Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten.

E. Verbiest

in licht gewijzigde vorm verschenen als:
Verbiest, E. (2005): Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In: Vlaamse Onderwijsraad (2005) (red.): *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, blz. 79 – 99.

1. Beleidsvoering en beleidsvoerend vermogen

Aan beleidsvoering kunnen we drie aspecten onderscheiden:

- *ontwikkeling*: het maken van keuzes tegen de achtergrond van visies en pedagogisch project, van verwachtingen in de omgeving van de school en van mogelijkheden in de school;
- *uitvoering:* de realisatie van de gemaakte keuzes;
- *evaluatie:* het waarderend terugkijken en, indien nodig, bijstellen van de uitvoering of zelfs van de gemaakte keuzes.

Beleidsvoering dient uiteindelijk gericht te zijn op het kernproces van de school: het ondersteunen van het leren van de leerlingen.
Traditioneel kent beleidsvoering een redelijk sterke inbedding in een hiërarchisch gestuurd proces van strategisch management. Daarbij is meestal sprake van een bepaalde taakverdeling. De top van de organisatie maakt de strategische keuzen, op de lagere niveaus wordt het geformuleerde beleid operationeel gemaakt en gerealiseerd. Beoordeling van het resultaat is weer aan de top voorbehouden.

2. Beleidsvoering en leren

Leren is nauw verbonden met beleidsvoering en met het beleidsvoerend vermogen. Leren is in algemene zin te omschrijven als het tot stand komen of veranderen van betekenissen met een duurzaam karakter. Leren is het verwerken van informatie door de lerende zelf, door het geven van betekenis aan ervaringen. Bij die verwerking spelen eerder verworven betekenissen, verdicht tot een referentiekader (mentale model), een belangrijke rol. Nieuwe ervaringen worden ingepast in het bestaande referentiekader of leiden tot aanpassing van dat referentiekader. Meestal spreekt men pas van leren als die betekenissen ook tot een veranderende bekwaamheid leiden, die men als beter beoordeeld: beter de omgeving in kaart brengen, beter prioriteiten stellen, beter plannen maken en uitvoeren en beter evalueren.
De beleidsbepalers dienen te kunnen beschikken over capaciteiten om het strategisch beleid te ontwikkelen en te evalueren. Leraren dienen te leren om nieuw beleid te kunnen realiseren. De invoering van nieuwe pedagogisch-didactische benaderingen zoals adaptief onderwijs of zelfstandig leren in de klas vraagt van leraren dat ze nieuwe inzichten en vaardigheden verwerven. Beleidsvoering vraagt leerprocessen om de vereiste capaciteiten te verwerven. In algemene zin is *capaciteit* de bekwaamheid (vermogen, competentie) van individuen (bijvoorbeeld leerlingen of leerkrachten), groepen (zoals een onderbouwteam), organisaties (zoals een school) of sociale verbanden (bijvoorbeeld een wijk of een koepelorganisatie) om op een effectieve en efficiënte wijze te handelen (Seddon & Cairns, 2002). Het gaat hierbij om een complexe mengeling van kennis, vaardigheden, motivatie en condities die toelaten dat iemand (of een groep enzoverder) adequaat kan handelen.

3. Beleidsvoering in scholen

In schoolorganisaties is sprake van een redelijk sterke externe sturing (Hopkins, 2001; McDaniël, 2001; Vandenberghe, 2004). Scholen zijn te beschouwen als uitvoeringsorganisaties die de verantwoordelijkheid hebben voor de implementatie van elders – bijvoorbeeld door de centrale overheid - ontwikkeld beleid. Ook in scholen is de traditionele benadering van beleidsvoering herkenbaar. Leren van de professionals in de school blijft daarmee beperkt tot het leren implementeren van beleid. Leerprocessen die verbonden zijn aan het ontwikkelen en evalueren van beleid blijven grotendeels voorbehouden aan anderen, buiten de school. In grote onderwijsinstituten, vooral in het hoger onderwijs (bijvoorbeeld in Nederland in hogescholen of in regionale opleidingencentra) is sprake van grotere beleidsvrijheid. Maar daarbij is de scheiding tussen de strategische top en de uitvoerende kern vaak zo groot en de organisatie zo hiërarchisch ingericht, dat een zelfde scheiding in leerprocessen aanwijsbaar is.

4. Naar een participatieve beleidsvoering in scholen

Er zijn argumenten te geven die pleiten voor een meer organische en participatieve benadering van beleidsvoering in scholen. Beleidsvoering wordt dan meer ingebed in een proces, waarbij men rekening houdt met de diversiteit in positie en belangen van de verschillende betrokken actoren en deze ook een rol geeft in dat proces (Seddon & Cairns, 2002).

