

Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek

M. L. Krüger

Samenvatting

De invloed van de schoolleider op de effectiviteit van de school heeft in de loop van de laatste twee decennia een toenemende aandacht genoten van onderzoekers. De huidige ontwikkelingen in het onderwijs versterken het leggen van nadruk op de effectiviteitsverhogende rol van de schoolleider nog eens. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar schoolleiderschap: wat doen schoolleiders, welke stijlen hanteren zij en waar richten zij zich op? Vervolgens wordt het onderzoek besproken naar de relatie van schoolleiderschap met schooleffectiviteit. Op grond van een kritische beschouwing van de onderzoekslijn wordt betoogd dat een integralere visie op het handelen van de schoolleider noodzakelijk is dan tot op heden in onderzoek wordt aangetroffen. Het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Dit roept een behoefte op aan een algemeen onderzoeksmodel voor schoolleiderschap. Zo'n model wordt in dit artikel gepresenteerd. Er wordt een aantal kenmerken van het gepresenteerde onderzoeksmodel blootgelegd die laten zien dat gebruikmaking van dit algemene model kan leiden tot een verenging van de kloof tussen theorie en praktijk en tot een bevordering van theorievorming op dit terrein.

Inleiding

Schoolleiders vervullen een belangrijke rol in de school. Soms worden ze gezien als manager van het bedrijf school, soms als degene die docenten stimuleert tot onderwijsvernieuwing, als cultuurmanager, ook wel als degene die de school ontwikkelt naar een lerende organisatie, of als de spin in het web. Maar altijd, welk perspectief ook wordt gekozen, krijgt de schoolleider een rol toebedacht in de verhoging van

de effectiviteit van de school. Deze rol is door de jaren heen meer en dan weer eens minder benadrukt, maar nooit verdwenen. Dat is niet verwonderlijk. De schoolleider is immers de directeur van het bedrijf school waarvan onderwijs het produkt is. De invloed die de directeur heeft op de verbetering van het bedrijfsprodukt heeft in de loop van de laatste twee decennia een toenemende aandacht genoten. Tot in de jaren zeventig wees onderzoek uit dat het voor de leerprestaties niet zoveel uitmaakte welke school werd bezocht; intelligentie en sociaal milieu zouden de doorslaggevende factoren zijn. Later onderzoek toonde aan dat scholen wel degelijk verschil maakten. Ook de rol van de schoolleider bleek een beïnvloedende factor voor de leerprestaties te zijn. Onderzoekers begonnen zich af te vragen wat schoolleiders doen en hoe hun taken en hun stijlen van leiderschap gerelateerd zijn aan het primaire proces. De huidige ontwikkelingen in het onderwijs zorgen voor een versterking van het leggen van nadruk op de effectiviteitsverhogende rol van de schoolleider. Met het groter en autonomer worden van scholen, als gevolg waarvan scholen met elkaar moeten concurreren en zich moeten profileren, wordt deze rol nog belangrijker.

In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar schoolleiderschap en de relatie met schooleffectiviteit. Vervolgens worden de resultaten van het onderzoek naar schoolleiderschap kritisch beschouwd. Dit onderzoek blijkt slechts in beperkte mate bij te dragen aan de theorie over schoolleiderschap. Naar aanleiding van deze kanttekeningen wordt een model gepresenteerd dat als basis kan dienen voor onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Tevens wordt een voorbeeld gegeven van de vertaling van dit algemene model ter onderzoek van een specifieke probleemstelling.

1 Taken en tijdsbesteding van schoolleiders

Het dagelijkse werk van schoolleiders is veelvuldig beschreven. Hieruit vloeit een aantal typologieën van schoolleiderstaken voort, die zicht geven op de veelheid van hun taken en activiteiten.

Leithwood, Begley en Cousins (1990) maken onderscheid in eendimensionale en multidimensionale benaderingen van de rol van de schoolleider. Een voorbeeld van een veel gehanteerde eendimensionale benadering is het maken van onderscheid in taken gericht op de primaire processen, het onderwijs, en taken gericht op de secundaire processen, het draaiende houden van de organisatie en het scheppen van randvoorwaarden ter verzorging van het onderwijs. Leithwood et al. geven ook een voorbeeld van een takentypologie vanuit een multidimensionale benadering, namelijk de typologie van Sergiovanni (1984) waarin vijf dimensies van schoolleidersgedrag worden onderscheiden:

- technische management activiteiten
- interpersoonlijke steun en aanmoediging van personeel
- onderwijskundige interventie
- model staan voor belangrijke doelen en gedragingen (symbolisch leiderschap)
- ontwikkeling van een passende en unieke schoolcultuur.

Ook Krüger (1994) hanteert een multidimensionale benadering van schoolleiderstaken, die zij baseerde op typologieën van Mahieu (z.j.) en Ruijs (1990): 1. organisatie ontwikkeling; 2. interne communicatie; 3. onderwijskundige zaken; 4. personeelsbeheer; 5. leerlingbegeleiding / stagebegeleiding; 6. administratie en beheer; 7. relatie met de buitenwereld; 8. marketing. Ter typering van elke takencategorie voegt Krüger een korte omschrijving toe.

De mate van tijdsbesteding van schoolleiders aan de diverse taken komt naar voren uit onderzoeken op basis van self-reports, dagboeken en directe observaties. Uit dit empirisch onderzoek wordt zichtbaar dat het werk van schoolleiders niet alleen complex is, maar ook versnipperd en fragmentarisch met een grote variatie tussen de verschillende taken en binnen elke taak.

Het onderzoek van Mintzberg (1980) werd

weliswaar verricht in het bedrijfsleven, maar in de onderwijsliteratuur wordt hier vaak naar verwezen. Uit dit onderzoek blijkt dat het werk van managers wat de tijdsbesteding betreft gekenmerkt wordt door kortstondigheid, gevarieerdheid en fragmentatie:

- kortstondigheid

De helft van de waargenomen activiteiten blijkt in minder dan 9 minuten te worden afgehandeld, terwijl slechts 1 van de 10 activiteiten langer duurt dan een uur. Telefoontjes zijn kort (gem. 6 minuten) en bureauwerk (gem. 15 min.) en ongeplande vergaderingen (gem. 12 min.) duren zelden een half uur. Alleen geplande vergaderingen duren gewoonlijk meer dan een uur. Die kortstondigheid laat zich ook zien in de wijze van postbehandeling: men houdt niet van lange memo's en de meeste post wordt snel gescand.

- gevarieerdheid

De manager blijkt elke dag zeer veel verschillende activiteiten te verrichten. Belangrijke activiteiten worden afgewisseld met triviale, zonder dat daar een bepaald patroon in te ontdekken is.

- fragmentatie

De manager wordt tijdens het werk voortdurend onderbroken. Bijna nooit wordt er een half uur of langer achtereenvolgend gewerkt. Verbaazingwekkend is dat managers zelf hiervoor kiezen, hetgeen blijkt uit hun open kamerdeur, de plaatsing van het bureau en de gematigde regels voor afscherming die de secretaresse geacht wordt te hanteren.

Mintzberg onderzocht hoeveel tijd managers besteden aan de vijf basismedia waarover ze zouden beschikken:

- post / bureauwerk: 22% van de tijd
- telefoontjes: 6% van de tijd
- geplande vergaderingen: 59% van de tijd
- ongeplande vergaderingen: 10% van de tijd
- rond lopen: 3% van de tijd

Een belangrijk resultaat uit Mintzbergs onderzoek is dat managers een sterke aantrekkingskracht ten toon spreiden tot wat Mintzberg de 'verbale media' noemt: de manager besteedt maar liefst 78% van de tijd aan verbale interactie, zoals hier boven blijkt.

Ook uit observatieonderzoek van schoolleidersgedrag komt het beeld naar voren van de

drukke manager. Schoolleiders blijken lange werkweken te hebben, gemiddeld 52 uur (Fokkema, 1986). Zij zijn bezig met kortdurende onvoorspelbare taken waarbij ze regelmatig worden onderbroken. Volgens Kmetz en Willower (1982) wordt meer dan 70% van de tijd van de basisschooldirecteur gestoken in communicatie. Mintzbergs beeld van de bedrijfsmanager komt sterk overeen met het beeld van de drukke schoolleider dat naar voren komt uit Cubans analyse van studies vanaf het begin van deze eeuw naar de tijdsbesteding van schooldirecteuren. Schoolleiders wisselen voortdurend van taak, moeten voortdurend reageren op vragen die op hen af komen, doen wat hen voor de handen komt, en besteden tussen twee derde en drie vierde van hun tijd aan het praten met en luisteren naar anderen (Cuban, 1988). Volgens Cuban besteedt de schoolleider de meeste tijd aan beheerszaken; onderwijskundig leiderschap komt duidelijk pas op de tweede plaats. In de twee meest recente studies die Cuban analyseert, vindt hij een aandeel van 'instructional supervision' van 17% en 27% voor respectievelijk voortgezet onderwijs en basisonderwijs. Volgens Leithwood et al. (1990) laten resultaten van onderzoek zien dat schoolleiders zich in de praktijk vooral bezig houden met administratieve taken, terwijl ze tegelijkertijd als hun gewenste praktijk aangeven het ontplooiën van activiteiten gericht op wezenlijke onderwijskundige beslissingen in de school. Schoolleiders scoren zichzelf zowel op feitelijke als op gewenste rollen het hoogst op onderwijskundig leiderschap. Deze scoring blijkt echter niet consistent met de schattingen van de schoolleiders van hun tijdsbesteding op hoofdtaken. Schoolmanagement en personeelsbeheer namen respectievelijk 40.8% en 34.1% van hun tijd in beslag. Onderwijskundig leiderschap aan de andere kant slechts 15%. Ook de resultaten uit een onderzoek van Gooren en Dik (1989) naar de tijdsbesteding van directieleden in 11 scholen voor voortgezet onderwijs wijzen uit dat de meeste tijd wordt besteed aan niet-onderwijskundige taken. Directeuren blijken zich te profileren binnen de directieteamen als vooral belast met communicatie (25% van hun tijd) en omgevingsgerichte dan wel strategische planningstaken (24%). Aan operationele planningstaken en beheerstaken tezamen besteden directeuren 36% van hun tijd, en aan

leerlinggerichte zaken 15%.

