn te herkennen tussen de verschillende onderwijsinstellingen (zie tabel 12).

	Excellente school		Vernieuwende school		Klassieke school	
	Leraar	Leider	Leraar	Leider	Leraar	Leider
Methodische ruimte	+	+	++	++	+	+
Planningsruimte	+	-/+	+	-/+	+	-/+
Criteria ruimte	-/+	-/+	+	+	+	+
Ontwikkelingsruimte	+	+	++	+	+	+

Leeswijzer: in dit overzicht is getracht om inzichtelijk te maken in hoeverre de leraren een bepaald type ruimte te ervaren. Daarnaast is ook aangegeven in hoeverre de schoolleiding het idee heeft dat deze ruimte aan de leraren wordt gegeven. Daarbij staat ++ voor ‘in sterke mate ervaren’, + voor ‘ervaren’ en -/+ voor ‘matig ervaren’, bij een bepaald type ruimte.

Tabel 12: Ervaring professionele ruimte per onderwijsinstelling

7.3 Opvattingen over ruimte

In de vorige paragrafen is besproken op welke wijze leraren en schoolleiders van de drie onderzochte onderwijsinstellingen de verschillende typen van ruimte herkennen in de dagelijkse praktijk. Uit de gesprekken lijkt sterk naar voren te komen dat een vierde type ruimte onderscheiden dient te worden: ontwikkelingsruimte. In deze paragraaf wordt ingegaan op het bredere concept van 'professionele ruimte'. Tijdens de gesprekken is niet alleen gesproken over de afzonderlijke typen van professionele ruimte, maar ook over het concept 'in zijn geheel'. Wanneer er door de leraren en de schoolleiders wordt gesproken over dit concept lijkt opnieuw het thema 'ontwikkelen' van cruciaal belang. Daarnaast lijkt voornamelijk de vraag of deze ruimte iets van de individuele leraar is of van het collectief naar voren te komen.

Op de excellente school wordt professionele ruimte uitgelegd als de ruimte voor een leraar om zichzelf te kunnen ontwikkelen. Zo geeft een leraar aan: *“Zo interpreteer ik professionele ruimte dan, het is gewoon de ruimte die je hebt om je te ontwikkelen. En ja, daar kan heel veel onder vallen denk ik”* (L2). De teamleider op deze school vat de term op een vergelijkbare manier op en lijkt als leidinggevende ook het gesprek hierover aan te gaan: *“Professionele ruimte als je het dan hebt over geef ik de professionele ruimte aan mijn teamleden, dan zou ik dat uitleggen als van wat heb je nodig om door te ontwikkelen, dus dan zou ik eerst die vraag stellen.”* (S2) De teamleider vervolgt: *“Of wij dat kunnen bieden ja of nee. We kunnen dat niet altijd bieden”* (S2).

Het valt op dat de teamleider zich al bewust is van het feit dat de onderwijsinstelling niet altijd professionele ruimte kan bieden. Er lijken grenzen te zitten aan wat mogelijk is qua professionele ruimte voor een leraar. De ontwikkeling van een leraar binnen de organisatie wordt, volgens de teamleider, wel serieus genomen, ondanks de grenzen aan de mogelijkheden. Hierover wordt gezegd door de teamleider:

“Wat we heel sterk doen of wat we proberen te doen is de juiste mensen op de juiste plek te zetten. Er komen heel veel docenten binnen die worden allemaal aangenomen als docent, dus je begint als docent geschiedenis en je gaat geschiedenis geven, op een gegeven moment blijkt dan dat zo iemand hele goede ideeën heeft over bijvoorbeeld de invulling van het onderwijs. ... Als teamleider is het jouw taak om a om dat te zien en om te kijken of dat past binnen visie, beleid, school en om dan, b, vervolgens de ruimte te geven om daar ook mee aan de slag te gaan. Ja. Dat doen we hier op school wel heel sterk. Dat kan niet altijd maar waar het mogelijk...” (S2)

Ondanks dat professionele ruimte door de leraren en schoolleiding op deze school in eerste instantie wordt uitgelegd als ruimte om te ontwikkelen, lijkt uit andere antwoorden naar voren te komen dat professionele ruimte ook breder kan worden opgevat. Een leraar legt uit dat het met name gaat om de ruimte om vrij te bewegen (L1). Professionele ruimte lijkt in die zin eerder opgevat te worden als het creëren van ruimte voor professional. Daar kan ontwikkelen onder vallen.

Ook op de klassieke school wordt door de leraren aangegeven dat professionele ruimte samenhangt met ontwikkeling en groei. *“Als ik denk aan professionele ruimte dan denk ik aan het feit dat je de kans krijgt om je te ontwikkelen, je te scholen”* (L7). Dezelfde leraar kaart wel aan dat de invulling van het concept niet volledig is als het slechts zou gaan over de ontwikkeling: *“Maar, mijn professionele ruimte zou ook mijn lokaal kunnen zijn. En op het moment dat ik de deur dicht doe van mijn lokaal. Dat is ook mijn professionele ruimte. Hoe vrij ik mij voel om te experimenteren”* (L7). De schoolleiding van deze school legt het concept op een vergelijkbare wijze uit. *“De ruimte die een docent heeft om zijn eigen invulling en zijn eigen keuzes te maken en zijn eigen beslissingen te nemen over hoe die het onderwijs vormgeeft, hoe die met leerlingen omgaat”* (S5).

Een leraar op deze school kaart aan, zoals dit ook naar voren leek te komen uit de citaten van de leraren en schoolleiding op de excellente school, dat er grenzen zijn aan de mogelijkheden. Deze leraar verwoordt het concept 'professionele ruimte' en de uitwerking ervan als volgt:

“Ruimte om invulling aan je werk te geven maar ook dat je de ruimte hebt om jezelf te ontwikkelen en om inderdaad te groeien. Nou is het zo dat binnen het onderwijs, zijn er eigenlijk niet heel veel mogelijkheden om, om omhoog te gaan. ... Maar er zijn wel heel veel mogelijkheden om binnen het organisatorische heel veel te doen. En ik heb echt ervaren dat ik die ruimte absoluut heb gehad. En ook nog steeds krijg”(L6).

Uit deze uitspraken lijkt naar voren te komen dat 'professionele ruimte', zoals ook bleek uit de theoretische verhandeling, een lastig te definiëren begrip is. Ruimte lijkt op vele manieren te kunnen worden geïnterpreteerd. Een ander punt dat opvalt is dat op beide scholen door enkele medewerkers lijkt te worden gesproken over het concept alsof het iets is van de individuele leraar. Dit wordt door twee leraren ook letterlijk gezegd: *“Ruimte is iets van mijzelf”* (L6) en *“In eerste instantie van mij. Ik zou zeggen dat is van mij. En in tweede instantie in een samenwerking. Ik heb veel ideeën. Ik voer die uit, en soms deel ik ze”* (L3). Dit geldt niet voor alle medewerkers. Zo vertelt de schoolleiding op de excellente school: *“Ik vind dat het echt alle twee is, als team krijg je ruimte maar als individu krijg je ook ruimte. Ik vind dat het alle twee gevoeld moet worden en ook over alle twee gesproken moet worden.”* (S1). Een leraar op deze school verduidelijkt: *“Het is deels individueel, maar ook deels gezamenlijk. Je bent ook lid van een sectie of team. Die sectie of dat team heeft ook ruimte nodig, en daar kan jij een bijdrage aan leveren”* (L2).

Op de vernieuwende school lijkt 'professionele ruimte' veel sterker opgevat te worden als iets van het collectief, in eerste instantie en pas in tweede instantie van het individu. Zo zegt de schoolleider van deze school:

“Dat vinden we belangrijk op deze school, dat je ook bereid bent om in een situatie te werken waarbij je niet je eigen sfeer in je eigen domein kunt creëren, dat kan hier niet, je kunt jezelf hier wel heel goed ontwikkelen, daar wordt je continu volop in uitgedaagd, maar het is altijd in relatie met de ander. En dat is een interessante, misschien andere dimensie van professionele ruimte hier.” (S4)

De geïnterviewde leraren op de vernieuwende school lijken zich te herkennen in het beeld dat de schoolleiding schetst. Op het individuele vlak wordt mogelijk ruimte ingeleverd voor het 'grotere goed', het collectief. *“Je levert wel iets van je eigen regie in denk ik. Zoals jij bent verantwoordelijk voor dat lokaal, je mag het inrichten zoals je wilt, die leerlingen komen altijd bij jou, jij kan daar je ding doen”* (L9). Daar staat volgens de leraar wel wat tegenover:

“Als “gewone” docent heb je weinig invloed op het rooster, weinig invloed op de plannen die gemaakt worden in het team: die dingen zijn vaak van te voren geregeld. Hier heb je daar vrijheid in, en dat kan je niet alleen, daar kan je juist ook met anderen mee bezig zijn. ... Meer verantwoordelijkheid ook.” (L9-24)

Daardoor lijkt de professionele ruimte van leraar een gedeeld goed te zijn. Een andere leraar verklaart: *“Het gaat echt om geven en nemen, dat zie je echt hier op school, mensen zijn vrij om te nemen wat zij willen, maar zij zijn ook bereid om meer te geven om het mogelijk te maken dat anderen dat ook zo ervaren. Je staat er niet alleen voor”* (L8). Uit de uitspraken lijkt naar voren te komen dat de ruimte voor de professional niet alleen gedeeld wordt collega's maar dat de ruimte voor ander type werkzaamheden onderdeel uitmaakt van een groot gevoel van 'professionele ruimte'. Een leraar legt uit dat *“je op het professionele vlak echt wordt uitgedaagd”* (L4). Deze uitdaging op het professionele vlak gaat

verder dan professionele ruimte op het gebied van bijvoorbeeld de bepaling van de invulling van een les. De leraar vindt dan ook dat het “zo simpel” is gedacht als professionele ruimte op deze wijze wordt uitgelegd. Het lijkt alsof op de vernieuwende school andere dingen worden verwacht van de leraren dan op de excellente en de klassieke school. Twee leraren duiden dit als volgt:

“Het serieus nemen van werknemers op een bepaald level echt, dus ook bij het nadenken over macro processen, de werknemer betrekken, en niet alleen denken in het microwereldje van de klas is die docent professional en heeft die docent alle ruimte die die wil hebben en daarmee is de professionele ruimte voldoende.”(L4).

“Ja, doet iets anders. We hebben vorig jaar een schrijfgroep gehad. En die schrijfgroep is niet alleen bezig met wat maak ik voor materiaal of voor mijn leerlingen, maar ook van he hoe loopt dat proces in zo'n groep? En wie stuurt het eigenlijk aan? Welke doelen stellen we? Wie houdt ons aan de doelen? Dat zijn allemaal dingen erbij komen waar je normaal als docent veel minder mee bezig bent. Nu wordt je gedwongen op een andere manier na te denken en heb je op een andere manier contact in je organisatie”(L9).

Kern van paragraaf

Professionele ruimte wordt op de excellente en klassieke school in eerste instantie opgevat als de ruimte voor een leraar om zich te ontwikkelen. Toch lijkt uit andere antwoorden ook naar voren te komen dat het concept meer dan dit kan betekenen. Op de vernieuwende school kent het begrip een andere betekenis. Op deze onderwijsinstelling wordt met professionele ruimte bedoeld op de ruimte van het collectief van leraren om onderwijskundig iets nieuws neer te zetten. De leraren lijken hier sterk te worden uitgedaagd om niet alleen op microniveau maar ook op macroniveau mee te draaien in de organisatie. Daarnaast lijkt het teamverband sterke invloed te hebben op het gedrag van de individuele leraar en de ruimte die de leraar ervaart: geven en nemen staat centraal.

7.4 Ervaren ruimte

In de vorige paragrafen is beschreven op welke terreinen leraren en schoolleiders van de drie onderzochte onderwijsinstellingen (professionele) ruimte herkennen. Vervolgens zijn de verschillende opvattingen van de leraren en de schoolleiders per onderwijsinstelling ten aanzien van het thema belicht. In deze laatste paragraaf wordt nader ingegaan op de ervaren professionele ruimte. Op die manier wordt getracht om een volledig beeld te schetsen van het concept ‘professionele ruimte’ in de empirie.

Door alle leraren wordt op de vraag erbaar je veel ruimte in je werk geantwoord wordt met een volmondig ja (L1,L2,L3,L4,L5,L6,L7,L8,L9). Ook de leidinggevendenden hebben het idee dat de leraren, binnen de afgesproken kaders, veel ruimte krijgen. *“Het grotere kader is bekend, daarbinnen heeft de docent naar mijn idee heel veel ruimte en vrijheid”* (S6). De schoolleider van de excellente school verwoordt het iets genuanceerder: *“Als ik heel stellig zeg dat ik vind dat er voldoende ruimte geboden wordt, zou ik denk ik mijn kop in het zand steken. Dat is wishful thinking. Ik hoop wel dat docenten voelen dat ze ruimte krijgen binnen de kaders”* (S1). Toch blijkt na enig doorvragen dat niet alleen de kaders en richtlijnen de ervaren ruimte beïnvloeden. Per onderwijsinstelling lijkt er een verschil te bestaan in de redenen waarom leraren wel of geen ruimte ervaren. Dit wordt hieronder verder uitgewerkt.

Op de excellente school geven leraren aan tijdsdruk te ervaren. Zo vertelt een leraar: *“Wat de ironie wil: we zijn allemaal zo druk met administratie, met regels, dat de core business, goede lessen neerzetten, dat gebeurt als laatste oftewel dat gebeurt vaak niet. Daar heb ik geen tijd voor”* (L3). Het lijkt alsof de leraar wil aangeven dat er zoveel gevraagd wordt van een leraar, dat er te weinig tijd overblijft. In het verlengde daarvan vertelt de leraar: *“In die zin is de*

professionele ruimte te klein. ... Ja het (lees: lesvoorbereiding) is zo vaak het sluitstuk terwijl het eigenlijk je eerste ding zou moeten zijn” (L3). De tijdsdruk waarover de leraar lijkt te spreken wordt herkend door een collega. *“Daar zit natuurlijk de crux, want als het heel druk is, met allerlei zaken, dan blijft er heel weinig tijd over om dingen echt te ontwikkelen. Echte ontwikkeltijd.”*(L1).

De teamleider op de excellente school stelt dat de tijdsdruk ervoor kan zorgen dat leraren aangeven dat zij de *“ruimte graag zouden pakken, maar hem gewoon niet hebben”* (S2). *“En wat ik wel tracht te doen is om te proberen te kijken, heel sec te kijken van is dat inderdaad zo, heb je die ruimte echt niet of denk je dat je die ruimte niet hebt, maar heb je hem eigenlijk wel?”*(S2). Deze uitspraak lijkt aan te geven dat er een discrepantie kan zitten tussen ervaren en benutte ruimte. Dezelfde teamleider geeft aan dat dit niet alleen gewijd kan worden aan tijdsdruk, maar ook aan de mate waarin een leraar kan prioriteren.

“Wat is voor wie een prioriteit? Ik denk wel dat dat de angel is van veel docenten. Dat er veel op het bordje ligt en dat zij niet kunnen inschatten wat wanneer moet en, sommigen kunnen het ook wel hoor, maar, dat is wel wat de werkdruk veroorzaakt” (S2).

Op de klassieke school lijken de gesproken leraren het idee van ervaren ruimte anders te benaderen. De leraren op deze school menen veel ruimte te kunnen nemen. Zo vertelt een leraar: *“Maar ik moet ook eerlijk bekennen dat ik mij ook niet kan herinneren dat ik dan eerst een soort toestemming vraag, maar dat ik het gewoon doe. ... Ik heb nog nooit meegemaakt dat ik iets wilde en dat het niet kon”*(L6).

Op verschillende wijze wordt verklaard waarom het nemen van ruimte vanzelfsprekend lijkt te zijn op deze school. Zo vertelt een leraar: *“Als je zelf maar met een goed verhaal komt, kan heel veel”* (L6). Een collega geeft ook aan dat er veel mogelijk is binnen de school. Deze leraar ervaart wel verschillen tussen de collega's, *“dat heeft ook te maken met hoeveel eigen initiatief je neemt”* (L5). Daarnaast geven de leraren aan dat zij het gevoel hebben dat zij serieus worden genomen. Dit lijkt bij te dragen aan het gevoel van ruimte dat zij ervaren. *“Ik denk wel dat zij ons echt wel zien als een soort professional, dat wij zelf de les kunnen invullen, zoals wij denken dat de beste manier is. Nee, ik heb mij daar nooit in geremd gevoeld”* (L6). Een ander citaat dat dit idee lijkt te bevestigen is: *“Ik merk wel, ze staan meer open nu voor inbreng van het team, er wordt meer geluisterd en ik probeer daar ook bewust gebruik van te maken”*(L5). Het lijkt alsof het idee van ruimte nemen op basis van eigen initiatief is ingebed in de cultuur van de school. De schoolleiding stelt dan ook dat leraren *“natuurlijk zelf de ruimte moeten pakken”* (S5). *“Dat is van de docenten zelf maar het is onze taak om ze wel te prikkelen, om aandacht te hebben en wij moeten hen zowel de ruimte als het vertrouwen geven”*(S5).

Een opvallend verschil met de gesproken leraren van de excellente school is dat de leraren op deze school allemaal niet beginnen over werkdruk. Wanneer er gevraagd wordt of zij druk ervaren of zich ergens beklemd voelen reageren zij als volgt. *“Werkdruk zit ook voor een groot deel tussen je oren. En als je er maar vaak genoeg over zeurt, dan wordt het heel groot”*(L7). De andere leraar zegt: *“Je hebt heus wel pieken. Maar ja dat weet je van te voren, dus ja zo sta ik daar dan in, daar kun je ook gewoon mentaal op voorbereiden, daar kan je op inspelen dus ik denk dat ik gewoon heel goed ben in het verdelen van het werk”*(L6).

Zoals al leek naar voren te komen in de vorige paragraaf zijn de opvattingen over professionele ruimte binnen de vernieuwende school anders dan bij de twee andere onderwijsinstellingen. Dit lijkt ook zijn weerslag te hebben op de ervaren ruimte van leraren binnen deze onderwijsinstelling. De schoolleiding gaf aan dat de gekozen werkwijze van deze school kan leiden tot *“een verkleining van de autonomie”* (S3). De leraren zitten volgens de schoolleiding namelijk in een

“*continu spanningsveld*”: als team moet er steeds gezocht worden naar “*consensus*” over hoe er wordt omgegaan met de groep leerlingen (S3). De rector zegt hierover:

“Wat we hier vragen binnen onze leerhuizen is toch wel iets anders dan wanneer je gewoon je eigen domein kunt creëren dus je bent altijd een speler in het grote geheel. Dus je kunt je niet terugtrekken, je bent altijd zichtbaar in je volle pakket van wie je bent als mens en dat vraagt gewoon iets anders dan als je op een traditionele school werkt” (S4).

De ervaren ruimte van de leraren lijkt niet alleen anders te zijn tijdens de daadwerkelijke lessen, ook de keuzes op het gebied van de methode, de lesinhoud en het grotere geheel lijken de ervaren ruimte van de leraren te beïnvloeden. De schoolleider stelt: “*Wij vragen meer van onze docenten want zij ontwikkelen [de methode] zelf, nou daardoor ervaren ze meer ruimte, maar daar hebben ze ook gewoon ruimte nodig, simpelweg*” (S4). De schoolleider vervolgt door aan te geven dat “*er meerdere mensen bij het proces [van de ontwikkeling van een methode] betrokken en verbonden*” zijn (S4). Er wordt samen richting gegeven. “*Het is meer vanuit een netwerk dan alleen vanuit de docent en zijn of haar professionele ruimte*” (S4).

De leraren op deze school geven aan dat de teamstructuur en het werken met leerhuizen invloed heeft op de ervaring van ruimte. Zo stelt een leraar dat het een positief effect heeft op het gevoel van professionele ruimte. “*Ik ervaar enerzijds heel veel vrijheid omdat ik veel meer zeggenschap heb over echt de inhoud van het vak. ... Ik voel echt dat ik op een hoog niveau, vaak vanuit een helikopter, naar de inhoud van mijn vak kijk en ik ben niet gebonden aan een keurslijf van een boek*” (L4). Toch is deze leraar niet slechts lovend. “*Praktisch valt het nog weleens tegen*” (L4). Dit wordt als volgt uitgelegd: “*Want ik ben veel minder autonoom, ik moet ook alles afstemmen met mijn collega's want we proberen alles via één programma te doen. Dat vind ik niet zo positief.*” (L4)

De tegenstelling die hierboven wordt beschreven, lijkt veel van de leraren op deze vernieuwende school te vragen. “*Er is wel heel veel ruimte op dat denkvlak, maar de dagelijkse praktijk van deadlines, veel controle, vergaderingen, lestijden, nou ja weet je, ik doe echt zoveel dingen door elkaar en daarbij ben ik dus ook op macroniveau ergens over na aan het denken*” (L4) Dit heeft volgens de leraar de consequentie dat de “*basale docenttaak, die staat onder druk want er zijn zoveel dingen dat je die bijna vergeeft*” (L4). Een andere leraar geeft aan: “*Wat ik ervaar is dat als je teveel ruimte krijgt, dat dat nog wel eens lastig is omdat je dan ook een beetje kan gaan zwemmen. Waar kan ik mij dan nu op richten? Wat zou ik dan eigenlijk nu moeten doen?*” (L9) Dit herkent de collega:

“Omdat wij zo ambitieus zijn, op zoveel fronten, wordt dat soms pijnlijk zichtbaar. Want de druk is al hoog. ... En dan gaan we hierbij ook nog eens een keertje die docent heel veel ruimte geven wat helemaal toppie is, maar dan ben ik ook nog eens een keertje allemaal dingen aan het ontwikkelen, mijn eigen lesmateriaal aan het maken, nou ja. Waarvan de rector zou zeggen, maar ja daar heb je uren voor, dat is waar. We hebben wel uren, maar worden die reëel ingeschat?” (L4)

Uiteindelijk, hoewel de ervaring van ruimte anders wordt opgevat en omschreven, lijken ook deze leraren af en toe gebukt te gaan onder tijdsdruk. Deze tijdsdruk beïnvloedt de ervaring van ruimte. “*Waar de angels hier zitten? Dat is tijd. Een reëel beeld van wat is eigenlijk de inhoud van de baan van een leraar?*” (L4)

Kern van de paragraaf

Alle leraren van de onderzochte scholen geven aan veel (professionele) ruimte te ervaren. De schoolleiding op de onderzochte onderwijsinstellingen beaamt dit, al geven zij hier wel bij aan dat deze ruimte bestaat binnen de afgesproken kaders. Toch lijkt naar voren te komen dat het per onderwijsinstelling genuanceerder ligt. Op de excellente school ervaren de leraren tijdsdruk. Daarmee spreken zij eigenlijk indirect over de ervaren methodische ruimte: deze ruimte ervaren zij als eigen professionele ruimte al wordt dit soms belemmerd door te weinig tijd. De leraren op de klassieke school koppelen de gevoelde ruimte niet aan een gevoel van werkdruk. Zij zien ruimte als een ingebed goed in de cultuur van de school en op basis van eigen initiatief mag men daarvan gebruik maken. De werkwijze van de vernieuwende school lijkt tot een verkleining van de autonomie van de individuele leraar te leiden. Desalniettemin ervaren zij (ook) veel professionele ruimte omdat zij op vele fronten inspraak en zeggenschap hebben.