- Zo is er nogal wat twijfel aan de effectiviteit van veel onderwijsvernieuwingen die extern bedacht en ontwikkeld worden. Illustratief hiervoor is het reeds lang bepleitte zogeheten adaptief onderwijs of rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Individualisering en differentiatie waren belangrijke thema's in het Vernieuwd Lager Onderwijs dat in 1973 werd ingevoerd in Vlaanderen. Onderzoek uit 1997, bijna een kwart eeuw later, stelt vast dat in het merendeel van de onderzochte scholen nauwelijks sprake is van differentiatie. (Van de Berg & Vandenberghe, 1999:19v.). Hetzelfde geldt voor Nederland, waar al bijna twintig jaar vanuit de overheid sterk wordt ingezet op adaptief onderwijs. Toch moet de inspectie anno 2003 constateren dat meer dan 60% van de scholen niet voldoet aan de norm voor wat betreft het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2003). De effectiviteit van onderwijsbeleid van de overheid is matig; er wordt zelfs gesproken van een daadwerkelijke sturingscrisis in het onderwijs als gevolg van een grote afstand van beleidsmakers tot de werkvloer (McDaniel, 2001). Het beleid zou in een ivoren toren van beleidsverantwoordelijken worden ontwikkeld, waarbij de uitvoerders (schoolleiding en leerkrachten) niet betrokken zijn. Bovendien zou door een gebrek aan visie op onderwijs nogal eens sprake zijn van beleid dat door toevalligheden of incidenten wordt geleid. Voorgesteld beleid is dan vaak onbegrijpelijk en ondervindt weinig steun van de werkvloer. Door de traagheid van de politieke besluitvorming kan men geen rekening houden met veranderingen in de oorspronkelijke probleemsituatie. Beleidsvoorstellen zijn dan nogal eens achterhaald.
- Een centraal argument is dat te weinig rekening wordt gehouden met het unieke karakter van onderwijs en van de daarin werkzame professionals. Impliciet gaan beleidsmakers uit van een hiërarchische werkverhouding in scholen. De onderwijsprofessionals (schoolleider en leerkrachten) worden dan gezien als verantwoordingsplichtige, min of meer efficiënte en effectieve uitvoerders van elders ontwikkelde plannen: uitvoerende professionals (Vandenberghe, 2004). Maar dit staat op gespannen voet met het beeld van de onderwijsprofessional als iemand die actief onderwijs maakt. Schoolleiders en leraren dienen voortdurend in concrete situaties te onderkennen wat goed is voor leerlingen en door een adequaat gebruik van ervaring, van vaardigheden, van meer theoretische kennis en van voorgeschreven regels, dit zoveel als mogelijk te realiseren. Onderwijsprofessionals zijn genoodzaakt voortdurend situaties te interpreteren, te beoordelen en keuzes maken en laten zich daarbij leiden door de specifieke lokale situatie waarin ze werken en door hun eigen praktijkkennis (Verloop 1992). Onderwijsprofessionals zullen onderwijsbeleid dat van buiten de school komt, beoordelen vanuit hun specifieke situatie. Ze zullen vooral kijken naar de legitimiteit en de bruikbaarheid van het nieuwe beleid. Zijn bijvoorbeeld sommige kerndoelen niet te moeilijk voor sommige groepen leerlingen? Krijgen doelen die betrekking hebben op bijvoorbeeld sociale, morele of creatieve vorming wel voldoende aandacht in vergelijking met cognitieve doelen van taal en rekenen? Schoolleiders en leerkrachten zullen zeker ook nieuwe voorstellen toetsen op bruikbaarheid in hun eigen specifieke situatie. Vaak zijn deze voorstellen op een vrij algemeen niveau geformuleerd, omdat ze betrekking hebben op een gehele onderwijssector in een land, bijvoorbeeld op het gehele basisonderwijs in Vlaanderen. Vaak ook zeggen die voorstellen vooral iets over doelen voor het handelen (kerndoelen, standaards) van leerkrachten en weinig over de wijze hoe die doelen te bereiken. Dat wordt overgelaten aan de onderwijsprofessionals, terwijl wel wordt verondersteld dat die voorstellen in alle situaties waarmee de leerkrachten worden geconfronteerd haalbaar zijn. Dit leidt er gemakkelijk toe dat voorstellen als afstandelijk worden gezien. Het cultureel-individueel perspectief op onderwijsinnovatie wijst er op dat niet zozeer de objectieve structuren bepalend zijn voor het omgaan met veranderingen, maar dat met name de perceptie of betekenisgeving van leerkrachten hier belangrijk zijn (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Geijsel, Sleegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001).
  Daarnaast stijgt de kans dat in een klimaat van overwegende extern gestuurde beleidsvoering onderwijsprofessionals zich miskend voelen omdat hun praktijkkennis vervangen wordt door de kennis van allerlei experts; hun gevoelens van persoonlijke doelmatigheid nemen af. Dit alles is niet motiverend voor de verdere professionele ontwikkeling en leidt gemakkelijk tot gebruik van wat experts aanbieden aan doelen en instrumenten. Deze verminderde zelfbepaling kan leiden tot een verminderde motivatie

om zich als actieve professional te ontwikkelen (Vandenberghe, 2004). Ook hier ligt een mogelijke oorzaak van het gebrek aan effectiviteit van veel onderwijsvernieuwingen.

- In het voorgaande wordt een paradox van onze kennissamenleving zichtbaar. Het belang van de kennissamenleving wordt groot geacht en er wordt zelfs gewaarschuwd dat als rijke Westerse landen, zoals België, zich niet ontwikkelen tot vooraanstaande kenniseconomieën, tweederangsnaties zullen worden. Welvaart en welzijn hangen af van de ontwikkeling van kenniseconomie en kennissamenleving. Dat vraagt intelligente, creatieve, flexibele mensen die in teamverband kennis kunnen ontwikkelen en toepassen. Anderzijds worden juist die organisaties en hun medewerkers, waarvan verwacht wordt dat ze een essentiële rol spelen in de ontwikkeling van die kennismaatschappij, grotendeels beschouwd en behandeld als het tegendeel. Onderwijsprofessionals en scholen worden als uitvoerende professionals en als uitvoeringsorganisaties gezien, die dienen toe te passen wat andere professionals en andere organisaties hebben bedacht en ontwikkeld. Scholen en leerkrachten vormen zo geen goed voorbeeld voor de toekomstige volwassenen van de kennissamenleving (Hargreaves, 2003).

5. Het belang van schoolinterne capaciteiten voor het beleidsvoerend vermogen

Bovenstaande overwegingen ondersteunen de opvatting dat men in het proces van beleidsvoering de belangrijke rol van de onderwijsprofessionals in de school dient te erkennen. Dit vraagt ook een fijnmazigere analyse van het beleidsvoerend vermogen van de school. Met andere woorden, het verdient aanbeveling om onderscheid te maken in verschillende actoren en factoren waarvan het beleidsvoerend vermogen van de school afhankelijk is, niet alleen rond de school maar vooral in de school. Het beleidsvoerend vermogen van de school is dan onder meer afhankelijk van de aanwezigheid van capaciteiten bij actoren (onderwijsprofessionals zoals leerkrachten en schoolleiders) en groepen van actoren zoals teams en van de aanwezigheid van bepaalde capaciteiten van de schoolorganisatie. In deze bijdrage leggen we het accent op schoolinterne capaciteiten, vanuit de werkhypothese dat het beleidsvoerend vermogen van een school vooral bepaald wordt door de kwaliteit van de *persoonlijke*, *interpersoonlijke* en *organisatorische* capaciteiten in de school (vgl. Mitchell & Sackney, 2000). Daarnaast spelen uiteraard ook de capaciteiten van nog grotere eenheden, zoals wijken, gemeenschappen van scholen, koepelorganisaties en de landelijke onderwijsoverheid (inclusief inspectie) in de beïnvloeding van het beleidsvoerend vermogen van de school.

6. Drie capaciteiten…

De onderscheiden drie schoolinterne capaciteiten dienen nader uitgewerkt te worden. Een eerste aanzet hiertoe is als volgt te beschrijven (zie ook Mitchell & Sackney, 2000; Verbiest & Vandenberghe, 2002).

