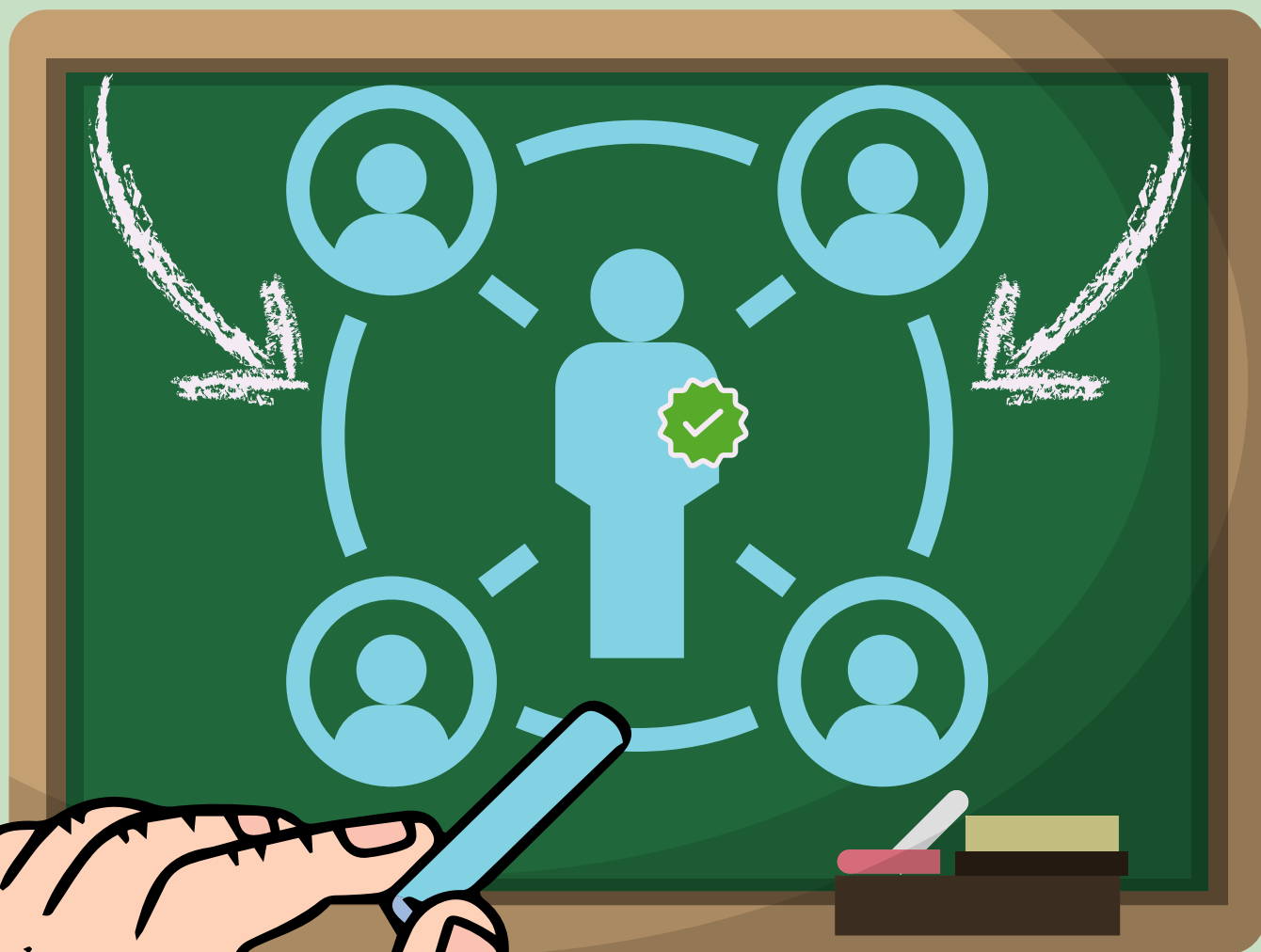


# LEGITIEM LEIDERSCHAP

DE VOORBEREIDING VAN ZIJ-INSTROMENDE SCHOOLLEIDERS  
OP LEIDERSCHAP IN RECALCITRANTE OMGEVINGEN



Brechtje Poldermans  
augustus 2024

## **Colofon**

25 augustus 2024

Student Brechtje Poldermans

Studentnummer 6288367

Eerste lezer Prof. Dr. Mirko Noordegraaf

Tweede lezer Dr. Machiel van der Heijden

Scriptie ter verkrijging van de graad Master of Science (MSc)

Master Publiek management

Departement Bestuurs- en Organisationswetenschappen (USBO)

Faculteit Recht, Economie, Bestuur- en organisatie (REBO)

Universiteit Utrecht

In opdracht van het Schoolleidersregister PO: Marja Creemers

## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie met de titel: 'Legitiem leiderschap'. Met dit voorwoord sluit ik mijn tijd als student aan de Universiteit van Utrecht af. Toen ik in 2018 startte aan deze universiteit met de ALPO, waar ik werd opgeleid tot academische leerkracht primair onderwijs, had ik niet kunnen bedenken dat ik zes jaar later een masterscriptie zou schrijven waarin ik met andere ogen naar mijn eigen beroepsgroep kijk.

De weg die ik als academische leerkracht heb afgelegd, heeft mij altijd gedreven om les te geven op basis van wetenschappelijke inzichten. Met als doel de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Toch bleef er een diepere wens om de complexe vraagstukken waarmee we momenteel in het onderwijs worden geconfronteerd beter te begrijpen. Kansengelijkheid is hierbij zonder twijfel de grootste uitdaging, maar ook het toenemende lerarentekort speelt een cruciale rol. Immers, de leraar is belangrijkste factor die invloed heeft op kwalitatief goed onderwijs. Ik vroeg mij af hoe het mogelijk was dat we deze vraagstukken niet konden oplossen.

Deze vragen hebben mij uiteindelijk bij de master Publiek Management aan de Universiteit Utrecht gebracht. Dezelfde universiteit, maar nu op de USBO. Tijdens deze master heb ik geleerd over de publieke sector en leerde ik ook mijn eigen beroepsgroep door de ogen van anderen leren kennen. Dit kwam door het vak publieke professionals, maar ook door gesprekken met medestudenten en docenten. Vandaar dat ik de wens had om in mijn scriptie een van de uitdagingen in het onderwijs te onderzoeken vanuit een bestuurs- en organisatiekundig perspectief. Dankzij Mirko Noordegraaf kon ik een opdracht voor het Schoolleidersregister PO uitvoeren. Marja Creemers heeft mij de kans gegeven om mij te verdiepen in het schoolleiderschap en specifiek op schoolleiderschap van zij-instromende schoolleiders. Deze scriptie heeft mij nog meer geleerd over 'mijn onderwijsveld' dan ik voorafgaand aan deze master had gehoopt.

Tot slot wil ik een aantal mensen bedanken die hebben bijgedragen aan deze scriptie. Allereerst heb ik veel geleerd van de gesprekken met schoolleiders, opleiders en bestuurders. Ik ben hen dan ook bijzonder dankbaar voor de tijd en openheid die zij aan mijn onderzoek hebben besteed. Hun inzichten hebben niet alleen bijgedragen aan mijn scriptie, maar ook aan mijn groei als professional. Ook mijn scriptiebegeleider, Mirko Noordegraaf, wil ik bedanken voor zijn tijd en de opbouwende feedback. Zijn feedback heeft ervoor gezorgd dat deze scriptie zich heeft kunnen vormen tot het eindresultaat wat nu voor u ligt. Ook mijn tutorgroepje wil ik bedanken voor het meedenken en mij hielpen om vooral ook de 'locus' niet uit het oog te verliezen. In het bijzonder wil ik ook Katrien Karthaus en Myrthe Hietkamp bedanken voor al onze feedbacksessies en opbeurende peptalks over en weer. Jorrit en andere lieve vriendinnen bedank ik ook voor hun motiverende woorden. Mijn ouders wil ik bedanken voor hun onvoorwaardelijke liefde en steun gedurende mijn studententijd. Mijn moeder verdient een extra woord van dank voor het doorlezen van deze scriptie van begin tot eind.

Brechtje Poldermans  
25 augustus 2024, Utrecht

## Samenvatting

De onderwijskwaliteit in het primair onderwijs (PO) staat onder druk door ernstige lerarentekorten, wat een negatieve impact heeft op de werktevredenheid van leraren. Deze werktevredenheid is sterk afhankelijk van de schoolleiding. Ook hebben schoolleiders een aanzienlijke invloed op de onderwijskwaliteit. De tekorten aan schoolleiders nemen de laatste jaren echter ook toe. Zij-instromende schoolleiders, die van buiten de sector komen en worden opgeleid tot schoolleider, kunnen een mogelijke oplossing bieden. Toch worden zij vaak niet aangenomen of niet geaccepteerd als 'legitieme leiders'.

Dit onderzoek heeft als doel om te achterhalen welke omstandigheden invloed hebben op de ontwikkeling van zij-instromende schoolleiders als legitieme leiders binnen schoolcontexten. De centrale vraag luidt: *'Welke opleiding en omstandigheden dragen bij aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders in professionele (school)contexten?'*

De belangrijkste theoretische concepten in dit onderzoek zijn leiderschap, legitimiteit en publieke professionals. De legitimiteit van leiderschap is afhankelijk van wat andere groepen over een leider of leiderschapsgroep denken. Er wordt gesproken van legitiem leiderschap als de mate waarin de autoriteit of het gezag van iemand in een leiderschapspositie wordt geaccepteerd door anderen. Het model van Schoon (2022) maakt legitimiteit tastbaar en is in dit kader toegepast op het onderzoek naar legitiem leiderschap. Dit model laat de relatie en de wisselwerking van de verwachtingen zien tussen degene die als legitiem wil worden gezien (object) en degene(n) die de *object* legitimiteit moeten verlenen (*audience*). Leerkrachten worden beschouwd als publieke professionals en specifiek *street-level* professionals. Zij hebben specialistische kennis, beroeps-specifieke normen en waarden en aanzienlijke autonomie in hun werk. Zij verwachten erkenning en respect voor hun vakmanschap van hun leiders. Dit heeft invloed op hoe legitiem een schoolleider wordt gezien.

Gezien het beperkte bestaande onderzoek naar de omstandigheden die het legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders beïnvloeden, is kwalitatief onderzoek een geschikte methode gebleken om onbekende factoren en dynamieken bloot te leggen. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen met zij-instromende schoolleiders, opleidingscoördinatoren en schoolbestuurders die ervaring hebben met zij-instromers. Door meerdere perspectieven te combineren is data-triangulatie toegepast. Dit heeft de validiteit van de bevindingen versterkt. De interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd doormiddel van open- en axiaal coderen.

De analyse toont aan dat legitiem leiderschap voortkomt uit de wisselwerking tussen zij-instromende schoolleiders en onderwijsprofessionals. De mate waarin zij-instromers als legitieme leiders een schoolleidersrol kunnen vervullen, hangt af van een complexe wisselwerking tussen a) hun eigen verwachtingen en behoeften, b) de voorbereiding gedurende de opleiding, c) de bereidheid en ervaring van schoolorganisaties om hen te verwelkomen en d) de ondersteuning die beschikbaar is binnen de schoolcontext. Deze factoren variëren per zij-instromer en schoolorganisatie, waardoor een goede *match* tussen de leerbehoeften van de zij-instromer en de opleidingsmogelijkheden cruciaal is voor het ontwikkelen van legitiem leiderschap.

Dit onderzoek bouwt voort op het model van Schoon (2022) door de nadruk te leggen op de invloed van contextuele omstandigheden, zoals organisatiestructuur, op legitiem leiderschap. De toevoeging van de organisatiecontext, die in het oorspronkelijke model onderbelicht blijft, versterkt de bestaande leiderschapstheorie. Het benadrukt de rol van context in leiderschap en biedt aanknopingspunten voor verder onderzoek naar hoe context de ontwikkeling van legitiem leiderschap beïnvloedt in professionele omgevingen.

De maatschappelijke implicaties van deze bevindingen zijn breed en relevant voor de gehele onderwijssector. Het Schoolleidersregister PO, de opleidingsinstituten, schoolbesturen en het Ministerie van Onderwijs spelen allen een sleutelrol in het versterken van legitiem leiderschap onder zij-instromende schoolleiders. Zo kan het versoepelen van de subsidie verder bijdragen aan het verlagen van de drempel die sommige schoolbesturen ervaren bij het aannemen van een zij-instromend schoolleider. Het opzetten van een mentor-programma tussen startende zij-instromers en ervaren zij-instromers is een mogelijkheid waar het Schoolleidersregister een rol in kan spelen. Opleidingen kunnen meer aansluiten bij de ervaringen en leerbehoeften die zij-instromers hebben. Schoolbesturen kunnen voornamelijk bij de selectie en de begeleiding van zij-instromers interventies doen, zoals het beschikbaar stellen van persoonlijke coaching.

De nadruk op ‘krijt aan de vingers’ verwijst naar een tijd waarin de meest ervaren leraar ook de school leidde, de bovenmeester. Tegenwoordig gebruiken scholen digiboards en richten schoolleiders zich vooral op organisatorische taken. Dit betekent dat ‘krijt aan de vingers’ niet langer een vereiste is voor goed schoolleiderschap. Een goede leraar is niet per se een goede schoolleider en andersom, maar samen kunnen ze kwalitatief hoogwaardig onderwijs realiseren. Zij-instromende schoolleiders moeten niet alleen leren ‘waar het krijt ligt’, maar kunnen als *organisatieconnectoren* hun externe kennis verbinden met de onderwijskundige expertise binnen de school. Met een veranderende *mindset* in het onderwijs zullen zij-instromers steeds meer worden geaccepteerd, waardoor recalitrantie zal verdwijnen.

## Inhoudsopgave

### Inhoudsopgave

|  |    |
|--|----|
| Voorwoord .....  | 2  |
| Samenvatting .....   | 3  |
| Inhoudsopgave .....  | 5  |
| Hoofdstuk 1 Inleiding .....  | 8  |
| 1.1 Onderwijskwaliteit in het primair onderwijs onder druk .....                 | 8  |
| 1.2 Zij-instromende schoolleiders .....  | 9  |
| 1.2.1 'Bazen van buiten' zonder 'krijt aan de vingers' .....                     | 9  |
| 1.2.2 Opleidingen tot schoolleider .....   | 9  |
| 1.2.3 Legitiem leiderschap .....   | 10 |
| 1.3 Probleemstelling .....   | 11 |
| 1.3.1 Doelstelling .....   | 11 |
| 1.3.2 Vraagstelling .....  | 12 |
| 1.4 Onderzoeksaanpak .....   | 14 |
| 1.5 Relevantie .....   | 14 |
| 1.5.1 Wetenschappelijke relevantie .....   | 14 |
| 1.5.2 Maatschappelijke relevantie .....  | 15 |
| 1.6 Leeswijzer .....   | 15 |
| Hoofdstuk 2 Schoolleiderschap in context .....                                   | 16 |
| 2.1 Inleiding .....  | 16 |
| 2.2 De schoolleider als belangrijke factor voor onderwijskwaliteit .....         | 16 |
| 2.2.1 Schoolleiders als spin in het web .....                                    | 16 |
| 2.2.2 Het belang van goede schoolleiders .....                                   | 16 |
| 2.2.3 Werkzaamheden .....  | 17 |
| 2.3 Professionalisering van schoolleiders .....                                  | 18 |
| 2.3.1 Het Schoolleidersregister .....  | 18 |
| 2.3.2 Kennisbasis: beroepsstandaard, professionaliseringsthema's en trends ..... | 18 |
| 2.4 De weg naar schoolleiderschap .....  | 19 |
| 2.4.1 Schoolleiders met 'krijt aan de vingers' .....                             | 19 |
| 2.4.2 Leren waar het krijt ligt .....  | 20 |
| 2.4.3 Sollicitatie: de benoemingsadviescommissie .....                           | 21 |
| 2.4.4 Inductiefase .....   | 21 |
| 2.5 Uitdagingen schoolleiderschap .....  | 22 |
| 2.5.1 Van hoofdonderwijzer naar schooldirecteur .....                            | 22 |
| 2.5.2 De positie van de zij-instromende schoolleider .....                       | 22 |
| 2.6 Conclusie .....  | 23 |
| Hoofdstuk 3 Legitiem leiderschap in professionele omgevingen .....               | 24 |
| 3.1 Inleiding .....  | 24 |
| 3.2 Legitiem leiderschap .....   | 24 |
| 3.2.1 Persoonlijk en hiërarchisch leiderschap .....                              | 24 |

|                    |   |           |
|--------------------|---|-----------|
| 3.2.2              | <i>Positioneel en gespreid leiderschap</i>                  | 25        |
| 3.2.3              | <i>Leiderschap: wisselwerking tussen leider en volgers</i>  | 26        |
| 3.2.4              | <i>Legitiem leiderschap</i>                                 | 26        |
| 3.2.5              | <i>Het Dyadisch Model van Schoon (2022)</i>                 | 27        |
| 3.3                | <i>Professionals</i>  | 28        |
| 3.3.1              | <i>Kenmerken van professionals</i>                          | 28        |
| 3.3.2              | <i>Behoeften publieke professionals</i>                     | 29        |
| 3.4                | <i>Organisatiestructuren</i>                                | 30        |
| 3.4.1              | <i>De scholenorganisatie als professionele bureaucratie</i> | 30        |
| 3.4.2              | <i>De organisatiestructuur van scholen</i>                  | 31        |
| 3.5                | <i>Theoretisch model</i>                                    | 33        |
| 3.6                | <i>Conclusie</i>  | 34        |
| <b>Hoofdstuk 4</b> | <b>Onderzoeksaanpak</b>                                     | <b>36</b> |
| 4.1                | <i>Inleiding</i>  | 36        |
| 4.2                | <i>Onderzoekstrategie</i>                                   | 36        |
| 4.3                | <i>Onderzoeksdesign</i>                                     | 37        |
| 4.4                | <i>Onderzoekspopulatie en respondenten</i>                  | 37        |
| 4.5                | <i>Operationalisatie</i>                                    | 39        |
| 4.5.1              | <i>Legitimiteit van leiderschap</i>                         | 39        |
| 4.5.2              | <i>Vorbereiding op (legitiem) leiderschap</i>               | 39        |
| 4.5.3              | <i>Structuur van de schoolorganisatie</i>                   | 40        |
| 4.6                | <i>Methoden</i>   | 42        |
| 4.6.1              | <i>Procedure dataverzameling</i>                            | 42        |
| 4.6.2              | <i>Data-analyse</i>   | 43        |
| 4.7                | <i>Kwaliteitscriteria</i>                                   | 44        |
| 4.7.1              | <i>Geloofwaardigheid</i>                                    | 44        |
| 4.7.2              | <i>Overdraagbaarheid</i>                                    | 44        |
| 4.7.3              | <i>Deugdelijkheid</i>                                       | 45        |
| 4.7.4              | <i>Bevestiging</i>  | 45        |
| 4.8                | <i>Conclusie</i>  | 45        |
| <b>Hoofdstuk 5</b> | <b>Resultaten</b>   | <b>46</b> |
| 5.1                | <i>Inleiding</i>  | 46        |
| 5.2                | <i>Legitimiteit van leiderschap</i>                         | 47        |
| 5.2.1              | <i>Hoe zij-instromers acceptatie beïnvloeden (Object)</i>   | 47        |
| 5.2.2              | <i>De professionele onderwijscontext (audience)</i>         | 48        |
| 5.2.3              | <i>Zij-instromers (nog) niet overal legitieme leiders</i>   | 50        |
| 5.3                | <i>Vorbereiding op (legitiem) leiderschap</i>               | 50        |
| 5.3.1              | <i>Oriëntatiefase</i>                                       | 51        |
| 5.3.2              | <i>Opleidingsfase</i>                                       | 51        |
| 5.3.3              | <i>Sollicitatieprocedure</i>                                | 55        |
| 5.3.4              | <i>Inductiefase</i>   | 57        |
| 5.3.5              | <i>Professionaliseringsfase</i>                             | 57        |
| 5.4                | <i>Organisatiecontext</i>                                   | 58        |
| 5.4.1              | <i>Schoolcontext: experts en verbindingen</i>               | 58        |
| 5.4.2              | <i>Bestuurscontext</i>                                      | 59        |
| 5.4.3              | <i>Context ter ondersteuning van legitiem leiderschap</i>   | 59        |
| 5.5                | <i>Conclusie</i>  | 59        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen .....</b>                             | <b>61</b> |
| <b>6.1 Inleiding .....</b>   | <b>61</b> |
| <b>6.2 Beantwoording deelvragen.....</b>   | <b>61</b> |
| 6.2.1 Deelvraag 1 .....  | 61        |
| 6.2.2 Deelvraag 2 .....  | 61        |
| 6.2.3 Deelvraag 3 .....  | 62        |
| 6.2.4 Deelvraag 4 .....  | 62        |
| 6.2.5 Deelvraag 5 .....  | 64        |
| <b>6.3 Beantwoording hoofdvraag.....</b>   | <b>65</b> |
| 6.3.1 Hoe zij-instromers zelf invloed hebben op legitiem schoolleiderschap ..... | 65        |
| 6.3.2 Hoe opleidingen invloed hebben op legitiem schoolleiderschap .....         | 66        |
| 6.3.3 Hoe de schoolorganisatie invloed heeft op legitiem schoolleiderschap ..... | 66        |
| 6.3.4 Toetsing hypothese en nieuw model .....                                    | 66        |
| <b>6.4 Implicaties en aanbevelingen.....</b>                                     | <b>68</b> |
| 6.4.1 Maatschappelijke implicaties en aanbevelingen .....                        | 68        |
| 6.4.2 Wetenschappelijke implicaties en aanbevelingen .....                       | 71        |
| <b>6.5 Tot slot.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>Literatuur .....</b>  | <b>75</b> |
| <b>Bijlagen.....</b>   | <b>81</b> |
| <i>Bijlage 1 – Informatiebrieven respondenten.....</i>                           | <i>81</i> |
| <i>Bijlage 1.1 Informatiebrief opleiders.....</i>                                | <i>81</i> |
| <i>Bijlage 1.2 Informatiebrief Zij-instromende schoolleiders .....</i>           | <i>82</i> |
| <i>Bijlage 1.3 – Informatiebrief bestuurders .....</i>                           | <i>83</i> |
| <i>Bijlage 2 – Toestemmingsverklaring Blanco.....</i>                            | <i>84</i> |
| <i>Bijlage 3 – Topic list interviews .....</i>                                   | <i>85</i> |
| <i>Bijlage 3.1 – Topic list opleiders .....</i>                                  | <i>85</i> |
| <i>Bijlage 3.2 – Topic list zij-instromers .....</i>                             | <i>86</i> |
| <i>Bijlage 3.3 – Topic list bestuurders .....</i>                                | <i>87</i> |



## Hoofdstuk 1 Inleiding

### 1.1 Onderwijskwaliteit in het primair onderwijs onder druk

“Steeds meer leerlingen en studenten beheersen de basisvaardigheden taal, rekenen en burgerschap niet goed. En een schrijnend tekort aan leraren en schoolleiders maakt dat lessen uitvallen, vooral voor de kwetsbare groepen leerlingen, en dat de onderwijskwaliteit en passend onderwijs verder onder druk staat” (Staat van het Onderwijs 2024, 2024; P.5). Met deze zinnen opende de Inspectie van Onderwijs het rapport waarin het onderwijs van Nederland werd geëvalueerd. Het rapport beschreef dat door de lerarentekorten de onderwijskwaliteit, met name in het primair onderwijs (PO) steeds verder onder druk staat (Staat van het Onderwijs, 2024). In het PO krijgen kinderen basisvaardigheden, rekenen en taal, aangeleerd die vervolgens van invloed zijn op de verdere loop van hun (school)carrière en van invloed zijn op hun verdere leven (Staat van het Onderwijs, 2024). De kwaliteit van onderwijs in een land is belangrijk aangezien het de basis vormt van individueel en collectief welzijn én het beïnvloedt de welvaart van een land (Inspectie der Rijksfinanciën, 2020).

Kwalitatief goed en kansrijk onderwijs valt of staat met voldoende én goede leraren (Hattie, 2012; Woolfolk & Hoy, 1990). Hieraan is op dit moment een tekort in het PO. Eén van de oplossingen voor het lerarentekort wordt gezocht in het voorkomen van uitstroom van leerkrachten (Onderwijsraad, 2018). Schoolleiders zijn van grote invloed op het behouden van leerkrachten, onder andere door te investeren in de professionalisering en kwaliteit van de beschikbare professionals (Staat van het Onderwijs 2024, 2024; Utrecht Leert, 2024; Onderwijsraad, 2018). Op deze manier blijft werken in het onderwijs aantrekkelijk. Schoolleiders, ook wel schooldirecteuren, hebben daarmee ook veel invloed op het waarborgen van de onderwijskwaliteit op scholen (ibid.).

De meeste schooldirecteuren hebben als leerkracht voor de klas gestaan voordat zij directeur werden van een school (Sapulete & Vrieling, 2020). Op dit moment zijn er te weinig leerkrachten die schoolleider worden en blijven, waardoor er tekorten zijn ontstaan. Het landelijk tekort aan schoolleiders was in 2023 meer dan 15% (Staat van het Onderwijs 2024, 2024). Naar verwachting groeit het tekort in de komende jaren verder, onder andere vanwege de relatief hoge leeftijd van de huidige schoolleiders (ibid.; Onderwijsraad, 2018). Hierdoor zijn er steeds minder schoolleiders om bij te dragen aan de ontwikkeling van goede leerkrachten en kwalitatief goed onderwijs. Waardoor het lerarentekort oploopt en de onderwijskwaliteit verder onder druk komt te staan (Staat van het Onderwijs 2024, 2024).

Zogenaamde ‘bazen van buiten’, ook wel zij-instromende schoolleiders genoemd, kunnen een oplossing bieden voor de oplopende schoolleiderstekorten (Sapulete & Vrieling, 2020; Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Vanuit het onderwijsveld lijken deze zij-instromende schoolleiders daarentegen niet altijd geaccepteerd te worden. Zo ondervinden zij obstakels bij het vinden van stages en bij sollicitaties voor een baan als schoolleider (Sapulete & Vrieling, 2020).

## **1.2 Zij-instromende schoolleiders**

### **1.2.1 ‘Bazen van buiten’ zonder ‘krijt aan de vingers’**

Zij-instromende schoolleiders kunnen bijdragen aan het verminderen van de oplopende schoolleiderstekorten (Sapulete & Vrielink, 2020). Dit zijn schoolleiders die geen ervaring hebben als leerkracht en meestal niet uit het onderwijsveld afkomstig zijn, maar wel leidinggevende ervaring hebben in andere sectoren, vandaar dat zij ook ‘bazen van buiten’ worden genoemd (Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Zij-instromende schooldirecteuren hebben zegge geen ‘krijt aan de vingers’ voordat ze beginnen met de opleiding tot schoolleider. Iets wat schooldirecteuren die ook leerkracht zijn geweest wel hebben.

Het ontbreken van onderrwijservaring maakt dat veel potentiële schoolleiders die van buiten het onderwijs willen instromen, problemen ervaren met het vinden van een stageplaats of een baan (Onderwijsraad, 2018). Indien een zij-instromer reeds werkt als schooldirecteur, blijkt ook het behouden van deze groep schoolleiders een probleem te vormen (Sapulete & Vrielink, 2020). In diverse onderzoeken is aandacht besteed aan de problemen rondom het aantrekken, aanstellen en behouden van zij-instromende schoolleiders (Creemers & Sleegers, 2023). De ontbrekende onderrwijsachtergrond wordt diverse studies genoemd als de belangrijkste reden voor de problemen die zij-instromers ervaren.

Hoewel zij-instromers nuttige ervaring meebrengen, zoals leidinggeven, verandertrajecten en financiën, weegt het gebrek aan onderrwijservaring zwaarder. Onderrwijsprofessionals hechten veel waarde aan schoolleiders met directe leservaring, ‘krijt aan de vingers’, omdat professionals autoriteit vaak koppelen aan specialistische vaardigheden (Noordegraaf, 2016). Een schoolleider moet kennis hebben van het lesgeven aan kinderen om geaccepteerd te worden als volwaardig directeur (Onderwijsraad, 2018). Hierdoor verliezen andere ervaringen van zij-instromers aan betekenis.

### **1.2.2 Opleidingen tot schoolleider**

Iedereen die schooldirecteur wil worden, moet een schoolleidersopleiding volgen en zich registreren bij het Schoolleidersregister PO (Schoolleidersregister PO, 2023b). Het Schoolleidersregister stimuleert de ontwikkeling van individuele schoolleiders en van de beroepsgroep. Daarmee stimuleert het Schoolleidersregister ook de ontwikkeling en de positie van zij-instromende schoolleiders (Schoolleidersregister PO, 2024).

Er zijn diverse opleidingen met veel verschillende aanbieders. Het Schoolleidersregister PO is verantwoordelijk voor het toetsen en goedkeuren, of wel accrediteren, van opleidingen die opleiden tot schoolleider en daarmee ook opleidingen die zij-instromers volgen. Indien schoolleidersopleidingen een accreditatie willen ontvangen, wordt de opleiding getoetst aan de beroepsstandaard van schoolleiders (ibid.). Deze beroepsstandaard is in samenwerking met schoolleiders uit heel Nederland uitgewerkt (ibid.). De opleidingen verschillen bovendien ook inhoudelijk van elkaar. Het is

niet duidelijk in hoeverre de verschillende opleidingen een extra of ander curriculum aanbieden voor zij-instromende schoolleiders.

Uit de praktijk blijkt dat zij-instromende schoolleiders, zelfs met een diploma van een geaccrediteerde opleiding, niet gemakkelijk een functie als schoolleider verkrijgen (Creemers & Slegers, 2023). Volgens de beroepsstandaard voor schooldirecteuren zou de gevolgde opleiding voldoende moeten zijn om zij-instromers als geschikte schoolleiders te kwalificeren. Desondanks ondervinden zij-instromers meer problemen bij het vinden van een baan. Dit suggereert dat er meer speelt dan enkel het gebrek aan specifieke kennis en ervaring bij zij-instromers.

### **1.2.3 Legitiem leiderschap**

Zoals eerder benoemd, zijn de meeste schoolleiders en schoolbestuurders ook ooit leerkracht geweest (Onderwijsraad, 2018). Gedurende hun loopbaan in het onderwijs zijn zij op een bepaalde manier gesocialiseerd, zoals dit ook voorkomt bij andere beroepsgroepen (Noordegraaf, 2016). Professionals, artsen en rechters, maar ook politieagenten en leraren ontwikkelen een *service ethic*, oftewel professionele normen en standaarden van een beroepsgroep (ibid.). Dit zijn normen en waarden die binnen een specifieke beroepsgroep breed gedragen zijn en die doormiddel van opleiding en socialisatie op nieuwe generaties worden overgedragen. Onderwijsprofessionals hebben ook eigen normen en waarden, die voor zij-instromende schoolleiders niet altijd vanzelfsprekend zijn (Schoolleidersregister, 2023a). Zij zijn niet bekend met de *service ethic* van onderwijsprofessionals terwijl dit wel nuttig is voor hen als toekomstig leidinggevend van deze onderwijsprofessionals.

