

Opleidingskundig leiderschap als bron en driver van een positief leerklimaat in een hoger onderwijsinstelling en een organisatie/bedrijf

Bijdrage van Prof. Dr. Joseph W.M. Kessels¹

Aan de studienamiddag van het Centrum voor Professionele Opleiding & Ontwikkeling en Levenslang Leren (**POOLL**)

Een positief leerklimaat voor kennisontwikkeling en innovatie

Katholieke Universiteit Leuven

Op 9 januari 2013

Introductie

Hoe kan een (school)organisatie een gunstig leerklimaat voor medewerkers en docenten ontwikkelen waarin zij voortdurend aan de verbetering van hun vak kunnen werken? Welke invloed hebben formele en collegiale vormen van leiderschap op het leerklimaat? (Bush, 2011).

Deze vragen vereisen een bijzondere kennisontwikkeling omtrent het *opleidingskundig leiderschap* in de organisatie (Best, 2006). Dit leiderschap dient uit te nodigen tot de ontwikkeling van de professionaliteit, daar ruimte voor te bieden en medewerkers te ondersteunen in hun leeractiviteiten.

¹ Deze tekst is gebaseerd op:
Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurale rede, 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit.
De volledige, oorspronkelijke tekst is te downloaden op: <http://JosephKessels.com>

Positioneel leiderschap

Onze beelden en opvattingen over leiderschap zijn in de loop van de geschiedenis sterk gevormd door de beelden van de leider als held, de grote voorganger en de dappere beschermer. Meestal een sterke man. Koningen, vrijheidsstrijders, staatslieden, politieke helden en succesvolle ondernemers hebben onze interpretaties van leiderschap beïnvloed. Vaak biedt de natuur een aantrekkelijk voorbeeld, zoals de haan die zijn toompje kippen beschermt. Zijn bijzondere positie, status en macht komen tot uitdrukking in een prachtige verentooi. De olifant die de kudde leidt. De imposante gestalte komt regelrecht uit een oerwereld die kracht uitstraalt en ontzag oproept. De leeuwenman heeft het met zijn moed en heldhaftigheid zelfs gebracht tot de koning van het dierenrijk.

In de natuur zijn de rollen van leider en volgers vaak al vastgelegd in het geslacht. In de adolescentie wordt het pleit beslecht door de uitkomst van heftige gevechten die de sterkste doet overblijven. De proeve van bekwaamheid in de vorm van fysieke overheersing dwingt respect af bij de volgers. Bij mensen is daar tegenwoordig doorgaans iets meer voor nodig. De leiderschapsrol verwerf je door bijzondere kenmerken, zoals kennis van zaken, strategisch inzicht, het creëren van een aantrekkelijk perspectief, het beloven van veiligheid, gezondheid en voorspoed. De potentiële leider brengt die beloften over in een overtuigende taal en ondersteunt die waar mogelijk met zichtbare successen. De bijzondere positie in rang met bijbehorende status behoeft echter een legitimering die voortkomt uit een bijzondere opdracht, liefst gegeven door een god of door het volk. Deze hogere hand is voor mensen een belangrijk kenmerk, want de leiderschapspositie en de daarbij behorende mogelijkheid om macht uit te oefenen betekent voor de volger in feite het inleveren van persoonlijke vrijheid. Aan een gelijke medeburger of collega zal ik mijn autonomie niet overdragen. Daarom is de legitimering vanuit een of ander *bevoegd gezag* noodzakelijk om een leiderschapsrol te kunnen innemen. In onze samenleving dient de grondwet daartoe, of democratische verkiezingen, een koninklijk besluit, een ministeriële beschikking, het besluit van de Raad van Commissarissen, de Raad van Toezicht, de aandeelhoudersvergadering, de Raad of het College van Bestuur. Het toekennen van een machtspositie moet omzichtig gebeuren, transparant en volgens de regels, juist omdat het een inperking van de bewegingsvrijheid van anderen inhoudt.