- *Persoonlijke capaciteit*. Het beleidsvoerend vermogen van een school is in essentie gericht op het bevorderen van het leren van de leerlingen. Veel beleid dat ontwikkeld wordt, zal men willen terugzien in de klas, in de interactie tussen leerling en leraar. Het handelen van onderwijsprofessionals wordt gestuurd door persoonlijke handelingstheorieën. Deze handelingstheorieën kunnen onderzocht en, indien nodig, bijgesteld worden om zodoende beter te kunnen handelen. Dit is de kern van persoonlijke capaciteit: het vermogen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen. Het gaat hierbij om het verhelderen, analyseren en evalueren van het feitelijk handelen en van de persoonlijke handelingstheorieën van de onderwijsprofessional die dit handelen leiden. Persoonlijk capaciteit berust ook op het kunnen beschikken over nieuwe informatie en kennis. Inzichten uit de wetenschap, zoals onderwijskunde, psychologie of organisatietheorie kunnen hier een belangrijke rol spelen. Weliswaar maakt hun vaak algemene, abstracte karakter ze minder geschikt om ze zonder meer toe te passen. Maar ze kunnen wel functioneren als zoeklichten op verschijnselen, waardoor we die verschijnselen beter kunnen begrijpen en waardoor we alternatieve gedragingen kunnen bedenken. Tenslotte is het ook van belang om (nieuwe) kennis te reconstrueren, dit wil zeggen in het handelen toe te passen en op basis daarvan nieuwe handelingstheorieën te ontwikkelen. Ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit vraagt namelijk om verrijking van de persoonlijke handelingstheorieën indien deze als minder toereikend worden ervaren.
- *Interpersoonlijke capaciteit* betekent het vermogen om als groep collectieve kennis te (re)construeren en toe te passen. Interpersoonlijke capaciteit betreft het vermogen om collectief te leren. Collectieve leerprocessen zijn leerprocessen waarbij niet enkel in interactie met anderen wordt geleerd, maar waarbij ook bewust gestreefd wordt naar gedeelde resultaten van de collectieve leerprocessen (Dixon (1994, 1999; Simons, 2003).

  Twee belangrijke argumenten voor collectief leren in scholen zijn als volgt. Om te beginnen kan gewezen worden op het belang van de persoonlijke handelingstheorie van onderwijsprofessionals voor

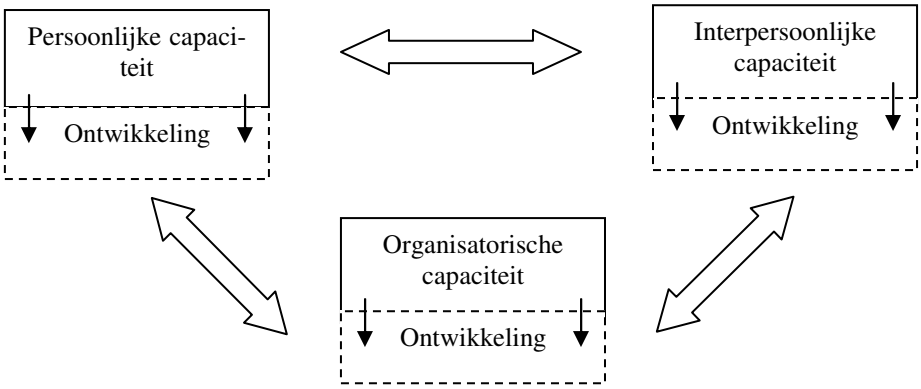
hun handelen. Deze persoonlijke handelingstheorie is echter kwetsbaar, vooral door de wijze waarop die theorie ontwikkeld wordt: impliciet, onder invloed van psychologische processen waar men soms weinig greep op heeft, en onder invloed van handelingsdruk (Verbiest 2002). Dit vraagt om een kritische reflectie op die praktijkkennis. Omdat het voor onderwijsprofessionals, net als voor anderen, niet gemakkelijk is de eigen blinde vlekken en de eigen professionele misvattingen in de omgang met leerlingen te zien, is de steun en hulp van collega's nodig in hun rol als kritische vriend. Juist de ondersteuning en het gezichtspunt van de collega kan hier behulpzaam zijn in het onderzoek en verbeteren van het eigen handelen. Professionele ontwikkeling is gebaat bij diepgang van autonoom en collegiaal functioneren van leraren, waarbij men bereid is de persoonlijke handelingstheorie kritisch te bespreken met anderen (Kelchtermans, 1994:276v.).
Een tweede argument voor collectief leren betreft schoolontwikkeling. Van scholen wordt verwacht dat ze een visie en een beleid hebben dat tot in de klas wordt gerealiseerd. Maar het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en gemeenschappelijk beleid laat zich, zo is hiervoor opgemerkt, slechts in beperkte mate extern sturen. Schoolontwikkeling vraagt dan collectieve leerprocessen tussen de onderwijsprofessionals in de school om tot gemeenschappelijk beleid te komen dat vervolgens ook tot in de klas wordt gerealiseerd.

- *Organisatorische capaciteit* houdt het vermogen in om de organisatie zo in te richten dat structuren, systemen en cultuur de capaciteiten en capaciteitsontwikkeling van individuen en groepen bevorderen en openheid naar de buitenwereld onderhouden. Organisatorische capaciteit richt zich op het afbouwen van de geïsoleerde positie van de leerkrachten en op het opbouwen van gelegenheden voor individuele en collectieve leerprocessen ten behoeve van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Deze organisatorische capaciteit vraagt het verzwakken resp. versterken van culturele en structurele condities die het leren belemmeren resp. bevorderen. Te denken valt bijvoorbeeld aan het ontwikkelen van een cultuur van vertrouwen in elkaar, van willen leren van elkaar, van willen leren van het werk. Te denken valt ook aan het bouwen aan structuren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, zoals bijvoorbeeld ruimte en tijd voor intervisie, ondersteuning (mentoraat) voor beginnende leerkrachten, participatie in schooloverstijgende netwerken of de aanwezigheid van begeleiders van collectieve leerprocessen. Dit laatste verwijst naar een zeer belangrijk aspect van de organisatorische capaciteit, namelijk leiderschap. Het doen en laten van de schoolleider zou één van de sterkste en directe voorwaarden zijn voor collectief leren (bv. Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het niet altijd de formele schoolleider dient te zijn, die de leiderschapsfuncties vervult: ook zogeheten "teachers-leaders" kunnen hier een rol spelen (Firestone, 1996; Van de Berg & Vandenberghe, 1999: 124v.; Imants, Sleegers, Krüger & Witziers, 2000). Met name transformatief leiderschap zou hier van belang zijn (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998: 80f.; Van de Berg & Vandenberghe, 1999: 128v.), hoewel er ook indicaties zijn dat transformatief leiderschap het werk of het leiderschap van leraren kan belemmeren (Mitchell & Sackney, 2000: 101; Barnett, McCormick & Commers, 2001).