Het begrijpen van de impliciete normen en werkwijzen die binnen het primair onderwijs heersen, beïnvloedt mogelijk de mate waarin iemand als legitieme leider wordt gezien (Tyler, 2006). Legitiem leiderschap gaat over de mate waarin de autoriteit, of preciezer het gezag, van een persoon of groep wordt geaccepteerd door anderen (Johnson et al., 2006). Legitimiteit ontstaat, volgens Weber (1968) als een collectieve constructie van sociale normen, waarden en overtuigingen. Aangezien legitiem leiderschap gevoed wordt door sociale normen en waarden, heeft de *service ethic* van onderwijsprofessionals mogelijk invloed op de mate van legitimiteit die zij-instromende schoolleiders als ‘buitenstaanders’ toegekend krijgen.

De *service ethic* van een beroepsgroep is voor de groep op een gegeven moment een tweede natuur geworden, waardoor de normen en waarden vanzelfsprekend en vaak moeilijk expliciet te beschrijven zijn (Noordegraaf, 2016). Hierdoor is het voor onderwijsprofessionals moeilijk expliciet te beschrijven waarom zij zij-instromers als buitenstaanders zagen én belangrijker wanneer zij een zij-instromer wel als legitieme leider konden accepteren (Creemers & Slegers, 2023).

Vandaar dat onderzocht is welke onderwijskundige expertise en kennis zij-instromende schoolleiders minimaal zouden moeten verwerven, volgens onderwijsprofessionals om geaccepteerd te worden binnen het onderwijsveld (Creemers

& Sleegers, 2023). Aan het onderzoek deden leerkrachten, zij-instromende schoolleiders, schoolleiders en schoolbestuurders mee. Uit bovengenoemd onderzoek zijn acht variabelen geïdentificeerd, verdeeld in twee categorieën: 1) onderwijsexpertise en 2) leiderschapspraktijken (ibid.). Deze acht variabelen zijn gedeeltelijk gericht op het verwerven van kennis, vaardigheden en eigenschappen over het primaire proces. In dit onderzoek wordt voornamelijk het ontbreken van onderwijskundige kennis genoemd. Terwijl de invloed die andere factoren, zoals bijvoorbeeld het begrijpen van de *service ethic* van onderwijsprofessionals, niet aan bod komen.

Creemers en Sleegers (2023) beschrijven in hun onderzoek dat onderwijsprofessionals die reeds ervaring hadden met zij-instromers een ander beeld hadden van de benodigde expertise waar zij-instromende schoolleiders over dienen te beschikken, dan onderwijsprofessionals die geen ervaring met deze groep hadden. Zo lijkt ervaring met zij-instromende schooldirecteuren opvattingen over het belang van onderwijskundige expertise enigszins te relativiseren. Daar staat tegenover dat mensen met ervaring met zij-instromende directeuren wel stelden dat deze groep over expertise dient te beschikken ten behoeve van onderwijsverbetering (Creemers & Sleegers, 2023).

Aangezien zij-instromende schoolleiders een opleiding volgen voordat zij zich schooldirecteur mogen noemen, lijkt het aanbieden van onderwijskundige kennis een voor de hand liggende oplossing. Zij-instromende schoolleiders zouden deze expertise en vaardigheden gedurende hun opleiding aangeboden moeten krijgen. Echter, ondanks een geldig diploma, worden schoolleiders met een onderwijsachtergrond vaker aangenomen dan de zij-instromende schoolleider (Onderwijsraad, 2018). De legitimiteit van zij-instromende schoolleiders lijkt niet te corresponderen met een geldig diploma. Aan deze voorwaarde wordt immers voldaan middels de accreditatie door het Schoolleidersregister. Dit doet vermoeden dat de acceptatie van zij-instromende schoolleiders door leerkrachten verder gaat dan het volgen van een geaccrediteerde opleiding.

## **1.3 Probleemstelling**

### **1.3.1 Doelstelling**

Al met al is er een tekort aan schoolleiders in het primair onderwijs terwijl deze essentieel zijn voor de kwaliteit van het onderwijs (Onderwijsraad, 2018). Potentiële zij-instromende schoolleiders ervaren regelmatig problemen in hun ambitie om aan het werk te kunnen op een basisschool (Creemers & Sleegers, 2023). Er zijn ook schoolleiders die als zij-instromer zijn begonnen en inmiddels al vele jaren directeur zijn van een basisschool (Schoolleidersregister PO, 2023a). Dit roept de vraag op welke omstandigheden legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders faciliteren dan wel tegenwerken. Hier is op dit moment nog onvoldoende onderzoek naar verricht (Creemers & Sleegers, 2023).

Dit onderzoek heeft als doel om te onderzoeken welke omstandigheden van invloed zijn bij de ontwikkeling van zij-instromende schoolleiders als legitieme leiders.

Omstandigheden waar in dit onderzoek naar wordt gezocht gaan om omstandigheden die binnen de zij-instromer zelf liggen of wel waar de zij-instromer zelf invloed op heeft. Denk daarbij aan de opleiding die zij-instromers volgen, maar ook de voorbereiding die zij-instromers zelf treffen voordat zij aan een opleiding beginnen. Andere omstandigheden hebben te maken met de manier waarop zij-instromers solliciteren, omgaan met het schoolteam waar zij stagelopen dan wel werken. Omstandigheden waar zij-instromers zelf niet direct invloed op hebben richten zich op de kenmerken van onderwijsprofessionals en de school- en organisatiestructuur.

Creemers & Sleegers (2023) deden in hun onderzoek aanbevelingen voor het versterken van de potentie van zij-instromende schooldirecteuren. Een onderdeel hiervan was meer kennis over de verschillen tussen de tien verschillende opleidingen die er worden aangeboden voor zij-instromende schoolleiders (Creemers & Sleegers, 2023). Aangezien opleidingen een omstandigheid zijn die mogelijk invloed hebben op het legitieme leiderschap van zij-instromers, worden de verschillen tussen de opleidingen meegenomen in het huidige onderzoek. Ook de ervaringen van zij-instromers met de opleidingen die zij hebben gevolgd komen daarbij van pas. De voorbereiding zoals die nu gebeurt en hoe deze kan worden verbeterd, is op deze manier inzichtelijk gemaakt.

### **1.3.2. Vraagstelling**

Het onderzoek gaat verder dan enkel de opleidingen met elkaar vergelijken. Er wordt ook aandacht besteed aan de groep zij-instromende schoolleiders bij wie de instroom succesvol is geweest. Om op deze manier omstandigheden te identificeren die maakten dat het bij deze groep wel is gelukt om aan het werk te gaan en te blijven in het primair onderwijs. Door de combinatie te maken met zowel het opleidingstraject als andere factoren, kunnen stimulerende en belemmerende omstandigheden worden geïdentificeerd. Hieruit kunnen lessen worden getrokken voor de praktijk en theorie. Dit onderzoek richt zich dan ook op de vraag:

*“Welke opleiding en omstandigheden dragen bij aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders in professionele (school)contexten?”*

Deze vraag is vervolgens opgesplitst in de hieronder beschreven deelvragen:

#### *Theoretische deelvragen*

##### *1. Wat is legitimiteit en legitiem leiderschap?*

Deelvraag 1 gaat in op het legitiem leiderschap en welke factoren hier een belangrijke rol bij spelen. Hierbij worden theorieën over leiderschap en verschillende vormen van leiderschap gecombineerd met theorieën over legitimiteit.

*2. Wat zijn kenmerken van professionals en professionele contexten?*

Deelvraag 2 bespreekt kenmerken van professionals en de behoeften die zij hebben als het gaat om een leidinggevende. Hier wordt onder andere theorie uit Noordegraaf (2017) voor gebruikt.

*3. Welke omstandigheden maken een leidinggevende tot legitieme leidinggevende in professionele contexten?*

Deelvraag 3 geeft antwoord op hoe leidinggevend en om kunnen gaan met weerstanden bij professionals. Hier worden theorieën toegepast van onder andere Weber (1968) met betrekking tot legitimiteit en Noordegraaf (2017) gericht op kenmerken van professionals.

*Empirische deelvragen*

*4. Op welke manier worden zij-instromende schoolleiders voorbereid op het schoolleiderschap gedurende hun opleiding en op welke manier verschillen deze opleidingen van elkaar?*

Deelvraag 4 wordt beantwoord door het spreken van opleiders, mensen die op dit moment de opleiding tot schoolleider volgen en mensen die reeds als schoolleider werken, maar ooit als zij-instromer zijn begonnen. De ervaring van deze laatste groep met de opleiding die zij volgden tot schoolleider geeft inzicht in de behoeften die zij-instromers die inmiddels werken als schoolleider en welke kennis uit de opleiding voor hen nuttig was.

*5. Welke omstandigheden zorgen ervoor dat zij-instromende schoolleiders worden geaccepteerd binnen de professionele contexten van basisscholen?*

Deelvraag 5 wordt beantwoord door het spreken van opleiders, mensen die op dit moment de opleiding tot schoolleider volgen en mensen die reeds als schoolleider werken, maar ooit als zij-instromer zijn begonnen. Ook zijn er drie bestuurders gesproken die ervaringen hebben met zij-instromende schoolleiders.

*Prescriptieve deelvragen*

*6. Welke lessen kunnen worden getrokken voor de praktijk zodat zij-instromende schoolleiders succesvol kunnen instromen?*

Deelvraag 6 wordt beantwoord door de antwoorden uit de empirische deelvragen te vertalen naar wat er in de praktijk kan worden gedaan om onderwijsprofessionals zij-instromende schoolleiders als legitieme leiders te zien.

## *7. Welke lessen kunnen worden getrokken met betrekking tot theorie over leiderschap van buitenstaanders in professionele organisaties?*

Deelvraag 7 wordt beantwoord door de bevindingen uit het empirische gedeelte van dit onderzoek te koppelen aan de toegepaste theorie. Hiermee kan er vervolgens vervolgonderzoek worden aanbevolen.

### **1.4 Onderzoeksaanpak**

Dit onderzoek heeft als doel omstandigheden te identificeren die bijdragen aan de legitimiteit van zij-instromende schoolleiders. Dit past bij kwalitatief onderzoek met de benadering, omdat dit onderzoek gericht is op meer begrip vergaren door theoretische inzichten te koppelen aan verzamelde gegevens van het onderzoek (Boeije, 2014).

De theoretische deelvragen worden beantwoord door literatuurstudie en reeds bestaande data, zoals interviews die al gepubliceerd zijn op bijvoorbeeld de website van het Schoolleidersregister PO. Het gebruikmaken van bestaande data, wordt secundair onderzoek genoemd (Bandari, 2022).

Vervolgens worden de empirische deelvragen beantwoord door middel van verschillende methoden. Informatie over de opleidingen is verkregen door de opleidingscoördinatoren van deze opleidingen te interviewen. Om een diepgaander beeld te schetsen worden daarbij ook zij-instromende schoolleiders die reeds werkzaam zijn als schooldirecteur geïnterviewd over hun ervaringen met legitimiteit als leider. Om hier vervolgens ook interviews met bestuurders aan toe te voegen die zij-instromende schoolleiders aangenomen hebben. De interviews zijn semigestructureerd afnemen om op die manier sturing te geven aan de interviews, maar ook om ruimte over te laten voor verdere informatie (Boeije, 2014).

Door de informatie van de verschillende interviews met elkaar te combineren, kon er een beeld worden geschetst vanuit verschillende perspectieven wat betreft stimulerende omstandigheden voor legitiem schoolleiderschap van zij-instromers. Op deze manier is er gebruik gemaakt van een multiple casestudie en data-triangulatie (Boeije, 2014).

### **1.5 Relevantie**

#### ***1.5.1 Wetenschappelijke relevantie***

In dit onderzoek wordt voortgebouwd op wat bekend is over leidinggevendenden die van buiten een organisatie komen werken met professionals. Dit onderzoek is gericht op zij-instromende schooldirecteuren in het primair onderwijs. Het is belangrijk om verder te onderzoeken wat de behoeften van professionals zijn als het gaat om hun leidinggevende. In verschillende professionele sectoren worden leidinggevendenden van buiten de beroepsgroep niet altijd geaccepteerd en kunnen zij weerstand oproepen bij professionals (Noordegraaf, 2017; Weggeman, 2015). Hun leiderschap wordt door deze professionals niet altijd als legitiem gezien. Het is daarom van belang om in dit onderzoek

verder te kijken dan enkel de kennis over het primaire proces van het lesgeven die bij zij-instromende schoolleiders ontbreekt.

Door in dit onderzoek legitiem leiderschap door buitenstaanders in professionele omgevingen te onderzoeken, wordt theorie over leiderschap in professionele organisaties aangevuld. Het dyadisch model van Schoon (2022) wordt toegepast op deze specifieke onderzoekscontext. Het model is nog maar weinig toegepast en daarmee kan dit onderzoek bijdragen aan de mogelijke versterking en vooral contextualisering van dit model.

### **1.5.2 Maatschappelijke relevantie**

De onderwijskwaliteit staat onder druk en zij-instromers kunnen deze druk verlichten door te starten in de functie van schoolleider (Sapulete & Vrielink, 2020). Dit onderzoek richt zich op het identificeren van omstandigheden die bijdragen aan het omarmen van zij-instromers als legitieme leiders. Ook hun toegevoegde waarde in het primair onderwijs (PO) wordt gezien en meegenomen.

Erkenning van de ongelijkheid in diverse teams en de specifieke problemen die dit met zich meebrengt, is hierbij van belang, vooral door de steeds complexer wordende maatschappij (Bijlsma & Keyser, 2021). Complexe vraagstukken hebben baat bij diverse teams (ibid.). Door verder te kijken dan alleen de benodigde onderwijskundige kennis, kunnen verschillende factoren worden geïdentificeerd die het legitieme leiderschap van zij-instromers bevorderen. Dit onderzoek draagt daarom bij aan een beeld van zij-instromende schoolleiders dat verdergaat dan enkel kijken wat zij dienen te leren over het onderwijs om als volwaardig te worden geaccepteerd. De geïdentificeerde omstandigheden maken het mogelijk om legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders te verbeteren.

## **1.6 Leeswijzer**

In het eerstvolgende hoofdstuk wordt de context beschreven waartoe schoolleiders zich tegenwoordig verhouden en over welke kennis en vaardigheden deze beroepsgroep dient te beschikken. Ook worden de verantwoordelijkheden die hierbij horen meegenomen. De veranderingen die het beroep de afgelopen decennia heeft ondergaan geven vervolgens inzicht in de mogelijkheden die zij-instromers nu hebben om in te stromen. Vervolgens worden de drie theoretische deelvragen in het derde hoofdstuk beantwoord. Dit hoofdstuk is gericht op leidinggeven aan professionals en op de wisselwerking tussen professionals en leidinggevendenden die niet uit de beroepsgroep van de professionals voortkomen. Legitimititeit speelt hierbij een centrale rol. In het daaropvolgende hoofdstuk wordt de onderzoeksaanpak beschreven. Waarop in de hoofdstukken daarna de resultaten, conclusie, discussie en aanbevelingen volgen.



## **Hoofdstuk 2 Schoolleiderschap in context**

### **2.1 Inleiding**

In het voorgaande hoofdstuk is besproken dat door personeelstekorten de onderwijskwaliteit in het primair onderwijs onder druk staat. Zij-instromende schoolleiders kunnen de tekorten op schoolleiders en ook de tekorten op leraren helpen te verminderen. Het leiderschap van zij-instromende schoolleiders wordt nog niet breed geaccepteerd binnen het onderwijsveld. Ze worden als buitenstaanders gezien met te weinig ervaring en kennis om daadwerkelijk als legitiem leider te worden geaccepteerd. Dit hoofdstuk gaat dieper in op het belang en de werkzaamheden van schoolleiders. De context van het onderwijsveld en veranderingen van het vak van schoolleider komen ook aan bod. Deze veranderingen hebben het vak van schoolleider ook geschikt gemaakt van zij-instromers.

### **2.2 De schoolleider als belangrijke factor voor onderwijskwaliteit**

#### ***2.2.1 Schoolleiders als spin in het web***

Doordat Nederland een gedecentraliseerd onderwijssysteem heeft, hebben onderwijsinstellingen veel autonomie bij het vormgeven van hun onderwijs (Onderwijsraad, 2018). Dat betekent dat Nederlandse schoolleiders bij uitstek op een positie zitten waar invulling kan worden gegeven aan leiderschap (ibid.). Hoewel de formele macht bij het schoolbestuur ligt, hebben schoolleiders veel autonomie om onderwijs op hun school vorm te geven. Schoolleiders spelen ook vaak een sleutelrol in het verbinden van de school met de omgeving en het bestuur. Door hun positie kunnen ze invloed uitoefenen op het beleid van de school en de kwaliteit van het onderwijs. Daarom is het essentieel dat schoolleiders een strategische visie kunnen ontwikkelen en het onderwijs hierop kunnen afstemmen en bijsturen (Onderwijsraad, 2018).

#### ***2.2.2 Het belang van goede schoolleiders***

In een tijd waar de noodklokken worden geluid als het gaat om de staat van de kwaliteit van het onderwijs, worden schoolleiders steeds vaker genoemd als belangrijke spelers voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2018; Day et al., 2008). Een schoolleider geeft leiding op één of meerdere basisscholen aan onderwijsprofessionals (Schoolleidersregister, 2023c). Schoolleiders zijn dan ook na leerkrachten de belangrijkste factor voor de leerprestaties van leerlingen (Leithwood et al., 2004).

Schoolleiders beïnvloeden de leerprestaties van leerlingen vooral op een indirecte manier door het creëren van een positief schoolklimaat, het optimaliseren van de interne organisatie en het verbeteren van de werkomstandigheden voor leraren. (Aydin et al., 2013). Van der Hilst (2019) beschrijft deze omstandigheden als de arbeidsorganisatie van een school. De manier waarop de arbeidsorganisatie opgezet is, heeft invloed op het

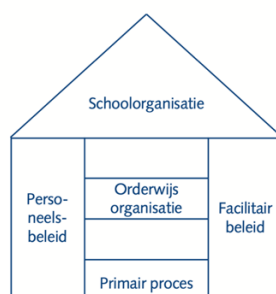
verloop onder leraren op een school (Van der Hilst, 2019; Day et al., 2011; Leithwood et al., 2004). Schoolleiders kunnen het behouden van leraren op veel verschillende manieren beïnvloeden, onder andere door te investeren in de kwaliteit en professionalisering van de beschikbare professionals (Staat van het Onderwijs 2024, 2024; Herman et al., 2017; Loeb et al., 2012; Grissom, 2011). Schoolleiders die tijd besteden aan organisatorische managementvaardigheden en zich richten op de ontwikkeling van de organisatie beïnvloeden op een positieve manier de onderwijskwaliteit (Grissom et al., 2013; Ten Bruggencate, 2009)

### 2.2.3 Werkzaamheden

“De schooldirecteur is degene die leraren in staat moet stellen hun werk goed te doen, ook onder de huidige moeilijke omstandigheden. Dat houdt in dat ze leraren ondersteunen en de school zo organiseren dat zij voldoende aandacht kunnen schenken aan alle leerlingen.” (Schoolleidersregister, 2023c). Met de personeelstekorten van de huidige tijd zijn schoolleiders veel tijd kwijt met zorgen voor voldoende mensen voor de klas (Staat van het onderwijs, 2024). Dit maakt dat schoolleiders minder tijd hebben voor de ontwikkeling van de schoolorganisatie. Terwijl ontwikkelen van de organisatie de belangrijkste taak is van een schoolleider (Van der Hilst, 2019). Van der Hilst en Stam (2003) beschreven vier terreinen waar een schoolleider op kan sturen ten behoeve van de ontwikkeling van de schoolorganisatie, zie Afbeelding 2.1.

De *schoolorganisatie* verwijst naar de structuur van de school, de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden en hiërarchische verhoudingen (Van der Hilst & Stam, 2003). De *onderwijsorganisatie* omvat alles wat het onderwijsleerproces mogelijk maakt, zoals didactiek, toetsing, leerling groepering, en de opbouw van het curriculum. Dit moet nauw aansluiten op het beoogde primaire proces. *Personeelsbeleid* betreft het beleid van de school met betrekking tot het personeel. *Facilitair beleid* omvat het beheer van financiën, gebouwen en ondersteunende diensten of systemen. Van der Hilst & Stam (2003) vergelijken deze vier domeinen met de onderdelen van een stevig huis, waarin elk domein met de anderen samenhangt. Sturen op het ene domein, moet zo ook sturing op de andere domeinen als gevolg hebben (ibid.).

**Afbeelding 2.1. Het huis van Verandering.**



Noot. Ontleend uit Van der Hilst & Stam (2003).

In een snel veranderende samenleving wordt er veel flexibiliteit en wendbaarheid van scholen verwacht (Wessum et al., 2022). Schoolleiders opereren binnen complexe organisaties en in een dynamische maatschappelijke context (Staat van het onderwijs 2024, 2024; Van der Hilst, 2019). De focus ligt steeds meer op het verbeteren van het onderwijs en het creëren van goede werk- en leeromgevingen voor leraren, evenals de samenwerking met externe partijen. Dit vereist dat schoolleiders strategisch kunnen denken en handelen (Onderwijsraad, 2018).

De taken van schoolleiders variëren afhankelijk van de grootte van de school en de aanwezige ondersteunende medewerkers, zoals conciërges en adjunct-directeuren (Sapulete & Vrielink, 2020). Ook de manier waarop het schoolbestuur stuurt en de omvang van het bestuur, inclusief het aantal scholen, beïnvloeden de verantwoordelijkheden en ondersteuning van schoolleiders (ibid.).

## **2.3 Professionalisering van schoolleiders**

### **2.3.1 Het Schoolleidersregister**

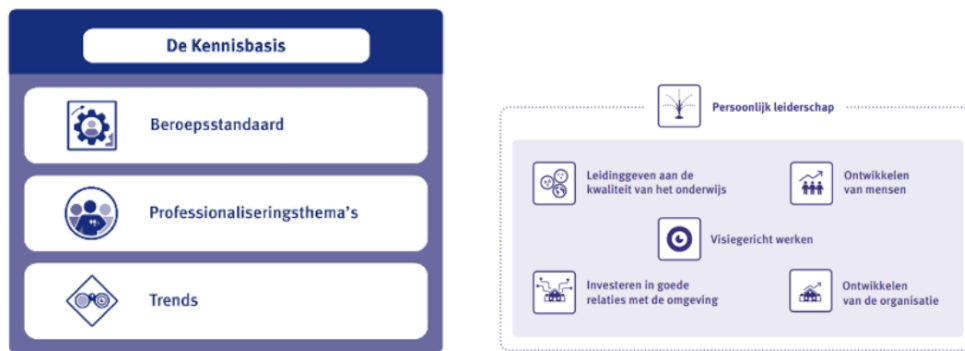
Het Schoolleidersregister registreert alle schoolleiders die een opleiding hebben gevolgd. Elke vijf jaar moeten schoolleiders aan aantal professionaliseringspunten halen om te bewijzen dat zij zich blijven ontwikkelen. Om deze punten te krijgen, volgen schoolleiders allerlei opleidingen en cursussen. Indien deze punten volstaan, dan voldoet de schoolleider aan de herregistratie (Schoolleidersregister, 2024). Net als bij de opleidingen, worden deze verschillende herregistratieprogramma's geaccrediteerd door het Schoolleidersregister. De accreditatie-eisen zijn gebaseerd op onderdelen die de beroepsgroep zelf heeft samengesteld. Dit wordt de kennisbasis genoemd.

### **2.3.2 Kennisbasis: beroepsstandaard, professionaliseringsthema's en trends**

De kennisbasis is als het ware de blauwdruk voor wat een schoolleider allemaal moet kunnen (Schoolleidersregister PO, 2022). Met de kennisbasis maken schoolleiders duidelijk wat de inhoud van hun beroep is en wat de gedeelde waarden van de beroepsgroep zijn (Schoolleidersregister PO, 2022). De kennisbasis van schoolleiders is onderverdeeld in de beroepsstandaard, professionaliseringsthema's en trends, zie Afbeelding 2.2. Bij de ontwikkeling van de kennisbasis zijn verschillende groepen schoolleiders, maar ook wetenschappers betrokken.

De beroepsstandaard is leidend bij de accreditatie van schoolleidersopleidingen (Schoolleidersregister PO, 2022). Aan de professionaliseringsthema's en trends wordt voornamelijk aandacht besteed in de herregistratieprogramma's van schoolleiders (ibid.).

## Afbeelding 2.2. De Kennisbasis en beroepsstandaard van schoolleiders PO



Noot. Beide afbeeldingen verleend van het Schoolleidersregister PO (2022).

Het belangrijkste doel van de beroepsstandaard is de professionele ontwikkeling van schoolleiders en de erkenning van de beroepsgroep (Schoolleidersregister PO, 2022). Deze standaard bestaat uit twee onderdelen: 1) leiderschapspraktijken en 2) persoonlijk leiderschap. De leiderschapspraktijken omvatten vijf onderdelen, waarvan vier ook relevant zijn voor leidinggevend in andere sectoren (Kessels, 2012). Leidinggeven aan de kwaliteit van onderwijs is specifiek voor het onderwijs, maar kan op verschillende manieren worden vormgegeven.

Persoonlijk leiderschap, dat de kenmerken, vaardigheden en ethiek van de schoolleider omvat, ondersteunt de vormgeving van leiderschapspraktijken (Schoolleidersregister PO, 2022; P.8). Professionaliseringsthema's, die uitwerkingen van de beroepsstandaard zijn, beslaan meer dan 20 onderwerpen. Bijvoorbeeld, het thema kansengelijkheid behandelt hoe schoolleiders deze kunnen bevorderen, terwijl het thema bedrijfsvoering noodzakelijke kennis over bedrijfsvoering behandelt. Daarnaast beschrijven trends zoals technologisering en informalisering maatschappelijke ontwikkelingen die het beroep van schoolleiders beïnvloeden, en deze worden geïntegreerd in de kennisbasis.

## 2.4 De weg naar schoolleiderschap

### 2.4.1 Schoolleiders met 'krijt aan de vingers'

Zoals eerder beschreven, zijn de meeste schoolleiders ooit begonnen als leerkracht en daarna doorgroeid (Sapulete & Vrielink, 2020). Ondanks de diverse aanbieders voor schoolleidersopleidingen zijn de fasen waarin een schoolleider zich kan laten opleiden gelijk. Leerkrachten die schoolleider willen worden, volgen een opleiding tot basis bekwaam schoolleider. Indien deze opleiding is afgerond kan men aan het werk gaan als schoolleider. Daarna kunnen schoolleiders de vervolgopleiding tot vakbekwaam volgen om daarna nog eventueel een master te volgen (Schoolleidersregister, 2023d). Deze opleidingen volgen mensen naast hun baan en bestaan vaak uit een leerwerkplektraject (stage) en lesdagen. Schoolbesturen betalen deze opleiding meestal voor hun personeel (Onderwijsraad, 2018).

### 2.4.2 Leren waar het krijgt ligt

Zij-instromende schoolleiders leggen een langere weg af voordat ze schoolleider worden. Grootschalig onderzoek toont aan dat hun carrièreswitch vaak voortkomt uit de wens om maatschappelijke impact te maken (Sapulete & Vrielink, 2022). Ze hebben ook een sterke affiniteit met de ontwikkeling van zowel kinderen als leerkrachten. Eenmaal werkzaam als schoolleider heeft het opbouwen van een sterk team voor zij-instromers een hoge prioriteit.

Uit tien interviews met zij-instromende schoolleiders komen verschillende factoren naar voren (Schoolleidersregister PO, 2023a). Ze hebben zich grondig voorbereid op hun overstap naar schooldirecteur en erkennen het belang van voortdurende zelfontwikkeling. Allen benadrukken dat leerkrachten de professionals zijn die zij als directeur moeten ondersteunen. Bovendien zijn zij-instromers vaak wetenschappelijk opgeleid, in tegenstelling tot schoolleiders die vanuit het onderwijs zijn doorgestroomd (Sapulete & Vrielink, 2020).

Zij-instromers kunnen bij tien geaccrediteerde opleidingen zichzelf laten opleiden tot schoolleider (Schoolleidersregister PO, 2024d). De extra curriculaire activiteiten die worden aangeboden voor de zij-instromers zijn ondanks de accreditatie onvoldoende bekend (ibid.). Zij-instromers missen de nodige onderwijsexpertise, terwijl die wel vereist is. Vandaar dat er in het huidige onderzoek aandacht wordt besteed aan wat opleidingen extra aanbieden om zij-instromers goed voor te bereiden op het schoolleiderschap. De gedefinieerde variabelen, zie Tabel 2.1, uit het onderzoek van Creemers & Slegers (2023) zouden idealiter allemaal aan bod komen in de opleiding voor zij-instromers.

Voor zij-instromende schoolleiders is er een nieuwe subsidieregeling 'Instroom schoolleiders van buiten het onderwijs' (Arbeidsmarktplatform PO, 2024) van het ministerie van Onderwijs. Deze subsidie stimuleert schoolbesturen om externen aan te nemen, maar kan alleen worden aangevraagd als de zij-instromer direct een vaste aanstelling krijgt (Ministerie van OCW, 2023). Hierdoor is de subsidie minder vaak aangevraagd dan verwacht, omdat schoolbestuurders aarzelen om iemand zonder bewezen geschiktheid een vaste aanstelling te geven (Schoolleidersregister, 2024c). Dit leidt ertoe dat zij-instromers vaak zelf de kosten van duizenden euro's voor hun opleiding moeten dragen.

**Tabel 2.1 Onderzochte variabelen voorwaardelijke expertises voor schoolleiders**

| Variabelen   |
|--|
| <b>Expertise</b>                                     |
| Onderwijskundige expertise                           |
| Expertise over leerplan en leerlijnen                |
| Expertise over onderwijsverbetering                  |
| <b>Leiderschapspraktijken</b>                        |
| Visiegericht werken                                  |
| Sturing geven aan het ontwikkelen van mensen         |
| Sturing geven aan het ontwikkelen van de organisatie |
| Leiding geven aan onderwijskwaliteit                 |
| Investeren in goede relaties met de omgeving         |

Noot. Verleend uit onderzoek Creemers & Slegers, 2023

### **2.4.3 Sollicitatie: de benoemingsadviescommissie**

Zij-instromers worden niet altijd uitgenodigd voor sollicitatiegesprekken en moeten vaak meer vasthoudend zijn dan schoolleiders met een onderwijsachtergrond. Als ze worden uitgenodigd, verloopt de procedure anders dan in hun vorige sector (Haan, 2018). De gesprekken worden vaak gevoerd door een benoemingsadviescommissie (BAC) met zes of meer leden, zoals bestuurders, teamleden, ouders, en soms directeuren van andere scholen (Haan, 2018). De diversiteit aan gesprekspartners, kan gebrek aan structuur in de hand hebben. Dit kan leiden tot een ‘kruisverhoor’ in plaats van een constructieve dialoog. De geschiktheid van de kandidaat wordt dan niet altijd op objectieve criteria beoordeeld, maar op meningen en aannames (Haan, 2018). Terwijl het kiezen van de juiste kandidaat grote gevolgen heeft voor de schoolorganisatie (Onderwijsraad, 2018; Day et al., 2008; Leithwood et al., 2004).