Gespreid leiderschap

Het concept van het leiderschap zoals we dat doorgaans vinden in de vorm van de politieke leider, bestuurder, directeur, bedrijfsleider, met een

duidelijke positie, status en gezagsrelatie ten opzichte van de volgers, is zeer dominant in ons denken over het organiseren van het werk en de samenleving. Beelden van de kippenren, de kudde olifanten en de leeuwenfamilie ondersteunen ons daarin. Er zijn echter ook dieren die hun onderlinge relaties anders aanpakken. In een school vissen is het moeilijk om de leider aan te wijzen, in een zwerm spreeuwen net zo min. En toch beweegt het geheel snel en flexibel, waarbij er hechte onderlinge verbindingen lijken te bestaan (van Ginneken, 2009). Onderzoekers aan de Universiteit Groningen zijn basisregels op het spoor die verklaren hoe een school vissen of een zwerm vogels bij elkaar blijft (Hemelrijk & Hildenbrandt, 2011). Het gaat om een vorm van zelforganisatie die gebaseerd is op onderlinge aantrekkingskracht, een gezamenlijke richting en het vermijden van botsingen. Bij spreeuwen spelen daar ook nog opwaartse kracht, luchtweerstand, zwaartekracht en de helling in de bocht een rol bij. Het levert fantastische taferelen op.

Het samenwerkingsverband van mieren is waarschijnlijk nog gecompliceerder. Een mierenkolonie is in staat tot het bouwen van complexe bouwwerken met tunnels, voorraadkamers, vluchtwegen en airconditioning. De koningin is de enige mier die eitjes kan leggen en is daarmee bepalend voor het voortbestaan van de kolonie. Zij voert echter geen leidinggevende taken uit. De werksters volgen een ingewikkelde werkverdeling en specialisatie, die zich in nauwe samenwerking voltrekken. Het stelt hen in staat uitzonderlijke prestaties te leveren in het zoeken van voedsel, het bouwen van hun huis en het overleven in moeilijke omstandigheden. Naast de deugden van nijvere samenwerking en gespecialiseerde taakverdeling, kennen diverse mierensoorten ook agressief gedrag zoals het aanvallen van naburige kolonies en het veroveren van slavinnen die vervolgens als werksters hun verdere leven moeten slijten.

Het leiderschap in het complexe samenwerkingsverband van een school vissen, een zwerm vogels en mieren in hun kolonie ligt niet bij één machtige representant. Het lijkt alsof het leiderschap gespreid is in overeenkomst met bekwaamheid, ervaring en uit te voeren werkzaamheden. Iedereen oefent invloed uit, wat echter pas effect heeft zodra de andere deelnemers dat toestaan. Deze vorm van samenwerking in de natuur, zeker als het grote groepen spreeuwen, postduiven, vissen en mieren betreft, lijkt op het eerste gezicht ver van ons af te staan. Maar inmiddels zijn we al zeer vertrouwd met *communities*, *crowds* en *clouds* met een geheel eigen dynamiek van hiërarchieloze informatie-uitwisseling,

leren en beïnvloeding. Sociale media bieden er interessante voorbeelden van: Twitter – inderdaad met vogeltjesgekwitter – in het bijzonder .

Het blijft echter opmerkelijk dat we bij het verkennen van het fenomeen leiderschap graag vooral die beelden uit de natuur adopteren die de leider als een krachtige, moedige, ontzagwekkende, heroïsche voortrekker voorstellen. Hij (!) bepaalt veelal de richting die tot een beter leven leidt en zorgt onderweg voor de bescherming en veiligheid van zijn volgers. Het huidige arbeidscontract is nog steeds gebaseerd op dit beeld: de werkgever biedt een veilige werkomgeving en een marktconform salaris, en vraagt in ruil daarvoor van de werknemer een gehoorzame onderwerping aan de gezagsrelatie. Dat is wat we in de wet bedoelen met goed werkgeverschap en goed werknemerschap (Burgerlijk Wetboek, titel 7.10; Arbeidsovereenkomst, Art. 611).

