

# Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders

R. Zwart, M. Louws & I. Zuiker

## Samenvatting

De term professionele ruimte wordt vaak gehanteerd in discussies rondom lerarentekorten en de status van het leraarschap. Als de leraar de professionele ruimte nou maar terugkrijgt, dan komt het goed met het onderwijs. Echter, de professionele ruimte van leraren bevindt zich in Nederland in een complexe dynamiek van zowel bottom-up als top-down sturingsprocessen; er is voortdurend sprake van het creëren, afbakenen en afstemmen van professionele ruimte ten opzichte van belangrijke actoren (collega's, ouders, leerlingen, schoolleiding). Dit kan in goed overleg verlopen, maar ook spanningen opleveren. In deze studie focussen we op het schoolleidersperspectief bij spanningsvolle situaties rondom de professionele ruimte van leraren. We bestuderen professionele ruimte vanuit het perspectief van 1) grenzen en begrenzing en 2) handelen en afstemmen. Door middel van een digitale vignettenvragenlijst is de rol van 50 schoolleiders (vo) in Nederland in kaart gebracht. De resultaten laten zien dat schoolleiders in de spanningsvolle situaties verschillende dilemma's zien, verschillende handelingsalternatieven op verschillende - maar ook op dezelfde - dilemma's baseren en verschillende actoren noemen. De gekozen handelingsalternatieven zijn afhankelijk van de neiging om in verschillende situaties dezelfde aanpak te kiezen, maar meer nog van het 'frame' (prognostisch of diagnostisch) van waaruit ze de situatie benaderen.

**Kernwoorden:** Schoolleiderschap, professionele ruimte van leraren, leiderschapsrepertoire, kwalitatieve vignettenvragenlijst

## 1 Inleiding

Zoals in de inleiding van dit themanummer beschreven, verwijst professionele ruimte naar het domein waarin leraren in voortdurende afstemming met de school zeggenschap hebben over de inrichting en de uitvoering van het onderwijs in de klas, de schoolorganisatie en het sturen en vormgeven van hun eigen professionele ontwikkeling. Leraren ervaren hun werkomgeving als betekenisvol wanneer ze invloed en toegang hebben tot verschillende (professionaliserings) mogelijkheden, informatie, ondersteuning, bronnen en formele als ook informele zeggenschap (Freire & Fernandes, 2016). Of een professional op de werkplek professionele ruimte ervaart, hangt af van de mogelijkheden die de werkplek biedt (de geregelde ruimte) en de manier waarop de professional die mogelijkheden ziet en ermee omgaat (de ervaren, benutte ruimte) (Billett, 2001). Of een leraar weinig of juist (te) veel professionele ruimte heeft is voor een groot deel ondergeschikt aan de perceptie van die leraar zelf (Diepstraten & Evers, 2012; Hogeling, Wartenbergh-Cras, Pass, Jacobs, Vrielink & Honingh, 2009). Er kan een groot verschil bestaan tussen de feitelijke ofwel gegeven of geregelde ruimte en de ervaren ofwel gevoelde ruimte van de professional (Hupe, 2009; Westerveld, 2016).

De term professionele ruimte wordt vaak gehanteerd in discussies rondom de lerarentekorten, uitval, het verschromelen van het beroep en (daarmee) de status van het leraarschap. Als de leraar het eigenaarschap over de kwaliteit van het onderwijs of die professionele ruimte nou maar terugpakt of terugkrijgt dan komt het goed met het onderwijs is het adagium (zie ook Noordegraaf, van Loon, Heerema, & Weggemans, 2015). In werkelijkheid bevindt deze professionele ruimte

zich in de Nederlandse onderwijscontext in een zeer complex samenspel van zowel bottom-up als top down sturingsprocessen die zich vaak ook nog parallel afspelen (Honingh & Hooge, 2009; Veugelers, 2004). Schoolbesturen en schoolleiders stimuleren aan de ene kant veel eigenaarschap en initiatief van respectievelijk de schoolleiding en leraren (bottom-up) terwijl ze tegelijkertijd ook strenge controle uitvoeren op de kwaliteit van het onderwijs en van leraren vragen zich te committeren aan de schoolvisie en het schoolbeleid (top down) (zie ook Honingh, Ruiter, & Van Thiel, 2017; Noordegraaf et al., 2015). Tegenwoordig oefenen ook ouders en leerlingen een steeds grotere invloed uit op de manier waarop leraren hun werk uit (zouden moeten) voeren en is er een toename te zien in het aandeel van niet-onderwijzend personeel (intern begeleiders, beleidsmedewerkers, onderwijskundig medewerkers, etc.) in scholen (Honingh & Hooge, 2009; Noordegraaf et al., 2015). Al deze actoren beïnvloeden op hun manier de autonomie en professionele ruimte van leraren waardoor er voortdurend sprake is van het aan de ene kant afbakenen en begrenzen en aan de andere kant afstemmen en co-creëren van de eigen professionele ruimte ten opzichte van belangrijke andere actoren in en rond de school (zie ook Onderwijsraad, 2007; Tummars, Bekkers, Vink, & Musheno, 2015). Dit kan in goed overleg verlopen, maar ook spanningen opleveren waardoor er haast een soort ‘duw en trek-spel’ ontstaat (zie ook Andersen, 2012). Spanningen die dan kunnen optreden hebben vaak te maken met verantwoording en verantwoordelijkheid (Bush, 2013). Het gaat hierbij niet enkel om negatieve situaties, ook positieve situaties kunnen spanningen veroorzaken, zoals wanneer leraren zoveel eigen initiatief tot vernieuwing tonen dat er creatieve oplossingen gezocht moeten worden voor bijvoorbeeld een gewijzigde werkverdeling onder collega’s. Spanningen kunnen zowel tussen leraren onderling ontstaan als binnen een team als tussen de leraar of het team en de schoolleiding. Het in opdracht van de VO-raad uitgevoerde onderzoek van Westerveld (2016) laat echter zien dat “de mate waarin professionele ruimte wordt (h)erkend

en ervaren, het esultaat is van de interacties tussen leraren en (onder andere) hun schoolleiding” (p. 82). Schoolleiders en leraren hebben een essentiële gezamenlijke rol in het ontwikkelen van professioneel vermogen dat nodig is voor het inrichten en benutten van de professionele ruimte van leraren (Weggemans, 2016). Tot nu toe is het meeste onderzoek naar de professionele ruimte van leraren gericht geweest op het perspectief van de leraar, maar “het samenspel tussen leraren en hun leidinggevende vraagt bij de invulling van de professionele ruimte om nieuwe inzichten en opvattingen ten aanzien van leiderschap, met name vanuit het perspectief van de schoolleider” (Fuite, Rood, & Van Willigen, 2014, p. 15). In deze studie staat juist dit perspectief van de schoolleider centraal. We bestuderen professionele ruimte daarbij vanuit twee invalshoeken: 1) een meer passieve benadering van grenzen en begrenzing waarin de focus ligt op de ruimte die voor onderwijsprofessionals ‘georganiseerd’ of aan hen ‘gegeven’ is en 2) een meer dynamische, contextuele benadering die zich richt op het handelen, het professioneel vermogen (agentive capacity, coping maar ook bijbehorende motivatie en attitude) van de professionals waarmee zij ruimte ‘zien, creëren en/of benutten’ in continue afstemming met hun omgeving.

Omdat we professionele ruimte daarnaast niet als een objectief gegeven beschouwen, maar een concept dat onder andere vorm en inhoud krijgt door de opvattingen en waarden van de betrokken personen (Biesta, Priestley, & Robinson, 2017; Onderwijsraad, 2016), hebben we in navolging van het werk van Spillane (o.a. Spillane & Healey, 2010) de focus van het onderzoek gelegd op het verkrijgen van inzicht in de overwegingen, overtuigingen en attitudes onderliggend aan handelingsbeslissingen van schoolleiders met betrekking tot de professionele ruimte van leraren. We brengen in kaart welke handelingsalternatieven, actoren en overwegingen 50 schoolleiders (vo) in Nederland noemen ten opzichte van spanningsvolle situaties (vignetten) met betrekking tot de professionele ruimte van leraren.

## 2 Professionele ruimte van leraren en de rol van de schoolleider

### 2.1 Professionele ruimte in termen van grenzen en begrenzing

In deze studie bekijken we professionele ruimte zoals gezegd deels vanuit de benadering van grenzen en begrenzing, vanuit het idee dat ruimte door verschillende factoren groter en kleiner kan worden. Formele alsook informele afspraken en regels tussen de schoolleiding en de leraar, maar ook tussen collega's onderling, kunnen daarbij de professionele ruimte van leraren meer of minder begrenzen (Ten Have, Dorenbosch, Moonen, & Oeij, 2010). Westerveld (2016) laat in haar studie zien dat het formele leiderschap van zowel school-, als afdeling-, als teamleiders door de leraren als zeer bepalend werd ervaren bij het al dan niet op een positieve manier ervaren van ruimte. Een schoolorganisatie waarbij veel regels en afspraken zijn vastgelegd en waarbij er vaak sprake is van een top-down benadering verkleint de feitelijke professionele ruimte voor de leraren (Freire & Fernandes, 2016; Priestley, Biesta, Philippou, & Robinson, 2015; Ten Have et al., 2010; Vähäsantanen, 2015). In een schoolorganisatie waarbij leraren de ruimte krijgen om eigen inzichten en ervaringen in te brengen en waar sprake is van een aansluitende vorm van leiderschap, zoals gespreid leiderschap, is de professionele ruimte groter (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Spillane & Diamond, 2007; Wartenbergh-Cras, Bending-Jacobs, van Casteren, & Kurver, 2013). Bij verruimen van de professionele ruimte is er sprake van een geregelde en ervaren harmonieuze afstemming in rollen en verantwoordelijkheden tussen actoren in de school. In het geval van 'incompatible goals' vanuit de verschillende rollen van leraar en leidinggevende (Seashore Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010) of 'competing professional judgement' zoals Honingh en Hooge (2009) het noemen, zijn de verwachtingen met betrekking tot de verschillende taken en verantwoordelijkheden niet helder en soms zelfs onverenigbaar, waardoor er spanningen ontstaan. Hanson geeft in 1978 aan dat in scholen hiërarchische controle, collegiale controle en autonomie

verstrengeld zijn, iets dat tegenwoordig in meer of mindere mate nog steeds zo is (zie Noordegraaf, van Loon en Heerema, 2015; Weggemans, 2016). In zijn werk duidt Hanson deze verstrengeling door middel van het 'Interacting Spheres Model' (ISM) (Hanson, 1978, 2001; zie ook Slegers, Bergen, & Giesbers, 1994). Volgens Hanson bestaan er in een onderwijsinstelling meerdere beslissingsdomeinen of -zones ('spheres of influence', Hanson, 1978, p.13). Binnen elk beslisdomein is er sprake van een relatieve mate van macht, autonomie, legitimiteit en eigen (vaak slecht gedefinieerde of afgebakende) taken en doelstellingen. Wanneer echter, bijvoorbeeld door het innemen van meer professionele ruimte door leraren, de verdeling van beslisdomeinen gaat verschuiven (leraren krijgen bijvoorbeeld meer zeggenschap in het kwaliteitsbeleid) kan er een overlap in de beslisdomeinen ontstaan die spanningen met zich meebrengt wanneer niet meer duidelijk is wie waarover gaat en wie waarvoor verantwoordelijk is. In termen van Hanson heet dit de 'contested zone' (Hanson, 1978, p. 19) waarin vaak (kwetsbare) afspraken worden gemaakt die elke keer aan nieuwe onderhandelingen onderhevig zijn. Een dergelijke 'contested zone' kan bestaan tussen leraren onderling, tussen een individuele leraar en een sectie of team, binnen teams, tussen teams onderling, maar ook tussen (teams van) leraren en de schoolleiding. Of dit daadwerkelijk spanningen oplevert en op welke manier daarmee wordt omgegaan is afhankelijk van (het professioneel vermogen van) de leraren zelf, de inrichting van het schoolleiderschap en de manier waarop de onderwijsprofessionals betekenis geven aan de situatie.