Het is cruciaal dat zowel de BAC als de zij-instromer de sollicitatie goed voorbereiden om structuur aan het gesprek te geven. Na de benoeming begint de volgende uitdagingen voor de nieuwe schoolleider (Brown, 2023; Sapulete & Vrielink, 2020).

### **2.4.4 Inductiefase**

Een inductieprogramma helpt startende schoolleiders bij het ontwikkelen van leiderschapspraktijken en het opbouwen van een netwerk, door theoretische en praktische kennis te combineren (Schleiger, 2012). Nederland heeft echter geen definitie voor startende schoolleiders in het primair onderwijs (Brown, 2023), wat het moeilijk maakt om hun professionaliserings- en begeleidingsbehoeften in kaart te brengen. Een duidelijke definitie en aanpak kan bijdragen aan effectiever beleid voor deze groep, ter voorkoming van uitval en uitstroom van nieuwe schoolleiders (Sapulete & Vrielink, 2020).

Internationaal is er wel steeds meer aandacht voor startende schoolleiders (Pont et al., 2008; Schleiger, 2012). Aan de hand van verschillende internationale definities omschrijft Brown (2023) startende schoolleiders en hun inductiefase als: “Een startend schoolleider in het primair onderwijs geeft maximaal drie jaar integraal leiding op een basisschool.” (Brown, 2023: P.13). Het belang van begeleiding gedurende de inductiefase wordt in Nederland ook steeds meer onderkend (Onderwijsraad, 2018). Brown (2023) doet vijf aanbevelingen als het gaat om de inductiefase van startende schoolleiders:

1. Zorg voor een gevarieerd aanbod aan professionele leeractiviteiten;
2. Besteed tijdens de inductieperiode aandacht aan de leiderschapspraktijken die horen bij transformationeel en onderwijskundig leiderschap;
3. Breng focus aan door schoolleiders te leren prioriteren;
4. Creëer nabijheid van de leidinggevende;
5. Geef autonomie.

De bovenstaande aanbevelingen zijn gericht op alle startende schoolleiders (Brown, 2023). Aangezien de meerderheid van de schoolleiders uit het onderwijs komt (Sapulete

& Vrielink, 2020), kunnen de behoeften tijdens de inductiefase voor zij-instromers echter anders zijn. De vijf factoren van Brown (2023) worden onderzocht om mogelijk meer specifieke aanbevelingen te ontwikkelen die beter aansluiten bij de behoeften van zij-instromende schoolleiders.

## **2.5 Uitdagingen schoolleiderschap**

### **2.5.1 Van hoofdonderwijzer naar schooldirecteur**

Vroeger was de bovenmeester degene die leiding gaf aan de andere onderwijzers op school. De bovenmeester was als hoofdonderwijzer ook degene die vaak aan één van de hoogste groepen les gaf (Dijsselbloem, 2021). De leidinggevende taak werd gecombineerd met lesgeven. Dit veranderde door de jaren heen, waarbij de rol van schoolleider steeds complexer werd. Vanaf de jaren '60 en '70 nam de nadruk op het managen toe en gaven schoolleiders steeds minder les (Wessum, 2022).

De professionalisering van schoolleiders is essentieel geworden vanwege de toenemende uitdagingen, zoals strategisch denken, betrokkenheid bij beleidsvorming, en samenwerking met externe partijen (Verbiest, 2009). De Onderwijsraad (2018) benadrukt dat verder professionalisering en een betere positionering van schoolleiders nodig zijn om effectief leiding te geven aan deze complexe taken. Schoolleiders moeten niet alleen focussen op management, maar ook op strategisch leiderschap om onderwijsvernieuwing te stimuleren.

### **2.5.2 De positie van de zij-instromende schoolleider**

De veranderende taken van schoolleiders hebben de weg vrijgemaakt voor zij-instromers in het onderwijs (Sapulete & Vrielink, 2020; Onderwijsraad, 2018). Zij-instromers brengen unieke ervaringen en vaardigheden uit andere sectoren mee, wat waardevol is voor het onderwijs. Aangezien een schoolleider geen lesbevoegdheid hoeft te hebben en er specifieke opleidingen zijn ontwikkeld, kunnen zij-instromers nieuwe perspectieven bieden op leidinggeven en verandermanagement. In een steeds complexer wordende samenleving is het belangrijk dat onderwijsorganisaties deze diversiteit omarmen (Bijlsma & Keyser, 2021).

Zij-instromers kunnen bijdragen aan innovatie door hun frisse blik en expertise, wat essentieel is voor samenwerking met externe partijen zoals zorgsector en gemeentes (Onderwijsraad, 2018; Verbiest, 2009). Hoewel zij-instromers op papier een waardevolle toevoeging lijken, zijn de meningen in de praktijk verdeeld (Sapulete & Vrielink, 2022). Onderwijsprofessionals vrezen dat zij-instromers te weinig onderwijservaring hebben en dat hun managementbenadering niet aansluit bij de onderwijspraktijk.

Toch wordt passie voor het onderwijs door beiden als essentieel beschouwd en met de juiste ondersteuning en een goede match kunnen zij-instromers een aanwinst zijn. Hun ervaring met leidinggeven en mensenontwikkeling kan hen helpen bij de uitdagingen binnen de arbeidsorganisatie van scholen. Een sterke schoolstructuur en de inzet van

onderwijskundige experts, zoals IB'ers, kunnen de ontbrekende onderwijskennis compenseren (Sapulete & Vrielink, 2022; Slegers, 2022).

## 2.6 Conclusie

Schoolleiders zijn van grote invloed op de kwaliteit van het onderwijs op een school. Ze hebben te maken met veel verschillende taken en met hoge verwachtingen, zowel vanuit het lerarenteam als vanuit het schoolbestuur (naast verwachtingen 'van buiten'). Het maken van strategische keuzes is steeds belangrijker geworden in de toegenomen complexe omgeving waarin scholen zich bevinden. Schoolleiders kunnen sturen op vier samenhangende terreinen: de schoolorganisatie, het personeelsbeleid, de onderwijsorganisatie en het facilitair beleid.

Het Schoolleidersregister accrediteert opleidingen en bevordert de ontwikkeling van schoolleiders en hun beroepsgroep. De kennisbasis beschrijft de taken van schoolleiders en accrediteert opleidingen op basis van deze kennis. Recent is er meer aandacht voor begeleiding en professionalisering in de inductiefase. Ook daarna is voortdurende professionalisering essentieel om bij te blijven met maatschappelijke en schoolontwikkelingen.

De velen taken en verantwoordelijkheden die schoolleiders hebben, maken dat het beroep de afgelopen decennia is veranderd. Door de verschuiving van het hoofd van de school, de bovenmeester, naar een speciale functie voor schoolleider of schooldirecteur staat een schoolleider niet meer voor de klas. Dit heeft het beroep rijp gemaakt voor schoolleiders die geen lesbevoegdheid hebben, de zij-instromende schoolleider.

De inhoud van het beroep kan dan wel rijp zijn voor zij-instromers, maar niet iedereen binnen het onderwijsveld is rijp voor zij-instromende schoolleiders. Door hun frisse blik en expertise die zij-instromers hebben opgedaan voordat zij het onderwijs in kwamen, bieden zij een toevoeging aan de onderwijskundige kennis die al veelvuldig aanwezig is in het onderwijs. Onderwijsprofessionals lijken bang te zijn voor *managerialisme* en het gebrek aan '*krijt aan de vingers*' bij de zij-instromende schoolleiders.

Het lijkt erop dat het behalen van een geaccrediteerde opleiding op dit moment niet voldoende is om als zij-instromer geaccepteerd te worden. In het volgende hoofdstuk wordt hier met behulp van theorieën meer duidelijkheid over gegeven.



## Hoofdstuk 3 Legitiem leiderschap in professionele omgevingen

### 3.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk staat beschreven hoe het onderwijsveld en met name de werkzaamheden van schoolleiders zijn georganiseerd. Hier werd duidelijk dat het vak van schoolleider en de daarbij horende taken en verantwoordelijkheden de afgelopen jaren dermate zijn veranderd dat een schoolleider niet altijd eerst leerkracht hoeft te zijn geweest. In theorie zou de weg daarmee open zijn voor zij-instromers om geaccepteerd te worden als schoolleider. De praktijk laat zien dat het onderwijsveld de zij-instromende schoolleider (nog) niet volledig heeft omarmd.

Het huidige hoofdstuk gaat doormiddel van het beantwoorden van de drie theoretische deelvragen op zoek naar mogelijke verklaringen voor het gedrag en de houding van onderwijsprofessionals ten opzichte van zij-instromende schoolleiders. Paragraaf 3.2 gaat in op deelvraag 1: *“Wat is legitimiteit en wat is legitiem leiderschap?”* Vervolgens gaat paragraaf 3.3 in op deelvraag 2: *“Wat zijn kenmerken van publieke professionals?”* en deelvraag 3: *“Welke omstandigheden maken dat een leider als legitiem wordt gezien door professionals?”* In paragraaf 3.4 wordt de organisatiestructuur van scholen beschreven. Met het beantwoorden van deze vragen wordt de besproken theorie in paragraaf 3.5 gemodelleerd passend bij het huidige vraagstuk om de legitimiteit van zij-instromende schoolleiders toe te kunnen passen.

### 3.2 Legitiem leiderschap

Zoals eerder beschreven, associëren professionals autoriteit en gezag met specialistische skills en vaardigheden (Noordegraaf, 2016). Leidinggevendenden die van buiten een bepaald professioneel vakgebied komen, hebben in dat opzicht een achterstand in het vestigen van hun gezag en de mate waarop zij worden geaccepteerd.

Deze paragraaf beschrijft allereerst leiderschap en verschillende vormen van leiderschap. Waarna legitimiteit gedefinieerd wordt om vervolgens legitiem leiderschap te definiëren. Door legitiem leiderschap als concept verder te duiden, wordt er verdieping gebracht aan het vraagstuk van de mate van legitimiteit die leidinggevendenden van professionals genieten. Hiermee geeft deze paragraaf antwoord op de eerste deelvraag: *“Wat is legitimiteit en wat is legitiem leiderschap?”*

#### 3.2.1 Persoonlijk en hiërarchisch leiderschap

Om leiderschap te definiëren, wordt eerst onderscheid gemaakt tussen persoonlijk leiderschap, wat in ieder mens zit, en formeel leiderschap (Galenkamp & Schut, 2018). Persoonlijk leiderschap gaat om leiderschap als kenmerk en hiërarchisch leiderschap gaat om leiderschap als formele rol of functie.

*Persoonlijk leiderschap* gaat om enerzijds leidinggeven aan jezelf en anderzijds leidinggeven aan de ander vanuit je eigen persoonlijkheid (ibid.). Leidinggeven aan jezelf gaat voornamelijk om inzicht te krijgen in je eigen drijfveren, verlangens en de manier

waarop je besluiten neemt (Galenkamp, 2009). Persoonlijk leiderschap kan iedereen ontwikkelen, zonder een formele leiderschapsfunctie te vervullen. Het wordt daarbij wel gezien als voorwaarde om leiding te kunnen geven aan anderen (Galenkamp & Schut, 2008). Het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap is een levenslang leerproces.

*Hiërarchisch*, ook wel *formeel leiderschap* gaat om een daadwerkelijke rol om vanuit een positie leiding te geven aan anderen. Formeel leiderschap vereist het vermogen om volgers te motiveren naar een collectief doel (Van Vugt et al., 2008). Motiveren voor een collectief doel kent een proces van invloed en overtuiging (Van Knippenberg et al., 2004).

### 3.2.2 Positioneel en gespreid leiderschap

Aangezien het huidige onderzoek zich richt op formele leidinggevers die leidinggeven aan professionals, wordt er verder ingegaan op verschillende manieren van leiding geven in formele setting. Het klassieke beeld dat veel mensen bij leiderschap hebben, gaat over één sterke leider die stuurt en waar de rest volgt (Kessels, 2012). Deze vorm van leiderschap wordt door Kessels (2012) *positioneel leiderschap* genoemd. Het idee dat een leider een duidelijke positie, status en autoriteit heeft ten opzichte van zijn volgers, is diepgeworteld in hoe we denken over het organiseren van werk. De leider stuurt sterk op de prestaties van het team en het eindproduct. Hierdoor spreekt Kessels bij positioneel leiderschap ook wel van het prestatieparadigma (Kessels, 2012).

Kessels (2012) ziet *gespreid leiderschap* als tegenhanger positioneel leiderschap, zie Tabel 3.1. In gespreid leiderschap is het leiderschap verweven in het complexe samenwerkingsverband van een team van kenniswerkers. Dit model draait om leiderschap dat is gekoppeld aan het erkennen en waarderen van elkaars ervaring en expertise, het opeisen van invloed en het gunnen van een leidinggevende rol op specifieke onderwerpen. De overgang van positioneel naar gespreid leiderschap vereist nieuwe vaardigheden, zowel van formele leiders als van medewerkers (Kessels, 2012). Aangezien de formele leider ruimte moet geven aan de anderen om zich optimaal te ontwikkelen, noemt Kessels (2012) gespreid leiderschap ook wel het ontwikkelingsparadigma. Kessels (2012) benoemt dat beiden vormen vaak voorkomen in organisaties en er vaak een balans wordt gezocht tussen de twee vormen van leiderschap.

**Tabel 3.1. Twee soorten leiderschap.**

| Soort leiderschap      | 1. Positioneel   | 2. Gespreid   |
|------------------------|--|---|
| Rol teamleden          | De teamleden volgen de leider en werken volgens de aanwijzingen van de leider. | Ervaringen en expertises van verschillende teamleden worden erkend en gewaardeerd. Binnen het team gunnen mensen elkaar een leidinggevende rol op specifieke thema's. |
| Houding formele leider | De formele leider is dominant en stuurt sterk op de werkprocessen.             | De formele leider maakt ruimte voor anderen in het team om zich te kunnen ontwikkelen en mee te beslissen over het werk.  |
| Paradigma              | Prestatieparadigma   | Ontwikkelings-paradigma   |

*Noot.* Gebaseerd op Kessels (2012).

### **3.2.3 Leiderschap: wisselwerking tussen leider en volgers**

Kort samengevat heeft persoonlijk leiderschap te maken met het individu dat zich steeds verder ontwikkelt. Bij hiërarchisch en formeel leiderschap neemt de leider zijn persoonlijk leiderschap mee in de formele rol die hij toegekend kreeg. De formele leider, kan op diverse manieren leidinggeven waarbij positioneel leiderschap en gespreid leiderschap als twee uitersten worden gezien (Kessels, 2012). Formeel leiderschap is een proces met volgers. Waarbij formeel leiderschap verstoort kan worden door informeel leiderschap, door met aanmanend gedrag het gezag van de formele leider te ondermijnen.

Leiderschap ontstaat uit een wisselwerking tussen leider en volgers. Wederzijdse beïnvloeding en respect centraal staan (Uhl-Bien, 2011). Het moet zowel door de leider worden verworven, door bijvoorbeeld zichtbaarheid en expertise, als door volgers worden toegekend (Van Knippenberg et al., 2004; Ensari et al., 2011). Volgers tonen erkenning door het opvolgen van aanwijzingen (Hulsbos et al., 2012). Onderzoek toont aan dat empathische leiders eerder door volgers als leider worden erkend (Gentry et al., 2007).

### **3.2.4 Legitiem leiderschap**

Legitimiteit ontstaat, volgens Weber (1968), als een collectieve constructie van sociale normen, waarden en overtuigingen. Dit begrip kan betrekking hebben op de legitimiteit van individuen en groepen, maar ook op organisaties en systemen, zoals het economische systeem van een land (Vaara et al., 2024; Tyler, 2006). Zo ziet men in het Westen de markteconomie als een legitiem systeem terwijl men in andere gebieden een ander beeld heeft van een legitiem economisch systeem. Wanneer iets in overeenstemming is met de normen, waarden, overtuigingen, praktijken en procedures die door een groep worden geaccepteerd, kan iets als *legitiem* worden beschouwd (Zelditch, 2001, p. 33). Legitimiteit is daarmee een subjectief proces en onderhevig aan verandering indien de overtuigingen van mensen veranderen.

De legitimiteit van leiderschap is afhankelijk van wat andere groepen over een leider of leiderschapsgroep denken (Tyler, 2006). Er wordt gesproken van legitiem leiderschap als de mate waarin de autoriteit of het gezag van iemand in een leiderschapspositie wordt *geaccepteerd* door anderen (Johnson et al., 2006).

Legitimiteit heeft ook stereotypen in de hand en kan zo ook bij legitiem leiderschap stereotypen bij specifieke leiders met een bepaalde achtergrond creëren (ibid.). Stereotyperingen weerspiegelen vaak diepgewortelde culturele overtuigingen over wat als 'normaal' wordt beschouwd. Het proces van wie als legitiem leider wordt gezien, lijkt daarmee te worden beïnvloed in het voordeel van de dominante groep. Waarbij in sommige gevallen de mening van de dominante groep dermate doorslaggevend is dat de individuen zich niet meer vrij voelen om zich te verzetten tegen het beeld van de dominante groep (Dornbusch & Scott, 1975).

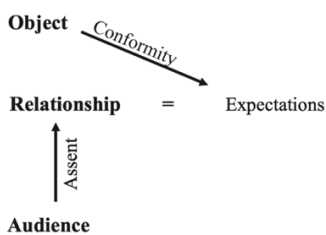
Kortgezegd verkrijgt een leider legitimiteit door de acceptatie van anderen (volgers). Dit gebeurt in een wisselwerking tussen gedrag van de leider als ook het gedrag van de volgers (Ensari et al., 2011; Van Knippenberg et al., 2004).

### 3.2.5 Het Dyadisch Model van Schoon (2022)

Stereotypen en culturele overtuigingen zijn te koppelen aan verwachtingen die mensen van elkaar hebben (Schoon, 2022; Tyler, 2006). Schoon (2022) ontwikkelde een model om te onderzoeken in hoeverre iets als legitiem wordt gezien. Het gebruik van een dyadisch model, zoals te zien is in Figuur 3.1, biedt een systematische benadering voor het begrijpen en meten van legitimiteit. Voor het huidige onderzoek naar legitiem leiderschap komt dit model van pas.

**Figuur 3.1**

*Dyadisch model: Geraadpleegd uit Schoon (2022)*



*Noot.* De schuingedrukte woorden zijn voorwaarden voor legitiem leiderschap.

De drie schuingedrukte woorden in het dyadisch model zijn de drie voorwaarden die Schoon (2022) voor legitimiteit heeft vastgesteld: verwachtingen (*expectations*), instemming (*assent*) en conformiteit (*conformity*). Het *object* is degene die als legitieme leider wil worden gezien en het publiek (*audience*) verleent legitiem leiderschap of niet. De relatie gaat om wederzijdse verwachtingen tussen beide partijen (Schoon, 2022).

Verwachtingen (*expectations*) tussen *object* en *audience* vormen de basis van legitimiteit en moeten in overeenstemming (*conformity*) met elkaar zijn (ibid.). Daarbij is legitiem leiderschap ook afhankelijk van de mate waarop de *audience* ingestemd heeft (*assent*) met de relatie tussen *audience* en *object*. Legitiem leiderschap is preciezer gezegd afhankelijk van overeenkomende wederzijdse verwachtingen tussen *audience* en *object*. Daar *audience* ook een vorm van instemming of goedkeuring heeft gegeven voor het aanstellen van de leidinggevende.

Legitiem leiderschap kan aan de hand van het model van Schoon (2022) worden gezien als de wisselwerking tussen de leidinggevende als *object* en de mensen aan wie (*audience*) de leidinggevende leiding moet geven. Hun wisselwerking is de *relationship*. Waarbij vervolgens de wederzijdse verwachtingen worden gedefinieerd, ook de instemming met de relatie wordt vastgesteld om vervolgens te onderzoeken of de acties binnen de relatie conform de verwachtingen zijn.

In hoeverre een leider als legitiem wordt gezien is daarmee afhankelijk aan wie de leider leiding moet geven. Een leiderschapsstijl kan bij de ene *audience* wel geaccepteerd worden, maar bij de andere *audience* niet. Het dyadisch model van Schoon (2022) helpt in het huidige onderzoek om zowel te kijken naar wat de context van zij-instromers is als ook de mogelijk verschillende onderwijsprofessionals waarmee zij te maken krijgen.

### 3.3 Professionals

Het dyadisch model van Schoon (2022) laat zien dat legitiem leiderschap verkregen wordt door instemming van degenen die de leider moeten volgen. Aangezien zij-instromende schoolleiders leiding gaan geven aan professionals, basisschoolleerkrachten, wordt er in de huidige paragraaf verder gekeken naar wat professionals verwachten van een leidinggevende. Het duiden van de kenmerken, weerstanden en behoeften van professionals helpt om te begrijpen wat zij-instromende schoolleiders kunnen doen om door leerkrachten te worden geaccepteerd. Deze paragraaf geeft daarmee antwoord op deelvraag 2: “*Wat zijn kenmerken van publieke professionals?*” en op deelvraag 3: “*Welke omstandigheden maken een leidinggevende tot legitieme leidinggevende in professionele contexten?*”

#### 3.3.1 Kenmerken van professionals

Professionals worden doormiddel van drie kenmerken onderscheiden: *technical base*, *service ethic* en autonomie (Noordegraaf, 2017). De drie kenmerken van een publieke professional worden gevormd door verscheidene beroepsmechanismen. Dit zijn onder andere socialisatie, opleiding, supervisie, leren en sanctioneren (Noordegraaf, 2017).

*Technical base* staat voor de exclusieve kennis die professionals hebben over hun vakgebied en deze kennis toepassen op specifieke gevallen (Noordegraaf, 2017). Deze kennis komt tot stand door opgedane expliciete kennis tijdens opleidingen en trainingen. Vervolgens komt de impliciete kennis van professionals voort uit de ervaring, vaardigheden en attitude die zij in de loop van de jaren hebben verworven tijdens stages en in hun verdere loopbaan (Noordegraaf, 2017). Impliciete kennis verschilt daarmee van expliciete kennis, aangezien impliciete kennis niet overdraagbaar is op anderen. Hier hoort de formule bij:  $K = I * EVA$ , ofwel Kennis = Informatie \* (Ervaring, Vaardigheden, Attitude) (Weggeman, 2015). Informatie is in deze formule de expliciete kennis en de EVA vormen de impliciete kennis. Deze vorm van kennisverwerving is dan ook een lang proces die professionals steeds verder versterken gedurende hun opleiding en verdere professionele loopbaan.

Los van het ontwikkelen van exclusieve kennis, ontwikkelen professionals ook een *service ethic*, oftewel professionele normen en standaarden. Beroepsstandaarden en registers zijn voor ‘klassieke professionals’, denk aan artsen en rechters (Noordegraaf, 2017). Op deze manier kunnen de professionele standaarden van de beroepsgroep worden gecontroleerd en hebben ze controle over hun identiteit en waarden, de toegang en de kwaliteit van de beroepsuitoefening (Noordegraaf, 2017). De normen en waarden gaan echter vaak verder dan enkel vastgestelde beroepsstandaarden. Culturele overtuigingen ontstaan binnen professionele groepen door jarenlange socialisatie binnen de beroepsgroep.

Door de jarenlange opleiding en socialisatie binnen de beroepsgroep ontwikkelen professionals vormen van autonomie. Hoe hoger de *technical base* en de *service ethic* die professionals in hun beroepsgroep verankerd hebben, des te meer autonomie zij

ervaren (Noordegraaf, 2017). Autonomie is dan ook als derde punt een belangrijk kenmerk voor professionals en werkt tweeledig. Allereerst gaat het om de autonomie van de beroepsgroep, professionele jurisdictie (Noordegraaf, 2017). Dit zijn praktijken die de beroepsgroep zelfstandige bevoegdheden verlenen om hun professionele werkzaamheden te reguleren. Bijvoorbeeld als het gaat om selectie van nieuwe professionals en scholing. Een tweede vorm van autonomie gaat om het werk op individueel niveau, de discretionaire ruimte genoemd (Noordegraaf, 2017).

### **3.3.2 Behoeften publieke professionals**

Professionals verwachten van hun leidinggevendenden dat zij hun expertise en autonomie respecteren (Noordegraaf, 2017). Omdat professionals beschikken over unieke kennis en vaardigheden (*technical base*) die ze door ervaring en opleiding hebben opgebouwd, waarderen zij een leidinggevende die hun vakinhoudelijke expertise erkent en ondersteunt. Daarnaast hebben professionals sterke normen en standaarden (*service ethic*) en verlangen ze dat hun leidinggevende deze respecteert en begrijpt. Professionals willen de ruimte om zelfstandig beslissingen te nemen in hun werk, zowel op individueel niveau als binnen hun beroepsgroep.

In dit onderzoek zijn leerkrachten het soort professionals die legitiem leiderschap verlenen. Leerkrachten worden gespecificeerd als *street-level* professionals. Noordegraaf (2017) definieert *street-level* professionals als: “Groepen professionals die onderwijs hebben genoten, getraind en gesocialiseerd zijn, maar opereren in strikte bureaucratische en organisatorische *frameworks*. Vol protocollen en standaarden.” (Noordegraaf, 2017; p126). Dit zijn professionals die met hun werk direct contact hebben met burgers ofwel cliënten (Lipsky, 1980). *Street-level* professionals ervaren een hoge mate van discretionaire ruimte, maar een beperkte juridictionaire ruimte (Noordegraaf, 2017). Kortgezegd, hebben leerkrachten veel ruimte binnen de praktijk van het werk dat zij doen, hun discretionaire ruimte is groot, maar ze zijn als beroepsgroep verder ingebed binnen organisatorische en bureaucratische contexten (Noordegraaf, 2017).

Evans (2011) liet zien dat er in onderzoeken over en naar *street-level* professionals relatief weinig aandacht is voor het feit dat men te maken heeft met daadwerkelijke professionals die in hun werk vertrouwen op de kennis en ervaring die zij hebben opgebouwd (*technical base*) om de juiste beslissingen te maken voor de mensen waar zij voor werken. Terwijl deze groep ook zeker beschikt over een hele specifieke *technical base* opgebouwd uit zowel expliciete kennis als ook veel impliciete kennis.

Leerkrachten hechten dan ook waarde aan erkenning en waardering van hun specialistische talent door de schoolleiding (Tuytens & Devos, 2019). Tegelijkertijd blijken leerkrachten zich paradoxaal genoeg niet altijd als professionals op te stellen (Van der Hilst, 2019). In Tabel 3.2 staan professioneel handelen type 1 en type 2 beschreven. Type 2 blijkt essentieel voor onderwijs- en schoolontwikkeling.

**Tabel 3.2. Aspecten van het professioneel handelen van de leraar binnen en buiten de klas.**

| Professioneel handelen type 1<br>(‘in de klas’) | Professioneel handelen type 2<br>(‘buiten de klas’)   |
|---|---|
| 1. De leraar handelt didactisch bekwaam         | 1. De leraar is steeds gericht op verbetering van het professioneel handelen type 1 via reflectie, onderzoek en scholing. |
| 2. De leraar handelt pedagogisch bekwaam        | 2. De leraar werkt graag en vaardig samen, deelt graag kennis.  |
| 3. De leraar handelt vakinhoudelijk bekwaam     | 3. De leraar handelt organisatiebewust (plaatst het werk in het grotere geheel, waaronder de doelen van de organisatie).  |
|   | 4. De leraar draagt bij aan de organisatieontwikkeling.   |
|   | 5. De leraar handelt zelfstandig, initiatiefrijk en innovatief.   |

*Noot.* Verleend uit Van der Hilst (2019).

Een schoolleider zal dus rekening moeten houden met de normen en waarden die onderwijsprofessionals hebben waarvan grote discretionaire ruimte een belangrijke is. Schoolleiders die zelf uit het onderwijs komen, zullen dit en de andere behoeften die leerkrachten hebben, begrijpen. Zij beschikken immers over dezelfde *service ethic* en *technical base*. Terwijl zij-instromende schoolleiders daar niet over beschikken en zich dus meer zullen moeten verdiepen in de behoeften van onderwijsprofessionals. Tegelijkertijd horen leerkrachten zich ook professioneel te gedragen om de onderwijskwaliteit op school te handhaven of te verbeteren en zich daarmee te conformeren aan het beeld van een professional (Van der Hilst, 2019).

### 3.4 Organisatiestructuren

De voorgaande paragrafen beschrijven verschillende soorten leiderschap, legitiem leiderschap middels het model van Schoon (2022) en kenmerken en behoeften van professionals, met name *street-level* professionals. De manier waarop het werk van leerkrachten wordt georganiseerd, is vaak onderbelicht in het onderwijs (Van der Hilst, 2019). Terwijl de voornaamste reden dat onderwijsprofessionals het onderwijs verlaten te maken heeft met de wijze waarop het onderwijs georganiseerd is (Naaijken & Bootsma, 2022). Vandaar dat de huidige paragraaf ingaat op hoe het onderwijsveld is georganiseerd en ook op de structuren van schoolorganisaties en scholen.

#### 3.4.1 De scholenorganisatie als professionele bureaucratie

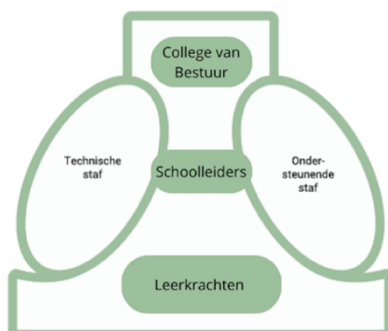
Een basisschool kan worden gezien als (vaak kleinschalige) professionele bureaucratie (Mintzberg, 2022). Professionele bureaucratieën worden gecoördineerd door gestandaardiseerde professionele vaardigheden op de werkvloer. In het geval van basisscholen gaat het om de professionele vaardigheden (*‘skills’*) van de leerkrachten. Zij zijn de uitvoerende kern van het werk dat moet worden gedaan: kinderen in klassen onderwijzen. Een professionele bureaucratie kenmerkt zich met een relatief kleine

technische- en ondersteunende staf (Mintzberg, 2022). De uitvoerende kern is bij professionele bureaucratieën het grootste, net zoals bij basisscholen de leerkrachten in de meerderheid zijn, zie Figuur 3.2.

Op basisscholen is vaak één schoolleider werkzaam met soms een adjunct-directeur. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen indien een school een grote leerling populatie heeft. Op sommige scholen heeft de schoolleider een MT, managementteam, van leerkrachten die de andere leerkrachten aansturen. Soms hebben schoolleiders meer dan één school onder hun verantwoordelijkheid (Sapulete & Vrieling, 2020). Verder zijn er voornamelijk leerkrachten en onderwijsondersteunend personeel werkzaam op scholen. Scholen hebben daarmee een platte structuur met de schoolleider als leidinggevende.

Aangezien veel basisscholen in Nederland vallen onder een schoolbestuur, kan de schoolleider worden gezien als een midden-manager (*'middle manager'*) waarbij het bestuur of College van Bestuur, gevormd door de bestuurders, de strategische top vormen, zoals ook weergegeven in Figuur 3.2 (Onderwijsraad, 2018). Onderwijsondersteunend personeel en met name de intern-begeleider, ook wel IB'er, speelt een sleutelrol als het gaat om het netwerk waarin scholen zich bevinden (Slegers, 2022).