7.5 Type leiderschapspraktijken

Zoals uit de theorie bleek is (school)leiderschap een lastig te definiëren begrip. Aan de hand van het ‘model van concurrerende waarden’ wordt het mogelijk om vanuit verschillende perspectieven het concept te bestuderen (Aardema, 2010). Het model is een kwadrantschema waarin vier leiderschapsstijlen worden benoemd: resultaatgericht (presteren en koersbepalen), collegagericht (stimuleren en samenbrengen), burgergericht (vernieuwen en verkennen) en structuurgericht (beheersen en regelen) (Aardema, 2010). Uit de empirie lijkt naar voren te komen dat teamleiders de nadruk leggen op andere kwadranten en daarmee op andere stijlen van leiderschap dan de (con)rectoren. Hieronder wordt dit per leiderschapsstijl nader toegelicht om zo dichterbij een antwoord te komen op de vraag: “*Hoe geven schoolleiders leiding?*” (deelvraag 5).

7.5.1 Resultaatgericht

Resultaatgericht leiderschap wordt uitgelegd door Aardema (2010) als een benadering waarbij leiderschapsvaardigheden horen die te maken hebben met het geven van richting en met presteren. Leithwood et al. (2006) geven aan dat dit binnen schoolleiderschap met name past bij het ontwikkelen van een visie. Uit de interviews lijkt naar voren te komen dat richting geven niet een op een samen valt, binnen eenzelfde categorie, met resultaatgericht werken. Beide leiderschapspraktijken worden vaak los van elkaar en bij verschillende situaties aangedragen.

Koersbepalen

Wanneer er gesproken wordt over het uitzetten van de koers of de richting waar de school op wilt gaan, dat wordt vaak direct gewezen naar “*de directie*” (L1,L2,L7). Hierbij lijkt op te vallen dat deze leiderschapspraktijk vaker wordt gekoppeld aan de rol en positie van de (con)rector, dan aan die van een team- of afdelingsleider. Zo vertelt een leraar dat de rector “*in feite de bewaker van het grote proces*” is en daarmee ook “*het gezicht van de school*”. Voor de teamleiders geldt dat zij “*de echte uitvoering*” voor hun rekening nemen (L2).

Denkend aan de eigen leiderschapsrol vertelt de rector op de excellente school: “*Wij maken deze school met heel veel mensen en toevallig ben ik eindverantwoordelijke, dus een aantal dingen moet ik goed in de gaten houden maar een hele boel dingen gebeuren ook lekker door andere mensen*” (S1). Binnen de verantwoordelijkheid van de rector zelf valt het aanzwengelen van het gesprek over de kaders van de school (S1). “*Wat zijn de piket paaltjes: binnen die kaders mogen medewerkers zich bewegen*” (S1). Deze kaders worden volgens de rector maar ook volgens andere medewerkers niet te rigide ingestoken. “*Ooit hebben we daar contracten op gemaakt enzovoorts, maar dat voelt heel erg snel van 'echt vastleggen'. Nee, maar je moet het er wel met elkaar over hebben*” (S1). Dit beaamt een leraar:

“De lijnen hebben we uitgezet. Wordt het heel erg gestuurd? Ik vind dat dat wel meevalt. Natuurlijk wil men niet hebben dat iedereen vrij maar wat doet. Maar ik heb niet het gevoel dat er heel wordt bepaald van we moeten binnen die lijnen kleuren, nee” (L1).

Een andere leraar op de excellente school geeft aan dat het uitstippelen van de kaders ook verwacht wordt van de directie. *“Zij geven de kaders aan, zij bakenen af, treden in overleg met de teams. En niet dat ze die zomaar droppen” (L2).* In het verlengde hiervan lijkt de uitvoering van het beleid en daarmee van de kaders bewust in handen te worden gelegd van de teamleiders. De rector omschrijft dit als *“het in positie brengen en houden”* van de teamleiders (S1). De teamleider ziet dit ook als onderdeel van zijn takenpakket.

“[Het beleidsplan en de visie] dat is echt op directie niveau, dat zijn voor een heel groot deel van die vage dingen als ‘Wij leiden alle leerlingen op tot een goed diploma’ en ‘De leerling voelt zich veilig’, dus wat op papier staat is heel breed. ... Dan is het aan ons natuurlijk om het uit te voeren. Ik probeer al die vage dingen in dat beleidsplan vorm te geven” (S2).

Ook op de vernieuwende school geeft de schoolleiding aan te zoeken naar de juiste verhouding te tussen sturing geven en loslaten. *“Waar de een veel structuur wil, en heel veel tot in de puntjes wilt regelen, voelt een ander dat als heel beklemmend, als een soort harnas waar die niet blij van wordt dus dat afstemmen tussen elkaar dat is een van dingen waar we nu sterk mee bezig zijn” (S3).* Op deze school lijkt de rector de taak op zich te hebben genomen om de visie van de school echt uit te dragen. *“Alles wat we hier doen op school en dat past ook heel erg bij hoe ik als leider werk, alles moet bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen en van de school. Daarbij merkt de schoolleider op: “Verschillen zijn niet erg als je maar bij dezelfde visie uitkomt” (S4).*

De richting die de rector voor ogen heeft, lijkt dan ook, in vergelijking met de andere scholen, nog sterker te worden uitgedragen. Alle medewerkers moeten de *“bedoeling”* van de organisatie herkennen en erkennen.

“Want ik vind het heel erg van belang dat mensen zich erin herkennen en dat zij het gevoel hebben van oke dus dit is waar ik dagelijks mijn bed vooruitkom. En misschien is het wel een open deur, maar dan hebben we die deur wel met elkaar ontdekt en gezien en erkend” (S4)

De volhardende houding van de rector lijkt ook uit volgende opmerking naar voren te komen. *“Het is van belang om iedere keer te evalueren” (S4).* Deze beweging, om de visie zo helder neer te zetten, *“moet niet aan het toeval overgelaten worden” (S4).* De rector stelt: *“[Het hoort] bij mijn functie, te checken of dat ook gebeurt en anders ben ik ook wel gewoon initiator” (S4).* Het is namelijk volgens deze rector van belang *“ideeën rond de visie meer gelijk te trekken zodat collega's wat meer duidelijkheid krijgen, meer een kader ervaren” (S4).* Volgens de rector wordt het voor de leraren dan mogelijk om binnen deze kaders *“heel veel verantwoordelijkheid kunnen pakken, nemen en daar ook op aangesproken kunnen worden” (S4).* De rector ziet dit als de voornaamste taak aangezien sommige collega's soms *“handelingsverlegen”* zijn en te weinig leiderschap tonen. De rector op deze school verwacht dit wel van de medewerkers en geeft aan dat de medewerkers nog *“echt een stapje kunnen maken”* op het gebied van het *“directieve” (S4).* Dit vraagt wat van zowel de medewerkers als van de leidinggevenden:

“Dus je zult daarin ook zelf het voorbeeld moeten geven. ... Dus [in dit proces] hebben we allemaal iets te doen en niet alleen maar de docent. Die misschien een betere leider moet worden, die heeft ook een goed voorbeeld nodig. En ruggeleuning en richting van zijn afdelingsleider. Dus daar zitten we nu midden in, in dat proces” (S4).

Opvallend is dat ook de leraren op de school stellen dat zij ook meer kaders vanuit het management verwachten. *“Dat heb ik ook nodig, ik ben altijd op zoek naar een rode draad en op het moment dat ik die niet ervaar, dan kan ik heel geïrriteerd zijn”* (L4). Deze wens naar meer kaders lijkt voort te komen uit een klacht van de leraar over de huidige werkwijze:

“Ik ben niet aan het reageren, maar aan het ageren. Ik heb een hele reactieve rol hier. Er komt van alles op mij af en ik ben een soort doorgeefluik, naar weet ik veel wie, een beetje manusje van alles effect en dat vind ik helemaal niet prettig” (L4).

De leraar vervolgt met: *“Ik heb veel behoefte aan richting, maar ik merk ook dat dat voor iedereen goed zou zijn. Omdat je dan voorkomt dat mensen in een cirkeltje rond blijven lopen en water naar de zee dragen”* (L4). De leraar verwacht niet van de leidinggevende *“dat die persoon altijd alles voor is of dat alles dichtgetimmerd is, juist niet, want dan ga je naar een leiderschapsstijl waarbij ik te weinig ruimte ervaar”* (L4). Het is volgens de leraar dan ook een *“constant zoeken”* naar een goed midden om niet meer *“geleefd te worden door de waan van de dag”*, maar dat de leidinggevende wel een richting durft op te gaan (L4). De leraar stelt dat dit het volgende van de leidinggevende zou vragen:

“Als daar meer begeleiding in zou zijn en meer meegedacht zou worden van wie ben ik en waar wil ik naartoe, dan kun je de werkdruk ook beïnvloeden. ... Hoe kun je je grenzen aangeven als je niet echt wordt begeleid in waar focus ik op? Want ja je geeft dan altijd je grens te laat aan, je bent al overgelopen” (L4).

Een andere leraar erkent het verlangen naar sturing: *“Wat kan nou wel en wat kan nou niet? Ik weet het niet meer. In die zin heb je een leidinggevende wel nodig om de kaders te stellen, waarin je de ruimte krijgt”* (L9).

Op de klassieke school wordt ook aangegeven dat het uitstippelen van een duidelijke koers belangrijk, doch lastig is. De schoolleider op de klassieke school illustreert dit met het volgende voorbeeld:

“Ik heb toevallig nog vanmorgen een functioneringsgesprek met een teamlid gehad en die zegt van ‘Het gaat toch goed? Ik heb zo de pest over al die vergaderingen over een afdelingsplan te maken’. Maar ik zeg van ja maar die lijnen moeten er wel liggen, we moeten wel weten waar we mee bezig zijn. Ik zeg anders ga ik jou vragen van waarom doen we het goed en dan kun je het niet vertellen. Dus daar zit een stukje wrijving” (S6)

Uit het voorbeeld lijkt naar voren te komen dat de balans vinden tussen sturing en vrijlaten, in relatie tot de wensen van de medewerkers een heikel punt is. Een leraar legt uit dat er verschil zal zitten tussen de wensen van de leraren op dit vlak: *“Collega's hebben behoeften aan duidelijkheid en grenzen. En dan zullen er een aantal zijn en die zullen dat erg vervelend vinden. Maar grote gros heeft daar behoeften aan”* (L7). De leraar verwacht dan ook meer van de schoolleiding op dit punt:

“Weet je vanwege de platte organisatie, is dat nog wel een ding, of een schoolleider ook echt leidt. ... Af en toe vanuit de geschiedenis is het hier te veel geweest van met zijn allen, samen. Een leider is meer een primus inter pares, en loopt net iets vooruit. Die moeten af en toe zeggen van die kant gaan we op, zo gaan we het doen en iedereen mag wat vinden maar hier vinden nogal veel mensen wat en dan blijft het niet bij vinden, maar dan vinden ze ook dat dat dan ook allemaal maar gewoon moet kunnen. En nou, soms denk ik wel eens iets meer een punt zetten als leiders” (L7).

Een andere leraar bevestigt dat het nodig is dat de schoolleiding zich soms opstelt als “eindstation”. “Een goede leider is in staat om op een gegeven moment te zeggen van we gaan dat grijze gebied in. In het onderwijs is er veel grijs gebied. ... Een goede leider kan dan keuzes maken en dwingt die af” (L5). De schoolleiding legt uit dat dit een dunne lijn betreft tussen sturen en controleren. Volgens de schoolleider moet er niet teveel worden gecontroleerd, sturen moet wel (S6):

“Ik heb wel eens een collega gehad die zei ik heb het gevoel dat jij mij controleert. Ik zei: ‘Ja, dat doe ik ook want ik zie te weinig terug van wat wij afgesproken hebben.’ ... Het levert een houding op van dat iemand zich aangevallen voelt, met de hakken in het zand. En dan niet meer datgene laat zien wat jij wilt. Ze worden dan schichtig voor jou” (S6).

Presteren en harde cijfers

Op het moment dat er aan de leraren en de schoolleiding binnen de drie onderzochte onderwijsinstellingen gevraagd werd naar resultaten, beginnen alle respondenten direct over de cijfers van leerlingen. Een leraar geeft aan: “Resultaten zijn heel belangrijk” (L5). De leraren op alle drie de onderwijsinstellingen geven aan dat “natuurlijk” resultaten altijd besproken worden (L7). Hierbij kan wel worden opgemerkt dat vrijwel alle leraren aangeven dat resultaten vooral een belangrijk onderwerp van gesprek zijn, maar dat slechte resultaten niet direct tot bepaalde consequenties leiden. “Het is een middel om het gesprek te voeren over hoe is het afgelopen jaar verlopen. Waar loop je tegen aan? Wat valt je op? Het is een ingang voor het gesprek, ik heb nooit het gevoel gehad dat je er echt op wordt afgerekend” (L5). Ook een andere leraar geeft aan slechte resultaten altijd zullen leiden tot een gesprek. “Weet je als je in een klas te veel onvoldoendes geeft, krijg je het te horen en niet alleen krijg het te horen, maar, ga je ook aan de slag met nou waar kan het aan liggen en hoe gaan we het verbeteren?” (L7).

Vanuit de schoolleiders lijkt het idee dat resultaten altijd besproken worden te worden bevestigd.

“Sterker nog, we hebben nog steeds elk jaar, een studiemiddag is dat vaak, een gesprek over de opbrengsten. Gewoon keihard, dit zijn de cijfers, dit zijn de opbrengsten. Hier hebben we mee te maken. Gaat het goed? Helemaal perfect. Waarom gaat het goed? Kunnen we dat borgen? Dat zijn ook de gesprekken natuurlijk. Of he, dat zijn wat dingetjes die niet zo goed zijn, hoe komt dat?” (S1).

Het lijkt alsof de schoolleiders op alle drie de scholen ervaren dat het zoeken is naar een balans: resultaatgericht te werk is belangrijk, maar niet alles overheersend. Zo vertelt een schoolleider:

“Vanuit het overzicht blijft er natuurlijk een controlerende taak, of de goede dingen wel gedaan worden maar dat heeft zeker niet de nadruk, ik wil juist vertrouwen geven, niet wantrouwen. Maar omdat je ook werkt met mensen, merk je ook dat dat ook nodig is. Dat er mensen aangesproken moeten worden op resultaten. Daar probeer ik het evenwicht in te zoeken. Om de richting, ruimte en ruggensteun, om dat ook bij de docenten zo goed mogelijk te doen” (S3).

Een andere schoolleider geeft aan dat het “continu zoeken [is] naar een balans tussen wat we doen draagt bij aan de persoonsvorming van de leerling, maar tegelijkertijd moeten zij ook het diploma behalen, dat is de hardere kant” (S4). De schoolleider van de vernieuwende school vertelt dat het niet altijd makkelijk is om die balans te vinden. “Wij kunnen daar echt nog in groeien” (S4). Ook de schoolleider op de klassieke school draagt aan dat dit evenwicht van belang is. “Ik zie hier heel veel differentiatie binnen de lessen, ik vind dat dat moet mogen, maar het moet wel recht doen aan de kinderen én het moet wel het juiste resultaat opleveren. Ik wil wel goede cijfers hebben” (S6).

Op alle drie de scholen lijkt door zowel de teamleiders als de rectoren gestuurd te worden op resultaat. Een teamleider op de excellente school ziet dit als een van de voornaamste taken van een teamleider: het open gesprek hierover voeren. De teamleider vertelt:

“Ja als ik dan bijvoorbeeld bij wijze van spreken onderzoek van hoe zit die aansluiting tussen klas vier en klas vijf cijfermatig en ik kom er bijvoorbeeld achter van nou bij de meeste vakken scoren iemand die in de vierde een zeven scoort, in vijf havo ineens een zes, nou daar heb ik het dan over, dan presenteer ik letterlijk wat ik heb ontdekt en dan in de teamvergaderingen zeg ik van hoe komt dat jongens? 'Ja het wordt ook moeilijker in de vijfde', ja daar doe ik het niet voor. Daar heb je het voortdurend over, waar ligt dat aan, moet je dan iets aanpassen, heb ik wel gelijk, want dat kan natuurlijk ook he, misschien zie ik het wel helemaal verkeerd: die openheid, die is er absoluut” (S2)

Kern van de paragraaf

Resultaatgericht leiderschap wordt in de empirie herkend als de leiderschapspraktijken: richting geven en prestaties meten. Met name de rectoren zijn verantwoordelijk voor de bepaling van de koers, de team- en afdelingsleiders voor de precieze uitvoering van de gekozen koers. De rector van de vernieuwende school lijkt het sterkste inhoud te geven aan de verantwoordelijkheid om de ‘bedoeling’ van de school sterk uit te dragen. Zowel op de vernieuwende als de klassieke school lijkt het vinden van de balans tussen sturing en vrijlaten, in relatie tot de wensen van de medewerkers een heikel punt. Resultaten zijn op alle drie de scholen belangrijk en worden altijd besproken. Er is dus wel zicht op de resultaten, maar er blijft altijd ruimte om ook ‘slechte’ resultaten te bespreken: daar worden niet direct consequenties aan verbonden.

7.5.2 Collegagericht

De collegagerichte leiderschapsstijl richt zich op het informele en mensgerichte aspect van leiderschap (Aardema, 2010). De nadruk binnen deze stijl wordt gelegd op het stimuleren en begeleiden van medewerkers om zichzelf verder te ontwikkelen (Aardema, 2010). Uit de empirie lijkt naar voren te komen dat de leraren bij hun direct leidinggevende (teamleider of afdelingsleider) telkens één van beide aspecten terugzien en benoemen. Per leraar verschilt het welk aspect de overhand heeft. Het is daarnaast opvallend dat deze leiderschapspraktijk vrijwel altijd gekoppeld wordt aan de direct leidinggevende en in mindere mate aan de (con)rector (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7).

Stimuleren

Als de leraren wordt gevraagd naar de manier waarop de leidinggevendenden hen stimuleren, vertellen sommigen dat zij het gevoel hebben dat hun direct leidinggevendenden hen *“aanmoedigen”* en *“inspireren”* (L5; L1). *“Niet in de zin van je moet, maar je zou hier of hier eens naar kunnen kijken. Dat vind ik heerlijk”* (L1). Anderen geven aan dat er geen sprake is van een *“actieve stimulans”* (L2). *“Je merkt, je krijgt de ruimte, en alleen al de wetenschap dat die ruimte er is, zorgt ervoor dat je die ruimte ook neemt”* (L3). Een andere leraar legt uit: *“Ik heb niet het idee dat hij mij stimuleert in zo en zo moet je het doen. Hij geeft wel eens tips, maar inmiddels heb ik toch een bepaalde staat van dienst, een stukje verworvenheid en vertrouwen. ... Ik heb geen stimulans nodig”* (L6).

De leidinggevendenden geven aan dat op dit punt alle medewerkers verschillen: *“Je hebt hele zelfstandige mensen die de ruimte pakken en iets moois neerzetten en anderen die zich onveilig voelen daarin en soms kunnen ze het ook gewoon niet. De een is creatiever dan de ander”* (S6). De leidinggevende zegt dat dit om maatwerk vraagt. De stijl die hierbij voor deze leidinggevende werkt, wordt als volgt omschreven: *“Ik ben meer degene die vanuit het preventieve wilt werken, die van de krachten van mensen uitgaat, want wat je aandacht geeft dat gaat groeien. Ik zeg het dus als ik iets goeds bij*

mensen zie. *Ik ga het gesprek daarover aan. ... En op een gegeven moment versterk je dan dat goede*" (S6). Een andere leidinggevende vertelt ook dat stimuleren inhoudt dat de medewerkers geprikkeld moeten worden om met eigen initiatief te komen. Een voorbeeld verduidelijkt deze gedachte:

"Aan begin van het jaar kwamen veel mensen met vragen. Waarbij ik vaak terugvraag: 'Wat is je voorstel?' Nu komen er steeds minder met een vraag, nu komen ze met: 'Hé dit speelt, ik heb dit voorstel, wat vind je?' En dat is dus een verandering" (S5).

Ondersteunen

Het ondersteunen van de medewerkers door de leidinggevende wordt door velen al snel gekoppeld aan het voeren van het juiste gesprek. Op de excellente school wordt gezegd dat dit gesprek vaak gevoerd wordt over de vraag *"Wat heb je nodig?"* (L2). Deze gesprekken vragen (ook) om maatwerk. *"Bij de een moet je meer het gesprek voeren omdat die persoon het nodig heeft, bij de ander omdat je vraagtekens hebt bij het handelen, dergelijke gesprekken moet je nooit nalaten"* zegt de rector (S1). Binnen de school zijn de lijnen dan ook *"bewust kort"* (S2). Dit lijkt ervoor te zorgen dat ook de ondersteuning van de leraren voornamelijk wordt opgepakt door de direct leidinggevenden. Wat opvalt in de verhalen van de rector en teamleider op deze school is, dat het lijkt alsof deze gesprekken over het algemeen op individueel niveau gevoerd worden. Zo vertelt de teamleider: *"Nou in teamvergaderingen gaat het niet over hoe ik met mensen omga of hoe mensen wel of niet prioriteren, dat zit meer in de gesprekken met collega's individueel"* (S2).

De teamleider ziet het als een verantwoordelijkheid van de teamleider om de leraren uit het team te ondersteunen, met name wanneer zij druk ervaren. De teamleider start dan *"een onderzoekje"* (S2).

"Kun je in kaart brengen he, dat kun je gewoon letterlijk in kaart brengen. Soms is er inderdaad tijd te kort en dan zeg ik van ja je hebt het inderdaad te druk, dat kan ik op dit moment even niet oplossen maar het is wel heel goed dat die mensen weten dat ik daar serieus naar kijk en dat ik daar serieus naar luister. En heel vaak is het zo dat ze denken oh dat valt eigenlijk wel mee" (S2).