### 2.2 Professionele ruimte in termen handelen en afstemmen

Onderzoek naar het effectief handelen van schoolleiders in relatie tot de professionele ruimte van leraren is schaars. Naast de studie van Westerveld (2016) is er over de invloed van schoolleiders op de professionele ruimte van leraren nog weinig bekend, al wijst een aantal studies op een positieve relatie tussen gespreid leiderschap en de professionele

ruimte van leraren (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012; Kessels, 2012; Ten Have et al., 2010). De mate van hiërarchie en hoe leiderschap is toegewezen of verdeeld lijkt ook de professionele ruimte van leraren te beïnvloeden (Carson et al., 2007; Hulsbos et al., 2012; Kessels, 2012; Spillane & Diamond, 2007; Ten Have et al., 2010; Wartenbergh-Cras et al., 2013). De uitspraken in de bovengenoemde studies zijn echter vooral theoretisch van aard. Er is weinig empirische evidentie voor de manier waarop schoolleiders, al dan niet vanuit collegiaal of gespreid leiderschap, de professionele ruimte kunnen beïnvloeden.

Om enigszins zicht te krijgen op het mogelijke handelingsrepertoire dat schoolleiders kunnen inzetten in spanningsvolle situaties rondom de professionele ruimte van leraren, moeten we een beroep doen op onderzoek uit de domeinen bestuur- en organisatie en schooleffectiviteit. Onderzoek in de context van de rol van de schoolleider bij het vergroten van het professioneel vermogen van leraren laat zien dat het versterken van dit vermogen van leraren (in onze studie opgevat als een voorwaarde voor het benutten van de professionele ruimte) vooral een kwestie van coproductie is. Voor de schoolleiders is een belangrijke rol weggelegd in het ondersteunen en faciliteren van de professionele ontwikkeling van leraren. De invloed van die leiderschapsactiviteit is echter indirect en loopt via de autonomie van de leraar. Dit betekent volgens de onderzoekers niet dat leraren helemaal vrijgelaten moeten worden in hun ontwikkeling, maar wel dat leraren en schoolleiders gezamenlijk moeten afstemmen welke ruimte er voor die autonomie is en wat dit betekent voor de rol van zowel de leraar, zijn of haar collega's, als de schoolleider.

Een andere studie die aanwijzingen biedt voor het belang van het gesprek en andere vormen van communicatie over verwachtingen in relatie tot de autonomie van leraren, is de studie van Tummers et al. (2015). Tummers et al. hebben binnen het domein van de bestuur- en organisatiewetenschappen gekeken naar de relatie tussen a) ervaren autonomie (vrijheid om het werk op de eigen manier

uit te voeren en controle over het uit te voeren werk), b) taak-gerelateerde communicatie van leidinggevend (communicatie met betrekking tot: wat er van wie verwacht wordt, uitleg bij veranderingen op de werkplek en uitleg over welk beleid gevoerd wordt en waarom) en c) vitaliteit (het gevoel energie, plezier en voldoening in het werk). Het onderzoek is uitgevoerd bij professionals in het publieke domein, waaronder ook leraren worden geschaard. Het onderzoek toont zowel op basis van een survey als op basis van een laboratoriumexperiment aan, dat heldere (taak gerelateerde) communicatie vanuit leidinggevend positief gerelateerd is aan ervaren autonomie die gezamenlijk van invloed zijn op ervaren vitaliteit in het werk. *“Communicating with employees about their tasks is one of the most important leadership activities [...] By communicating with employees, leaders provide strategic direction, help set concrete goals, and solve problems”* (Tummers et al., 2015, p. 5). Opgemerkt moet worden dat studies van Honingh en Hooge (2009) en Westerveld (2016) wel wijzen op de mogelijkheid dat er verschillende rollen weggelegd zijn voor team- en afdelingsleiders en schooldirecteuren.

Voor aanwijzingen over het handelen van schoolleiders vanuit de schooleffectiviteitsliteratuur, kan gekeken worden naar studies die ingaan op de relatie tussen effectief schoolleiderschap en schoolprestaties van leerlingen (Bush & Glover, 2015). Er bestaan veel verschillende leiderschapsstromingen, waarvan de meest bekende zijn: transformationeel leiderschap (Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009; Leithwood & Jantzi, 2006), instructieel leiderschap (Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012), transactioneel leiderschap (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010) en gespreid leiderschap (Carson et al., 2007; Spillane & Diamond, 2007). Binnen elke stroming worden weer andere accenten gelegd en andere effectieve aspecten van leiderschap benadrukt. Het gaat bij effectief schoolleiderschap niet zozeer om een keuze uit de ene of de andere strategie, maar om een contextafhankelijke combinatie van leiderschapspraktijken: het leiderschapsrepertoire (Leithwood, Day, Sammons, Harris, &

Hopkins, 2006 in Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012).

Leithwood en collega's beschrijven in hun reviewstudie vier generieke domeinen binnen het leiderschapsrepertoire van effectieve schoolleiders (Leithwood et al., 2006), te weten:

- 1) visie ontwikkelen en richting geven;
- 2) mensen begrijpen en ontwikkelen;
- 3) herontwerpen van de organisatie; en
- 4) managen van onderwijs- en leerprogramma.

In deze studie gebruiken we de hierboven beschreven indeling in generieke domeinen als lens om de rol van de schoolleider in kaart te brengen. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen formeel (in regels en documenten, tijd, geld toekennen) en informeel gedrag (zoals vertrouwen hebben in lerarenteam en stimuleren van leraren) (Seashore Louis et al., 2010). Leithwood et al. (2006) geven daarbij aan dat schoolleiderschap altijd afhankelijk is van de situatie en de context. Dit betekent echter niet dat schoolleiders in iedere nieuwe situatie totaal anders handelen, maar eerder dat ze contextueel sensitieve combinaties maken van de domeinen binnen het hierboven beschreven repertoire (zie ook Westerveld, 2016). We gaan er in deze studie vanuit dat de afwegingen die schoolleiders maken om tot bepaalde combinaties van mogelijke handelingen te komen, gebaseerd zijn op de manier waarop zij informatie uit hun omgeving interpreteren, overnemen en aanpassen aan hun eigen context (Bolman & Deal, 1991; Coburn, 2005; Slegers, Wassink, Van Veen, & Imants, 2009). Het kan dan om weloverwogen besluiten gaan, maar ook over de ad hoc beslissingen die zij elke dag moeten nemen (zie ook Wallace & Priestley, 2011). Aan deze beslissingen gaan handelingsoverwegingen vooraf die weer gefilterd worden door persoonlijke en collectieve waarden. Handelingsoverwegingen van schoolleiders worden daarbij opgevat als de cognitieve en affectieve structuren op basis waarvan schoolleiders in hun dagelijkse praktijk maar ook breder in de school, besluiten nemen. De waarden kunnen gezien worden vanuit de hierboven beschreven domeinen van effectief schoolleiderschap

(bijvoorbeeld schoolleiders vinden vooral visie en doelen formuleren van groot belang) of vanuit meer persoonlijke waarden (bijvoorbeeld een rolmodel zijn of veiligheid creëren). Zo laat Coburn (2005) zien dat schoolleiders problemen op twee verschillende manieren 'framen', op een diagnostische manier en op een prognostische manier. In het eerste geval focussen de schoolleiders vooral op aspecten van wat het probleem is en wie daarvoor verantwoordelijk is. In het laatste geval focussen schoolleiders juist meer op de oplossingen en formuleren ze doelen en strategieën om tot die oplossing te komen.

De studie van Westerveld (2016) laat zien dat inzicht in die achterliggende af- en overwegingen van schoolleiders voor leraren van groot belang is voor het optimaal inrichten en benutten van hun professionele ruimte. De focus van dit onderzoek ligt daarom niet op het daadwerkelijke gedrag van schoolleiders in de praktijk, maar op: 1) het perspectief van de schoolleiders over wat er aan de hand is in de spanningsvolle situaties (welke dilemma's zij zien en hoe zij die framen), 2) het repertoire aan handelingsalternatieven en bijbehorende actoren dat door schoolleiders genoemd wordt en 3) op de overwegingen die zij daarbij hebben. De combinatie van zowel de interpretatie van de situatie als het 'framen' van de daaropvolgende handelingsbeslissing (handelingsalternatief en actor) wordt in dit onderzoek opgevat als een handelingsoverweging. Omdat in de literatuur rondom schoolleiderschap steeds meer afstand genomen wordt van het idee van statische leiderschapsstijlen of strategieën, maar er eerder gesproken wordt van contextafhankelijke combinaties (repertoires) van leiderschapspraktijken (zie Ten Bruggencate et al., 2012), brengen we ook in kaart of en in welke mate de genoemde handelingsalternatieven een bepaalde neiging van een schoolleider laten zien of juist dat er sprake is van een variatie aan situatiespecifieke handelingsalternatieven. We spreken in dit onderzoek van een leiderschapsneiging wanneer schoolleiders in verschillende situaties steeds min of meer dezelfde (voorkeurs) handelingsoverweging noemen.

De volgende onderzoeksvragen staan in deze bijdrage centraal:

- Welke dilemma's signaleren schoolleiders in spanningsvolle situaties rondom professionele ruimte van leraren?
- Welke handelingsalternatieven en actoren noemen schoolleiders met betrekking tot spanningsvolle situaties rondom professionele ruimte van leraren en welke overwegingen hebben ze daarbij?
- In welke mate laten de genoemde handelingsoverwegingen een bepaalde neiging van schoolleiders zien?

### 3 Onderzoeksmethode

#### 3.1 Methodologie

Om na te gaan welke dilemma's, handelingsalternatieven, actoren en overwegingen schoolleiders noemen met betrekking tot de professionele ruimte van leraren, hebben we gekozen voor een projectieve strategie (Donoghue, 2000; Luttenberg, Van Veen, & Imants, 2013) waarbij participanten niet direct, maar indirect bevraagd worden. Door middel van een vignettenvragenlijst (gebaseerd op Wildy & Loudon, 2000) hebben we schoolleiders gevraagd te reageren op situatiebeschrijvingen (vignetten) waarin de professionele ruimte van leraren in het geding is (i.e. spanningsvolle situaties). De vignettenmethode, ook wel 'policy capturing method' genoemd, heeft zijn oorsprong in de psychologie en wordt veel gehanteerd bij onderzoek naar beslisprocessen van beleidsmakers, maar ook leraren (Poulou, 2001; Shavelson, 1983). Door het manipuleren van variabelen in het vignet kan de invloed van die variabelen op voorgestructureerde besluitvorming passend bij het vignet worden getoetst. Doordat alle participanten reageren op dezelfde vignetten (minder context-afhankelijk) kunnen verschillen in opvattingen, overwegingen en besluitvorming geanalyseerd worden (Maguire, Beyens, Boone, Laurinavicius, & Persson, 2015). Traditioneel worden vignetten voornamelijk op een kwantitatieve manier gebruikt (Aguinis & Bradley, 2014). In deze studie hebben we dit principe als uitgangspunt genomen, en aangevuld met een kwalitatief deel omdat het enkel vragen van participanten om op voorgestructureerde

antwoorden te reageren minder goed inzicht geeft in waarom bepaalde variabelen doorslaggevend zijn in de besluitvorming (Barter & Renold, 2000).

