

Een analyse van leiderschapspraktijken op bovenschools niveau vanuit micropolitiek perspectief

L. Piot en G. Kelchtermans

Samenvatting

In dit artikel bestuderen we leiderschapspraktijken op bovenschools niveau. Hiertoe gebruiken we de micropolitieke theorie, die stelt dat organisatieleden handelen vanuit hun belangen. Op basis van kwalitatief-interpretatieve gevalsstudies van vier scholengemeenschappen besluiten we dat de belangen van directeurs op bovenschools niveau enerzijds betrekking hebben op de school als organisatie (schoolbelangen) en anderzijds op de persoon van de directeur (individuele belangen). Het balanceren van deze verschillende belangen ligt aan de basis van het (micropolitiek) handelen van directeurs en verklaart (mede) hoe leiderschapspraktijken op bovenschools niveau vorm krijgen. Directeurs schatten in welke belangen verwezenlijkt dan wel bedreigd worden door initiatieven op bovenschools niveau. Cultureel-ideologische schoolbelangen -in het bijzonder het bewaken en bewaren van de eigenheid van de school- krijgen hierbij steeds het grootste gewicht. Indien deze bedreigd worden, trekken men zich geheel of gedeeltelijk terug uit de bovenschoolse organisatie.

1 Inleiding

Schaalvergroting en een grotere lokale beleidsruimte voor scholen, hebben geleid tot een toegenomen complexiteit van onderwijsorganisaties. In Vlaanderen manifesteert dit zich onder meer in de vorming van scholengemeenschappen in het basis- en het secundair onderwijs.

De Vlaamse overheid stimuleert scholen om zich te verenigen in scholengemeenschappen (in het basis- of secundair onderwijs). Het is dus niet verplicht, maar scholengemeenschappen ontvangen wel bijkomende middelen van de overheid. De meeste scholen in Vlaanderen behoren dan ook tot een scholengemeenschap. Tabel 1 toont een over-

zicht van de scholengemeenschappen basis- en secundair onderwijs (schooljaar 2010-2011).

Scholengemeenschappen zijn dus vrijwillige samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen van eenzelfde onderwijsniveau in elkaars nabijheid. Ze dienen aan criteria te voldoen om erkend te worden, zoals een minimaal leerlingenaantal (in het secundair onderwijs vooralsnog 900 leerlingen) en onderwijsaanbod. Bovendien moet elke scholengemeenschap verplichte bevoegdheden opnemen, zoals personeelsbeleid en leerlingensoriëntering en -begeleiding¹. Daarnaast kunnen ze bijkomende bevoegdheden opnemen.

De meeste scholengemeenschappen in Vlaanderen zijn samenwerkingsverbanden zonder beheersoverdracht: de scholengemeenschap valt onder de verantwoordelijkheid en het hiërarchisch toezicht van de schoolbesturen van de scholen. Vaak wordt er een comité van afgevaardigden van de schoolbesturen opgericht. Bij enkele scholengemeenschappen is er sprake van een beheersoverdracht van de schoolbesturen naar de scholengemeenschap. De schoolbesturen behouden louter een vorm van toezicht.

Het dagelijks bestuur van een scholengemeenschap is in handen van een college van directeurs en een coördinerend directeur. Het college is samengesteld uit (een afvaardiging van) de directeurs van de scholen. De coördinerend directeur (vaak een (voormalige) directeur van één van de scholen) zit de vergaderingen voor en geeft gevolg aan de beslissingen van het college. Scholengemeenschappen beslissen zelf of ze de coördinerend directeur geheel of gedeeltelijk vrijstellen van school- of klasopdrachten. Zelfs wanneer hij/zij volledig is vrijgesteld, is de coördinerend directeur niet de hiërarchische meerdere van de directeurs. Hij/zij kan dus geen beslissingen afdwingen. Aldus is het beleid van de scholengemeenschap steeds het resultaat van consensus tussen de betrokkenen. Daar-

om verwijzen we met de term ‘bovenschools niveau’ louter naar het organisatorische niveau waarop er een schooloverstijgend beleid gevoerd wordt en niet naar een op zichzelf staande management- of bestuurslaag boven de afzonderlijke scholen, zoals in Nederland bestaat (Bemelen, Koppen, & Slegers, 2004).

In Vlaanderen werken scholen dus samen in een scholengemeenschap (schaalvergroting) om rond thema’s een eigen lokaal beleid te ontwikkelen (toegenomen beleidsruimte). Ook elders groeit het aantal netwerken of clusters van scholen (Hadfield & Chapman, 2009; OECD, 2003). Dit heeft gevolgen voor het werk van schoolleiders. Zij dienen leiding te geven zowel op het niveau van de school als op het bovenschoolse niveau.

In dit artikel staat de vraag centraal op welke manier leiderschapspraktijken op bovenschools niveau vorm krijgen. Dit lijkt immers geen vanzelfsprekend proces, vermits er gelijkenissen, maar ook verschillen bestaan in de waarden, doelen en belangen van directeurs en de scholen die ze vertegenwoordigen. Het micropolitiek perspectief is een adequaat theoretisch kader om dergelijke gelijkenissen en verschillen te bestuderen,

evenals hun invloed op praktijken in organisaties.

2 Conceptueel kader: leiderschapspraktijken analyseren vanuit een micropolitiek perspectief

Voorliggend onderzoek bestudeert de feitelijke leiderschapspraktijken op bovenschools niveau. Onderzoek dat rapporteert over wat directeurs feitelijk doen en hoe aldus praktijken vorm krijgen, is schaars (zie bijvoorbeeld Greenfield, 1995; Gronn, 2008). Leiderschapspraktijken omschrijven we, in navolging van Spillane, Halverson en Diamond (2004), als wat er feitelijk gebeurt op het niveau van de scholengemeenschap opdat de noodzakelijke condities voor leren en onderwijzen in de scholen die ertoe behoren gerealiseerd worden. Dit sluit aan bij hun definitie van schoolleiderschap: “the identification, acquisition, allocation, co-ordination, and the use of social, material and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning” (p. 11). Eveneens in navolging van Spillane e.a.

Tabel 1

Cijfergegevens scholengemeenschappen in Vlaanderen (2010-2011) (www.ond.vlaanderen.be)

	Basisonderwijs		Secundair onderwijs	
Aantal scholen	2526		1068	
Aantal en percentage scholen die tot een scholengemeenschap behoren	2477	98.1%	1013	94.9%
Aantal scholengemeenschappen	367		118	
Samenstelling scholengemeenschappen per onderwijsnet (in %)	64% enkel scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs 23% enkel scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs 10% enkel scholen uit het gemeenschapsonderwijs 3% netoverschrijdend		61% enkel scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs 21% enkel scholen uit het gemeenschapsonderwijs 6% enkel scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs 12% netoverschrijdend	
Gemiddeld aantal scholen per scholengemeenschap	6.7		8.6	
Kleinste aantal scholen per scholengemeenschap	2		3	
Grootste aantal scholen per scholengemeenschap	33		23	

(2004) en op basis van een literatuurstudie over schoolleiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010, in press) conceptualiseren we leiderschapspraktijken als het resultaat van de gecontextualiseerde interactie tussen organisatieleden. Aldus bespreken we hier twee bouwstenen van leiderschapspraktijken: de interactie tussen betekenisgevende organisatieleden, en de context.

Het symbolisch interactionisme stelt de interactie tussen betekenisgevende individuen centraal (Blumer, 1969/2007). De sociale realiteit wordt beschouwd als betekenisvol voor en geconstrueerd door actoren. De theorie van betekenisgeving (Weick, 1995) bouwt hierop voort en stelt dat actoren handelen op basis van de betekenis die ze geven aan gebeurtenissen. Betekenisgeving verwijst dan letterlijk naar het geven van betekenis aan iets: mensen selecteren en benadrukken bepaalde kenmerken van gebeurtenissen wanneer ze trachten te vatten wat er gebeurt. Dit zal mede bepalen welke acties ze vervolgens ondernemen (het handelen). Weick (1995) verduidelijkt dit met een voorbeeld: "When professionals consider what road to build, for example, they deal usually with a complex and ill-defined situation in which geographical, topological, financial, economic, and political issues are all-mixed up together." (p. 9).