De teamleider legt uit dat deze manier van ondersteunen het mogelijk maakt om heel duidelijk *"in kaart te brengen"* wat een leraar *"nodig heeft om door te groeien"* (S2). Eenzelfde insteek lijkt de teamleider op de vernieuwende school te gebruiken. *"Nou ik vind het wel belangrijk om eerst te kijken of wat iemand anders aangeeft of dat ook daadwerkelijk een probleem is of niet. ... Op het moment dat je dan daar op eenzelfde lijn zit, dan kan je je gaan kijken van hoe gaan we, of niet wij maar jij, zorgen voor progressie?"* (S3). De rol die de teamleiders lijken op te pakken komt vaak neer op het ondersteunen van de leraren. Zo zegt een teamleider van de vernieuwende school hierover:

"Ik zie mij hier niet zo zeer als leider. Maar meer als een verbinder. ... Het gaat er vooral om, om te kijken van wat kunnen we doen om dingen beter te krijgen of een bepaalde verandering tot stand te brengen. Met die vraag erachter, in plaats van dat we een opdracht geven en zeggen ga dat maar regelen. Dat is een groot verschil" (S3).

In deze rolopvatting lijkt een gevaar te schuilen. Een van de leraren stipt dat gevaar aan: *"[Van de teamleider] zou ik eigenlijk meer een rode draad verwachten, duidelijkheid, een stip"* (L4). Het lijkt alsof ondersteunen voor de leraar niet alleen gaat over het geven van steun op het moment dat een leraar een keuze maakt, maar ook ondersteuning in de zin van meedenken en vooruitdenken. Niet alleen achteraf openstaan voor een gesprek maar ook dit gesprek actief stimuleren of aanzwengelen. De wensen hierover lijken bij de leraren onderling uiteen te lopen. Een andere leraar op de

vernieuwende school verwacht op het gebied van ondersteuning van de direct leidinggevende iets anders. *“Vertrouwen! Laat maar gewoon zien wat jezelf doet en daarvoor hoef je niet iedere keer terug te koppelen en de leidinggevende hoeft ook niet precies uit te stippelen wat je gaat doen. Dat moet je gewoon zelf doen”* (L9). Het lijkt alsof ook op het gebied van ondersteuning een balans tussen loslaten en aansturen vraagt om maatwerk.

Het idee van ondersteunen in de zin van ‘vertrouwen hebben in de teamleden’ lijkt het meest prominent aanwezig op de klassieke school. Zo geeft een leraar aan: *“Ik weet dat ik het vertrouwen van de afdelingsleider heb en dat hij weet dat ik niet gauw iets doe wat niet doordacht is. Dus vandaar dat ik ook die vrijheid van hem krijg. Ik kan dat maar dat komt ook doordat wij dat vertrouwen hebben opgebouwd”* (L5). Een collega heeft een soort gelijk verhaal: *“Ik voel dat de afdelingsleider echt vertrouwen in mij heeft en dat benoemt hij ook”* (L6). Daarmee lijken de leraren een belangrijk punt aan te snijden: ook bij dit onderwerp lijkt het zeer van belang dat dit, hoewel dit misschien voor de hand ligt, wel expliciet uitgesproken wordt. Ook op deze school wordt de afdelingsleider niet direct gelinkt aan puur leiderschap: *“Ik ervaar het niet zo zeer als leiderschap, meer als een gelijkwaardige die hetzelfde doel voor ogen heeft”* (L5). Deze afdelingsleider geeft aan dat “vertrouwen” zeker belangrijk is (S6). Dit vertrouwen wordt bijvoorbeeld tot stand gebracht tijdens de “nodige koffiegesprekken”: *“het verbindingsmiddel tussen alles”* (S6).

“Het is niet denigrerend bedoeld, maar ik heb een klas kinderen en ik heb een klas docenten. En de klas docenten vraagt exact hetzelfde als de klas kinderen. Die willen ook gezien worden. Die willen ook aangesproken worden. Die willen ook dat de leidinggevend en af en toe eens vragen van en hoe is het met jou? En dan bedoel ik met die koffiegesprekken. Want dat zijn gewaardeerde gesprekken” (S6).

Kern van de paragraaf

Collegagericht leiderschap wordt onderverdeeld in het stimuleren en het ondersteunen van de leraren. Enkele leraren geven aan voornamelijk gestimuleerd te worden, anderen worden juist ondersteund. Vanuit de leidinggevend en wordt niet aangegeven dat zij óf stimuleren óf ondersteunen. Zij dragen aan dat zij het idee hebben beide leiderschapspraktijken in te zetten. Wat lijkt op te vallen is dat de gesprekken die gevoerd worden tussen leidinggevend en leraren omtrent de ondersteuning vaak op individuele basis worden gevoerd. Er lijkt niet regelmatig een groepsgebesprek over deze thema’s gevoerd te worden. Ondersteunen wordt daarnaast verschillend opgevat. Sommige leraren vatten het op als ondersteuning in de zin van sturing, anderen als ondersteuning in de zin van vrijheid en weer andere leraren zien ondersteuning terug in het vertrouwen dat zij krijgen van hun leidinggevend en.

7.5.3 Structuurgericht

De structuurgerichte leiderschapsstijl zou met name leiderschapspraktijken inhouden als beheersen en regelen (Aardema, 2010). Daarmee staan de leiderschapsrollen van coördinator en controleur bij deze stijl centraal volgens Quinn (2012). Naar het onderwijs vertaald zou het gaan over het managen van het onderwijs- en leerprogramma (Leithwood et al., 2006). Uit de empirie lijkt naar voren te komen dat deze taak vaker wordt toebedeeld aan een team- of afdelingsleider. Hieronder zal dit aan de hand van de citaten worden toegelicht.

Op de excellente school geven de leraren aan voornamelijk contact te hebben met hun teamleiders. *“In de dagelijkse praktijk heb ik niet zoveel met de rector te maken. Dat gaat allemaal via de teamleider”* (L3). Het contact met de teamleider lijkt te gaan over meer praktische vragen en formele verzoeken. Af en toe wordt er ook gesproken over nieuwe ideeën en op basis van een gesprekscyclus wordt met de teamleiders gesproken over het eigen functioneren. De rector lijkt op afstand te staan van de dagelijkse praktijk voor de leraar. *“Van mijn teamleider en de conrector verwacht ik op mijn gebied de meeste sturing. Kijk, de rector, die hangt er ergens boven, die is bezig met bovenscholse zaken. Over het*

algemeen heb ik het meeste te maken met de teamleider en de conrector” (L2). De rector op deze school beaamt sterk het idee dat de ingebouwde structuur van belang is voor duidelijkheid:

“Kijk, docenten worden aangestuurd door hun teamleider, dus ik voer de eerste gesprekken absoluut niet. Maar het kan wel zijn dat een docent op een gegeven moment bij mij aanklopt, van goh rector ik heb een mooi idee. Ja? Dat hoor ik aan en dan gaan bij mij de radartjes werken van oke, waar moet ik zijn om te zorgen dat we die docenten voldoende gehoord en geholpen hebben, misschien is dat wel bij mij, het kan net zo goed zijn bij de teamleider. Want ik moet niet de teamleider over vleugelen, want dat zet ik de teamleider niet goed in positie” (S1).

De rector geeft aan dat het “*denken in de lijn*” waarmee bedoeld wordt op de lijn van formele posities die bekleed worden van belang is en ook behouden dient te worden. Deze lijn zou gezien kunnen worden als een hiërarchische opbouw binnen de organisatie. De rector stelt dat als “*de organisatie goed wordt neergezet*” dat er dan “*ruimte ontstaat om andere dingen te doen*” (S1). “*Het is geven en nemen, en inmiddels zit iedereen zo in positie dat ik meer bovenscholse taken op mij kan nemen*” (S1). Het beheersen en regelen van de dagelijkse praktijk lijkt zodoende volledig de taak van de teamleiders. Zo geeft een leraar aan: “*Mijn teamleider is degene die kijkt wat gebeurt er, wat levert het op, zijn het positieve dingen: dan vooral doorgaan en zijn het negatieve dingen dan zegt ie stoppen of bijstellen*” (L2).

Deze verhouding tussen de formele posities binnen een school lijkt ook herkend te worden op de klassieke school. Hier beschrijft een leraar expliciet dat “*leiderschap*” niet perse het woord is om het gedrag en de houding van de afdelingsleider te omschrijven (L5). De afdelingsleider is meer een “*gelijkwaardige*” (L5). “*Vanuit de directie worden bepaalde beslissingen opgelegd of genomen, nou dat is dan wel leiderschap, dat is een keuze die buiten mij om genomen wordt of waar ik ook geen inspraak in hoeft te hebben*” (L5). Voor de afdelingsleider geldt dat deze bijvoorbeeld de taak heeft om vergaderingen voor te zitten. Deze vergaderingen lijken een verhelderend voorbeeld van hoe de afdelingsleider eerder de vaardigheden van regelen en beheersen laat zien, in plaats van ‘leiderschap’. “*De afdelingsleider probeert wel dingen tijdens vergaderingen te sturen maar ik merk ook wel, we zijn best wel een groep die zichzelf ook aardig aanstuurt, dus in dat opzicht, echt de druk van een leider die zegt wat je moet doen dat ervaar ik niet zo heel snel*” (L5). Een collega geeft aan dat de afdelingsleider niet zo zeer een leider is, maar dat de afdelingsleider “*dingen mogelijk maakt*” (L7). “*De afdelingsleider regelt bijvoorbeeld dat ik uitgeroosterd word en dat soort fratsen. Zij vraagt hoe het gaat, zij denkt mee, wij sparren veel*” (L7).

Het idee dat de team- of afdelingsleider meer een rol van coördinator of controleur heeft, dan de rol van “leider” lijkt het meest herkend te worden op de vernieuwende school. “*Mijn afdelingsleider is echt iemand die de dag in te gaten houdt en praktische zaken regelt*” (L9). De rector heeft volgens de leraren op deze school dan ook een andere rol dan de afdelingsleiders.

“Ik zie de rector wel het meest als degene die de richting uitstippelt. Andere leidinggevenden zitten vaker toch meer op het gebied van management. Zij houden bij van nou oke hoeveel tijd besteed jij daar nou aan en wat doen we nu eerst, en wat niet, en wie gaat wat doen” (L9).

De uitwerking van deze rol van de afdelingsleider lijkt te zijn dat de leraren ruimte ervaren om hun eigen werk in te richten en slechts af en toe, indien dit van belang lijkt, toetsen of zij op de goede weg zijn. “*De afdelingsleider regelt gewoon heel veel voor mij. Ik merk in mijn verhouding met de afdelingsleider vaak dat ik [nieuwe ideeën of plannen] zelf initieer. Ik mail hem vaak dat ik zeg ik ga dit en dit doen. En dan zegt hij ja. Zo is onze verhouding nu*” (L9). Een

collega herkent dit: *“Met mijn teamleider heb ik meer een opzoek relatie, dat heeft ook te maken met dat ik mijn werk al tien jaar doe en alleen bij bepaalde punten hier heb ik backup van de teamleider nodig”* (L4). Hierbij maakt een leraar de kanttekening dat er wel degelijk ook team- en afdelingsleiders zijn die mogelijk meer de rol van leider op zich nemen. *“De een geeft meer richting, waar de ander meer ruggensteun biedt. Daarin verschillen leidinggevenden, niet zo zeer in hun positie, maar wel in wie ze zijn”* (L9).

Over het algemeen lijkt het alsof de meeste team- en afdelingsleiders zowel gezien hun takenpakket en formele positie als hun eigen invulling van deze rol eerder structuurgericht te werk gaan, dan bijvoorbeeld de rector. Waarbij structuurgericht werken in dit onderzoek wordt uitgelegd als het beheersen en regelen van de werkzaamheden.

Kern van de paragraaf

Structuurgericht leiderschap (beheersen en regelen) ligt vooral in de handen van de team- en afdelingsleiders: de managers van de onderwijsinstellingen. De leraren zoeken deze (directe) leidinggevenden dan ook veruit het meest op mochten er dingen geregeld moeten worden. Opvallend is dat een deel van de leraren (op met name de klassieke- en vernieuwende school) aangeven dat het opzoeken van de leidinggevenden vaak gebeurd op eigen initiatief.

7.5.4 Burgergericht

De burgergerichte leiderschapsstijl gaat uit van het idee dat 'het systeem' geen gegeven is, maar dat iedereen hierop invloed kan uitoefenen. Vanuit deze gedachte wordt de leiderschapsstijl gelinkt aan het verkennen en vernieuwen van de huidige structuur van en gedragsroutines binnen de organisatie (Aardema, 2010). Leithwood et al.,(2006) stellen dat dit in het onderwijs gezien kan worden als een leiderschapsinitiatief dat zich richt op het herontwerpen van de organisatie. Vernieuwen van de organisatie lijkt in eerste instantie een taak toebedeeld aan de directie van de scholen. Daarmee lijkt dit thema direct wat verder van de leraren af te staan. Zo vertelt een teamleider van de excellente school:

“Ik zet wel verandertrajecten in, maar ik denk dat als je kijkt naar andere bedrijven, dat zo'n verandertraject, waar het bij bepaalde bedrijven misschien twee jaar duurt, moet je hier op vijf of zes jaar rekenen. Omdat je gewoon de tijd niet hebt om daar constant op te letten. Dus dat gaat veel trager. In stapjes” (S2).

De teamleider vervolgt met: *“Ik ben wel heel erg aangelopen tegen die traagheid van de besluitvorming en van processen. Maar aan de andere kant heeft het ook wel iets om niet alles te snel te doen, want de resultaten die we leveren zijn goed”* (S2). Daarmee lijkt de teamleider te willen zeggen dat er mogelijk niet direct de urgentie gevoeld wordt om heel vernieuwend bezig te zijn. Het gevoel van tijdsgebrek werd ook aangedragen op de klassieke school. *“Een paar jaar geleden hebben wij met zijn allen gezegd wij zijn zo druk met het werk van de werkvloer, de kinderen, de ouders, dat wij er bijna niet aan toe komen om onderwijskundig iets neer te zetten”* (S6). Vervolgens heeft de school de structuur aangepast, waardoor het voor de afdelingsleiders mogelijk werd gemaakt om meer tijd te besteden aan het onderwijskundige deel van hun takenpakket. Daarbij is ook besloten om het meer *“met zijn allen te gaan doen, alle medewerkers erbij betrekken”* (S5). Een voorbeeld hiervan zijn de recent opgerichte onderwijs ontwikkel teams (OOT) waar docenten deel van uit maken. De leraren op deze school lijken dit te zien als een positieve ontwikkeling. *“Weet je, ik vind dat je als docent vooral bezig moet zijn met je core business, namelijk lesgeven en dat zo goed mogelijk doen en je daarin blijven ontwikkelen”* (L7). De OOT's dragen daaraan volgens de leraar bij. *“Dat hoort bij de core business, maar weet je dat overloze gelul, dat vind ik wel een beetje vorige eeuw. Het moet gaan over het primaire proces. Ik hoef echt niet overal over mee te praten, dat vind ik zo'n onzin”* (L7). Ook op dit thema lijken leidinggevenden en leraren te zoeken naar de juiste balans.

Op de vernieuwende school lijkt het spreken over onderwijsvernieuwing en innovatie vanzelfsprekend. Het lijkt ook vanzelfsprekend dat iedereen daarbij betrokken wordt en daarover meepraat. Grootschalige vernieuwingsinitiatieven komen dan ook niet alleen vanuit de directie maar lijken ook vaak geïnitieerd te worden door de leraren zelf. “*Nou die pilots komen uit het team zelf*” (S3). Ook de rector geeft aan dat bijvoorbeeld de meest recente transitie binnen de school niet “*gepush*” hoefde te worden (S4). “*Je kunt nog zo hard aan gras trekken, daar gaat het niet sneller van groeien. Dat heb ik geleerd van het leidinggeven aan veranderingen in de vorige school. Op deze school gaat het meer vanzelf*” (S4). De rector geeft aan: “*Ik creëer dus een soort van urgentiebesef en ik check steeds over nog met elkaar op weg zijn*” (S4).

Kern van de paragraaf

Het vernieuwen van de organisatie lijkt met name een taak te zijn die wordt aangezwengeld door de directie. Door een teamleider van de excellente school wordt aangedragen dat veranderingen in het onderwijs traag verlopen: er is “gewoon” weinig tijd voor. Op de klassieke school wordt deze traagheid herkend. Zij hebben er daarom voor gekozen om als speerpunt nu meer werk te maken van het vernieuwen van het onderwijs. Op de vernieuwende school lijkt het vernieuwen en ontwikkelen van het onderwijs te zijn versmolten met de cultuur binnen de instelling en met de houding van de medewerkers.

In dit gedeelte van het hoofdstuk zijn de resultaten omtrent de verschillende leiderschapspraktijken op basis van de empirische data beschreven. De verschillende schoolleiders lijken op andere leiderschapspraktijken de nadruk te leggen. Hoewel het lastig is om exact aan te geven in hoeverre een leidinggevende de nadruk legt op een bepaalde leiderschapspraktijk, geeft het overzicht hieronder hier een versimpelde weergave van (zie tabel 13).

	Excellente school		Vernieuwende school		Klassieke school	
	Rector	Teamleider	Rector	Afdelingsleider	Conrector	Afdelingsleider
Richting geven	++	+	++	-/+	+	-/+
Prestaties meten	+	+	+	+	+	+
Stimuleren	+	+	+	-/+	+	+
Ondersteunen	-/+	+	-/+	+	-/+	+
Beheersen	-/+	+	-/+	++	+	+
Vernieuwen	+	-/+	++	+	+	-/+

Leeswijzer: in dit overzicht is getracht om inzichtelijk te maken in hoeverre de verschillende gesproken leidinggevendenden de nadruk leggen op bepaalde leiderschapspraktijk. Daarbij staat ++ voor ‘grote nadruk’, + voor ‘nadruk’ en -/+ voor ‘matige nadruk’, op de betreffende leiderschapspraktijk.

Tabel 13: Nadruk van leidinggevendenden op leiderschapspraktijk

7.6 Opvattingen over schoolleiderschap

In de vorige paragraaf zijn de verschillende typen van schoolleiderschap besproken vanuit de empirie. Al deze typen van leiderschapsstijlen vormen, zo stellen Aardema (2010) en Leithwood et al.,(2006) de basis voor schoolleiderschap. Tijdens de interviews is ook kort gesproken met de leraren en de schoolleiders van de drie onderzochte scholen over de term ‘schoolleiderschap’ in het algemeen. In deze paragraaf wordt hier bij stilgestaan om een zo volledig mogelijk beeld te geven van dit concept gezien vanuit de empirische data.

Uit vele opmerkingen van de gesproken leraren en schoolleiders lijkt naar voren te komen dat ‘goed’ schoolleiderschap vele verschillende aspecten behelst. De rector van de vernieuwende school geeft aan dat goed schoolleiderschap met drie

woorden te omschrijven valt: *“richting, ruimte en ruggensteun”* (S4). Op een vergelijkbare wijze duidt de rector van de excellente school leiderschap:

“Het zijn verschillende aspecten, maar als ik het kort samenvat dan is leiderschap de kunst om ruimte te geven aan de professional, en dat kan even goed de conciërge zijn als een docent, als de leerling, en die is dan geen professional, maar die hebben ook ruimte nodig. En binnen die ruimte kunnen zij groeien. Ik vind dat goed leiderschap inhoudt dat je die ruimte durft te geven en daarnaast ook dat jij in de gaten houdt dat de ander deze ruimte ook neemt. Je kunt het geven, maar als de ander daar helemaal niks meedoet, ja dan gebeurt er nog niks” (S1).

De schoolleider van de klassieke school voegt hieraan toe dat *“ruimte geven en vertrouwen geven om zelf initiatief te nemen”* belangrijk zijn, maar *“uiteraard binnen het kader dat je als leidinggevende stelt”* (S5). Volgens de schoolleider wordt schoolleiderschap getypeerd door een combinatie van *“management van mensen en een duidelijke visie”* (S5). Deze visie behelst *“duidelijke kaders van waar we naartoe gaan: brede kaders wel te verstaan, niet te specifiek”* (S5).

In tegenstelling tot de directie van de onderwijsinstellingen, valt op dat de team- en afdelingsleiders schoolleiderschap omschrijven op een manier waarbij de omgang met de leraren centraal wordt gezet. Zo geeft de teamleider van de excellente school aan dat goed schoolleiderschap betekent dat ervoor gezorgd wordt *“dat de mensen in jouw team optimaal kunnen functioneren”* (S2). *“Met optimaal functioneren bedoel ik dat ze goed in hun vel zitten, goed presteren, goede resultaten halen en groei doormaken”* (S2). Met deze omschrijving lijkt de teamleider in een zin vele aspecten van schoolleiderschap te benoemen. Hierbij maakt de teamleider wel de kanttekening: *“De korte omschrijving, het is niet zo makkelijk om te realiseren”* (S2). Ook de afdelingsleider van de vernieuwende school benoemt dat het leidinggeven niet altijd makkelijk is: *“Vaak vervalt je in het controleren van mensen, of de dingen die ze doen, of ze dat wel goed doen. Eigenlijk zou er vooral oog moeten zijn voor de eigenheid en de autonomie van de docent”* (S3).

Toch blijkt voor dit niveau van de schoolleiding opnieuw dat de visie van de school van grote invloed lijkt te zijn op het handelen. *“Ik zeg altijd, je moet de goede JAS aanhebben. JAS staat voor: ken jezelf, ken de ander, ken de school”* (S2). Het kennen en begrijpen van de richting waar de school als geheel op wilt gaan, lijkt van belang. Zo vertelt de teamleider van de klassieke school: *“Goed leiderschap weet mensen bijeen te brengen en mensen sterk neer te zetten. Samen moeten wij dan in staat zijn om een goede onderwijsvisie neer te leggen en uit te voeren”* (S6).

Een rector erkent het belang van een goed schoolplan:

“Wat ik echt heb ontdekt en heb geleerd is dat je het niet alleen kan als schoolleider. Er moet altijd afstemming zijn. Niet iedereen hoeft het met je eens te zijn maar mensen moeten je wel kunnen volgen. Dus als ik een schoolplan maak en hij belandt in mijn la, nou dat is een heel duur schoolplan en dat is ook niet te verantwoorden” (S4).