7. …en hun samenhang

De genoemde capaciteiten beïnvloeden elkaar en zijn van elkaar afhankelijk. Capaciteitsontwikkeling op een bepaald niveau is afhankelijk van de capaciteiten en de capaciteitsontwikkeling op de andere niveaus. Een voorbeeld kan dit toelichten. Professionele ontwikkeling van leraren vereist reflectie op het persoonlijk functioneren en op de daarbij gehanteerde praktijkkennis. Dit kan heel wel gebeuren in intervisiegroepen. De interpersoonlijke capaciteit van een intervisiegroep (bv. is er een klimaat van veiligheid en vertrouwen, is men het eens over wat de opbrengst dient te zijn?) is van groot belang voor de ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit van de deelnemers aan die intervisiegroep. En omgekeerd is die interpersoonlijke capaciteit afhankelijk van de motivatie en de vaardigheden van de onderwijsprofessionals die participeren in die groep (bv. wil men zich bloot geven, kan men goed luisteren naar elkaar?). Bovendien dient ook de schoolorganisatorische capaciteit voldoende ontwikkeld te zijn: er dienen mogelijkheden voor intervisie te zijn (in het rooster), wellicht is ook enige begeleiding of training van intervisiegroepen nodig en het personeelsbeleid dient dergelijke professionalisering te steunen.
Onderstaand schema illustreert het onderscheid in en de wederzijdse afhankelijkheid van de drie genoemde capaciteiten en hun ontwikkeling.
Een belangrijke les die te trekken valt uit de wederzijdse afhankelijkheid van de verschillende capaciteiten is dat bij de ondersteuning van de capaciteitsontwikkeling gemikt dient te worden op een nagenoeg gelijktijdige capaciteitsontwikkeling van de drie capaciteiten tegelijk. Door de afhankelijkheid tussen de verschil-

lende capaciteiten is het weinig vruchtbaar om slechts één capaciteit te ontwikkelen en te verwachten dat voldoende is. Spoedig zal men op de grenzen stuiten bij de ontwikkeling van die capaciteit, omdat de andere capaciteiten, die ondersteunend zijn voor de ontwikkeling van die ene capaciteit, onvoldoende ontwikkeld zijn. Het heeft dus ook weinig zin om hete beleidsvoerend vermogen van een school te beperken, zowel definitorisch als praktisch, tot het pedagogisch beleidsdomein. Ook al is beleidsvoering uiteindelijk gericht op het kernproces van de school - het ondersteunen van het leren van de leerlingen - men zal het pedagogisch beleid niet kunnen ontwikkelen en realiseren, zonder ook op allerlei andere domeinen de onderwijsprofessionals en de schoolorganisatie te ontwikkelen.



Schoolinterne capaciteiten: onderscheid en afhankelijkheid

8. Capaciteitsontwikkeling en ondersteuning

Als capaciteitsontwikkeling en dus de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen een leerproces is, dan wordt duidelijk dat de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen door de betrokkenen (leerkracht, schoolleider, groep) zelf gebeurt. De ontwikkeling van capaciteiten van iemand of van een groep, kan slechts door die persoon of door die groep zelf gebeuren. De wederzijdse afhankelijkheid van onder meer persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteiten laat echter zien dat bij het ontwikkelen van die capaciteiten wel ondersteuning kan worden geboden. Net zoals kinderen zelf leren, maar wel veel geholpen en gestimuleerd kunnen worden bij dat leren, zo kan men ook de capaciteitsontwikkeling van leerkrachten, teams en de schoolorganisatie ondersteunen en stimuleren. Een schoolleider kan individuele leerkrachten of teams feedback geven op hun functioneren. Hij kan structuren aanbrengen in de school die de gelegenheden om met elkaar te overleggen en te leren vergroten. Een intervisiegroep van leerkrachten kan via collectieve leerprocessen leerkrachten helpen de aanwezige praktijkkennis te expliciteren en te verrijken. De overheid kan scholen ruimte laten om eigen beleid te ontwikkelen. Het is dus zinvol om onderscheid te maken tussen enerzijds *capaciteit* en *capaciteitsontwikkeling* en anderzijds *ondersteuning van capaciteitsontwikkeling*. Theorievorming over (collectief) leren, over leren op de werkplek, over professionalisering onderwijsprofessionals, over professionele leergemeenschappen en over onderwijsinnovatie schenken veel aandacht aan actoren en factoren die het leren bevorderen of belemmeren (bv. Smylie, 1995; Hord, 1997, 2004; Onstenk, 1997; Vandenberghe & Van den Berg, 1997; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Bolhuis & Simons, 1999; Bryk, Camburn & Louis, 1999; Hawley & Valli, 1999; Kwakman, 1999; Little, 1999; Mitchell & Sackney, 2000; Morrisey, 2000; Geijsel, 2001; Verbiest, 2002; NPEAT). Hieruit is een aantal activiteiten te destilleren, waarvan verondersteld wordt dat ze bijdragen aan de ondersteuning van de capaciteitsontwikkeling. Hieronder volgt een aanduiding van een aantal van deze activiteiten, waarbij we ons beperken tot enkele domeinen: schoolleiderschap en professionaliseringsbeleid.

9. De rol van de schoolleider bij de ondersteuning van capaciteitsontwikkeling

Activiteiten die de schoolleider kan ondernemen met het oog op de capaciteitsontwikkeling in de school kunnen vanuit een drietal rollen van de schoolleider beschreven worden.