De micropolitieke theorie sluit aan bij het symbolisch interactionisme en de theorie van betekenisgeving (Blase, 1998). De theorie stelt dat organisatieleden betekenis geven vanuit hun belangen (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1987, 1994; Blase, 1991, 1998; Blase & Anderson, 1995; Greenfield, 1991; Hoyle, 1982, 1999; Kelchtermans, 1996, 2007). De belangen van verschillende (groepen van) individuen kunnen gedeeld worden of verschillen –en zelfs met elkaar in strijd zijn. Organiseelieden zullen invloed uitoefenen om hun belangen veilig te stellen. Dit kan leiden tot conflict met anderen die dit verhinderen of samenwerking met anderen met gelijkaardige belangen. Blase (1991) ontwikkelde de volgende werkdefinitie.

Micropolitics refers to the use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organiza-

tions. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and to protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political "significance" in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. Moreover, macro- and micropolitical factors frequently interact. (p. 11)

Kelchtermans (1996, 2007) verbindt micropolitiek met de notie 'werkcondities'. Organiseelieden hebben opvattingen over goed onderwijs en welke condities wenselijk of noodzakelijk zijn om hun professionele taken naar behoren uit te voeren. Naar behoren verwijst dan naar effectief (het bereiken van vooropgestelde resultaten) en bevredigend voor de actor. Actoren zullen deze werkcondities proberen te realiseren, vrijwaren wanneer ze bedreigd worden, en herstellen wanneer ze aangetast worden. Micropolitieke actie verwijst dan naar actie gericht op het nastreven, vrijwaren of herstellen van wenselijke en noodzakelijke werkcondities.

Vanuit de ideeën die actoren hebben over wenselijke en noodzakelijke werkcondities, ontstaan dus belangen en/of treden ze op de voorgrond als kwesties die tot actie nopen. Zo krijgt een belangenagenda vorm: een geheel van belangen die op een bepaald moment aan de orde zijn en om actie vragen. Het is dus een verzameling van belangen die op een bepaald moment en in een bepaalde situatie tot micropolitieke actie aanzetten (datgene waarover geageerd moet worden).

Op basis van onderzoek bij (beginnende) leerkrachten onderscheiden Kelchtermans (1996, 2007) en Kelchtermans en Ballet (2002) vijf categorieën van professionele belangen. Afhankelijk van de situatie waarin leerkrachten zich bevinden zijn één of meerdere van deze categorieën voor hen van belang (maken ze deel uit van de belangenagenda van de specifieke leerkracht). Materiële belangen betreffen de beschikbaarheid van en toegang tot onderwijs- en leer-materialen, financiële en andere middelen,

infrastructuur en tijd. Organisatorische belangen hebben betrekking op procedures, rollen, posities en formele taken in de school. Cultureel-ideologische belangen houden verband met de min of meer expliciete normen, waarden en idealen die in de school worden erkend als legitieme en bindende elementen van de schoolcultuur. Hiertoe behoren ook de processen en interacties die leiden tot een definitie van de cultuur (of wijziging ervan). Immers, het dagelijks werk in scholen, als ook de doelen, waarden en normen die eraan ten grondslag liggen, zijn het voorwerp van betekenisgeving en onderhandelingen tussen organisatieleden (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1994). Sociaal-professionele belangen hebben betrekking op de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties in en rond de school als organisatie. Zelfbelangen, tot slot, hebben te maken met het in stand houden van het eigen professioneel zelfverstaan als professionaal.

Vanuit een micropolitiek perspectief stellen we de belangenagenda's als basis van het handelen van directeurs centraal. Er zijn meerdere redenen om aan te nemen dat deze een rol spelen op het bovenschoolse niveau. Vooreerst moeten directeurs, als gevolg van hervormingen in de structuur van het Vlaamse onderwijs, samenwerken met collega's van – vaak concurrerende (De Wit, Devos, & Verhoeven, 1998-1999) – scholen. Verenigd in het college van directeurs worden ze geacht samen beleid en praktijken op het bovenschoolse niveau te ontwikkelen en te implementeren in hun scholen. De coördinerend directeur dient deze samenwerking te leiden, maar moet handelen als een 'primus inter pares' of 'king among kings' (Berdrow, 2010): hij/zij heeft geen hiërarchisch hogere positie. Door de invoering van scholengemeenschappen veranderden de werkcondities, rollen en verwachtingen (ten aanzien) van directeurs dus aanzienlijk. Het is in zulke tijden van verandering dat verschillen in waarden, doelen en belangen tussen individuen en groepen op de voorgrond treden (Ball, 1987; Altrichter & Salzgeber, 2000).

Het micropolitiek perspectief erkent ook het bestaan van verschillende (sub)culturen in organisaties, waarbij de doelen en belangen van groepen kunnen conflicteren en/of

resulteren in de afwezigheid van een gedeelde cultuur (Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006). Ook dit is relevant bij het bestuderen van scholengemeenschappen, vermits ze bestaan uit scholen met hun eigen cultuur en/of subculturen (zie ook Ball & Bowe, 1992).

Dit brengt ons meteen bij de tweede bouwsteen van leiderschapspraktijken: de context. Betekenisgeving en de interactie tussen organisatieleden vinden steeds plaats in een welbepaalde organisatie met zijn eigen structurele kenmerken (organisatiestructuur, beschikbaarheid van tijd en middelen, leerlingeninstroom, enz.) en cultuur (een gedeeld systeem van opvattingen, waarden, normen en doelen in de organisatie) (Schein, 1985/1996). Bovendien bevindt de organisatie zich in een juridische, sociale, historische en normatieve context (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Daarom is het belangrijk om bij de studie van micropolitieke handelingen en leiderschapspraktijken op bovenschools niveau ook de rol te beschouwen van organisatorische en contextuele kenmerken, zoals structuren (bijvoorbeeld het aantal schoolbesturen betrokken bij een scholengemeenschap), geschiedenis (bijvoorbeeld een verleden van samenwerking of concurrentie tussen de scholen), en cultuur (bijvoorbeeld gelijkenissen en verschillen tussen de pedagogische projecten van de scholen) (Ball, 1987; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Hiermee volgen we de lijn van Ball (1987) en Blase (1998) als grondleggers van de micropolitieke theorie, die pleiten om ook oog te hebben voor de relatie tussen micropolitieke processen en externe factoren, zoals de lokale gemeenschap waarin de school zich bevindt of de wettelijke verplichtingen die ze moet naleven (het macroniveau van het onderwijsbeleid).

Onze interesse gaat dus uit naar leiderschapspraktijken op bovenschools niveau. Deze beschouwen we als het resultaat van de gecontextualiseerde interactie tussen organisatieleden. Vanuit het micropolitiek perspectief hebben we in het bijzonder aandacht voor de belangenagenda's als basis voor het (micropolitiek) handelen van actoren op het bovenschoolse niveau. We gebruiken dus het micropolitiek perspectief om naar leiderschapspraktijken te kijken, ze te interpreteren

en te verklaren hoe ze vorm krijgen op het bovenschoolse niveau (Willower, 1991). De onderzoeksvragen zijn: Welke belangenagenda's hebben directeurs op het bovenschoolse niveau (welke belangen zijn relevant voor directeurs op dit niveau)? Op welke manier geven deze (mee) vorm aan leiderschapspraktijken op bovenschools niveau?

3 Methodologie

Studies gebaseerd op de theorie van micro-politiek gebruiken vaak kwalitatief-interpretatieve methoden, omdat deze toelaten rijke, gedetailleerde beschrijvingen te ontwikkelen van contexten, mensen, interacties en gedragingen (Ball, 1987; Bryman, 2008; Merriam, 1998). Daarom maakten we kwalitatief-interpretatieve gevalsstudies (Bryman, 2008; Merriam, 1998; Stake, 2000) van vier scholengemeenschappen in Vlaanderen. "A qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon such as a program, an institution, a person, a process, or a social unit." (Merriam, 1998, p. 19). Belangrijk hierbij zijn rijke beschrijvingen van de entiteit die wordt onderzocht (Geertz, 1993). Deze worden gebruikt om conceptuele categorieën (theorie) te ontwikkelen of om theoretische aannames en hypothesen uit te dagen.