#### 3.2 Deelnemers

In het voortgezet onderwijs in Nederland wordt onderscheid gemaakt in schoolleidersfuncties. Functies kunnen zijn: middenmanagement of afdelingsleider, rector of schooldirecteur en bovenschools manager (Ministerie van OCW, 2015). In deze studie is er gekozen om alleen de eerste twee typen schoolleiders in het onderzoek te betrekken vanwege onze focus op spanningsvelden rondom professionele ruimte op micro- en (in mindere mate) mesoniveau, en dus op schoolniveau.

De vragenlijsten zijn ingevuld door 50 schoolleiders vanuit heel Nederland en van scholen met alle onderwijsniveaus (50% man, 34% vrouw, 16% sekse niet ingevuld). Het overgrote deel van de schoolleiders heeft een functie in de directie van de school ((con)rectoren en schooldirectie (n=38)), 4 schoolleiders hebben een functie in het middenmanagement (team/afdelingsleiders) en van 8 schoolleiders is hun precieze functie onbekend<sup>1</sup>. Om de betrouwbaarheid van de gegevens te waarborgen zijn de antwoorden op de vragen en de gegevens anoniem verwerkt. In totaal zijn 147 schoolleiders benaderd met de vraag om de online vragenlijst in te vullen. Om een zo hoog mogelijke respons te genereren hebben we geprobeerd zoveel mogelijk schoolleiders aan te schrijven die reeds via de deelonderzoeken of in het netwerk van de drie universiteiten uit het overkoepelende onderzoek participeerden. De schoolleiders zijn schriftelijk en in een groot aantal gevallen ook mondeling uitgenodigd en zijn maximaal vier keer per mail herinnerd aan het invullen van de lijst. Van de 147 schoolleiders hebben 50 schoolleiders (34%) de vragenlijst ingevuld maar ontbreekt van 23 schoolleiders een deel van de gegevens. De redenen die gegeven werden voor de non-respons hadden voornamelijk betrekking op gebrek aan tijd. Er is een duidelijke afname in respons te zien naarmate schoolleiders verder kwamen in de vragenlijst (algemene vragen

n=50, vignet 1 n=43; vignet 2 n=36; vignet 3 n=34; vignet 4 n=30; vignet 5 n=30; vignet 6 n=29; vignet 7 n=28).

### 3.3 Instrument

#### *Vignettenvragenlijst schoolleiders*

Een vignetteninstrument heeft als doel om door middel van korte, meestal geschreven situatiebeschrijvingen van hypothetische, doch herkenbare, situaties, respondenten uit te nodigen om aan te geven hoe ze over die situatie oordelen of welke beslissing ze in die situatie zouden nemen.

De situaties “serve the purpose of activating respondents’ imagination and interest, and eliciting their written statements on the Likert-style formats or checklists that follow the vignettes” (Poulou, 2001, p. 52). Essentieel daarbij is dat de vignetten voldoende informatie bevatten om herkenbaar te zijn voor alle respondenten, maar niet zoveel informatie dat ze daarmee te context specifiek worden. De beschrijvingen van de situaties in de vignetten en de kenmerken werden in deze studie daarom afgeleid uit: 1) literatuur (o.a. Freire & Fernandes, 2016; Helgøy & Homme, 2007; Hupe, 2009; Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Onderwijsraad, 2016; Westerveld, 2016; Youngs & King, 2002), 2) bestaande situaties en gebaseerd op filmpjes over professionele ruimte die te vinden zijn op de website [leraar24.nl](http://leraar24.nl), maar ook op basis van interviewdata van 54 leraren uit de drie andere deelprojecten binnen het overkoepelende onderzoek<sup>2</sup> (zie voor meer informatie bijdrage 1, 2 en 3 van dit themanummer) en 3) een exploratief interview met zeven schoolleiders om na te gaan: a) of de beschreven situaties realistisch en herkenbaar waren voor de schoolleiders; b) welke reacties de situaties bij de schoolleiders ontlokten; en c) op basis van welke kenmerken de schoolleiders hun reacties formuleerden (bijvoorbeeld ‘als het om een individu gaat handel ik anders dan bij een groep’). Schoolleiders werd ook gevraagd of ze een vergelijkbare situatie konden beschrijven uit hun eigen praktijk om zo meerdere contexten te verzamelen waarin het dilemma in een vignet een rol kon spelen. Dit resulteerde in een uiteindelijke vragenlijst met verschillende situa-

ties variërend op de volgende 6 kenmerken.

- de situatie betreft een individu of een collectief;
- de leraren in kwestie ervaren wel of geen ruimte;
- de leraren in kwestie benutten de ruimte wel of niet;
- de ruimte is verschillend georganiseerd (tijd, verantwoordelijkheid, financiering, stimulering);
- de situatie betreft een dilemma dat gerelateerd is aan de hele school of aan de eigen onderwijspraktijk;
- de situatie is gericht op verschillende domeinen (organisatorisch, leraar, leerling).

In Figuur 1 is een voorbeeld gegeven van zo’n situatie (vignet 1). Een overzicht van alle vignetten is te vinden in Appendix A.

---

Figuur 1

#### *Voorbeeld van een vignet uit de opvattingenvragenlijst*

Er moet een visiestuk geschreven worden over het versterkt bètaonderwijs. Vanuit de schoolleiding worden geen eisen gesteld aan dit stuk. Het is wel een document dat leidend zal zijn voor de ingezette koers van de school. Vier bèta-leraren zijn vanwege hun vooruitstrevende blik uitgenodigd om betrokken te zijn bij het schrijven van het stuk. Ze hebben daartoe taakuren gekregen. De leraren reageerden in eerste instantie enthousiast op het verzoek. Echter, tot dusver heeft de groep leraren nog niets voortgebracht. Zij geven aan liever eerst richtlijnen vanuit de schoolleiding te krijgen voordat zij zelf aan de slag zullen gaan.

---

Schoolleiders werd niet alleen gevraagd om een score te geven op een Likertschaal, maar ook om op de vignetten te reageren door de volgende vragen schriftelijk te beantwoorden: 1) wat is er volgens u in deze situatie aan de hand? 2) vraagt deze situatie een actie van iemand? 3) zo ja, van wie vraagt deze situatie een actie? 4) wat zou deze persoon in deze situatie volgens u moeten doen en waarom? Als laatste werd de schoolleiders gevraagd

om na elk vignet aan te geven of een 7-tal voorgestructureerde leiderschapsoverwegingen (afgestemd op de domeinen genoemd in §2.2) van toepassing waren bij de antwoorden die ze gaven op de situaties in de zeven vignetten. De overwegingen waren: 1) de visie die wij als school nastreven; 2) de individuele behoeften van leraren; 3) blijvende professionele ontwikkeling van leraren; 4) samenwerken als team; 5) het leren van leerlingen; 6) heldere verwachtingen naar leraren toe; 7) er is geen overweging, de keuze wordt gemaakt op basis van intuïtie. Dit konden ze doen door te kiezen tussen antwoordopties lopend van (1) speelt helemaal geen rol bij mijn beslissing t/m (5) dit speelt een grote rol. Ook was er een optie ‘niet van toepassing’.

Het uiteindelijke ontwikkelde instrument is in verschillende rondes gepilot door middel van: 1) een exploratieve interviewstudie, 2) een pilot onder focusgroepen, 3) consultatie bij nationale en internationale experts en 4) hardop-denkpilots met vier schoolleiders (zie voor een uitgebreide beschrijving hiervan Zwart et al., 2017). Op basis van de laatste hardop-denkpilots hebben we het aantal situaties verminderd van 16 naar zeven omwille van het inkorten van de invultijd. Situaties met te weinig spanningsvolle elementen of waarvan het probleem te onduidelijk geformuleerd was, werden geëlimineerd. In de uiteindelijke selectie hebben we gelet op een spreiding met het oog op de hierboven beschreven kenmerken. Gemiddeld deden de schoolleiders uiteindelijk 47 minuten over het invullen van de gehele vragenlijst.

### 3.4 Data analyse

De analyse van de dilemma's, handelingsalternatieven, actoren en overwegingen van schoolleiders in reactie op spanningsvolle situaties werd uitgevoerd in verschillende stappen. Eerst zijn de antwoorden per vraag gecategoriseerd vanuit de data ten behoeve van datareductie. De antwoorden op ‘wat is er in deze situatie aan de hand?’ leverde dilemma-categorieën op. Elke schoolleider kon één of meerdere dilemma's zien in het vignet. Op de vraag ‘wie moet hier wat doen?’ zijn vijf mogelijke antwoordcatego-

rieën: de schoolleider, de teamleider, de leraar(en), iemand anders namelijk, en niemand moet wat doen. Combinaties waren ook mogelijk. De acht combinaties van actoren zijn in een tabel weergegeven met daaronder het aantal schoolleiders dat de (combinatie van) actoren heeft genoemd (zie Tabel 4). De antwoorden op de vraag ‘wat moet diegene doen en waarom?’ hebben we geanalyseerd als handelingsalternatief. Uit de genoemde acties aangevuld met de overweging voor deze actie konden we destilleren welke handelingsalternatieven de schoolleiders willen inzetten om de situatie te benaderen. Dat wil zeggen, welk doel ze voor ogen hebben met de voorgenomen actie en hoe ze dat willen bereiken. We gaven deze handelingsalternatieven het label ‘leiderschapsinstrumenten’. Een voorbeeld ‘instrument’ is het voeren van een gesprek met de betrokken leraar geïnitieerd door de teamleider waarin de leraar gevraagd wordt wat hij/zij nodig heeft van de teamleider om de situatie zelf op te lossen. De idee achter het bestuderen van de reacties van schoolleiders op het vignet is dat schoolleiders vanuit een bepaalde beeldvorming naar de situatie kijken en vanuit dat beeld reageren. Daarom zijn de voorgestelde ‘instrumenten’ per dilemma-categorie binnen elk vignet vergeleken (variantie afhankelijk van ‘wat is hier aan de hand?’) en per vignet (variantie afhankelijk van de zeven in §3.3 beschreven situatiekenmerken). Het coderen van de dilemma-categorieën en de leiderschapsinstrumenten is door de drie hoofd auteurs uitgevoerd. Op basis van een eerste exploratieve analyse is iedere auteur eerst tot een eigen indeling in categorieën gekomen. De drie indelingen zijn vervolgens naast elkaar gelegd en besproken. Op basis daarvan is een codeerschema ontwikkeld met per categorie een beschrijving van de herkenbare kenmerken daarvan. Een voorbeeld hiervan is:

Categorie zelf een oplossing bedenken en uitvoeren. Herkenbare kenmerken: de respondent laat merken dat hij of zij al weet hoe de schoolleider (SL) het dilemma aan moet pakken. SL is bij deze categorie zelf initiatiefnemer of heeft een belangrijk aandeel in het oplossen/benaderen van het dilemma.



Met het nu ontstane codeerschema hebben de auteurs eerst weer dezelfde en daarna nieuwe cases geanalyseerd. Het codeerschema werd na deze ronde nogmaals bediscussieerd en aangescherpt. De categorie ‘de schoolleider handelt niet’ werd op basis van deze stap bijvoorbeeld aangescherpt naar de categorie ‘de schoolleider oefent geen directe invloed uit op de situatie’ omdat in sommige antwoorden van het niets doen wel een indirecte invloed leek uit te gaan, namelijk de boodschap uitdragen dat een bepaalde situatie de verantwoordelijkheid van de leraren zelf was. Als laatste heeft elke auteur een of twee uitgevoerde analyses van de ander gecheckt op nauwkeurigheid, navolgbaarheid van de samenvattingen en beschrijvingen van de dilemma-categorieën. Inconsistenties werden nogmaals bediscussieerd en aangescherpt (zie Zwart et al., 2017 voor een nadere beschrijving van deze procedure).