- Als cultuurbouwer:
  - Het uitdragen van bepaalde opvattingen en normen om daarmee te werken aan een geschikt affectief leerklimaat. Dat betekent onder meer in woord en daad waarderen van de mensen, ze ex-

pliciet betrekken bij overleg- en leerprocessen; ze gelijkwaardig behandelen; zorg hebben voor leerkrachten als persoon en als leraar en respect hebben voor hun professionele individualiteit.
- Samen met de leraren werken aan een visie op leren van leerlingen en professionalisering van leraren. Belangrijke elementen van een dergelijke visie zijn: het gaat in de school uiteindelijk om het leren en de resultaten van de leerlingen; leerlingen kunnen leren en kunnen daarbij geholpen worden; professionalisering is een niet eindigend proces voor iedereen: ook ervaren leerkrachten worden geconfronteerd met andere typen leerlingen, met nieuwe inzichten over leren, met nieuwe methoden enzovoort; professionele ontwikkeling gebeurt vooral door het kritisch onderzoeken en verrijken van de eigen opvattingen en handelwijzen in dialoog met collegae; het aangrijpingspunt voor professionaliseringsactiviteiten ligt met name in de discrepantie tussen wat leerkrachten bereiken en wat ze willen bereiken; professionalisering is dus veel minder een kwestie van het volgen van cursussen die vooral door externe instanties worden ontwikkeld en aangeboden maar dient veel meer verbonden te worden met het feitelijk werk in de klas en in de school.
- Het uitdragen en mede realiseren van deze visie. Dat betekent het bevragen van leraren op hun handelen in de klas, over de doelen en ideeën die ze hebben, de aanpak die volgen, over de resultaten die ze boeken, en over de professionalisering die ze ondernemen.
- Nadruk leggen op de grote waarde die aan samenwerking wordt gehecht, bijvoorbeeld door het expliciet bespreken van voordelen van concrete samenwerkingspraktijken en het belonen van medewerkers die samenwerken.
- In het algemeen het meer spreken over leren van leerlingen en professionaliseren van leraren en minder over management, gebouwen en beheer.
- Het zelf voorbeeldig zijn in samenwerking en professionalisering.

▪ Als leraar:
- Deze rol valt in een drietal subrollen uiteen (vgl. Zwart, 1975). Vanuit een vertrouwensrol zal de schoolleider relaties met individuen en groepen ontwikkelen, waarin geleerd kan worden. Dat impliceert het invoelend luisteren naar opvattingen van leraren en het proberen te begrijpen van het handelen van de leraren vanuit hun (biografische) perspectief.
- Vanuit een begeleidersrol kan de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen structureren. Deze begeleidersrol houdt ook in het leren van leraren richten op het handelen in de klas en op de achterliggende persoonlijke handelingstheorieën. Het betekent verder leraren bewegen tot kritisch zelfonderzoek. Bij deze rol van de schoolleider hoort ook– indien nodig – het (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden die nodig zijn voor individueel reflecteren, collectief leren en teamwerk.
- Vanuit een expertrol, waarbij de schoolleider als onderwijskundig leider functioneert, zal de schoolleider zijn recente en gefundeerde (in onderzoek en in praktijk) kennisbasis van leren, onderwijzen, curriculumontwikkeling en toetsing inzetten om leraren verder te professionaliseren. Dit betekent bijvoorbeeld het aanreiken van handelingsmogelijkheden en concepten aan leraren, die daarmee hun persoonlijke handelingstheorie en hun handelen in de klas kunnen verbeteren.

▪ Als architect:
- Een cultuur waarin leren en samenwerking gedijt en de leerprocessen zelf dienen door de structuur van de school ondersteund te worden. De schoolleider is ook een architect of structuurbouwer. Dat raakt in de eerste plaats de schoolleiding zelf. Want juist participatie van leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden, ondersteunt een cultuur van vertrouwen en schept mogelijkheden voor samen leren. Met andere woorden, de ontwikkeling van capaciteiten voor beleidsvoering vragen gedeeld leiderschap.
- Tijd en ruimte scheppen voor samenwerking en samen leren. Dus het organiseren van tijd en ruimte (roosters en lokalen) voor intensieve samenwerking zoals samen lessen ontwikkelen, bij elkaar in les gaan kijken en die lessen samen bespreken (bv. in intervisiegroepen of in schooloverstijgende netwerken, met andere scholen of met lerarenopleidingen) zijn belangrijke activiteiten die de ontwikkeling van de nodige capaciteiten kan ondersteunen.
- Verder kan aan de ontwikkeling van deze capaciteiten bijgedragen worden door het realiseren van taakverbreding en dus laten uitvoeren van activiteiten door leraren op schoolniveau.
- Tenslotte kan ook bij de werving nieuwe medewerkers gelet worden op de gewenste professionele kwaliteiten. In het wervingsbeleid en het promotiebeleid kunnen het potentieel om zichzelf in

(collectieve) leerprocessen permanent te professionaliseren, de bereidheid om klasoverstijgende taken uit te voeren of de bereidheid om te participeren in schooloverstijgende netwerken, criteria zijn.

10. Professionaliseringsbeleid

Activiteiten in het domein van het professionaliseringsbeleid, die kunnen bijdragen aan capaciteitsontwikkeling in de school zijn onder meer de volgende (Hawley & Valli (1999):

- Het richten van de professionalisering op het leren van de leerlingen en de door hen ervaren belemmeringen in het leren in de school. Dat impliceert dat aangrijpingspunten voor de professionalisering van leraren gezocht worden in hun dagelijkse praktijk in de klas, in de discrepanties die ze ervaren tussen datgene wat ze met de leerlingen willen bereiken en wat ze feitelijk bereiken. Professionalisering vindt dan vooral in de context van de school plaats; extern ontwikkelde cursussen hebben dan slechts een aanvullend karakter en zijn pas zinvol als ze antwoord geven op door leraren ervaren vragen en problemen in hun werk met hun leerlingen.
- Het betrekken van de leraren in het vaststellen van wat geleerd dient te worden en in de ontwikkeling van de aanpak om te leren. Dit draagt bij aan de relevantie van wat geleerd wordt voor het werk in de klas en dus aan het gebruik van het geleerde in de klas. Op deze wordt ook de betrokkenheid en motivatie van de leraren gestimuleerd.
- Professionele ontwikkeling organiseren via individuele en collectieve leerprocessen, als een cyclus van handelen, reflecteren op dat handelen en op de achterliggende persoonlijke handelingstheorieën, het kritisch evalueren en eventueel verbeteren van die persoonlijke handelingstheorieën en het aldus verrijkte inzicht opnieuw toepassen. Dit vraagt ruimte, tijd en ondersteuning om deze nieuwe opvattingen en praktijken te verkennen, uit te testen en ervan te leren. Professionele ontwikkeling vraagt dus ook de ontwikkeling van een theoretisch begrip van de nieuw geleerde kennis en vaardigheden. Juist omdat dergelijke theorieën het gedrag leiden, dient professionele ontwikkeling ook de theoretische kennisbasis van leerkrachten te beïnvloeden. Bovendien is een dergelijk theoretisch begrip nodig om de geleerde aanpakken op adaptieve wijze aan te passen aan eisen en mogelijkheden van de situatie.
- Professionele ontwikkeling vooral organiseren rondom het collectief, in onderlinge samenwerking, oplossen van vragen en problemen. Dit leidt tot verheldering van leerbehoeften en het doorbreekt de isolatie van leerkrachten. Bovendien leidt dit tot het delen van kennis, een gemeenschappelijke taal en opvatting van wat goed onderwijs is. Op deze wijze wordt niet slechts bijgedragen aan individuele ontwikkeling maar ook aan schoolontwikkeling.
- Het systematisch evalueren van professionele ontwikkeling en de resultaten ervan bij leerlingen. Gegevens over de resultaten van leerlingen en over de processen die een rol spelen bij de implementatie van hetgeen geleerd is, geven aanwijzingen voor verdere professionele ontwikkeling en kunnen dit verder leren van leraren stimuleren.