We selecteerden vier gevallen waaruit we zoveel mogelijk zouden kunnen leren om de onderzoeksvragen te beantwoorden (purposive sampling) (Bryman, 2008; Merriam, 1998; Stake, 2000). Het was dus niet de bedoeling om bij de selectie representativiteit na te streven. Wel selecteerden we scholengemeenschappen uit zowel basis- als secundair onderwijs. Ook kozen we voor scholengemeenschappen van een gemiddelde omvang (tussen de 6 en 9 scholen). Gegeven onze onderzoeksinteresse, was het vooral belangrijk dat er in de scholengemeenschappen voldoende leiderschapspraktijken vorm kregen. Op basis van voorgaand onderzoek (Ballet et al., 2010) kozen we dan ook scholengemeenschappen waarvan we wisten dat men er zowel de verplichte als bijkomende bevoegdheden opnam. Bovendien wisten we dat in elke scholengemeenschap het college van di-

recteurs minstens één keer per maand vergadert en de coördinerend directeur volledig is vrijgesteld (in SGB is de coördinerend directeur halftijds vrijgesteld zodat men ook een halftijdse centrale secretariaatsmedewerker kon aanstellen). Tabel 2 biedt een overzicht van de scholengemeenschappen en een aantal kenmerken, zoals het aantal scholen, aantal leerlingen, de ligging, de samenstelling van het college van directeurs, de thema's die behandeld worden, en het aantal betrokken schoolbesturen. We vermelden ook het aantal schoolbesturen dat behoort tot een centrale organisatie die meerdere scholen in Vlaanderen onder zich hebben. Dit blijkt immers een belangrijk contextueel kenmerk dat een invloed uitoefent op de feitelijke leiderschapspraktijk. Elke scholengemeenschap is uitsluitend samengesteld uit scholen uit het gesubsidieerd vrij onderwijs en omvat telkens een samenwerkingsverband zonder beheersoverdracht (de schoolbesturen blijven verantwoordelijk), zoals de meeste scholengemeenschappen in Vlaanderen.

Tijdens het schooljaar 2009-2010 interviewden we de leden van het college van directeurs van de vier scholengemeenschappen (4 coördinerend directeurs en 23 directeurs). De semi-gestructureerde interviews duurden één tot twee uur en bestonden uit vragen die dezelfde waren voor elke respondent (op basis van de interviewleidraad) en vragen die varieerden afhankelijk van de respondent en situatie (bijvoorbeeld vragen ter verduidelijking of naar voorbeelden) (Kelchtermans, 1999). Voorbeelden van interviewthema's zijn de oprichting en organisatie van de scholengemeenschap; de relaties en samenwerking tussen de directeurs; de rolopvattingen, ervaringen en opvattingen van (coördinerende) directeurs (bijvoorbeeld over de rol, wenselijkheid, voor- en nadelen van samenwerking op bovenschools niveau); en de thema's die behandeld worden op bovenschools niveau.

Voor het interview, vulden de respondenten een korte vragenlijst in. Zo konden persoonsgegevens worden verzameld, zoals de naam, leeftijd, opleiding en beroepservaring van de respondent. De vragenlijst bevatte ook drie open vragen over de ervaringen van de (coördinerende) directeurs. Zo vormde het

Tabel 2

Overzicht en kenmerken van de scholengemeenschappen

Naam	SGA	SGB	SGC	SGD
Aantal scholen	9	7	6	6
Aantal leerlingen (schooljaar)	1895 (2010-2011)	2018 (2010-2011)	3950 (2007-2008)	3349 (2010-2011)
Ligging	Stedelijk	Landelijk	Landelijk	Stedelijk
Samenstelling college van directeurs	Coördinerend directeur (halftijds vrijgesteld) en directeurs van de scholen (telkens 1 per school)	Coördinerend directeur (halftijds vrijgesteld) en directeurs van de scholen (telkens 1 per school)	Coördinerend directeur (voltijds vrijgesteld) en directeurs van de scholen (resp. 1, 2, 3, 5 per school)	Coördinerend directeur (voltijds vrijgesteld) en directeurs van de scholen (resp. 1, 2, 3, 3 per school)
Aantal betrokken schoolbesturen	Bijeenkomsten twee- of driewekelijks 3 (2 centrale besturen en 1 lokaal bestuur)	Bijeenkomsten twee- of driewekelijks 6 (6 lokale besturen)	Bijeenkomsten maandelijks 3 (2 centrale besturen en 1 lokaal bestuur)	Bijeenkomsten maandelijks 3 (2 centrale besturen en 1 lokaal bestuur)
Beleids thema's op bovenschools niveau	Bijeenkomsten viermaandelijks - Administratief - Personeel - Pedagogisch - Inschrijvingsbeleid	Bijeenkomsten viermaandelijks - Administratief - Personeel - Pedagogisch	Bijeenkomsten viermaandelijks - Administratief - Personeel - Pedagogisch - ICT	Bijeenkomsten tweemaandelijks - Personeel - Pedagogisch - Public relations - Preventie

meteen een voorbereiding op het interview. Tijdens het interview werden de antwoorden verder besproken. Ook analyseerden we een aantal documenten, zoals de missietekst, folders, het beleidsplan van de scholengemeenschap, en agenda's en verslagen van vergaderingen.

De data-analyse werd uitgevoerd door de eerste auteur. Tussentijdse resultaten, interpretaties en conclusies werden wel intens en kritisch besproken met de tweede auteur. Zo werd de houdbaarheid van de conclusies kritisch onder de loep genomen en werd hun grondigheid in de data gecontroleerd. Bij discrepanties tussen de onderzoekers werd er gezamenlijk teruggegrepen naar de data en het conceptueel kader (en dus opnieuw geanalyseerd) totdat alles afdoende verklaard kon worden en er overeenstemming bestond.

De verticale analyse of 'within-case analysis' (Merriam, 1998) nam de individuele respondent als eenheid van analyse. De interviews werden op tape opgenomen en letterlijk getranscribeerd. De transcripten werden gecodeerd. Het codeerschema (descriptieve

en interpretatieve codes) was gebaseerd op het conceptueel kader en werd aangevuld met codes gegenereerd uit de data. Fragmenten van transcripties met dezelfde code werden gegroepeerd en geïnterpreteerd met behulp van het conceptueel kader. Dit resulteerde in een synthesetekst per respondent, telkens met een gelijkaardige structuur, afgeleid uit de meest voorkomende codes, zoals 'cultureel-ideologische belangen', 'structuur van de scholengemeenschap', 'belangen van de school versus belangen van de scholengemeenschap', en 'cultuur'.

De syntheseteksten per respondent, met hun overeenkomstige structuur, vormden de basis voor de eerste horizontale analyse of 'cross-case analysis' (Merriam, 1998). Systematische gelijkenissen en verschillen tussen de respondenten per scholengemeenschap werden geïdentificeerd aan de hand van de techniek van voortdurend vergelijkende analyse: een cyclus van herhaald lezen, interpreteren en controleren van de dataset (transcripten, conceptueel kader en de syntheseteksten), waarbij de data voortdurend met

elkaar worden vergeleken (zie bijvoorbeeld Kelchtermans, 1999). De structuur van het rapport van deze horizontale analyses was gelijkaardig aan deze van de respondenten.

In een laatste stap vond een tweede horizontale analyse plaats, met name een vergelijking van de verschillende scholengemeenschappen, resulterend in een overzicht van stellingen op basis van alle data. We presenteren deze resultaten in wat volgt.

4 Resultaten

4.1 Schoolbelangen en individuele professionele belangen van directeurs op bovenschools niveau

Eerst beantwoorden we de eerste onderzoeksvraag: Welke belangenagenda's hebben directeurs op het bovenschoolse niveau? Op dit niveau blijken vooral belangen gekoppeld aan de school als organisatie in het geding te zijn: de directeurs handelen in de eerste plaats om de belangen van 'hun' school veilig te stellen. Dit bevestigt resultaten van etnografisch onderzoek dat directeurs portretteert als beschermers van hun organisatie (Willower, 1991; Wolcott, 1973). Schoolbelangen staan echter nooit los van de persoon van de directeur. Ze zijn inherent verbonden met de individuele professionele belangen van directeurs. We beschrijven de diverse schoolbelangen en individuele belangen in wat volgt.

Materiële schoolbelangen

Materiële schoolbelangen relevant op bovenschools niveau zijn het verwerven van bijkomende middelen en het besparen van tijd en middelen.

Het verwerven van bijkomende middelen vormde in alle scholen de belangrijkste reden om toe te treden tot een scholengemeenschap. *“Wel het had te maken met een aantal [...] middelen die ter beschikking gesteld werden enkel als je deel uitmaakte van een scholengemeenschap.”* (André, SGA).