Onderzoek laat dus zien dat schoolleiders hun tijd hoofdzakelijk besteden aan het draaiende houden van de organisatie, waardoor zij aan het ontwikkelen en uitdragen van een onderwijsvisie nauwelijks toekomen. Zij lijken daar niet tevreden mee te zijn, gezien de verschillen die ze zelf aangeven tussen hun feitelijke en hun gewenste tijdsbesteding. Uit onderzoek blijkt overigens dat dit resultaat slechts voor mannelijke schooldirecteuren geldt (Krüger, 1994). Zowel mannen als vrouwen hechten meer belang aan onderwijskundige dan aan administratieve taken, maar vrouwen hebben de onderwijskundige taak vaker zelf in portefeuille dan mannen, besteden er meer tijd aan en verrichten meer activiteiten op dit terrein, ook volgens hun docenten. Mannen besteden daarentegen meer tijd aan administratie en beheer en aan de relatie met de buitenwereld dan vrouwen.

2 Leiderschapsstijlen van schoolleiders

Schoolleiders kunnen op dezelfde taken gericht zijn, terwijl de stijlen waarmee ze hun taken uitoefenen en waarmee ze naar hun doelen streven, verschillen. De stijl van leidinggeven is immers mede afhankelijk van persoonlijkheid, ervaringen en waarden van de schoolleider en van de schoolcontext. Leiderschapsstijl kan worden opgevat als de consistente lijn die in de werkzaamheden van de leider te herkennen is (De Jong & Van Doorne-Huiskes, 1992).

De relatiegerichte en de taakgerichte leiderschapsstijl hebben de meeste aandacht gekregen in onderzoekingen naar stijlen van zowel leiders in het algemeen als van schoolleiders. Dergelijke studies zijn gebaseerd op een leiderschapsconcept ontwikkeld in de Ohio State Leadership Studies in de jaren zestig. Dit concept wordt gedefinieerd door de twee dimensies 'consideration' en 'initiation of structure', vaak vertaald in relatie- en taakgerichtheid. 'Initiating structure' (of de taakstijl) verwijst naar het opzetten van organisatiepatronen, communicatiekanalen en procedures; het gaat hier om het organiseren van activiteiten ter vervulling van de te verrichten taken. 'Consideration' (of de interpersoonlijke stijl) verwijst naar

blijken van vriendschap, wederzijds vertrouwen, respect en warmte in de relatie tussen de leider en personeelsleden; het omvat gedrag zoals het helpen van en communiceren met leden van de organisatie, het zorg dragen voor het moreel en hun welbevinden en het beschikbaar zijn. Door de twee dimensies met elkaar te kruisen ontstaan vier kwadranten van leiderschapsstijlen: hoog op beide, hoog op relatie- en laag op taakgerichtheid, hoog op taak- en laag op relatiegerichtheid, laag op beide. Taak- en relatiegerichtheid worden doorgaans beschouwd als gescheiden, relatief orthogonale dimensies, zoals ook in de door de Ohio State groep ontwikkelde Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ). Soms, bijvoorbeeld in het 'Least Preferred Co-Worker instrument' ontwikkeld door Fiedler (1967) worden beide dimensies opgevat als twee uiteinden van een continuüm. De Jong en Van Doorne (1992) onderscheiden in hun onderzoek naar sekseverschillen onder overheids- en bedrijfsmanagers vier stijlen: de directieve en de ondersteunende taakgerichte stijl, een mensgerichte stijl waarbij de leidinggevende vooral *intern* gericht is op de eigen afdeling en een mensgerichte stijl waarbij de leider een ontwikkelaar is gericht op *externe* contacten.

Kunz en Hoy (1976) legden de LBDQ voor aan docenten. Uit hun onderzoek komt naar voren, dat schoolleiders die volgens de docenten laag taakgericht zijn, docenten hebben met een geringe zone van acceptatie, afgezien van het feit of de schoolleider hoog of laag scoorde op relatiegerichtheid. Zone van acceptatie kan worden omschreven als de bereidheid van docenten om besluiten die de schoolleider voor hen neemt te accepteren. Zij concluderen daaruit dat niet relatiegerichtheid, maar taakgerichtheid het belangrijke aspect van de stijl is dat verbonden is met de zone van acceptatie van docenten. Leithwood et al. (1990) verwijzen naar onderzoeksresultaten waaruit blijkt, dat een hoge mate van gerichtheid op zowel taak- als relatiegerichtheid de satisfactie en de prestaties van docenten verhoogt en ook de zone van acceptatie van docenten positief beïnvloedt.

Het andere aspect van de leiderschapsstijl dat frequent wordt onderzocht is de mate waarin leidinggevendens democratisch gedrag verto-

nen (ondergeschikten laten participeren in de besluitvorming), of juist autocratisch gedrag (ondergeschikten ontmoedigen in hun participatie in de besluitvorming). De dimensie democratisch versus autocratisch leiderschap (of participatief versus directief leiderschap) komt voort uit vroege experimentele studies naar leiderschapsstijlen (bijv. Lewin & Lippitt, 1938) en is sindsdien door een aantal onderzoekers verder ontwikkeld (bijv. Likert, 1961; Vroom & Yetton, 1973). In tegenstelling tot de relatie- en taakgerichte stijl gaat het bij de besluitvormingsstijl om een bipolaire dimensie: de twee stijlen zijn onverenigbaar. Het onderscheid in democratisch en autocratisch leiderschap wordt nogal eens verbonden aan het onderscheid in relatie- en taakgerichtheid. Er wordt dan gesproken over de democratische of participatieve relatiegerichte leider, in tegenstelling tot de autocratische of directieve taakgerichte leider. Zo lijkt er een al te gemakkelijke tegenstelling te worden gecreëerd, omdat relatie- en taakgerichtheid eerder orthogonaal moeten worden opgevat; het zijn twee verschillende dimensies. Aannemelijker lijkt het verband zoals dat gelegd wordt door Eagly en Johnson (1990): relatiegericht leiderschap zou de democratische of participatieve stijl van besluitvorming vergemakkelijken of bevorderen.

De hiervóór onderscheiden dimensies worden ook toegepast in onderzoeken naar leiderschapsstijlen van schoolleiders. Zo bespreken Leithwood et al. (1990) vier leiderschapsstijlen die zij herleiden uit verschillende studies onder schoolleiders, waarin de dimensies taak- en relatiegerichtheid duidelijk zichtbaar zijn. Hun stijlbeschrijvingen geven een aardig beeld van de verschillende wijzen waarop schoolleiders hun taken kunnen uitoefenen en hun doelen kunnen nastreven.

Stijl A wordt gekenmerkt door nadruk op interpersoonlijke relaties, op het vestigen van een coöperatief klimaat in de school en op effectieve samenwerkingsverbanden met verschillende regionale en overheidsgroeperingen. Schoolleiders die deze stijl hanteren, lijken van de veronderstelling uit te gaan dat zulke relaties voorwaarde zijn voor succes en dat ze een noodzakelijke springplank vormen voor meer taakgerichte activiteiten in hun school.

Leiders met *stijl B* richten zich op leerling-

prestaties en -welbevinden. Ze gebruiken een variëteit aan middelen om hun doelen op dit gebied te bereiken, inclusief veel van de interpersoonlijke, administratieve en bestuurlijke gedragingen die kenmerkend zijn voor andere stijlen.

Stijl C is minder consistent dan de vorige twee. Hoofddoel van schoolleiders met deze stijl is zich te verzekeren van effectieve onderwijsprogramma's, het verhogen van de competentie van het personeel, en het ontwikkelen van procedures voor de uitvoering van taken die leiden tot een succesvol onderwijsprogramma. Vergeleken met stijl A richt men zich in stijl C primair op de taak, terwijl het ontwikkelen van goede interpersoonlijke relaties wordt gezien als een middel tot betere taakprestatie. Vergeleken met stijl B is er in stijl C een tendens om de adoptie en implementatie van effectief gebleken procedures ter verhoging van leerlingprestaties als het doel te zien, en niet de leerlingprestaties zelf.

Stijl D wordt gekenmerkt door een welhaast exclusieve aandacht voor administratie. Schoolleiders met deze stijl zijn gepreoccupeerd door budgetten, roosters, personeelsbeheer en informatieverzorging aan anderen. Ze besteden weinig tijd aan besluitvorming rond onderwijskundige zaken. Daarmee bemoeien ze zich alleen als er een crisissituatie is of als ze erom gevraagd worden.

In stijl A is de relatiegerichte stijl herkenbaar en in stijl C de taakgerichte stijl. Stijl B is zowel taak- als relatiegericht en stijl D geen van beide.

De stijlen B en D kunnen ook gerelateerd worden aan de eendimensionale benadering van taaktypologieën (par.1). De administratieve leider is te herkennen in stijl D. Stijl B representeert de onderwijskundige leider die verschillende taakgebieden integreert: allerlei middelen - beheersmatige, culturele, relatiegerichte - worden ingezet om de gestelde onderwijskundige doelen te bereiken.

3 Schoolleiderschap en school-effectiviteit

Onderzoekers uit de in de vorige paragraaf beschreven onderzoekslijn, hielden zich niet

bezig met onderzoek naar de effecten van het leiderschap. Zij waren naar alle waarschijnlijkheid op voorhand overtuigd van de inefficiëntie van bepaalde leiderschapsstijlen, zoals het autocratische leiderschap. Een recentere onderzoekslijn, het *schooleffectiviteitsonderzoek*, neemt daarentegen de output van het leiderschap nu juist als de centrale vraag. Schooleffectiviteit wordt in dit onderzoek doorgaans opgevat als de wenselijk geachte kwantiteit of kwaliteit van de output van het primaire proces. Alternatieve effectiviteitscriteria, zoals aanpasbaarheid aan de omgeving, arbeidssatisfactie, e.d. worden daarbij als, overigens niet onbelangrijke, middelen of intermediaire doelen gezien (Scheerens, 1989). Of zoals Mortimore (1991) het zegt: een effectieve school is *'one in which pupils progress further than might be expected from consideration of its intake'*.