**Figuur 3.2. Basisscholen aangesloten bij een scholenkoepel.**



*Noot.* Leerkrachten zijn de operationele kern, schoolleiders de lijnmanagers en het College van Bestuur fungeert als strategische top.

### **3.4.2 De organisatiestructuur van scholen**

Eerder, werd in hoofdstuk 2 ingegaan op de schoolorganisatie als een van de vier terreinen waarop een schoolleider kan sturen. De *schoolorganisatie* verwijst naar de organisatiestructuur van de school. Verantwoordelijkheden en de bevoegdheden worden verdeeld over de actoren binnen een school en hun onderlinge hiërarchische relaties (Van der Hilst & Stam, 2003).

Figuur 3.2 laat een professionele bureaucratie zien waar de rollen en taken duidelijk verdeeld lijken. Specifieker kijkend naar de praktijk van individuele scholen, dan blijkt dat de organisatiestructuur op scholen slordig is vormgegeven (Van der Hilst, 2021).



Terwijl een duidelijke organisatiestructuur op scholen essentieel is voor effectief onderwijs en een prettige werkomgeving (Naaijken & Bootsma; Van der Hilst, 2019).

In de organisatiestructuur worden actoren verbonden om elkaar te beïnvloeden, via *horizontale* (niet-hiërarchische) en *verticale* (hiërarchische) *verbindingen*. In een teamstructuur bestaan horizontale verbindingen tussen de teamleden. De verticale verbinding tussen het team en een individueel lid omvat bindende besluiten vanuit de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Verbindingen zijn sterk of zwak, afhankelijk van de mate waarin de beoogde beïnvloeding daadwerkelijk plaatsvindt (Van der Hilst, 2019; 2021). Vaak is er wel een formeel organogram, maar blijken de onderlinge verhoudingen anders te liggen, zie Afbeelding 3.1. Hierdoor zijn de verbindingen tussen de teamleden niet allemaal sterk (Sleegers, 2022). Dit met moeizame (verander)processen als gevolg. Voor een nieuwe schoolleider is het lastig als de verbindingen zwak zijn op een school. Processen gaan immers minder vloeiend en de schoolleider moet zo sterker sturen op de processen.

### Afbeelding 3.1 Formeel organogram en een sociaal netwerk



Noot. Geraadpleegd uit Sleegers (2022).

Idealiter werken leerkrachten dus samen in een organisatiestructuur waarbij teamleden zowel verticaal als horizontaal met elkaar verbonden zijn. Dit ondersteunt het professionele handelen van leerkrachten (Kluijtmans et al., 2005). De schoolleider heeft hierin een belangrijke rol te vervullen (Naaijken & Bootsma, 2022). Sterke verbindingen tussen teamleden en goed georganiseerde organisatiestructuren zijn cruciaal voor een innovatieve en samenwerkende en daarmee succesvolle schoolomgeving (Naaijken & Bootsma, 2022; Van der Hilst, 2019). Van der Hilst (2019) noemt manieren waarop sterke verbindingen worden gecreëerd:

1. Helder gedefinieerde verantwoordelijkheden en bevoegdheden;
2. Wederzijdse afhankelijkheid;
3. Duidelijke definitie van de collectieve verantwoordelijkheden van het team ten opzichte van de individuele teamleden;
4. Een productiestructuur waarbij de nadruk ligt op gedeelde arbeidsverantwoordelijkheid;
5. Samenwerkingen zijn vastgelegd en niet vrijblijvend;
6. Volledige heldere terugkoppeling en gebruik van de resultaten om hierop te kunnen sturen.

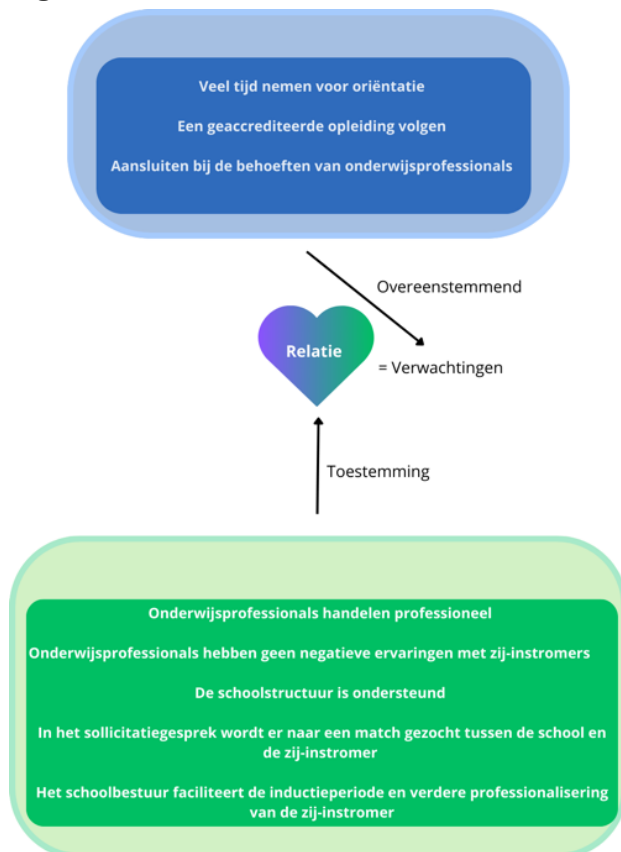
Samenvattend worden sterke verbindingen gecreëerd door gestructureerde en gedeelde arbeidsverantwoordelijkheid.

Hoewel Figuur 3.1 een duidelijke taakverdeling suggereert, blijkt in de praktijk dat veel scholen kampen met slordig ingerichte structuren, wat leidt tot zwakke verbindingen tussen teamleden en moeizame processen tot gevolg. Om een effectieve en samenwerkende schoolomgeving te realiseren, moeten scholen streven naar sterke verbindingen tussen teamleden, zowel horizontaal als verticaal. Dit vereist helder gedefinieerde verantwoordelijkheden, wederzijdse afhankelijkheid en een nadruk op gedeelde arbeidsverantwoordelijkheid. Alleen dan kan het professionele handelen van leerkrachten optimaal worden ondersteund. Hierbij ligt een belangrijke taak voor de schoolleider om een organisatiestructuur met sterke verbindingen te creëren (Naaijken & Bootsma, 2022; Van der Hilst, 2019).

### 3.5 Theoretisch model

In dit onderzoek wordt onderzocht welke omstandigheden bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders. In het theoretische model worden de theorieën die in het huidige hoofdstuk beschreven staan samengevoegd om op deze manier een theoretisch model te vormen, gericht op legitiem leiderschap van 'buitenstaanders' in professionele omgevingen, zie Figuur 3.3.

**Figuur 3.3. Theoretisch model**



Noot. Dyadisch model Schoon (2022) aangepast aan de specifieke onderzoekscontext.

In de voorgaande paragrafen werd leiderschap en vervolgens legitiem leiderschap beschreven als een wisselwerking tussen de leider en de volgers. Een leider is pas legitiem zodra de volgers hem of haar accepteren (Tyler, 2006). Schoon (2022) heeft het dyadisch model ontwikkeld om legitimiteit en daarmee ook legitiem leiderschap te onderzoeken en te meten. Hierin gaat het om wederzijdse verwachtingen tussen de leider (*object*) en de volgers (*audience*) die overeen moeten komen om de leider als legitiem te beschouwen. Schoon (2022) geeft aan dat legitiem leiderschap niet in de persoon zit, maar dat de persoon legitimiteit verkrijgt van anderen. Het gaat om een wisselwerking tussen mensen. Legitiem leiderschap wordt daarmee dus verkregen als wordt voldaan aan de beelden en verwachtingen die volgers hebben van hun ideale leider.

Onderwijsprofessionals zijn *street-level professionals* met specifieke behoeften en verwachtingen van een leider (Noordegraaf, 2017). Zij willen voornamelijk autonomie in de vorm van professionele jurisdictie, of wel autonomie in hun eigen werkzaamheden binnen de kaders van regelgeving. *Street-level professionals* willen erkenning voor hun specialistische kennis en vaardigheden van hun leider (Tuytens & Devos, 2019). Sterke verbindingen tussen de teamleden blijken deze professionele behoeften te ondersteunen (Kluijtmans et al., 2005).

Het huidige onderzoek past het model van Schoon (2022) toe op het onderzoeken van legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders. Onderwijsprofessionals zijn in dit model de *audience* en zij-instromende schoolleiders zijn het *object*, zie afbeelding 3.4. De hypothese van het huidige onderzoek luidt: Zij-instromende schoolleiders worden als legitieme leiders geaccepteerd wanneer er een overeenstemming is tussen de wederzijdse verwachtingen van de zij-instromer en het schoolteam. Cruciale factoren hierbij zijn het tonen van respect voor het vakmanschap van de leerkrachten en het bieden van voldoende autonomie (Tuytens & Devos, 2019; Noordegraaf, 2017). Gespreid leiderschap kan hierbij een ondersteunende rol spelen in het bevorderen van deze legitimiteit (Kessels, 2012). Met aandacht voor de organisatiestructuur op een school. De verschillende omstandigheden waarin scholen verkeren, maar ook de verschillen tussen zij-instromers kunnen ervoor zorgen dat een zij-instromer op de ene school als legitieme leider wordt geaccepteerd, maar dat een andere school dezelfde zij-instromer niet als legitieme leider wil accepteren. Deze hypothese heeft geleid tot een theoretisch model, waarin het model van Schoon (2022) de basis vormt, zie figuur 3.3.

### **3.6 Conclusie**

Leiderschap en legitiem leiderschap gaan over de acceptatie van een leider door anderen (volgers). Dit gebeurt in een wisselwerking tussen gedrag van de leider als ook het gedrag van de volgers. Legitimiteit werkt stereotypen in de hand en kan zo ook bij legitiem leiderschap stereotypen bij specifieke leiders met een bepaalde achtergrond creëren. Stereotyperingen weerspiegelen vaak diepgewortelde culturele overtuigingen over wat als 'normaal' wordt beschouwd. In hoeverre een leider als legitiem wordt gezien is daarmee afhankelijk van aan wie de leider leiding moet geven. De ene leiderschapstijl

kan bij de ene *audience* wel geaccepteerd worden, maar bij de andere *audience* niet. Het dyadisch model van Schoon (2022) helpt in het huidige onderzoek om zowel te kijken naar wat de context van zij-instromers is als ook de verschillende onderwijsprofessionals waarmee zij te maken krijgen.

De mate waarop zij-instromende schoolleiders als legitieme leiders worden gezien hangt sterk af van de mate waarin zij tegemoetkomen aan de specifieke behoeften en verwachtingen van onderwijsprofessionals. Deze professionals hechten groot belang aan autonomie en erkenning van hun vakmanschap. Het model van Schoon (2022), dat de wisselwerking tussen leider en volgers centraal stelt, laat zien dat legitimiteit wordt verkregen wanneer er een overeenstemming is tussen de wederzijdse verwachtingen. Gespreid leiderschap en een goed georganiseerde schoolstructuur kunnen dit proces ondersteunen. Echter, de diversiteit in scholen en de kenmerken van zij-instromers kunnen ertoe leiden dat legitimiteit niet overal op dezelfde manier wordt ervaren. Dit benadrukt het belang van context specifieke benaderingen in leiderschap binnen het onderwijs.

## Hoofdstuk 4 Onderzoeksaanpak

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de methode van het onderzoek uiteengezet. Hierin worden de stappen en procedures beschreven die zijn gevolgd om de onderzoeksdoelstellingen te bereiken en de hypothese te toetsen. Allereerst wordt ingegaan op het onderzoeksontwerp en de gekozen benadering, gevolgd door een gedetailleerde beschrijving van de dataverzameling en de gebruikte instrumenten. Vervolgens wordt de selectie van de deelnemers besproken en de wijze waarop de data is geanalyseerd. Tot slot wordt er aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek, evenals de ethische overwegingen die gedurende het onderzoek zijn meegenomen. Door deze methodologische keuzes te verduidelijken, wordt de wetenschappelijke basis van het onderzoek inzichtelijk gemaakt.

### 4.2 Onderzoekstrategie

Het huidige onderzoek richtte zich op het in kaart brengen van de omstandigheden die bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders in het primair onderwijs. Er was behoefte aan een diepgaander begrip van de voorbereiding die zij-instromers krijgen op het schoolleiderschap, evenals de diverse omstandigheden die invloed hebben op hun acceptatie als legitieme leiders binnen de schoolorganisatie. Zij-instromers doorlopen een uniek en vaak uitdagend proces om de rol van schoolleider te kunnen vervullen. Het in kaart brengen van dit proces vergde een gedetailleerde en zorgvuldige benadering.

Kwalitatief onderzoek bleek een geschikte methode om dit complexe proces te onderzoeken. Deze onderzoeksbenadering, die zich onderscheidt door het systematisch verzamelen, verwerken en interpreteren van data, biedt de mogelijkheid om de ervaringen en perspectieven van betrokkenen op een diepgaande manier te onderzoeken (Boeije, 2014). Door gebruik te maken van de *interpretatieve benadering* kon een rijk en genuanceerd beeld worden gevormd van de manier waarop zij-instromers hun rol als schoolleider ervaren (Tijmstra & Boeije, 2016). Met deze benadering bekijken onderzoekers de wereld door de ogen van de mensen die ze bestuderen. Dit *eerstepersoonsperspectief* is cruciaal voor het begrijpen van de uitdagingen en succesfactoren die deze groep leiders tegenkomt.

Hoewel er al veel literatuur bestaat over professionals en professionele contexten, evenals over legitimiteit en leiderschap, is de specifieke combinatie van deze concepten in de context van zij-instromende schoolleiders nog relatief onderbelicht. Voorgaand onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op het gebrek aan onderwijskennis bij zij-instromers. Zonder voldoende aandacht te besteden aan de bredere factoren die bijdragen aan legitiem leiderschap in professionele contexten. Dit onderzoek kon kennis toevoegen door niet enkel te kijken naar de zij-instromers zelf, maar ook naar de rol van opleiders en schoolbesturen in hun ontwikkeling tot legitieme leiders.

Een belangrijke aanvulling van dit onderzoek was het bestuderen van de ‘succesverhalen’ van zij-instromende schoolleiders. In plaats van enkel te focussen op de uitdagingen, werd er ook onderzocht wat er geleerd kan worden van de ervaringen van zij-instromers die erin slaagden om als legitieme leiders te worden geaccepteerd. Dit bood waardevolle inzichten die niet alleen van belang zijn voor de ontwikkeling van toekomstige zij-instromers, maar ook voor de opleidingen en schoolbesturen die hen begeleiden en ondersteunen.

#### **4.3 Onderzoekdesign**

Dit kwalitatieve onderzoek omvatte verschillende interviews met verschillende groepen verspreid over Nederland. Door met opleiders, zij-instromers en bestuurders te spreken, kon er een veelzijdig beeld worden gevormd voor omstandigheden die bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders.

Door verschillende groepen te interviewen, ontstond datatriangulatie (Boeije, 2014). Triangulatie helpt bij het vormen van een volledig beeld door de combinatie van verschillende perspectieven (ibid.). Door de informatie van de verschillende interviews met elkaar te combineren, kon er een beeld worden geschetst vanuit verschillende perspectieven wat betreft stimulerende omstandigheden voor legitiem schoolleiderschap van zij-instromers. Op deze manier is er gebruik gemaakt van een *multiple casestudie* en datatriangulatie (Boeije, 2014).

#### **4.4 Onderzoekspopulatie en respondenten**

De specifieke context waarvoor dit onderzoek is uitgevoerd heeft betrekking op een groep die in de minderheid is in het basisonderwijs. Zij-instromende schoolleiders hebben geen ervaring in het basisonderwijs en worden daardoor als buitenstaanders gezien. In het onderwijs is het gebruikelijk om als leerkracht te starten en daarna eventueel door te groeien tot schoolleider. Ook veel schoolbestuurders hebben zelf ooit voor de klas gestaan. In de schoolorganisaties zijn zij-instromers daarmee in de minderheid. Ze brengen andere kennis mee dan schoolleiders die eerst leerkracht zijn geweest. Aangezien onderwijsprofessionals veel waarde hechten aan specialistische kennis, blijken zij soms moeite te hebben met een zij-instromende schoolleider die niet over de specialistische kennis beschikt die zij zelf hebben. Er zijn ook zij-instromers die wel geaccepteerd worden en al jaren in het onderwijs actief zijn als schoolleider. Hoe dit te verklaren is en welke opleiding en andere omstandigheden bij deze groep ‘succesvolle’ zij-instromers van invloed zijn geweest op hun acceptatieproces, wordt in dit onderzoek onderzocht en verklaard.

Elke schoolleider, registreert zich bij het Schoolleidersregister PO. De organisatie houdt niet bij of iemand een zij-instromende schoolleider is of niet. Vandaar dat het moeilijk te zeggen is hoeveel zij-instromende schoolleiders er daadwerkelijk zijn. Wel is bekend dat er tien geaccrediteerde opleidingsinstituten zijn die een opleiding tot

schoolleider aanbieden voor zij-instromers (Schoolleidersregister PO, 2024d). Er zijn 829 schoolbesturen in Nederland (Staat van het Onderwijs 2024, 2024).

Het Schoolleidersregister PO heeft de onderzoeker gevraagd om zich te richten op de verschillen tussen de opleidingen. De tien opleidingen zijn dan ook benaderd via de mail. Eerst door het Schoolleidersregister zelf en daarna door de onderzoeker. Ook zijn er een aantal zij-instromende schoolleiders geworven via contacten van het Schoolleidersregister. Er zijn ook aantal respondenten geworven uit het netwerk van de onderzoeker. Sommige respondenten, zij-instromende schoolleiders, zijn via andere respondenten, opleiders, aan de selectie toegevoegd. Deze laatste vorm van werving van respondenten heet het sneeuwbaaleffect (Boeije, 2014).

Alle respondenten zijn via de mail benaderd om te vragen of ze deel wilden nemen aan het onderzoek. In de mail is een beeld geschetst van het interview doormiddel van een meegestuurde informatiebrief, zie Bijlage 1. Hierin werd het doel van het onderzoek uitgelegd, de anonimiteit benadrukt en aangegeven wat de respondenten konden verwachten van het interview. Vervolgens zijn er afspraken gemaakt voor de interviews. Bij het maken van deze afspraak werd vervolgens ook het toestemmingsformulier, *informed consent*, gestuurd, zie Bijlage 2. Deze werden door de respondenten teruggestuurd voordat het interview plaats vond.

In totaal zijn er vijftientig gesprekken uitgewerkt en gebruikt voor de data-analyse, zie Tabel 4.1. De respondenten bestonden uit zestien zij-ingestroomde schoolleiders (n=16). Tijdens gesprekken met respondenten O en F bleek dat zij ooit de PABO hadden afgerond en voor de klas hebben gedaan. Nadat zij in een andere sector hebben gewerkt zijn zij als zij-instromer de schoolleidersopleiding gaan volgen. Omdat dit onderzoek specifiek onderscheid maakt tussen schoolleiders met 'krijt aan de vingers' en 'buitenstaanders' zijn deze respondenten niet meegenomen in de data-analyse. Dit maakt het aantal uitgewerkte gesprekken met zij-ingestroomde schoolleiders op n=14.

Ook zijn er coördinatoren die opleidingen aanbieden voor zij-instromende schoolleiders geïnterviewd. Er zijn bij acht opleidingen interviews afgenomen. De andere twee opleidingen die geaccrediteerd zijn, hadden afgezien van deelname aan het onderzoek. Dit lieten zij via de mail weten, zonder vermelding van reden. Bij twee opleidingen waren er twee coördinatoren bij het gesprek aanwezig waardoor het aantal geïnterviewden voor de opleidingen staat op n=10. Ook zijn er drie bestuurders van scholenorganisaties geïnterviewd. In totaal maakt n=27, waarvan er 25 gesprekken zijn uitgewerkt.

**Tabel 4.1. Overzicht respondenten**

| Respondenten                   | Aantal | Aantal uitgewerkte gesprekken |
|--------------------------------|--------|-------------------------------|
| Opleiders                      | 10     | 8                             |
| Zij-ingestroomde schoolleiders | 16     | 14                            |
| Bestuurders                    | 3      | 3                             |
| Totaal                         | 29     | 25                            |

*Noot.* Negenentwintig respondenten met uiteindelijk vijftientig uitgewerkte gesprekken.

## **4.5 Operationalisatie**

In de operationalisatie worden de concepten die worden onderzocht, omgezet naar operationele definities. De constructen waar onderzoek naar wordt gedaan zijn geen direct meetbare variabelen. Door de constructen te operationaliseren zijn ze meetbaar gemaakt. Dit helpt om vanuit de verkregen data antwoorden te geven op de onderzoeksvraag. Elk concept is opgesplitst in dimensies en indicatoren. De operationalisatie vloeit voort uit het theoretisch kader. In Tabel 4.2 zijn drie hoofdvariabelen uitgewerkt.

### **4.5.1 Legitimiteit van leiderschap**

De eerste hoofdvariabele gaat over legitimiteit van leiderschap conform het model van Schoon (2022). Uit het model wordt duidelijk dat legitiem leiderschap voorkomt uit wederzijdse overeenstemmende verwachtingen tussen de leider die als legitiem wil worden gezien (*object*) en de volgers die legitiem leiderschap verschaffen (*audience*). Daarom zijn er zowel indicatoren voor zij-instromende schoolleiders (*object*) als voor de onderwijsprofessionals (*audience*) gedefinieerd.

De indicatoren voor de zij-instromer kunnen als volgt worden samengevat: De zij-instromer waardeert de specialistische kennis van de onderwijsprofessionals (Tuytens & Devos, 2019), biedt ze voldoende autonomie in hun werk (Noordegraaf, 2017), heeft een geaccrediteerde schoolleidersopleiding gevolgd (Creemers & Slegers, 2023), toont passie voor het onderwijs (Sapulete & Vrielink, 2022) en verdiept zich continu in het onderwijsveld om de *service ethic* van onderwijsprofessionals te begrijpen en hierop in te spelen (Noordegraaf, 2017).

De indicatoren voor de professionele onderwijscontext kunnen als volgt worden samengevat: onderwijsprofessionals accepteren zij-instromers door professioneel te handelen (type 2) (Van der Hilst, 2019) en hebben geen negatieve ervaringen gehad met zij-instromende schoolleiders (Creemers & Slegers, 2023).

### **4.5.2 Voorbereiding op (legitiem) leiderschap**

De tweede hoofdvariabele gaat in op de verschillende fasen die zij-instromende schoolleiders doormaken om zich ontwikkelen tot volledig geprofessionaliseerde schoolleiders. Deze fasen hebben op verschillende manieren invloed op de voorbereiding op (legitiem) leiderschap. De vijf fasen zijn in hetzelfde aantal dimensies opgedeeld. Per dimensie zijn indicatoren geformuleerd gebaseerd op literatuur uit het theoretisch kader.

De eerste dimensie definieert de oriëntatie als eerste fase waarin de zij-instromende schoolleider zich voorbereid op de stap naar het schoolleiderschap. De zij-instromer wil een maatschappelijke bijdrage leveren (Sapulete & Vrielink, 2022), bezoekt verschillende scholen en spreekt diverse mensen uit het onderwijsveld (Schoolleidersregister PO, 2023a).



De tweede dimensie definieert de opleidingsfase waarin de zij-instromer aan de opleiding tot schoolleider begint. Er is nog niet veel bekend over wat de geaccrediteerde opleidingen specifiek aanbieden voor zij-instromers. Aangezien zij geaccrediteerd zijn, is de kennisbasis voldoende gewaarborgd in de opleiding. Deze wordt dan ook niet verder onderzocht. De variabelen gedefinieerd door Creemers & Slegers (2023) worden wel onderzocht, aangezien deze als voorwaardelijke kennis en vaardigheden van zij-instromende schoolleiders worden gezien door het onderwijsveld.

De derde dimensie gaat in op de sollicitatiefase. Met als indicatoren: de BAC voorkomt een kruisverhoor door heldere rol- en taakverdeling vast te stellen binnen de commissie. Waardoor het gesprek gestructureerd verloopt (Haan, 2018). Op die manier wordt er gezocht naar de aanwezigheid van een match tussen de zij-instromer en de school (Schoon, 2022).

De vierde dimensie definieert de inductiefase. Brown (2023) deed hiervoor vijf aanbevelingen voor startende schoolleiders. Zij-instromende schoolleiders zijn hierin niet specifiek genoemd dus het is mogelijk dat zij-instromers andere of aanvullende behoeften hebben in de inductiefase. Deze behoeften worden in het huidige onderzoek onderzocht en mogelijk aangevuld. Voor nu zijn de vijf aanbevelingen gehanteerd als indicatoren: Er is voor schoolleiders een gevarieerd aanbod van professionele leeractiviteiten, met aandacht voor leiderschapspraktijken die horen bij transformationeel en onderwijskundig leiderschap, waarbij ze leren te prioriteren, nabijheid van de leidinggevende ervaren en autonomie krijgen in hun rol (Brown, 2023).

De vijfde dimensie is de laatste fase waarin een schoolleider terecht komt, namelijk de professionaliseringsfase. In deze fase zorgt de schoolleider dat hij op de hoogte blijft van de ontwikkelingen in het onderwijsveld. Professionaliseren is cruciaal voor schoolleiders in een steeds veranderende context (Schoolleidersregister, 2023). Dit kan door het volgen van diverse opleidingen en andere cursussen (Onderwijsraad, 2018).

#### **4.5.3 Structuur van de schoolorganisatie**

De derde hoofdvariabele gaat in op de structuur van de schoolstructuren. Verbindingen tussen teamleden zowel horizontaal als verticaal sterk zijn, werken ondersteunend voor leerkrachten en de schoolleider (Naaijken & Bootsma; Van der Hilst, 2019). De manier waarop het schoolbestuur is georganiseerd heeft ook mogelijk invloed op de manier waarop zij-instromers worden geaccepteerd en zich gesteund voelen (Schoolleidersregister PO, 2023a; Van der Hilst, 2019). Aangezien de rol van schoolbesturen en de rol van schoolstructuren nog ondervetegenwoordigd zijn in het onderwijs, worden deze factoren in het huidige onderzoek verder onderzocht.

**Tabel 4.2. Operationalisatie van legitiem leiderschap in professionele contexten.**

| Hoofdvariabelen  | Omschrijving   | Dimensies   | Indicatoren   |
|--|--|---|---|
| Legitimiteit van leiderschap*<br><br>*Conform model van Schoon (2022)                                      | De zij-instromende schoolleider wordt als 'buitenstaander' geaccepteerd binnen de professionele onderwijscontext   | De zij-instromer kan acceptatie op verschillende manieren beïnvloeden ( <i>Object</i> )   | De zij-instromer waardeert en benut de specialistische kennis van de onderwijsprofessionals   |
|  |  |   | De zij-instromer geeft de onderwijsprofessionals voldoende autonomie (discretionaire ruimte) in hun werk (Gespreid leiderschap)   |
|  |  |   | De zij-instromer heeft een geaccrediteerde schoolleidersopleiding gevolgd ( <i>technical base</i> )   |
|  |  |   | De zij-instromer heeft passie voor het onderwijs en spreekt deze passie expliciet uit   |
|  |  |   | De zij-instromende schoolleider leert het onderwijsveld goed kennen en blijft zich verdiepen in de sector, waardoor hij de <i>service ethic</i> van onderwijsprofessionals begrijpt |
|  |  | Er zijn verschillende omstandigheden die invloed hebben op de acceptatie van zij-instromers door de professionele onderwijscontext ( <i>Audience</i> )                        | Onderwijsprofessionals handelen professioneel (type 2): organisatiebewust met het oog op de doelen van de organisatie en draagt bij aan organisatieontwikkeling                     |
|  |  | Onderwijsprofessionals hebben geen negatieve ervaringen met zij-instromende schoolleiders gehad   |   |
| Voorbereiding op (legitiem) leiderschap  | De voorbereiding van zij-instromende schoolleiders op legitiem leiderschap kan in verschillende fasen worden opgedeeld, met verschillende beïnvloedingen van de (legitimering van) leiderschap | <b>Oriëntatiefase:</b> dit is de fase waarin de zij-instromer voor zichzelf besluit of hij de overstap naar het schoolleiderschap gaat maken                                  | De zij-instromer maakt de overstap vanuit de overtuiging om meer maatschappelijke waarde te leveren   |
|  |  |   | De zij-instromer bezoekt verschillende scholen  |
|  |  |   | De zij-instromer spreekt met verschillende mensen uit het onderwijsveld   |
|  |  | <b>Opleidingsfase:</b> dit is de fase waarin de zij-instromer begint met de opleiding tot schoolleider  | De opleiding is geaccrediteerd door het Schoolleidersregister   |
|  |  |   | De inhoud van de opleiding besteedt aandacht aan onderwijskundige expertise en aan de leiderschapspraktijken  |
|  |  | <b>Sollicitatiefase:</b> dit is de fase waarin zij-instromers gedurende hun opleiding of na het afronden hiervan op zoek moeten naar een baan als schoolleider                | De benoemingsadviescommissie (BAC) voorkomt een 'kruisverhoor' tijdens het sollicitatiegesprek door het gesprek te structureren   |
|  |  |   | Er wordt gedurende het sollicitatiegesprek gezocht naar een <i>match</i> tussen de verwachtingen van de school en wat de zij-instromer kan bieden                                   |
|  |  | <b>Inductiefase:</b> dit is de fase van de eerste drie jaar waarin een schoolleider verantwoordelijkheid heeft over een school. De indicatoren zijn verleend uit Brown (2023) | Er is voor schoolleiders een gevarieerd aanbod van professionele leeractiviteiten   |
|  |  |   | Er wordt aandacht besteed aan de leiderschapspraktijken die horen bij transformationeel en onderwijskundig leiderschap  |
|  |  |   | Schoolleiders leren te prioriteren  |
|  |  |   | Creëer nabijheid van de leidinggevende  |
|  |  | <b>Professionaliseringsfase:</b> dit is de fase waarin een  | Geef autonomie aan de schoolleider  |
| De schoolleider wordt door de jaren aan ervaring inmiddels als volwaardig en legitieme schoolleider gezien |  |   |   |

|                                    |   |  |  |
|------------------------------------|---|--|--|
|                                    |   | schoolleider zichzelf blijft ontwikkelen | De schoolleider professionaliseert zichzelf verder door cursussen of opleidingen te volgen                               |
| Structuur van de schoolorganisatie | De manier waarop de organisatie is gestructureerd heeft invloed op de manier waarop zij-instromende schoolleiders kunnen beginnen op een school | Bestuursstructuur                        | Het schoolbestuur heeft een inductiebeleid voor startende schoolleiders  |
|                                    |   |  | Het schoolbestuur heeft een inductiebeleid voor startende schoolleiders  |
|                                    |   | Schoolstructuur                          | De schoolstructuur heeft sterke verbindingen. Te zien aan gestructureerde en gedeelde arbeidsverantwoordelijkheid.       |
|                                    |   |  | De school heeft experts, zoals een intern begeleiders, een schoolopleider en/of een managementteam met onderwijservaring |

## 4.6 Methodes

### 4.6.1 Procedure dataverzameling

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Deze vorm van interviewen biedt zowel structuur aan gesprekken als ook voldoende flexibiliteit om in te gaan om andere onderwerpen die aan bod komen tijdens het gesprek (Boeije, 2014). Daarbij was er ook ruimte voor meer diepgang of eventuele toevoegingen van de respondenten. Het interview is opgenomen/genotuleerd ten behoeve van de betrouwbaarheid (Boeije, 2014) Bij het interview is gebruik gemaakt van drie verschillende *topic lists* met zoveel mogelijk open vragen (zie Bijlage 3). Voor elke geïnterviewde groep, werd de operationalisatie als uitgangspunt gebruikt. De vragen in dit onderzoek zijn bewust niet volledig afgeleid uit de bestaande literatuur om de invloed van sociaal wenselijke antwoorden te minimaliseren. Deze benadering maakt het mogelijk om meer authentieke en ongefilterde inzichten te verkrijgen.