Bovendien werken scholen tijds- en kostenbesparend doordat ze middelen bundelen en samen aanwenden. Scholen die samen offertes aanvragen voor de aankoop van software, papier, en infrastructuur, krijgen voor-

deligere prijzen aangeboden. *“Bijvoorbeeld, wij hebben refertafels nodig. [...] Dus hebben we nu een prijs gevraagd bij een firma en hebben we dus een korting, een serieuze korting gekregen.”* (Bea, SGB). Ook is het voor de scholen financieel voordeliger om samen nascholingen aan te kopen. Zo kunnen ze tevens een uitgebreider nascholingsaanbod samenstellen. *“Wanneer je als individuele school een spreker moet uitnodigen, dan is dat redelijk hoog qua budget. Dus als je workshops wil inrichten als individuele school, dan is dat een kostelijke zaak. Als je dat op niveau van de scholengemeenschap kan doen, kan je deftige zaken aanbieden en blijft de prijs redelijk.”* (An, coördinerend directeur, SGA). Leerkrachten verliezen ook minder tijd, want ze moeten zich minder verplaatsen om nascholing te volgen.

In SGB heeft men dan weer middelen gebundeld om een centraal secretariaat op te richten dat de personeelsadministratie regelt voor alle aangesloten scholen. Hierdoor worden de directeurs en secretariaatsmedewerkers ontlast. De directeurs hebben bijvoorbeeld meer tijd – ook een materieel belang – om te wijden aan het pedagogisch-didactisch beleid. *“Ons centraal secretariaat. [...] alle personeelsadministratie gebeurt op één plaats [...] voor gans de scholengemeenschap. Wel op dat gebied is dat voor ons en mijn secretariaat wel een planlastvermindering.”* (Ben, coördinerend directeur). *“Waardoor eigenlijk het pedagogische, de kinderen, en de leerkrachten, en de ouders, dat daar eigenlijk tijd en ruimte voor is.”* (Babs).

Organisatorische schoolbelangen

Een eerste organisatorisch schoolbelang op bovenschools niveau betreft het waken over het eigen personeelsbestand. Dit is een gevolg van de bepaling dat de rechten die leerkrachten opbouwen in één of meerdere scholen van de scholengemeenschap (bijvoorbeeld recht op tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD²) of reffectatie³) gelden in alle scholen van de scholengemeenschap. Om over het eigen personeelsbestand te waken, wisselen directeurs informatie uit over nieuwe leerkrachten. Wanneer directeurs een goede leerkracht geen werk

meer kunnen bieden, gaan ze na of andere directeurs hen wel kunnen aannemen, zodat goede leerkrachten binnen de scholengemeenschap blijven. Omgekeerd meldt men aan collega's wanneer men niet tevreden is over een nieuwe leerkracht om te voorkomen dat deze wordt aangeworven in andere scholen van de scholengemeenschap.

In SGB werken directeurs samen om de regels en procedures voor het personeel te stroomlijnen, aangezien meer en meer leerkrachten tegelijkertijd werkzaam zijn in verschillende scholen van de scholengemeenschap. Deze leerkrachten protesteren wanneer rechten en plichten van leerkrachten te zeer verschillen van school tot school. Daarom stellen de directeurs samen procedures en regels voor het personeel op, die gelden in elke school. Men maakt met name afspraken over de functionering en evaluatie van het personeel, verlofstelsels, plageuren, en wanneer leerkrachten aanwezig dienen te zijn in de school. *“Bijvoorbeeld de klasbezoeken: hoe gaan we dat aanpakken bij alle scholen over de hele scholengemeenschap? [...] Dus dat is nu belangrijk geworden, omdat een leerkracht niet meer in één school terecht komt, maar plots in een andere school kan gaan. [...] Verlofstelsels enzo: is dat overal gelijklopend? Dat is toch wel belangrijk.”* (Bert, SGB)

Cultureel-ideologische schoolbelangen

De identiteit van de school ontwikkelen, profileren en haar waarden uitdragen naar de buitenwereld is een belangrijk cultureel-ideologisch schoolbelang. Directeurs stellen dat de cultuur van hun organisatie in positieve zin kan veranderen doordat men elementen uit de cultuur van de bovenschoolse organisatie en de andere scholen overneemt. Zo stelt Chris (coördinerend directeur, SGC) dat de open en participatieve cultuur tussen de leden van het college van directeurs op bovenschools niveau zich afspiegelt op de scholen. Bijvoorbeeld, doordat de directeurs elkaar en de coördinerend directeur op de hoogte moeten houden over nieuwbouwprojecten, communiceren ze meer over dergelijke projecten in hun eigen school. *“Eén van de opdrachten van de scholengemeenschap is dat je elkaar informeert over de infrastructuur van de*

school. [...] Vanaf het ogenblik dat ze dat hier moeten komen uitleggen, gaan ze dat ook in hun eigen school uitleggen. Je ziet meer en meer dat open participatie, dat meedelen, dat informeren, dat dat meer ingeburgerd geraakt.” In SGB wil men dan weer twee scholen (waaronder een school uit het buitengewoon onderwijs) opnemen in de scholengemeenschap die veel expertise hebben rond zorg. Zo kan de scholengemeenschap haar zorgwerking verbeteren en zich profileren als scholengemeenschap waarin zorg voor de leerlingen centraal staat. In SGD verdeelt men dan weer samen één informatiefolder onder de scholen van het basisonderwijs en de kinderen uit het zesde leerjaar van de streek, om het studieaanbod en de waarden van de scholengemeenschap voor te stellen.

Het bewaren en uitdragen van het pedagogisch project en de identiteit van de school kan echter ook een bedreiging vormen voor het uitbouwen van praktijken op het bovenschoolse niveau. Zoals zal blijken uit deel 4.2. trekken directeurs (en schoolbesturen) zich zelfs terug uit de bovenschoolse organisatie wanneer ze menen dat deze een te grote bedreiging vormt voor het behoud van het pedagogisch project en de identiteit van de school. Directeurs wijzen dan ook op de uitdaging om tegelijkertijd samen te werken en de eigenheid van de scholen te bewaren. Zo stelt Chris (coördinerend directeur, SGC): *“Je mag geen grijze scholen aanbieden. Je moet scholen aanbieden die ieder hun eigenheid hebben. [...] Het enige probleem dat zich meer en meer stelt naarmate de scholengemeenschap langer bestaat, is dat scholen meer naar elkaar toegroeien [...] en dat je toch, ondanks de verscheidenheid, meer naar elkaar toe groeit en meer hetzelfde wordt.”*

Sociaal-professionele schoolbelangen

In dit deel concentreren we ons op de sociaal-professionele belangen van de directeurs als vertegenwoordiger van de school op bovenschools niveau. Directeurs stellen dat leerkrachten belang hechten aan goede relaties met collega's, zodat ze ervaringen en zorgen kunnen delen, en samen professionele vragen en problemen kunnen beantwoorden. De directeurs beschouwen de scholengemeenschap

als een organisatie die de kans biedt om de sociaal-professionele belangen van leden van het schoolteam te behartigen.

Zo vindt in alle scholengemeenschappen jaarlijks of om de twee of drie jaar een pedagogische studiedag plaats. Leerkrachten en ondersteunend personeel ontmoeten elkaar, bezoeken elkaars klassen en scholen, discussiëren over hun werkwijze, wisselen informatie uit, en/of volgen samen workshops. Sigrid getuigt over de eerste pedagogische studiedag in SGA, waarbij leerkrachten van dezelfde leerjaren bij elkaar op bezoek gingen, informatie uitwisselden en toelichting gaven bij hun werkwijze in de klas. *“Dat alle leerkrachten elkaar ook kunnen zien en heel veel van elkaar leren. We hebben zo een ‘ronde van SGA’ gedaan [...]. En daar hebben we enorm van genoten. Een positieve ervaring, omdat ze ook andere collega’s hebben leren ontmoeten, leren kennen. En ook ideeën van leerkrachten kunnen opdoen. Ze gingen echt in de klas kijken. Hoe werkt die? Met wat werkt die? En die titularis van die klas gaf dan ook uitleg.”*

Ook worden schooloverstijgende vakvergaderingen georganiseerd. Leerkrachten zijn vrij om deel te nemen. Vooral voor leerkrachten die weinig of geen vakcollega’s hebben in de eigen school (bijvoorbeeld aardrijkskunde, biologie), is dit een welgekomen bron van ondersteuning. Ook wanneer leerkrachten in verschillende scholen gelijkaardige problemen ervaren of vragen hebben, zijn ze geïnteresseerd om hier op een schooloverstijgende manier aan te werken. Achterliggende idee is dat leerkrachten van elkaar kunnen leren en dat de expertise van leerkrachten uit een andere school en omgeving een meerwaarde biedt. Voorbeeld is de schooloverstijgende vakvergadering geschiedenis in SGC, omdat men in alle scholen een gebrek aan kennis van vakterminologie bij de leerlingen vaststelde. *“Geschiedenis bijvoorbeeld heeft vorige week vergaderd met heel de scholengemeenschap [...] in het kader van taalbeleid werken met historische terminologie. [...] Die leerlingen snaptten daar niets van.”* (Chris, coördinerend directeur). In SGD organiseerde men dan weer een bijeenkomst van leerkrachten Frans om de nieuwe leerplannen te bestuderen. Door dit schoolover-

stijgend te organiseren was het gemakkelijker om adequate externe ondersteuning te krijgen van de pedagogische begeleiding.