Uit de eerste onderzoekslijn blijkt dat het werk van schoolleiders fragmentarisch, versnipperd en gevarieerd is en dat schoolleiders hun handen vol hebben aan het draaiende houden van de organisatie. Met name mannelijke schoolleiders blijken nauwelijks toe te komen aan wat onderwijskundig leiderschap wordt genoemd. Uit het effectieve scholen onderzoek komt nu juist de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider naar voren als een van de kenmerken voor het al dan niet effectief zijn van scholen. In deze paragraaf wordt het onderzoek naar effectieve scholen en effectief schoolleiderschap beschreven. Welke kenmerken maken een school effectief? (3.1) en wat zijn kenmerken van de effectieve schoolleider? (3.2).

3.1 Scholen verschillen

Tot in de jaren 70 ging men er op grond van onderzoeksgegevens van uit dat het niet veel uitmaakte naar welke school een kind toe ging: scholen zouden geen verschil maken, de intelligentie en sociale achtergrond van de leerling zouden de bepalende factoren zijn voor het niveau van de leerprestaties. De onderzoeksrapporten van Coleman, Campbell en Hobson (1966) en van Jencks, Smith et al. (1972) speelden een leidende rol in deze gedachtenvorming. Voor de Nederlandse situatie moet met name verwezen worden naar het onderwijssociologische onderzoek naar schoolloopbanen

van Peschar (1975) en Dronkers (1978).

In reactie op Coleman en Jencks probeerden onderzoekers aan te tonen dat scholen er wel degelijk iets toe deden. Zo ontdekten Edmonds en zijn collega's in de jaren 70 een aantal factoren op schoolniveau die samenhangen met de leerlingprestaties, namelijk: sterk onderwijskundig leiderschap, hoge verwachtingen, een ordelijke atmosfeer, nadruk op basisvaardigheden, en evaluatie van de leerlingvorderingen. Nog steeds wordt hieraan gerefereerd als 'het vijf-factoren model van Edmonds' (Edmonds, 1979). Ook onderzoekers als Weber (1971), Brookover (Brookover & Erickson, 1969; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979), Rutter (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) en Mortimore (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988) behoren tot de scholen-maken-verschil onderzoekstraditie. In Nederland verschenen in één jaar drie onderzoeken die eveneens tot deze traditie kunnen worden gerekend: Van Marwijk Kooy-von Baumhauer (1984), Meijnen (1984) en Van der Wolf (1984). Later Nederlands schooleffectiviteitsonderzoek werd verricht door bijvoorbeeld Van de Grift (1987), Van de Hoeven-van Doornum en Jungbluth (1987), Roeleveld (1987) en Brandsma en Knuver (1988). Scheerens maakt ten slotte de balans op (Scheerens 1989, 1992; Creemers & Scheerens, 1994). Hij relateert de bijdrage van schoolkenmerken aan de verschillen tussen scholen die uit onderzoek naar voren komt: schooleffectiviteitsonderzoeken wezen nauwelijks grotere verschillen tussen scholen aan dan Coleman en Jencks hadden gedaan. Doorgaans wordt 11 tot 12% van de variantie verklaard door schoolkenmerken. Ook Van der Werf (1994), die concludeert dat basisscholen aanmerkelijk verschillen in leerlingprestaties met betrekking tot rekenen, vindt 12% verklaarde variantie. In recent Nederlands onderzoek (Luyten, 1994) waarin eindexamenresultaten vanaf 1983 tot en met 1987 van MAVO, HAVO en VWO-leerlingen werden geanalyseerd, is de conclusie dat verschillen tussen scholen niet meer verklaren dan 4% van de totale variantie in leerlingprestaties.

3.2 Schoolleiders verschillen

Leithwood en Montgomery (1986) analyseerden 64 studies naar schoolleidersgedrag die

tussen '74 en '88 werden verricht. De resultaten geven aan dat de op leerlingprestaties en -welbevinden gerichte stijl (stijl B) met elementen van de progammagerichte stijl (stijl C) (Leithwood et al., 1990) de meest effectieve is. Stijl C werd in paragraaf 2 betiteld als taakgericht en stijl B als de integrale op onderwijskundige doelen gerichte stijl die zowel taak- als relatiegericht is. Het meest effectief zou dus zijn de onderwijskundige leider die zowel relatie- als taakgericht is. Het belang van de onderwijskundige leider voor schoolklimaat en leerlingprestaties blijkt ook uit onderzoek van Brookover et al. (1979), en van Rutter et al. (1979).

Leithwood et al. (1990) concluderen uit hun review van onderzoek vóór 1985 dat schoolleiders een positieve invloed hebben op een scala van docent- en leerlingvariabelen, zoals attitude van leerlingen ten aanzien van school, arbeidssatisfactie van docenten, en de acceptatie en toepassing door docenten van vernieuwingen in de klaspraktijk.

Ook volgens Scheerens (1989, 1992) komt uit de onderzoeksresultaten naar voren dat effectieve schoolleiders niet alleen 'op de winkel passen' maar bovendien gericht zijn op het realiseren van een hoge onderwijsopbrengst. Deze schoolleiders zijn gericht op de primaire functie van het onderwijs zonder daarbij het belang van de administratieve en beheerstaken uit het oog te verliezen. Aan de andere kant typeert Scheerens (1989) de empirische basis voor de relatie tussen onderwijskundig leiderschap en schooleffectiviteit als een 'vooralnog twijfelachtige empirische bevestiging' (p.144).

In verschillende recentere onderzoekingen (Mortimore et al., 1988; Hallinger, Bickman & Davis, 1990; Heck, 1992; Cheng, 1994; Goldring & Pasternak, 1994) wordt eveneens het effect van schoolleiderschap op leerlingprestaties aangetoond. Andere onderzoekers vinden geen directe significante effecten, bijvoorbeeld Van de Grift (1990), Leitner (1994), VanderStoep, Anderman en Midgley (1994). Hallinger en Leithwood (1994) concluderen in hun inleiding op een themanummer op dit terrein, dat de onderzoeksresultaten uit de jaren 80 en 90 vaker een indirecte en niet zozeer een directe invloed aangeven van schoolleiders op de leerlingprestaties. Dit onderscheid in *directe* en *indirecte* effecten van het schoolleidersgedrag

op de leerlingprestaties wordt dikwijls gemaakt. Directe effecten zouden kunnen ontstaan door intensieve interventies in het onderwijs op klassenniveau, zoals het stimuleren van docenten tot invoering van bepaalde onderwijsprogramma's of het doorvoeren van veranderingen in de lespraktijk op grond van evaluaties van de leerlingprestaties. Indirecte effecten zouden plaats kunnen vinden door interventies in factoren op schoolniveau, dus via de invloed van de schoolleider op het pedagogisch klimaat en de onderwijskundige organisatie. Bijvoorbeeld door middel van het organiseren van bepaalde overlegstructuren, waarmee de schoolleider hoopt in de secties gesprekken over onderwijsprogramma's en leerlingevaluaties op gang te brengen.

Ook uit allerlei Nederlands onderzoek blijkt de invloed van de schoolleider op de kwaliteit van het onderwijs. Van de Grift (1987) verrichtte onderzoek onder schoolleiders van 321 basisscholen. Hij ontwikkelde een instrumentarium dat bestaat uit 21 schalen voor het meten van de zelfperceptie van onderwijskundig leiderschap van schoolleiders. Zeven van de schalen bleken een significante positieve correlatie te hebben met hoge leerlingprestaties, namelijk: het stellen van verwachtingen aan reken- en taalprestaties van de leerlingen; bemoeienis met de keuze van nieuwe onderwijsmethoden; streven naar consensus en samenwerking in het team; klassen bezoeken; in klassen observeren; proberen om het onderwijskundig vakmanschap van het team te verhogen; tijdens teamvergaderingen problemen van onderwijsgegenden aan de orde stellen.

Naderhand uit Van de Grift zijn twijfel over de resultaten, aangezien deze gebaseerd zijn op zelfbeoordeling van schoolleiders. Daarom neemt hij in een later onderzoek (Van de Grift, 1990) het oordeel van docenten als de basis voor het meten van het onderwijskundig leiderschap van 275 schoolleiders in het basisonderwijs. Hij gebruikt voor dat doel zijn eerder geconstrueerde instrument 'Leerkrachtpercepties van onderwijskundig leiderschap' (Van de Grift, 1986). Het effect van onderwijskundig leiderschap op leerlingprestaties werd bepaald op grond van een LISREL-model. Er werd geen *directe* relatie gevonden tussen onderwijskundig leiderschap en leerlingprestaties.

Van Marwijk Kooy-von Baumhauer (1984) verrichtte haar onderzoek op 25 scholengemeenschappen voor MAVO-HAVO-VWO. Volgens haar zet het leiderschap van de rector vooral op grote scholen een duidelijk stempel op het functioneren van scholen. Op grote scholen lijkt een inspirerende rector die veel contact zoekt met leraren afzonderlijk, essentieel voor succes: zo'n rector heeft stimulerende leraren, die weer met initiatiefrijke leerlingen te maken hebben. De invloed van een dergelijk leiderschap op het schoolklimaat is aanzienlijk: op horizontale scholen met een inspirerende rector worden leraren door hun leerlingen hoog gewaardeerd voor hun bereidheid plannen van leerlingen te steunen. Het percentage geslaagde leerlingen blijkt bovendien sterk gekoppeld te zijn aan een klimaat van samenwerking en collegialiteit tussen docenten en vooral met als toegewijd gekwalificeerde leerlingen.