Een leraar benoemt het belang van afstemming als onderdeel van goed schoolleiderschap ook: *“Stel dat er harde keuzes moeten worden gemaakt, dat is ook een belangrijke leiderschapskwaliteit, maar het moet wel gebeuren met een menselijk oog. En, met inbreng van de docent”* (L4). Vervolgens kaart de leraar vooral aan dat dit geldt voor *“het complete plaatje”* (L4). *“Stel je voor een schoolplan wordt heel goed aangevlogen, maar daarnaast coördineert men alle andere dingen niet goed waardoor ik mij toch niet gehoord voel of een slag in de ronde werk, ja dan kun je wel alleen kijken naar mijn rol bij het schoolplan, maar dan heb je geen oog voor het complete plaatje”* (L4). Een schoolleider zou volgens de leraren dus al

met al, ondanks een “natuurlijke leiderschapsstijl”, goed moeten kijken wat de leraren verwachten en “wat wij nodig hebben” (L9). Op die manier is een leidinggevende degene “die misschien formeel leiding geeft, maar uiteindelijk vooral iemand die jou in je kracht zet” (L9). “Dat is de rol die een leidinggevende in een school zou moeten hebben” (L9). Een leraar van de klassieke school voegt daaraan toe dat “een leider in het onderwijs met name iemand [is] die kan loslaten en vertrouwen kan hebben in zijn team, én op de juiste momenten de knopen durft door te hakken” (L5). Dit is nodig omdat “het onderwijs heel dynamisch is, heel veel maatwerk, daar moet iemand flexibel op kunnen inspelen. Daarnaast is er heel veel grijs gebied. Het is gewoon niet zwart wit” (L5)

Kern van de paragraaf

Wanneer de directie ‘goed’ schoolleiderschap omschrijft wordt vaak gesproken over het geven van ruimte waarbij ook het bepalen van de richting en de kaders van belang zijn. Op het moment dat team- of afdelingsleiders dezelfde vraag wordt gesteld spreken zij eerder over de gewenste omgang met de leraren. De visie en richting van een school, en zodoende het schoolplan, blijven voor de schoolleiding in het algemeen zeer belangrijk. De leraren benoemen vele aspecten van leiderschap om ‘goed’ schoolleiderschap te omschrijven zoals: het hebben van vertrouwen, het doorhakken van knopen, het los durven laten en het leveren van maatwerk.

7.7 Ervaren schoolleiderschap

In de vorige paragrafen is stilgestaan bij de verschillende aspecten van schoolleiderschap en bij het begrip in zijn geheel. Om een volledig beeld te krijgen van de wijze waarop schoolleiders leiding geven is het van belang om nog een stap verder te gaan. In deze paragraaf wordt dan ook ingegaan op de manier waarop het schoolleiderschap binnen de onderzochte scholen ervaren wordt.

In eerste instantie valt op dat alle leraren op het moment dat hen gevraagd wordt van wie zij in de organisatie leiderschap ervaren, zij allemaal direct hun formele leidinggevend benoemen (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9). Zodoende lijken hiërarchische verhoudingen van belang bij de ervaring van leiderschap in de drie onderzochte onderwijsinstellingen.

Met name richting de rectoren lijkt de afstand het grootste te zijn. Zo geeft een leraar aan: “[Ik ervaar leiderschap] bij de rector” (L3). De leraar vervolgt: “Omdat de rector de grote baas is. Dat is ook een natuurlijk overwicht” (L3). Een andere leraar zet ook de rector weg als belangrijkste leider binnen de organisatie: “Van onze rector ervaar ik wel echt leiderschap. Kijk de rector is natuurlijk vrij onzichtbaar, want die is ook altijd met tig andere dingen bezig, ondanks dat heb ik niet het gevoel dat de deur altijd dicht is. Hij is wel bereikbaar” (L6). Ook voor de team- en afdelingsleider lijkt er een afstand te bestaan tot de directie: “Met de andere teamleiders? Dat is een andere vorm van leiderschap, dat is meer op hetzelfde niveau. Op directieniveau worden vaak beslissingen genomen, en dan word ik niet geacht daar nog iets van te vinden” (S2).

De afstand tot de team- en afdelingsleiders lijkt voor leraren kleiner te zijn. Dit lijkt zowel vastgelegd te zijn, als gevoelsmatig het meest voor de hand te liggen. Zo vertelt een leraar:

“Dat is wel vastgelegd, dat je in principe gewoon je afdelingsleider gaat, dat is voor mij ook de kortste lijn voor het probleem dat zich voordoet. Dus dan is het totaal geen logica voor mij om naar de rector te gaan want die zal waarschijnlijk geen flauw idee hebben waar ik het over heb.”(L5).

Het lijkt alsof de team- en afdelingsleiders niet altijd “leiderschap” tonen. Een teamleider omschrijft zijn eigen stijl als: “*managing by walking around*” (S2). Daarmee probeert de teamleider te duiden dat “*zichtbaarheid en toegankelijkheid*” van belang is. Een andere afdelingsleider vertelt dat het lastig is om verzoeken of oproepen altijd af te wijzen. “*Ik pak het te vaak op, de lijntjes zijn heel erg kort. We denken niet zozeer in systemen van hier moet je daarvoor zijn en hier moet je daarvoor zijn*” (S6). Een leraar uit dit team geeft dan ook aan dat het “leiderschap” van de afdelingsleider “*wisselend*” wordt ervaren. Dat ligt niet slechts bij de afdelingsleider. “*Wij hebben een best kritische samenstelling van collega’s. Zij zijn ook vrij uitgesproken. Ik merk dat wij dus een lastig team zijn om soms te sturen. De afdelingsleider doet het soms wel, hij kan het wel. Maar het gaat hem niet altijd makkelijk af*” (L5). Een andere leraar van een andere school herkent zich in dit verhaal: “*Volgens mij zijn wij docenten toch allemaal wel een beetje eigenwijs en vinden wij onszelf een beetje de leider van de dingen die wij doen. Ik merk niet zo dat ik nou echt een baas heb die zegt dat ik nou dit moet doen en dat ik nou dat moet doen*” (L2). Desondanks lijkt het alsof de hiërarchische afstand altijd de relatie tussen leraren en leidinggevende zal beïnvloeden. Een leraar verwoordt dat op een heldere manier:

“Maar ik denk dat je als leidinggevende niet altijd beseft, voorbeeldje, ik probeer de meest transparante, toegankelijke leraar te zijn, maar voor een leerling, hoe klein de machtsafstand ook is, blijf ik een leraar en sommige dingen vertel je gewoon niet. Of je durft niet gewoon zomaar naar die leraar toe te lopen. En ik merk bij leidinggevendenden ook vaak dat ze niet altijd beseffen dat ze toch, de autoriteit zijn. En, dat ik mijn boodschap aan de afdelingsleider toch op een bepaalde manier zal inkleden. Omdat hij mijn leidinggevende is, met die gedachte in mijn achterhoofd zeg ik dingen. Dus er blijft altijd een bepaalde afstand” (L4).

Het leiderschap van leidinggevendenden die formeel gezien ook een dergelijke positie bekleden wordt door de leraren op een verschillende wijze ervaren. Zo geeft een leraar aan dat er onderling verschil bestaat: “*De ene afdelingsleider, ja daar ervaar ik leiderschap van. Ik heb het gevoel dat die mij richting geeft. In het contact ben ik ook minder bezig met dat hij dingen voor mij zou regelen. Dat doet bijvoorbeeld de andere afdelingsleider veel meer voor mij*” (L9). Op het eerste gezicht is het natuurlijk logisch dat er verschil zit tussen de verschillende leidinggevendenden: “*Het zijn verschillende personen*” (L2). Toch wordt op twee scholen bewust een probleem ervaren rond het verschil in leiderschap. Zo draagt een leraar op de vernieuwende school aan dat een gedeelde basis lijkt te missen:

“De een kiest juist die directieve stijl wat meer, die is veel aan het sturen, daardoor misschien wel minder ruimte laat, he gevoelsmatig om binnen te stappen en de ander heeft het andere dus weer heel extreem. Ik denk dat misschien voor de school goed zou zijn als daar wat meer eenheid in zou komen. Van hoe is onze stijl van personeel begeleiden en ik heb het idee dat daar niet echt een overeenstemming over is. Op papier vast wel, maar qua gedrag” (L4).

De leraar vervolgt met:

“Ik ervaar niet zo zeer bij mijn direct leidinggevendenden eenduidigheid over de manier van leidinggeven en ik zie bij de rector een hele duidelijke stijl en het zou zo mooi zijn als die stijl, dat daaronder ook de stijl van de teamleiders valt en natuurlijk, zijn daar individuele verschillen, altijd, dat maakt juist wie je bent, maar een bepaalde basis van hoe je dingen aanpakt zou goed zijn” (L4).

Het lijkt alsof de ervaring van het leiderschap voor alle leraren, ook op deze school anders is. Een tweede leraar van deze school geeft aan dat “*zoveel leiders zijn, van allerlei taken, dat ik vaak denk van ‘Oke, in welke categorie valt dit?’ Het is dan soms zo vaag, dat ik wel eens denk, laat maar te ingewikkeld*” (L8). Ook op de klassieke school wordt aangedragen

dat er niet altijd duidelijkheid bestaat over de taken of de wijze waarop de leidinggevendenden geacht worden te handelen. Daar wordt volgens de schoolleiding ook nog te weinig over gesproken:

“We hebben laatst met zijn allen gesproken over ‘waar willen we met de school naartoe’, maar nog weinig over onze eigen rol, over ons eigen leiderschap en we ervaren daarin ook, we is dan directie, we ervaren daar op dit moment ook wel een probleem, in het functioneren van de afdelingsleiders, en met name de onderlinge samenwerking”(S5).

De schoolleider gaf tijdens het gesprek aan er nog “*veel en lang*” wordt gepraat over “*micro dingen en nog te weinig over onze gemeenschappelijke visie over hoe wij dingen willen aanvliegen*” (S5). Als hier wel een gesprek over wordt gevoerd is dat vaak “*naar aanleiding van zaken die voorgevallen zijn, dan toekomstgericht*” (S5). Een afdelingsleider van deze school duidt dit door te zeggen “*er bestaat erkende ongelijkheid*” (S6).

Naast het idee dat leiderschap mogelijk als verschillend ervaren kan worden, lijkt leiderschap door velen te worden aangekaart als positief mits het duidelijk is op basis van welke redenen keuzes worden gemaakt. Dit wordt door medewerkers van alle drie de scholen aangehaald. Zo vertelt een afdelingsleider van de klassieke school: “*Ik proef wel de behoefte heel sterk dat als er een beslissing hier binnen school wordt genomen, leg ons eens uit waarom de beslissing zo is genomen*” (S6). De afdelingsleider geeft aan dat de leraren dan “*op een gegeven moment begrip daarvoor krijgen en zich erbij kunnen neerleggen*” (S6). Dit is belangrijk aangezien “*beslissingen die genomen worden zonder uitleg daarbij: dan worden mensen recalcitrant. Dan wordt het hullie en zullie hé. ‘Dé schoolleiding’ en ‘Wij moeten van de schoolleiding’*” (S6). Een teamleider van de excellente school geeft aan hetzelfde te doen, al wordt het anders verwoord: “*Ik probeer te voorkomen dat mensen gaan zeuren door het gewoon heel open te spelen*” (S2). Een leraar van de vernieuwende school geeft aan dat er niet verwacht wordt van het leiderschap dat iedere beslissing altijd gezamenlijk wordt genomen, maar dat als “[*er wordt besloten*] om niet iedereen aan te horen, dan moet dat niet vanwege tijdsdruk zijn, maar vanwege visie” (L4). Ook uit deze uitspraak lijkt naar voren te komen dat het duidelijk maken van het *waarom* bij het maken van beslissingen van belang wordt geacht.

Kern van de paragraaf

De leraren in de onderzochte scholen ervaren leiderschap van hun leidinggevendenden die formeel gezien deze positie bekleden. Informeel leiderschap wordt niet aangehaald. Met name richting de rectoren worden een grote afstand ervaren. Het leiderschap van de team- en afdelingsleiders wordt niet altijd omschreven als “leiderschap”. Daarnaast blijkt dat de leidinggevendenden onderling van elkaar verschillen: dit wordt op de vernieuwende en klassieke door leraren zowel met het woord ‘logisch’, als het woord ‘problematisch’ omschreven. Verschillen tussen leidinggevendenden lijken te zorgen voor onduidelijkheid op de werkvloer. Een laatste punt dat opvalt: leiderschap wordt vaker als positief en zinvol ervaren mits het ‘*waarom*’ achter het handelen van de leider duidelijk is.

7.8 Onderhandeling tussen schoolleiding en leraren

Uit de vorige paragrafen lijkt naar voren te zijn gekomen dat de professionele ruimte van de leraren in de drie onderzochte scholen voor een deel gecreëerd wordt de omgang en de relatie met de (direct) leidinggevendenden. Een van de leraren stelt letterlijk dat sturen en loslaten door een leidinggevende ten opzichte van de leraar “*een spel*” is (L4). In deze laatste paragraaf worden de bevindingen besproken rond dit spel, wat in het theoretische kader is aangehaald als een zogenaamde ‘onderhandeling tussen de leraar en de schoolleider’ (Hanson, 1978). Zo wordt gezocht naar een antwoord

op de vraag: “Op welke wijze en onder welke omstandigheden draagt schoolleiderschap bij aan de professionele ruimte van leraren?” (deelvraag 6).

Op de excellente school wordt door de leraren aangegeven dat het gesprek met de direct leidinggevende omtrent de mogelijkheden om het werk vorm en invulling te geven gevoerd wordt tijdens “*functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken*” (L1). Buiten deze gesprekken om geeft een andere leraar van deze school aan “*zijn de lijntjes korf*” (L2). “*Als het nodig is dan zoek ik hem op, maar is het niet nodig dan groet ik hem*” (L2). De leraar stelt namelijk dat in veel gevallen de leraar gewoon zelf beslissingen neemt. “*Je hebt je teamleider in een beperkt aantal gevallen nodig, soms om toestemming te vragen, soms om even te overleggen. Maar de meeste werkzaamheden die voer je uit zonder dat de teamleider er is*” (L2). Een andere leraar van deze school merkt ook op dat de meeste keuzes in de dagelijkse werkzaamheden niet aan de teamleider worden voorgelegd. “*Ik bepaald heel veel zelf. Je hebt natuurlijk het vaste lesrooster, maar binnen de lessen heb ik veel vrijheid want mijn teamleider weet ook dat ik de kantjes niet vanaf loop*” (L3). De leraren lijken uit te leggen dat er niet altijd sprake is van een heus gesprek, of een onderhandeling. “*Je merkt, je krijgt de ruimte. En alleen al de wetenschap dat die ruimte er is, dan neem je ook die ruimte om dat te doen*” (L2).

Bovenstaande citaten doen enigszins vermoeden dat het “echte” gesprek, waarbij afspraken worden gemaakt en verwachtingen worden uitgesproken, op individuele basis en op vaste momenten in het jaar worden gevoerd. Zo zegt een leraar: “*Of er frequent met elkaar wordt gesproken? Dat hangt af van de gesprekcyclus, iedereen komt een keer aan de beurt*” (L1). Wat daarnaast lijkt op te vallen is dat (specifieke) verwachtingen niet altijd wederzijds en/of in groepsverbanden worden uitgesproken. “*In teamvergaderingen gaat het niet over hoe ik met mensen omga of hoe mensen bijvoorbeeld hun werkzaamheden invullen, dat zit meer in de voortgangsgesprekken, met de collega’s individueel. Natuurlijk hebben we wel studiemiddagen, maar die gaan nooit echt diep in op de zaken*” (S2). Ook een leraar bevestigt het idee dat verwachtingen wederzijds niet altijd besproken worden: “*Verwachtingen? Die worden niet zo perse uitgesproken. ... Ik denk dat iedereen wel bepaalde verwachtingen van een teamleider heeft, maar dat zullen mogelijk andere verwachtingen zijn*” (L2).

Op de vernieuwende school wordt aangegeven door de teamleider dat er “*veel ruimte [wordt gegeven] en ook [wordt gevraagd] om op allerlei thema’s mee te denken*” (S3). Zoals al eerder naar voren is gekomen (zie paragraaf typen van professionele ruimte/ervaren ruimte) lijken de leraren op deze school inderdaad het gevoel te hebben dat zij inspraak hebben op veel terreinen. Daarnaast vertelt een leraar dat “*als je zelf meer wilt, [dan] bespreek je dat met je leidinggevende. Dat gaat vrij publiek ook. Als er ruimte is dan wordt dat bekend gemaakt en dan kan je je daarop inschrijven*” (L9). Bij het aangeven van wat een leraar nodig heeft of verlangt, helpt opnieuw de visie die de schoolleiding wilt uitdragen: “*ruimte, ruggensteun en richting*”. Zo vertelt de leraar: “*Dat is het mooie aan iets woorden kunnen geven. ... Ik kan gewoon iedere keer zeggen van nou dit is wat ik nodig heb aan ruggensteun, aan ruimte of aan richting*” (L9). In het verlengde hiervan geeft de leraar aan:

“*Dat vind ik ook wel interessant: dit komt continu terug. En ik kan bijvoorbeeld tegen een collega zeggen: ‘nee ik ben geen leidinggevende’, maar tegelijkertijd moet ik dan wel op dat moment richting bepalen. Dus in hoeverre ben ik dan toch verantwoordelijk? Die discussie hebben we vaak. Wat doe ik en wat doen zij?’* (L9).

Uit dit citaat lijkt naar voren te komen dat het gesprek over ruimte(, richting en ruggenspraak) regelmatig gevoerd wordt op deze school. Niet alleen tussen de leidinggevende en de leraar, maar ook tussen leraren onderling. Ook lijkt uit het voorbeeld duidelijk te worden dat de kaders van de school de ervaring en benutting van ruimte voor de leraar beïnvloeden. Dezelfde leraar geeft dan ook aan: “*Ik denk dat er heel veel ruimte is, als jij binnen doelen en de kaders*

blijft functioneren. De kaders worden aangegeven door de identiteit van de school, de missie en de doelen die gesteld zijn door de schoolleiding in het algemeen en niet als persoon, maar meer als schoolleiding van een organisatie” (L9). Deze opvatting van de invloed van de kaders die gelden binnen een school, lijkt een thema dat binnen deze school sterk leeft. De kaders zouden, lijkt het, voor zich moeten spreken. De rector benoemd deze tendens als de wens naar meer zelfsturende teams. Hierover zegt de rector: “Daar willen wel naartoe, niet puur zelfsturend, maar daarin nog wel gewoon onze belangrijke actor: de schoolleider. Maar meer verbindend, dienend: in richtinggevende en faciliterende zin. ... Dat we allemaal werken vanuit de bedoeling” (S4).

Hoewel de rector aangeeft zelfsturendheid van belang te vinden, blijft de rol van “richtinggevend” leidinggevende overeind. De leraren op deze school hebben andere verlangens, blijkt als zij zich uitlaten over hun ideeën over richtinggevend leiderschap en professionele ruimte. Een leraar acteert op zoveel fronten dat de leraar tegelijkertijd zeer veel ruimte ervaart, maar ook te weinig sturing om dit goed vorm te geven. “Je ziet door de bomen het bos niet meer” (L4). Teveel ruimte kan zo “als een boemerang terug in het gezicht komen” (L4). Dit lijkt bijna tegenovergesteld aan de ervaring van ruimte van een andere leraar op de school.

“Ik merk dat als een van die kaders die de schoolleiding opstelt mij beperkt in mijn functioneren, dan ben ik iemand die dan gaat vragen van oke hoeveel ruimte is er om er eentje op te rekken? En niet voor iedereen, maar dan even net voor mij. Terwijl ik anderen zie die willen graag dat die kaders kleiner worden. Beperkter. Voor mij beperkter, voor hen misschien duidelijker, concreter. En die hebben dan ook een leidinggevende nodig die van die brede kaders een smaller kader maakt voor hen speciaal. Volgens mij is die ruimte heel erg afhankelijk van wat je als persoon nodig hebt” (L9).

Waar de een graag duidelijke kaders lijkt te willen, lijken diezelfde kaders voor de ander te voelen als een inperking van de professionele ruimte. De rector erkent het belang van de rol van de leidinggevende in dezen:

“Geef de docent de professionele ruimte terug, ja dat kan allemaal alleen maar ontstaan wanneer je goed met elkaar in verbinding bent. Dat je echt van elkaar weet wat je van elkaar verwacht en dat je weet wat de ander nodig heeft om die professionele ruimte goed uit te voeren of te kunnen benutten. De schoolleider is daar wel degelijk de verbinder in” (S4).

Over de rol van de leidinggevende wordt verder aangekaart dat er nog “meer geborgd” kan worden dat deze leidinggevende echt de ruimte biedt aan de leraar. “Het hangt nu nog vooral af van de persoon en de assertiviteit” (S3). De leidinggevende geeft aan dat “we nog niet een systematiek hebben om ook de mensen die wat schuchterig zijn echt te betrekken. En dat vind ik ook lastig” (S3). Een reden hiervoor zou volgens de leidinggevende kunnen zijn dat er soms niet de tijd is om op deze leraren te focussen: “om de mensen erop te wijzen dat ze die ruimte kunnen pakken” (S3). Een leraar vertelt dat “hoe meer ruimte je neemt [als leraar], [dat dan] een leidinggevende meer in de ondersteunende positie gaat zitten. Je toont eigenlijk minder afhankelijkheid van hen” (L9).

De “wisselwerking” tussen leidinggevende en leraar wordt ook benoemd op de klassieke school als instrument om ruimte te creëren en te ervaren (L5). “[De afdelingsleider] herkent de behoefte [aan ruimte] en de noodzaak om vrijheid te hebben. Dat past ook bij de manier waarop wij hier lesgeven. Dat scheelt denk ik” (L5). Over het bieden van ruimte geeft de afdelingsleider aan dat de schoolleiding “het heel belangrijk vindt” (S6). De vraag is wel “hoe zet je dat nou binnen een school neer, hoe bied je dat aan? Daar zijn we denk ik wel mee bezig” (S6). Volgens de leidinggevende is de

“kapstok” waarmee dat gebeurt nog niet helemaal duidelijk. “*We doen het nou nog een beetje vanuit intuïtie, vanuit gevoel, maar het kader moet nog meer vorm gaan krijgen*” (S6).

Ook de conrector op deze school stelt dat ruimte geven en nemen iets is van “*beiden*”(lees: leraar en schoolleiding) (S5). Daarbij maakt de conrector duidelijk dat ruimte geven niet altijd gebeurt: “*Ik vind niet dat als er een geluid komt, dat je je altijd moet aanpassen. Maar je moet wel altijd uitleggen waarom je iets wel of niet doet. Je moet het altijd serieus nemen en ook altijd terugkoppeling geven*” (S5). Daarmee lijkt aangegeven te worden dat ook op deze school de genomen beslissingen, ook rond de ruimte van leraren altijd van uitleg voorzien moeten worden. Verder vindt de conrector: “*je moet als management wel betrokkenheid tonen en een klankbord vormen. Je moet kritische vragen stellen want dan denken de mensen ook van ja we zijn wel met iets zinvol bezig*” (S5). En zodoende komen ook de leraren terug op het belang van afspraken, kaders en regels: “*Daarom is zo’n schoolplan zo belangrijk. We hoeven niet allemaal hetzelfde te doen, maar de richting moet wel duidelijk zijn*” (L7).

Opvallend is dat ook op deze school wordt aangekaart dat het gesprek over ruimte vooral individueel gevoerd wordt tussen leidinggevende en de leraar. Zo vertelt de conrector: “*Ik kan mij niet herinneren dat we dit in een vergadering besproken hebben, ik kan mij wel voorstellen dat het in de individuele gesprekken met de teamleiders terugkomt*” (S5). De conrector vervolgt:

“Maar het is ook een lastig onderwerp. Echt een spanningsveld tussen wat is de visie van de organisatie en hoeveel ruimte mag een docent daar dan in nemen? Van oudsher waren de docenten baas in eigen klas. ... Dat verandert, de cultuur is meer open geworden. ... Dat is niet perse professionele ruimte maar dat zegt wel iets over hoe autonoom [een leraar is]. Nou die docent is ook een teamspeler! ... Maar daarbij moet de docent wel de ruimte krijgen om accenten te leggen en eigen keuzes te maken” (S5)

In een afsluitende zin zegt de conrector nog: “*Maar het is niet echt onderwerp van gesprek*”.