Gelijkaardig schooloverstijgend overleg bestaat tussen teamleden bevoegd voor zorg (SGA en SGB), aanvangsbegeleiding (SGB), en ICT (SGC) met de bedoeling een gezamenlijk schooloverstijgend beleid te ontwikkelen. Zo werkt de coördinerend directeur van SGA samen met de verantwoordelijken voor aanvangsbegeleiding een stappenplan uit om de praktijken in de scholen te stroomlijnen. *“Mentoraat [...] dat is ook heel divers in elke school. [...] Daar ben ik dan bijvoorbeeld mee bezig van: wat is een goed stappenplan waar dat elke school mee aan de slag kan?”* (An, coördinerend directeur).

Ook de relatie tussen de school en de omgeving is een sociaal-professioneel schoolbelang dat een rol speelt op bovenschools niveau. Directeurs willen een goede relatie opbouwen en onderhouden met de lokale gemeenschap.

Individuele professionele belangen

van directeurs op bovenschools niveau

Op bovenschools niveau zijn ook individuele professionele belangen van directeurs in het geding: zelfbelangen en individuele sociaal-professionele belangen.

Zelfbelangen zijn gericht op het in stand houden van het eigen professioneel zelfverstaan als professional (Kelchtermans, 1996, 2007; Kelchtermans & Ballet, 2002). De persoon van de directeur staat, net als bij leerkrachten, onvermijdelijk mee op het spel wanneer hij/zij professioneel handelt. De beslissingen die ze moeten nemen zijn meestal niet louter technisch of zaak van het toepassen van eenduidige regels (Ball, 1987), maar hebben vaak morele implicaties: ze hebben betrekking op vragen als ‘wat is goed onderwijs?’ en ‘wat is het beste voor deze leerling of leerkracht?’. De waardenkeuzes of morele uitgangspunten waarop die beslissing berust, zijn altijd betwistbaar.

Op bovenschools niveau zijn zelfbelangen van directeurs inherent verbonden met schoolbelangen, aangezien directeurs formeel verantwoordelijk zijn voor de school en als dusdanig erkend willen worden. De directeur wordt algemeen beschouwd als verant-

woordelijk voor wat goed of fout gaat in de school. Ball (1987) stelt daarom dat schooldirecteurs een positie van ‘licensed autocracy’ bekleden: ze zijn grotendeels verantwoordelijk voor het ontwerp en behoud van de school als formele organisatie en in die zin wordt de school de expressie van hun autoriteit. Directeurs zijn zich hier ook van bewust. Hun zorg is dan ook het functioneren van de eigen school. Daaraan ontleen ze immers uiteindelijk hun erkenning en legitimiteit als leidinggevende. Dit verklaart mede waarom ze op bovenschools niveau ‘hun’ schoolbelangen behartigen. Het succes en falen van de organisatie wordt dus gekoppeld aan de effectiviteit van haar leiders. “Self-interests in terms of rewards, identity, status, and esteem are intimately bound up here with what is best for the school and its students.” (Ball, 1994, p. 3824). Wanneer directeurs menen dat een initiatief op bovenschools niveau kan helpen om schoolbelangen te realiseren, engageren ze zich om praktijken op dit niveau te ontwikkelen. En dit doen ze deels omdat het hun erkenning als ‘goede directeur’ kan bevorderen.

Tegelijkertijd wordt het werk van directeurs zichtbaarder wanneer ze samenwerken op bovenschools niveau. Waar ze vroeger alleen verantwoordelijk waren voor het leiden van hun school of hoogstens hun werk deelden met collega’s uit de school (en vanzelfsprekend het schoolbestuur), vereist de schooloverstijgende samenwerking dat ze open communiceren over hun werkwijzen en de toestand van hun school. Dit is niet vanzelfsprekend, zo getuigen de directeurs, zeker niet wanneer ze vinden dat zij zelf of hun school negatief kunnen overkomen. Christine (SGC) vernoemt het doorgeven van inspectieverslagen aan elkaar, waar ook negatieve punten van de scholen in worden genoemd. “*Er is een zekere openheid. [...] Ook met de doorlichting [...] dat is niet altijd gemakkelijk, want niet iedereen komt daar even goed uit. Dat is niet zo leuk om dat te zeggen.*”. Om dit te kunnen doen, is vertrouwen tussen de actoren op bovenschools niveau essentieel. Enkel dan is men bereid om open te zijn over de eigen werkwijzen en moeilijkheden die men ervaart. “*Vertrouwen, dat vind ik heel belangrijk. [...] Anders kan je moeilijk*

uw ding gaan blootleggen op tafel.” (Anja, SGA)

Individuele sociaal-professionele belangen op bovenschools niveau houden verband met de structurele positie van directeurs in de hiërarchie van de school. Kelchtermans, Piot en Ballet (2011) beschrijven dat deze een worsteling met zich meebrengt tussen eenzaamheid en erbij horen. De directeur bekleedt binnen de eigen school structureel een unieke positie en heeft in die hoedanigheid geen collega’s. Dit creëert vaak gevoelens van eenzaamheid en een spanning met de nood of het verlangen om ergens bij te horen. Het bovenschoolse niveau biedt een mogelijke oplossing voor de eenzaamheid die directeurs in de eigen school ervaren, doordat ze op dit niveau deel zijn van een gemeenschap van schoolleiders, die een gelijkaardige positie bekleden. Anders gezegd, directeurs kunnen een gevoel van erbij te horen ervaren. Sommigen noemen dit het meest positieve kenmerk van de scholengemeenschap.

Enerzijds vinden directeurs het positief dat ze aan andere directeurs vragen kunnen stellen over professionele problemen die ze ervaren, informatie uitwisselen, en samen beleid ontwikkelen. “*Is er een probleem dat je beseft ‘Misschien is dat niet alleen mijn probleem? Laat ons dat eens voorleggen.’. Dan heb je hulp. Aan de andere kant, als iemand met zoiets afkomt, dat je mee op de kar springt en zegt ‘We gaan elkaar helpen.’*” (Dirk, SGD). Velen stellen dat de samenwerking een beter resultaat oplevert dan wanneer men alleen zou werken, vermits verschillende directeurs elk hun eigen expertise en kwaliteiten inbrengen en leren van elkaar. “*Dat je professioneler wordt. Je voelt je krachtiger, sterker [...]. Anders zit je helemaal alleen aan uw bureautje en [...] het komt allemaal maar op u af. En dat vind ik dat de kracht geeft, er samen over praten. En de ene heeft dit al en de ander heeft dat al.*” (Anna, SGA)

Ook consulteren directeurs elkaar om een beleid te ontwikkelen in de eigen school. Zo moet niet elke directeur ‘het wiel uitvinden’ om de decretale verplichtingen te volgen. De directeurs van De Duin vroegen bijvoorbeeld raad aan collega’s van de scholengemeenschap om hun nascholingsplan te maken.