Brandsma en Stoel gingen na of op MAVO- en LBO-scholen in Nederland de hypothese ondersteund kon worden dat de schoolleider een belangrijke determinant is van de gerealiseerde onderwijsleerprestaties (Brandsma & Stoel, 1987; Brandsma, 1988). Er bleek inderdaad - weliswaar voor MAVO scholen sterker dan voor LBO scholen - een positieve invloed aanwezig van schoolleiderskenmerken, en wel met name van onderwijskundig leiderschap, op het functioneren van leerlingen, zowel op hun prestaties als op hun welbevinden. Het percentage geslaagden op de MAVO bijvoorbeeld zou voor maar liefst 35% verklaard kunnen worden uit schoolleidersactiviteiten. De doorstroming naar vervolgonderwijs nam toe, terwijl spijbelen, ziekte en schooluitval afnamen bij schoolleiders die hoog scoorden op onderwijskundig leiderschap.

Uit het effectieve scholen onderzoek komt de onderwijskundige rol van de schoolleider dus vrij sterk naar voren. Deze effectieve schoolleider zou zich kenmerken door uitoefening van een aantal leiderschapstaken die positief geassocieerd zijn met leerprestaties: het benadrukken van de leerlingprestaties; het benadrukken van de basisvaardigheden; bemoeienis met de onderwijsmethoden; het coördineren van de onderwijsprogramma's; het regelmatig evalueren van de voortgang van leerlingen; het onder-

steunen en begeleiden van het onderwijzend personeel; het creëren van een ordelijk en op leren gericht klimaat. Scheerens (1989) destilleert uit zijn overzicht van Angelsaksisch en Nederlands schooleffectiviteitsonderzoek het praktische nut voor schoolleiders en verwoordt dit als volgt: het realiseren van onderwijskundig leiderschap; het stimuleren van gestructureerd onderwijs; vergroting van de effectieve leertijd; verhogen van het evaluerend vermogen van de school; en consensus bereiken over een prestatiegeoriënteerde missie van de school.

Hoewel het schooleffectiviteitsonderzoek uitgewezen heeft dat sterk schoolleiderschap op zijn minst indirect van invloed is op de leerlingprestaties, lijkt deze relatie wel complexer te zijn dan oorspronkelijk werd gedacht. Wanneer de invloed op de variabele leerlingprestaties beperkt wordt gedefinieerd als de invloed op cognitieve prestaties in de basisvaardigheden, is de empirische evidentie minder duidelijk.

4 Visies op schoolleiderschap

Mede op basis van het onderzoek naar schoolleiderschap werden door de decennia heen verschillende visies of denkbeelden ontwikkeld over waar schoolleiderschap zich op zou moeten richten. Op grond van de gangbare literatuur kunnen verschillende denkbeelden worden onderscheiden (zie ook Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1990; Krüger, 1994).

Het eerste denkbeeld of imago is dat van het *administratief leiderschap*. Naarmate scholen groter werden en schoolmanagement gezien ging worden als een professionele functie, werden de theoretische concepties over schoolleiderschap steeds meer afgeleid uit organisatie-theorieën voor non-profit organisaties. De schoolleider wordt vergeleken met een bedrijfsmanager. Volgens deze benadering zou de schoolleider zich bezig moeten houden met het plannen binnen bepaalde richtlijnen en kaders, met het organiseren van de randvoorwaarden en voorzieningen voor het onderwijs, en met het uitoefenen van controle. In deze visie wordt dus de bemoeienis van de schoolleider met de secundaire processen benadrukt,

terwijl de behartiging van de primaire processen wordt overgelaten aan de docenten.

Tegenover deze nogal bureaucratische benadering van schoolleiderschap kwam tegelijkertijd een tweede beeld naar voren, namelijk dat van het *onderwijskundig leiderschap*. Dit denkbeeld ontstond vanuit het idee dat de schoolleider een belangrijke taak heeft in het ontwikkelen van het schoolcurriculum en het begeleiden van docenten bij hun onderwijs in de professionele bureaucratie die de school zou zijn. Deze benadering van de schoolleider als onderwijskundig leider is lange tijd naar de achtergrond verdwenen, en werd weer nieuw leven ingeblazen door het schooleffectiviteitsonderzoek.

Met het derde denkbeeld, dat van *de leider als cultuurmanager*, wordt het belang benadrukt van beïnvloeding van de schoolcultuur door de schoolleider. Een sterke factor in het succes van organisaties blijkt te zijn hoe leden van de organisatie die organisatie ervaren en waarderen. Dus als de schoolleider in staat blijkt om deze collectieve vormen van organisatiebewustzijn in een positieve richting te beïnvloeden en te sturen, zal er effectiever gewerkt worden. Zoals Schein (1985) het verwoordt: 'The only thing of real importance that leaders do is to create and manage culture'. In wezen is het denkbeeld van de cultuurmanager een 'human relations' benadering. De schoolleider oefent een relatiegericht leiderschap uit, waarbij het sturen van de primaire processen wordt overgelaten aan de docenten. Blom en Krüger (1993) bekritisieren de cultuur-als-leiderschap-benadering op zijn naïviteit: niet iedereen zal immers de door de leider gedefinieerde werkelijkheid zonder slag of stoot adopteren.

Recent is het denkbeeld ontstaan van het zogenoemde *transformationeel leiderschap* (Fullan, 1992; Leithwood, 1992a; Sergiovanni, 1990). Met het denkbeeld van het transformationeel leiderschap wordt het belang benadrukt van het creëren van een lerende schoolorganisatie door middel van de transformatie van docenten tot lerende docenten. De visie is gericht op het machtiger maken van docenten of op 'empowering teachers'. Deze benadering van schoolleiderschap lijkt de vorige denkbeelden te willen integreren. Zo wordt transformationeel leiderschap gezien als het soort onderwijs-

kundig leiderschap dat scholen naar de 21e eeuw moet leiden. Fullan (1992) meent dat de schoolleider in plaats van onderwijskundig leider eerder een leider van onderwijskundige leiders zou moeten zijn; van de 'empowered' docenten dus. De visie sluit tevens aan bij die van de leider als cultuurmanager. Schoolleiders zouden in plaats van hun eigen visie uit te dragen beter een gezamenlijke werkcultuur kunnen ontwikkelen.

Dicht tegen de transformationeel leider aan ligt het denkbeeld van het *transactioneel leiderschap*. Ook in deze benadering is er een gerichtheid op 'empowerment' van docenten, maar nu door docenten door middel van extrinsieke beloningen te stimuleren tot taakvervulling om de gewenste doelen te bereiken. Transformationeel leiderschap probeert de behoeften van docenten naar hogere niveaus van motivatie te tillen en lijkt zo meer dan transactioneel leiderschap uit te zijn op het creëren van prikkels voor mensen om vernieuwingen in hun praktijk te implementeren. De leiderschapsdenkbeelden worden wel getypeerd als respectievelijk de manager en de leider. Waar transactioneel leiderschap een stabiele omgeving creëert, verbindt transformationeel leiderschap leiders en volgers aan elkaar in een gezamenlijk veranderingsproces. Onderzoek van Silins (1994) levert evidentie voor de gerelateerdheid van beide leiderschapssoorten in plaats van dat ze gescheiden orthogonale dimensies zijn. Transactioneel leiderschap zou de bureaucratische link leggen tussen transformationeel leiderschap en verbeterde schoolprestaties.

Het specifieke karakter van de functie van schooldirecteur wordt zichtbaar in vergelijking met de functie van directeur in andere met name profit-organisaties. Hughes (1985) spreekt over schoolleiders als 'professional leaders in professionally staffed organizations'. In zulke organisaties delen leiders en volgers dezelfde professionele cultuur. Schoolleiders zijn immers eerst jarenlang docent geweest. Hughes ziet dit als een duale rol: de schoolleider is zowel 'chief executive' (beheersmatig leider) als 'leading professional' (onderwijskundig leider). Hoyle (1975) noemt het een uitbreiding van de professionele rol in vergelijking met leiders in andere organisaties.

In beide gezichtspunten is er het dilemma voor de leiders van het bestaan van twee sets van potentieel conflicterende waarden. Enerzijds handelen ze als manager die beslissingen neemt in het belang van de organisatie, anderzijds steunen ze de waarden van hun collega-leraren. Ze zijn evenwel toch in staat leiding uit te oefenen doordat ze dezelfde professionele waarden delen, waarmee zij het vertrouwen van docenten kunnen winnen. Uit deze analyse komt de noodzaak tot integratie van de verschillende rollen van de schoolleider naar voren. Geen van de vijf denkbeelden slaagt er in om de complexiteit van het schoolleiderschap op een integrale manier weer te geven. Blijkbaar moet gezocht worden naar een integralere visie op schoolleiderschap, een visie die de schoolleider in beeld brengt als gebonden aan de context van de school en zowel gericht op administratief, onderwijskundig, cultuur-, transformationeel en transactioneel leiderschap.

5 Kanttekeningen bij het effectieve scholen onderzoek

De hierboven besproken denkbeelden omtrent schoolleiderschap zijn geen ontwikkelde theorieën op basis van onderzoek. Ze zijn beschrijvend, in wezen zelfs vóórschrijvend en in die zin normatief. Bovendien zijn ze afhankelijk van de tijdgeest of modieus. Hierin wordt zichtbaar dat het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en school-effectiviteit. Leithwood (1992b) haalt Stogdill aan die na zijn review van meer dan 3000 leiderschapsstudies erover klaagt, dat de eindeloze opeenstapeling van empirische data geen geïntegreerd begrip heeft opgeleverd van leiderschap. Scheerens (1993) meent dat het gehele terrein van schooleffectiviteitsonderzoek nogal a-theoretisch is. Zelden worden onderzoeken ontworpen om expliciete theorieën of modellen te toetsen.