7.9 Slot

In dit hoofdstuk is uitgebreid stilgestaan bij de resultaten uit de empirie. Er is ingegaan op zowel de ervaring van als de opvattingen over professionele ruimte en het schoolleiding op de drie onderzochte scholen. Zo is beschreven dat leraren voornamelijk ruimte ervaren op het gebied van de methode. Daarnaast wordt professionele ruimte binnen de verschillende schoolcontexten anders benoemd en ervaren. Het schoolleiderschap lijkt in de drie onderzochte scholen met name gekenmerkt te worden door twee leiderschapspraktijken (resultaatgerichtheid en collegagerichtheid). Schoolleiderschap wordt daarnaast door leraren zeer verschillend ervaren, waarbij de verschillende hiërarchische niveaus binnen de onderwijsinstelling een rol spelen. De manier waarop professionele ruimte en schoolleiderschap wordt ingekleurd binnen de context van een school heeft een sterke invloed op de onderhandeling die tussen leraren en schoolleiders plaatsvindt omtrent de gegeven en gevoelde ruimte.

De resultaten uit dit hoofdstuk zullen in het volgende hoofdstuk worden gekoppeld aan belangrijkste theoretische inzichten van dit onderzoek. Op die manier wordt het mogelijk om antwoord te geven op de deelvragen. Zo wordt toegewerkt naar de conclusies van dit onderzoek en het antwoord op de hoofdvraag.

8. Conclusie

8.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de theoretische en empirische deelvragen die in dit onderzoek geformuleerd zijn. De theoretische deelvragen worden beantwoord op basis van de theorie (hoofdstuk 3, 4 en 5) en de empirische deelvragen op basis van de waarnemingen gedurende dit onderzoek (hoofdstuk 7). Het hoofdstuk sluit af met de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek: “*Op welke wijze en onder welke omstandigheden kan (school)leiderschap een bijdrage leveren aan de professionele ruimte van leraren in het VO?*”

8.2 Beantwoording van de theoretische deelvragen

In dit deel van het hoofdstuk zullen eerst de belangrijkste conclusies uit het theoretische gedeelte van het onderzoek worden besproken. Alle drie de theoretische deelvragen zullen hieronder worden herhaald en beantwoord.

De **eerste** theoretische deelvraag die beantwoord is in de theoretische verhandeling van het onderzoek is: “*Wat is ‘professionele ruimte’ in het onderwijs?*” De ruimte die een publieke professional heeft, wordt in het algemeen omschreven als: “*De toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers- en uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten*” (Hupe, 2009:140). Toch blijkt uit de theoretische verhandeling dat het begrip niet altijd eenduidig wordt gedefinieerd. Het begrip professionele ruimte wordt namelijk vaak verwoord of gebruikt in relatie met de woorden discretie en/of autonomie (Hupe, 2009). Het uiteindelijke onderscheid tussen deze beide begrippen wordt in dit onderzoek meegenomen als het onderscheid tussen *geregelde* (ruimte die verbonden is aan regels en afspraken) en *gevoelde ruimte* (ruimte die wordt ervaren en benut door de professional). Om daadwerkelijk het gevoel van ruimte te ervaren is het van belang dat de publieke professional invloed heeft, de zin in ziet van het uit te voeren werk en dat daarnaast het sociale aspect, het samenwerken met collega’s, niet uit het oog wordt verloren (Tummers et al., 2009). Een laatste punt dat naar voren komt uit de theorie om een volledig beeld te krijgen van de term ‘professionele ruimte’ is het feit dat een professional op verschillende gebieden ruimte kan krijgen, ervaren en zodoende benutten. Professionele ruimte kan namelijk worden onderverdeeld in *methodische, plannings-, en criteria ruimte* (vgl. Breugh, 1985).

Specifiek voor leraren geldt dat hun professionele status niet onbetwist is. Dit heeft direct gevolg voor de mate waarin deze semi-professionals professionele ruimte krijgen en ervaren: deze zou hierdoor enigszins beperkt worden. De definitie van professionele ruimte voor de leraar is (ook) niet eenduidig. Verschillende auteurs blijken de reikwijdte van het begrip verschillend te hanteren (Kessels et al., 2012; Diepstraten et al., 2012). De term wordt vaak gekoppeld aan begrippen ‘agency’ en ‘autonomie’ (Lasky, 2005; Vähäsantanen et al., 2008). De professionele ruimte van de leraar zou beïnvloed worden door de toename van teamstructuren binnen de school, de invloed van richtlijnen die de werkzaamheden inkaderen en de inmenging van de direct leidinggevende(n), oftewel de invulling van de term lijkt zeer contextafhankelijk (Evers et al., 2011).

De **tweede** theoretische deelvraag is: “*Wat is (school)leiderschap?*” Leiderschap is een term die lastig gedefinieerd kan worden. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de gedachte dat (school)leiderschap voortkomt uit een combinatie van (verschillende) leiderschapspraktijken en is gebaseerd op het waardenmodel van Quinn (Quinn in Aardema, 2010; Quinn in Ten Bruggencate, 2009). Het waardenmodel maakt een onderscheid tussen structuurgericht, collegagericht, resultaatgericht en burgergericht leiderschap (Aardema, 2010). Dit waardenmodel legt verband tussen

leiderschapsgedrag, de organisatiecultuur en de effectiviteit van de organisatie (Ten Bruggencate, 2009). Leiderschap wordt zo op een generieke wijze benaderd (Leithwood et al. in Ten Bruggencate, 2009).

Effectief schoolleiderschap zou, net als leiderschap in het algemeen, vragen om een “*geïntegreerde benadering*” waarbij meerdere competenties centraal staan (Krüger & Witziers, 2003:24). Effectief schoolleiderschap bestaat uit een *repertoire* van vier leiderschapspraktijken: (1) visie ontwikkelen en richting geven; (2) mensen begrijpen en ontwikkelen; (3) herontwerpen van de organisatie; (4) managen van onderwijs- en leerprogramma (Leithwood et al., 2006). De keuze voor bepaalde leiderschapspraktijken maakt de (school)leider op basis van de situatie waarin hij of zij zich bevindt: (school)leiderschap is daarmee contextafhankelijk (Leithwood et al., 2006). Daarnaast is (school)leiderschap te onderscheiden van management. Met management wordt bedoeld op het vakmanschap om te plannen, te organiseren, te motiveren en om dagelijkse beslissingen te nemen. Leiderschap gaat nog verder dan dat: het gaat bij leiderschap om de kracht van de (school)leider om te inspireren en te innoveren (’t Hart, 2014; Zaleznik, 2004).

De **derde** deelvraag is “*Hoe beïnvloedt (school)leiderschap professionele ruimte?*” Leiderschap kan professionele ruimte beïnvloeden doordat professionele ruimte bestaat uit gegeven ruimte aan de professional en gevoelde ruimte door de professional. Op beide aspecten kan het leiderschap invloed uitoefenen: op de gegeven ruimte aangezien de (school)leiding bepaalde kaders kan stellen; op de gevoelde ruimte aangezien de (school)leiding het gesprek kan aangaan met de professional over het ervaren van de ruimte. Daarnaast blijkt uit de theoretische verhandeling dat een (school)leider in staat kan zijn om de potentiële capaciteiten die in de organisatie aanwezig zijn te ontketenen (Leithwood et al., 2006). De hiervoor benoemde vier leiderschapspraktijken lijken alle de professionele ruimte van de leraar te beïnvloeden (Leithwood et al., 2006).

Dit leidt tot de volgende concluderende gedachte: de professionele ruimte van de professional wordt *onder andere* beïnvloed door de (school)leiding. Het idee dat bepaalde individuen in een organisatie de rol van leider nemen (“*claiming*”), en dat deze hen ook gegeven wordt (“*granting*”), lijkt van invloed op de mate waarin leraren van de schoolleiders inmenging in hun keuzes op de werkvloer accepteren (DeRue & Ashford, 2010:628). Dit komt doordat de schoolleiding de rol van leider deels gegund (“*granting*”) wordt door de leraren (DeRue & Ashford, 2010). Toch blijft er nog voldoende speling over. De gegeven en gevoelde ruimte worden zodoende ook gecreëerd in een onderhandeling tussen beide partijen. Bij deze onderhandeling blijkt dat sommige thema’s volledig vallen onder de verantwoordelijkheid van de leidinggevende (de “*administrators zone*”), andere thema’s onder de professional (in dit geval de “*teachers’ zone*”). Het draait in deze onderhandeling dan ook om de thema’s waarbij deze partijen samen moeten afstemmen op welke manier deze worden ingevuld (de “*contested zone*”). Van invloed zijn hierbij de eigen opvattingen van de betrokkenen, maar ook de formele posities van de betrokkenen op basis waarvan zij bepaalde eisen mogen stellen. (Hanson, 1978)

8.3 Beantwoording van de empirische deelvragen

Om meer te weten te komen over de precieze invulling van de begrippen ‘professionele ruimte’ en ‘(school)leiderschap’ zijn deze ook empirisch onderzocht. Aan de hand van drie cases (vergelijking tussen een vernieuwende, een excellente en een klassieke school) is gezocht naar antwoorden op de laatste deelvragen van dit onderzoek. Met als doel om uiteindelijk het antwoord op de hoofdvraag te kunnen formuleren. Hieronder zullen de deelvragen een voor een worden beantwoord.

De **vierde** deelvraag is “*Hoe ervaren leraren en schoolleiders professionele ruimte?*” Professionele ruimte bestaat uit drie typen van ruimte: methodische, plannings- en criteria ruimte. De leraren op de drie onderzochte onderwijsinstellingen ervaren voornamelijk methodische ruimte. Met methodische ruimte wordt bedoeld op de ruimte die leraren hebben om

hun eigen lessen inhoud en vorm te geven. Met name op de vernieuwende school ervaren de leraren veel ruimte op dit vlak: zij ontwikkelen hun eigen methodes. De schoolleiding ziet dit type ruimte als een onderdeel van het domein van de leraar. Daarbij moet wel worden aangegeven dat op de excellente en de klassieke school de invloed van de sectie op de methodische ruimte niet veronachtzaamd mag worden. Het les- en jaarrooster drukken sterk op het gevoel van ruimte wat betreft de vrijheid om zelf te plannen als leraar. Desalniettemin geven de meeste leraren aan het gevoel te hebben om, buiten de verplichtingen om, zelf hun agenda te kunnen indelen en zelf hun werkzaamheden te kunnen prioriteren. De leidinggevendenden erkennen dat de planningsruimte sterk wordt bepaald door de vastgestelde roosters. Op alle drie de scholen wordt gezocht en geëxperimenteerd om de vaste overlegmomenten zo zinvol mogelijk te laten zijn. Daarmee wordt getracht het ervaren van planningsruimte door de leraar te vergroten. De criteria ruimte gaat binnen onderwijsinstellingen met name over de vraag in hoeverre leraren invloed kunnen uitoefenen op het schoolplan. De leraren binnen de drie onderzochte scholen ervaren ruimte op dit gebied, alhoewel zij soms niet direct terugzien op welke manier hun input wordt meegenomen. Daarnaast valt op dat de kaders die vastgelegd worden in het schoolplan van grote invloed zijn op de wijze waarop de leraren beoordeeld worden. Deze kaders hebben dan ook direct invloed op de door leraren gevoelde ruimte. De schoolleiding erkent dat deze kaders de ruimte voor leraren sturen.

Zodoende lijken de leraren en de schoolleiders op de drie onderzochte onderwijsinstellingen, hoewel er onderlinge verschillen zijn, methodische, plannings- en criteria ruimte te ervaren en/of te herkennen. Daarnaast blijkt uit de empirische data dat de leraren ook ruimte ervaren op het gebied van hun eigen ontwikkeling. Gezien het feit dat vrijwel alle leraren hier expliciet op terugkomen, lijkt het zinvol om een vierde type ruimte te onderscheiden: de *ontwikkelingsruimte* (de ruimte om zelf te ontwikkelen en om zich verder te scholen). De schoolleiders voeren ook allemaal aan dat een onderdeel van de professionele ruimte de ruimte is die de leraar krijgt om zich verder te ontwikkelen. Toch blijkt uit de antwoorden van de leraren wel dat directe invloed op het eigen takenpakket niet altijd te realiseren is en dat scholing moet passen binnen de mogelijkheden.

De leidinggevendenden ervaren dat de leraren, binnen de afgesproken kaders van de onderwijsinstelling, op de deelgebieden de ruimte gegeven wordt en ook dat zij deze ruimte benutten. Het kan wel per leraar verschillen in welke mate de ruimte benut wordt: daarbij geven de leidinggevendenden aan dat de assertiviteit van de leraar van belang is. Verder verschilt per onderwijsinstelling de intensiteit van de gevoelde ruimte: per onderwijsinstelling lijken namelijk andere factoren hierop van invloed. Op de excellente school ervaren de leraren tijdsdruk. Deze tijdsdruk belemmert meer dan eens het gevoel van ruimte. Op de klassieke school ervaren de leraren juist weinig werkdruk en ervaren zij heel sterk het idee dat de visie van de school als geheel hen veel ruimte biedt: de cultuur stuurt het gevoel van ruimte. Op de vernieuwende school zorgt intensieve samenwerking met collega's soms voor een afname van het gevoel van persoonlijke ruimte, desalniettemin worden de leraren op professioneel vlak wel sterk(er) uitgedaagd. Opvallend is dat deze verschillende factoren per onderwijsinstelling door de eigen schoolleiders worden benoemd en daarmee dus herkend. De vraag "*Wat heb jij nodig?*" is een veelgehoorde manier waarop de schoolleider, ongeacht het type ruimte wat mogelijk in het geding is, het functionerings- of voortgangsgesprek insteekt met de leraren.

Een laatste belangrijke conclusie is dat 'professionele ruimte' niet op alle onderwijsinstellingen hetzelfde wordt opgevat. Hoewel de verschillende typen van ruimte op alle onderwijsinstellingen herkend en ervaren worden, is er wel degelijk verschil. Op de vernieuwende school wordt professionele ruimte eerder opgevat als de ruimte van het collectief van leraren om op onderwijskundig gebied iets nieuws neer te zetten. Professionele ruimte op de andere twee onderwijsinstellingen wordt in eerste instantie opgevat als de ruimte voor een leraar om zich te ontwikkelen.

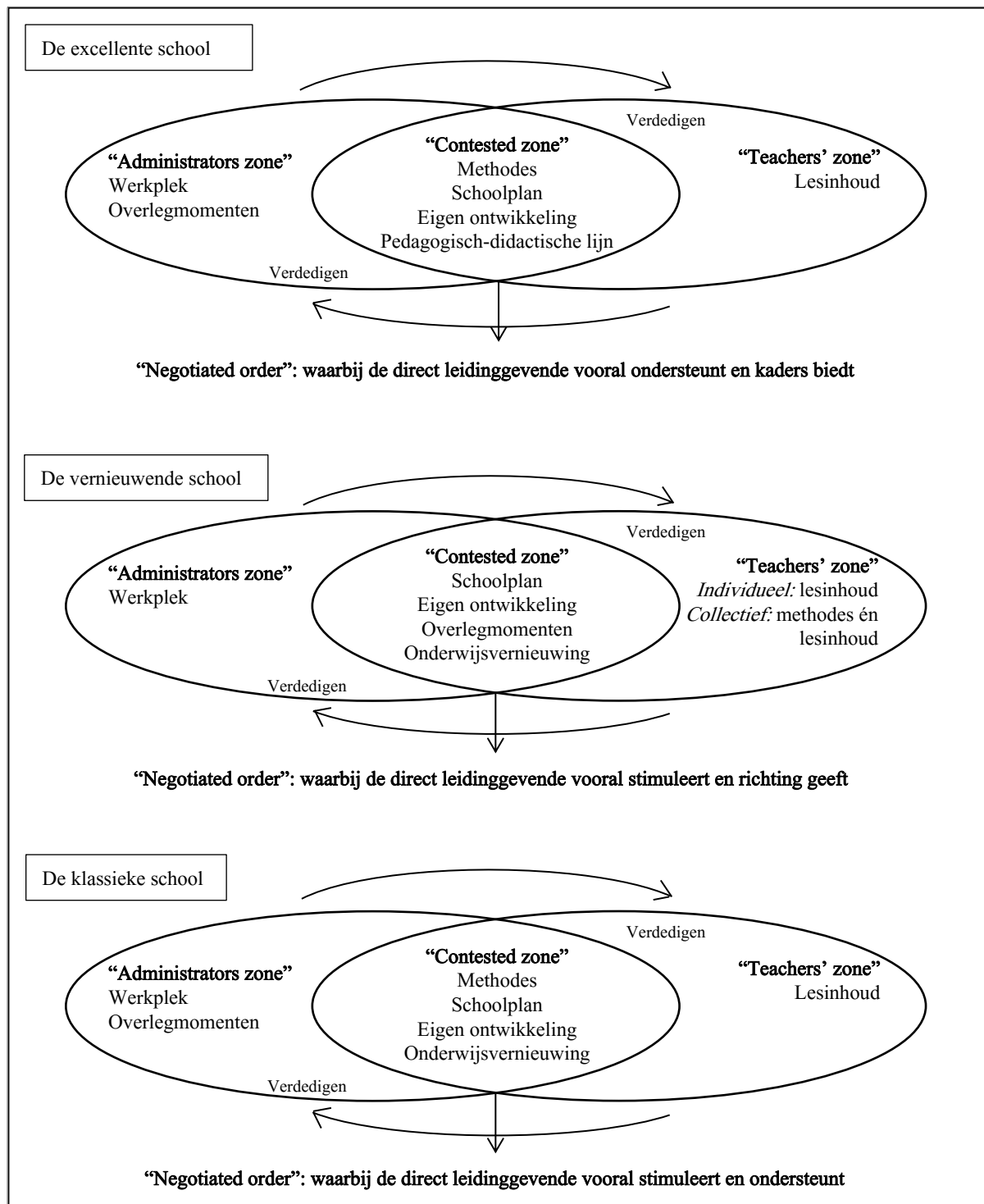
De **vijfde** deelvraag is *“Hoe geven schoolleiders leiding?”* In de empirie lijken zes schoolleiderschapspraktijken onderscheiden te kunnen worden: (1) richting geven, (2) prestaties meten, (3) ondersteunen, (4) stimuleren, (5) beheersen en (6) vernieuwen. Deze zes leiderschapspraktijken worden in meer of mindere mate door de schoolleiders van de onderzochte onderwijsinstellingen gehanteerd. De formele positie van de schoolleider heeft grote invloed op de mate waarin de schoolleider deze praktijken in zijn werk benut. De rectoren van de onderzochte onderwijsinstellingen zijn met name berust met de opdracht om invulling te geven aan de volgende leiderschapspraktijken: het geven van richting, het meten van prestaties, het stimuleren van de medewerkers en vernieuwen van de onderwijsinstellingen. De team- en afdelingsleiders geven ook richting en zijn ook bezig met het meten van prestaties, maar richten zich daarbij meer op het micro niveau: de individuele leraar, dan dat zij zich richten op het grotere geheel.

Daarnaast blijkt dat de leraren afzonderlijk het gevoel hebben dat hun direct leidinggevende (lees: team- of afdelingsleider) hen óf stimuleert óf ondersteunt. Alhoewel de direct leidinggevendenden zelf aangeven beide leiderschapspraktijken in te zetten. In het verlengde hiervan is het opvallend dat gesprekken tussen de direct leidinggevendenden en de leraren waarbij het stimuleren of ondersteunen centraal staat met name op individueel niveau plaatsvinden. Er wordt niet regelmatig een groepsgesprek (op team- of afdelingsniveau) gevoerd over wederzijdse verwachtingen. Verder zijn de direct leidinggevendenden veel meer bezig met de dagelijkse praktijk, met de uitvoering van het werk en daarmee met het beheersen en regelen. Zij kunnen zodoende eerder aangeduid worden als managers, dan als leiders. Geconcludeerd kan worden dat iedere leidinggevende op andere leiderschapspraktijken de nadruk legt. Leidinggevendenden geven (dus) verschillend leiding.

Uit de empirische data kwam naar voren dat de leraren merken dat de schoolleiding niet *“eenduidig”* handelt. De leraren ervaren binnen de eigen onderwijsinstellingen letterlijk verschillend leiderschap. In sommige gevallen zouden leraren meer consistentie van de schoolleiding willen zien. Tegelijkertijd worden de geldende kaders en zodoende de visie en missie binnen de drie onderzochte onderwijsinstellingen wel als zeer doeltreffend ervaren. De algemene kaders zijn dus duidelijk, maar het leiderschap tijdens specifieke situaties kan anders uitvallen dan verwacht of gehoopt. Het ervaren leiderschap lijkt met name te worden beïnvloed door de mate waarin de leraren het *waarom* achter het handelen van de leidinggevendenden weten: zodra de keuzes worden toegelicht leidt dit vaker tot een positieve ervaring van het leiderschap bij de leraren.

De **zesde** deelvraag is: *“Op welke wijze beïnvloedt schoolleiderschap de (gevoelde) professionele ruimte van leraren?”* Schoolleiderschap kan de professionele ruimte beïnvloeden doordat leidinggevendenden zowel de geregelde als de gevoelde ruimte kunnen sturen. Hierbij geldt wel dat niet alle typen van ruimte zich gemakkelijk laten sturen. Zo lijkt de leidinggevende meer invloed te kunnen uitoefenen op bijvoorbeeld de ontwikkelingsruimte dan op de methodische ruimte. Het is ook niet zo dat de invulling van de eigen professionele ruimte volledig bepaald kan worden door de leraren zelf. Zodoende komt uit de empirische data naar voren dat het schoolleiderschap met name invloed uitoefent op de gevoelde ruimte zodra een leraar met de leidinggevende, of vice versa, het gesprek aangaat. Thema's waar het gesprek *niet* over wordt gevoerd, behoren gevoelsmatig óf automatisch tot de ruimte van de leraar, óf automatisch tot de ruimte van de leidinggevendenden. Dergelijke thema's duiden vaak op de geregelde ruimte: bij deze thema's is het duidelijk op welke wijze er gehandeld dient te worden. Als blijkt dat deze aanname niet klopt, zal een van beiden (vaak) alsnog het gesprek starten over het thema. Tenzij het punt zo gevoelig ligt, dat het mogelijk zelfs onbesproken blijft: vanwege dermate uiteenlopende gedachten over bepaalde afspraken, vraagstukken of regels worden deze gesprekken dan gemeden. Zodra het gesprek wordt aangegaan, lijkt de beïnvloeding van de schoolleider op de professionele ruimte mogelijk te worden. De professionele ruimte wordt dan ook aangetast als een leidinggevende uitsluitend iets opdraagt en daarmee het gesprek achterwege laat.