Opleidingskundig leiderschap in de professionele ruimte

De nieuwsgierigheid naar leiderschap in de organisatie keert weer terug bij het zoeken naar antwoorden op de vraag onder welke omstandigheden medewerkers het aantrekkelijk vinden om aan hun professionele ontwikkeling te werken. Welke vorm van leiderschap zet aan tot deskundigheidsbevordering? Kun je medewerkers verplichten om duurzaam in hun vakbekwaamheid te investeren, en werkt een dergelijke verplichting ook? Hoe organiseer je het leren van medewerkers? Bij Human Resource Development gaat het om het initiëren en ondersteunen van formele en informele leerprocessen in een werkverband, gericht op zowel het bevorderen van de individuele bekwaamheid, de onderlinge samenwerking, als de kennisontwikkeling van het geheel (Harrison & Kessels, 2004).

Is voor deze vorm van leren en deskundigheidsbevordering het individuele, positionele leiderschap van de bestuurder-manager vooral belangrijk, of spelen ook elementen van een gespreide leiderschapscultuur een rol?

Invloed uitoefenen op uitnodiging: leiderschap verwerven, toekennen en gunnen

Leiderschap is niet een statisch gegeven dat gekoppeld is aan een persoon in een specifieke functie of positie. Afhankelijk van de situatie kunnen we beurtelings leiderschapsactiviteiten uitoefenen en volgersgedrag tonen. Die leiderschapsidentiteit is echter niet vanzelfsprekend. Je kunt hem wel claimen, maar als anderen in dezelfde situatie dat leiderschap niet

erkennen, toekennen of gunnen, ontstaan er problemen. Een docent krijgt dan ordeproblemen, de politieagent verliest zijn gezag en de ambulanceverpleegkundige kan zijn werk niet meer doen. Als er in een samenwerkingsverband onenigheid ontstaat over de leider- en volgeridentiteit, ontstaan er conflicten. Als leraren ervaren dat zij in hun professionele ruimte geen leiderschapsactiviteiten kunnen ontwikkelen – in de zin van invloed uitoefenen op de inrichting van hun werk en de samenwerking met collega's – zullen zij hun vak niet kunnen uitoefenen en zal er een einde komen aan hun bekwaamheidsontwikkeling.

DeRue en Ashford (2010) hebben het dynamische karakter van de leider- en volgeridentiteit uitvoerig beschreven, met veel aandacht voor het wederkerige proces van het verwerven ('claiming') en toekennen ('granting') van de leiderschapsrol. Als mensen leiderschap zien als een gedeeld, wederzijds proces zullen zij eerder proberen ruimte voor leiderschapsactiviteiten te verwerven dan wanneer zij een hiërarchische opvatting hebben waarin er slechts plaats is voor één leider. Als de groepsleden een gedeeld beeld hebben over de kenmerken van een gespreid leiderschap, zullen de verwervings- en toekenningsprocessen ook soepeler verlopen. Bij grote verschillen in perceptie worden leiderschapspraktijken meer afhankelijk van individuele theorieën en zullen er spanningen en conflicten rondom leiderschap ontstaan.

Vanuit het perspectief van bekwaamheidsontwikkeling bij professionals en kennisproductiviteit in (school)organisaties is het de moeite waard om praktijken met gespreide leiderschapsactiviteiten nader te verkennen. Biedt een professionele ruimte met een flexibele afwisseling van leiderschapsactiviteiten een gunstig leerklimaat voor bekwaamheidsontwikkeling?

Professionele ruimte, autonomie en taakeisen

Als we de professionele ruimte opvatten als het domein waarin medewerkers in hun verbondenheid met de organisatie zeggenschap hebben over de inrichting en uitvoering van het werk en over het organiseren van hun eigen professionele ontwikkeling, dan raken we aan belangrijke motivatiefactoren om complexe taken op een hoog niveau uit te kunnen voeren (Deci & Ryan, 2000). Die professionele ruimte biedt aan medewerkers de regelmogelijkheden om aan hoge taakeisen te voldoen. Bij de uitvoering van ingewikkeld werk zal verruiming van die regelmogelijkheden het gevoel van stress verminderen en aanzetten tot werkmotivatie en leren (Karasek & Theorell, 1990). Het beschikken over

regelmogelijkheden is een vorm van autonomie en is een bron voor professionele ontwikkeling. Schaufeli en Bakker (2004) komen door een positieve omkering van stressfactoren, zoals vermoeidheid, uitputting en cynisme in het werk tot vergelijkbare aanbevelingen en benoemen factoren als betrokkenheid, uitdaging, bevlogenheid, sociale ondersteuning en plezier als basis voor persoonlijke groei, leren en professionele ontwikkeling (Bakker & Schaufeli, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004).