11. Over de rol van schoolexterne actoren bij de ondersteuning van capaciteitsontwikkeling

Eerder (in § 5) is opgemerkt dat het beleidsvoerend vermogen van de school ook beïnvloed kan worden door actoren en factoren rond de school. Te denken valt bijvoorbeeld aan gemeenschappen van scholen, begeleidingsinstellingen, opleidingsinstituten, koepelorganisaties en de centrale overheid. Vanuit de in dezelfde paragraaf geformuleerde werkhypothese - gebaseerd op de gesignaleerde beperkingen en contraproductieve effecten van een sterke externe sturing van het schoolbeleid – lijkt het in het algemeen aan te bevelen dat externe actoren zich terughoudend opstellen bij het formuleren van beleid voor de school. Dat neemt echter niet weg dat actoren en factoren rond de school wel een rol kunnen spelen. De vraag is dan hoe schoolexterne actoren en factoren kunnen bijdragen aan de ondersteuning van de ontwikkeling van de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteiten in de school.
In dit verband kan een aantal suggesties gedaan worden.

- Om te beginnen, een zeer belangrijke taak is hier weggelegd voor de inrichtende machten van de scholen. Eerder is gewezen op de cruciale rol van de schoolleider bij het ondersteunen van de capaciteitsontwikkeling in de school. De selectie en benoeming van schoolleiders zouden vooral vanuit dit perspectief invulling dienen te krijgen. Het vermogen om een cultuur van leren te bouwen, om hiervoor structuren te scheppen en om daar een begeleidende rol in te spelen, zijn de essentiële competenties waarop schoolleiders gekozen dienen te worden.

- Het ontwikkelen van de schoolinterne capaciteiten vereist een zekere schaalgrootte. Het lerend werken aan het ontwikkelen van het curriculum, het functioneren van intervisiegroepen enzovoort vereist tijd, ruimte en financiële mogelijkheden die in een afzonderlijke school niet altijd aanwezig zijn. Samenwerking of vorming van scholengemeenschappen en scholengroepen kan hier uitkomst bieden. Schaalvergroting biedt ook mogelijkheden om begeleidings- en staffuncties die vaak bij bijvoorbeeld begeleidingsdiensten ondergebracht zijn, minstens deels dichter bij de school te situeren, waarbij – wellicht in een toerbeurtsysteem – leraren deze functies kunnen vervullen. Dergelijke schaalvergroting zal ook gepaard dienen te gaan met een zekere verschuiving van de gelden die nu nog bij schoolexterne instanties zijn ondergebracht, naar de scholen zelf. Dergelijke schaalvergroting mag er echter niet toe leiden dat een integrale benadering van de capaciteitsontwikkeling op de afzonderlijke scholen onmogelijk wordt.
- Om de versnippering van scholings- en begeleidingsaanbod tegen te gaan verdient het wellicht overweging om kleinschalig (regionaal) samenwerkingsverbanden te organiseren tussen scholen, begeleidingsinstellingen en opleidingsinstituten. Schaalvergroting van scholen kan er toe leiden dat scholen in deze verbanden een grote invloed kunnen uitoefenen op de formulering van de vragen. Het aanbod kan dan in onderling overleg ontwikkeld worden. Dat aanbod dient gericht te zijn op de ondersteuning van de ontwikkeling van de schoolinterne capaciteiten. Te denken valt bv. aan scholing in reflectie en in collectief leren en aan het organiseren van schooloverstijgende netwerken van leraren en schoolleiders.
- Opleidingen kunnen een belangrijke rol spelen om aankomende professionals te leren wat het betekent om professional te zijn: het via individuele en collectieve leerprocessen permanent onderzoeken en verbeteren van praktijkkennis. Dit begint al bij de initiële opleiding van leraren. Omdat dergelijke leerprocessen slechts vruchtbaar zijn als ze verbonden zijn met feitelijk handelen in de klassituatie, verdient het aanbeveling het leren via de praktijk uit te breiden en een ruimere plaats te geven aan de leraren op de school als mede-opleiders. Op deze wijze kunnen de voor professionalisering noodzakelijke praktijkervaringen worden opgedaan. Bovendien ligt hier een uitgelezen kans om tussen opleidingen, school en leraren, zowel zittende als aanstaande leraren, leernetwerken te maken waarin men als professional elkaar ontmoet en dat wil dus zeggen samen leert. Financiering van deze werkwijze zou kunnen gebeuren door opleiders gedeeltelijk als leraar in de school te laten werken.
- De cruciale rol van schoolleiders in het ontwikkelen vraagt stevige opleidingen voor schoolleiders, die ook toegangsvereiste tot het beroep dienen te zijn. Dergelijke opleidingen zouden door enkele samenwerkingsverbanden van academische instellingen en nascholingsinstellingen van lerarenopleidingen kunnen worden georganiseerd. Inhoudelijke en opleidingsdidactische expertise kan op deze wijze worden samengebracht, terwijl zo ook versnippering van het opleidingsaanbod wellicht kan worden tegengegaan. In deze opleidingen zou veel minder aandacht voor wetskennis en financieel beleid mogen zijn dan thans in nogal wat opleidingen aanwezig. Veel meer nadruk zou dienen te liggen op trainingen en op leren in de eigen werksituatie waarbij men leert de schoolinterne capaciteiten te ontwikkelen.
- Onderzoeks-, opleidings- en begeleidingsinstellingen zouden samen met scholen kunnen werken aan het ontwikkelen van indicatoren die de kwaliteit van de genoemde schoolinterne capaciteiten beschrijven. Dergelijke indicatoren zouden in een systematiek van collegiale visitaties gehanteerd kunnen worden.
- Ook de Inspectie zou zich terughoudend kunnen opstellen. De ontwikkeling van de schoolinterne capaciteiten vraagt autonome, actieve professionals die zelf richting kunnen geven aan hun professioneel handelen. Sterke externe sturing via gestandaardiseerde protocollen kan leiden tot professionals die vooral uitvoerend zijn. In Nederland beoogt de vrij recente wet op het onderwijstoezicht de autonome ontwikkeling van de school te stimuleren en dus ook meer variëteit tussen scholen. Maar er komen uit het veld signalen dat het massieve en controlerende karakter van dit toezichtkader juist tot meer uniformiteit leidt en barrières opwerpt voor de ontwikkeling van de school (Kok, 2004). Wellicht kan dit niet geheel aan de inspectie aangerekend te worden. Scholen vinden het gemakkelijk dat ze gratis advies krijgen over hun kwaliteit en kwaliteitszorg. En scholen oriënteren zich bij het inrichten van hun onderwijs al te gemakkelijk op het toetsingskader van de inspectie. Wellicht speelt de angst mee negatief in het nieuws te komen omdat resultaten van inspectiebezoek publiek zijn. Om het systeem te doorbreken waarmee inspectie en scholen elkaar veroordelen tot een uniform onderwijs en stagnerende schoolontwikkeling pleit men voor een zeer beperkte, maar wel essentiële rol van de inspectie: het bewaken van de ondergrens van kwaliteit. Alles wat scholen daarboven doen aan kwaliteitsontwikke-