De tot op heden beschreven conclusies uit zowel de theorie en empirie over de drie onderzochte scholen kunnen samengebracht worden in een op basis van de empirische data ingevulde versie van het model van Hanson (1978) (zie figuur 4). Dit model biedt inzicht in de onderwerpen waar, per type school, over wordt onderhandeld en welke leiderschapspraktijken hierbij voornamelijk door de team- of afdelingsleiders worden gehanteerd.



Figuur 4: Visuele weergave van de gevoerde onderhandelingen op caseniveau

In dit figuur valt nogmaals op dat er door de schoolleiders van de verschillende type onderwijsinstellingen op verschillende leiderschapspraktijken de focus wordt gelegd (zie figuur 4). Daarnaast blijkt er op iedere school een andere onderhandeling plaats te vinden over telkens verschillende aspecten die horen bij het docentschap. Het leiderschap en het type onderwijsinstelling lijken dus van invloed op de onderhandeling die tijdens gesprekken tussen de schoolleider en de leraar gevoerd wordt.

Wat opvalt aan de verhalen van zowel de leraren als de leidinggevendenden is dat de meeste gesprekken waarin duidelijke afspraken gemaakt worden tussen beide partijen plaatsvinden tijdens de vastgelegde, jaarlijkse gesprekcycli (denk aan beoordelings- en functioneringsgesprekken). Daarnaast zoeken leraren en (direct) leidinggevendenden elkaar wel regelmatig spontaan op om buiten deze formele gesprekken dingen af te stemmen: de lijntjes op de drie onderzochte scholen zijn kort. Toch kan hier wel een kanttekening bij geplaatst worden, ondanks dat de “*lijntjes kort*” zijn, blijkt uit de antwoorden van de leraren en de schoolleiders dat het uitspreken van *wederzijdse* verwachtingen niet altijd gebeurt tijdens de formele, dan wel de informele gesprekken. Daarnaast blijven de meeste gesprekken hangen op het individuele niveau. De schoolleider van de vernieuwende school geeft aan dat professionele ruimte pas volledig kan worden gegeven én gevoeld, mits verwachtingen *wederzijds* helder zijn. Dit wil niet direct zeggen dat er altijd ruimte gegeven zou moeten worden zodra een leraar daarom vraagt, maar wel dat de achterliggende gedachte van keuzes duidelijk is en expliciet wordt gemaakt. Ook op dit punt wordt door velen het schoolplan aangehaald: de gedachten en kaders beschreven in het schoolplan zouden, indien het schoolplan op de juiste manier is ingestoken, de acties en keuzes van (met name) schoolleiding moet verklaren.

8.4 Beantwoording van de hoofdvraag

In de vorige twee paragrafen zijn de deelvragen van dit onderzoek beantwoord. De beantwoording van de theoretische en empirische deelvragen dragen bij aan de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek. De hoofdvraag luidt: “*Op welke wijze en onder welke omstandigheden kan (school)leiderschap een bijdrage leveren aan de professionele ruimte van leraren in het VO?*” In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deze vraag middels een confrontatie tussen de aangehaalde theorie en de opgedane empirische kennis.

Dit onderzoek geeft inzicht in de mate waarin de geïnterviewde leraren professionele ruimte ervaren. De leraren geven allemaal aan dat zij methodische, plannings- en criteria ruimte krijgen en benutten in de uitvoering van hun dagelijkse werkzaamheden. Verder komt uit de empirische data naar voren dat er een vierde type ruimte kan worden onderscheiden: ontwikkelingsruimte. Hoewel de leraren de vier typen van ruimte herkennen in hun werk, wordt professionele ruimte *an sich* niet door iedere leraar op eenzelfde manier ervaren en opgevat. Uit de empirische data komt naar voren dat de reikwijdte van de ervaring van professionele ruimte per leraar verschilt. Sommige leraren ervaren weinig professionele ruimte: zij hebben het gevoel sterk ingekaderd te worden. Dit heeft consequenties voor de motivatie van de leraar en het gevoel van werkdruk. Anderen ervaren te veel professionele ruimte. Zij ervaren zoveel vrijheid dat zij soms te veel taken op zich nemen of moeite hebben om hun werk goed in te delen. Daarnaast wordt professionele ruimte door sommige leraren opgevat als iets wat van henzelf is; van het individu, anderen vatten professionele ruimte op als iets van het collectief, van het team waarmee zij direct samenwerken en waarvan zij afhankelijk zijn.

Het onderzoek toont aan dat de schoolleiderschap invloed heeft op de geregelde en de gevoelde ruimte. De ervaring van professionele ruimte wordt bepaald door de mate waarin leraren invloed kunnen uitoefenen op afspraken, de vraag of de leraren de zin inzien van afspraken en de wijze waarop er wordt samengewerkt met (onder andere) de leidinggevendende(n). Dit betekent dat de ervaren professionele ruimte niet vastligt, dat deze aan verandering onderhevig is en dat er daardoor

mogelijkheden bestaan om de ervaring van professionele ruimte (mits gewenst) te optimaliseren. Hierbij speelt de schoolleiding een cruciale rol. De mate waarin professionele ruimte wordt (h)erkend en ervaren, is het resultaat van de interacties tussen leraren en (onder andere) hun schoolleiding. Dit maakt dat professionele ruimte gezien kan worden als een sociaal construct. De leraren en schoolleiders onderhandelen over de professionele ruimte. Hierbij valt op dat met name de omgang met de direct leidinggevende (team- en afdelingsleiders) bepalend is voor de ervaren professionele ruimte. De (con)rectoren staan verder op afstand en hebben minder invloed op de ervaren professionele ruimte. Bovenstaande conclusies omtrent de ervaring van professionele ruimte leggen een opvallende contradictie bloot bij de cases van dit onderzoek.

Even terug naar de cases...

Tegen de verwachting in blijkt de professionele ruimte op de vernieuwende school – de school die experimenteert met de vergroting van de professionele ruimte – de facto te worden verkleind. De leraren op deze school hebben als individu minder autonomie, aangezien zij als team verantwoordelijk zijn voor de lessen, de ontwikkelde methodes en de gehanteerde werkstijlen. Deze leraren ervaren wel een hogere mate van professionaliteit in hun werk: zij worden uitgedaagd om op vele fronten na te denken over het gegeven onderwijs en onderwijsvernieuwingen. De klassieke school lijkt daarentegen de leraren het meeste ruimte te bieden. Dit kan verklaard worden doordat de schoolleiding van de leraren op deze school onderlinge verschillen accepteert en veel tijd besteedt aan het gezamenlijk bespreken van te maken beslissingen.

De beïnvloeding van de professionele ruimte door het schoolleiderschap vindt plaats tijdens gesprekken die de schoolleiders voeren met de leraren. Concluderend kan gesteld worden dat het schoolleiderschap kan bijdragen aan de professionele ruimte als de schoolleiding én de leraren in staat zijn om gesprekken over dit thema open en constructief te voeren. Dit vraagt van de schoolleiding concreet twee dingen. Het eerste punt slaat op de *wijze waarop* leiderschap kan bijdragen aan de professionele ruimte, het tweede punt op de *omstandigheden waaronder* dit kan gedaan worden.

Ten eerste blijken de schoolleiders de professionele ruimte van de leraren (positief) te beïnvloeden door de leraar te stimuleren, te ondersteunen én door duidelijke kaders te stellen. Dit houdt in dat de schoolleiders zich een repertoire aan leiderschapspraktijken eigen maken om adequaat in te kunnen spelen op de behoeften van de leraren. De schoolleiders worden dus niet geacht één leiderschapsstijl te hanteren. Wel wordt eenduidig en consistent leiderschap van de schoolleiding als geheel verwacht. Deze spanning tussen flexibiliteit van het leiderschap en consistentie toont aan dat het essentieel is om verwachtingen uit te spreken; niet alleen over professionele ruimte, ook over het leiderschap zelf. Zo kan worden ondervangen dat de leraren andere verwachtingen van hun (direct) leidinggevendenden hebben, en vice versa, waardoor zij niet op een lijn zitten.

Ten tweede lijken regelmatige(re) gesprekken over verwachtingsmanagement positief te werken. In de onderzochte cases spreken schoolleiders en leraren – als zij hier überhaupt over spreken - enkel tijdens de formeel georganiseerde gesprekkencycli over wederzijdse verwachtingen (denk aan beoordelings- en functioneringsgesprekken). Het regelmatig voeren van gesprekken over dit thema kan bijdragen aan de optimalisatie van de ervaring van professionele ruimte. De schoolleiding kan de juiste context creëren die optimaal leraren stimuleert om hun ruimte te nemen, binnen de gezamenlijk tot stand gebrachte kaders van de school. Door de leraren steun te geven, door doelen te stellen en open te staan voor suggesties de leraar kunnen zij gemotiveerd worden en kan het vertrouwen gecreëerd worden wat nodig is om zich openlijk te kunnen uitspreken. Hierbij kan het schoolplan helpen: het schoolplan kan duidelijk kaders bieden die bijdragen aan het gevoel van consistent leiderschap.

Concluderend kan dus worden gesteld dat hiërarchische verhoudingen binnen een onderwijsinstelling nog steeds een sterk invloed hebben op de rollen die schoolleiders en leraren hebben. De leraren vragen enerzijds om vrijheid maar anderzijds ook om kaders en geven aan voor dit laatste terug te vallen op de schoolleiding. Deze uitkomst maakt dat er getwijfeld kan worden aan de duidelijke ambitie van beleidsmakers (in beleidsteksten) om meer ruimte te creëren voor de leraar in de zin van eigenaarschap. In de praktijk wordt deze behoefte niet door alle leraren uitgesproken. Leraren lijken verschillende behoeften te hebben: waar de een meer vrijheid en inspraak wil, wil een ander liever duidelijke taken en meer voorbereidingstijd. Vandaar dat het essentieel is dat wederzijdse verwachtingen rond dit thema expliciet en regelmatig besproken worden. Zo kan worden achterhaald in hoeverre leraren meer professionele ruimte wensen en, indien deze behoefte er is, op welke manier schoolleiders deze ruimte kunnen creëren. Een balans vinden tussen de geregelde en gevoelde professionele ruimte middels het voeren van gesprekken hierover kan bijdragen aan de motivatie voor het werk, het prioriteren van werkzaamheden, het maken van de juiste keuzes en het voorkomen van het gevoel van werkdruk. Schoolleiderschap ten aanzien van de professionele ruimte van de leraar draait dus niet om *leiden óf laten*. Schoolleiderschap draait om het leiden door de leraren vrij te laten binnen eenduidige kaders gebaseerd op een expliciet uitgesproken en breed gedragen visie.

8.5 Aanbevelingen

De uitkomsten van dit onderzoek hebben concrete betekenis voor de bij het onderwijs betrokken actoren, te weten de schoolleiders, de leraren, de vakorganisaties en de beleidsmakers. In het laatste deel van dit hoofdstuk wordt hier nader op ingegaan: per actor worden aanbevelingen uitgewerkt. Alvorens deze aanbevelingen worden beschreven is het belangrijk om bewust stil te staan bij de implicatie van de conclusie van dit onderzoek. Dit onderzoek impliceert namelijk dat er ‘voortdurend een gesprek moet worden gevoerd over professionele ruimte’. Het inbedden van ‘het gesprek over ruimte’ is een abstracte uitdaging, zowel voor de schoolleiding als voor de leraren. Het zorgvuldig integreren en opnemen van deze gesprekken in een breder geheel van dagelijkse (management)activiteiten en relaties vraagt niet alleen dat er ‘ruimte’ gecreëerd wordt om deze gesprekken te voeren, het vraagt tegelijkertijd dat het begrip ‘professionele ruimte’ wordt (h)erkend en expliciet wordt besproken.

Aanbevelingen voor de schoolleiding

Een eerste aanbeveling is dat de *schoolleiding* is dat zij ervoor moet zorgen dat het gesprek over professionele ruimte het gehele jaar wordt gevoerd en niet slechts, één of twee keer per jaar, op formele momenten. Toch dient hierbij opgemerkt te worden dat het zeer belangrijk is dat dit gesprek niet als een verplichting zal gaan aanvoelen. Als de gesprekken worden gezien als een verplichting dan missen zij mogelijk het gewenste effect. Om te voorkomen dat deze gesprekken worden opgevat als een verplichting kunnen, zoals een schoolleider het omschrijft, “*de nodige koffiegesprekken*” gevoerd worden of kan bijvoorbeeld een wekelijks inloop-uur geopperd worden.

Een tweede aanbeveling betreft ideeën over de wijze waarop het gesprek gevoerd kan worden. Het gesprek over ‘professionele ruimte’ zou moeten gaan over *wederzijdse verwachtingen*. Dit onderzoek maakt duidelijk dat hiërarchische verhoudingen binnen de school nog sterk gevoeld worden. Vandaar dat het uitspreken van verwachtingen van de leraar richting de leidinggevende(n) als spannend kan worden ervaren. De schoolleiding moet zich hiervan bewust zijn en proberen een *veilige setting* te creëren om dit gesprek te voeren. Het kan helpen om dit gesprek niet te voeren op individueel niveau, maar met het gehele team. Op die manier wordt het mogelijk minder spannend voor de leraren om zich uit te spreken. Daarnaast biedt dit de mogelijkheid om dit onderwerp op te nemen als vast agendapunt tijdens de teamvergaderingen. Zo wordt het spreken over wederzijdse verwachtingen (ten aanzien van professionele ruimte) genormaliseerd. Dit kan ertoe leiden dat dit gesprek ook op individueel niveau eerder wordt gevoerd.

Een derde aanbeveling gaat over de inhoud van het te voeren gesprek. Voor de uitkomst van het gesprek is het van belang dat er expliciet gesproken wordt over de manier waarop zowel de schoolleider als de leraar de term professionele ruimte opvatten: aangezien er geen eenduidige omschrijving (wenselijk) is. Het model van Hanson (1978) kan een middel zijn om hier handen en voeten aan te geven. De schoolleider en de leraar kunnen middels het model bespreken wie over welke aspecten van het werk beslist. Dit creëert duidelijkheid en een mogelijkheid om te achterhalen over welke aspecten zij het samen eens moeten worden.

In het algemeen leidt dit tot de aanbeveling dat de schoolleiding gebaat kan zijn bij extra scholing op het gebied van gespreksvoering. Daarnaast kan verwacht worden dat een schoolleider beter in staat zal zijn om ruimte te geven aan de leraren, mits deze schoolleider *zelf* ook voldoende ruimte ervaart in zijn of haar werk. Het kan daarom zinvol zijn om een gesprek over de ervaren ruimte op het werk, als schoolleider, te voeren met het (bovenschoolse) bestuur. Het wordt dan mogelijk voor de schoolleiders om op eenzelfde manier, als geacht wordt van de leraren, te reflecteren op de ruimte die zij krijgen in hun dagelijkse werkzaamheden.

Verder is het van belang dat de schoolleiding zich een repertoire aan leiderschapspraktijken eigen maakt zodat er adequaat op de aangekaarte behoeften (op het gebied van professionele ruimte) van de leraren kan worden ingespeeld. Ook bij dit punt lijkt reflectie van belang. Zowel zorgvuldige reflectie op mogelijke handelingsopties als reflectie op de eigen gehanteerde leiderschapspraktijken kunnen bijdragen aan beter begrip van het eigen handelen en de consequenties van dit handelen. Naast reflectie kan collegiale consultatie een mogelijkheid bieden om meer te leren over verschillende leiderschapsstrategieën.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat het van belang is dat de schoolleiding zorgt voor consistente en heldere kaders. Op die manier kan de schoolleiding de ervaren van ruimte van de leraren beïnvloeden. Het opstellen van gezamenlijk schoolplan, met de leraren, is daarbij aan te raden. Door de inzet van heldere communicatie rond de 'bedoeling' en de doelen van de organisatie wordt vertrouwen gekweekt en wordt al voor een deel ondervangen dat verwachtingen ten aanzien van de organisatie te veel uiteen zullen lopen.

Aanbevelingen voor de leraren

Een belangrijke aanbeveling voor de *leraren* is dat zij bewust voor zichzelf nagaan op welke manier zij de term professionele ruimte interpreteren, hoe zij momenteel invulling geven aan hun professionele ruimte en of zij wensen hebben op dit vlak. Leraren kunnen door te reflecteren op zowel het eigen handelen als het handelen van de leidinggevende hier op een gegronde manier het gesprek over aangaan. Alhoewel het in dit onderzoek minimaal gaat over de leraar als onderdeel van een team of sectie, komt toch ook uit de conclusies naar voren dat deze groepsdynamiek binnen een school niet onbelangrijk is. Een tweede aanbeveling aan de leraren is dat zij onderling ook het gesprek voeren omtrent dit thema teneinde meer over professionele ruimte van en met elkaar te leren. Professionele ruimte is niet alleen iets tussen leidinggevende en docenten maar speelt ook tussen professionals onderling; bijvoorbeeld in het teamverband.

Samen dienen de schoolleider en de leraren ervoor te waken dat het te voeren gesprek niet te veel de kenmerken krijgt van een letterlijke onderhandeling over werkverdelingen. In plaats van een onderhandeling kan er bijvoorbeeld gesproken worden over een zoektocht. Op die manier gaat het gesprek over een partnerschap om de school en het onderwijs te verbeteren, en niet over een wedstrijd waarbij er winnaars en een verliezers uit de bus komen.

Aanbevelingen voor belangenbehartigers en beleidsmakers

Het te voeren gesprek over professionele ruimte is van belang voor vertegenwoordigers van zowel schoolleiders als leraren binnen en buiten de school, zoals de medezeggenschapsraad en *vakorganisaties*. Zij kunnen bijdragen aan de bewustwording van het belang van het te voeren gesprek over de professionele ruimte. In het verlengde hiervan resulteert dit onderzoek in een belangrijke aanbeveling voor zowel deze partijen als voor *beleidsmakers*. Bewustwording van het belang van de professionele ruimte is iets anders dan het verplichten van een vergroting van de professionele ruimte. Daarnaast behelst dit vraagstuk niet zozeer het ‘geven’ van professionele ruimte. Het draait om de vraag in hoeverre de geregelde en gevoelde ruimte op elkaar aansluiten. Hierin hebben alle betrokken actoren binnen het onderwijs hun eigen rol te vervullen: zo dienen schoolleiders professionele ruimte te bieden; de leraren dienen deze ruimte te benutten; vakorganisaties dienen het gesprek over professionele ruimte te faciliteren; beleidsmakers dienen professionele ruimte niet verplicht op te leggen. Gemeenschappelijk hebben zij allen de taak om ervoor te zorgen de professionele ruimte van de leraar op de juiste manier wordt geïnterpreteerd en ingezet.

9. Discussie

In dit hoofdstuk wordt kort stilgestaan bij de kritische kanttekeningen die geplaatst kunnen worden bij dit onderzoek. Na de kanttekeningen volgen handreikingen voor mogelijk vervolgonderzoek.

9.1 Bijdrage aan theorievorming, beleid en maatschappelijke debat

In de voorgaande hoofdstukken is verslag gedaan van de resultaten en conclusies van het onderzoek naar schoolleiderschap en de bijdrage die schoolleiderschap kan leveren aan de professionele ruimte van de leraar in het voortgezet onderwijs. Daarmee is niet alleen meer inzicht verkregen in de manier waarop schoolleiders zich tot leraren verhouden. In het licht van de conceptuele verwarring die het begrip ‘professionele ruimte’ oproept (hoofdstuk 3), levert dit onderzoek namelijk ook een belangrijke bijdrage aan de kennis over dit begrip en de wijze waarop dit begrip gekoppeld kan worden aan schoolleiderschap. Dit onderzoek heeft daarom de betekenis van dit concept verhelderd en uitgewerkt tot een geoperationaliseerd onderzoeksconcept. In dit onderzoek is niet getracht om het begrip daadwerkelijk te definiëren. Gezien het feit dat ‘professionele ruimte’ een sociaal construct is, volstaat het voor dit onderzoek om uit te gaan van een breed opgevatte en werkbare uitwerking van het concept.

Gelijktijdig met de opkomst van het begrip ‘professionele ruimte’, wordt deze term ook vaker direct gekoppeld aan het idee van ‘gedeeld leiderschap’ (Hulsbos et al.,2012; Kessels et al.,2012). Dit onderzoek kaart aan dat leiderschap niet per definitie ‘gedeeld’ hoeft te worden om op een positieve manier bij te dragen aan de geregelde en gevoelde professionele ruimte van de leraar in het voortgezet onderwijs. ‘Professionele ruimte’ vraagt om een gesprek tussen leraar en leidinggevende waarin duidelijk wordt afgesproken binnen welke kaders en op welke wijze er gewerkt wordt. Een schoolleider kaartte tijdens een van de interviews aan dat als dit gesprek gevoerd wordt, dat leraren dan gehoord worden en zich ook gehoord voelen: het leiderschap wordt volgens de schoolleider mits dit gebeurt “*krachtiger en doeltreffender*” ervaren. Daarmee wordt het leiderschap, in de ogen van de schoolleider, niet *gedeeld*. Hoewel dit onderzoek schoolleiderschap in brede zin heeft onderzocht, maakt deze opmerking, die door andere schoolleiders in dit onderzoek werd beaamd, nieuwsgierig. De vraag of (meer) professionele ruimte van de leraar gekoppeld kan worden aan gedeeld leiderschap kan in dit onderzoek niet volledig worden beantwoord, maar prikkelt wel. De huidige inzet van veel wetenschappers om leiderschap te duiden aan de hand van leiderschapsstijlen lijkt middels dit onderzoek in twijfel te kunnen worden getrokken. (School)leiderschap lijkt op basis van de resultaten uit dit onderzoek gebaat bij meerdere leiderschapspraktijken.

Dit onderzoek levert daarnaast een belangrijk laatste inzicht voor het maatschappelijke en beleidsmatige debat betreffende de onderzoeksthema’s. Uit de conclusie van dit onderzoek blijkt dat de inzet van het huidige beleid waarin gesteld wordt dat *alle* leraren professionele ruimte behoeven ter discussie staat. Het begrip professionele ruimte is in de afgelopen decennia bezig aan een opmars en wordt vaker teruggezien in beleidsstukken en wetteksten. Het lijkt een nieuw stokpaardje te zijn van belangenorganisaties in het onderwijs. In dit onderzoek geven enkele leraren aan (meer) professionele ruimte te willen, maar deze ruimte hoeft niet onbegrensd te zijn. Dit roept de vraag op of dit komt door de wijze waarop de onderzochte instellingen zijn georganiseerd, waarop het leiderschap wordt bekleed óf dat er mogelijk onder leraren (ook bij andere scholen) geen expliciete wens naar méér professionele ruimte bestaat. Mocht dit laatste het geval zijn dan druist deze uitkomst in tegen de verwachting van de momenteel gevoerde beleidslogica die *we*/sterk inzet op een vergroting van de professionele ruimte. Het lijkt zodoende met name relevant om gezamenlijk, zowel binnen een onderwijsinstelling als in het bredere debat rond dit thema, af te bakenen in hoeverre de leraren daadwerkelijk ruimte

wensen en dus het gesprek hierover aan te gaan. Deze wens zal per individu en hoogstwaarschijnlijk per instelling verschillen.