Schooleffectiviteitsonderzoek is steeds verbonden geweest aan de 'effectieve scholen beweging', die zich bezighield met de vraag hoe schoolkenmerken die uit onderzoek effectief bleken geïmplementeerd kunnen worden in de schoolpraktijk. Deze verbondenheid lijkt de

laatste tijd zelfs sterker te worden. Er wordt gezocht naar een nauwere relatie tussen schooleffectiviteit en schoolverbetering (zie Hargreaves 1995; Mortimore, 1993; Reynolds & Packer, 1992; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; Scheerens, 1989, 1992). Scheerens vraagt zich af wat de zeggingskracht is van de onderzoeksgegevens voor de praktijk. Hij meent dat door het ontbreken van theorievorming nog geen antwoord gegeven kan worden op deze kernvraag. De vraag is op dit moment evenmin te beantwoorden voor de samenhang tussen schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Het effectieve scholen onderzoek maakt wel zichtbaar - zij het in zeer globale termen (zie paragraaf 3.2) - welke kenmerken een effectieve schoolleider zou moeten bezitten, maar niet welke handelingen daarbij horen en niet op welke wijze de schoolleider dergelijke handelingen in zijn of haar school zou kunnen uitoefenen. Ook in recent ontwikkelde modellen aangaande schoolkenmerken en schooleffectiviteit (zie bijvoorbeeld Scheerens, 1994; Bosker & Scheerens, 1994) wordt geen plaats ingeruimd voor de handelingen van de schoolleider. Er wordt dus niet helder omschreven hoe de schoolleider de school kan ontwikkelen naar een effectieve school en hoe de effectiviteit van de school gehandhaafd kan worden. De kloof tussen theorie en praktijk wordt hier zichtbaar. De resultaten van onderzoek noch de daarop gebaseerde denkbeelden bieden handvatten voor de praktijk van het schoolleiderschap.

Ook de conceptualisering van onderwijskundig leiderschap laat te wensen over: het wordt impliciet opgevat als een optelsom van kenmerken van de schoolleider. In deze opvatting krijgen de onderzoeksresultaten een haast voorschrijvend karakter: als de school niet effectief is, is dat de schuld van de directeur die niet de juiste onderwijskundige taken verricht, geen onderwijskundige stijl uitoefent, en geen onderwijskundige missie of oriëntatie heeft. Holdaway en Johnson (1993) wijzen in navolging van Kaplan op de *'paradox of conceptualization: The proper concepts are needed to formulate a good theory, but we need a good theory to arrive at the proper concepts'*. Is dit de vicieuze cirkel waarin ook het onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit

gevangen zit? Door hun relatieve theorieeloosheid hebben de onderzoeken niet geleid tot de ontwikkeling van een algemeen model van schoolleiderschap waarin de onderzoeksresultaten en de verschillende besproken visies worden geïntegreerd. Ook Busher en Saran (1994), die verschillende modellen op een rij zetten die gebruikt zouden kunnen worden om het werk van schoolleiders te belichten, komen niet tot een integratie van modellen. Hun conclusie is dat sommige modellen misschien meer geschikt zijn voor scholen dan andere. Juist met het groter en autonomer worden van scholen en met het turbulenter worden van de omgeving van de school, waarbij schoolleiders geacht worden een integrale visie en aanpak in huis te hebben, wordt zo'n model node gemist.

6 Naar een model voor onderzoek naar schoolleiderschap

De gebruikelijke cyclus van theorievorming kan worden omschreven als het zich voortdurend heen en weer bewegen van theorie naar praktijk. De onderzoeker beweegt zich van empirische feiten of theoretische beweringen via de formulering van hypothesen en de toetsing daarvan naar de evaluatie van de resultaten, hetgeen weer leidt tot nieuwe hypothesen of theorievorming: de empirische cyclus van A. D. de Groot (1961). De verbinding tussen theorie en empirie wordt dus tot stand gebracht door de hypothesen. Omdat onderzoekers op het terrein van schoolleiderschap zich te weinig baseren op theorie, werden er haast evenveel onderzoeksmodellen ontwikkeld als er onderzoekers zijn waardoor de hypothesen los van elkaar staan. Elke onderzoeker lijkt zijn of haar eigen individuele cyclus te bewandelen. Als gevolg daarvan zijn de resultaten uit de verschillende onderzoeken nauwelijks complementair en vaak slecht vergelijkbaar. Deze situatie draagt niet bij aan de theorievorming op het terrein van schoolleiderschap. Het is dus wenselijk om de voorhanden zijnde theorie te vangen in een model dat empirisch kan worden getoetst. De eventuele discrepanties tussen theoretische voorspellingen en empirische gegevens die uit de empirische toetsing naar voren komen, bieden aanknopingspunten voor modificaties van zo'n model. De resultaten van

de empirische toetsing leveren een validering van de theorie en leiden tot theorievorming, hetgeen op zijn beurt een verrijking betekent van het onderzoeksmodel: de cyclus kan worden voortgezet. Het model stelt zo in staat om via hypothesevorming de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen of in elk geval te versmallen. Een algemeen onderzoeksmodel kan dienen als fundament voor een breed scala van onderzoeken naar schoolleiderschap en de effecten daarvan op de leerprestaties. In deze paragraaf wordt een model gepresenteerd dat aan deze vraag tegemoet kan komen. Tevens wordt een voorbeeld gegeven van de vertaling van dit algemene onderzoeksmodel naar een specifiek onderzoeksmodel, namelijk een model voor onderzoek naar sekse en schoolleiderschap (Krüger, 1994).

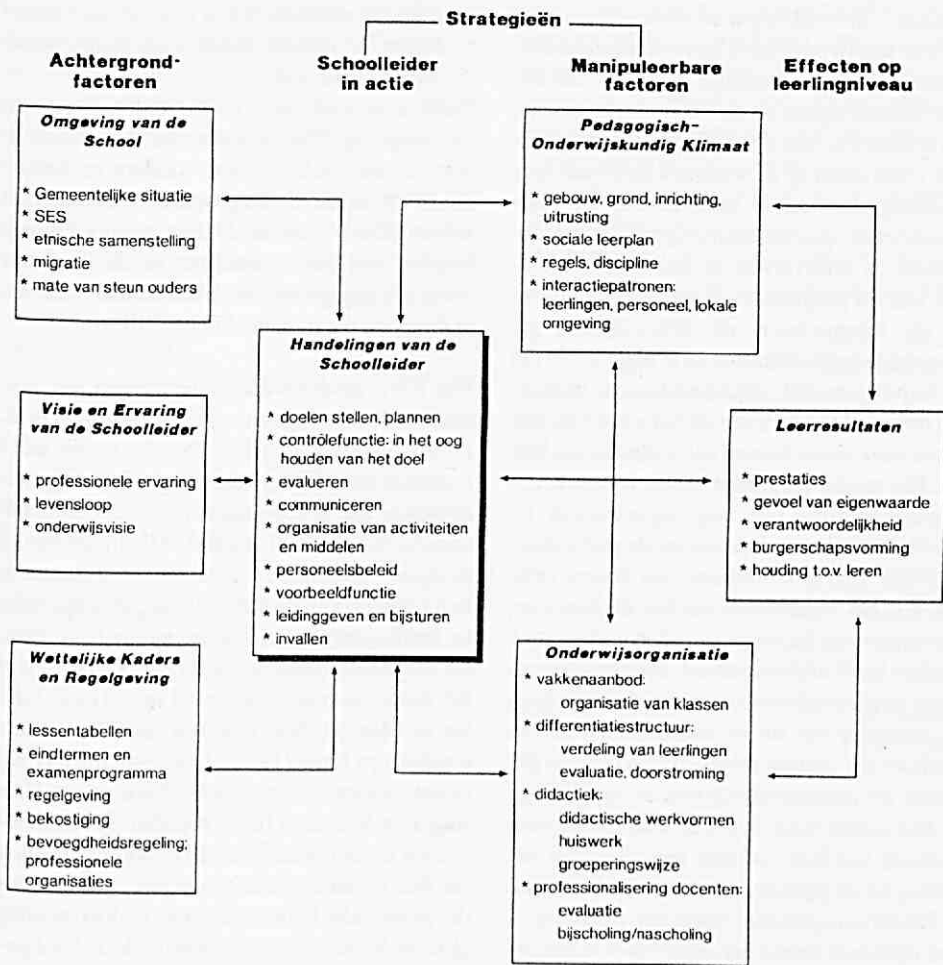
6.1 Een model voor onderzoek naar onderwijskundig leiderschap en schooleffectiviteit

In het begin van de jaren 80 startten onderzoekers van het Far West Laboratory for Educational Research and Development in San Francisco (FWL) onderzoek naar de betekenis van onderwijskundig leiderschap in relatie tot schooleffectiviteit. Een van de conclusies uit hun literatuurstudie was dat de onderzoeksresultaten geen beter begrip gaven van hoe schooleffectiviteit beïnvloed kan worden door de schoolleider. Wat *doen* effectieve schoolleiders? (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982). Op basis van de literatuurstudie ontwikkelde het FWL een conceptueel model, dat zij als basis gebruikten voor hun longitudinale vergelijkende veldstudie waarin zij 17 schoolleiders observeerden en hen op basis van die observaties interviewden (Dwyer et al., 1985; Dwyer, Barnett & Lee, 1987). Uit hun observaties kwam hetzelfde beeld naar voren als uit het beschrijvend onderzoek, namelijk dat van gefragmenteerd en versnipperd schoolleidersgedrag dat op het eerste gezicht weinig verband lijkt te houden met onderwijsleerdoelen. De interviews maakten het echter mogelijk de schoolleiders te vragen naar de intenties van hun dagelijkse gedrag en ook de consequenties daarvan te bestuderen. Daaruit werd duidelijk, dat schoolleiders zelf een ander samenhangender en omvattender beeld hebben van hun activiteiten. Er is niet één stijl van effectief leader-

schap, maar effectieve schoolleiders blijken wel in staat om hun dagelijkse routinehandelingen te verbinden aan contextfactoren en onderwijsdoelen. Volgens het FWL is het dit vermogen tot 'higher order thinking' van de schoolleider dat hem of haar tot een effectieve en onderwijskundige leider maakt. Effectieve schoolleiders werken vanuit een omvattend perspectief, hebben een 'big picture' in hun hoofd waarmee zij verbanden leggen tussen schoolomgeving, schoolorganisatie, schoolcultuur en gewenste leerlingresultaten. Hun handelen is gericht op de beïnvloeding van de primaire processen van het onderwijs en daarmee uiteindelijk op de effecten op leerlingniveau. Op basis van de onderzoeksresultaten brachten de onderzoekers wijzigingen aan in hun conceptueel model (zie Figuur 1).