Om antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 3, hebben we zowel in de kwalitatieve als in de kwantitatieve data gekeken naar mogelijke neigingen van schoolleiders. Voor de kwalitatieve data hebben we per schoolleider gekeken hoe vaak de schoolleiders een overkoepelende dilemma-categorie noemen (1) dilemma’s met betrekking tot de schoolorganisatie, (2) dilemma’s met betrekking op houding/gedrag van leraren en (3) een vignetspecifiek dilemma. Bij meer dan 5 keer eenzelfde dilemma-categorie lijkt er sprake van een neiging om elke keer in dezelfde ‘hoek’ te zoeken bij het beschrijven van wat er aan de hand is in de situatie<sup>3</sup>. Dit terwijl de situaties steeds verschillend zijn. Voor de kwantitatieve data hebben we multi-level analyses uitgevoerd waar vignetten (level 1) genest zijn in schoolleiders (level 2). Schoolleiders hebben bij elk vignet zeven leiderschapsoverwegingen kwantitatief gescoord op een vijfpuntsschaal. Voor de leiderschapsoverwegingen hebben we intra klasse correlaties (ICC) uitgerekend. Deze correlaties zeggen iets over de mate waarin overwegingen bij de vignetten binnen schoolleiders op elkaar lijken (Hox, 2010). Wanneer de ICC significant afwijkt van nul dan heeft een leiderschapsoverweging van een schoolleider over twee of meerdere willekeurig

gekozen vignetten meer overeenkomst dan dezelfde leiderschapsoverweging tussen twee willekeurige schoolleiders. Dit wijst er dan op dat een bepaalde leiderschapsoverweging door een schoolleider voornamelijk hetzelfde werd gescoord (minder variantie op vignet niveau, meer variantie op schoolleider niveau). De ICC kan ook geïnterpreteerd worden als het percentage variantie op het tweede level, in dit geval het schoolleider level.

## 4 Resultaten

### Spanningsvelden rondom professionele ruimte

Tabel 1 geeft een overzicht van de door de schoolleiders genoemde dilemma’s die zij herkennen in de zeven spanningsvolle situaties. De dilemma’s die de schoolleiders in de vignetten herkennen zijn in twee overkoepelende categorieën samen te vatten: 1) dilemma’s die te maken hebben met iets in de schoolorganisatie óf 2) die te maken hebben met de houding/gedrag van leraren. Binnen deze twee categorieën zijn weer zeven subcategorieën te beschrijven. Als laatste is er nog een grote categorie (58 keer genoemd) waarin dilemma’s specifiek betrekking hebben op de situatie in het vignet. Een voorbeeld is vignet 6, waarin een trainee centraal staat. In dit geval noemen leraren dilemma’s die te maken hebben met het nieuw binnenkomen van een enthousiaste nieuwe collega in een bestaande situatie.

Uit Tabel 1 wordt duidelijk dat niet alle dilemma’s bij elke situatie worden benoemd. Bij vier van de zeven situaties (vignet 1, 2, 3 en 7) wordt het dilemma vooral gezien in de context van de school en de schoolorganisatie. Voor twee situaties (vignet 4 en 6) zagen net zoveel schoolleiders een dilemma op school- als op leraar niveau. Voor vignet 5 werd het dilemma vooral gezien vanuit het perspectief van de leraar en alleen bij vignet 7 is er sprake van het antwoord ‘er is geen dilemma’. Wat opvalt is dat de schoolleiders in alle gevallen het meest dilemma’s benoemen die te maken hebben met de schoolorganisatie of de schoolleiding. Vaak heeft dit dan te maken met de (ontbrekende) expliciete

Tabel 1

Dilemma's genoemd door schoolleiders bij de zeven vignetten

Dilemma	Omschrijving	Voorbeeldcitaat	Genoemd
<b>Schoolorganisatie</b>			
<b>Inbedding in schoolvisie of -organisatie niet goed</b>	De doelstelling van de activiteit die leraren (gaan) ondernemen is onvoldoende ingebed in de visie van de school of onvoldoende gerelateerd aan andere schoolactiviteiten	'... Het is niet denkbaar dat een <i>bètaplan</i> zonder enige sturing tot stand komt, omdat de kans dan groot is dat dit plan niet bijdraagt aan het bereiken van de schooldoelen.' (SL 39)	53 keer Bij alle vignetten behalve 3
<b>Cultuurprobleem in de school</b>	Er ontbreekt een leercultuur in de school; gebrek aan gemeenschappelijke visie en ontwikkelingsgericht denken of door onderling wantrouwen	'Men is het niet gewend, er mist vertrouwen en het is mogelijk bedreigend.' (SL 13)	42 keer Bij alle vignetten behalve 2 en 5
<b>School communiceert niet, verwachtingen zijn niet helder</b>	Als de verwachtingen vooraf niet helder gecommuniceerd zijn door de school en/of de leraar, dan kan een situatie ontstaan waardoor leraren niet weten wat ze moeten doen of leraren reageren vanuit angst of weerstand	'De vraag is te algemeen gesteld. Dit moet gerichter door de vraag bijvoorbeeld in overleg in de secties te stellen' (SL 27).	40 keer Bij alle vignetten behalve 5
<b>Ervaren relevantie, doelmatigheidsbeleving</b>	Het uitblijven van initiatief of gedrag bij de leraar geïnterpreteerd vanuit een gebrek aan zinvolheid voor de leraar	'Het kan zijn dat het onderwerp maar voor een beperkt aantal mensen interessant is.' (SL 9)	9 keer Bij vignet 2 en 3
<b>Houding/gedrag van leraren</b>			
<b>Competenties leraar ontoereikend</b>	Leraren zijn (nog) niet in staat om bepaalde professionaliseringsactiviteiten te ondernemen of ze zijn niet in staat om zelf verantwoordelijkheid te nemen in de situatie	'...een talentvolle leraar is nog geen goede begeleider van een project.' (SL 23)	60 keer Bij alle vignetten behalve 2 en 6
<b>Leraren zijn onzeker</b>	Leraren ondernemen (nog) geen acties omdat ze onzeker zijn over hun eigen functioneren, collega's niet willen kwetsen, bang zijn om fouten te maken of bang zijn voor veranderingen	'Angst voor het onbekende. Blijven doen waar je goed in bent, is veilig.' (SL 14)	27 keer Bij vignet 1, 3, 5, 6
<b>Leraren zijn conservatief/ willen niet veranderen</b>	De belemmerende overtuiging van leraren ten aanzien van veranderingen en schoolontwikkeling	'Er is geen behoefte aan verandering en vernieuwing in deze groep.' (SL 3)	23 keer Bij vignet 5 en 6
<b>Vignet specifiek</b>	Deze dilemma's hebben specifiek betrekking op de situatie in het vignet zoals een onderwijstraineeship	-	58 keer

koppeling met de visie van de school, met een cultuurprobleem in de school of met het (niet helder) communiceren van verwachtingen.

#### 4.2 Spanningsvelden en 'neigingen' van schoolleiders

In deze paragraaf gaan we in op de vraag of de overwegingen die schoolleiders benoemen uitgelokt worden door de specifieke situaties of dat er eerder sprake is van een neiging of een voorkeursoverweging van de schoolleiders. Wanneer we op basis van de kwantitatieve data kijken naar de leiderschapsoverwegingen die inzicht geven in het belang dat schoolleiders hechten aan bepaalde leiderschapswaarden, dan zien we daar dat er voor schoolleiders in bepaalde mate sprake is van een neiging om steeds dezelfde aspecten belangrijk te vinden. Tabel 2 laat zien dat voor elk van de zeven overwegingen, een sig-

nificante hoeveelheid variantie verklaard wordt door de schoolleider ( $p < .001$ ). Dit betekent dat schoolleiders over de verschillende vignetten heen in hun overweging steeds op ongeveer dezelfde wijze bepaalde leiderschapswaarden een rol laten spelen.

De tabel laat bijvoorbeeld zien dat voor een schoolleider de overweging *samenwerken als team* de verwachte correlatie tussen twee willekeurig gekozen vignetten 0.343 is. Voor de overweging *samenwerken als team* kan ook gezegd worden dat 34.3% van de variantie voortvloeit uit verschillen tussen schoolleiders en dat 65.7% ( $100\% - 34.3\%$ ) voortvloeit uit verschillen tussen vignetten. Aan deze resultaten is ook te zien dat zowel het vignettenlevel als het schoolleiderslevel bepalend blijken voor de variantie in leiderschapsoverwegingen. De ICC's zijn groot genoeg ( $> 0.05$ ) om te concluderen dat de proportie vari-

Tabel 2  
Intraklasse correlatie (ICC) op het niveau van de schoolleider

Leiderschapsoverweging	Intraklasse correlatie (ICC) op schoolleider level
...visie die wij als school nastreven	ICC = 0.401, $\chi^2(36) = 159.39^*$
...individuele behoeften van leraren	ICC = 0.253, $\chi^2(36) = 99.13^*$
...blijvende professionele ontwikkeling van leraren	ICC = 0.228, $\chi^2(36) = 93.20^*$
...samenwerken als team	ICC = 0.343, $\chi^2(36) = 130.53^*$
...leren van leerlingen	ICC = 0.514, $\chi^2(36) = 249.34^*$
...heldere verwachtingen naar leraren toe	ICC = 0.280, $\chi^2(36) = 108.75^*$
...intuïtie	ICC = 0.758, $\chi^2(36) = 657.53^*$

NB. \*significant bij  $p < .001$

Tabel 3  
Gemiddelden en standaarddeviaties belang van overwegingen per vignet

Overwegingen	Vignet							Totaal
	1 (n=37)	2 (n=31)	3 (n=29)	4 (n=25)	5 (n=23)	6 (n=23)	7 (n=20)	
Visie	5.16; 1.04	4.52; 1.26	5.17; 1.00	4.76; 1.17	5.65; 0.49	5.09; 0.95	5.20; 0.83	5.06; 1.05
Individueel	3.97; 1.44	5.26; 0.82	4.93; 1.13	4.64; 1.41	3.83; 1.61	4.87; 1.25	4.90; 1.33	4.61; 1.37
Professioneel	4.59; 1.28	5.23; 0.88	5.41; 0.91	5.24; 0.88	5.35; 0.71	5.48; 0.67	5.65; 0.75	5.22; 0.97
Team	4.70; 1.39	4.10; 1.64	5.14; 0.95	5.20; 0.76	4.87; 0.97	5.17; 0.94	4.80; 1.11	4.82; 1.22
Leerlingen	4.62; 1.64	4.52; 1.41	4.59; 1.57	4.32; 1.63	5.57; 1.31	4.91; 1.38	4.75; 1.48	4.72; 1.52
Verwachtingen	5.19; 0.81	4.45; 1.55	4.90; 1.37	5.00; 1.00	5.26; 0.81	5.13; 0.92	4.85; 1.46	4.96; 1.18
Intuïtie	1.73; 1.54	1.81; 1.74	1.76; 1.79	2.16; 1.68	2.00; 1.86	2.04; 1.77	2.00; 1.89	1.90; 1.72

Visie (de visie die wij als school nastreven), Individueel (individuele behoeften van leraren), Professioneel (blijvende professionalisering van leraren), Team (samenwerken als team), Leerlingen (leren van leerlingen), Verwachtingen (heldere verwachtingen naar leraren toe), Intuïtie (de keuze wordt gemaakt op basis van intuïtie).

antie in de leiderschapsoverwegingen niet alleen maar toegeschreven kan worden aan de verschillen tussen vignetten maar ook aan de verschillen tussen schoolleiders. Dat de ICC's niet té groot zijn ( $< 0.95$ ) betekent dat de variantie in de leiderschapsoverwegingen niet alleen maar toegeschreven kan worden aan de verschillen tussen schoolleiders maar ook aan de verschillen tussen vignetten (Reis & Judd, 2000). In Tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties per vignet weergegeven.

In Tabel 3 is te zien dat de schoolvisie en het belang van blijvende professionele ontwikkeling van leraren bij alle vignetten een belangrijke rol spelen bij de overwegingen die de schoolleiders noemen, al is de spreiding wel groter dan bij de eerste drie vignetten. De keuzes worden het minst gemaakt op basis van intuïtie.