“[...] dat je op elkaars professionaliteit een beroep kan doen. [Voor het nascholingsplan] raad gevraagd aan de scholengemeenschap. [...] Wat moet er allemaal instaan? Hoe doen anderen het?” (Dora, SGD)

Anderzijds waarderen directeurs dat ze emotionele ervaringen kunnen delen met collega's. Elders beschrijven we een inherente emotionele dimensie van schoolleiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010, in press; Kelchtermans et al., 2011). De directeurs getuigen hierover. Ze vinden het belangrijk dit te delen met collega's. *“Ja, vooral een luisterend oor. Dat is wel belangrijk hoor, omdat je toch vaak als directie alleen staat he. [...] Dus het is toch wel handig als je bij collega's terecht kan.”* (Bert, SGB). Ze verwijzen hierbij naar de eenzaamheid toen er nog geen scholengemeenschappen bestonden. *“Dus een stukje ook de emoties. Dat die toch wel heel belangrijk zijn om te brengen. [...] op professioneel gebied heb ik echt wel mensen die me opvangen als er iets is. Zowel lief en leed delen. Ja, dat is echt wel plezant.”* (Bieke, SGB). *“Directeur is toch wel een eenzame functie en je hebt dan ergens een klankbord. Je kan er ook op terugvallen. [...] Als er hier iets is, kan je eens je verhaal doen en eens beluisterd worden. Dat vind ik wel heel waardevol.”* (Babs, SGB). Bo (SGB) vergelijkt dit met de collegiale relaties die ze als leerkracht had. Ze heeft nu hetzelfde gevoel ergens bij te horen en voelt zich minder geïsoleerd als directeur. *“Ik vind het ook een stukje een vervanging van het collegiale dat je vroeger als leerkrachten onder elkaar had en dat je nu ook onder directies hebt. Je zit niet op een eiland.”*

Dit is bijzonder belangrijk voor beginnende directeurs, vermits zij nog veel moeten leren. Bart (SGB) vertelt dat hij regelmatig ervaren directeurs consulteert, bijvoorbeeld over de wetgeving rond zorgbeleid. *“Ook als beginnend directeur is het heel plezant dat je die ondersteuning, dat je eigenlijk directeurs hebt waar dat je op kan terugvallen. [...] Dus rond het zorgbeleid op school [...]: wat zijn eigenlijk de wettelijke spelregels daarvoor? En ja, dat ik meteen naar mijn collega directeur kon bellen en dat ik daar alle informatie kreeg die ik nodig had.”* Bij Christophe (SGC) wordt deze ervaring versterkt doordat

hij beginnend directeur is in een school met moeilijkheden (negatief inspectieverslag en financiële problemen). Dat hij bij de directeurs van de scholengemeenschap terecht kan om zijn (emotionele) ervaringen te delen, is een belangrijke bron van ondersteuning. *“Ik kan daar op terugvallen. [...] Dus die ondersteuning vind ik echt belangrijk [...] en een stuk emotionele ondersteuning van: ok, je kan daarbij terecht. [...] Ja, ja, zeker, het is een school die wat moeilijkheden heeft om het voorzichtig uit te drukken. [...] En dan is zo'n ondersteuning zeker nodig.”*

4.2 Belangen van directeurs als verklaring voor hun handelen op bovenschools niveau

We stelden dus vast dat naast individuele belangen ook belangen gekoppeld aan de school als organisatie bestaan. Dit vult het bestaande onderzoek vanuit de micropolitieke theorie aan, waarin belangen steeds gekoppeld worden aan (groepen van) individuen. Dit onderscheid gebruiken we nu om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden: het handelen van directeurs vanuit de eerder genoemde belangen verklaart (mede) de wijze waarop leiderschapspraktijken op bovenschools niveau vorm krijgen.

Uit de data blijkt dat het balanceren van belangen (als deel van de belangenagenda) aan de basis ligt van het handelen van directeurs op bovenschools niveau. Directeurs schatten in welke schoolbelangen (en daaraan gekoppeld individuele professionele belangen) verwezenlijkt dan wel bedreigd worden door bovenschoolse initiatieven.

Wanneer directeurs menen dat bepaalde schoolbelangen gerealiseerd kunnen worden, engageren ze zich om bovenschoolse leiderschapspraktijken te ontwikkelen. Voorbeelden zijn het bundelen en samen aanwenden van middelen (materieel), regels en procedures ontwikkelen (organisatorisch), zich profileren (cultureel-ideologisch), en het organiseren van nascholingen en schooloverstijgende vakvergaderingen (sociaal-professioneel) (zie 4.1). Dit draagt ook bij aan de erkenning van de directeurs (legitimiteit) als 'goede' leider van de school. Aldus worden ook zelfbelangen gerealiseerd.

In deze gevallen is er sprake van congruen-

tie tussen schoolbelangen en wat we omschrijven als het bovenschools belang: het behouden van en uitbreiden van de bovenschoolse samenwerking. Dit belang wordt in de eerste plaats behartigd door de coördinerend directeurs, vermits hun erkenning afhankelijk is van een succesvolle bovenschoolse samenwerking. Ook directeurs streven dit bovenschools belang soms na, wanneer het hen toelaat om schoolbelangen te realiseren en zo erkenning te krijgen als 'goede' directeur.

Omgekeerd is zijn de mogelijke gevolgen van bovenschoolse samenwerking voor de eigen school vaak ook de reden dat men die samenwerking weigert. Dan is er sprake van een tegenstelling tussen schoolbelangen en bovenschoolse belangen. Initiatieven op bovenschools niveau die bedreigend zijn voor de eigen school worden daarom geblokkeerd.

Directeurs maken aldus afwegingen tussen bepaalde belangen die gerealiseerd kunnen worden en andere die bedreigd worden. Ze balanceren voortdurend verschillende en soms tegenstrijdige belangen die deel uitmaken van hun belangenagenda. Dit kan verschillende effecten hebben. Een eerste is de keuze om bepaalde belangen (tijdelijk) op te offeren om andere veilig te stellen of te realiseren. Zo geven de directeurs van drie betrokken scholen van SGC meer middelen voor vervangingen aan de vierde school dan waar ze op basis van het leerlingenaantal recht op heeft. *"[...] veel groter dan dat ons eigenlijk toekwam op basis van het aantal leerlingen. [...] Dus wij zouden als het ware 10% krijgen, en we krijgen 20%. Maar ze zeggen: God, ja, voor jullie is dat nog meer nodig [...] we weten dat het hier al zwaar genoeg is."* (Christophe, SGC). De andere directeurs doen dit om te vermijden dat de bedreigde school (financiële problemen en een negatief inspectieverslag) zou ophouden te bestaan. Indien dit zou gebeuren, hebben de leerkrachten van deze school recht op re-affectatie in de andere scholen, waardoor ze de 'eigen' leerkrachten met minder anciënniteit verdringen. De directeurs lijden dus liever een tijdelijk materieel verlies om hun organisatorisch en sociaal-professioneel belang veilig te stellen.

Soms vinden directeurs een bovenschool-

se praktijk te bedreigend voor één of meerdere schoolbelangen. Een tweede effect van het balanceren van verschillende belangen is aldus de keuze om zich, alleen of samen met directeurs met gelijklopende belangen, terug te trekken uit een concrete praktijk. Bijvoorbeeld, in SGA waren directeurs van een aantal scholen zonder administratief beleid en secretariaat voorstander om middelen te bundelen om dit beleid te ontwikkelen op bovenschools niveau. Echter, andere directeurs, die wel een efficiënt schoolsecretariaat hebben, wilden hier niet in investeren. Daarom besloot men dat enkel de scholen die het wensten middelen zouden investeren in een schooloverstijgend secretariaat.

Een derde – en het meest ingrijpende – effect is dat directeurs (gesteund door hun schoolbestuur) de school quasi geheel terugtrekken uit de scholengemeenschap. Men blijft enkel formeel lid om middelen te verwerven en werkt enkel mee aan bovenschoolse praktijken om te voldoen aan het wettelijk minimum. Dit gebeurt of dreigt te gebeuren wanneer cultureel-ideologische belangen in het geding zijn (de definitie, doelen, missie en waarden van de school). De pedagogische eigenheid of identiteit is van fundamenteel belang voor de directeurs en de schoolbesturen. Anders gezegd, cultureel-ideologische belangen en vooral het bewaken en bewaren van de eigenheid van de school krijgen in de afweging van directeurs steeds het grootste gewicht. Indien dit schoolbelang niet gevrijwaard kan worden trekt men zich quasi geheel terug uit de bovenschoolse organisatie. Aldus treden directeurs ook bovenschools op als bewakers van hun school, die uitdagingen van de normatieve structuur of legitimiteit van de school trachten te neutraliseren (Willower & Stetter, 1984).