Centraal staat het dagelijkse handelen van de schoolleider. In de linker kolom van het model staan de achtergrondfactoren waarmee de schoolleider rekening heeft te houden en waardoor de schoolleider ook mede wordt gestuurd. Ze zijn moeilijk te beïnvloeden. In de rechter kolom staan de doelen die de schoolleider op leerlingniveau beoogt. In de tweede kolom van rechts staan de manipuleerbare factoren. De kolom geeft aan welke middelen of instrumenten schoolleiders hebben in hun school om hun doelen te bereiken; instrumenten die zijn ingebed in het pedagogisch en onderwijskundig klimaat en in de onderwijskundige organisatie en die op zichzelf ook weer door de schoolleider beïnvloed kunnen worden, dus te manipuleren zijn. Het handelen van de schoolleider verloopt dus via het pedagogisch onderwijskundig klimaat en de onderwijskundige organisatie. De wijze waarop de schoolleider zijn of haar handelen afstemt op de in de school voorhanden zijnde instrumenten of manipuleerbare factoren, bepaalt de strategieën van de schoolleider.

De pijlen in het model geven de invloed aan op en vanuit het handelen van de schoolleider. Zo wordt een aantal terugkoppelingsmechanismen zichtbaar: elke pijl vertegenwoordigt in wezen een terugkoppeling. Dit legt parallellen bloot met het 'double loop'-leren van de lerende school (Morgan, 1986; Marx, 1989; Blom, 1990). Hoe meer van de pijlen uit het model worden geïmplementeerd in de realiteit van de school, hoe meer de schoolleider en via hem of haar de organisatie tot leren in staat is



Figuur 1. Algemeen model voor onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit (bron: Dwyer et al. 1985, 1987. Vertaling en aanpassing: Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1990)

(Krüger, 1992). In de 'traditionele' schoolorganisatie konden eens geadopteerde waarden worden gekoesterd, terwijl betekenissen veelal werden voorgeschreven van buitenaf. De huidige veranderingsprocessen vereisen echter een gemeenschappelijke betekenisverlening op schoolniveau, vereisen nieuwe attitudes en nieuwe complexe mentale representaties van de school in de veranderende context. Deze transformatie van collectieve betekenissen moet worden geïnitieerd, georganiseerd en gecontroleerd. Op dit punt komt een nieuwe en complexe taak van de schoolleider naar voren. Het model helpt de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen en biedt daarmee handvatten aan schoolleiders om deze nieuwe taak in te vullen op weg naar een lerende organisatie

(Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1995).

6.2 Het onderzoeksmodel gebruikt door schoolleiders

Op grond van de resultaten van het onderzoek werd door het FWL een nascholingsprogramma voor schoolleiders ontwikkeld: Peer-Assisted Leadership of PAL, een programma dat sinds 1990 ook in Nederland wordt aangeboden en wordt geïmplementeerd in andere Europese landen (Krüger et al., 1994). De leerdoelen in de PAL-training zijn gericht op het bevorderen van het 'higher order thinking' van schoolleiders, op het leren denken in termen van de variabelen in het model (Lee, 1991). Gedurende de training staat het model centraal als 'beschrijvingsmodel van onderwijskundig lei-

derschap'. Schoolleiders worden uitgenodigd om twee aan twee elkaars leiderschap te onderzoeken met gebruikmaking van dezelfde onderzoekstechnieken als de FWL-onderzoekers. Zij verzamelen data door elkaar meerdere malen te observeren op de werkplek en elkaar naar aanleiding daarvan te interviewen. De niet-beoordelende onderzoeksmatige wijze van observeren en interviewen is een centraal kenmerk van het programma. Vervolgens analyseren en interpreteren de schoolleiders de verzamelde gegevens door ze te plaatsen in het beschrijvingsmodel. Zij identificeren belangrijke trends of thema's die uit het werk van hun partner naar voren komen en synthetiseren hun data. Het model zorgt niet alleen voor een gemeenschappelijke taal van supervisors en schoolleiders, maar ondersteunt de participanten tevens via het stimuleren van hogere orde denken in het organiseren van hun denken over het complex van factoren waar hun partner mee te maken heeft in diens school. Blijkens de evaluaties worden schoolleiders er zich langs deze weg bewuster van welke instrumenten hun in de school ten dienste staan en hoe deze te gebruiken ter optimalisering van de leerresultaten. Het model biedt hun een instrument voor het sturen van hun concrete handelen met betrekking tot de primaire processen in de school. Het beschrijvingsmodel wordt een geïnternaliseerd denkinstrument dat steun biedt in het ordenen en sturen van complexe en divergente processen in de school en haar omgeving (Barnett & Mueller, 1989; Krüger & Blom, 1991). Schoolleiders geven bovendien aan dat het model hen helpt de kloof te overbruggen tussen de primaire en de secundaire processen. Dit lijkt vooral terug te voeren op het integrale en multi-level karakter van het model.

6.3 Vertaling van het onderzoeksmodel naar een specifieke probleemstelling

De nieuwe en integrale benadering van onderwijskundig leiderschap, zoals die in het besproken model tot uiting komt, vindt steeds meer ingang in het denken van onderwijskundigen. Dit wordt onder andere zichtbaar in de omslag die Sergiovanni (1992) in zijn denken heeft gemaakt. In een interview met Brandt (1992) zegt hij:

'Much of my work in leadership over the years has been more part of the problem

than the solution. When I recognized that, I began to rethink traditional management theory.' (o.c. p.47).

Door zijn werk met schoolleiders werd hij nieuwsgierig naar de theorieën die schoolleiders in hun hoofd hebben, waarom ze denken zoals ze denken. Sergiovanni ontdekte dat schoolleiders zich in denken en doen bezig houden met zaken waarvan in de literatuur nooit is aangegeven dat ze dat zouden behoren te doen, en die toch heel belangrijk zijn.

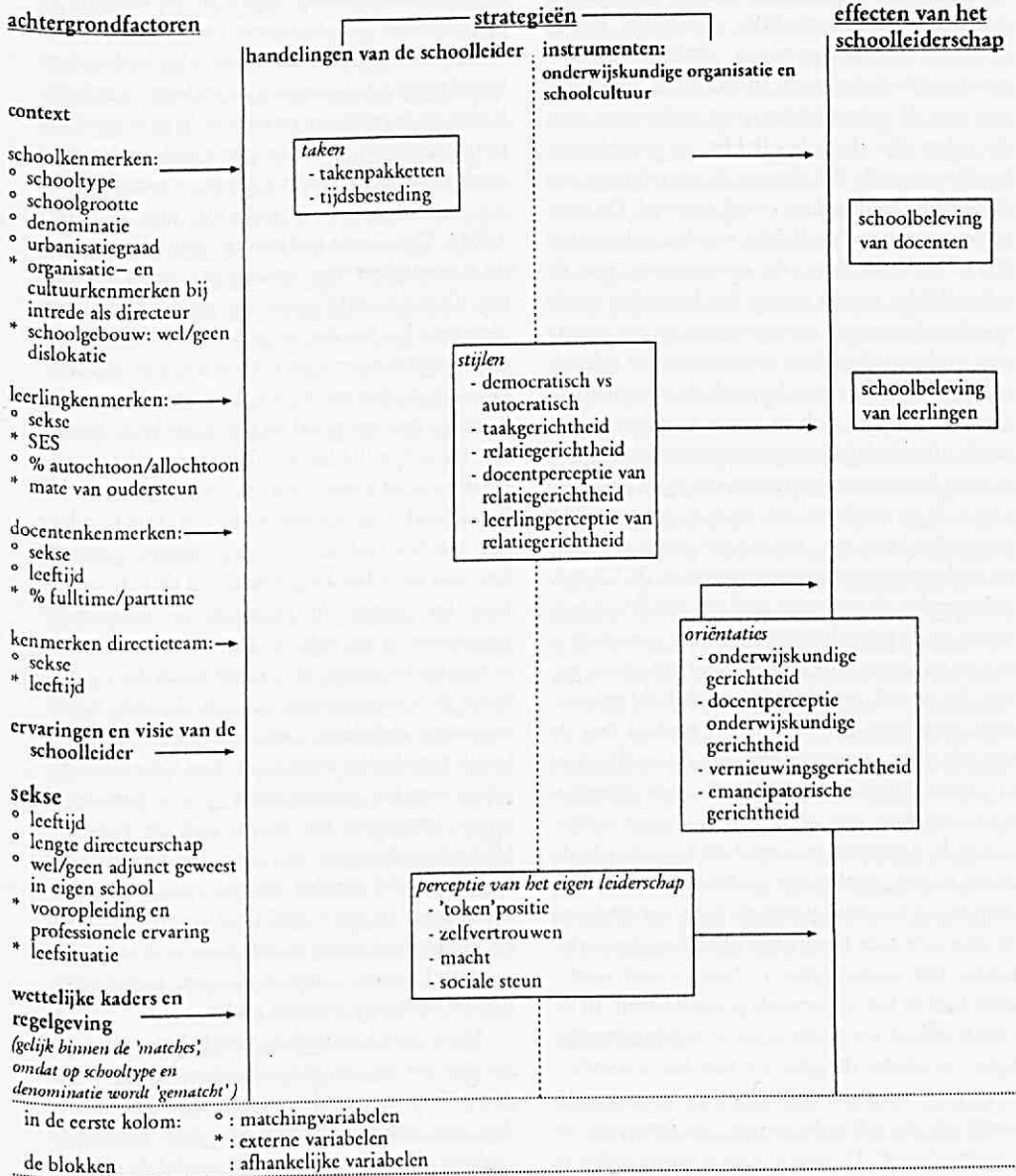
Het FWL-model werd onderworpen aan verschillende toetsingsprocedures. Hallinger et al. (1990) onderzochten de verbanden tussen antecedenten en effecten van onderwijskundig leiderschap van schoolleiders door het empirisch toetsen van het FWL-model. Alle in het model gelede verbanden tussen contextfactoren, handelingen van de schoolleider, instrumenten en leerlingresultaten werden valide bevonden. De oorzakelijkheid van de meeste variabelen in het model is ook gevalideerd door Heck, Larsen en Marcoulides (1990) en door Heck, Marcoulides en Lang (1991). In verwijzing naar de onderzoeksresultaten van het FWL en van Hallinger en Murphy (1987) toetsten zij een theoretisch model, waarin ze de hypothese stelden dat drie variabelen die gerelateerd zijn met onderwijskundig leiderschap, van invloed zouden zijn op de leerresultaten, namelijk: *school governance* (de wijze waarop de schoolleider de interne en externe omgeving van de school bestuurt), *onderwijskundige organisatie* en *schoolklimaat*. Een van de belangrijkste conclusies uit hun onderzoek onder 332 leraren en 56 schooldirecteuren is, dat de oorzakelijke verbanden die zij vooronderstelden (LISREL-model) en testten in hun onderzoek empirische ondersteuning verschaffen voor het FWL-model zoals beschreven in Bossert et al. (1982). De rol van de schooldirecteur in het tot stand brengen van een hechte schoolcultuur en onderwijskundige organisatie bleek precies het gebied te zijn met een sterk voorspellende waarde voor de leerlingresultaten. Zij concluderen dat door de implementatie van de geïdentificeerde onderwijskundige leiderschapsgedragingen schoolleiders in staat zijn om de leerlingresultaten op hun school *direct* te beïnvloeden. Heck (1992) verricht onderzoek op basis van dit model in referentie naar het