Wanneer we naar de vraag over de voorkeursoverweging of neiging kijken vanuit de kwalitatieve data, dan zien we een vergelijkbaar beeld. Voor de grootste groep schoolleiders in ons onderzoek ( $n=17$ ) geldt dat er geen voorkeursoverweging te herkennen is. Zij beschrijven de situaties zowel vanuit het perspectief van de schoolorganisatie als vanuit het perspectief van de houding en het gedrag van leraren. Voor een kleinere groep van schoolleiders ( $n=11$ ) lijkt zo'n neiging wel aan de orde te zijn. Zij zien het dilemma in de situatie haast structureel vanuit het perspectief van de school en de schoolorganisatie. Er is binnen deze groep maar één schoolleider, een

teamleider, die de dilemma's in de situaties structureel vanuit het perspectief van de houding en het gedrag van de leraar bekijkt.

### 4.3 Handelingsalternatieven en actoren in relatie tot de spanningsvolle situaties

De resultaten van de analyse van de voorgestelde combinatie van handelingsalternatieven en bijbehorende actoren ('wat moet hier gebeuren' en 'wie moet wat doen?'), laten zien dat schoolleiders ook op dit punt weer variëren in de manier waarop ze de spanningsvolle situatie benaderen.

#### *Verskillende actoren*

In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de (combinatie van) actoren die schoolleiders noemen die volgens hen in de gegeven situatie iets moeten doen. Wat opvalt is dat in sommige situaties (bijvoorbeeld vignet 1 en 7) vooral de schoolleiding zelf een rol speelt, terwijl in andere situaties (bijvoorbeeld vignet 2, 3 en 4) de te ondernemen actie een verantwoordelijkheid is van schoolleider/teamleider samen met de leraar/leraren. De argumenten die de schoolleiders daarbij geven hebben te maken met organisatiestructuur ('dit is de direct leidinggevende', 'omdat hij direct verantwoordelijk is') of de organisatiecultuur ('omdat het belangrijk is om in het team met elkaar helder te krijgen wat de visie op goed onderwijs is'). In de reacties op vignet 4 tot en met 7 komt het ook voor dat niemand iets hoeft te doen en dat schoolleiders er bijvoorbeeld voor kiezen de situatie te laten zoals deze is.

Tabel 4  
Actoren benoemd door de schoolleiders (per vignet)

	SL	TL	SL,TL	SL,TL,LE	TL,LE	SL,LE	LE	Niemand
Vignet 1	19	2	4	5	3	8	1	0
Vignet 2	4	5	3	2	12	8	1	0
Vignet 3	2	12	2	2	12	0	3	0
Vignet 4	6	1	2	2	9	8	1	1
Vignet 5	7	1	4	4	6	4	1	3
Vignet 6	5	5	3	2	7	1	3	2
Vignet 7	9	1	8	2	4	0	0	4
<b>Totaal</b>	52	27	26	19	53	29	10	10

SL= schoolleider, TL=teamleider, LE=leraar

Uit Tabel 4 wordt duidelijk dat de schoolleiding het meest zelf een actieve rol heeft bij het benaderen van de spanningsvolle situaties. Daarbij moet dan wel opgemerkt worden dat ‘de schoolleiding’ verschillende actoren en rollen kent en dat het afhankelijk is van de situatie welke rol wanneer het beste past. De schoolleiders die aangeven dat er iets moet gebeuren in deze situatie, dragen daarvoor verschillende handelingsalternatieven aan. We lichten deze verschillende handelingsalternatieven hieronder verder toe.

*Verschillende voorgestelde handelingsalternatieven - leiderschapsinstrumenten*

Op basis van de analyse van de handelingsalternatieven die de schoolleiders noemen zijn er 5 categorieën te onderscheiden. We hebben deze categorieën typen ‘instrumenten’ genoemd aangezien het onderdelen zijn van de waaier aan handelingen die een schoolleider tot zijn beschikking heeft om een situatie te benaderen. Er zijn verschillende typen instrumenten: 1) zelf als schoolleider een oplossing bedenken en ook uitvoeren; 2) eerst bij anderen inventariseren en verduidelijken wat het probleem is voordat hij/zij een oplossing bedenkt; 3) de situatie vanuit het collectief benaderen; 4) eerst een onderliggend, vaak groter probleem aanpakken (leercultuur verandering, visie vormen) alvorens op de specifieke situatie in te gaan; en 5) ervoor kiezen om geen directe invloed uit te oefenen op de situatie. Vanuit het perspectief van het frame (Coburn, 2005), zou gesteld kunnen worden dat instrumenten 1 en 3 overwegend prognostisch van aard zijn en de instrumenten 2 en 4 vooral diagnostisch. Hieronder worden de typen instrumenten verder uitgewerkt.

**Zelf als schoolleider(s) een oplossing bedenken en uitvoeren** (190 keer genoemd).

De schoolleiding is bij dit type instrument zelf de initiatiefnemer of heeft een belangrijk aandeel in het oplossen of benaderen van de situatie. Dit type instrument kan onderverdeeld worden conform de categorieën die door Leithwood en collega’s (2006) onderscheiden zijn:

- Visie ontwikkelen en richting geven (97 keer genoemd): bijvoorbeeld het geven van

richtlijnen, het expliciteren van verwachtingen of uitleggen waarom een activiteit belangrijk is voor de school;

- Mensen begrijpen en ontwikkelen (41 keer genoemd): bijvoorbeeld leraren het vertrouwen geven of interesse tonen aan leraren;
- Managen van onderwijs- en leerprogramma (33 keer genoemd): bijvoorbeeld het ondersteunen of faciliteren van leraren;
- Herontwerpen van de organisatie (19 keer genoemd): bijvoorbeeld het creëren van een veilige leeromgeving.

**De situatie vanuit het collectief benaderen**

(80 keer genoemd). Uit de handelingsalternatieven die in deze categorie worden genoemd, blijkt dat de schoolleiders vinden dat het dilemma een gedeelde verantwoordelijkheid is; ieder heeft zijn/haar verantwoordelijkheid en de oplossing ligt gelegen in een gezamenlijke benadering. Het woord ‘samen’ wordt genoemd en er wordt in handelingsalternatieven nadruk gelegd op overleg of de dialoog. Het ‘samen’ kan betrekking hebben op de schoolleiding onderling, maar vaker wordt genoemd dat het betrekking heeft op schoolleiding en leraren samen, soms aangevuld met leerlingen.

- Mensen begrijpen en ontwikkelen (36 keer genoemd): bijvoorbeeld wederzijdse verwachtingen en behoeften uitspreken;
- Visie ontwikkelen en richting geven (33 keer genoemd): bijvoorbeeld de visie als gezamenlijke verantwoordelijkheid aan de kaart stellen;
- Managen van onderwijs- en leerprogramma (11 keer genoemd): bijvoorbeeld het gezamenlijk oppakken van initiatieven;
- Herontwerpen van de organisatie (0 keer genoemd).

**Eerst bij anderen inventariseren en verduidelijken wat het probleem is alvorens met een oplossing te komen** (38 keer genoemd).

In dit geval moeten bepaalde dingen eerst verhelderd of geanalyseerd worden alvorens er actie kan worden ondernomen. De actie die uit de inventarisatie voortvloeit kan de verantwoordelijkheid zijn van verschillende partijen (schoolleider, teamleider, leraren,

Tabel 5

Overzicht combinaties vignetten en handelingsalternatieven

Type leiderschaps- instrument	Totaal	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
<b>Zelf handelen van school-leiding</b>	53.22	56.94	57.41	53.85	46.81	43.14	59.52	53.85
Visie ontwikkelen en richting geven	<b>27.17<sup>a</sup></b>	<b>33.33</b>	11.11	<b>40.38</b>	<b>27.66</b>	<b>27.45</b>	<b>28.57</b>	<b>17.95</b>
Herontwerp van de organisatie	5.32	1.39	0.00	5.77	10.64*	3.92	11.90*	7.69
Managen van onderwijs- en leerprogramma	9.24	6.94	<b>16.67</b>	3.85	6.38	7.84	7.14	<b>17.95</b>
Mensen begrijpen en ontwikkelen	11.48	<b>15.28</b>	<b>29.63*</b>	3.85	2.13	3.92	11.90	10.26
<b>Eerst inventariseren wat er speelt</b>	10.64	6.94	1.85	<b>21.15*</b>	10.64	<b>19.61</b>	14.29	0.00
<b>Collectieve benadering</b>	22.41	27.78	25.93	13.46	27.66	19.61	16.67	23.08
Visie ontwikkelen en richting geven	9.24	<b>16.67</b>	1.85	1.92	<b>25.53*</b>	11.76	0.00	2.56
Herontwerp van de organisatie	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Managen van onderwijs- en leerprogramma	3.08	0.00	11.11*	0.00	0.00	0.00	0.00	12.82*
Mensen begrijpen en ontwikkelen	10.08	11.11	12.96	11.54	2.13	7.84	<b>16.67</b>	7.69
<b>Eerst groter probleem aanpakken</b>	4.76	1.39	0.00	3.85	4.26	5.88	4.76	<b>17.95*</b>
<b>Geen directe invloed uitoefenen</b>	8.96	6.94	14.81	7.69	10.64	11.76	4.76	5.13
<b>Totaal</b>	100	100	100	100	100	100	100	100

a Dikgedrukte percentages houdt in: het percentage binnen deze cel komt 1.5 keer meer voor dan wat je op basis van 10 cellen zou kunnen verwachten (> 15%). De schuingedrukte percentages zijn niet meegenomen in deze berekening omdat dit om meta-categorieën gaat. \*De cellen met een sterretje verwijzen naar percentages die 2 keer zo groot zijn als het totaal percentage van die rij.

andere personen). Alhoewel de verantwoordelijkheid pas verdeeld wordt na inventarisatie, benadert de schoolleider de situatie wel als iets waar de schoolleiding het initiatief neemt voor situatie-verheldering: de schoolleider of teamleider gaat navraag doen bij de leraren, gaat zelf bij leerlingen te rade of betreft leerlingen bij een gesprek dat met leraren wordt gevoerd.

**Geen directe invloed uitoefenen op de situatie** (32 keer genoemd). Dit type instrument bestaat uit verschillende handelingsalternatieven waarin de schoolleider besluit (soms actief) niets te doen. Dit is soms bedoeld als een tijdelijke oplossing, het dilemma in de situatie wordt niet als acuut ingeschat ('eerst maar eens zien hoe het zich ontwikkelt') (7 keer genoemd) en soms als het al dan niet expliciet leggen van de verantwoordelijkheid bij de leraren of het team van leraren (25 keer genoemd).

**Eerst een onderliggend, vaak groter probleem aanpakken en daarna pas op de specifieke situatie richten** (17 keer genoemd). Aan de handelingsalternatieven binnen dit type instrument, gaat een overweging vooraf dat het dilemma in de situatie het gevolg is van een ander, groter probleem dat in de organisatie speelt. Een voorbeeld daarvan is het organiseren van voldoende draagvlak in de organisatie alvorens een specifiek professionaliseringsinitiatief verder door te voeren.

*Typen instrumenten gekoppeld aan vignetten*  
We weten nu dat de schoolleiders in ons onderzoek verschillende dilemma's zien in dezelfde situaties. Dat sommige schoolleiders een bepaalde neiging hebben om dit structureel op eenzelfde manier te doen en anderen niet. Dat schoolleiders op basis van het dilemma verschillende actoren benoemen en dat ze daarbij het meest kiezen voor leiderschapsinstrumenten waarbij ze zelf een

oplossing bedenken en die ook uitvoeren (al dan niet samen met anderen). Wat we aanvullend nog wilden weten is of de keuze voor een bepaald leiderschapsinstrument gekoppeld is aan specifieke kenmerkende elementen van de vignetten (zie § 3.3 voor een overzicht). Tabel 5 laat zien welke instrumenten bij welk vignet vaker voorkomen.