Het soort vragen verschilde per respondentgroep, zie Tabel 4.3. Zo werden opleiders veel meer ondervraagd over de inhoud van de opleiding. Terwijl zij-instromers voornamelijk werden gevraagd naar hun eigen ervaringen als zij-instromend schoolleider. Bestuurders werden meer bevraagd over hun kijk op zij-instromende schoolleiders en in hoeverre zij-instromers als toevoeging kunnen worden gezien binnen de school.

**Tabel 4.3. Een aantal voorbeeldvragen per groep respondenten.**

| Voorbeeldvragen per groep respondenten |  |
|--|--|
| Zij-instromende schoolleiders          | “Waren er onderdelen die u heeft gemist in de opleiding, zo ja welke zijn dit?”  |
| Zij-instromende schoolleiders          | “Hoe verliep de sollicitatieprocedure?”  |
| Zij-instromende schoolleiders          | “Wat heeft u gedaan om geaccepteerd te worden door het schoolteam?”  |
| Opleiders                              | “Is de opleiding die jullie aanbieden specifiek voor zij-instromers of zitten zij gemengd met onderwijsprofessionals. Welke overweging is daarin gemaakt?” |
| Opleiders                              | “In hoeverre dragen jullie als opleidingsinstelling bij aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders als groep?”                             |
| Opleiders                              | “Welke variabelen, onderwijsexpertise of leiderschapspraktijken, worden bij jullie opleiding voornamelijk aangeboden?”                                     |

|             |   |
|-------------|---|
| Bestuurders | “In hoeverre heeft u ervaring met zij-instromende schoolleiders en/of ziet u een meerwaarde om ook zij-instromende schoolleiders binnen het schoolbestuur te hebben?” |
| Bestuurders | “In hoeverre worden zij-instromende schoolleiders binnen het schoolbestuur begeleid en is dit andere begeleiding dan startende schoolleiders hebben?”                 |
| Bestuurders | “Wat hoort een zij-instromer voornamelijk te leren tijdens de opleiding: leiderschapspraktijken of meer onderwijskundige kennis?”                                     |

Sommige interviews werden op een fysieke locatie afgenomen. De andere interviews werden door middel van een *videocall* via *Microsoftteams* afgenomen. Het interview startte met het voorstellen van de interviewer en het doel van het onderzoek. Vervolgens startte de opname en werd er gevraagd naar de achtergrondinformatie van de geïnterviewde om wat meer over de respondent te weten te komen. Vervolgens werden de vragen die in de *topic list* stonden gesteld. De interviewer kon doorvragen op specifieke onderwerpen. De variabelen die Creemers en Slegers (2023) in hun onderzoek hebben gevonden, werden in tabelvorm, zie Tabel 4.4 getoond. Dit gaf richting aan het gesprek over in hoeverre de opleidingen aansloten op deze variabelen.

**Tabel 4.4. Onderzochte variabelen voorwaardelijke expertises voor schoolleiders**

| Variabelen   |
|--|
| <b>Expertise</b>                                     |
| Onderwijskundige expertise                           |
| Expertise over leerplan en leerlijnen                |
| Expertise over onderwijsverbetering                  |
| <b>Leiderschapspraktijken</b>                        |
| Visiegericht werken                                  |
| Sturing geven aan het ontwikkelen van mensen         |
| Sturing geven aan het ontwikkelen van de organisatie |
| Leiding geven aan onderwijskwaliteit                 |
| Investeren in goede relaties met de omgeving         |

*Noot.* Verleend uit onderzoek Creemers & Slegers, 2023

Vervolgens werd het formele gesprek van het interview afgesloten. Hiervoor werd gecheckt of de geïnterviewde alles had kunnen vertellen wat hij kwijt wilde. Indien dat het geval was, werd de opname stopgezet. Hierna volgde nog een korte afsluiting en werd het gesprek afgesloten. De interviewer en de geïnterviewde verlieten vervolgens de fysieke ofwel de digitale ruimte.

#### **4.6.2 Data-analyse**

De opnames die gedurende de interviews zijn gemaakt, werden na afloop getranscribeerd in Microsoft Word. Vervolgens werden de transcripten in Microsoft Excel geüpload. Hierna werd een open code per tekstfragment toegekend. Een open code bevat een korte beschrijving van een aantal woorden wat er in het tekstfragment werd gezegd. In open codes staan woorden die de respondent letterlijk heeft gezegd. Na deze fase van open codering volgden axiale codes. Axiale codes vatten open codes in de woorden van de onderzoeker (Boeije, 2014). Met axiale codes start daarmee ook de interpretatie van de data. De axiale codes werden gebaseerd op dimensies of indicatoren uit de

operationalisatie. De axiale codes werden vervolgens ondergebracht in overkoepelende *topics*, deze kwamen meestal overeen met de dimensies uit de operationalisatie. Met de axiale codes en *topics* is vervolgens verder gewerkt aan het beschrijven van de resultaten in combinatie met de indicatoren die uit de operationalisatie zijn ontwikkeld. Ter illustratie van het analyseproces staat in Tabel 4.5 een voorbeeld.

**Tabel 4.5 Voorbeeld van data-analyse**

| Tekstfragment  | Open Code                          | Axiale code                       | Topic          |
|--|------------------------------------|-----------------------------------|----------------|
| “Er is praktisch geen vak te bedenken waarin je zoveel met mensen te maken hebt. Met verschillende soorten mensen. En als je dat leuk vindt, dan moet je het ook gewoon doen. Dus als je zegt van, ik heb behoefte aan, ik wil maatschappelijk meerwaarde, iets van meerwaarde zijn. Er zijn natuurlijk heel veel vakken waarin je dat kunt zijn. Maar echt dat je zegt van, ik wil in de kern van de maatschappij staan. Dan is de school jouw plek.” | Kern van de maatschappij staan     | Drijfveer maatschappelijke waarde | Oriëntatiefase |
| “Waarom ik in deze opleiding gestapt ben. Ik had zelfs zoiets van ik wilde heel graag met mensen die echt uit het onderwijs kwamen de opleiding doen. Ik vraag me ook af of ik heel blij was geworden van alleen maar zij-instromers. Want ik dacht juist zij weten van de hoed en de rand, dus die kunnen mij misschien ook verrijken. En dat hebben ze ook zeker gedaan. Maar de inhoud van de opleiding vond ik te mager.”                          | Opleiding gemengd, inhoud te mager | Inhoud opleiding ontevreden       | Opleidingsfase |

#### 4.7 Kwaliteitscriteria

Voor kwalitatief onderzoek is het waarborgen van de betrouwbaarheid en validiteit complexer dan bij kwantitatief onderzoek (Boeije, 2014). De flexibele onderzoeksmethoden en de invloed van de onderzoeker bedreigen de normen van validiteit en betrouwbaarheid waaraan bij traditioneel onderzoek wordt getoetst (Boeije, 2014). Bij een interpretatief onderzoek is het van groot belang dat er recht gedaan wordt aan de betekenissen van interpretaties van de onderzoeksobjecten (Boeije, 2014). Boeije (2014) benoemt alternatieven die geschikt zijn als kwaliteitseisen bij kwalitatief onderzoek. De ‘geloofwaardigheid’, ‘overdraagbaarheid’, ‘deugdelijkheid’ en ‘bevestiging’ kunnen bij kwalitatief onderzoek wel worden getoetst.

##### 4.7.1 Geloofwaardigheid

De informatie die in een onderzoek wordt gedeeld, dient geloofwaardig te zijn. Dit werd gewaarborgd door tijdens interviews bevestiging te vragen van de geïnterviewde. Ook het gebruikmaken van meerdere respondenten en respondenten van verschillende groepen hielpen bij de geloofwaardigheid van het onderzoek. Deze vorm van data-triangulatie geven een geloofwaardiger beeld van de situatie van zij-instromende schoolleiders die nog niet overal als legitieme leiders worden geaccepteerd.

##### 4.7.2 Overdraagbaarheid

In hoeverre een onderzoek in de toekomst kan worden herhaald, heeft te maken met de overdraagbaarheid van het onderzoek. Aangezien het onderzoek is uitgevoerd met behulp

van een *topic list* met specifieke vragen die aan de respondenten werden gevraagd, is dit onderdeel van het onderzoek overdraagbaar. Een ander kan met deze *topic list* aan de slag gaan en andere zij-instromende schoolleiders interviewen. De procedurebeschrijving helpt daar verder bij. De eigen ervaring en achtergrondkennis van de onderzoeker zorgden er wel voor dat deze gemakkelijker kon doorvragen. Dit is minder goed overdraagbaar.

#### **4.7.3 Deugdelijkheid**

De keuzes die de onderzoeker heeft gemaakt gedurende het onderzoek dienen navolgbaar te zijn voor anderen die het onderzoek lezen. Dit gaat over de deugdelijkheid van het onderzoek. De navolgbaarheid van dit onderzoek is gewaarborgd door de keuzes die zijn gemaakt voor kwalitatief onderzoek met daarbij de interviews en het soort respondenten te beschrijven. Ook de manier waarop de data is geanalyseerd met behulp van de operationalisatie dragen bij aan de navolgbaarheid van dit onderzoek.

#### **4.7.4 Bevestiging**

Ook de manier van data verzamelen en verwerken is belangrijk voor de kwaliteit van het onderzoek. De bevestiging werd gewaarborgd doordat er is beschreven hoe de data is verkregen, door middel van het opnemen van de interviews. Ook hoe de data verwerkt is, staat beschreven in de methode van dit onderzoek. Bovendien zijn er systematische stappen ondernomen om de data te coderen en te analyseren om de consistentie van de interpretaties te waarborgen.

#### **4.8 Conclusie**

Dit hoofdstuk beschrijft de werkwijze van het onderzoek om inzicht te bieden in de gekozen benadering en procedures. De kwalitatieve onderzoeksmethode, gekenmerkt door semigestructureerde interviews, bleek geschikt om het complexe proces van legitiem leiderschap onder zij-instromende schoolleiders in het primair onderwijs te onderzoeken. Door de combinatie van verschillende respondenten, zoals zij-instromers, opleiders en bestuurders, kon een rijk en genuanceerd beeld worden gevormd.

De toepassing van datatriangulatie versterkte de validiteit van de bevindingen, terwijl de zorgvuldige selectie van respondenten de betrouwbaarheid van het onderzoek waarborgde. Daarnaast zijn ethische overwegingen, zoals anonimiteit en geïnformeerde toestemming, zorgvuldig nageleefd. De operationalisatie van de hoofdvariabelen biedt een meetbare basis voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

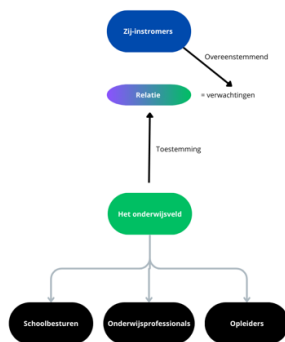
## Hoofdstuk 5 Resultaten

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het uitgevoerde onderzoek gepresenteerd. Deze resultaten komen, zoals uiteengezet, voort uit interviews met opleiders, zij-ingestroomde schoolleiders en bestuurders. Naar aanleiding van de interviews met opleiders wordt een overzicht gegeven van overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende opleidingen voor zij-instromende schoolleiders. De combinatie van de interviews met verschillende groepen helpt om een beeld te vormen van omstandigheden en voorbereidingen die bijdragen aan legitiem leiderschap in professionele schoolcontexten.

Het model van Schoon (2022) wordt in volgende paragrafen toegepast op de wisselwerking tussen zij-instromers en het onderwijsveld. Zij-instromers zijn het ‘*object*’ dat als legitiem moet worden gezien. Het onderwijsveld, bestuurders, leerkrachten en opleiders, zijn de ‘*audience*’ in dit model, zie Figuur 5.1. Hieruit bleek onder andere dat een *match* tussen zij-instromer en een school werd gevonden indien de vaardigheden die zij-instromers meenamen uit hun oude werk, van pas kwamen bij de uitdagingen waar de school op dat moment voor stond. De sollicitatiefase is hierin een cruciaal moment.

**Figuur 5.1. Model van Schoon (2022) aangepast aan de onderzoekscontext.**



De volgende empirische deelvragen worden in dit hoofdstuk beantwoord:

1. Op welke manier worden zij-instromende schoolleiders voorbereid op het schoolleiderschap gedurende hun opleiding en op welke manier verschillen deze opleidingen van elkaar?
2. Welke omstandigheden zorgen ervoor dat zij-instromende schoolleiders worden geaccepteerd binnen de professionele contexten van basisscholen?

Dit hoofdstuk volgt de drie dimensies uit de operationalisatie. Het bespreekt eerst de legitimiteit van zij-instromers' leiderschap volgens het model van Schoon (2022). Daarna wordt ingegaan op de voorbereiding van zij-instromers, zowel eigen initiatief als via opleidingen en uiteindelijk wordt de invloed van de schoolstructuur beschreven.

## 5.2 Legitimiteit van leiderschap

Deze paragraaf schetst of en in hoeverre de zij-instromende schoolleiders door het onderwijsveld als legitieme leider worden gezien. Zij-instromers brengen diverse achtergronden en ervaringen mee, maar worden in door het onderwijsveld vaak alleen gezien als mensen zonder onderwijskennis. Hierdoor wordt hun meerwaarde vaak over het hoofd gezien.

Uit onderstaande deelparagrafen blijkt dat legitiem leiderschap van zij-instromers samengaat met de combinatie van een zij-instromer die zich bescheiden opstelt ten opzichte van de onderwijsprofessionals en goed weet wat hij/zij meeneemt aan kwaliteiten en vaardigheden. Terwijl zij-instromers aan de andere kant legitimiteit verleend krijgen vanuit het onderwijsveld als onderwijsprofessionals al eerder positieve ervaringen hebben met een of meer zij-instromers. Ook blijken regionale verschillen in openheid voor zij-instromende schoolleiders te kunnen samenhangen met variërende arbeidstekorten. Regio's met hoge schoolleiderstekorten blijken ook meer open te staan voor zij-instromende schoolleiders.

### 5.2.1 Hoe zij-instromers acceptatie beïnvloeden (Object)

De achtergrond van de zij-instromers in dit onderzoek was heel verschillend. Zo kwamen zij bijvoorbeeld uit de financiële sector, human resource managementfuncties, (jeugd)zorg of grote internationale organisaties. Zij-instromers zijn zich er sterk van bewust dat zij een 'achterstand' hebben op het gebied van onderwijskennis en dat zij dit moeten compenseren met andere vaardigheden, zoals hun leidinggevende vaardigheden. Maar ook door zich van tevoren goed te oriënteren op het schoolleiderschap *“Er is geen zij-instromer die bij ons de opleiding start zonder dat ze zich goed hebben voorbereid.”* (Opleider H)

Ook opleiders benoemden de balans tussen onderwijsinhoud en het belang van de andere vaardigheden en kennis die zij-instromers hebben. *“Die mensen hebben echt een enorme loopbaan en die kiezen dan om bepaalde redenen voor het onderwijs? Ja, die mensen kunnen echt heel veel. Ja, een enorme verrijking voor een school.”* (Opleider B) Opleiders omschrijven zij-instromers als *“ontwikkelingsgericht”* en *“analytisch sterk”* en opleiders zien de meerwaarde die zij-instromers kunnen hebben op een school.

Tegelijkertijd werd door zij-instromers het belang van kennis over onderwijsinhoud ook benoemd als groot ontwikkelpunt voor henzelf, maar ook als obstakel voor leerkrachten om hen te accepteren. *“En ik weet ook hoe de onderwijswereld is. Kennis is daarin bijna heilig.”* (Schoolleider D) Verder kwamen de persoonlijke eigenschappen die zij-instromers hadden, zoals nieuwsgierig en een open houding aan bod: *“En ik vind ook echt het maakt eigenlijk niet uit waar je opnieuw gaat werken, dat een bepaalde nederigheid naar iedereen die er al zit en zich iedere dag hard inzet, daar mag je vanuit gaan. Vind ik die nederigheid echt wel van cruciaal belang.”* (Schoolleider K)

De respondenten die in hun oriëntatieproces solliciteerden, voordat zij aan de opleiding begonnen, werden meermaals niet uitgenodigd voor een gesprek met de reden



dat zij geen ‘*krijt aan de vingers*’ hadden (SL: B, C, G, I, K). Hiermee lijkt ondanks de andere factoren die meespelen, het volgen van een opleiding tot schoolleider wel een belangrijke factor om als potentiële legitieme leider te worden gezien.

Bij het begin van hun aantreden als schoolleider, hebben alle zij-instromers veel tijd geïnvesteerd om door het team van onderwijsprofessionals te worden geaccepteerd. *“Het is echt iets in de interactie. En ook waarschijnlijk als er binnen de school inderdaad een paar mensen zijn die heel erg zijn van ja of nee. Ja, informeel leiderschap. En even naar de negatieve kant. Ja, dat kan iemand maken of breken. Kijk, is er positief informele leiderschap die denkt, nou we gaan jou gewoon helpen, dat is heel anders dan dat er informele leiderschap is, joh, je weet er niks van, we gaan het ook niet met je doen.”* (Opleider E) Vertrouwen winnen door respect te tonen voor de professionals als experts werd dan ook door velen genoemd. Zij-instromers deden dit door veel in de klassen te gaan kijken, vragen te stellen zonder oordeel en wederzijdse verwachtingen te bespreken. De eerste maanden van hun schoolleiderschap stonden op die manier in het teken van observeren en gesprekken voeren. Zonder direct grote ingrijpende veranderingen door te voeren. *“Zo heb ik ook naar ouders en naar teamleden gecommuniceerd van ik ga eerst 90 dagen lang kijken. Is er iets dringends, dan laat ik dat weten. Maar wat niet dringend is, daar ga ik eerst even goed mijn gedachten over laten gaan en de rust nemen. Dus verwacht niet van mij hele grote ingrijpende stappen. Dus ook dat was mijn eerste boodschap. Nou, die was goed gevallen.”* (Schoolleider: A) Tijd kunnen nemen voor het leren kennen van de school en het team blijkt van groot belang te zijn.

### **5.2.2 De professionele onderwijscontext (audience)**

Aangezien er in dit onderzoek geen gesprekken zijn gevoerd met leerkrachten, wordt het onderwijsveld als *audience* beschreven vanuit de perspectieven van de zij-instromers, opleiders en schoolbestuurders. De opleiders hadden allemaal een lange onderwijs carrière achter zich en hadden vaak ook zelf voor de klas gestaan. De bestuurders hadden daarentegen geen lange onderwijsgeschiedenis en kwamen vaak ook van buiten het onderwijs.

De twee zij-instromers die eerst ook PABO hebben gedaan en voor de klas hebben gestaan, zijn niet meegewogen in het onderzoek (SL: F, O). Zij gaven zelf aan dat zij ervan overtuigd waren dat het feit dat zij ooit zelf ook voor de klas hadden gestaan en dus ook ‘*krijt aan de vingers*’ hadden, veel had geholpen voor hun acceptatie door het schoolteam. Eén andere respondent heeft na de opleiding tot schoolleider nog een deeltijd PABO gevolgd en heeft vervolgens haar eerste baan te danken aan het feit dat zij ook voor de klas kon staan (SL: B).

De baan van schoolleider lijkt geschikter te zijn geworden voor zij-instromers door de veranderde taken. Van ‘bovenmeester’ met de meeste leservaring naar meer ‘managen om onderwijs te faciliteren’. Sommige schoolteams en schoolbesturen zien deze ontwikkeling en zij zien zij-instromers als meerwaarde voor schoolorganisaties door de kennis die zij meebrengen uit hun andere werkervaring. *“Ik geloof niet dat je pas iets van*

*het handelen van een leraar kan vinden als je zelf voor de klas hebt gestaan” (Bestuurder 3). Andere schoolorganisaties, bestuurders en schoolteams, zijn nog terughoudend door het gebrek aan ‘krijt aan de vingers’ van de zij-instromers. Deze schoolorganisaties kijken niet verder dan het gebrek aan onderwijservaring. “Bij andere scholen bijvoorbeeld. Buiten de stichting. Die vinden het af en toe maar een beetje raar dat ik zij-instromer ben.” (Schoolleider N)*

Opleiders gaven aan dat er regionale verschillen zijn in hoeverre zij-instromers geaccepteerd worden *“Dus als je kijkt naar het noorden waar het echt best wel conservatief is dus ook echt even normaal moet doen. Zoals bijvoorbeeld je kleding en dat soort dingen. En als je dan zonder kennis binnenkomt, dan heb je echt best wel een lastige dobber eraan.”* (Opleider C) In Amsterdam daarentegen is er actief beleid gevoerd om zij-instromende schoolleiders te stimuleren het onderwijs in te gaan *“De onderwijsregio in Amsterdam is een heel actieve club, die al een aantal jaren daarvoor een taskforce, lerarentekorten, had samengesteld. (...) In Noord-Holland is dat een heel ander verhaal. Daar merk je echt dat de noodzaak aan tekort aan directeuren, tekort aan leerkrachten, is heel divers.”* (Opleider G) Hierbij lijkt het verschil in bereidheid om zij-instromende schoolleiders aan te trekken ook relatie te hebben met de hoogte van de arbeidstekorten. Het voeren van actief beleid, zoals in Amsterdam helpt zij-instromers te accepteren.

De meeste zij-instromers gaven aan dat scholen veelal open stonden om hen met enthousiasme mee te laten lopen op school, zowel ter oriëntatie als voor stagelopen. Bij een aantal bleken er ook directeuren en bestuurders te zijn die niet positief tegenover zij-instromers stonden en hen daarin niet verder hielpen in hun oriëntatieproces (SL: H, N). *“Ik had een school bij mij in de buurt gevraagd bij een ander bestuur. En die schooldirecteur die zag het wel zitten. Maar dat bestuur zag het dus niet zitten.”* (Schoolleider E)

Schoolorganisaties die enthousiast waren om zij-instromers kennis te laten maken met het onderwijs, stonden vervolgens ook eerder open voor een zij-instromer als stagiaire. De directeur speelde een belangrijke rol in het acceptatieproces tijdens de stageperiode. *“Bijvoorbeeld om in een school te komen. Tijdens mijn opleidingsjaar. Ja waar het gewoon klikt weet je. Zo'n ontzettend leuke kerel. Die daar directeur was.”* (Schoolleider M)

De onderwijscultuur werd verder door meerdere zij-instromers als *“gesloten”* en *“weinig lerend en star”* beschreven (SL: B, J, L, N, P). *“Het onderwijs beweegt niet snel, dat is echt een groot verschil met het bedrijfsleven. Ergens is dat ook heel bewust, maar ergens is dat ook een van mijn grootste frustraties.”* (Schoolleider P) Dit gaat over zowel open staan voor zij-instromers als voor de ontwikkeling in de eigen sector en de professionalisering van leerkrachten. Ook nog jaren nadat zij-instromers werkzaam zijn als schoolleiders werden sommigen nog steeds gezien als de zij-instromer en niet als één van hen. *“Na negen jaar draaien de hoofden nog steeds naar mij toe als het gaat over zij-instromers.”* (Schoolleider A) Terwijl anderen na een aantal jaar wel voor ‘vol’ worden

aangezien en ook worden gezien als iemand ‘van het onderwijs’, of wel iemand die ‘weet waar het krijt ligt’. “Kijk, ik ben zij-instromer. En tegelijkertijd zeggen mensen tegen mij. Je bent al geen zij-instromer meer. Want je bent al zo lang directeur. Je zit al zo lang in het onderwijs.” (Schoolleider B) “Toen zeiden ze nee, juist gewoon blijf doen wat je nu doet. Jouw vragen helpen ons om af en toe eens gewoon die oogkleppen af te doen.” (Schoolleider D)

### **5.2.3 Zij-instromers (nog) niet overal legitieme leiders**

De wisselwerking tussen de verwachtingen die schoolorganisaties hebben van zij-instromers en welke verwachtingen zij-instromers zelf hebben en hoe zij aan verwachtingen kunnen voldoen, wisselt per zij-instromer en schoolorganisatie. Over het algemeen geven de meeste zij-instromers aan dat steeds meer schoolorganisaties open staan voor zij-instromers, maar dat dit nog niet overal het geval is. Waar het voornamelijk lijkt te gaan om schoolorganisaties die nog niet zoveel ervaring hebben met zij-instromers, want als ze eenmaal een positieve ervaring hebben gehad, dan durven bestuurders het vaak nog wel een volgende keer aan met een zij-instromer: “De eerste zij-instromer die wij aannamen, kenden wij al door de stage die zij had gelopen. (...) Zij is toen daarna aangenomen op de plek waar zij die interim-opdracht had gedaan. En het scheelde dat wij dus al wisten wat zij kon.” (Bestuurder 2)

Zij-instromers besteedden bij hun aantreden als schoolleider de eerste maanden voornamelijk aan het leren kennen van het team en aan het observeren wat er op school gebeurt. Dit past bij het leren kennen van de *service ethic* om onderwijsprofessionals op school beter te leren begrijpen.

### **5.3 Voorbereiding op (legitiem) leiderschap**

Deze paragraaf gaat in op de rol die opleidingen spelen om zij-instromers voor te bereiden op hun nieuwe baan als schoolleider. Hierbij wordt gekeken naar de inhoud van de opleidingen en de verschillen daartussen. Maar ook naar de manier waarop opleidingen de zij-instromers ondersteunen bij het vinden van een stage, een baan en hun positie als groep in algemene zin.

De vijf fasen die zij-instromers doorlopen hebben allemaal op verschillende manieren een bijdrage aan legitiem leiderschap. De oriëntatiefase is voornamelijk bedoeld om zij-instromers voor te bereiden. In de opleidingsfase gaan ze aan de slag met hun ontwikkelingsbehoeften. Afhankelijk van de opleiding die ze volgen, wordt er aandacht besteed aan ofwel voornamelijk leiderschapspraktijken of meer onderwijskundige expertise. De ervaringen die zij opdoen gedurende hun stages beïnvloeden de legitimiteit van hun leiderschap ook in de daaropvolgende processen. Zo helpt bij het als zij-instromers al bekend zijn bij het schoolbestuur waar ze solliciteren. Vervolgens is de inductiefase cruciaal voor het verder legitimeren van de zij-instromer. Waar er in de professionaliseringsfase langzaam een verschuiving van de legitimiteit van

hun leiderschap plaats vindt. De zij-instromer wordt steeds vaker als legitieme leider gezien en het ontbrekende ‘krijt aan de vingers’ speelt dan nog nauwelijks een rol.

### **5.3.1 Oriëntatiefase**

Passend bij het beeld wat ook in de literatuur wordt geschetst, oriënteerden alle respondenten zich op het schoolleiderschap door de wens om ‘een maatschappelijke bijdrage te leveren’ met hun werk. Het merendeel van de respondenten is ter oriëntatie op veel verschillende scholen gaan kijken of het beroep van schoolleider wat voor hen zou zijn. Sommigen zijn ook een snuffelstage aangegaan (SL: B, J). *“Ik wist gewoon dat ik om in die bubbel te komen... Moet ik veel verschillende scholen zien.”* (Schoolleider J) Gesprekken met schoolleiders en leerkrachten heeft de zij-instromers vervolgens doen besluiten of de overstap naar het schoolleiderschap voor henzelf was weggelegd. *“Ik ben met leerkrachten gaan praten van mijn kinderen. Wat heb jij nou aan je directeur? Wat mis je daaraan?”* (Schoolleider K) Vervolgens zijn ze tijdens hun opleiding en de gelopen stages veel tijd gaan investeren om het onderwijsveld beter te begrijpen en om specifieke kennis op te doen. Door op veel verschillende scholen te gaan kijken, met leerkrachten in gesprek te gaan en veel literatuur te lezen over pedagogiek en didactiek en onderwijsonderzoeken.

Opleiders maken potentiële zij-instromers tijdens oriëntatiegesprekken bewust van de verschillen tussen leiding geven in het bedrijfsleven en directeur zijn van een basisschool. *“Dat je als schoolleider je eigen bureaulamp boven je bureau staat in te draaien en dat je gillende ouders in je school hebt terwijl je normaal klanten had die netjes aan je bureau kwamen. Maar dat die ouders in je kantoor staan en dat ze verwachten van jou dat je doet wat zij vragen.”* (Opleider C)

### **5.3.2 Opleidingsfase**

#### **5.3.2.1 Instroomeisen en bekostiging opleidingen**

Alle opleidingen gaven aan dat zij-instromers minimaal vijf jaar leidinggevende ervaringen moeten hebben alvorens zij aan de opleiding tot schoolleider mogen beginnen. Een tweede eis is een diploma van minimaal hbo-niveau. Bij elke opleiding vond een intakegesprek plaats om de geschiktheid en de motivatie van de kandidaat door te nemen. Soms werd er ook een *assessment* afgenomen. Sommige opleidingen bespreken expliciet de kennis en vaardigheden die de zij-instromer uit zijn vorige werkervaring meeneemt (Opleider: B, E, F, H).

De kosten van de opleidingen varieerden, maar liepen op tot duizenden euro's. Zij-instromers bekostigden dit zelf doormiddel spaargeld of doordat zij een gunstige regeling vanuit hun oude werkgever kregen. Bekostiging door schoolbesturen was ook mogelijk, maar dit kwam bij de respondenten in dit onderzoek slechts bij één respondent voor. Opleiders gaven aan dat besturen vaker de opleiding bekostigen via een nieuwe subsidie

voor zij-instromende schoolleiders, maar sommigen vermijden deze vanwege de bijbehorende eisen.

De situatie waarin de geïnterviewde schoolleiders zaten tijdens hun opleiding was verschillend. Dit had invloed op hun leren over de onderwijssector. Twee van de respondenten hadden naast hun opleiding en stage ook nog hun 'oude' baan ernaast om "*de kosten te dekken*" (SL: L, N). Eén van hen had geprobeerd al een baan als schoolleider te vinden, maar werd niet aangenomen door gebrek aan onderwijservaring (SL: L). De andere respondenten konden hun opleiding volgen, zonder direct een baan te hebben of hadden direct een baan op een school bij aanvang van de opleiding. Hierdoor hadden zij ook de tijd om verschillende stages te lopen en zich volledig onder te dompelen in het onderwijs. Zeven respondenten werden gedurende hun opleiding al aangenomen als schoolleider en konden hun opleiding op die manier afmaken zonder nog stage te hoeven lopen (SL: C, E, G, I, K, N, P). Zij konden hun stageopdrachten op hun 'eigen' school uitvoeren. Opleiders beamen dat veel zij-instromers veel leren door daadwerkelijk in de praktijk aan de slag te gaan in hun eigen schoolcontext.