Ook Ball (1994) wijst er op dat een strijd waarbij de gevestigde orde of de bestaande definitie van een school uitgedaagd wordt van een andere orde is dan bijvoorbeeld deze over de verdeling van middelen. Het is meer fundamenteel, raakt het hart van de school en kan niet zomaar opgelost worden door uitwisseling of herverdeling. Hij maakt daarom een onderscheid tussen een laterale en een verticale dimensie van micropolitiek. De laterale heeft betrekking op "competition over

resources and rewards”, terwijl de verticale verwijst naar “struggles over control of organizational form and policy [...] what is to count as education and what kind of organizational control is to prevail” (Ball, 1994, p. 3823). Een voorbeeld van verticale micro-politiek vinden we in SGA. De directeurs (en het schoolbestuur) van De Appel zijn niet bereid om een bovenschools pedagogisch project te ontwikkelen. Men wil immers ten allen tijde het pedagogisch project en de eigenheid van de school bewaren. *“We houden het pedagogische [de missie] daar uit, want dat zou anders een probleem zijn. [...] Omdat zij een andere visie hebben dan wij. En het is niet de bedoeling dat we daar aan zouden gaan bijsturen om dichterbij elkaar te komen. [...] Er zijn veel meer gelijkenissen dan verschillen [in het opvoedingsproject], maar die verschillen zijn hier wel bewust gekozen en ik stap daar niet zo graag van af.”* (André, De Appel, SGA). Bovendien behoort deze school tot een groot schoolbestuur dat voor al haar scholen initiatieven organiseert die hun pedagogisch project uitdraagt, zoals nascholingen, formuleren en reglementen voor het personeelsbeleid in de school, en schooloverstijgende bijeenkomsten van directeurs. Aldus is er sprake van een verschil in cultureel-ideologische belangen. Vanuit de scholengemeenschap (de andere scholen naast De Appel) wil men op bovenschools niveau een pedagogisch beleid voeren en werken aan een schooloverstijgend project. Vanuit De Appel wil men de pedagogische eigenheid van de school behouden. Omdat dit spanningen veroorzaakte binnen het college van directeurs, hebben de directeurs (en schoolbesturen) in 2009 beslist om de bovenschoolse organisatie op te splitsen in twee groepen: de formele scholengemeenschap, die enkel de decretaal verplichte bevoegdheden nakomt (bijvoorbeeld verdeling van de puntenenveloppe en benoemingen van het personeel), en een ‘officieuze’ scholengemeenschap, waarin alle directeurs zetelen, uitgezonderd deze van De Appel, en waarin men ook een pedagogisch, administratief en personeelsbeleid voert. Anna (SGA) verwoordt het als volgt: *“We werken met twee snelheden. Dus, euh, die directies van De Appel zijn er eigenlijk alleen maar bij om in*

orde te zijn voor het wettelijke.”

In SGB ondervindt men dan weer hinder bij het uitbreiden van de bovenschoolse organisatie omwille van tegenstellingen in de missie en identiteit van de bestaande scholengemeenschap enerzijds en twee andere scholen die zouden toetreden tot de scholengemeenschap anderzijds. Enkele jaren geleden stelden twee naburige scholen, die samen een kleine scholengemeenschap vormden, de vraag om te mogen aansluiten bij SGB, omdat vanaf 2012 scholengemeenschappen minimaal 1800 in plaats van 900 leerlingen moeten hebben. Voor SGB zou een samenwerking met de twee andere scholen voordelig zijn, omdat de scholen een uitgewerkt zorgbeleid hebben (één van hen is een school uit het buitengewoon basisonderwijs) (organisatorisch belang). Bovendien zou men door de toetreding bijkomende middelen verwerven (materieel school- en bovenschools belang).

Tot voor kort verliepen de contacten tussen de directeurs zo goed dat de directeurs van de twee scholen reeds bijeenkomsten van het college van directeurs bijwoonden. Op het moment van interviewafname waren er echter twijfels gerezen omtrent de haalbaarheid van de toetreding, omdat er een verschil in visie bestaat tussen de directeurs van de scholengemeenschap en de twee andere directeurs over de prioritaire thema’s van de scholengemeenschap (cultureel-ideologisch), waar scholen middelen voor moeten afstaan (materieel). Waar de eersten de werking van het centraal secretariaat willen behouden en uitbreiden met de extra middelen (en daarnaast andere onderwerpen zoals zorg, leerlingenoriëntering en professionalisering willen opnemen), willen de laatste dat de middelen worden aangewend voor een bovenschools zorgbeleid. De SGB heeft echter duidelijk gemaakt dat de scholen enkel kunnen toetreden als ze punten afstaan voor de uitbreiding van het centrale secretariaat. *“En we merken [...] nu toch wel even onenigheid, als ik het zo mag zeggen. En daar gaat het dan voornamelijk over punten die moeten afgegeven worden he, om dat centraal secretariaat te bemannen. [...] En bij hen is de prioriteit zorg. [...] Ik hoop dat zij de nodige punten willen leveren, want anders hebben we toch*

echt wel een probleem. [...] Ja, nu ligt de bal in hun kamp en ik hoop, ik hoop echt dat ze wel gaan toetreden, want het is echt wel een meerwaarde, ook voor de scholengemeenschap. [...] Maar ja, zij treden toe bij ons en wij treden niet toe bij hen he. Wij hadden onze visie en we willen echt wel onze visie behouden.” (Bieke). Dit voorbeeld toont opnieuw dat verschillende categorieën van belangen meespelen bij het nemen van beslissingen. Hier staat bijvoorbeeld op het spel waar men prioriteit aan geeft binnen de scholengemeenschap (cultureel-ideologisch) en dus de meeste middelen naartoe gaan (materieel). Het illustreert ook hoe men in het micropolitieke spel een verschillend gewicht (en dus legitimiteit en autoriteit) toekent afhankelijk van de onderhandelingspositie: wie vragende partij is, mag minder eisen stellen (zie ook Kelchtermans, Janssen, & Vandenberghe, 2003).

5 Besluit en discussie

Op basis van een overzicht van de belangen van directeurs op het bovenschoolse niveau besluiten we dat deze enerzijds betrekking hebben op de school als organisatie en anderzijds op de persoon van de directeur. Deze belangen zijn verweven met elkaar, vermits de directeur verantwoordelijk is voor het functioneren van de organisatie. Micropolitiek in complexe onderwijsorganisaties heeft aldus een individuele en een collectieve of organisatiecomponent. Deze vaststelling vult bestaande theorie en onderzoek over micropolitiek, waarin de belangen en strategieën van (groepen van) individuen centraal staan, aan. Naarmate onderwijsorganisaties toenemen in omvang en complexer worden (bijvoorbeeld organisaties bestaande uit volwaardige subentiteiten, zoals scholengemeenschappen), wordt het belangrijker om bij het bestuderen ervan zowel individuele professionele belangen als organisatie- of schoolbelangen te beschouwen.

Voorts concluderen we dat het balanceren van verschillende belangen aan de basis ligt van het handelen van schoolleiders op bovenschools niveau. Dit verklaart (mede) op welke wijze leiderschapspraktijken op dit ni-

veau vorm krijgen. Directeurs schatten in welke belangen verwezenlijkt dan wel bedreigd worden door bovenschoolse initiatieven. Anders gezegd, de directeurs hebben een beeld van wenselijke en noodzakelijke werkcondities die aanwezig dienen te zijn in ‘hun’ school opdat de betrokkenen – zowel zichzelf als leerkrachten en ondersteunend personeel – hun job naar behoren kunnen uitoefenen. Wanneer schoolleiders menen dat bovenschools beleid en praktijken deze condities bewerkstelligen, engageren ze zich in de samenwerking. Soms offeren ze bepaalde belangen op ten voordele van andere. Wanneer directeurs echter geloven dat bepaalde samenwerkingsinitiatieven de werkcondities in de school al te zeer bedreigen, trekken ze zich terug uit het betreffende samenwerkingsinitiatief. Hierdoor vindt er bovenschools soms samenwerking plaats tussen een beperkt aantal scholen. Wanneer cultureel-ideologische schoolbelangen bedreigd worden, leidt het er zelfs toe dat schoolleiders zich (quasi) geheel terugtrekken uit de bovenschoolse organisatie. Bij het balanceren van belangen krijgen de cultureel-ideologische belangen (in het bijzonder het bewaken en bewaren van de eigenheid van de school) dus het grootste gewicht.