We gaan hieronder in op de meest genoemde instrumenten per vignet. In de tabel is te zien dat alle vignetten een reactie uitlokken tot zelf handelen van schoolleiding en de collectieve benadering, waarin schoolleiding samen met leraren optrekken om de situatie te benaderen. Het aantal keer dat 'zelf handelen van schoolleiding' gecodeerd is, ligt voor alle vignetten hoger (46.8% tot 59.5% van het totaal aantal codes) in vergelijking met de andere leiderschapsinstrumenten. Naast dat deze instrumenten bij alle vignetten voorkomen, is er ook een variatie te zien in de gekozen leiderschapsinstrumenten per vignet. Het leiderschapsinstrument 'eerst een groter probleem aanpakken' komt nauwelijks voor, met uitzondering van vignet 7. In dit vignet wordt de dilemma-categorie 'cultuurprobleem' redelijk vaak gezien door schoolleiders. De situatie vraagt er in de ogen van de schoolleiders om, om eerst met de schoolcultuur aan de slag te gaan.

'Eerst inventariseren wat er speelt' is vooral bij vignet 3 en 5 aan de orde. In deze vignetten wordt een situatie geschetst waarin één of meerdere leraren niet direct enthousiast is/zijn over een voorgenomen initiatief of een voorstel gerelateerd aan verbetering van de lespraktijk. Het lijkt er op dat dergelijke situaties om nader onderzoek vragen. De schoolleiders willen eerst weten wat er speelt bij de leraren en in het geval van vignet 5 ook de leerlingen.

Binnen 'zelf handelen van de schoolleiding' zien we dat op vignet 2 na, bij alle vignetten veel handelingsalternatieven met betrekking tot de visie van de schoolleiding genoemd worden. Visie ontwikkelen wordt voor vignet 1 en 4 daarnaast ook in de collectieve benadering genoemd; beide situaties gaan in op een probleem waarmee een groep leraren gemoed is en waar het de groep leraren niet lukt om een vooraf bepaalde ontwik-

keling op gang te brengen. Het lijkt erop dat voor de schoolleiders een dergelijke situatie een aanleiding is voor meer gezamenlijke visie of aansturing vanuit de schoolleiding. Onder het managen van het onderwijsprogramma wordt vooral de faciliterende en ondersteunende rol van schoolleiding verstaan om zo de randvoorwaarden voor professionele en schoolontwikkeling te 'managen'. Dit leiderschapsinstrument zien we met name terug bij vignet 2 en 7 (zowel vanuit de schoolleiding als vanuit de collectieve benadering). Een mogelijke verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat in deze situaties een individuele ontwikkeling van een leraar wordt belemmerd of meer gestimuleerd kan worden. Dergelijke situaties vragen om de meer faciliterende rol van schoolleiding. Mensen begrijpen en ontwikkelen wordt genoemd als leiderschapsinstrument bij vignet 1, 2 (zelf aanpakken) en 6 (gezamenlijk). Herontwerp van de organisatie wordt vooral genoemd bij vignet 4 en 6.

## 5 Conclusie en discussie

Doel van dit onderzoek was inzicht te bieden in de rol die schoolleiders voor zichzelf en andere betrokkenen zien bij spanningsvolle situaties rondom de professionele ruimte van leraren. De focus van het onderzoek lag niet op het daadwerkelijke gedrag van schoolleiders in de praktijk, maar op: 1) het perspectief van de schoolleiders op wat er aan de hand is in de spanningsvolle situaties (welke dilemma's zij zien), 2) het repertoire aan handelingsalternatieven en bijbehorende actoren die schoolleiders noemen, en 3) de overwegingen die zij daarbij hebben. Hiertoe hebben we een vignettenvragenlijst met een kwantitatief en een kwalitatief deel ontwikkeld die we aan 50 schoolleiders (vo) in Nederland hebben voorgelegd. Schoolleiders werd gevraagd om op zeven verschillende situaties over professionele ruimte van leraren te reageren door de volgende vragen schriftelijk te beantwoorden: 1) wat is er volgens u in deze situatie aan de hand? 2) vraagt deze situatie een actie van iemand? 3) zo ja, van wie vraagt deze situatie een actie? 4) wat zou deze persoon in deze

situatie volgens u moeten doen en waarom? Als laatste werd de schoolleiders gevraagd om na elk vignet aan te geven of een 7-tal voorgestructureerde leiderschapsoverwegingen (afgestemd op de domeinen genoemd in §2.2) van toepassing waren bij de antwoorden die ze gaven op de situaties in de zeven vignetten.

Wat de resultaten laten zien is, dat ondanks dat schoolleiders verschillende dilemma's of spanningsvelden zien in dezelfde situaties (vignetten), er wel voor een aantal vignetten een dominant dilemma te herkennen is (zie Appendix B voor een overzicht van de resultaten in samenhang). De schoolleiders beschrijven het dilemma dat zij herkennen in vignet 1 (visiestuk bèta onderwijs) bijvoorbeeld voornamelijk vanuit het perspectief van de schoolorganisatie. Terwijl ze de situatie in vignet 5 (klassikale instructie) het dilemma voornamelijk vanuit het perspectief van het gedrag en de houding van de leraren zien. Op basis van de dilemma's die ze in de situaties zien, maar ook los daarvan, kiezen de schoolleiders voor verschillende handelingsalternatieven. Dit heeft deels te maken met hun meer algemene visie op leiderschap, hun neiging om steeds vanuit eenzelfde perspectief (schoolorganisatie of houding/gedrag leraren) naar de situatie te kijken, maar meer nog met hun interpretatie van de situatie. Het perspectief of frame van waaruit de schoolleiders de handelingsalternatieven kiezen, i.e. prognostisch of diagnostisch (Coburn, 2005), lijkt een relatie te hebben met het dilemma dat zij zien. Met uitzondering van situatie 4, kiezen schoolleiders in deze studie vooral voor diagnostische strategieën (e.g., eerst inventariseren wat er speelt) wanneer ze het spanningsveld voornamelijk vanuit het perspectief van het gedrag en de houding van leraren percipieren. Daarbij zijn die situaties allen gericht op het verbeteren van de lespraktijk van leraren.

Hoewel de schoolleiding vaak een faciliterende rol wordt toebedeeld bij het creëren van objectieve ruimte (in termen van het toekennen van beleid, budget en tijd aan mogelijkheden voor leraren) (grenzen stellen en begrenzen), komt deze rol in onze resultaten beperkt terug (managen van onderwijs en leerprogramma en herontwerp van de organi-

satie). Zichtbaar wordt juist dat de schoolleiding ook vele andere rollen kan aannemen in spanningsvolle situaties rondom de professionele ruimte van leraren. Dit betreft onder andere het uitspreken van verwachtingen en het maken van concrete afspraken met leraren, het inventariseren van wederzijdse verwachtingen rondom een professionaliseringsinitiatief, het tonen van interesse in waar leraren mee bezig zijn, het samen met leraren formuleren van een visie passend bij de school, het vertrouwen geven aan leraren, en het wegnemen van weerstand/angst bij leraren (aspecten van de organisatiecultuur). Uit deze voorbeeldrollen blijkt dat de schoolleiding diverse mogelijke leiderschapsinstrumenten heeft om leraren te stimuleren om van geboden mogelijkheden gebruik te maken of om voorwaarden te scheppen in de organisatiestructuur- en cultuur. Net als in de studie van Tummers et al. (2015) hebben veel van de genoemde leiderschapsinstrumenten te maken met communicatie. Het lijkt erop dat schoolleiders ook in dit onderzoek laten zien dat de communicatie met collega's en leraren een van de belangrijkste leiderschapsinstrumenten is.

Daarbij wordt ook duidelijk dat de schoolleiders afhankelijk van de situatie een onderscheid maken in wie de belangrijkste actoren zijn, wat geïnterpreteerd kan worden vanuit Hanson's interacting spheres model (Hanson, 1978). In de ogen van de bevroegde schoolleiders is er duidelijk een verdeling in de afspraken en verantwoordelijkheden die binnen en tussen verschillende domeinen gemaakt zijn of gemaakt moeten worden. De spanning in vignet 3 zou vanuit Hanson's perspectief opgevat kunnen worden als een 'contested zone' op het niveau van het team van leraren en de teamleider. In het verlengde hiervan zouden we kunnen stellen dat het inzetten van leiderschapsinstrumenten op verschillende niveaus duidt op een meer horizontale benadering van leiderschap, zoals gespreid leiderschap (Carson et al., 2007; Kessels, 2012; Spillane & Diamond, 2007). In zijn advies onderschrijft de Onderwijsraad (2016) het belang van gedeeld leiderschap en een meer horizontale benadering van sturing in en rond scholen.



Het merendeel van de gekozen leiderschapsinstrumenten valt echter in de categorieën waarbij de schoolleider zelf aan zet is. Het aantal keer dat ‘zelf handelen van schoolleiding’ gecodeerd is, ligt voor alle vignetten hoger in vergelijking met de andere leiderschapsinstrumenten. Dit zou uitgelokt kunnen zijn door de manier waarop de vragen bij het vignetteninstrument gesteld zijn, maar het zou ook kunnen betekenen dat schoolleiders zichzelf of het management in zijn algemeenheid een belangrijke rol toebedelen bij situaties waarin de professionele ruimte van leraren in het geding is. Volgens schoolleiders zijn dilemma’s rondom de professionele ruimte van leraren in dat geval voornamelijk een verantwoordelijkheid van de schoolleiding en kiezen zij eerder voor een verticale dan een horizontale benadering bij het oplossen ervan. Een aspect dat hiermee te maken kan hebben is de inschatting die de schoolleiders maken van het professioneel vermogen van leraren. Noordegraaf en collega’s (2015) hebben het professioneel vermogen van leraren en breder, frontlinie professionals, onderzocht en vonden dat leraren in respectievelijk het po en het vo over relatief laag professioneel vermogen beschikken in vergelijking met andere professionals in de publieke sector. Wellicht dat de schoolleiders in onze studie dit in hun praktijk herkennen en daardoor (nog) onvoldoende vertrouwen hebben in het creëren en benutten van de professionele ruimte door de professionals zelf. In haar NSA rapport laat Andersen (2012) zien dat het van cruciaal belang is dat er over wederzijdse verwachtingen met betrekking tot het inrichten en benutten van professionele ruimte gecommuniceerd wordt. Het risico is anders dat er een patstelling ontstaat waarin leraren krijgen en schoolleiders geven en begrenzen. Een situatie die door de Onderwijsraad (2016) in zijn advies als zerosumbenadering wordt aangeduid. Wij waren in deze studie niet op zoek naar meer of minder effectieve combinaties van spanningsvolle situaties en de rol van schoolleiders, maar herkennen wel de mogelijkheden die de verschillende vormen van communicatie en dialoog kunnen bieden.

Wat in de resultaten niet duidelijk naar voren komt, is of en op welke manier andere

kenmerken dan het domein van de situaties van invloed zijn op de genoemde overwegingen en handelingsalternatieven. De situaties verschillen op kenmerken als collectief of individueel en bijvoorbeeld de mate waarin de professionele ruimte ervaren wordt. Op basis van het overzicht in appendix B kunnen we niet vaststellen op welke manier deze kenmerken een rol spelen. Al lijkt het er wel op dat een situatie waarin het collectief een belangrijke rol speelt (vignet 1, 2, 3, 6) ook handelingsalternatieven genereert vanuit gezamenlijkheid. Dat we dit bij de andere kenmerken niet terugzien, kan op verschillende manieren uitgelegd worden.