#### 5.3.2.2 Stages

De schoolleiders in opleiding moesten aan de start van de opleiding een stageplek hebben waar zij minimaal één dag in de week konden stagelopen. Zes van de acht opleiders konden hulp bieden bij het vinden van een stage, indien dit de zij-instromer niet zelfstandig was gelukt (Opleider: A, B, C, F, G, H). Eén opleider benadert sinds dit jaar besturen actief voor stage- of werkplekken: "*Wij sturen een brief naar besturen dat wij kandidaten hebben om te komen werken of stagelopen bij hen. Bij interesse kunnen wij de besturen koppelen aan de studenten.*" (Opleider G)

Op de stagescholen hadden zij-instromers ook 'sturingsruimte' nodig om aan de opdrachten vanuit de opleiding te kunnen voldoen. Met sturingsruimte werd bedoeld dat de studenten de ruimte kregen om een team of een deel daarvan aan te sturen op een specifiek onderwerp. "*Ik hoor ook verhalen van mensen die echt afknappen op de opleiding doordat ze niet met hun stagebegeleider overweg kunnen. Dus daar moet je geluk mee hebben. Of er zo kritisch inzitten van tevoren. Dat je echt goed moet letten op je gevoel of het goed zit of niet.*" (Schoolleider M)

#### 5.3.2.3 Vorm

Uit de gesprekken met de opleidingen kwam naar voren dat er verschillen zijn in aanbod van kennis en de invulling van het onderwijsprogramma voor zij-instromers. Er was één opleiding die een aparte opleiding voor enkel zij-instromers aanbood (Opleider H). De andere zeven opleidingen hebben groepen waarin zij-instromers gemengd zitten met onderwijsprofessionals. Onderwijsprofessionals zijn in de meerderheid in deze groepen. De opleidingen noemden praktische redenen voor de gemengde groepen indien de opleiding per jaar uit één groep bestaat en er niet voldoende zij-instromers zijn voor één aparte groep (Opleider: A, D).

Verder werd de keuze om bewust gemengde groepen te maken genoemd door andere opleidingen (Opleider B, C, E, F, G). Deze keuze was gebaseerd met het idee dat zij-instromers kunnen leren over het onderwijsveld door samen met onderwijsprofessionals de opleiding te volgen. Denk hierbij aan het leren over jargon, normen en waarden en vakinhoudelijke onderwijskennis. Daarbij werd ook benoemd dat zij-instromers hun ervaring als leidinggevende ook nuttig konden inzetten waar de onderwijsprofessionals weer van konden leren. *“Maar dat vond ik een heel fijne mix. Een leuke portfolio groep van zes personen. (...) Van drie mensen uit het onderwijs en drie mensen van het buitenland.”* (Schoolleider I)

Bij sommige opleidingen stroomden de zij-instromers mee in de opleiding basis bekwaam, de eerste opleiding voor schoolleiders. Bij andere opleidingen werden zij-instromers direct in de groep voor vakbekwaam ingedeeld. Er waren ook opleidingen die per zij-instromer bekeken of deze het beste kon instromen bij basis- of vakbekwaam. Dit beoordeelden opleiders doormiddel van het *assessment* of intakegesprek en in samenspraak met de wensen van de zij-instromer zelf.

In alle opleidingen waren studenten onderverdeeld in leergroepen, intervisiegroepen of professionele leergemeenschappen. Deze groepen kwamen voort uit de grote lesgroepen en bestonden uit circa vijf tot zes studenten per groep. Soms was er per leergroep ook een extra docent gekoppeld die deze groep begeleidde. Dit was niet bij alle opleidingen het geval. In de gemengde opleidingen waren zij-instromers gemengd met onderwijsprofessionals per leergroep. Hierin gaven zij elkaar feedback op opdrachten, maar gaven elkaar ook advies voor bijvoorbeeld sollicitaties.

Hoewel stagelopen verplicht was, waren de eisen wat betreft de hoeveelheid stagedagen, het aantal stagescholen of stagebegeleiders en het soort stageopdrachten heel verschillend per opleiding. Ook de was hoeveelheid bijeenkomsten die werd georganiseerd, waren heel wisselend per opleiding. Sommige opleidingen hadden bijvoorbeeld twintig bijeenkomsten in één jaar, terwijl andere opleidingen elke week een hele lesdag organiseerden. *“We hadden elke maandag school. Je kan heel veel voorbereiden, dus ik heb hier ook een kast vol met boeken en allemaal dingen. Ja, het is aan jezelf of je dat dan wel of niet gaat lezen.”* (Schoolleider L)

#### 5.3.2.4 Inhoud: leiderschapspraktijken en onderwijsexpertise

Uit de gesprekken met zowel de opleiders als de zij-instromers blijkt dat er verschillen zijn in de accenten die opleiders leggen bij het aanbieden van kennis. *“Maar het is maar de vraag ook inhoudelijk of je ze dat zoveel moet vertellen, of mogen ze dat lekker gaan ontdekken en mogen ze die ook stiekem daarmee wel eens wat veranderen?”* (Opleider A). Een aantal opleidingen bood voornamelijk leidinggevende kennis en vaardigheden aan die gericht waren op leidinggeven in het onderwijs (leiderschapspraktijken) (Opleider: B, D, F). Hier werd erg ingezet op *“Wie ben jij als persoon, en wie ben jij als schoolleider”* (Opleider B). Eén opleiding focust expliciet op de onderwijsexpertise van schoolleiders (Opleider C), zie Tabel 5.1.

Andere opleidingen probeerden een middenweg te vinden tussen het aanbieden van leiderschapspraktijken en kennis wat betreft onderwijsexpertise (Opleider: A, E, G, H). Daarbij waren er ook respondenten die aangaven dat zij meer hadden willen leren over praktische en operationele kennis die nuttig is voor een schoolleider (SL: E, H, I, L). Denk bijvoorbeeld aan het regelen van vervanging en het bijkomende besluit indien er geen vervanging beschikbaar is om een klas naar huis te sturen ofwel te verdelen. Maar ook didactische en pedagogische kennis had meer aangeboden mogen worden. *“Weet je, alle leerlijnen, alle leerplannen. Ik had altijd de verwachting van, dat weten al die mensen die hier op school werken supergoed. Maar dat valt soms ook tegen.”* (Schoolleider H) Uit gesprekken met de opleiders bleek dat zij vonden dit soort praktische kennis voornamelijk tijdens de stages moest worden opgedaan door de studenten.

Zij-instromers gaven daarbij aan dat kennis over onderwijsinhoud wel in een bepaalde basis noodzakelijk is om ook de juiste gesprekken met het schoolteam te kunnen voeren: *“Maar wees in staat om zoveel kennis te hebben opgedaan dat je inderdaad die kritische vragen kan stellen om onder dat oppervlaktenniveau te komen van wat moet gebeuren.”* (Schoolleider A)

**Tabel 5.1. Verschillen opleidingen leiderschapspraktijken of expertise**

| Variabelen             | Opleiders  |
|------------------------|------------|
| Onderwijsexpertise     | C          |
| Leiderschapspraktijken | B, D, F    |
| Combinatie             | A, E, G, H |

#### 5.3.2.5 Bijdrage van opleidingen aan legitiem leiderschap

Alle opleiders zijn het erover eens dat zij-instromers een belangrijke meerwaarde leveren aan het onderwijsveld. De visie over de manier waarop zij-instromers voorbereid dienen te worden op legitiem leiderschap verschilt per opleider, zie Tabel 5.2. Deze verschillen gaan over de onderwijsinhoud, het al dan niet aanbieden van een extra curriculum voor zij-instromers, de stage-eisen en de frequentie van de lesdagen.

Ook verschillen de behoeften van zij-instromers als het gaat om aandacht voor leiderschapspraktijken of meer aandacht voor onderwijsexpertise. Dit heeft te maken met de tijd die zij kunnen besteden aan de opleiding. Ook de ervaringen die zij meenemen hebben invloed op hun leerbehoeften en dus hun behoefte aan meer onderwijskundige kennis of juist meer leren met betrekking tot de leiderschapspraktijken.

Al met al blijken opleidingen op verschillende manieren voor te bereiden op legitiem leiderschap. In hoeverre en hoe dit gebeurt, is afhankelijk van de behoeften van de zij-instromer en de visie en mogelijkheden die de opleiding biedt. Het model van Schoon (2022) lijkt dus ook toepasbaar op het vinden van een *match* tussen de leerbehoeften van de zij-instromer en de mogelijkheden die een opleiding biedt voor deze specifieke leerbehoeften.

**Tabel 5.2. Vergelijking opleidingen voor zij-instromers**

| Opleiding | Variabelen  | Extra curriculum voor zij-instromers  | Stage-eisen   |
|-----------|---|---|---|
| A         | Leerplan, leerlijnen;<br>Onderwijsverbetering;<br>Omgeving en<br>Onderwijskwaliteit | Eén op één begeleiding doormiddel van individueel ontwikkelplan                                 | Minimaal 1 stagedag per week  |
| B         | Onderwijskwaliteit,<br>Omgeving,<br>Onderwijsverbetering                            | Persoonlijk ontwikkelplan als rode draad door modules   | Drie verschillende plekken; bij eigen werkplek drie verschillende begeleiders |
| C         | Onderwijskundig leiderschap vanuit wetenschap                                       | Nee   | Meesten blijven op 1 plek; ook stage in VO mogelijk                           |
| D         | Leiderschapspraktijken  | Onderwijskundige module voor zij-instromers   | Drie dagen per week   |
| E         | Visiegericht werken;<br>Leidinggeven aan onderwijskwaliteit en onderwijsverbetering | Maatwerk is mogelijk; nabijheid docent voor telefonisch contact                                 | Minimaal 2 dagen per week   |
| F         | Leiderschapspraktijken en onderwijsverandering                                      | Voortraject onderwijsbasis en extra modules onderwijskwaliteit en intervisie met zij-instromers | Minimaal 1 stagedag per week  |
| G         | Persoonlijke ontwikkeling, onderwijsverbetering; leerplan en visiegericht werken    | Vrijblijvend oriëntatietraject voor zij-instromers;<br>Onderwijskundige module                  | Minimaal 1 stagedag per week  |
| H         | Visiegericht werken en onderwijskundig leiderschap                                  | Persoonlijke lijn, coachgesprekken; Onderwijsinhoudelijke module                                | Minimaal 1 stagedag per week  |

Noot. Variabelen zijn verleend aan onderzoek van Creemers & Slegers (2023).

### 5.3.3 Sollicitatieprocedure

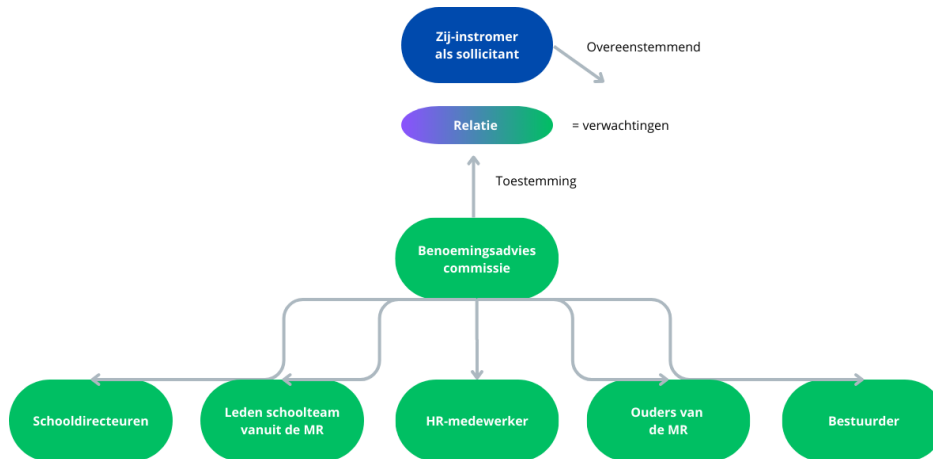
De sollicitatiefase is een cruciaal moment voor zij-instromers. Het vinden van een school die bij hen past is het moment waarop zij-instromers geaccepteerd moeten worden door het onderwijsveld als legitieme leider.

Zoals eerder beschreven gaan sollicitaties voor de functie van schoolleider vaak door middel van een gesprek met de benoemingsadviescommissie (BAC) bestaande uit zes of meer mensen. *“Want die benoemingsadviescommissie dat is ook een ding. Mensen vinden dat heel bizar. Dus dat we daar echt over hebben gehad. Hoe dat werkt. Dus niet even rustig een kopje koffie.”* (Opleider F) Alle zij-instromers gaven aan dat het voor hen de eerste keer was dat ze een sollicitatiegesprek voerden met zoveel verschillende mensen tegelijk toen ze tegenover een BAC zaten. Ook de informele uitingen, zoals kleding vielen sommigen op: *“Kwam ik daar in een driedelig pak bij de sollicitatie.”* (Schoolleider J)

Zowel zij-instromers, als bestuurders en opleiders benoemden het hebben van een *“klik”* ofwel een *“match”* tussen de zij-instromer en de verwachtingen vanuit de BAC bepalend zijn voor de sollicitatie. Het kost dan ook tijd en vaak meerdere sollicitaties voordat er een zij-instromer *“een passende school”* heeft gevonden voor zichzelf. *“We zeggen: niet iedere school past bij jou en jij past niet bij iedere school.”* (Opleider D)



**Figuur 5.2. De benoemingsadviescommissie**



Noot. Dyadisch model Schoon (2022) aangepast aan de sollicitatieprocedure.

Er waren ook drie schoolleiders die uiteindelijk werden aangenomen op een school waar het team uit zichzelf op zoek was naar ‘een ander perspectief’ voor de school (SL: E, K, M). Op deze drie scholen waren de professionele autonomie en verantwoordelijkheid groot (professioneel handelen type 2). Dit gaf de leerkrachten, maar ook de bestuurder vertrouwen in de borging van de onderwijskwaliteit. Twee respondenten konden bij hun stageschool aan de slag (SL: H, N). Beiden namen het stokje over van de directeuren waar zij stageliepen. Zij waren al bekend bij het team voordat zij in het sollicitatieproces mee gingen doen. Beiden gaven aan dat zij wel denken dat dit gegeven heeft bijgedragen aan dat zij zijn aangenomen, omdat zij ook het team al kenden en het team hen kende. Ook vanuit de gesprekken met opleiders en bestuurders blijkt het reeds bekend zijn binnen een school- of bestuursorganisatie helpend is om een kans op een baan te hebben als zij-instromer.

Zij-instromers benoemden verder dat zij in gesprek met de BAC voornamelijk hun hiaten en hun toegevoegde waarde, ‘kracht’, benoemden. (SL: C, D, H, I, J, K, N). Verder konden zij duidelijk maken waar hun ontwikkelpunten lagen én ook vertellen wat zij de school konden brengen. *“Dus ik heb gewoon een fysieke puzzel gemaakt. En daar heb ik de kopjes in gedaan. En die heb ik dan ingekleurd. Dat is wat ik meeneem. En dit zijn mijn ontwikkelpunten. En die ga ik inkleuren. En dat hoop ik samen met het team. En met het bestuur. Dus dat verhaal heb ik neergelegd. En toen was het ijs gebroken.”* (Schoolleider N) Ook opleiders beaamden dat zij-instromers eerder worden aangenomen als zij duidelijk zijn over ‘wat zij meebrengen’ in plaats van enkel te blijven benadrukken dat ze zij-instromer zijn. Indien de verwachtingen tussen de zij-instromer en de BAC overeenkwamen, was er sprake van een “match” en werd de zij-instromer meestal aangenomen op een school en had deze ook een goede start waarbij er snel wederzijdse acceptatie en respect ontstond tussen de schoolleider en het schoolteam.

In relatie tot het model van Schoon (2022) lijkt legitiem leiderschap voornamelijk afhankelijk te zijn van de *omstandigheden* waarin de zij-instromer zich bevindt: expertise/meerwaarde en ontwikkelpunten. Dit in combinatie met een

benoemingsadviescommissie die zowel de meerwaarde als de ontwikkelpunten van de zij-instromer erkent.

#### **5.3.4 Inductiefase**

De mate van begeleiding door het bestuur wisselde per zij-instromer. Sommigen werden eerst ingewerkt door een interim-schoolleider (SL: I, J, K) Veel zij-instromers kregen binnen het bestuur een buddy toegewezen waaraan zij al hun vragen konden stellen. Een buddy is een collega-directeur die schoolleider is op een andere school binnen het schoolbestuur. Ook konden sommige zij-instromers naast een buddy of in plaats van een buddy gebruik maken van een externe coach. De externe coach was niet betrokken bij het schoolbestuur en geeft de zij-instromer de gelegenheid om *“Je twijfels van hoe het hier gaat te kunnen uiten.”* (Schoolleider L)

Ook waren er zij-instromers voor wie het bestuur speciale leergroepen organiseerde met (startende) collega-directeuren (SL: A, B, G, N). Dit varieerde van leergroepen waar voornamelijk intervisie plaatsvond, met andere leergroepen die een professionaliseringstraject met de gehele stichting volgden en op deze manier verder konden leren. Ook medewerkers op het stafbureau, zoals medewerkers onderwijskwaliteit, werden genoemd als ondersteuning voor de startende zij-instromers.

Daarnaast waren er ook zij-instromers die benoemden dat de begeleiding voor startende zij-instromende schoolleiders beter had gekund: *“Ik heb teruggegeven aan de stichting dat ik vind dat we nieuwe directeuren anders moeten opvangen als wat ze met mij gedaan hebben.”* (Schoolleider C) Zij hadden geen buddy of interim-directeur om hen in te werken. Hierbij konden de meeste zij-instromers met hun vragen wel bij iemand terecht binnen de stichting, maar moesten zij proactief op zoek naar iemand die ze met hun vragen kon helpen.

Een reden voor suboptimale begeleiding was onder andere het uitvallen van medewerkers en arbeidstekorten. Buddy-directeuren die zelf de handen vol hadden aan hun eigen school konden niet de juiste ondersteuning bieden aan de startende schoolleider. *“Maar uiteindelijk wil je dat het veel beter begeleid wordt. Maar ja wie gaat dat doen?”* (Opleider C) De tekorten aan zowel schoolleiders om mensen te begeleiden als de angst dat leerkrachten weggaan door een minder geschikte directeur werkt daarbij niet mee om besturen zij-instromers een kans te geven: *“Ja, het is een beetje bijna een soort van paradox van, er is een tekort, dus je zou zeggen, kom maar binnen, maar door het tekort, en door ook het lerarentekort, mede, en een stukje huivering, dus die cocktail bijna, is het soms toch lastig voor een zij-instromer om een voet tussen de deur te krijgen en een plek.”* (Opleider E)

#### **5.3.5 Professionaliseringsfase**

De professionaliseringsfase start na de eerste jaren als schoolleider. In deze zouden zij-instromers steeds meer als volwaardig en legitieme schoolleider moeten worden gezien. De meesten gaven aan dat dit inderdaad het geval was. Bijvoorbeeld ook bij het

solliciteren op een nieuwe school werd er niet of nauwelijks aandacht besteed aan het feit dat ze ooit zij-instromer waren “*En ik had natuurlijk al, wat is het, bijna zeven jaar op die andere school gewerkt. Dus dat was eigenlijk allemaal niet meer. Dat kwam eigenlijk niet echt meer aan bod.*” (Schoolleider E)

Verder horen herregistraties bij deze fase van verdere professionalisering. Zij-ingestroomde respondenten waren zich direct na hun opleiding verder gaan professionaliseren. Sommigen deden dit in leertrajecten met collega-directeuren, maar ook gezamenlijk met (een deel van) het schoolteam.

Deze fase heeft voornamelijk invloed op legitiem leiderschap om “bij te blijven” in het onderwijsveld. Opvallend genoeg werden zij-instromers bij sollicitaties op andere scholen, door hun ervaring op een eerdere school als legitieme leiders gezien. Het ontbrekende ‘krijt aan de vingers’ leek hiermee geen probleem meer.

## **5.4 Organisatiecontext**

In alle gesprekken speelde de organisatiecontext waar zij-instromers in terecht kwamen een rol. Opleiders gaven aan daarin grote verschillen te zien tussen verschillende schoolbesturen in hun aanpak om zij-instromende schoolleiders een goede start te bieden bij hun nieuwe carrière. “*Een ondersteunende structuur en een ondersteunende cultuur, zowel in de school als in het bestuur. Je moet wel ook welkom zijn. Men moet ook denken, kom maar. We gaan je helpen. En je ook tijd gunnen. Om iets te gaan leren.*” (Opleider E) Ook de zij-instromers benoemden het belang van ondersteuning binnen de bestuurscontext als ook binnen de schoolcontext.

### **5.4.1 Schoolcontext: experts en verbindingen**

Tijdens de sollicitatieprocedure wordt er gesproken over de wederzijdse verwachtingen tussen de zij-instromer en de BAC. Ook de schoolcontext werd meegenomen in de overweging of er sprake is van een *match*. Bij schoolcontext kan worden gedacht aan het soort opdracht die er voor de schoolleider en de school is. Daarnaast spelen ook de verschillende teamleden en hun functies en capaciteiten een rol.

Zo beschrijven zowel zij-instromers als opleiders het verschil tussen een grote en een kleine school. Op een kleine school is minder ondersteunend personeel aanwezig. Een grote school vaak meer onderwijsondersteunend personeel. Zulk personeel, zoals een intern-begeleider, adjunct-directeur, een managementteam of een conciërge heeft invloed op de werkzaamheden die de schoolleider moet uitvoeren. Deze experts hebben voldoende onderwijservaring om de zij-instromende schoolleider te ondersteunen. “*Maar zowel de IB’er als de schoolopleider zijn belangrijke mensen.*” (Schoolleider L)

Alle zij-instromers benoemden de waarde van de intern-begeleider (IB’er) op hun school. Ook bestuurders en opleiders zien de rol van de IB’er als extra onderwijskundige kennis in de school. Waardoor het minder erg is dat de zij-instromer niet alle onderwijsexpertise bezit. “*Volgens mij moet of de KT’er stabiel zijn en dan kan een nieuwe*

*directeur inschuiven en dan loopt het er dan wel of andersom. Dan moet een stabiele directeur zijn en dat mag kan er een nieuwe KT'er.”* (Schoolleider C) Maar ook de waarde van een MT, dan wel de aanwezigheid van een adjunct-directeur kwam in de gevoerde gesprekken naar voren.

#### **5.4.2 Bestuurscontext**

Opleiders noemden het gevaar van arbeidstekorten die ervoor zorgen dat zij-instromers op een school terecht komen, waar zij direct allerlei problemen moeten oplossen. *“Wat ik vooral zorgelijk vind, is dat als je net afgestudeerd bent dat je in een school wordt gezet waar heel veel aan de hand is. Dat gebeurt echt te vaak, omdat er dat grote tekort is.”* (Opleider C) Zowel bestuurders, als de opleiders en de zij-instromers benoemden het belang van beginnen op een school waar stabiliteit, ofwel waar de verbindingen tussen teamleden sterk zijn. Hier speelt de bestuurder een bepalende rol in het inschatten in hoeverre een school geschikt is voor de zij-instromer. Zoals besproken in deelparagraaf 5.3.4 is de bestuurscontext voornamelijk in de inductiefase erg belangrijk voor het ondersteunen van het legitieme leiderschap van startende zij-instromers.

#### **5.4.3 Context ter ondersteuning van legitiem leiderschap**

De vorige tekst beschrijft de complexe variabelen die het legitieme leiderschap van zij-instromers beïnvloeden, waaronder de schoolgrootte, schoolweging en ondersteuning vanuit de bestuursorganisatie. Deze bestuurs- en schoolcontexten spelen een belangrijke rol in het legitieme leiderschap van schoolleiders. De aanwezigheid van experts op een school, IB'ers en schoolopleiders, zijn bepalende factoren in hoeverre men het aandurft met een zij-instromer. Als deze experts er niet of nauwelijks zijn, de verbindingen binnen het team zijn zwak en niet gericht op de schoolontwikkeling, heeft een zij-instromer er een zware dobber aan om geaccepteerd te worden.

#### **5.5 Conclusie**

De mate waarin zij-instromers als legitieme leiders een schoolleidersrol kunnen vervullen, hangt af van een complexe wisselwerking tussen a) hun eigen verwachtingen en behoeften, b) de voorbereiding gedurende de opleiding, c) de bereidheid en ervaring van schoolorganisaties om hen te verwelkomen en d) de ondersteuning die beschikbaar is binnen de schoolcontext. Deze factoren variëren sterk per zij-instromer en schoolorganisatie. Dit betekent dat een goede *match* tussen de leerbehoeften van de zij-instromer en de mogelijkheden die een opleiding biedt, cruciaal zijn voor het ontwikkelen van legitiem leiderschap. Bovendien spelen de omvang van de school, de mate van interne expertise en de ondersteuning vanuit de bestuursorganisatie een sleutelrol in het legitiem leiderschap van zij-instromers als schoolleiders.

Er lijkt een paradox te ontstaan: de autonomie die leerkrachten wensen in hun werk, met weinig inhoudelijke bemoeienis, vooral wat betreft (de details van het) lesgeven, lijkt hen te belemmeren om open te staan voor een niet-inhoudelijke zij-instromer als schooldirecteur. Terwijl zij-instromers aangeven zich weinig inhoudelijk te gaan bemoeien met de details van het lesgeven. Indien er op school en intern-begeleider dan wel een managementteam aanwezig is, helpt dit ter ondersteuning van de onderdelen waar de zij-instromer minder kennis over heeft. Dit bevordert het legitieme leiderschap van een zij-instromende schoolleider. Hiermee is het model van Schoon (20022) verder gecontextualiseerd. Daar gaan we in hoofdstuk 6 op door.

## Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

### 6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beantwoordt de zeven deelvragen die voorafgaand aan het onderzoek zijn opgesteld. In de volgende paragraaf worden de eerste vijf deelvragen beantwoord. Dit zijn de theoretische en de empirische deelvragen. Vervolgens wordt de hoofdvraag beantwoord. Daarna worden ook de wetenschappelijke en maatschappelijke implicaties beschreven. Deze implicaties vloeien voort uit de zesde en zevende deelvraag. Tot slot wordt er afrondend ingegaan op legitiem leiderschap in professionele contexten.

### 6.2 Beantwoording deelvragen

In deze paragrafen worden de theoretische en de empirische deelvragen per vraag beantwoord.

#### 6.2.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag waar in dit onderzoek een antwoord op wordt gegeven is: *Wat is legitimiteit en wat is legitiem leiderschap?*

Legitiem leiderschap ontstaat door een wisselwerking tussen de leider en de volgers. Leiderschap wordt verschillend vormgegeven door de persoonlijkheid van de leider, de leiderschapsstijl en de wijze van leidinggeven. Zo is positioneel leiderschap sterk gestuurd vanuit hiërarchisch leiderschap met één leider die de besluiten neemt. Gespreid leiderschap gaat uit van leiderschap bij alle teamleden en waarbij volger en leider fluide is al naargelang de expertise van een teamlid.

Legitimiteit ontstaat, volgens Weber (1968), als een collectieve constructie van sociale normen, waarden en overtuigingen. Legitimiteit werkt ook stereotypen in de hand en kan zo ook bij legitiem leiderschap stereotypen bij specifieke leiders met een bepaalde achtergrond creëren (Johnson et al., 2006). Kortgezegd verkrijgt een leider legitimiteit door de acceptatie van anderen (volgers). Dit gebeurt in een wisselwerking tussen gedrag van de leider en het gedrag van de volgers (Ensari et al., 2011; Van Knippenberg et al., 2004). Het dyadisch model van Schoon (2022) spreekt van de dyade die de relatie tussen de leider (*object*) en de volgers (*audience*) bepaald waarbij verwachtingen wederzijds moeten zijn om legitiem leiderschap te creëren.

#### 6.2.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag waar dit onderzoek antwoord op geeft is: *Wat zijn kenmerken van professionals?*

Professionals hebben hun eigen kenmerken met culturele overtuigingen en gedragingen die daarbij horen. Door verschillende beroepsmechanismen ontwikkelen nieuwelingen in de beroepsgroep deze culturele overtuigingen om zo volledig tot de beroepsgroep te kunnen toetreden (Noordegraaf, 2015). De beroepsgroep heeft zo van

binnenuit de eigen normen en waarden over hoe zij hun werk het beste kunnen doen. Professionals hebben kwaliteit hoog in het vaandel staan (Noordegraaf, 2015). Hierbij horen drie begrippen: *technical base*, *service ethic* en autonomie.

Publieke professionals beschikken over exclusieve kennis (*technical base*) in hun vakgebied, opgedaan door expliciete kennis (opleidingen, trainingen) en impliciete kennis (ervaring, vaardigheden, attitude). Deze kennis is essentieel voor het toepassen in specifieke situaties en wordt voortdurend versterkt door praktijkervaring. Professionals hechten dan ook veel waarde aan specialistische kennis. Dit koppelen zij aan gezag. Publieke professionals ontwikkelen professionele normen en standaarden, *service ethic*. Deze kaders zijn ingebed in beroepsstandaarden en culturele overtuigingen binnen de beroepsgroep. Ze reguleren de kwaliteit en identiteit van de beroepsgroep. Professionals ervaren autonomie op twee niveaus. De jurisdictie van de beroepsgroep staat ze toe om hun werkzaamheden zelfstandig te reguleren. De discretionaire ruimte op individueel niveau, gaat om autonomie over beslissingen kunnen nemen op basis van hun expertise en normen. Hoe beter de *technical base* en *service ethic* de zijn ontwikkeld, hoe groter de autonomie.

### **6.2.3 Deelvraag 3**

*De derde deelvraag waar in dit onderzoek antwoord op wordt gegeven is: Welke omstandigheden maken dat een leider als legitiem wordt gezien door professionals?"*

In hoeverre een leider als legitiem wordt gezien is daarmee afhankelijk van de context waarin de leider leiding moet geven. De ene leiderschapsstijl kan in één bepaalde context geaccepteerd worden, maar mogelijk in een andere context niet. Legitiem leiderschap zit daarmee niet in één persoon, maar de persoon wordt door anderen als wel of niet legitiem gezien. Het dyadisch model van Schoon (2022) helpt in het huidige onderzoek om zowel te kijken naar wat de context van zij-instromers is als ook de mogelijk verschillende contexten waarin zij terecht komen.

Kijkend naar het model van Schoon (2022) en de theorie over zowel leiderschap, legitimiteit en over professionals verwachten professionals dat een leidinggevende hen voldoende autonomie (discretionaire ruimte) verschaft. Professionals hechten groot belang aan autonomie en erkenning van hun vakmanschap. Een leidinggevende kan dit doen door gespreid leiderschap toe te passen, maar ook het persoonlijke leiderschap komt van pas.