Human Resource Development als inspiratiebron

Als we de inzichten uit het domein van Human Resource Development – het opleiden, leren en ontwikkelen van medewerkers in hun werkverband – betrekken op het creëren van een positief leerklimaat, kunnen we al putten uit een rijke opbrengst:

- Als we professionaliseringsinterventies ontwerpen, zouden we gebruik kunnen maken van een relationele benadering die leidt tot gedeelde opvattingen over wat de kern is van het vraagstuk dat we willen aanpakken en wat daarvoor een geschikte weg is (Kessels, 1999; Kessels & Plomp, 1999).
- Het landschap van duurzame professionalisering zou een gevarieerd aantal leerfuncties moeten ondersteunen, waaronder niet alleen vakkennis, maar ook reflectie, communicatie, zelfregulatie en het versterken van het geloof in eigen kunnen; naast rust en stabiliteit is voor vernieuwing ook een zekere vorm van creatieve onrust gewenst (Kessels, 1996a, 1996b; Lakerveld, 2005; Stam, 2007a, 2007b; van Lakerveld, 2005)).
- Als we de opbrengsten van professionalisering terug willen zien in de vorm van verbeteringen en vernieuwingen, is het van belang dat medewerkers daarin zelf het voortouw nemen (Van der Waals, 2001).
- Niet de strategische plannen van de school zijn een belangrijke stimulans voor professionele ontwikkeling, maar de mate waarin leraren de activiteiten betekenisvol vinden en waarin deze passen bij hun behoefte aan persoonlijke groei. Het sociale contact met hun collega's is daarbij belangrijker dan de sturing vanuit het management (Hensel, 2010).
- Bij het realiseren van vernieuwingsprojecten heeft het geen zin om te sturen, te dwingen en druk uit te oefenen door te dreigen met een afrekening. Het gaat bij kennisproductiviteit meer om een subtiel verleidingsproces waarbij medewerkers op basis van een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie voor een bepaald

vraagstuk elkaar opzoeken en talenten ontwikkelen. Wederzijdse aantrekkelijkheid en bevlogenheid laten zich moeilijk plannen (Kessels, 2001).

- Doorbraken in lastige, urgente vraagstukken hebben een duidelijke initiatiefnemer en trekker nodig, die een sterke betrokkenheid heeft bij het onderhanden zijnde thema. Het is nodig om onder de tijdsdruk die vaak de urgentie aangeeft, ook rustmomenten voor reflectie te vinden. Het leggen van verbindingen met werelden buiten het eigen vakgebied is vaak een voorwaarde om tot een doorbraak te komen. Een zekere mate van vrijheid en autonomie om te experimenteren is hierbij gunstig. Het sturen en controleren door leidinggevenden heeft weinig zin. Het sociale proces van leren en vernieuwen gaat niet altijd soepel. Soms loopt het vast en nemen eindeloze discussies alle energie weg. Stoppen met praten en samen een activiteit ondernemen en concreet iets gaan maken leidt vaak tot verrassende doorbraken. De verbinding tussen de leden van innovatieve teams komt vooral tot stand op basis van een wederzijdse waardering voor elkaars vakmanschap en ervaring. Het is juist deze subtiele combinatie van enerzijds vakkennis en materiedeskundigheid en anderzijds de sociale bekwaamheden om het leerproces te bevorderen, die het succes van innovatieve teams bepalen (De Jong, 2010; Kessels, Verdonschot, & Jong, 2011; Verdonschot, 2009).

Afrekenen op prestatieafspraken en verbeteren met bevlogen eigenaarschap: kan dat samengaan?

Wie van mening is dat de kwaliteit van het werk moet verbeteren, zal daartoe doorgaans activiteiten ondernemen zoals doelen stellen, aansturen, monitoren, prestaties meten, corrigeren wat afwijkt, de kennisbasis versterken, bijscholen en vakbekwaamheid registreren.

Hier botsen twee werelden die moeilijk met elkaar te verzoenen zijn: het talent van bevlogen eigenaarschap en het voldoen aan door anderen opgelegde prestatiedruk.