9.2 Reflectie op onderzoek

In de vorige paragraaf is gereflecteerd op de bijdrage van dit onderzoek aan de vorming van theorie, beleid en het maatschappelijk debat. In deze paragraaf wordt er gereflecteerd op het onderzoek zelf. Welke tekortkomingen kent het en waar moet dus rekening mee worden gehouden bij het interpreteren van de resultaten?

Gezien het verkennende en exploratieve karakter van dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Deze keuze ligt voor de hand. Desondanks had een kwantitatief gedeelte met stellingen omtrent de kernconcepten ‘professionele ruimte’ en ‘schoolleiderschap’ kunnen bijdragen aan een sterker gefundeerd onderzoeksresultaat. Mede gezien het feit dat beide concepten lastig, en vrijwel niet, te definiëren zijn, had een kwantitatief deel kunnen dwingen tot een strakkere uitwerking van de concepten. In dit onderzoek is dit niet gedaan aangezien de concepten in dit onderzoek worden benaderd als ‘*sensitizing concepts*’ en er gezien de tijd en omvang van het onderzoek geen mogelijkheid bestond om de concepten nog verder uit te werken. Dit heeft ertoe geleid dat de operationalisatie van de concepten ook ‘beperkt’ blijft: beide concepten zijn niet volledig en uitputtend vertaald naar meetbare indicatoren. Overigens is het maar de vraag of dit volledig mogelijk is bij deze concepten. Volgend onderzoek kan deze uitdaging aangaan.

Het kwalitatieve onderzoek dat is uitgevoerd, is gebaseerd op drie cases. Hierbij kunnen enkele kritische noten geplaatst worden. Ten eerste zijn per case vijf respondenten gesproken. Ondanks het feit dat per case medewerkers van verschillende niveaus werkzaam bij de onderwijsinstelling hun verhaal hebben kunnen doen, blijft het aantal respondenten per case gering. Ten tweede zijn de drie cases geselecteerd op basis van het idee dat zij allen verschillend invulling geven aan de term ‘professionele ruimte’. In vervolgonderzoek kan mogelijk gezocht worden naar cases die nog meer van elkaar contrasteren, denk aan bijvoorbeeld een ‘zwakke school’ of scholen met een andere denominatie. Aangezien de meeste leraren op de drie onderzochte scholen aankaarten voldoende professionele ruimte te ervaren, rijst de vraag of het type school en daarmee de organisatie van de school een doorslaggevende factor is voor de mate waarin de leraar professionele ruimte ervaart. Dit zou in vervolgonderzoek kunnen worden meegenomen. Ten derde kan er juist ook worden gekozen homogene cases met elkaar te vergelijken (Van Thiel, 2007). Al met al resulteren deze kanttekeningen in de afsluitende opmerking dat het lastig is om op basis van de vergaarde data in dit onderzoek en gezien het feit dat de data bestaat uit percepties generaliseerbare uitspraken te doen. Vervolgonderzoek zou middels een grotere onderzoeksomvang mogelijk op een meer gedegen manier kunnen komen tot de herkenning van algemene patronen.

Een laatste reflectie op het onderzoek richt zich op het gebruik van het model van Hanson (1978). Dit model is zeer bruikbaar en nog steeds relevant om inzichtelijk te maken op welke wijze de onderhandeling tussen de leraar en de leidinggevende plaatsvindt. Toch kan hier een kanttekening bij worden geplaatst. Het model gaat uit van een onderhandeling tussen de schoolleiding (“*administrators representing bureaucracy*”) en leraren (“*representing teachers*”) (Hanson, 1978). De vraag die rijst is of het niet te kort door de bocht is om de schoolleiding op deze manier te benaderen. Deze vraag is gestoeld op het idee dat er veel schoolleiders in het onderwijs zijn die voorheen leraren waren. Dit idee kan in volgend onderzoek nadrukkelijker worden meegenomen door te onderzoeken in hoeverre de schoolleiders gezien dienen te worden als “*professional managers*”. Zo kan voorkomen worden dat het idee van een sterke dichotomie tussen beiden te sturend wordt opgevat. In vervolgonderzoek kan worden onderzocht in hoeverre conflicten tussen beide partijen voorkomen uit een botsing tussen de bestuurlijke en professionele logica of door conflicterende professionele waarden (vgl. Honingh & Hooge, 2009).

9.3 Ideeën voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek is mede tot stand gekomen door de fascinatie over de wijze waarop nieuwe begrippen in het Nederlandse beleid kunnen bijdragen aan de wetenschappelijke agenda. De term ‘professionele ruimte’ is hier een voorbeeld van. De term is steeds vaker terug te lezen in beleidsstukken en wetteksten. Aangezien deze term voornamelijk terugkomt in Nederlandse teksten, is het relevant om te onderzoeken in hoeverre de term ook zijn intrede heeft gedaan in andere landen. De link met termen als ‘agency’ en ‘autonomie’ wordt in dit onderzoek gelegd maar zou nog meer aandacht kunnen krijgen. Daarnaast lijkt de term sterk gerelateerd te worden aan een specifiek publiek domein: het onderwijs. Hoewel er enkele stukken zijn gebruikt over de term ‘professionele ruimte’ bij bijvoorbeeld de politie of de reclassering, zou dit in vervolgonderzoek explicieter worden onderzocht. *“Op welke wijze ervaren publieke professionals professionele ruimte in hun werk?”* Een onderzoek dat deze term onderzoekt vanuit verschillende publieke domeinen levert mogelijk een rijker beeld op van de term. Daarnaast kan in vervolgonderzoek de rekbaarheid van het onderzoeksconcept verder worden onderzocht. Zo ligt het voor de hand dat bij een volgend onderzoek zal worden gekeken in hoeverre het vierde type van ruimte, de ontwikkelingsruimte, daadwerkelijk wordt herkend.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de professionele ruimte van leraren op de drie verschillende onderwijsinstellingen verschillend wordt opgevat. Deels lijkt de term te worden opgevat als de ruimte van het individu, deels wordt deze ruimte ook gezien als de ruimte voor het collectief. In dit onderzoek was er nog onvoldoende empirische data om dit onderscheid volledig te duiden. Vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op de vraag in hoeverre professionele ruimte iets is van het individu dan wel van het collectief.

In vervolgonderzoek zou professionele ruimte ook gelinkt kunnen worden aan *informeel* leiderschap. DeRue en Ashford (2010) geven aan dat binnen organisaties medewerkers de rol van leider, dan wel de rol van volger kunnen krijgen (*“granting”*) en eigen kunnen maken (*“claiming”*), zonder dat hiërarchische verhoudingen deze rollen dicteren. In dit onderzoek is slechts zijdelings nagegaan of de professionele ruimte van de leraren ook wordt beïnvloed door zogenaamde ‘informele’ leiders. Aan de hand van het gedachtegoed van DeRue en Ashford (2010) zou kunnen worden nagegaan in hoeverre informeel leiderschap de professionele ruimte van professionals beïnvloedt.

Een laatste suggestie voor vervolgonderzoek is specifiek gericht op (school)leiderschap. Een opvallende uitkomst van dit onderzoek is de (bijna paradoxale) wens dat leraren vrijheid willen om hun eigen werk zelf invulling te kunnen geven, terwijl zij van hun leidinggevers verwachten dat zij op een eenduidige wijze handelen en leidinggeven. Door de respondenten op de onderzochte onderwijsinstellingen is aangekaart dat het leiderschap soms niet eenduidig en consistent is. Leidinggevers zouden op verschillende manieren handelen en deze onderlinge verschillen lijken de professionals als vervelend te ervaren. Dit zou (onder andere) invloed hebben op de ervaring van professionele ruimte. De vraag waarom en in hoeverre het (school)leiderschap eenduidig en consistent zou moeten zijn, is mogelijk interessant voor vervolgonderzoek, wel of niet direct gekoppeld aan het begrip ‘professionele ruimte’. Het leidt zelfs tot een tweede mogelijk interessante vraag voor onderzoek: *“In hoeverre hebben leidinggevers professionele ruimte?”*

Referenties

- Aardema, H. (2010). *Ontwikkelingen in leiderschap*. Geraadpleegd via: <http://www.harrieaardema.nl/aardema%202010%20ontwikkelingen%20in%20leiderschap.pdf> op 2 maart 2016.
- Algemene Onderwijsbond (2006). *Een model van een professioneel statuut*. Geraadpleegd via: <http://www.aob.nl/kixtart/nm/articlefiles/6218-modelprofessioneelstatuut.pdf> op 11 februari 2016.
- Andersen, I. & Krüger, M. (2012). *Beroepsprofiel Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: VO-raad/VO-academie.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren*. Geraadpleegd via: <http://husite.nl/hetgoedeleren/wp-content/uploads/sites/74/2015/01/Manifest-lectoraat-Normatieve-Professionalisering.pdf> op 20 februari 2016.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Intreerede, 3 juli 2009. Geraadpleegd via: <http://alexandria.tue.nl/extra2/redes/Beijaard2009.pdf>
- Berg, D. van den, Essen, G. van & Monasso, G. (2013). *Overslaande vonk: ruimte voor de professional*. Den Haag: CAOP.
- Berg, J. van den, Glebbeek, A. & Bosman, R. (2012). Een empirische verkenning van de 'geschonden' beroepseer van leraren.: Mogelijke oorzaken en potentiële consequenties voor verloop. *Mens & Maatschappij*, 87(1), 44 - 65.
- Berg, D. van den, & Hoogeveen, Y. (2013). *Aandacht voor professionele ruimte. Literatuuronderzoek naar de stand van zaken omtrent de professionele ruimte van leraren in het primair onderwijs*. Den Haag: CAOP Research.
- Berg, G. van den, Jansen, T. & Pessers, D. (2006). *Beroepszeer: Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education Boulder*. CO: Paradigm.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom.
- Breaugh, J.A. (1985). The Measurement of Work Autonomy. *Human Relations*, 38(6), 551-570.
- Breaugh, J.A. (1999). Further Investigation of the Work Autonomy Scales: Two Studies. *Journal of Business and Psychology*, 13, 357-373.
- Brink, G.J.M., van den, Jansen, M., Soeparman Mpim, S., Hulst, M. van & Gestel, N.M. van. (2011). *Professionaliteit, professionalisering en de re-integratiesector. Een systematische review van inzichten*. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Bruggencate, G. ten. (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Een onderzoek naar de invloed van schoolleiders op schoolresultaten*. Enschede: Universiteit Twente.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Commissie-Rinnooy Kan (Commissie Leraren) (2007). *Leerkracht*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

DeRue, S. D. & Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will Follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *The Academy of Management Review*, 35(4): 627-647. Geraadpleegd via <http://www.jstor.org/stable/pdf/29765008.pdf?acceptTC=true>

Diepstraten, I., Evers, A., Kessels, J., Prinsen, F., Ketelaar, E., Aben., A. & Kuijpers, M. (2012) *Leraren en professionele ruimte*. In: Diepstraten, I. & Martens, E. (2012). *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. Geraadpleegd via: https://www.ou.nl/documents/14300/38441/jaarboek_2012_010313.pdf#page=126 op 4 mei 2016.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.

Evers, A.T., Kreijns, K., Heijden, B.I.J.M. van der, & Gerrichhauzen, J.T.G., (2011). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(2), 151-179.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

Fuite, M., Rood, F., & Willigen, H. van. (2014). *Kwestie van vertrouwen. Professionele ruimte en de rol van schoolleider*. Hoorn: LOOK – Open universiteit.

Geuijen, K., Bos, A., Horn, J. E. van, & Krechtig, L. (2010). *Hoe neem je ruimte? Hoe regel je ruimte? Verslag van een onderzoek naar de pilot Motie van Velzen*. Utrecht: USBO/KSI.

Hanson, M. (1978). *Organizational Control in Educational Systems: A Case Study of Governance in Schools*. Geraadpleegd via: <http://eric.ed.gov/?id=ED150723>

Hanson, M. (2001). *Educational administration and organizational behaviour*. Massachusetts: Allyn & Bacon

Hart, P. 't (2014). *Understanding Public Leadership*. New York: Palgrave.

Hart, P. 't & Boin, A. (2011). Leiderschap in publieke organisaties. In M. Noordegraaf, K. Geuijen, & A. Meijer, (red). *Handboek Publiek Management*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Hart, P. 't & Noordegraaf, M. (2010). Leren leven met leiderschap. In Aardema, H., Derksen, W., Herweijer, M. & Jong, P. de. (2010). *Meerwaarde van de bestuurskunde*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers. Geraadpleegd via: <http://www.harriaardema.nl/Aardema%20e.a.%202010%20liber%20korsten.pdf> op 24 februari 2016.

Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., & Vrielink, S. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Den Haag: ResearchNed in opdracht van het ministerie van OCW.

Honingh, M. E. & Hooge, E. H. (2009). Reconsidering the tension between bureaucracy and professionalism in publicly and privately funded schools. *School Leadership & Management*, 29(4), 405-420.

Hooge, E. H. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Hooge, E. H. (2013). *Besturing van autonomie: over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: Tilburg University Press.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Den Haag: LOOK Open Universiteit.

Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink & J. Kole (red.), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.

Hupe, P. (2013). Dimensions of Discretion: Specifying the Object of Street-Level Bureaucracy Research. *Der moderne staat*, Issue 2. Geraadpleegd via: <http://repub.eur.nl/pub/51015/DMS.pdf>

Hüttner, H., & Eeden, P. van den. (1995). *De multilevel benadering*. Geraadpleegd via: <http://jdbsc.rug.nl/index.php/sogi/article/download/19742/17217> op 5 maart 2016.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De Staat van het Onderwijs, 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf> op 26 juni 2016.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Excellente Scholen 2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/excellente-scholen/brochure-excellente-scholen-2016.pdf> op 18 maart 2016.

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratio, 30 maart 2012.

Krüger, M. (2009). The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(3), 109-127.

Krüger, M.L., & Witziers, B. (2003). Ontwikkelingen in het denken over leiderschap. In B. Creemers (Ed.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Landman, W., Brussen M., & Van der Laan, F. (2011). *De mythe ontrafeld? Wat we weten over goed politieleiderschap*. Apeldoorn: Politie & Wetenschap, Amersfoort: Twynstra Gudde. Geraadpleegd via: http://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/brochure/de_mythe_ontrafeld.pdf op 24 februari 2016.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21, 899-916
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemma's of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Majoor, D. (2000). *Voortgang in autonomie, een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het onderwijs*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Meyerson, S. L. & Kline, T. J. B. (2008). Psychological and environmental empowerment: antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(5), 444 – 460.
- Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Convenant LeerKracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Actieplan vo Beter presteren. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren> op 16 februari 2016.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Actieplan Leraar 2020. Leraar 2020 – een krachtig beroep! Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/inhoud/kwaliteit-leraren-verbeteren> op 16 februari 2016.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The work design questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321–1339.
- Nationaal Onderwijsakkoord (2014). *De route naar geweldig onderwijs*. Geraadpleegd via: <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Onderwijsakkoord/Nationaal-Onderwijsakkoord.pdf> op 1 maart 2016.

- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69(6), 96-104.
- Noordegraaf, M. (2011). Risky business: how professionals and professional fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies*, 32(10), 1349-1371.
- Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, professionalism and politics*. Londen: Palgrave.
- Noordegraaf, M., Loon, N., van, Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd via: http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/12/eindrapport-413-13-003-Thema-3_Professioneel-vermogen-in-het-PO-Noordegraaf-ea.pdf op 2 maart 2016.
- Noordegraaf, M. & Sterrenburg, J.P. (2009). Administratieve lasten voor publieke professionals. In T. Jansen, G. van den Brink & J. Kole (red.), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Noordegraaf, M., Schiffelers, M.J., Camp, E. J. van de & Bos, A. (2014). *Professionele standaarden: een vergelijkend perspectief*. Den Haag: Raad voor de Rechtspraak.
- Onderwijscoöperatie (2012). Professionele ruimte. Geraadpleegd via: http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/professionele_ruimte/
- Onderwijsraad (2002). *Wat scholen vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd via: https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/leraarschap_is_eigenaarschap.pdf
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2015). *De professionele ruimte van onderwijsprofessionals*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsraad.nl/actueel/lopende-adviestrajecten/de-professionele-ruimte-van-onderwijsprofessionals/item7294>
- Ploch, T. & Zwieten, M. van (2007). *Kwalitatief onderzoek*. p. 77-93. In: Ploch, T., Juttman, R. E., Reulink, N. & Lindeman, L. (2005). *Kwalitatief Onderzoek. Participerende observatie*. Geraadpleegd via [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf) op 5 maart 2016.
- Riccucci, N.M. & Meyers, M.K. (2004). Linking Passive and Active Representation: The Case of Frontline Workers in Welfare Agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(4), 585-97.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data, A Guide to the Principles of Qualitative Research*. Londen: Sage Publications.

Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. (2014). The Real Professional is a Learning Professional. In S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 955-985). Springer Netherlands

Sleegers, P., Bergen, T., & Giesbers, J. (1994). The Policy-making Capacity of Schools Results of a Dutch Study. *Educational Management & Administration*, 22(3), 147-159.

Snoek, M. (2015). Leiderschap van leraren: een verkenning van een containerbegrip. In R. Kneyber & J. Evers (red.). *Het Alternatief II*. Culemborg: Uitgeverij Phronose.

Spillane, J.P (2006). *Distributed Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An Exploration of Some Study Operations and Measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.

Taylor, I. & Kelly, J. (2006). Professionals, discretion and public sector reform in the UK: re-visiting Lipsky. *International Journal of Public Sector Management*, 19(7), 629 – 642.

Thiel, S. van (2007). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.

Tonkens, E. (2008). *Mondige burgers, getemde professionals: marktwerking en professionaliteit in de publieke sector*. Amsterdam: Van Gennep.

Trappenburg, M. (2011) Professionals en managers. In M. Noordegraaf, K. Geuijen, & A. Meijer, (red). *Handboek Publiek Management*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M. & Steijn, A.J. (2009). Beleidsvervreemding van publieke professionals: Theoretisch raamwerk en een casus over verzekeringsartsen en arbeidsdeskundigen. *Beleid en Maatschappij*, 36(2), 104-116.

Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M. & Steijn, A.J. (2012). Policy Alienation of Public Professionals: A Comparative Case Study of Insurance Physicians and Secondary School Teachers. *International Journal of Public Administration*, 35(4), 259-271.

Tweede Kamer (2011). *Wetsvoorstel Versterking van de positie van personeel dat is belast met het geven van onderwijs*. Geraadpleegd via: https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/32396_versterking_positie_leraren op 11 februari 2016.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131-148.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teacher and Teacher Education*. 47, 1-12.

Veen, K. van (2005). Lesgeven, een vak apart! In Brink, G. van der, Jansen, T., & Pessers, D. (2005). Beroepszeer.

Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam: Uitgeverij Boom. Geraadpleegd op <http://klaasvanveen.nl/texts/veen2005.beroepszeer.pdf>, op 20 februari 2016.

Verbiest, E., K. Ballet, R. Vandenberghe, G. Kelchtermans & H van de Ven (2000). *Uitgerust. Een onderzoek naar de resultaten van de Magistrumopleiding voor schoolleiders primair onderwijs*. 'sHertogenbosch: Fontys.

Verbiest, E. (2006). Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders. *Basisschoolmanagement*, 19(6), 26-34.

VO-raad & Ministerie van OCW. (2012). *Bestuursakkoord 2012-2015*. Den Haag: Ministerie OCW.

VO-raad, & Staatssecretaris OCW. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017*. Den Haag: Ministerie OCW.

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W., & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. Heerlen: ResearchNed.

Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.

Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

Wit, B. C. de (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Wit, B.C, de & Noordegraaf, M. (2012). *Van maakbaar naar betekenisvol bestuur*. Den Haag: WRR.

Zaleznik, A. (2004[1977]). Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, March/April 1992, 126-135. Geraadpleegd via: [http://paarco.com/Articles/040507%20Managers%20and%20Leaders%20Are%20They%20Differant.pdf](http://paarco.com/Articles/040507%20Managers%20and%20Leaders%20Are%20They%20Different.pdf)

Zuurmond, A. & Jong, J. de (2012). *De professionele Professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie BKZ.

Info over onderzoek Professionele ruimte: <http://www.professioneleruimte.info/professionele-ruimte-beleidsachtergrond>

Bijlage 1: Overzicht van type professionals

Type of professional	Description	Examples
Liberal professions	Classic professions: strong professional domains and associations, much autonomy, strong education, socialization, certification, regulation	Medical doctors, lawyers, accountants
Independent professions	Strong professions: embedded within state-based, bureaucratic frameworks, much emphasis on independence and independent judgement	Judges, public prosecutors, inspectors
Street-level professions	Professional groups that are educated, trained and socialized, but that operate within strict bureaucratic and organizational frameworks, full of protocols and standards	Police officers, teachers, nurses
Welfare state professions	Professional groups that may be trained and regulated, but that mainly derive professional status from the fact that they symbolize welfare state arrangements and implement policies	Social workers, work coaches, youth care workers
Organizational professions	Rather weak, at the most aspiring professionals, responsible for improving organizational processes and operations, and who seek joint regulatory means for strengthening	Managers, executives, consultants, controllers, auditors

Tabel 14: Type professionals (Noordegraaf, 2015:126)

Bijlage 2: Vragenlijst interview met leraar

Welkom, 'ijsbreker' en voorstellen

Uitleg onderzoek/interview

- o Doornemen gespreksprocedure
- o Duur gesprek (+/- 45-60 min)
- o Antwoord geven mag, moet niet
- o Geen goed of fout antwoord
- o Iets onduidelijk? Vragen stellen kan altijd
- o Waarborgen van anonimiteit

1. **Achtergrond respondent**

- a. Kunt u uzelf kort voorstellen
- b. Kunt u de school waar u werkzaam bent kort beschrijven? (Grootte, organisatie structuur)
- c. Aantal jaren werkzaam binnen onderwijs/school?