Ten eerste, een aantal leiderschapsinstrumenten komt bij alle vignetten voor en fungeert wellicht als een soort basis instrumenten die de schoolleiders altijd inzetten, ongeacht de situatie. Dit geldt bijvoorbeeld voor visie ontwikkelen en richting geven. Dit wordt bij alle situaties genoemd met uitzondering van vignet 2 promotiebeurs, waar de rol van de visie van de school veel minder groot lijkt. Een resultaat dat overeenkomt met de kwantitatieve analyses met betrekking tot de rol van de leiderschapsoverwegingen per vignet. Daaruit werd ook duidelijk dat de schoolleiders de ‘visie die wij als school nastreven’ ten opzichte van alle vignetten het minst vaak lieten meewegen in hun keuze voor een bepaald leiderschapsinstrument bij vignet 2. Ten tweede is een onderscheid in geregelde maar niet ervaren ruimte of juist andersom, misschien helemaal geen belangrijk criterium voor de schoolleider om zijn of haar handelingsoverwegingen op te baseren. Als laatste hebben we de policy capturing methode waarin doorgaans slechts 1 variabele of cue wordt gemanipuleerd, deels gevolgd, maar deels aangepast door meerdere cues te manipuleren om meer diverse en authentieke situaties na te bootsen. De respondenten hebben die wellicht niet allemaal als onderscheidend ervaren.

#### *Beperkingen van het onderzoek*

In dit onderzoek hebben we gekozen voor een projectieve strategie omdat we het belangrijk vonden om zo dicht mogelijk te komen bij de overwegingen de schoolleiders in echte situa-

ties laten meewegen als het gaat om professionele ruimte. Dit wilden we bereiken door schoolleiders op verschillende manieren over professionele ruimte te laten vertellen of schrijven. We weten echter niet wat schoolleiders 'echt' belangrijk vinden of zouden doen in de praktijk. In het geval van de vignetten, is de situatie natuurlijk per definitie statisch en kunstmatig. Echter, na meerdere pilotrondes en doordat ze gebaseerd zijn op data uit echte contexten, bleken de vignetten voldoende contextrijk om de verschillende aspecten van schoolleidersdilemma's (o.a. onderhandelingsproces) uit te lichten. Er schuilt wel een gevaar in deze contextrijkheid, namelijk dat daardoor de herkenbaarheid van de gemanipuleerde variabelen (cues) in de vignetten lastiger wordt. Dit hebben we deels ondervangen door naast kwantitatieve ook kwalitatieve data te verzamelen maar het zou interessant zijn om te verkennen of er met minder kenmerken (cues) gewerkt kan worden met behoud van de authenticiteit en contextrijkheid.

Het onderzoek is gebaseerd op een beperkt en selectief aantal schoolleiders. Ze zijn maximaal vier keer per mail benaderd met een herinnering voor het invullen, vaak zelfs nadat ze al mondeling hadden toegezegd mee te willen doen. Van die 147 hebben 28 de vragenlijst volledig ingevuld en ontbreekt er van 22 schoolleiders een deel van de gegevens. De schoolleiders zijn allen afkomstig uit netwerken van scholen waar de universiteiten al langere tijd mee samenwerken. Dit betekent dat de resultaten niet automatisch vertaald worden naar andere situaties. Ook lijken teamleiders en afdelingsleiders volgens de leraren en schoolleiders een belangrijke rol te spelen maar het aandeel teamleiders is erg klein in onze dataset. In vervolgonderzoek moet een oplossing gevonden worden voor de relatief lage respons ten opzichte van de inspanningen die geleverd zijn.

In dit onderzoek stond vooral de ontwikkeling van het instrument voor schoolleiders centraal, vandaar ook dat alleen resultaten van schoolleiders in kaart zijn gebracht. Het zou wel interessant zijn om in vervolgonderzoek dezelfde vragen ook aan leraren voor te leggen. In een eerste kleinschalige pilot hebben we dat wel al gedaan. Het leverde op dat

in ieder geval voor deze leraren gold dat ook voor hen de vignetten heel herkenbaar bleken en dat door hen deels dezelfde maar deels ook andere dilemma's en handelingsalternatieven werden genoemd. Anders dan de schoolleiders, maar ook verschillend onderling. Een bevestiging van het resultaat dat het fenomeen professionele ruimte context-sensitief is en verdere verkenning vraagt.

Ondanks de besproken beperkingen denken we met de hier gepresenteerde resultaten een relevant eerste inzicht te kunnen bieden in de rol van de schoolleider bij de professionele ruimte van leraren.

## Noten

- <sup>1</sup> In een eerste afname van de vragenlijst werd pas aan het einde gevraagd naar de naam van de school en de functie. Van de schoolleiders die de lijst niet volledig invulden ontbreken daarin deze gegevens. Dit hebben we later aangepast en de vraag naar voren gehaald.
- <sup>2</sup> Acht leraren uit de drie deelprojecten hebben niet deelgenomen aan de interviews. Zij waren ten tijde van het tweede interview niet meer werkzaam als leraar of gaven aan niet meer aan het onderzoek in de deelprojecten deel te nemen.
- <sup>3</sup> We hebben dit bekeken voor alle schoolleiders die de vragen voor alle vignetten hebben ingevuld (n = 28).

## Literatuur

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best practice recommendations for designing and implementing experimental vignette methodology studies. *Organizational Research Methods, 17*(4), 351-371. <http://doi.org/10.1177/1094428114547952>
- Andersen, I. (2012). *Professionele ruimte: ruimte geven, ruimte laten, ruimte nemen*. Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA): Amsterdam.
- Barter, C., & Renold, E. (2000). "I wanna tell you a story": Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology, 3*(4), 307-323. <http://doi.org/10.1080/13645570050178594>

- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). *Principal instructional leadership and secondary school performance*. SET: Research Information for Teachers (issue 1).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13(5), 209-214.
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Bush, T. (2013). Professionalism and accountability: Compatible or Incompatible? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 127-128. <http://doi.org/10.1177/1741143212469505>
- Bush, T., & Glover, D. (2015). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <http://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *The Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234. <http://doi.org/10.2307/20159921>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sense-making: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Diepstraten, I. & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Open Universiteit.
- Donoghue, S. (2000). Projective techniques in consumer research. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 28(1), 47-53.
- Freire, C., & Fernandes, A. (2016). Search for trustful leadership in secondary schools: Is empowerment the solution? *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 892-916. <http://doi.org/10.1177/1741143215578447>
- Fuite, M., Rood, F., & Van Willegen, H. (2014). *Een kwestie van vertrouwen – professionele ruimte en de rol van de schoolleider: verkennend onderzoek in opdracht van LOOK Open Universiteit*. Amsterdam: Van Beekveld & Terpstra.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Hanson, M. (1978). *Organizational control in educational systems: A case study of governance in schools*. Toronto, Ontario: American Educational Research Association.
- Hanson, M. (2001). *Educational administration and organizational behavior*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249. <http://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.232>
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrieling, S. en Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren: nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Honingh, M. E., & Hooge, E. H. (2009). Reconsidering the tension between bureaucracy and professionalism in publicly and privately funded schools. *School Leadership & Management*, 29(4), 405-420. <http://doi.org/10.1080/13632430903152062>
- Honingh, M., Ruiters, M., Van Thiel, S., (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs - Nederlands exceptionalisme?* Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Hulsbos, F., Andersen, J., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink, & J. Kole (red.), *Beroepstrots, een ongekende*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Open Universiteit.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <http://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Saint Paul, Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746>
- Maguire, N., Beyens, K., Boone, M., Laurinavicius, A., & Persson, A. (2015). Using vignette methodology to research the process of breach comparatively. *European Journal of Probation*, 7(3), 241–259. <http://doi.org/10.1177/2066220315617271>
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2015). *Werken in het onderwijs: Schoolmanagement*. Den Haag.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <http://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs: Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: USBO, Universiteit Utrecht.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50–62. DOI: 10.1080/13632750100507655
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. (pp. 187–201). London: SAGE Publications Ltd.
- Reis, H. T., & Judd, C. M. (2000). *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge University Press.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392–413.
- Sleegers, P., Bergen, T., & Giesbers, J. (1994). The policy-making capacity of schools results of a Dutch study. *Educational Management and Administration*, 22(3), 147–159. <http://doi.org/10.1177/0263211X9402200302>
- Sleegers, P., Wassink, H., Van Veen, K., & Imants, J. (2009). School leaders' problem framing: A sense-making approach to problem-solving processes of beginning school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 152–172. <http://doi.org/10.1080/15700760902737162>
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732. <http://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- Ten Have, K., Dorenbosch, L., Moonen, H. M., & Oeij, P. R. A. (2010). *Management door vertrouwen. Naar Zelfmanagement en innovatief gedrag*. Hoofddorp: TNO.
- Tummers, L. L. G., Bekkers, V., Vink, E., & Musheeno, M. (2015). Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4), 1099–1126. <http://doi.org/10.1093/jopart/muu056>

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Veugelers, W. (2004). Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in the Netherlands. *Journal of Educational Change* 5(2), 141–160. <http://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000033070.80545.01>
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357–381. <http://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- Wartenbergh-Cras, F., Bending-Jacobs, J., Van Casteren, W., & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO*. Heerlen: Open Universiteit.
- Weggemans, M. (2016). *Co-Producing Capability: The effects of people management activities on professional capability of teachers in secondary education*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Westerveld, Y. (2016). *Leiden of laten? Onderzoek naar de wijze waarop en de omstandigheden waaronder (school)leiderschap in het voortgezet onderwijs kan bijdragen aan professionele ruimte van leraren*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Wildy, H., & Loudon, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of principals' work. *Educational Management & Administration*, 28(2), 173–184.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670. <http://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
- Zwart, R.C., Louws, M.L., & Zuiker, I., Oolbakkink, H., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J., Van der Want, A., & Meijer, P. (2017). *Professionele ruimte: geen one size fits all - opvattingen van leraren en schoolleiders over het inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

## Auteurs

**Rosanne Zwart**, coordinator beleidsgericht onderwijsonderzoek NRO & Gastdocent Universiteit Utrecht. **Monika Louws**, Universitair docent, Universiteit Utrecht. **Itzel Zuiker**, Junior onderzoeker, Universiteit Utrecht

*Correspondentie:* r.zwart@nwo.nl

## Abstract

### **A leadership perspective on teacher professional space: exploring school leaders' dilemma's, considerations and actions**

The term professional space is often used in discussions about increasing the status of the teaching profession. However, teacher's professional space is influenced by both bottom-up and top-down influences; teachers find themselves in a continuous process of creating, demarcating and negotiating their space with important actors (colleagues, parents, school management) which can create tensions. In this study, we focus on school leaders' perspectives on tensions around teacher's professional space. By means of a qualitative digital vignette questionnaire, we studied the dilemmas, considerations and actions of 50 school leaders from Dutch secondary schools in response to agency tensions. Results show that the same vignettes elicited diverse dilemmas to which leaders based different actions and responsible actors. This could partly be explained by the school leaders' general belief about leadership, but even more by their interpretation of the situation, due to the prognostic or diagnostic framing of the situation.

**Keywords:** School leader practices, leadership repertoire, teacher professional space, qualitative vignette questionnaire

## Appendix A

### *Overzicht van de vignettes*

---

#### **Situatie 1 – Bètaonderwijs**

Er moet een visiestuk geschreven worden over het versterkt bètaonderwijs. Vanuit de schoolleiding worden geen eisen gesteld aan dit stuk. Het is wel een document dat leidend zal zijn voor de ingezette koers van de school. Vier bèta-leraren zijn vanwege hun vooruitstrevende blik uitgenodigd om betrokken te zijn bij het schrijven van het stuk. Ze hebben daartoe taakuren gekregen. De leraren reageerden in eerste instantie enthousiast op het verzoek. Echter, tot dusver heeft de groep leraren nog niets voortgebracht. Zij geven aan liever eerst richtlijnen vanuit de schoolleiding te krijgen voordat zij zelf aan de slag zullen gaan.