ling en kwaliteitsbewaking is dan van de school zelf. Het betekent ook dat de inspectie niet de rol vervult van begeleider of adviseur, maar zich beperkt tot de rol van toezichthouder. Ook hier is deze suggestie wellicht te overwegen.

12. Naar een gedifferentieerde aanpak?

Scholen verschillen in beleidsvoerend vermogen. De ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten vraagt een langdurige inspanning, die bovendien een beroep doet op een minimum aan capaciteiten bij de direct betrokken onderwijsprofessionals om zichzelf en de school in de geschetste richting te ontwikkelen. Men zou zelfs kunnen spreken van een zekere paradox in schoolontwikkeling: schoolontwikkeling vraagt (minstens enigszins) ontwikkelde scholen. Hopkins (2001:159f.) beschrijft scholen in termen van drie typen effectiviteit van functioneren en verbindt daaraan verschillende typen ontwikkelingsstrategieën. Type I strategieën mikken op het matig effectief worden van een 'falende, ineffectieve school'. Bij deze strategieen is sprake van veel externe ondersteuning, een duidelijke, directe gerichtheid op enkele kernelementen van het curriculum, de onderwijsstrategieën en de organisatie, met het oog op het ontwikkelen van vertrouwen en competentie bij de leraren. Type II strategieën proberen gematigd effectieve scholen 'laag presterende scholen') effectiever te laten worden. In deze strategieën verfijnt men de ontwikkelingsprioriteiten en richt men zich op specifieke onderwerpen om de capaciteit van de leraren verder uit te bouwen. Men gebruikt nog enige externe ondersteuning, maar steunt al meer op de interne capaciteiten van de school en de onderwijsprofessionals. Type III strategieën helpen effectieve ('goede') scholen effectief te blijven. Externe steun is niet langer noodzakelijk, omdat de scholen op eigen capaciteiten kunnen steun om zich verder te ontwikkelen. Het organiseren van netwerken tussen scholen en de confrontatie met nieuwe ideeën passen bij deze strategieën.
Hargreaves (2003:148f.) erkent de noodzaak van een gedifferentieerde aanpak. Een strategie die een groot beroep doet op de schoolinterne capaciteiten om deze verder te ontwikkelen, zal niet voor alle scholen ondersteunend werken. Maar hij vreest dat de benadering die Hopkins voorstelt er toe kan leiden dat ineffectieve scholen ineffectief blijven omdat leraren en scholen afhankelijk blijven van externe ondersteuning en niet zelf leren. Hij pleit daarom voor complementaire modellen van ontwikkeling, waarbij ondersteuning altijd tegelijk met eigen capaciteitsontwikkeling gepaard gaat. Reeds eerder is gewezen op de relatie tussen leren en de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen. In de sociaal-constructivistische leerpsychologie is veel aandacht voor zelfstandig leren en voor de relatie tussen de externe controle van het leerproces (door instructie van een docent) en de autonome controle van het leren (door de student). Beide vormen van controle zijn gradueel. Men spreekt van sterke, gedeelde en losse externe controle en van hoge, gemiddelde en lage mate van zelfsturing. De externe controle kan wel of niet congruent zijn met de mate van zelfsturing. Indien er sprake is van discongruentie treedt een frictie op. Deze frictie kan destructief zijn, met name als de discrepantie tussen externe controle en zelfsturing zo groot is dat de leer- en denkvaardigheden afnemen (de eisen aan de student gesteld zijn te hoog of te laag). Er is sprake van een constructieve frictie als de discrepantie tussen externe controle en zelfsturing het leer- en denkvermogen stimuleert. De veronderstelde wisselwerking tussen de mate van externe sturing en de mate van zelfsturing is hieronder schematisch weergegeven (Vermunt, 1992:41).