2. **(Professioneel) werken**

- a. Als u denkt aan een standaard werkdag, hoe zou u die omschrijven? Waar in die dag zitten keuzemomenten? Met wat voor soort keuzes wordt u geconfronteerd op een dag?
- b. *Hoe zou u de werkdruk in binnen deze organisatie omschrijven? Wanneer ontstaat werkdruk bij u?*
- c. *Hoe is het contact met collega's? Op welke manier maken jullie beslissingen?*

3. **Ruimte**

a. *Methodische ruimte*

Op welke manier krijgen u lessen vorm?/Wie bepaalt de lesinhoud van uw lessen? Wie bepaalt welke boeken uw gebruikt binnen uw lessen? Wie heeft hierin een doorslaggevende stem? In hoeverre voelt u de vrijheid om zelf beslissingen te nemen over de methodes (boeken/opdrachten) die u gebruikt tijdens uw lessen? Met wie zou u overleggen als u voor een keuze rond de invulling van een les stond? (denk aan onderwijsinhoud, didactische aanpak, wijze van begeleiding leerlingen) Kunt u hier een voorbeeld van geven? Heeft u ook een voorbeeld van een moment waarop u geen eigen keuze kon of mocht maken? Wat heeft u toen gedaan?

b. *Planningsruimte*

Wie bepaald hoe u werkweek eruit ziet? In hoeverre heeft u invloed op de planning? Kan u binnen uw werkzaamheden **prioriteren**? Wordt dit gezamenlijk besloten?

Denk aan: is dit individueel of collectief/team?

c. *Criteria ruimte*

Bent u bekend met het **schoolplan**? Heeft u het gevoel invloed te hebben op het schoolplan? Heeft het gevoel invloed te hebben gemaakte afspraken en plannen binnen uw sectie of team? Op welke wijze vindt het **overleg** rond dergelijke plannen plaats? Op welke wijze wordt u beoordeeld? In hoeverre krijgt u de ruimte om u binnen school te ontwikkelen? Wordt u **beoordeling** gekoppeld aan het schoolplan?

Verdiepende vragen: invloed op – zin inzien – samenwerking rond het type ruimte

4. Ruimte en leiderschap

- a. Ervaart u binnen deze organisatie voldoende ruimte? Op welke gebieden zou u meer ruimte willen hebben? Wie kan u deze ruimte bieden?
- b. Van wie verwacht u leiderschap als het gaat om professionele ruimte?
- c. Van wie ervaart u leiderschap als het gaat om professionele ruimte?

5. Schoolleiderschap

- a. Wie is uw direct leidinggevende?
- b. Hoe zou u uw relatie met uw leidinggevende omschrijven?
- c. Hoe zou u uw schoolleider omschrijven?
- d. Op welke manier komt u samen? (intensiteit)
- e. Hoe ondersteunt uw leidinggevende/schoolleider u in uw werk?
- f. Welke verwachtingen heeft u van uw leidinggevende? Op welke wijze spreekt u met uw leidinggevende over wederzijdse verwachtingen?
- g. Wat zijn de sterke punten van jouw leidinggevende? Wat zijn de zwakkere punten?

6. Ruimte én schoolleiderschap

“In het volgende deel van het interview wil ik enkele vragen stellen die gericht gaan over de ruimte (zoals we hiervoor hebben besproken bijvoorbeeld rond de methodes keuzes, de planning en rond criteria) die u als professional heeft. Uit onderzoek blijkt dat de leidinggevende hier namelijk invloed op kan uitoefenen. Vandaar dat in dit onderzoek het verband tussen ruimte en leiderschap nader wordt onderzocht”

- a. Als u (professionele) ruimte in verband zou moeten brengen met uw leidinggevende, hoe zou u deze verhouding omschrijven? Biedt uw leidinggevende veel of weinig ruimte? Heeft u vaak toestemming nodig van uw leidinggevende voor bepaalde keuzes die u maakt? Heeft u hier een voorbeeld van?
Wat mag je als docent zelf bepalen en wat bepaal je gezamenlijk?
- b. Ziet u de professionele ruimte als iets van u zelf, of iets waarin u als manager ook een rol heeft? Hoe zou u die verhouding omschrijven en illustreren? (Waarom wel of niet?) Heeft u ook grenzen nodig?
- c. Op welke manier wordt u op dit moment door uw leidinggevende in uw professionele ruimte ondersteund? Heeft u een voorbeeld van een moment waarop uw leidinggevende u direct ondersteunde en meer vrijheid gaf? Welk gevoel gaf dit u?
- d. Heeft u het gevoel dat uw schoolleider u stimuleert om ruimte binnen de onderwijsinstellingen te nemen? Heeft u hier een concreet voorbeeld van? Op welke wijze stimuleerde uw schoolleider hiertoe? Komt dit vaker voor? Zou u willen dat uw schoolleider u vaker op een dergelijke manier stimuleert?
- e. In hoeverre stuurt uw schoolleider erop aan dat u verder ontwikkelt? Op welke wijze draagt uw schoolleider bij aan uw verder ontwikkeling? Hoe ervaart u dit?
- f. In hoeverre is uw schoolleiding gericht op resultaat? Hoe legt u hier verantwoording over af? Hoe wordt over resultaten het gesprek gevoerd? Wat vindt u van de wijze waarop uw schoolleider dit aanpakt?
- g. Zou u uw leidinggevende kunnen missen?

Afsluiting: Als je een wens zou mogen uitspreken op het gebied van ruimte, wat zou je dan wensen?

Bijlage 3: Vragenlijst interview met schoolleider

Welkom, 'ijsbreker' en voorstellen

Uitleg onderzoek/interview

- o Doornemen gespreksprocedure
- o Duur gesprek (+/- 45-60 min)
- o Antwoord geven mag, moet niet
- o Geen goed of fout antwoord
- o Iets onduidelijk? Vragen stellen kan altijd
- o Waarborgen van anonimiteit

1. Achtergrond respondent

- d. Kunt u uzelf kort voorstellen
- e. Kunt u de school waar u werkzaam bent kort beschrijven? (Grootte, organisatie structuur)
- f. Hoe bent u op deze functie terecht gekomen?
- g. Aantal jaren werkzaam binnen onderwijs/school?

2. Schoolleiderschap (algemeen)

- f. Sinds wanneer heeft u leidinggevende taken binnen deze onderwijsinstelling?
- g. Hoe omschrijft u goed leiderschap binnen een onderwijsinstelling?
- h. Als u denkt aan een standaard werkdag, hoe zou u die omschrijven? Als u denkt aan de keuzes die u maakt op een standaard werkdag: welke keuzes dient u te maken op een werkdag? Hoe maakt u deze keuzes?
- i. Hoe zou u uw stijl als leidinggevende omschrijven?
- j. Hoe omschrijft u uw werkrelatie met docenten?
- k. Op welke manier zoekt u contact met uw docenten? Kunt u hier een voorbeeld van geven? Op welke wijze vinden de beoordelingen van uw docenten plaats? Waar? Wanneer?
- l. *Hoe geef je een professionele relatie vorm? Professionele cultuur - Wat doet u daarvoor?*

3. Ruimte

a. Methodische ruimte

Op welke manier geven uw docenten hun lessen vorm? De gehanteerde methode of opdrachten, hoe worden die bepaald? Wie heeft hierin een doorslaggevende stem? Overleggen uw docenten met uw als zij een keuze rond de invulling van een les maken? (denk aan onderwijsinhoud, didactische aanpak, wijze van begeleiding leerlingen) Kunt u hier een voorbeeld van geven?

Hoe ziet u uw rol ten aanzien van de manier waarop de gekozen methode wordt gehanteerd door uw docenten?

Wordt dit gelinkt aan de visie van de school/schoolplan?

b. Planningsruimte

Wie bepaald hoe de werkweek van uw docenten eruit ziet? In hoeverre hebben uw docenten invloed op de planning? Kunnen uw docenten binnen hun werkzaamheden **prioriteren**? *Wat vind je daarvan? Zou je dit anders willen inrichten? Zou je andere mogelijkheden zien?*

c. Criteria ruimte

Hoe wordt bij jullie op school het schoolplan gemaakt? Wie hebben er binnen de school invloed op de invulling van het schoolplan? *Wordt het alleen in de MR gemaakt en besproken of ook door docenten?*

Heeft u voorbeelden plannen of beslissingen waar de docenten binnen de school veel inspraak op hebben? Zijn er ook beslissingen waarbij de docenten mogelijk inspraak zouden willen hebben, maar zij deze ruimte niet krijgen? Heeft u hier een voorbeeld van?

In hoeverre komt het schoolplan terug bij de beoordeling van uw docenten? (Beoordelingsgesprek) Wat wordt er in een dergelijk gesprek vaak besproken? (*persoonlijke ontwikkeling docent?*)

4. Professionele ruimte en schoolleiderschap

Mogelijk: Korte uitleg van het begrip (algemene definitie: “de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten” - toepassen op docenten/onderwijs)

- a. Hoe zou u het professionele ruimte beschrijven? Kunt u dit illustreren aan de hand van enkele voorbeelden? *Betekenis*
- b. Wordt er binnen de onderwijsinstelling gesproken over de term ‘professionele ruimte’? Waarom wel of niet? Zo ja, op welke wijze wordt dit gesprek gevoerd? Waar, wanneer en door wie? Hoe is de response volgens u?
- c. Wordt het gesprek over professionele ruimte gevoerd onder docenten? Hoe belangrijk vinden ze dat? Hoe belangrijk vindt u dat?

Dan:

- a. Heeft u het idee dat u de docenten voldoende ruimte biedt? Op welke wijze biedt u deze ruimte (illustreer)?
- b. Bent u ervan op de hoogte of de ruimte die de docent geboden wordt ook door hen wordt benut? Op welke manier informeert u hiernaar?
- c. Ziet u de professionele ruimte van docenten als iets van docenten zelf, of iets waarin u als manager ook een rol heeft? Waarom wel of niet?
- d. Op welke manier denkt u dat u op dit moment uw docenten in hun professionele ruimte ondersteunt?
- e. Wat zou u persoonlijk als leidinggevende kunnen doen om de professionele ruimte (nog meer) te bevorderen?
- f. Hoe denkt u over de professionele ruimte van de bij u werkzame docenten?
- g. Op welke onderdelen in uw school nemen leraren duidelijk de ‘ruimte’, en oefenen zij invloed uit? Is er verschil tussen docenten – sommigen nemen/benutten wel ruimte, anderen niet? Wilt u dit verschil verkleinen? Hoe zou u dit verschil denkt u kunnen verkleinen?
- h. Op grond waarvan zou u aan leraren ruimte toekennen (expertise, ervaring, persoonlijkheid, acceptatie door collega’s etc.)? Op welke gebieden zou je de docenten geen ruimte willen bieden?

Terugkijkend:

- a. *Heeft er bij u een verschuiving plaatsgevonden tav professionele ruimte? Is uw positie door de jaren heen veranderd doordat docenten meer ruimte krijgen?*
- b. Hoe beïnvloed ‘professionele ruimte’ uw persoonlijke beleving van het vak schoolleider? Op welke wijze beïnvloed ‘professionele ruimte’ uw positie als schoolleider? Wat doet dit met u en uw positie?

Afsluiting

Bijlage 4: Overzicht observaties

Bijeenkomst	Datum	Duur	Gesprekspartners	Thema's
VO2020 tourdag Zoetermeer, tafelgesprek olv Bas de Wit	16 februari 2016	1,5 uur	Schoolbestuurders, schoolleiders, PO-medewerker, HR-medewerker, docent	Toekomst van docentschap, positie docent, werkdruk, professionele ontwikkeling, professionele cultuur
Discussiemiddag 'Onderwijsvernieuwing' De Balie, Amsterdam, olv Felix Rottenberg	9 maart 2016	2 uur	Schoolbestuurders, schoolleiders, adviseurs, expert, docenten, leerlingen	Onderwijstijd, professionele dialoog, autonomie en flexibiliteit van docenten
VO2020 tourdag Amsterdam, tafelgesprek olv Bas de Wit	10 maart 2016	1,5 uur	Schoolbestuurders, schoolleider, docente, adviseur	Veranderingen in onderwijs, beeld en positie docentschap, differentiëren, maatwerk
VO Congres, Nieuwegein, 'klassikaal' gesprek olv Frederique Obrie	31 maart 2016	Twee keer 1,5 uur	Schoolbestuurders, schoolleiders, uitgever Malmberg (eerste workshopronde), docente, HR-personeelsleden	Ronde 1 en 2: Autonomie van leraar (workshop/gesprek aan de hand van regie theater)
Experttafel NSOB, Den Haag olv Martijn van der Steen en Mirko Noordegraaf	5 april 2016	2,5 uur	Schoolbestuurder, onderwijsjournalisten, onderzoekers, wetenschappers etc.	Ongemak van autonomie: professioneel, bestuurlijk en systeem vermogen
De Staat van het Onderwijs, Onderwijsinspectie, Utrecht olv respectievelijk Dick Bakker (ronde 1), Martine Maes (ronde 2), Marit Weggemans en <i>schoolleider</i> (ronde 3)	13 april 2016	Drie keer 1,5 uur	Ronde 1: Schoolbestuurder, schoolleiders, docenten, medewerker 'Lab to Learn', medewerkers onderwijsinspectie, medewerker PO-raad Ronde 2: Schoolbestuurder, schoolleiders, docente, adviseur COAP Ronde 3: Schoolleiders, schoolbestuurders, medewerker PO-raad	Ronde 1: "Werken aan eigen schoolvisie", onderwijskwaliteit Ronde 2: Professionele dialoog, rolopvatting van schoolleider Ronde 3: "Staat van de Schoolleider"

Bijlage 5: Overzicht expertgesprekken

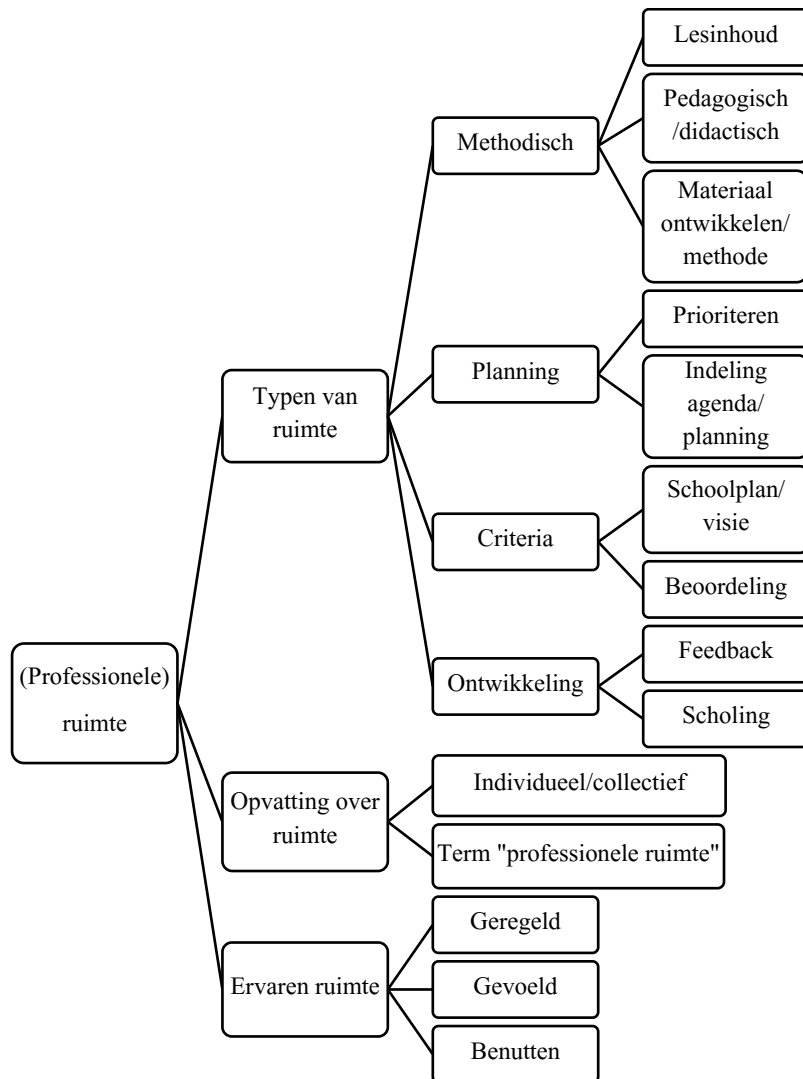
Naam	Functie	Locatie en datum	Duur
Rosanne Zwart	Universitair docent Educatie en Pedagogiek bij Universiteit Utrecht en onderzoeker 'Professionele ruimte', deelproject 1 'opvattingen'	Amsterdam centraal, grandcafe 'De Eerste Klas' op 15 april 2016	1 uur en 10 minuten
Monika Louws	Promovendus bij Universiteit Leiden en onderzoeker 'Professionele ruimte', deelproject 1 'opvattingen'	Amsterdam centraal, grandcafe 'De Eerste Klas' op 15 april 2016	1 uur en 10 minuten
Itzél Zuiker	Junior onderzoeker bij Universiteit Utrecht en onderzoeker 'Professionele ruimte', deelproject 1 'opvattingen'	Amsterdam centraal, grandcafe 'De Eerste Klas' op 15 april 2016	1 uur en 10 minuten
Harmen Schaap	Universitair docent bij de Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen en onderzoeker 'Professionele ruimte', deelproject 2 'PLG'	Radboud Universiteit Nijmegen, Erasmusgebouw op 22 april 2016	1 uur en 20 minuten
Frank Weijers	Schrijver van het boek "Spelen met ruimte"	Bij Frank Weijers thuis op 24 april 2016	1 uur en 15 minuten

Bijlage 6: Open codering

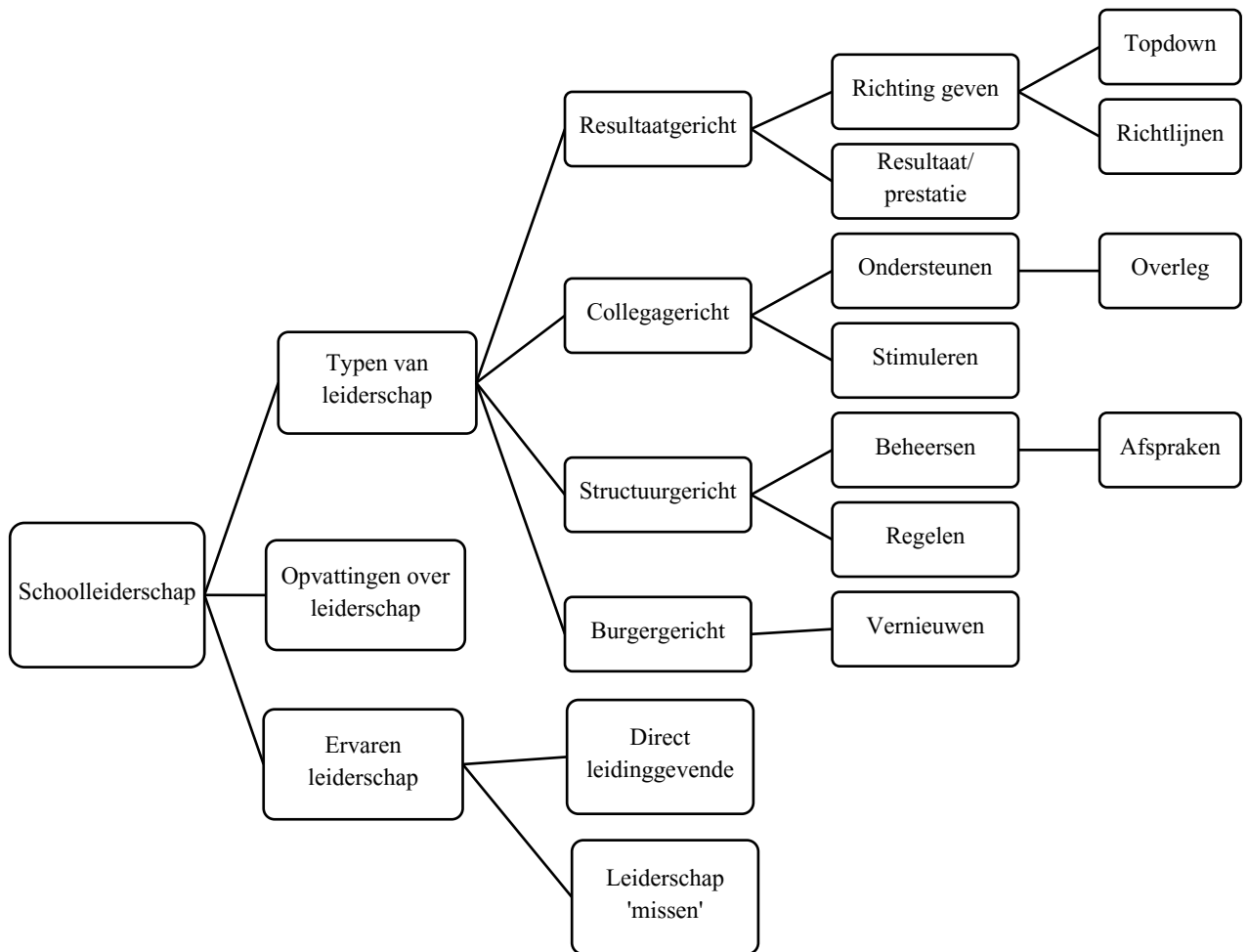
Code System	1426	Leiderschap 'missen'	19
Leiderschap/management	3	Borgen van nieuwe ideeën	3
Maatwerk	14	Direct leidinggevende	11
Gesprek over ruimte/wisselwerking	52	Ervaren leiderschap	29
Geregelde ruimte	44	Eigen initiatief	21
Gevoelde ruimte	125	Extra taken	10
Criteria ruimte	56	Flexibiliteit	7
Missie	25	Hoor en wederhoor/betrokkenheid	18
Planningsruimte	22	Informeel leiderschap	14
Planning	3	Inspraak	1
Methodische ruimte	62	Ontwikkeling	27
Materiaal ontwikkelen	7	Feedback	8
Lesinhoud	20	Overleg	32
Individueel/Collectieve ruimte	44	Professional/professioneel	8
Ruimte benutten	51	Rector (contact)	7
Beperkte ruimte	12	Schoolcultuur	12
Professionele ruimte	31	Sectie	5
Schoolleiderschap	51	Standaarddag	13
Leiderschap: beheersen/regelen	25	Tijdsdruk	8
Afspraken	6	Vaardigheden	9
Leiderschap: maatwerk	16	Variatie	5
Leiderschap: ondersteunen	55	(Gedeelde) verantwoordelijkheid/team	55
Overleg/sparren	9	Verantwoording	2
Leiderschap: resultaatgericht	26	Vertrouwen	18
Leiderschap: richting geven/sturen	82	Verwachtingen	37
Topdown	9	Wensen	10
Richtlijnen	9	Werkdruk	32
Leiderschap: stimuleren	33	Zelfstandigheid	6
Leiderschap: vernieuwen	27	Zinvol werk/zin inzien/betekenis	28
		Structuur school/hierarchie	40
		Visie op docentschap	7

Bijlage 7: Codebomen

Codeboom 1: *Professionele ruimte*



Codeboom 2: *Schoolleiderschap*



Codeboom 3: *Onderhandeling*