---

#### **Situatie 2 - Promotiebeurs**

Willem heeft een promotiebeurs gekregen om onderzoek te doen naar het onderwerp 'Het Germaanse handschrift'. De beurs geeft Willem de mogelijkheid om twee dagen per week uitgeroosterd te worden voor zijn promotieonderzoek. Hij is nu een half jaar bezig en wil graag zijn ervaringen met u delen. Hij is heel enthousiast over zijn promotieonderzoek en zijn vaardigheden als onderzoeker helpen hem in zijn onderwijs aan bovenbouwleerlingen. Echter, hij heeft het idee dat niemand in de school echt geïnteresseerd is in zijn werk. Hij vindt het vooral jammer dat hij nauwelijks betrokken wordt bij bijvoorbeeld wetenschappelijke vorming van leerlingen omdat de schoolleiding denkt dat hij daar geen tijd voor heeft.

---

#### **Situatie 3 – Lesbezoek**

Leraren kunnen veel van elkaar leren wanneer ze bij elkaar in de klas kijken. Een groep leraren van uw school heeft aangegeven dit graag uit te willen proberen. Ze merken echter dat het niet lukt om elkaars lessen te bezoeken. Als gevolg heeft de roosteraar de taak gekregen te proberen de lessen zo te roosteren dat er wel ruimte is om elkaars lessen te bezoeken. Dat is gelukt. Echter, één van de collega's is er niet direct blij mee en geeft bij u aan dat hij het gevoel krijgt dat zijn professionele ruimte verkleind wordt wanneer er andere leraren bij hem in de klas komen kijken.

---

#### **Situatie 4 – Professionele leergemeenschap**

Igor is een talentvolle leraar die heeft aangegeven graag te willen deelnemen aan een buitenschoolse professionele leergemeenschap (PLG) over zijn vak. In de vakspecifieke PLG komt men 7 keer per jaar samen om een nieuw vakoverstijgend curriculum te ontwikkelen. Igor heeft een plan bij de schoolleiding ingediend over hoe deelname aan deze PLG bijdraagt aan onderwijsontwikkeling op jullie school. Dit plan hebben jullie als schoolleiding goedgekeurd, onder de voorwaarde dat Igor ook binnen de school een PLG met collega's opstart en begeleidt. Na een paar maanden wil Igor graag een gesprek omdat hij merkt dat hij veel energie haalt uit de buitenschoolse PLG maar dat de binnenschoolse PLG moeilijk van de grond komt doordat de opvattingen van verschillende collega's nogal met elkaar botsen.

---

#### **Situatie 5 – Klassikale instructie**

Een aantal leden van een vaksectie geeft graag klassikaal les. Uit een leerling-enquête blijkt onvrede over de in hun ogen saaie lessen van deze leraren. De leraren zijn zelf tevreden over hun onderwijs. Tijdens een vergadering laten de leraren weten op de hoogte te zijn van de mogelijkheden (tijd, geld, stimulans) om te experimenteren met andere vormen van lesgeven. Ze geven echter aan hier geen behoefte aan te hebben omdat ze van mening zijn dat lessen niet per se leuk hoeven te zijn. Als ze maar effectief zijn. Volgens hen werkt het directe instructiemodel heel goed, en dat is ook af te zien aan de leerlingresultaten: de examenresultaten zijn al jaren op voldoende niveau.

---

---

### **Situatie 6 - Onderwijstraineeship**

Fenna doet een onderwijstraineeship\*. Vanuit haar opleiding wordt ze gestimuleerd om mee te denken over onderwijsbeleid. Ze heeft een aantal ideeën die ze graag wil introduceren in de school. Het inductieprogramma van de school geeft haar de mogelijkheid om die ideeën concreet te maken en daar feedback op te krijgen. In haar rooster is ruimte om nieuwe dingen uit te proberen, maar van haar vakcollega's krijgt ze het gevoel dat die niet echt staan te juichen. Ze krijgt het idee dat je eerst meer ervaring met lesgeven moet hebben voordat je mee mag praten over de verbetering van het onderwijs. Daardoor gebruikt ze de ruimte in het rooster niet om haar ideeën in de praktijk te brengen.

\* Onderwijstraineeship (OTS) = Onderwijstrainees zijn leraren-in-opleiding die al tijdens hun opleiding een baan krijgen aangeboden in de school. Tijdens het OnderwijsTraineeship worden ze opgeleid tot eerste-graads leraar met een analytische, ruimdenkende houding en kennis van de actuele ontwikkelingen op onderwijsgebied. De kennis en vaardigheden die OTS'ers ontwikkelen in het verdiepende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het lerarenteam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.

---

---

### **Situatie 7 – Besteding budget**

In een oproep nodigt de schoolleiding leraren uit om plannen in te dienen voor professionele ontwikkeling of onderwijsvernieuwing in de school. Een gehonoreerd plan betekent budget om het plan volgend schooljaar uit te voeren. De schoolleiding bepaalt welke plannen budget krijgen toegekend. Bram reageert als enige op de oproep met drie mogelijke plannen. Hij is een initiatiefrijke leraar met veel innovatieve ideeën, zowel binnen zijn vakgebied als voor de school. Hij werkt binnen een kleine vaksectie en zijn takenpakket bestaat uit 20 lesuren in bovenbouw havo/vwo. In dit volle pakket is slechts plek voor één van zijn voorstellen. Het eerste plan betreft het volgen van een 1-jarige master aan de universiteit bovenop zijn eerstegraads bevoegdheid. Zijn tweede plan betreft het opzetten van een professionele leergemeenschap met collega's in de school rondom een voor de school belangrijk thema. Zijn derde plan betreft een versterking van de huidige structuur van naschoolse individuele leerlingbegeleiding (huiswerkklas).

---

## Appendix B

Kenmerken vignet	Leiderschapsinstrumenten	Handelings- perspectief	dilemma
<p><i>Vignet 1 – visiestuk bètaonderwijs</i> Situatie is gericht op collectief ten opzichte van de schoolleiding, gerelateerd aan de hele school en organisatorisch. Leraren ervaren (te veel) ruimte, er is facilitering in taakuren. Leraren benutten de ruimte niet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf geven van richtlijnen, expliciteren van verwachtingen, etc. en/of vanuit het collectief visie als gezamenlijke verantwoordelijkheid aan de kaak stellen)</li> <li>• Mensen begrijpen en ontwikkelen (vertrouwen geven of interesse tonen - zelf)</li> </ul>	Prognostisch*	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie
<hr/> Actor(en): Schoolleider of schoolleiding met leraren			
<p><i>Vignet 2 – promotiebeurs</i> Situatie is gericht op het individu ten opzichte van de school en schoolleiding, gerelateerd aan de ontwikkeling van de leraar en zijn bijdrage aan de school. Leraar ervaart ruimte maar te weinig mogelijkheden die te benutten. Er is facilitering in uren om uitgeroosterd te worden van onderwijs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Managen van onderwijs en leerprogramma (ondersteunen of faciliteren van leraren - zelf)</li> <li>• Mensen begrijpen en ontwikkelen ((zelf vertrouwen geven of interesse tonen en/of vanuit het collectief (wederzijds verwachtingen en behoefte uitspreken))</li> </ul>	Prognostisch	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie
<hr/> Actor(en): Teamleider en leraren, schoolleider en leraren			
<p><i>Vignet 3 – lesbezoek</i> Situatie is gericht op individu ten opzichte van groep enthousiaste collega's, gerelateerd aan hele school en ontwikkeling van deze groep. Het betreft de lespraktijk van de leraren. Één leraar ervaart actieve beperking van ruimte. Er is sprake van geregelde ruimte in termen van facilitering van ruimte in het rooster.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf geven van richtlijnen, expliciteren van verwachtingen, etc.).</li> <li>• Mensen begrijpen en ontwikkelen (vertrouwen geven of interesse tonen) (zelf en een aantal keer vanuit collectief)</li> <li>• Eerst inventariseren wat er speelt (zelf)</li> </ul>	Prognostisch en diagnostisch**	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie maar ook onzekerheid leraren
<hr/> Actor(en): Teamleider of teamleider samen met leraren of leraren zelf			
<p><i>Vignet 4 – PLG</i> Situatie is gericht op individuele leraar ten opzichte van groep vakcollega's, gerelateerd aan professionele ontwikkeling van de leraar en de groep. Ervaart wel ruimte, ook in facilitering maar kan die niet goed benutten door verschil in opvattingen collega's.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf geven van richtlijnen, expliciteren van verwachtingen, etc. en/of vanuit collectief (visie als gezamenlijke verantwoordelijkheid aan de kaak stellen).</li> <li>• Herontwerp van de organisatie (zelf actief creëren van veilige leeromgeving)</li> </ul>	Prognostisch	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie en houding en gedrag leraren
<hr/> Actor(en): Schoolleider of teamleider/schoolleider en leraren			



Kenmerken vignet	Leiderschapsinstrumenten	Handelings- perspectief	dilemma
<p><i>Vignet 5 – klassikale instructie</i> Situatie is gericht op onderwijspraktijk van een groep leraren ten opzichte van onvrede van leerlingen. Er is sprake van geregelde en ervaren ruimte om onderwijs anders te organiseren maar die ruimte wordt niet benut.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf)</li> <li>• Eerst inventariseren wat er speelt (zelf)</li> <li>• Geen directe invloed uitoefenen</li> </ul> <hr/> <p>Actor(en): Schoolleider, teamleider, niemand (eigen verantwoordelijkheid leraren)</p>	Prognostisch en diagnostisch	Dilemma vooral gezien vanuit gedrag en houding leraar/leraren
<p><i>Vignet 6 - onderwijstraineeship</i> Situatie is gericht op individuele beginnende leraar ten opzichte van vakcollega's gerelateerd aan haar eigen ontwikkeling en de klaspraktijk en die van de collega's. Er is sprake van geregelde ruimte en stimulans van de schoolleiding, maar niet van ervaren ruimte door weinig draagvlak bij vakcollega's.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf)</li> <li>• Mensen begrijpen en ontwikkelen (het gezamenlijk oppakken van initiatieven – vanuit collectief een aantal ook zelf vertrouwen geven of interesse tonen).</li> <li>• Herontwerp van de organisatie (zelf actief creëren van veilige leeromgeving)</li> </ul> <hr/> <p>Actor(en): Schoolleider, teamleider of teamleider en leraren</p>	Prognostisch en diagnostisch	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie en houding en gedrag leraren
<p><i>Vignet 7 – besteding professionaliseringsbudget</i> Situatie is gericht op individuele jonge leraar ten opzichte van de schoolleiding, gerelateerd aan de professionele ontwikkeling van de leraar en de ontwikkeling van de lespraktijk. In dit geval moet bekeken worden welke geregelde ruimte er nodig is voor het faciliteren van de professionele ontwikkeling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie ontwikkelen en richting geven (zelf)</li> <li>• Managen van onderwijs en leerprogramma (ondersteunen of faciliteren van leraren –zelf)</li> <li>• Eerst groter probleem aanpakken (zelf)</li> </ul> <hr/> <p>Actor(en): Schoolleider, schoolleider en teamleider, niemand (wanneer respondenten geen dilemma zien)</p>	Prognostisch	Dilemma vooral gezien vanuit de schoolorganisatie of geen dilemma.

\*Prognostisch perspectief: focussen in hun handelingsalternatieven op de oplossingen en formuleren doelen en strategieën om tot die oplossing te komen.

\*\*Diagnostisch perspectief: schoolleiders focussen in hun handelingsalternatieven vooral op acties om erachter te komen wat het probleem is en wie daarvoor verantwoordelijk is.