werk van het FWL. Leithwood (1992b) gebruikt een van het werk van het FWL afgeleid model om onderzoeksresultaten te integreren naar de bijdrage van de Amerikaanse inspectie (superintendents) aan schoolverbetering.

Hoe kan het algemene onderzoeksmodel van het FWL nu als basis dienen voor het onderzoeken van een specifieke probleemstelling op het terrein van schoolleiderschap? Als voor-

beeld daarvan wordt het onderzoeksmodel besproken dat werd ontwikkeld voor een dissertatieonderzoek naar sekse en schoolleiderschap, waarvoor 98 schoolleiders (49 vrouwen en 49 mannen), 673 docenten en 858 leerlingen werden bevestigd (Krüger, 1994). Het voor dit doel ontwikkelde onderzoeksmodel wordt weergegeven in Figuur 2.

Op grond van de beschrijving van het FWL-model in 6.1 kan het onderzoeksmodel worden



Figuur 2. Onderzoeksmodel sekseverschillen in schoolleiderschap (Krüger, 1994)

geïnterpreteerd. In de eerste kolom staan de achtergrondfactoren waardoor het handelen van de schoolleider mede wordt bepaald. In deze kolom vinden we alle onafhankelijke variabelen terug, inclusief de selectievariabele 'seks'. Aangezien de achtergrondfactoren moeilijk of niet zijn te beïnvloeden door de schoolleider, werd getracht deze variabelen onder controle te brengen door middel van 'matching' (zie Fig. 2: matching variabelen) en door post hoc analyses (zie Fig. 2: externe variabelen). De afhankelijke variabelen, die in blokken zijn weergegeven, vinden we in de overige drie kolommen. In de kolom 'handelingen van de schoolleider' past onderzoek naar de *taken* die de schoolleider in portefeuille heeft en naar de tijd die aan de uitoefening van de verschillende taken wordt besteed. De strategieën van de schoolleider worden volgens het FWL bepaald door de afstemming die de schoolleider maakt tussen het handelen en de voorhanden zijnde instrumenten op het terrein van onderwijskundige organisatie en schoolcultuur. Om die reden bevindt de afhankelijke variabele *stijlen* zich in beide kolommen. De derde afhankelijke variabele *oriëntaties* is ook in twee kolommen geplaatst, maar nu in kolom 3 en 4. In de derde kolom om de te onderzoeken gerichtheid van de schoolleider aan te geven op de onderwijskundige organisatie en de schoolcultuur; dus de indirecte invloed van de schoolleider op de primaire processen. De variabele is ook in de vierde kolom geplaatst om aan te geven dat er ook een directe gerichtheid en wellicht zelfs een directe invloed bestaat van de schoolleider op de primaire processen (Heck et al., 1990; Heck et al. 1991). Ook de afhankelijke variabele *perceptie van het eigen leiderschap* is geplaatst in zowel de tweede als de derde kolom, omdat een wederzijdse beïnvloeding te verwachten is tussen deze variabele en de drie hiervóór besproken afhankelijke variabelen. Dit wederzijdse verband wordt overigens niet in het onderzoek geanalyseerd. In de vierde kolom ten slotte staat de vijfde afhankelijke variabele, de *effecten van het schoolleiderschap*, voor dit onderzoek geoperationaliseerd als de schoolbeleving van docenten en van leerlingen. Uiteraard zijn er meer pijlen te trekken, zoals uit Figuur 1 blijkt. De pijlen in het onderzoeksmodel geven echter alleen die verbanden aan die ook onderzocht werden.

Het hierboven beschreven voorbeeld openbaart verschillende kenmerken van het algemene onderzoeksmodel die het geschikt maken voor vertaling naar specifieke probleemstellingen op het terrein van schoolleiderschap. Ten eerste omvat het FWL-model categorieën van nog globale begrippen. Het schrijft de onderzoeker niets voor, maar biedt slechts handvatten. Menig onderzoeker zal zich in het model kunnen vinden, aangezien de begrippen nog moeten worden ingevuld en vertaald in operationeel gedefinieerde variabelen. Voorts wordt het begrip onderwijskundig leiderschap breed opgevat als de gerichtheid van de schoolleider op de primaire processen in de school, als het formuleren en behartigen van de onderwijsdoelen met behulp van zelfgekozen strategieën die schoolcontext afhankelijk zijn (Krüger, 1994). Ten derde hebben de handelingen van de schoolleider een centrale positie in het model. Tegelijkertijd maakt het model niet alleen zichtbaar het feit dat, maar ook de wijze waarop deze handelingen zijn verbonden aan de variabelen in de drie overige kolommen. Het model heeft zo een integraal en een multilevel karakter. De schoolleider wordt gekenmerkt als intentioneel en vanuit een omvattend perspectief handelend. Via het handelen van de schoolleider worden verbanden gelegd tussen kenmerken van de schoolorganisatie en de schoolcultuur en tussen de primaire en secundaire processen in de school. De wijze waarop de schoolleider strategieën ontwikkelt die op hun beurt de leerlingresultaten beïnvloeden, wordt eveneens zichtbaar. Behalve dat de verschillende variabelen verbonden met schoolleiderschap worden geïntegreerd op een multilevel wijze, integreert het model ook de verschillende benaderingen van schoolleiderschap die in paragraaf 4 werden beschreven. De schoolleider komt uit het model naar voren niet alleen als onderwijskundig leider, maar ook als administratief leider, cultuurmanager, transformatieel en transactioneel leider.

Door deze kenmerken nodigt het model onderzoekers uit om schoolleidersgedrag te onderzoeken, net zoals het schoolleiders uitnodigt om het leiderschap van hun partner te onderzoeken. En evenals het model de schoolleider ertoe dwingt alle globale begrippen in te vullen op basis van de specifieke school en de specifieke leiderschapsgedragingen van de

partner, noodzaakt het de onderzoeker om alle begripscategorieën operationeel te definiëren in variabelen gericht op de specifieke onderzoeksvraag. Zo bezien is het model niet voorschrijvend of normatief noch ideaaltypisch, maar beschrijvend en analytisch. Het model stelt de onderzoeker niet alleen in staat om zijn of haar visie op schoolleiderschap te expliciteren, maar schept ook de gelegenheid om duidelijk aan te geven welke variabelen in het model en welke verbanden tussen verschillende variabelen onderzocht zullen worden in het kader van de specifieke probleemstelling. Met andere woorden, het helpt de onderzoeker bij het formuleren van de hypothesen. In de keuze voor het onderzoeken van een bepaalde schakel in de keten van variabelen in het model wordt de onderzoeker tevens gedwongen om rekening te houden met de andere variabelen in het model; de onderzoeker dient op zijn minst de potentiële effecten van de niet onderzochte variabelen onder controle te houden. Wanneer het onderzoek naar leiderschap gebaseerd zou worden op één algemeen model, kan stapeling van kennis plaatsvinden en dus theorievorming.