### **6.2.4 Deelvraag 4**

Deze paragraaf geeft antwoord op de vierde deelvraag van dit onderzoek: *Op welke manier worden zij-instromende schoolleiders voorbereid op het schoolleiderschap gedurende hun opleiding en op welke manier verschillen deze opleidingen van elkaar?*

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van drie factoren: de achtergrond en financiële situatie van de zij-instromers, hun eigen aandeel in de voorbereiding op het schoolleiderschap en de opleidingen.

Zij-instromers oriënteerden zich op het schoolleiderschap door scholen te bezoeken, zich in te lezen en gesprekken te voeren met onderwijsprofessionals. Veel opleidingen bieden zij-instromers de mogelijkheid om een oriënterend gesprek te voeren met één van de opleiders. In deze gesprekken krijgen zij-instromers een helder beeld van het schoolleiderschap en of het volgen van een opleiding voor hen geschikt zou zijn.

De situatie waarin zij-instromers zichzelf konden voorbereiden op het schoolleiderschap waren wisselend. Sommige zij-instromers konden vanuit hun oude werkgever de opleiding financieren. Ze hadden ook voldoende geld en ook tijd om de opleiding te volgen zonder ernaast te hoeven werken. Terwijl er ook zij-instromers waren die hun 'oude' baan nog gedeeltelijk moesten behouden gedurende de opleiding en deze opleiding ook zelf moesten betalen. Zij-instromers met veel tijd konden zo extra stagelopen, de opleiding volgen zonder financiële stress, aanvullende literatuur lezen en extra schoolbezoeken doen. Terwijl de respondenten die naast het volgen van de opleiding nog moesten werken in hun 'oude' baan, minder tijd hadden voor deze extra manieren om het primair onderwijs te leren kennen.

De opleidingen die zij-instromers hebben gevolgd waren heel verschillend op inhoud, maar ook wat betreft de eisen rondom stagelopen en de opdrachten. Zij-instromers worden door de opleidingen voorbereid doordat stagelopen met een vorm van handelingsvrijheid verplicht is. Zowel opleiders als zij-instromers benoemden dat de variabelen, leiderschapspraktijken en onderwijsexpertise, uit het onderzoek van Creemers en Slegers (2023) allemaal aan bod kwamen bij de opleidingen.

Uit de gesprekken met de zij-instromers en de opleiders bleken er veel verschillen te zijn in de manier waarop opleidingen zij-instromers voorbereiden op het schoolleiderschap. Zo varieerde de frequentie van de stagedagen en de lesdagen per opleiding. Opleidingen gaven aan de variabelen uit het onderzoek van Creemers en Slegers (2023) allemaal in de opleiding te behandelen. Terwijl opleiders verschillen benoemden in de accenten die daarbij werden gelegd. Bij de ene opleiding kwam een variabele frequent aan bod, terwijl die variabele bij de andere opleiding slechts kort werd behandeld. In meer algemene zin waren de meeste zij-instromers overwegend tevreden over de opleiding die zij hadden gevolgd. De meesten gaven wel verbeterpunten. Zij hadden bijvoorbeeld mee willen leren over praktisch operationele onderwijskennis, zoals hoe te handelen bij zieke leerkrachten: de klas naar huis sturen of andere overwegingen daarvoor maken.

Samenvattend, zijn de achtergronden van zij-instromers, de voorbereiding die zij-instromers zelf treffen en de manier waarop zij worden voorbereid gedurende hun opleiding tot schoolleider sterk verschillend. De werksituatie van zij-instromers beïnvloedt hun voorbereiding, afhankelijk van of ze hun oude baan gedeeltelijk behouden of volledig kunnen focussen op hun nieuwe vak. De voorbereiding was vaak vergelijkbaar:



scholen bezoeken, gesprekken voeren en oriënteren op opleidingen. Het grootste verschil zat in de opleidingen zelf, ondanks dat ze allemaal de vereiste thema's behandelen en geaccrediteerd zijn. De accenten verschilden, zoals de leerstijl, frequentie van stages en lesdagen, en de soorten opdrachten. De begeleiding voor zij-instromers varieerde sterk en zowel zij-instromers als opleiders zagen verbeterpunten.

### **6.2.5 Deelvraag 5**

De vijfde deelvraag waar dit onderzoek antwoord op geeft is: *Welke omstandigheden zorgen ervoor dat zij-instromende schoolleiders worden geaccepteerd binnen de professionele contexten van basisscholen?*

De omstandigheden die zorgen voor acceptatie van zij-instromers binnen de professionele context van een basisschool zijn tweeledig. Dit gaat om de wisselwerking tussen de zij-instromende schoolleider en de onderwijsprofessionals én de structuur van de schoolorganisatie.

De wisselwerking gaat volgens het model van Schoon (2022) om overeenstemmende wederzijdse verwachtingen. Dit onderzoek laat zien dat de omstandigheden waar de zij-instromer invloed op heeft, betrekking hebben op drie onderdelen. Ten eerste waardeert en benut de zij-instromer specialistische kennis van de onderwijsprofessionals, wat bijdraagt aan gespreid leiderschap. Ten tweede biedt hij onderwijsprofessionals voldoende autonomie. Ten derde drukt hij zijn passie voor onderwijs expliciet uit en verdiept hij zich voortdurend in het onderwijsveld, wat helpt bij het begrijpen van de *service ethic* van onderwijsprofessionals en het acceptatieproces bevordert.

De professionele onderwijscontext en de organisatiestructuur zijn omstandigheden waar zij-instromers in eerste instantie geen invloed op hebben, maar die wel van grote invloed zijn op hun acceptatie binnen de school. Allereerst blijkt uit het onderzoek dat positieve ervaringen die onderwijsprofessionals eerder hebben gehad met zij-instromende schoolleiders de acceptatie van nieuwe zij-instromers vergemakkelijken. De invloed van professioneel handelen (type 2) is onvoldoende bevestigd.

De structuur van de schoolorganisatie, zoals de bestuursstructuur, het inductiebeleid en professionaliseringsmogelijkheden, zijn omstandigheden die kunnen helpen bij het acceptatieproces. De aanwezigheid van een Managementteam (MT), een Intern Begeleider (IB'er), en een schoolopleider zijn bijzonder helpend en misschien zelfs cruciaal te noemen, in het bieden van de juiste ondersteuning voor startende zij-instromers. Deze stimulerende voorwaarden maken de overstap en de 'landing' voor zij-instromers op een school aanzienlijk zachter.

### **6.3 Beantwoording hoofdvraag**

In deze paragraaf wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord: “*Welke opleiding en omstandigheden dragen bij aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders in professionele (school)contexten?*” De hoofdvraag wordt beantwoord door in verschillende deelparagrafen in te gaan op de verschillende actoren die een rol spelen bij het legitiem leiderschap voor zij-instromers.

Kort samengevat, legitiem leiderschap zit niet in de persoon die als leider geaccepteerd wil worden. Legitiem leiderschap wordt verleend door degenen die de leider volgen door interactie tussen beide partijen. De mate waarin zij-instromers als legitieme leiders een schoolleidersrol kunnen vervullen, hangt af van een complexe wisselwerking tussen a) hun eigen verwachtingen en behoeften, b) de voorbereiding gedurende de opleiding, c) de bereidheid en ervaring van schoolorganisaties om hen te verwelkomen en d) de ondersteuning die beschikbaar is binnen de schoolcontext.

#### **6.3.1 Hoe zij-instromers zelf invloed hebben op legitiem schoolleiderschap**

Zij-instromers hebben op verschillende manieren zelf invloed op de manier waarop zij als legitieme leider worden gezien of niet. Dit gaat om de manier waarop zij zich voorbereiden op het schoolleiderschap en op hun houding en gedrag tijdens sollicitatiegesprekken en daarna hun gedrag in de schoolorganisatie.

Zij-instromers blijken zich het beste voor te bereiden op het schoolleiderschap door zich uitgebreid te oriënteren, een bewuste keuze voor een opleiding te maken en door hun eigen ontwikkelpunten en krachten te onderkennen. De werksituatie van zij-instromers beïnvloedt hun voorbereiding. Afhankelijk van of ze hun oude baan gedeeltelijk behouden of zich volledig kunnen focussen op hun nieuwe vak. Zij-instromers komen uit diverse sectoren, maar hebben met elkaar gemeen dat ze minimaal vijf, maar vaker nog langer, ervaring hebben als leidinggevende. De keuze van een opleiding is daarin afhankelijk van hun werksituatie gedurende de opleiding en hun eigen ontwikkelbehoeften.

In sollicitatiegesprekken bleek het benadrukken van de eigen vaardigheden die een zij-instromer meebracht naar de functie een belangrijk aspect. Ook het benoemen van de ontwikkelpunten die de zij-instromer nog zag om verder te groeien als schoolleider helpen bij het vinden van een *match* tussen de school en de zij-instromer. Scholen weten op deze manier precies wat zij wel en wat zij niet konden verwachten van de zij-instromer. Om zo te kunnen bepalen of de zij-instromer als schoolleider kon worden aangenomen, om vervolgens door te groeien tot legitieme leider.

Eenmaal aan het werk als schoolleider, besteden de zij-instromers veel tijd aan het leren kennen van de teamleden. Ook gaven zij ruimte aan en vertrouwen in de expertise van de onderwijsprofessionals. Hierdoor voelden de onderwijsprofessionals zich gewaardeerd en erkend als professionals.

### **6.3.2 Hoe opleidingen invloed hebben op legitiem schoolleiderschap**

Om uitgenodigd te worden op een sollicitatiegesprek bleken zij-instromers in elk geval gestart te moeten zijn met de schoolleidersopleiding. De zij-instromers die solliciteerden voordat zij begonnen met een opleiding werden meestal niet uitgenodigd. Opleidingen hebben op die manier invloed op legitiem schoolleiderschap.

De opleidingen dragen bij aan legitiem schoolleiderschap van zij-instromers door hen kennis en vaardigheden aan te leren die voorwaardelijk zijn voor een legitieme schoolleider. Dit doen zij door de kennisbasis aan te bieden met zowel leiderschapspraktijken als ook onderwijsexpertise. De accenten die opleidingen daarin leggen, zijn verschillend. Aansluiten bij de leerbehoeften van zij-instromers blijkt daarin belangrijk. Uiteindelijk zijn er verder veel verschillen tussen de opleidingen.

Ook beïnvloeden opleidingen legitiem leiderschap van zij-instromers door met hen in gesprek te gaan over het vinden van een passende school. Door onder andere het oefenen van sollicitatiegesprekken met de beruchte benoemingsadviescommissie helpen opleidingen zij-instromers om zich goed te kunnen presenteren op scholen waar zij willen gaan werken. Opleiders bespreken met de zij-instromers welke school het beste bij hen past en hoe zij de juiste match tussen hen en een school kunnen vinden. Hier gaat het wederom om wederzijdse verwachtingen tussen de zij-instromer en een school. Het volgen van een geaccrediteerde opleiding lijkt daarmee dus invloed te hebben op legitiem leiderschap, want het verschaft wel de mogelijkheden om uitgenodigd te worden op sollicitatiegesprekken. Om uiteindelijk legitiem leiderschap te bereiken is meer nodig.

### **6.3.3 Hoe de schoolorganisatie invloed heeft op legitiem schoolleiderschap**

De schoolorganisatie heeft invloed op legitiem leiderschap op verschillende niveaus. Dit gaat om het bestuursniveau en op schoolniveau.

Op bestuursniveau blijkt om een goed inductiebeleid van belang. Dit met aandacht voor de individuele ontwikkelingsbehoeften van de zij-instromer. Een collega-directeur als buddy of zelfs directeuren in leergroepen zijn daarin helpend. De nabijheid van de bestuurder als ook de beschikbaarheid van stafmedewerkers op het hoofdkantoor van het schoolbestuur zijn helpend om zij-instromers te ondersteunen bij vragen. Verder was een externe coach voor de zij-instromers van grote waarde, omdat zij zich op die manier konden verwonderen over de nieuwe organisatie en ook tips kregen hoe zij om moesten gaan met bepaalde vraagstukken binnen de organisatie.

Op schoolniveau was de invloed van legitiem leiderschap voornamelijk gericht op de aanwezigheid van experts, zoals de schoolopleider en de IB'er.

### **6.3.4 Toetsing hypothese en nieuw model**

De hypothese van het onderzoek luidde: Zij-instromende schoolleiders worden geaccepteerd als legitieme leiders wanneer er overeenstemming is tussen hun verwachtingen en die van het schoolteam. Belangrijke factoren zijn respect voor het

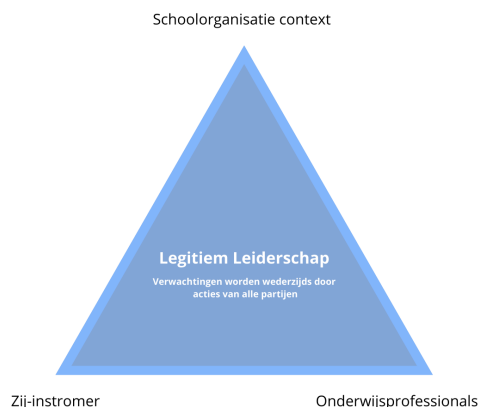
vakmanschap van leerkrachten, het bieden van autonomie en het bevorderen van gespreid leiderschap. De organisatiestructuur en specifieke omstandigheden van de school beïnvloeden deze acceptatie.

Op basis van het onderzoek kan de hypothese worden bevestigd. Uit de bevindingen blijkt dat zij-instromende schoolleiders als legitieme leiders worden geaccepteerd wanneer er overeenstemming is tussen hun verwachtingen en die van het schoolteam. De oriëntatie die zij-instromers doen door het onderwijsveld te leren kennen, draagt bij aan legitiem leiderschap. Opleidingen spelen vervolgens een ondersteunende rol door zij-instromers de benodigde kennis en vaardigheden aan te reiken en hen voor te bereiden op de match tussen hun leiderschap en expertise en de verwachtingen van de school. De mate van acceptatie kan echter variëren afhankelijk van de specifieke context van de school en de omstandigheden van de zij-instromer. Dit heeft te maken met de aanwezigheid van experts, zoals een schoolopleider of een IB'er. Cruciaal is ook het tonen van respect voor het vakmanschap van leerkrachten en het bieden van voldoende autonomie.

In hoeverre professioneel handelen en een sterke schoolstructuur van invloed zijn, kan met het huidige onderzoek niet worden bevestigd, aangezien onderwijsprofessionals niet hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Wel kan voorzichtig worden gesteld dat scholen waar onderwijsprofessionals zeker zijn van hun eigen kunnen en eigen expertise eerder open zullen staan voor een zij-instromer als schoolleider. Deze onderwijsprofessionals waarborgen zelf de onderwijsinhoudelijke expertise. Terwijl op scholen waar onderwijsprofessionals minder zeker zijn van hun eigen expertise zij het mogelijk belangrijker vinden dat hun schoolleider voldoende onderwijskundig is onderlegd. De invloed van gespreid leiderschap is hiermee niet bevestigd, noch ontkracht.

Kortgezegd ontstaat er legitiem leiderschap van de zij-instromer door verwachtingen die wederzijds worden door acties van zowel de zij-instromer als de onderwijsprofessionals en binnen de organisatiecontext. Dit maakt legitiem leiderschap dus contextafhankelijk, met diverse beïnvloedende factoren. Dit is dan ook vertaald in het volgende model, zie figuur 6.1.

**Figuur 6.1. Model voor legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders.**



## **6.4 Implicaties en aanbevelingen**

In de deze paragraaf worden implicaties en aanbevelingen gedaan en daarmee worden de laatste twee deelvragen van dit onderzoek beantwoord. Allereerst worden de maatschappelijke implicaties en aanbevelingen beschreven. Alvorens de zevende deelvraag die ingaat op de wetenschappelijke implicaties en aanbevelingen te beantwoorden.

### **6.4.1 Maatschappelijke implicaties en aanbevelingen**

In deze deelparagraaf wordt de zesde deelvraag beantwoord: *Welke lessen kunnen worden getrokken voor de praktijk zodat zij-instromende schoolleiders succesvol kunnen instromen?* Aangezien er verschillende groepen en belanghebbenden zijn als het gaat om zij-instromende schoolleiders worden er per groep implicaties en aanbevelingen gedaan. De sub-paragrafen zijn opgedeeld van macro- naar microniveau, waarbij wordt geëindigd met aanbevelingen voor potentiële zij-instromers.

#### *6.4.1.1 Overheid*

De overheid kan bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders door de huidige voorwaarden van de subsidieregeling te versoepelen. Zo is het direct toekennen van een vast contract voor sommige schoolbesturen op dit moment een stap te ver. Mogelijkheden om de voorwaarden te versoepelen kunnen bijdragen aan meer subsidieaanvragen, waardoor er ook meer zij-instromers kunnen worden opgeleid. Voor mensen die overwegen de stap te maken, maar hier niet de financiële middelen voor hebben, helpt het als een schoolbestuur de subsidie voor ze wil aanvragen. Zo hebben zij vervolgens meer ruimte om zich goed voor te bereiden op het schoolleiderschap.

#### *6.4.1.2 Schoolleidersregister PO*

Het Schoolleidersregister PO kan bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders door meerdere acties te ondernemen. Zo kan het Schoolleidersregister bij het informeren en adviseren van potentiële zij-instromers de informatie over de verschillen in opleidingen meenemen in het advies. Daarbij kan het schoolleidersregister in hun communicatie ook aandacht besteden aan de ervaringen van onderwijsprofessionals die werken met een zij-instromend directeur. Door de succesverhalen van de zij-instromers te koppelen met de ervaring die onderwijsprofessionals hebben gehad met de zij-instromer, kan de positieve profilering voor zij-instromers verder worden versterkt. Het zijn immers de onderwijsprofessionals, die de zij-instromer de legitimiteit van hun leiderschap toekennen of niet.

Een stap verder dan adviseren en communiceren waarbij het Schoolleidersregister een rol kan spelen, is gericht op het koppelen van zij-ingestroomde schoolleiders en zij-instromers die net beginnen aan de opleiding of aan hun eerste baan als schoolleider. Nieuwelingen koppelen met zij-instromers die ook ooit ‘van buiten’ waren, maar inmiddels weten ‘waar het krijt ligt’ kan potentiële zij-instromers helpen. Zeker als zij een

opleiding doen waar zij de enige zij-instromer zijn of als zij binnen het bestuur waar zij gaan werken de enige of eerste zij-instromer zijn. Het Schoolleidersregister kan hierin een bemiddelende rol spelen.

Daarbij heeft het Schoolleidersregister de verantwoordelijkheid om de beroepsgroep van schoolleiders in het primair onderwijs te versterken. Zij kunnen daarom meer aandacht besteden aan wat schoolleiders ‘met krijt aan de vingers’ kunnen leren van zij-instromende schoolleiders en andersom om zo de beroepsgroep verder te versterken.

#### *6.4.1.3 Opleidingen*

De opleidingen kunnen bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders door zowel de inhoud en de vorm van de opleiding meer te ontwerpen voor zij-instromers. Ook kunnen zij als ambassadeur voor zij-instromers fungeren.

Ten eerste kunnen de procedures voor opleiding en werving/selectie worden aangepast om verder te gaan dan de traditionele routines. Dit houdt in dat de specifieke behoeften en achtergronden van zij-instromers in aanmerking worden genomen, wat kan leiden tot een meer op maat gemaakte benadering van de vakken en lessen die zij moeten volgen. Door hun eerdere ervaringen te relateren aan het nieuwe werkveld, kan een brug worden geslagen tussen hun vorige carrière en hun nieuwe rol als schoolleider. Het is voor zij-instromers van groot belang dat opleidingen luisteren naar de behoeften van zij-instromers wat betreft kennis en ondersteuning. Dit kan door middel van regelmatige feedbacksessies en enquêtes waarin zij-instromers hun ervaringen en behoeften kunnen delen. Door deze input serieus te nemen en te verwerken in het opleidingsprogramma, kunnen opleidingen beter inspelen op de specifieke uitdagingen en leervragen van zij-instromers, wat hun kans op legitiem leiderschap aanzienlijk vergroot.

Andere helpende interventies zijn het onderhouden van contact met besturen over zij-instromende schooldirecteuren die door hen worden opgeleid. Dit kan zowel tijdens de stages als voor de sollicitatie- en inductieprocessen. Het creëren van een stagepool met scholen die stageplekken aanbieden voor zij-instromers kan bijdragen aan de twijfels en koudwatervrees die sommige besturen hebben ten aanzien van het bieden van een stageplek voor zij-instromers. Een mogelijke andere interventie is het koppelen van zij-instromers aan besturen die al openstaan voor externe kandidaten, of juist aan besturen die nog overtuigd moeten worden van de waarde van deze leiders.

#### *6.4.1.4 Schoolbesturen*

De schoolbesturen kunnen bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders door verschillende acties te ondernemen. Schoolbesturen kunnen een cruciale rol spelen in de succesvolle instroming van zij-instromende schoolleiders door in hun inductiebeleid rekening te houden met de specifieke behoeften van deze nieuwe leiders. Ook het gesprek aangaan met schoolteams over de mogelijke voordelen van zij-instromers, kan een interventie zijn. Het benadrukken van de diverse perspectieven en

frisse ideeën die zij-instromers kunnen meebrengen, kan helpen om de acceptatie en ondersteuning binnen het team te vergroten.

De sollicitatieprocedures kunnen ook worden aangepast om beter aan te sluiten bij de achtergronden van zij-instromers. Dit kan inhouden dat er meer aandacht wordt besteed aan de vaardigheden en ervaringen die zij meebrengen, in plaats van alleen te kijken naar traditionele onderwijskwalificaties.

Daarnaast moet het inductiebeleid zorgvuldig worden ontworpen om de unieke uitdagingen en leerbehoeften van zij-instromende schoolleiders aan te pakken. Dit omvat het bieden van gerichte ondersteuning en begeleiding tijdens de eerste jaren van hun aanstelling, evenals het aanbieden van mentorschap en professionele ontwikkeling op maat.

Tot slot kunnen schoolbesturen afspraken maken voor het organiseren van snuffelstages en andere oriënterende activiteiten. Samenwerking met opleidingen kan hierbij een belangrijke rol spelen. Door potentiële zij-instromers de kans te bieden om de schoolomgeving te verkennen en relevante ervaring op te doen voordat zij formeel in dienst treden. Besturen die hier actief mee aan de slag gaan de landelijk oplopende tekorten binnen hun eigen schoolbestuur mogelijk beperken.

#### *6.4.1.5 Onderwijsprofessionals*

Onderwijsprofessionals kunnen bijdragen aan legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders door zich bewust te worden van de culturen en eigen *mindset* die men heeft en opzichte van zij-instromers. Onderwijsprofessionals zouden hun eigen professionaliteit juist kunnen zien als een kracht om zij-instromende schoolleiders te helpen de juiste beslissingen te nemen. Gespreid leiderschap kan op deze manier mogelijk worden gemaakt. Dit werkt ook weer meer autonomie voor de onderwijsprofessionals in de hand. Het besef dat een zij-instromend schooldirecteur juist moet vertrouwen op de expertise van de onderwijsprofessionals op school en daarmee gespreid leiderschap en/of de autonomie van onderwijsprofessionals kan vergroten, lijkt nu nog niet voldoende te zijn doorgedrongen bij onderwijsprofessionals.

Onderwijsprofessionals die wel al ervaring hebben met zij-instromende schoolleiders, kunnen bijdragen aan de verandering van de *mindset* door hun ervaringen te delen. Dit kan op allerlei manieren, denk aan sociale media, maar ook door mee te werken aan interviews van het Schoolleidersregister PO of ander onderzoek. Maar ook binnen het eigen schoolbestuur.

#### *6.4.1.6 Zij-instromende schoolleiders*

Zij-instromende schoolleiders kunnen zelf een aanzienlijke invloed uitoefenen op hun legitieme leiderschap door zich goed voor te bereiden en strategische stappen te ondernemen. Een van de eerste stappen is het bezoeken van zoveel mogelijk scholen om te onderzoeken welk type school het beste bij hen past. Dit helpt om een weloverwogen

keuze te maken en een school te vinden die aansluit bij hun persoonlijke en professionele doelen.

Daarnaast is het essentieel om veel literatuur te lezen over schoolleiderschap en onderwijsmanagement. Deze kennis kan hen niet alleen voorbereiden op de uitdagingen die voor hen liggen, maar ook helpen om beter geïnformeerde beslissingen te nemen en effectiever te zijn in hun rol.

Het oefenen van sollicitatievaardigheden door actief te solliciteren, zelfs als het slechts om oefening gaat, kan hun zelfvertrouwen vergroten en hen vertrouwd maken met het sollicitatieproces (en de beruchte BAC). Dit geeft ze een voorsprong wanneer ze solliciteren voor hun daadwerkelijke eerste baan als schoolleider.

Het is ook belangrijk om te onderzoeken welke schoolbesturen veel doen aan de begeleiding van startende schoolleiders. Door te kiezen voor een bestuur dat sterke ondersteuningssystemen biedt, vergroten zij-instromers hun kans op een succesvolle start en hun verdere ontwikkeling.

Een goede *match* tussen hun eigen visie en die van de school is cruciaal voor de legitimiteit van het leiderschap van zij-instromers. Het vinden van een school met een gedeelde visie zorgt voor een meer harmonieuze werkomgeving en vergroot de kans op positieve resultaten.

Ook is het raadzaam om tijdens de inductieperiode een externe coach te zoeken. Een coach kan waardevolle ondersteuning en begeleiding bieden, helpen bij het navigeren door complexe situaties en bijdragen aan de professionele groei van de zij-instromer.

#### **6.4.2 Wetenschappelijke implicaties en aanbevelingen**

Deze deelparagraaf beschrijft wetenschappelijke implicaties en aanbevelingen met betrekking tot het uitgevoerde onderzoek. Hiermee wordt de zevende deelvraag beantwoord: *Welke lessen kunnen worden getrokken met betrekking tot theorie over leiderschap van buitenstaanders in professionele organisaties?* Vervolgens worden er ook aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

##### *6.4.2.1 Herziening model*

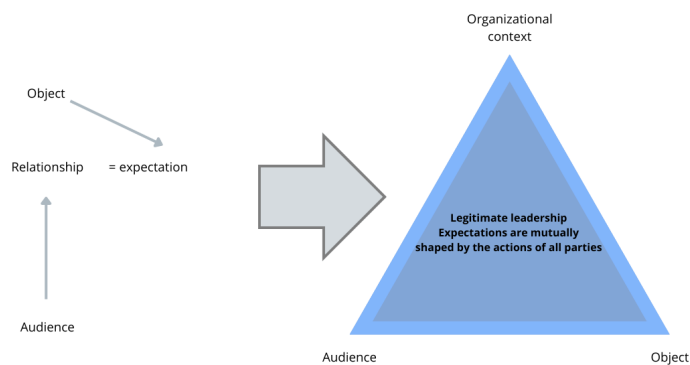
Uit het huidige onderzoek blijkt dat leiderschap van buitenstaanders in professionele organisaties kan worden begrepen door legitimiteit te relateren aan leiderschap. Door dit te doen met het model van Schoon (2022) wordt de relatie tussen het *object*, degene die legitiem moet worden bevonden, en de *audience*, degenen die legitimiteit toekennen, in beeld gebracht. Hierbij gaat het om een wisselwerking van wederzijdse verwachtingen tussen de beoogde leiders en de professionele organisaties. Indien de verwachtingen wederzijds zijn, is er sprake van een *match*.

Het model van Schoon (2022) biedt een startbasis voor het onderzoeken van legitimiteit, maar de context waarin *object* en *audience* zich bevinden zijn onderbelicht in dit model. Zoals, eerder besproken blijken contextuele omstandigheden ook van invloed



op legitiem leiderschap. In deze driehoeksverhouding ontstaat legitiem leiderschap door acties van alle drie de partijen, zie figuur 6.2. De bovengenoemde voorwaarden combineren reeds bestaande theorie over leidinggeven aan professionals en leidinggeven in het algemeen. Het grootste verschil tussen de twee modellen gaat om de toevoeging van de organisatiecontext. Hiermee worden zowel de organisatiestructuur bedoeld als ook andere omstandigheden die van invloed zijn, direct dan wel indirect, op legitiem leiderschap. De combinatie kan verder worden onderzocht worden door hier in vervolgonderzoeken op door te gaan.

**Figuur 6.2 Model Schoon (2022) en het gecontextualiseerde model**



*Noot.* In het gecontextualiseerde model ontstaat legitiem leiderschap in wisselwerking tussen drie omstandigheden in plaats van twee.

#### 6.4.2.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het uitgevoerde onderzoek geeft een aanzet op de relatief weinig bestudeerde zij-instromende schoolleiders in het PO. Er is een aantal aanbevelingen die in vervolgonderzoek kunnen worden meegenomen om de bevindingen van het huidige onderzoek te versterken.

Een eerste stap voor vervolgonderzoek naar legitiem leiderschap van zij-instromende schoolleiders kan aandacht besteden aan de percepties van onderwijsprofessionals die te maken hebben of te maken hebben gehad met een zij-instromer als schoolleider. Aangezien de perspectieven van onderwijsprofessionals in het huidige onderzoek niet zijn meegenomen, zou dit wenselijk zijn om te onderzoeken in een volgend onderzoek. Het gecontextualiseerde model van Schoon (2022) kan hierbij worden toegepast om de wisselwerking tussen de zij-instromende schoolleider en de onderwijsprofessionals in de schoolorganisatie mee te nemen. Dit kan worden gedaan door middel van interviews met zowel de schoolleider als de onderwijsprofessionals. Interviews met de onderwijsprofessionals kunnen zowel in focusgroepen worden gehouden, maar ook individuele gesprekken zijn hierin mogelijk. De beelden en ervaringen van onderwijsprofessionals meenemen kan ook in de vorm van vragenlijsten, wat ook de schaal van een onderzoek kan vergroten. Hierbij kan ook organisatiecultuur die heerst en de structuur die er op scholen is, meegenomen worden.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek richt zich op het sollicitatieproces. Aangezien bij sollicitatiegesprekken meerdere mensen met verschillende rollen en verwachtingen aan tafel zitten, biedt het in kaart brengen van dit proces een unieke kans om die uiteenlopende verwachtingen te onderzoeken. Hiermee kan er een beter begrip ontstaan van hoe diverse perspectieven invloed hebben op de acceptatie van zij-instromende schoolleiders. Het model van Schoon (2022) kan hierbij dienen als een waardevol instrument om de dynamiek tussen deze *audience* te analyseren. Dit zou niet alleen de theorie verder ontwikkelen, maar ook praktische inzichten opleveren voor het verbeteren van sollicitatieprocessen. Het verdiepen in deze interacties kan bovendien leiden tot meer gerichte aanbevelingen voor het opleiden van zij-instromers en het versterken van hun positie tijdens sollicitatieprocedures. Hiervoor zullen onderzoekers wel besturen en zij-instromers bereid moeten vinden om mee te kijken bij sollicitatieprocedures. Ethische overwegingen rondom privacy zijn hierin mogelijk een obstakel. Tegelijkertijd kan er door aanwezigheid van onderzoekers een *Hawthorne-effect* ontstaan, waardoor participanten ander (gewenst) gedrag gaan vertonen (Sedgwick, & Greenwood, 2015).