Dit onderzoek toont dat scholengemeenschappen ondersteuning kunnen bieden aan directeurs en scholen. Door samenwerking op bovenschools niveau kunnen scholen initiatieven nemen of verbeteren, waar dit alleen moeilijker of zelfs onmogelijk zou zijn. Voorbeelden zijn schooloverstijgende samenwerking en uitwisseling tussen leerkrachten, mentoren en verantwoordelijken voor zorg, het organiseren van nascholingen en het ontwerpen van een gezamenlijk personeelsbeleid. Bovendien is de scholengemeenschap een bron van ondersteuning voor de directeurs. Ze behoren tot een groep van directeurs en raadplegen elkaar. Gegeven de moeilijkheden om directeurs te vinden en te behouden (Devos & Tuytens, 2006; Howley, Andrianaivo, & Perry, 2005) is dit een belangrijk inzicht. Het bovenschoolse niveau biedt een platform waar (nieuwe) directeurs de nodige ondersteuning vinden.

Onze onderzoeksresultaten helpen de omvangrijke verschillen tussen scholengemeen-

schappen te verklaren, bijvoorbeeld de hoeveelheid en aard van de leiderschapspraktijken op dit niveau. Er rijzen echter ook nog vele vragen hieromtrent die aanleiding geven voor vervolgonderzoek, zoals deze naar de rol van schoolbesturen bij het bepalen van de positie van de school op bovenschools niveau en diens directeur als vertegenwoordiger ervan. Onderzoek kan nagaan in welke mate de belangen van grote schoolbesturen, die over regio's heen scholen besturen, te verenigen zijn met de scholengemeenschappen, zeker wanneer er binnen deze organisaties een eigen visie, pedagogisch project of cultuur wordt ontwikkeld. Deze schoolbesturen hebben immers zelf vaak een uitgesproken pedagogisch project dat ze als vaandel uithangen van hun scholen, zo getuigen de directeurs van drie scholengemeenschappen uit het onderzoek. Dit doen ze onder meer om leerlingen aan te trekken. Een vraag die hierbij aansluit is in hoeverre bovenschoolse samenwerking kan werken tussen scholen die ook elkaars concurrenten zijn. De financiering van scholen blijft immers gebaseerd op het aantal leerlingen en scholen uit één scholengemeenschap rekruteren per definitie uit dezelfde regio.

Ook menen we dat onderzoek op basis van opnames van daadwerkelijke interacties tussen actoren meer inzicht kan bieden in onder meer de manier waarop belangen tegenstellingen verwoord worden, de manier waarop er met dissensus en/of conflict wordt omgegaan, en de concrete strategieën die gebruikt worden om invloed uit te oefenen (i.t.t. interviewdata die louter inzicht bieden in 'gerapporteerde praktijken'). Gegeven de evolutie naar steeds complexere onderwijsorganisaties, waarin actoren en organisaties met gelijklopende en tegengestelde belangen geacht worden samen te werken, menen we dat inzicht in deze processen steeds prangerend wordt.

Deze resultaten hebben enkel betrekking op scholengemeenschappen in Vlaanderen. Een contextspecifiek kenmerk is dat scholen vrijwillig toetreden tot een scholengemeenschap. Hierdoor is zich geheel of gedeeltelijk terugtrekken uit de bovenschoolse samenwerking steeds mogelijk bij onverenigbare verschillen in belangen. De vraag rijst hoe

men hiermee kan omgaan in andere systemen, waar scholen verplicht deel uitmaken van een bovenschoolse organisatie.

Noten

- 1 De verplichte bevoegdheden voor scholengemeenschappen secundair onderwijs zijn bijvoorbeeld: Afspraken maken over een rationeel onderwijsaanbod; leerlingenoriëntering en -begeleiding; criteria voor het aanwerven, functioneren en evalueren van personeelsleden; de verdeling van de extra uren-leraar; de vaststelling van de criteria en de aanwending van de wekelijkse uren-leraar die op het niveau van de scholengemeenschap worden samengevoegd; de verdeling van de punten voor het ondersteunend personeel; aanwending van de middelen voor ICT-coördinatie; de verdeling van de punten om een beleid betreffende taak- en functiedifferentiatie gestalte te geven. Advies uitbrengen inzake investeringen in schoolgebouwen en infrastructuur.
- 2 In Vlaanderen verwerven leerkrachten die aan specifieke voorwaarden voldoen (de voornaamste een minimum aantal uren gewerkt hebben) het recht op een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD). Wanneer er een vacante betrekking is, hebben deze leerkrachten voorrang op anderen.
- 3 Vastbenoemde leerkrachten die niet meer in hun ambt kunnen tewerkgesteld worden in de eigen school, moeten worden tewerkgesteld in hetzelfde ambt in een andere school van de scholengemeenschap met vacante uren. Deze leerkrachten hebben voorrang op basis van hun anciënniteit.

Literatuur

- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 99-110). Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. J. (1994). Micropolitics of schools. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The inter-*

- national encyclopedia of education (2nd ed.)*. Vol. 7 (pp. 3821-3826). Oxford: Pergamon.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 97-115.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2010). *OBPWO 07.01. Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Leuven: K.U. Leuven Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Bemelen, P., Koppen, H., & Slegers, P. (2004). *Leiderschap in ontwikkeling. Werken aan nieuw management voor onderwijs*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Berdrow, I. (2010). King among kings: Understanding the role and responsibilities of the department chair in higher education. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 38, 499-514.
- Blase, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of education change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 544-557). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Blumer, H. (2007). Symbolic interactionism. In C. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk (Eds.), *Contemporary sociological theory (2nd ed.)* (pp. 67-78). Malden: Blackwell. (Original work published 1969)
- Bryman, A. (2008). *Social research methods (3th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2006). *Improving school leadership – OECD review. Background report for Flanders*. OECD – Directorate for Education – University of Ghent – Department of Educational Studies.
- De Wit, K., Devos, G., & Verhoeven, J. C. (1998-1999). Op weg naar samenwerking. Vier case-studies uit het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 10(1), 53-64.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Greenfield, W. D. (1991). The micropolitics of leadership in an urban elementary school. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation* (pp. 161-184). Newbury Park: Sage.
- Greenfield, W. D. Jr. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31, 61-85.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. Londen: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: Why teachers don't want to become principals. *Teachers College Record*, 107, 757-782.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19, 213-222.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In P. Smeyers & B. Levering (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kelchtermans, G., Janssen, V., & Vandenberghe, R. (2003). *Structuurverandering of schoolontwikkeling? Over schaalvergroting in basis-scholen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.

- Kelchtermans, G., & Piot, L. (in press). Living the janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century. In M. A. Flores, A. A. Carvallo, F. I. Ferreira, & T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities, and changes in educational policy, practice, and research*. Rotterdam: Sense.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The emotions of gatekeeping. Towards an understanding of the emotional and relational dimensions in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37, 93-108.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2003). *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems*. Paris: author.
- Schein, E. H. (1996). Defining organizational culture. In J. M. Schafritz & J. F. Ott, *Classics of organization theory* (pp. 430-441). Orlando: Harcourt Brace and Company. (Original work published 1985)
- Smylie, M., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28, 150-184.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed.)* (pp. 435-453). Thousand Oaks: Sage.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Willower, D. J. (1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 23, 442-454.
- Willower, D. J., & Stetter, M. J. (1984, april). *School principals as threshold guardians: An exploratory study*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, New Orleans.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office. An ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Auteurs

Liesbeth Piot, Aspirant Fonds Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen, KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

Correspondentieadres: Liesbeth Piot, Dekenstraat 2 bus 3773, 3000 Leuven, België, liesbeth.piot@ppw.kuleuven.be

Geert Kelchtermans, gewoon hoogleraar, KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

Abstract

Analyzing leadership practices at upper-school level from a micropolitical perspective

This article focuses on how leadership practices take place at upper-school level. We have analyzed these practices using micropolitical theory, which states that organizational members will act according to their interests. Based on case studies of four school clusters, we conclude that the interests of principals at upper-school level relate to both the school as an organization (school interests) and the principal itself (individual interests). Balancing these different interests shapes principals' (micropolitical) actions and helps to explain how leadership practices at upper-school level take place. Principals act based on an assessment of the interests that are threatened and/or accomplished through initiatives at upper-school level. Cultural-ideological interests (particularly safeguarding the identity of the school) are of crucial importance. When these interests are threatened principals will (partly) withdraw from the upper-school organization.