7 Discussie

In dit artikel is getracht om vanuit de literatuur een beeld op te roepen van wat schoolleiders doen, van de stijlen die ze hanteren en van de oriëntaties van waaruit ze werken. Met betrekking tot de effectiviteit van schoolleiders hebben we ten eerste gezien dat de effectieve schoolleider zich kenmerkt door een gerichtheid in taken, stijlen en visies op de primaire processen in de school, en door de uitoefening van een zowel taak- als relatiegerichte leiderschapsstijl. Ten tweede blijken effectieve schoolleiders te werken vanuit een omvattend perspectief; zij zijn hogere-orde-denkers. Aan de hand van de formulering van verschillende visies op schoolleiderschap werd betoogd dat een integralere visie op het handelen van de schoolleider noodzakelijk is dan tot op heden in onderzoek wordt aangetroffen. Het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Dit roept een behoefte op aan een algemeen onderzoeksmodel voor schoolleiderschap. Het gepresen-

teerde onderzoeksmodel van het Far West Laboratory zou dit hiaat kunnen opvullen. Het gepresenteerde voorbeeld van de vertaling van het FWL-model naar een specifieke onderzoeksprobleemstelling heeft een aantal kenmerken van het model blootgelegd die het geschikt maken als algemeen onderzoeksmodel. Deze kenmerken zijn: de onderscheiden begripscategorieën; de brede opvatting van het begrip onderwijskundig leiderschap; de centrale positie van de schoolleider in het model; het integreren van variabelen op het terrein van schoolleiderschap op een multilevel wijze; de integratie van de verschillende visies op schoolleiderschap; de verbinding tussen primaire en secundaire processen; het expliciet betrekken van schoolcontext factoren; en het inzichtelijk maken van de wijze waarop schoolleiders de schooleffectiviteit kunnen verhogen. Door deze kenmerken biedt het FWL-model een middel om theorieën te vertalen naar de praktijk van het schoolleiderschap, terwijl de resultaten van het empirisch onderzoek kunnen worden gebruikt om de theorie te valideren, met andere woorden: de onderzochte schoolleiderspraktijk kan weer worden vertaald naar de theorie. Behalve te onthullen welke handelingen schoolleiders uitoefenen, moeten valide onderzoeksmodellen zichtbaar maken op welke wijze deze handelingen verbonden zijn aan persoonlijke theorieën van schoolleiders en aan bredere theorieën, met andere woorden aan denkprocessen (Sergiovanni in Brandt, 1992). Evenals valide trainingsmodellen participanten in staat stellen om denken en handelen te verbinden, winnen onderzoeksmodellen aan validiteit door denken en handelen te verbinden. Zulke modellen, waarvan het model van het FWL een voorbeeld is, leiden tot een verenging van de kloof tussen theorie en praktijk, hetgeen bevorderend is voor de theorievorming via onderzoek.

Literatuur

- Barnett, B. G., & Mueller, F. L. (1989). Long-term effects of the peer-assisted leadership program on principals' actions and attitudes. *The Elementary School Journal*, 89, 560-574.
- Blom, S. (1990). Naar een lerende school. *Meso-magazine*, 11 (52), 2-7.

- Blom, S., Krüger, M. L., & Roozendaal, T. van (1990). Onderwijskundig leiderschap en cultuurmanagement. *Meso-magazine*, 11 (53), 9-15.
- Blom, S. V., & Krüger, M. L. (1993). Schoolcultuur in een transformerende schoolorganisatie. In P. J. J. Stijnen, J. Scheerens, A. M. L. van Wieringen & H. G. W. Münstermann (red.), *Transformatie van schoolorganisaties* (pp. 119-147). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Blom, S., Krüger, M. L., & Roozendaal, T. van (1995). *Peer-assisted leadership: Narrowing the gap between theory and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. *International Journal of Educational Research*, 21, 159-180.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, R., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Brandsma, H. P. (1988). Onderwijskundig schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs; een vergelijking tussen schoolleidersgedrag op scholen voor mavo en lbo. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 18, 271-283.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988). Organisatorische verschillen tussen basisscholen en hun effect op leerprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 201-212.
- Brandsma, H. P., & Stoel, W. G. R. (1987). Schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een exploratieve studie naar de determinanten en effecten van schoolleiderskenmerken. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 99-113). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brandt, R. (1992). On rethinking leadership: a conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership*, 49 (5), 46-49.
- Brookover W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Brookover, W., & Erickson, E. (1969). *Society, schools and learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Busher, H., & Saran, R. (1994). Towards a model of school leadership. *Educational Management and Administration*, 22 (1), 5-13.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 299-317.
- Coleman, J., Campbell, E., & Hobson, C. (1966). *Equality of educational opportunity*. United States Department of health, education and welfare. Washington, DC: Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Dronkers, J. (1978). Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. In J. L. Peschar & W. Ultee (red.), *Sociale stratificatie* (pp. 116-143). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Dwyer, D. C., Barnett, B. G., & Lee, G. V. (1987). The school principal: scapegoat or the last great hope? In *Leadership, examining the elusive* (pp. 30-46). ASCD Yearbook.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Barnett, B. G., Filby, N. N., Rowan, B., Alpert, B. & Kojimoto, C. (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Seven principals, seven stories* (Vols. 1-7 and Methodological Appendix). San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fokkema, E. (1986). Schoolmanagement en de effectiviteit van scholen. In F. J. van der Krogt (red.), *Schoolleiding en management* (pp. 22-32). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fullan, M. G. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Goldring, Ellen B., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 239-253.
- Gooren, W. A. J., & Dik, J. (1989). *De sergeant op school?* Tilburg: IVA.

- Grift, W. van de (1986). Leerkracht percepties van onderwijskundig leiderschap. In F. J. van der Krogt (red.), *Schoolleiding en management* (pp. 33-42). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grift, W. van de (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap en gemiddelde leerlingprestaties. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 83-98). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grift, W. van de (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.
- Groot, A. D. de (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.
- Hallinger, Ph., Bickman, L., & Davis, K. (1990). *Modeling the effects of principal leadership on student achievement*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness, Jerusalem.
- Hallinger Ph., & Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 206-218.
- Hallinger, Ph., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership; Concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 21-34.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 115-135.
- Hoeven-Van Doornum, A. A. van der, & Jungbluth, P. (1987). De bijdrage van schoolkenmerken aan schooleffectiviteit. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 71-81). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Holdaway, A. H., & Johnson, N. A. (1993). School effectiveness and effectiveness indicators. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 165-188.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. Hughes (Ed.), *Administering education: International challenge*. London: Athlone Press.
- Hughes, M. (1985). Leadership in professionally staffed organizations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education* (pp. 262-290). London: Holt Rinehart & Winston.
- Jencks, C., Smith, M., a.o. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jong, A. M. de, & Doorne-Huisjes, J. van (1992). Leiderschapstijl: verschillen tussen mannen en vrouwen? In M. I. Demenint & C. E. Disselen (red.), *Vrouwen, leiderschap en management* (pp. 23-36). Utrecht: Lemma.
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18, 62-78.
- Krüger, M. L. (1992). Management van leerlingbegeleiding en de effectiviteit van de school. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. A 1230/1-20). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Krüger, M. L. (1994). Sekseverschillen in schoolleiderschap. Academisch proefschrift. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Krüger, M., & Blom, S. (1991). *Peer-assisted leadership: A professional development program for principals in the United States of America and Europe*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education in Europe, Amsterdam / Noordwijkerhout.
- Krüger, M., Roozendaal, T. van, Blom, S., Baráth, T., Csapó, J., Fatima Sanches, M. de, Taipale, A., Tal, Z. (1994). Peer-assisted leadership: implementation of a professional development program for principals in several European countries. In K. Härmäläinen & A. van Wieringen (Eds.), *Reforming educational management in Europe* (pp. 259-280). De Lier: Academic Book Center.
- Kunz, D. W., & Hoy, W. K. (1976). Leadership style of principals and the professional zone of acceptance of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 12 (3), 49-64.
- Lee, G. V. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. *Theory Into Practice*, XXX (2), 83-90.

- Leithwood, K. (1992a). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (1992b). Editor's conclusion: What have we learned and where do we go from here? *School Effectiveness and School Improvement*, 3, 172-184.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes: an organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 219-238.
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Luyten, H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: the impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 211, 197-216.
- Mahieu, P. (z.j.). Management en leiding geven. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 4150/1-22). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Marwijk Kooy-von Baumhauer, L. van (1984). *Scholen verschillen*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Marx, E. (1989). De toegankelijkheid van de schoolorganisatie. In B. Creemers, J. Giesbers, C. v.d. Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 6240/1-22). Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs*. Harlingen: Flevodruk, SVO-reeks.
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. New York: Prentice Hall.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the cross-roads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 213-229.
- Mortimore P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Peschar, J. L. (1975). *Milieu - School - Beroep*. Academisch proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 37-58.
- Reynolds, D., & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness, Research, policy and practice* (pp. 171-188). London and New York, Cassell.
- Roeleveld, J. (1987). Verschillen in resultaten tussen Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 35-49). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ruijs, A. (1990). *Vrouwen en schoolmanagement*. Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten. 's-Gravenhage: SVO.
- Scheerens, J. (1992). Effective schooling: research, theory and practice. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: Items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 17-36.
- Scheerens J. (1994). The school-level context of instructional effectiveness: a comparison between school effectiveness and restructuring models. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 26-38.
- Schein, E. (1985). *Organization, cultures and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 41-45.

Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 272-298.

VanderStoep, S. W., Anderman, E. M., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal 'Venturesomeness', a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 254-271.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Werf, G. van der (1994). School and instruction characteristics and pupils' arithmetic achievement at the end of primary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 39-49.

Wolf, J. C. van der (1984). *Schooluitval: een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Auteur

M. L. Krüger werkt als universitair docent aan de Vakgroep Onderwijskunde, het Instituut voor de Lerarenopleiding en het Centrum voor Nascholing van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam. (Vanaf 1-1-1996: Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam).

Abstract

School leadership and school effectiveness: Towards a research model

M. L. Krüger. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 404-423.

In the last two decades a growing research attention has been paid to the influence of school principals on the effectiveness of schools. Recent developments in the field of education only reinforce the emphasis on the role of the principal in enhancing school effectiveness. In this article a review is given of the research literature on school leadership: What do principals actually do, which management styles do they perform and which targets are they oriented at? Further, the research into the relationship between school leadership and school effectiveness is discussed. Based on a critical consideration of the research field, it is argued that a more integral vision on the routine behaviours of principals is needed than has been found in the research as yet. Theory building is lacking in the field of principalship and school effectiveness. This raises a need for a general research model of school leadership. Such a model is presented in this article. Several characteristics of the presented research model are revealed, which demonstrate that using this general model might result in narrowing the gap between theory and practice and might be conducive to theory building in this field.