Een derde aanbeveling voor vervolgonderzoek richt zich op de werkwijze en meerwaarde van zij-instromende schoolleiders. Het huidige onderzoek suggereert dat zij-instromers binnen enkele jaren vaak sterke, stabiele schoolteams opbouwen, met weinig vacatures binnen hun school, ondanks het landelijke lerarentekort. Dit succes lijkt te worden toegeschreven aan hun leidinggevende ervaring en vermogen om een aantrekkelijke werkomgevingen te creëren (arbeidsorganisatie), maar is op basis van het huidige onderzoek onvoldoende te bevestigen. Vervolgonderzoek kan kwalitatieve interviews met ‘succesvolle’ zij-instromers combineren met enquêtes onder leraren om inzicht te krijgen in de factoren die bijdragen aan hun tevredenheid en het teambehoud. Een longitudinale studie zou de langetermijneffecten van hun werkwijze kunnen volgen. Deze aanpak biedt niet alleen theoretische inzichten, maar zou ook de verdere legitimering van het leiderschap van zij-instromende schoolleiders kunnen beïnvloeden. Terughoudendheid van schoolbesturen zal op die manier minder gegrond zijn, wat de weg opent voor meer zij-instromende schoolleiders.

## **6.5 Tot slot**

Deze scriptie schijnt licht op legitiem leiderschap in professionele contexten, met nadruk op de context van het primair onderwijs. Dit onderzoek toont aan dat vakkennis in het primair onderwijs belangrijk is, maar ook dat mensen zonder specifieke vakkennis geaccepteerd kunnen worden. De mate waarin zij-instromers als legitieme leiders een schoolleidersrol kunnen vervullen, hangt af van een complexe wisselwerking tussen a) hun eigen verwachtingen en behoeften, b) de voorbereiding gedurende de opleiding, c) de bereidheid en ervaring van schoolorganisaties om hen te verwelkomen en d) de ondersteuning die beschikbaar is binnen de schoolcontext.

Deze factoren variëren sterk per zij-instromer en schoolorganisatie, wat betekent dat een goede *match* tussen de leerbehoeften van de zij-instromer en de mogelijkheden die een opleiding biedt, cruciaal zijn voor het ontwikkelen van legitiem leiderschap. Bovendien spelen de omvang van de school, de mate van interne expertise, en de ondersteuning vanuit de bestuursorganisatie een sleutelrol in legitiem leiderschap van zij-instromers als schoolleiders. Indien de omstandigheden overeenkomen met zowel de verwachtingen van de onderwijsprofessionals, de verwachtingen van de zij-instromer en de schoolcontext, dan kan er een *match* ontstaan.

Het ‘krijt’ komt gedurende deze scriptie steeds terug. De discussie in hoeverre een zij-instromer voldoende kennis moet bezitten over onderwijs is hardnekkig. Het hebben van ‘krijt aan de vingers’ is nog steeds erg belangrijk om serieus genomen te worden. Zij-instromers stuiten hiermee soms op een recalcitrante omgeving. Tegelijkertijd moet ook worden erkend, dat mensen pas wat leren over de sector zodra zij de kans krijgen om die sector te leren kennen en er te mogen werken, ervaringen opdoen. Steeds meer organisaties zien dat ook zo, waardoor de tendens van recalcitrantie verschuift naar tolerantie en soms zelfs erkenning voor de toegevoegde waarde van zij-instromers. Dit gaat verder dan enkel bijdragen aan het verminderen van de schoolleiderstekorten. Zij-instromende schoolleiders hebben een geruime tijd aan ervaring in het leidinggeven, het organiseren van arbeid en het vormgeven van organisatiestructuren. Laat die twee laatstgenoemde aspecten nou net onderbelichte thema’s zijn in de oplossingen voor lerarentekorten.

Het plaatsen van zij-instromende schoolleiders op scholen waar professionals hun kennis delen, bevordert waardevolle kennisuitwisseling. De zij-instromer brengt expertise in arbeidsorganisatie, terwijl onderwijsprofessionals hun vakkennis inbrengen. Samen versterken ze de onderwijskwaliteit en bevorderen ze gespreid leiderschap. Meer onderzoek is nodig om deze aannames verder te onderbouwen.

De grote nadruk op het verwerven van ‘krijt’ lijkt te verwijzen naar de bovenmeester die als meest ervaren leraar ook aan het hoofd van de school stond. De tijden zijn veranderd en krijtborden worden op de meeste scholen niet meer gebruikt. Er wordt gebruik gemaakt van digiboards. Net als de verantwoordelijkheden en werkzaamheden die een schoolleider heeft niet meer hoofdzakelijk gaan over het primaire proces van een school. Een schoolleider is hoofdzakelijk met organisatorisch werk bezig wat maakt dat het hebben van ‘krijt aan de vingers’ niet meer als voorwaarde voor een goede schoolleider hoeft te gelden. Een goede leraar maakt nog geen goede schoolleider en andersom. Maar gezamenlijk kunnen beide partijen met elkaar samenwerken en zo kwalitatief goed onderwijs bewerkstelligen. Zij-instromende schoolleiders zouden dus niet enkel moeten worden gezien als mensen die moeten leren ‘waar het krijt ligt’. Zij kunnen als ‘*organisatieconnectoren*’ hun eigen kennis ‘van buiten’ verbinden (*connecten*) met de kennis die aanwezig is in de schoolorganisatie. Door de verandering van de *mindset* in het onderwijsveld, zullen zij-instromers steeds meer worden getolereerd en zelfs geaccepteerd. Recalcitrantie zal dan niet meer voorkomen.

## Literatuur

- Arbeidsmarktplatform PO. (2024, 2 januari). *Groeiende personeelstekorten in het onderwijs biedt kansen voor schoolleiders van buiten - Arbeidsmarktplatform PO*. <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/nieuws/groeiende-personeelstekorten-in-het-onderwijs-biedt-kansen-voor-schoolleiders-van-buiten/>
- Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs (2023), Wat drijft de mobiele leraar? Verkenning naar de vertrekredenen van leraren in het primair onderwijs.
- Arbeidsmarktplatform PO (2019) *Verkenning schoolleiders*. Den Haag.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Bhandari, P. (2022, 17 oktober). *Een introductie tot kwalitatief onderzoek*. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/kwalitatief-onderzoek/>
- Bijlsma, H. & Keyser, M. (2021) *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Huizen: Pica.
- Boeije, H. R. (2014). *Analysis in qualitative research*. SAGE.
- Brown, M. Y. (2023). *De startende schoolleider als blijvertje* [Master thesis]. TIAS school for business and society.
- Creemers, M. & Slegers, P. (2023). Wat moet je weten om een goede schooldirecteur te worden? BMC Yacht Group. Schoolleidersregister PO.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25.
- Dornbusch SM, Scott WR. 1975. *Evaluation and the Exercise of Authority*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ensari, N., Riggio, R. E., Christian, J., & Carlsaw, G. (2011). Who emerges as a leader? Meta-analyses of individual differences as predictors of leadership emergence. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 532-536.  
doi:10.1016/j.paid.2011.05.017

- Evans, T. (2011). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level bureaucracy. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 368–386.
- Galenkamp, H. & Schut, J. (2018). Handboek professionele schoolcultuur. Focus op koers en gedrag. Uitgeverij Pica: Landsmeer
- Galenkamp, H. (2009). *Krachtige leraren, prachtig onderwijs. Naar meer contact en bezieling in de school*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Gentry, W.A., Weber, T. J & Golnaz S. (2007). *Empathy in the Workplace. A Tool for Effective Leadership*. Centre for creative leadership.
- Grissom, J.A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grissom, J.A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585.
- Haan, I. (2018). Benoemingsadviescommissie: less is more.  
<https://scolix.nl/benoemingsadviescommissie-less-is-more/>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge. Nederlandse vertaling (2013): *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Herman, R., Gates, S.M., Arifkhanova, A., Bega, A., Chavez-Herrerias, E.R., Han, E., Harris, M., Tamargo, J., Wrabel, S.L. (2017). *School leadership interventions under the every student succeeds act: Evidence review*. Cambridge: Rand Corporation.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en Gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Inspectie der Rijksfinanciën & BMH-secretariaat. (2020). Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen. In *Brede Maatschappelijke Heroverwegingen* (pp. 1–183). <https://www.rijksfinancien.nl/bmh/bmh-1-kwalitatief-goed-onderwijs-met-kansen-voor-iedereen.pdf>
- Johnson, C., Dowd, T. J., & Ridgeway, C. L. (2006). Legitimacy as a Social Process. *Annual Review Of Sociology*, 32(1), 53 – 78.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123101>
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie 30

- maart 2012. Heerlen: Open Universiteit.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Nederland.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning; Review of research*. Minnesota: University of Minnesota/Toronto: University of Toronto
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.
- Logan JA (1996) Opportunity and choice in socially structured labor markets. *Amer. J. Sociology* 102(1):114–160.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public service*. Russell SAGE Foundation.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Overzicht subsidies*. Lerarentekort | Aanpak  
Lerarentekort. <https://www.aanpaklerarentekort.nl/lerarentekort/subsidies>
- Naaijkens, E. & Bootsma, M. (2022). *De school als werkplaats. Gereedschap voor een sterke kwaliteitscultuur*. Huizen: Pica.
- Noordegraaf, M. (2017). *Public management: Performance, Professionalism and Politics*. Bloomsbury Publishing.
- Noordegraaf, M. (2016). Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services. *Administration & Society*, 48(7), 783-810.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid Professionalism and Beyond: (New) forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over Hoe Leerkrachten Betekenisvolle En Vitale Bijdragen (Kunnen) Leveren Aan Onderwijskwaliteit*. Utrecht: Universiteit

Utrecht.

Noordegraaf, M., & De Wit, B. (2011) *'Professional governance'. Bouwstenen voor de beschrijving en beoordeling van governance en professionaliteit in het onderwijs.*

Utrecht: Universiteit Utrecht.

Onderwijsraad (2018). Een krachtige rol voor schoolleiders.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice.* Parijs: OECD.

Sapulete, S. & Vrielink, S. (2020). In-, door- en uitstroom van schoolleiders. Ecorys: in opdracht van het Ministerie van OCW

Schleiger, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world.* OECD Publishing.

Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437–453.

Schoolleidersregister PO (2024). *Professionalisering van de beroepsgroep.*

Professionaliseren | Schoolleidersregister Primair

Onderwijs. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/professionaliseren/professionalisering-van-de-beroepsgroep>

Schoolleidersregister PO (2024b). *Kennisbasis.* Schoolleidersregister Primair

Onderwijs. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/kennisbasis>

Schoolleidersregister PO (2024c). Opbrengsten gesprekstafel zij-instromende schoolleiders.

Schoolleidersregister PO (2024d). *Schoolleidersopleidingen voor zij-instromende schooldirecteuren.* Publicatie | Schoolleidersregister Primair

Onderwijs. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/schoolleiders/documenten/publicaties/2022/08/25/schoolleidersopleidingen-voor-zij-instromende-schoolleiders>

Schoolleidersregister PO. (2023a). Deze schooldirecteuren ging u voor! Informatie voor zij-instromers. Geraadpleegd op 10 april 2024, van

<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/schoolleiders/zij-instromers/interviews>

Schoolleidersregister PO (2023b). *Beroepsstandaard.* Kennisbasis |

Schoolleidersregister Primair Onderwijs.

<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/kennisbasis/beroepsstandaard>

Schoolleidersregister PO (2023c). *Wat doet een schooldirecteur?* Over Ons |

- Schoolleidersregister Primair Onderwijs.  
<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/over-ons/algemene-Info>
- Schoolleidersregister. (2023d). *Registreren*. Schoolleidersregister Primair onderwijs  
<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/schoolleiders/basisregistratie>
- Schoolleidersregister PO (2022). *Beroepsstandaard Schoolleiders PO*. Publicatie |  
 Schoolleidersregister Primair  
 Onderwijs. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/kennisbasis/documenten/publicaties/2020/12/10/beroepsstandaard-schoolleiders-po>
- Schoon, E. W. (2022). Operationalizing Legitimacy. *American Sociological Review*, 87(3), 478-503. <https://doi.org/10.1177/00031224221081379>
- Sedgwick, P., & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *BMJ*, h4672. <https://doi.org/10.1136/bmj.h4672>
- Slegers, P. (2022). *De school in een netwerksamenwerking. De rol van de schoolleider*. Schoolleidersregister PO.
- Ten Bruggencate, G.C. (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Tijmstra, J. & Boeije, H. (2016). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen*. Boom.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2019). Balancing differentiation and fairness in teacher evaluation: The story of Flemish secondary schools. In M.L. Derrington & J. Brandon (Eds.), *Differentiated teacher evaluation and professional learning* (pp.129-147). Palgrave Macmillan.
- Tyler, T. R. (2006). Psychological Perspectives on Legitimacy and Legitimation. *Annual Review Of Psychology*, 57(1), 375–400.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*.
- Uhl-Bien, M. (2011). Relational leadership theory: Exploring the social processes of Leadership and organizing. *Leadership, gender, and organization*, 75-108.  
[doi:10.1007/978-90-481-9014-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0_7)
- Utrecht Leert (2024). *Behouden van onderwijsprofessionals in het Utrechtse basisonderwijs. Een onderzoek naar motiverende factoren*. Hogeschool Utrecht



- Vaara, E., Aranda, A. M. en Etchanchu, H. (2024). Discursive Legitimation: An Integrative Theoretical Framework and Agenda for Future Research. *Journal of Management*. <https://doi.org/10.1177/01492063241230511>
- Van der Hilst, B. (2021). *Teamgericht organiseren in het basisonderwijs. Handreiking voor het inrichten van de lerende school*. Het leren organiseren.
- Van der Hilst, B. (2019). Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en plezier. (Proefschrift, Open Universiteit). Het leren organiseren. Geraadpleegd op 4-08-2024, <https://hetlerenorganiseren.nl/wp-content/uploads/2019/11/pdf-bestand-proefschrift.pdf>
- Van der Hilst, B., & Stam, J. (2003). *De School Meester. Leidinggeven aan schoolontwikkeling*. Utrecht: VVO.
- Van Knippenberg, D., Van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self and identity: A review and research agenda. *Leadership Quarterly*, 15, 825–856. doi:10.1016/j.leaqua.2004.09.002
- Van Vugt, M., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2008). Leadership, followership, and evolution: Some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(3), 182. doi:10.1037/0003-066x.63.3.182
- Verbiest, E. (2009). Leren leiden: notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit: afscheidscdocument, tevens uitgebreide tekst van het afscheidscollege.
- Weber, M. 1968. *Basic sociological terms. Economy and society*. Berkeley: University of California Press.
- Weggeman, M. (2015). *Essenties van Leidinggeven aan professionals. Hoe je door een stap terug te doen beter vooruit komt*. Scriptum
- Wessum, L. van, Ros, A., & Runhaar, P. (Reds.) (2022). *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk*. De leiderschapsagenda.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zelditch M Jr. 2001. Theories of legitimacy. *The Psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Inter- group Relations*, ed. J Jost, B Major, pp. 33– 53. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press

## Bijlagen

### Bijlage 1 – Informatiebrieven respondenten

#### *Bijlage 1.1 Informatiebrief opleiders*

Versterken van de positie van zij-instromende schoolleiders  
Schoolleidersregister PO – Universiteit Utrecht  
April 2024

Geachte opleiders,

Middels deze brief wil ik u informeren over het onderzoek dat ik komende maanden ga uitvoeren voor het schoolleidersregister. Het onderzoek richt zich op schoolleiders die zijinstromen. Zoals bij u bekend is er in 2023 onderzoek gedaan naar welke onderwijskennis schoolleiders in het primair onderwijs nodig hebben om hun werk goed te kunnen uitvoeren. Hierbij is een goede opleiding van essentieel belang. Ten behoeve van het verbeteren van beleid (denk aan de subsidieregeling die wordt geëvalueerd) de informatievoorziening aan potentiële deelnemers (welke stappen moeten zij zetten) tot een goede matching van belangstellenden aan besturen is meer informatie nodig over de opleidingen. Vandaar dat ik in het huidige onderzoek voortborduur op de bevindingen uit 2023 waarbij ik mij voornamelijk zal richten op de opleiding en voorbereidingen die zij-instromende schoolleiders volgen.

Doel van dit onderzoek is in kaart te brengen hoe de verschillende opleidingen er uit zien: Op welke punten is de inhoud anders dan bij de schoolleidersopleidingen voor schoolleiders met een beroepsanker als leraar, hoe ziet de opleiding eruit, wat is de visie die eraan ten grondslag ligt.

Om deze informatie te achterhalen, is deelname van u als opleider van groot belang. De insteek is om bij elke opleiding met minstens één docent ofwel coördinator een interview af te nemen. In het interview richten we ons op de inhoud van de opleidingen voor zij-instromende schoolleiders. Het interview wordt middels een gesprek op Microsoft teams afgenomen. Het gesprek zal circa een uur van uw tijd in beslag nemen en wordt opgenomen. Voor opname dient u toestemming te geven. Uw deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. U bent uiteraard vrij om op elk moment te stoppen. De opname wordt slechts gebruikt voor het vergaren van informatie en wordt na het onderzoek vernietigd.

De gesprekken worden in mei ingepland dus graag ontvang ik ook een aantal mogelijke data die voor u uitkomen. Mochten er nog verdere vragen zijn dan kunt u altijd contact opnemen met mij of met Marja Creemers.

Met vriendelijke groet,  
Brechtje Poldermans

## ***Bijlage 1.2 Informatiebrief Zij-instromende schoolleiders***

Versterken van de positie van zij-instromende schoolleiders  
Schoolleidersregister PO – Universiteit Utrecht  
April 2024

Geachte schoolleider,

Middels deze brief wil ik u informeren over een onderzoek dat ik op dit moment uitvoer voor mijn masterscriptie in samenwerking met het schoolleidersregister. Mijn focus ligt specifiek op zij-instromende schoolleiders, waarbij ik mij richt op de verschillende opleidingen, maar ook benieuwd ben naar de ervaringen van schoolleiders die als zij-instromer op dit moment werkzaam zijn als directeur op een basisschool. Ik ben ervan overtuigd dat we veel kunnen leren van de ervaringen en verhalen van schoolleiders die zelf zij-instromer zijn geweest. Daarom is uw deelname aan dit onderzoek erg waardevol.

Het doel van dit onderzoek is om verschillende omstandigheden te identificeren die bijdragen aan het succes voor zij-instromende schoolleiders. Wat maakt dat zij-instromers hun draai vinden in het onderwijs en als directeur aan de slag kunnen.

Om deze omstandigheden in kaart te brengen, nodig ik u uit om deel te nemen aan een interview waarin we dieper zullen ingaan op uw ervaringen en inzichten als schoolleider, met specifieke focus op uw opleidingsachtergrond als zij-instromer. Het interview zal ongeveer een uur duren en wordt via teams gevoerd. De geluidsopname van het interview zal alleen worden gebruikt voor informatieve doeleinden en na afloop van het onderzoek worden vernietigd.

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig, en u kunt op elk moment besluiten om niet verder deel te nemen. Als u geïnteresseerd bent in het delen van uw verhaal en bij te dragen aan een beter begrip van zij-instromende schoolleiders, dan zou ik het zeer op prijs stellen als u deelneemt aan dit onderzoek.

Graag ontvang ik uw beschikbaarheid voor een interview. De gesprekken worden in de tweede helft van mei ingepland, dus ik zie uit naar uw reactie met mogelijke data die voor u passen.

Mocht u nog vragen hebben of verdere verduidelijking nodig hebben, dan sta ik tot uw beschikking. U kunt te allen tijde contact met mij opnemen of met Marja Creemers.

Met vriendelijke groet,

Brechtje Poldermans  
[b.poldermans@schoolleidersregisterpo.nl](mailto:b.poldermans@schoolleidersregisterpo.nl)

### ***Bijlage 1.3 – Informatiebrief bestuurders***

Versterken van de positie van zij-instromende schoolleiders  
Schoolleidersregister PO – Universiteit Utrecht  
April 2024

Geachte Schoolbestuurder,

Met veel enthousiasme richt ik me tot u in het kader van mijn lopende onderzoek voor mijn masterscriptie, in samenwerking met het Schoolleidersregister. Mijn onderzoek richt zich specifiek op zij-instromende schoolleiders, waarbij ik me concentreer op de diverse opleidingsachtergronden en de ervaringen van zij-instromers die momenteel als directeur werkzaam zijn. Ik geloof sterk dat we veel kunnen leren van de ervaringen en verhalen van schoolleiders die zelf de overstap hebben gemaakt naar het onderwijs. Maar ook juist van de mensen uit het onderwijsveld, zoals u als bestuurder.

Het hoofddoel van mijn onderzoek is het identificeren van verschillende factoren die bijdragen aan het succes van zij-instromende schoolleiders. Wat maakt dat zij-instromers hun plek vinden in het onderwijs en geaccepteerd worden als directeur?

Om deze factoren te onderzoeken, nodig ik u uit om deel te nemen aan een interview waarin we dieper ingaan op uw ervaringen en inzichten als bestuurder, met een specifieke focus op de zij-instromende schoolleiders binnen uw bestuur. Het interview duurt maximaal een uur en zal plaatsvinden via het platform Teams. De opname van het interview zal uitsluitend worden gebruikt voor informatieve doeleinden en zal na afloop van het onderzoek worden vernietigd.

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig, en u kunt op elk moment besluiten om niet verder deel te nemen. Als u geïnteresseerd bent in het delen van uw inzichten en wilt bijdragen aan een beter begrip van zij-instromende schoolleiders, dan waardeer ik het zeer als u deelneemt aan dit onderzoek.

Graag ontvang ik uw beschikbaarheid voor een interview. De gesprekken worden gepland in mei met uitloop naar begin juni, maar de voorkeur heeft mei.

Indien u verdere vragen heeft of behoefte heeft aan meer verduidelijking, sta ik tot uw beschikking. U kunt te allen tijde contact met mij opnemen, of met Marja Creemers.

Met vriendelijke groet,

Brechtje Poldermans  
[b.poldermans@schoolleidersregisterpo.nl](mailto:b.poldermans@schoolleidersregisterpo.nl)

## Bijlage 2 – Toestemmingsverklaring Blanco

### TOESTEMMINGSVERKLARING

Voor deelname aan afstudeeronderzoek Bestuurs- en Organisationswetenschap:

#### **Legitiem leiderschap: zij-instromende schoolleiders PO**

Ik ben geïnformeerd over het onderzoek. Ik heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik heb de mogelijkheid gekregen om vragen te stellen over het onderzoek. Ik heb gelegenheid gekregen om over mijn deelname aan het onderzoek na te denken en die is geheel vrijwillig. Ik heb het recht om te allen tijde de toestemming die ik verleen weer in te trekken en mijn deelname aan het onderzoek stop te zetten zonder opgave van redenen.

Ik stem ermee in om aan het onderzoek deel te nemen:

Naam:

Handtekening:

Datum:

---

De ondergetekende, verantwoordelijk onderzoeker, verklaart bij dezen dat de hierboven genoemde persoon mondeling en schriftelijk is geïnformeerd over het hierboven genoemde onderzoek.

Naam: Brechtje Poldermans

Functie: Master student publiek management Universiteit Utrecht

Handtekening:

Datum:

## **Bijlage 3 – Topic list interviews**

### ***Bijlage 3.1 – Topic list opleiders***

#### **Introductie**

- Doel onderzoek herhalen + *informed consent* tekenen
- Hoe ziet uw loopbaan eruit en wat is uw huidige functie

#### **Algemene informatie over de opleiding**

- Hoelang duurt de opleiding?
  - o Is de opleiding gemengd of ongemengd? Zij-instromers apart of niet?
- Wat zijn de belangrijkste ambities en doelstellingen van de opleiding?

#### **Opleiding**

In hoeverre verschilt de opleiding van zij-instromende schoolleiders van de opleiding van schoolleiders met een onderwijsachtergrond?

##### ***Didactische aanpak***

- Wat voor soort didactische methoden worden gebruikt tijdens de opleiding?
- Wordt er gebruik gemaakt van praktijkgerichte benaderingen (zoals casestudies, stage of praktijkopdrachten)?
- Hoe wordt theoretische kennis gecombineerd met praktijkervaring tijdens de opleiding?

##### ***Begeleiding en ondersteuning***

- Welke vormen van begeleiding en ondersteuning worden geboden aan deelnemers?
- Is er sprake van individuele begeleiding of groepsbegeleiding?
- Hoe wordt feedback gegeven aan deelnemers om hun ontwikkeling te bevorderen?

##### ***Praktijkervaring en stage***

- Worden deelnemers aangemoedigd of verplicht om praktijkervaring op te doen tijdens de opleiding?
- Hoe worden stages of praktijkopdrachten georganiseerd en begeleid?
- Welke rol speelt praktijkervaring bij het behalen van de opleidingsdoelen?

#### ***Variabelen***

In hoeverre zijn de onderdelen uit het recente onderzoek naar de expertise van zij-instromende schoolleiders in jullie curriculum ingebouwd? (Even opnoemen/tonen in teams)

#### **Legitimiteit en acceptatie**

- In hoeverre dragen jullie als opleiding bij aan de legitimiteit en mate van acceptatie van zij-instromende schoolleiders? Hoe wordt dit gedaan?
- Wat moet een zij-instromer volgens de visie van deze opleiding beheersen om als legitiem te worden gezien door bijvoorbeeld leerkrachten? In welke mate zijn jullie hiermee bezig?
- Zijn er valkuilen die jullie zien bij zij-instromers die schoolleiders met onderwijsachtergrond niet ervaren?
- In hoeverre werken jullie samen met bestuurders en/of andere partners om zij-instromers een goede plek te geven op een school?
  - o Wat kunnen bestuurders doen om de acceptatie van zij-instromers op scholen te vergroten?
- Indien een potentiële zij-instromer bij jullie aankomt en nog geen stage/werkplek heeft in hoeverre kunnen jullie deze persoon helpen aan praktijkervaring?

#### **Afronding: Visie en toekomstperspectief**

- Wat is de visie van de opleiding op de rol van zij-instromende schoolleiders in het onderwijs?
- Hoe ziet de opleiding de toekomstige ontwikkelingen en uitdagingen voor zij-instromers?
- Zijn er nog andere dingen die u kwijt wilt?

## ***Bijlage 3.2 – Topic list zij-instromers***

### **Introductie**

- Doel onderzoek herhalen + *informed consent* getekend?
- Wat is uw loopbaan en huidige functie

### **Opleiding**

- Welke opleiding heeft u gevolgd en wat hebt u daar geleerd?
- Welke variabelen uit het onderzoek passen daarbij?
- Hoe verliep de stage?
- Waren er dingen die u heeft gemist in de opleiding?

### **Verwerving van acceptatie en respect van het team: Legitimiteit**

- **Team**
  - o Hoe verliep de sollicitatieprocedure?
  - o Wat waren wederzijdse verwachtingen? Zijn die concreet gemaakt?
  - o Wat waren de reacties van het team toen u voor het eerst aantrad als directeur, en hoe zijn deze reacties in de loop van de tijd veranderd?
  - o Wat waren de grootste uitdagingen waarmee u werd geconfronteerd bij het betreden van de rol als schoolleider zonder traditionele onderwijsachtergrond?
  - o Welke strategieën heeft u toegepast om deze uitdagingen te overwinnen en uzelf te vestigen als een legitieme schoolleider?
  - o Zijn er specifieke initiatieven of acties die u hebt ondernomen om het vertrouwen en respect van het team te verdienen?
- **Inductiefase**
  - o In hoeverre werd u begeleid zodra u startte als directeur?

### **Professionele ontwikkeling en groei**

- Hoe heeft u uw professionele ontwikkeling gestimuleerd als zij-instroomer die nu als directeur werkt?
- Zijn er specifieke nascholingsactiviteiten of trainingen geweest die u heeft gevolgd om uw leiderschapsvaardigheden te versterken?
- Op welke manieren blijft u zichzelf uitdagen en blijft u leren om een legitieme schoolleider te blijven?

### **Reflectie en advies**

- Hoe zou u uw ervaring beschrijven als zij-instroomer die nu al geruime tijd werkzaam is als directeur op een school? Zijn er dingen die u anders zou hebben aangepakt?
- Wat zou u andere zij-instromers adviseren die een leidinggevende positie in het onderwijs ambiëren?
- Zijn er lessen die u heeft geleerd tijdens uw reis als zij-instroomer die u graag zou willen delen met anderen?
- Zijn er specifieke strategieën of benaderingen die u zou aanbevelen aan zij-instromers die werken aan het opbouwen van acceptatie en respect binnen hun team?

## ***Bijlage 3.3 – Topic list bestuurders***

### **Introductie**

- Doel onderzoek herhalen + *informed consent* getekend?
- Wat is uw loopbaan en huidige functie

### **Opleiding en Vaardigheden**

- Wat vindt u dat zij-instromende schoolleiders moeten leren in hun opleiding met betrekking tot leiderschapspraktijken en onderwijskundige expertise?
- Welke specifieke vaardigheden of kennis zijn volgens u cruciaal voor het functioneren van zij-instromers binnen uw schoolbestuur?

### **Selectiecriteria**

- Waar let u op bij het bepalen of een zij-instromer passend is binnen jullie schoolbestuur of bij een specifieke school?
- Zijn er bepaalde kwaliteiten of ervaringen die u als essentieel beschouwt voor het succes van een zij-instromer?

### **Rol bestuurder**

- Wat is uw rol als bestuurder bij het begeleiden van de zij-instromende schoolleider?
- Kunt u specifieke voorbeelden geven van hoe u deze begeleiding in de praktijk vormgeeft?

### **Legitiem leiderschap**

- Hoe definieert u legitiem leiderschap in de context van zij-instromende schoolleiders?
- Wat zijn volgens u de belangrijkste factoren die bijdragen aan legitiem leiderschap van een zij-instromer binnen een school?

### **Ondersteuningsstructuur (inductie)**

- Welke ondersteuning biedt uw schoolbestuur aan zij-instromers om hen te helpen zich aan te passen en te groeien in hun rol?
- Hoe evalueert u de effectiviteit van deze ondersteuningsstructuren?

### **Knelpunten en Uitdagingen**

- Welke knelpunten of uitdagingen heeft u ervaren bij het integreren van zij-instromers in uw organisatie?
- Hoe gaat u om met deze uitdagingen?

### **Toekomstige Ontwikkelingen**

- Hoe ziet u de rol van zij-instromers in de toekomst van het onderwijs binnen uw bestuur?
- Welke veranderingen of innovaties zou u willen zien in de ondersteuning of opleiding van zij-instromende schoolleiders?

### **Advies voor Huiverige Besturen**

- Wat zou u besturen die huiverig zijn voor het aannemen van een zij-instromer adviseren?
- Hoe kunt u hen geruststellen over de potentieel waardevolle bijdragen van zij-instromers?

### **Advies startende zij-instromers**

- Wat adviseert u zij-instromers die net beginnen met de opleiding en op zoek gaan naar een baan?
- Zijn er specifieke strategieën of netwerken die zij-instromers zouden moeten overwegen om hun kansen te vergroten?