Mate van autonome sturing	Mate van externe sturing		
	sterk	gedeeld	los
hoog	destructieve frictie	destructieve frictie	congruentie
gemiddeld	destructieve frictie	congruentie	constructieve frictie
laag	congruentie	constructieve frictie	destructieve frictie

Verondersteld effect van combinaties van externe sturing en zelfsturing (Vermunt, 1992:41)

Als we deze gedachtegang toepassen op de ontwikkeling van scholen met een laag of matig beleidsvoerend vermogen, dan is het van belang om die vormen van externe ondersteuning te creëren die voldoende constructieve frictie teweeg brengen en dus de betrokkenen onderwijsprofessionals uitno-

digen hun capaciteiten te ontwikkelen. Een voorbeeld hiervan is het werken met een combinatie van zogeheten halffabrikaten en externe begeleiding. Een dergelijk halffabrikaat biedt materiaal voor het realiseren van specifieke (soms verplichte) innovaties, zoals een scholingsplan. Het halffabrikaat is, zoals de naam aanduidt, geen afgerond product. Het vraagt uitdrukkelijk om bewerking en aanpassing aan de specifieke situatie van de school die het gebruikt. Die vereiste bewerking en aanpassing ligt op diverse niveaus. Het halffabrikaat probeert het hele beleidsterrein waar het betrekking op heeft te bestrijken. De school dient te beslissen welke onderdelen ze in haar situatie van toepassing acht, wat de consequenties van gekozen beleid voor andere beleidsterreinen zijn; in welk tempo men aan een en ander wil werken, enzovoort. Deze aanpassingen en keuzen dienen door de school zelf gemaakt worden. De externe begeleiding helpt bij het doorwerken van de verschillende stappen en adviseert over et creëren van betrokkenheid. Op deze wijze wordt door de ontwikkeling van beleid en visie, door systematisch en planmatig werken en door het realiseren van draagvlak ook verdere ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten gestimuleerd (Verbiest, 1995).

Natuurlijk moet niet worden uitgesloten dat in sommige scholen het beleidsvoerend vermogen zo laag ontwikkeld is – bv. door een falende schoolleiding of door grote interne conflicten, dat geen enkele stimulans lijkt aan te slaan. Dan zijn wellicht andere maatregelen nodig. Men zou dan een minimum aan schoolinterne capaciteit kunnen realiseren door het vervangen van schoolleiding en of leraren.

Literatuur:

Barnett, K., McCormick, J. , Conners, R. (2001): Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, (39), no. 1, pp. 24-46.

Bolhuis, S., Simons, P.R.-J. (1999): *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Bryk, A., Camburn, E., Louis, K.S. (1999): Professional community in Chicago elementary schools. Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, (35) (suppl.), pp. 751-781.

Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill Book Company.

Dixon, N. (1999): *De organisatie-leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren.* Amsterdam: Nieuwezijds.

Firestone, W. (1996): Leadership: Roles of Functions. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph., Hart A. (ed.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 395-418.

Geijsel, F. (2001): *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen University Press. Nijmegen.

Geijsel, F., Sleegers, P., Van den Berg R., Kelchtermans G. (2001): Conditions fostering the implementation of large-sale innovation programs in schools: teachers's perpectives. *Educational Adminstration Quarterly,* 37, no. 1, pp. 130-166.

Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press.

Hawley, W., Valli, L. (1999): The essentials of effective development. A new consensus. In: Darling-Hammond, L., Sykes, G. (ed.): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practive.* San Francisco: Jossey Bass, pp. 127-150.

Hopkins, D. (2001): *School improvement for real.* London: Routledge Falmer.

Hord, S. (1997): *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.

Hord, S. (ed.) (2004): *Learning Together, Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.

Imants, J., Sleegers, P., Krüger, M., Witziers, B.. (2000): Leiderschap als sturingsfuncties in de school. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, *Leiding geven in bestel, school en klas*. Alphen aan de Rijn: Samsom, blz. C. 4140 1/22.

Inspectie van het Onderwijs (2003): *Onderwijsjaarverslag*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Kelchtermans, G. (1994): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kok, J. (2004): Achtergrondinformatie bij het proportionaliteitsdebat: *www.qprimair.nl.*

Kwakman, K. (1999): *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, Nijmegen.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1998): Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In: Leithwood, K., Louis, K.S. (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools.* Lisse: Swets and Zeitlinger, pp. 67-90.

Little, J. (1999): Organizing schools for teacher learning. In: Darling-Hammond, L., Sykes, G (ed.): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practive.* San Francisco: Jossey Bass, pp. 233-262.

McDaniel, O.C (2001): Effectiviteit en onderwijsbeleid: over kansen en uitdagingen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas.* Alphen aan de Rijn: Samsom , blz. D 3310 1/32.

Mitchell, C. , Sackney, L. (2000): *Profound improvement. Building capacity for a learning communty.* Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Morrisey, M.S. (2000): *Professional Learning Communities. An ongoing Exploration.* Southwest Educational Development Laboratory, Austin.

NPEAT: Characteristics of effective professional development. www.npeat.org

Onstenk, J. (1997): *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* Delft: Eburon.

Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D. & Valentine J. (1999): Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly,* (35), no.1 pp. 130-160.

Seddon, T., Cairns, L. (2002): Enhancing Knowledge in Organizations: developing capacity and capability through learning and leadership. In: Leithwood, K., Hallinger, Ph.,(ed.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 735-774.

Senge, P. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation.* New York: Doubleday.

Simons, P. (2003): Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, *Leiding geven in bestel, school en klas.* Alphen aan de Rijn: Samsom, blz. C. 3460 1/16.

Smylie, M. (1995): Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In: Guskey, Th. R. & Huberman, M. (eds.) (1995) *Professional Development in Education. New paradigms and practices.* New York: Teachers College Press, pp. 92 – 113.

Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1999): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen.* Alphen aan de Rijn: Samsom.

Vandenberghe, R., Van den Berg, R. (1997): Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Sleegers (red.*): Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling.* Alphen aan de Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink, blz. 145-163.

Vandenberghe, R. (2004): Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van 'sturend beleid', resultaten en niet-bedoelde effecten. In: Kelchtermans, G., Ballet, K: *Tussen willen en kunnen, tussen mogen en moeten: de stuurbaarheid van het onderwijs. Leuven: Universitaire Pers* (ter perse).

Verbiest, E. (1995): Externe Ondersteuning - invoering en uitwerking van de basisvorming als voorbeeld. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.): *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, Alphen a/d Rijn - Deurne, Samsom H.D. Tjeenk Willink, blz. D1220/1-10.

Verbiest, E. (2002): *Collectief leren in scholen.* Oratie: Tilburg: Fontys Hogescholen.

Verbiest, E., Vandenberghe, R. (2002): Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. In*: Schoolleiding en begeleiding 2 - Personeel en organisatie*, (1), 2002, blz. 57 – 86.

Verloop, N. (1992): Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën.* (69), blz. 410-423.

Vermunt, J. (1992): *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs - Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken.* Amsterdam: .

Zwart, C. (1975): *Tussen harmonie en conflict.* Oratie Erasmus Universiteit, Rotterdam. Assen: Van Gorcum & Co.