In de wereld van het onderwijs zien we deze spanning heel duidelijk. In 2001 kwam onder president G.W. Bush de wetgeving tot een grootschalige onderwijshervorming tot stand, met de titel *No Child Left Behind* (Congress Federal Government USA, 2001). De belangrijkste doelstellingen waren

gericht op het verhogen van het algehele niveau van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs, het versterken van de kwaliteit van de leraren, en elk kind, ongeacht sociale achtergrond, toegang bieden tot hoogwaardig onderwijs. Deze hervormingen gingen vergezeld van een zeer strak systeem van verantwoording afleggen. Elke school moet elk jaar een hogere score laten zien op basis van gestandaardiseerde testen: het *Adequate Yearly Progress (AYP)* systeem. Er volgen sancties bij achterblijven, zoals het publiekelijk aangewezen worden als zwakke school, het korten op de financiële middelen en het ontslag van slecht scorende leraren. De wet stelt strenge opleidingseisen aan leraren. Scholen mogen alleen onderwijsmethoden toepassen die bewezen succesvol zijn, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Praktijkervaring, interviews, casestudies, actieonderzoek en andere vormen van kwalitatieve dataverzameling vormen geen geldige basis.

Nu, tien jaar later, bestaat er een grote verdeeldheid over deze ingrijpende onderwijshervorming. Belangrijke knelpunten zijn juist een vergroting van de maatschappelijke ongelijkheid, omdat zwakke scholen veelal scholen zijn met kansarme leerlingen, en die worden op basis van het AYP-systeem zwaar getroffen. In districten waar al een tekort aan leraren bestond, is dit vaak toegenomen. Het voortdurend sturen op de testresultaten voor taal en rekenen heeft geleid tot een praktijk van *teaching to the test*, met als gevolg een verschraling van het onderwijsaanbod. In het internationale, vergelijkende PISA-onderzoek (OECD, 2010a) naar vaardigheden van 15-jarige scholieren is de VS voor lezen van de 15^{de} plaats (in 2000) gezakt naar de 17^{de} (in 2009) en voor rekenen van de 24^{ste} plaats (in 2003) naar de 30^{ste} (in 2009). Op het ogenblik werkt de regering Obama aan een herziening van de hervormingsmaatregelen, waarbij een minder zwaar accent komt te liggen op het voortdurend testen en verantwoorden en er meer ruimte is voor maatwerkondersteuning.

In scherp contrast met het Amerikaanse *No Child Left Behind*-regime staat het Finse model waarin de hoogopgeleide leraar de kernspeler is. Gestandaardiseerde testen spelen een geringe rol. School is niet alleen een plaats voor rekenen en taal. De school voorziet ook in zorg en welzijn. Er is tandheelkundige hulp, psychische zorg en een gezonde, gratis lunch. De leraren werken veel samen aan onderwijsverbetering en aan het maken en uitvoeren van plannen om maatwerk te kunnen leveren aan leerlingen met een voorsprong en leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het vakmanschap, de autonomie en de professionele ruimte maken het vak van leraar in Finland tot een van de meest gewaardeerde beroepen in het

land (Sahlberg, 2012). Het Finse onderwijssysteem staat al jaren op de hoogste plaats in het internationale PISA-onderzoek (OECD, 2010b).

Performance of Ontwikkeling?

Het scherpe contrast tussen de onderwijssystemen in de Verenigde Staten en Finland roept opnieuw de vraag op welke leiderschapspraktijken het beste passen bij een professionele ruimte waarin leraren en leerlingen al het aanwezige talent tot ontwikkeling kunnen brengen. Gaat het bij de verbetering van het onderwijs om het strak sturen op prestatie-indicatoren of kunnen we de weerbarstige vraagstukken beter vanuit een leercultuur benaderen waarin leraren, schoolleiders en bestuurders samen nieuwe, onconventionele aanpakken uitwerken en die zorgvuldig beproeven? Ook hierin openbaart zich een klassiek HRD-thema dat we kennen als de *performance-* en *development-*paradigma's (Swanson & Holton, 2009). Bij het sturen op prestatieverbetering staat het resultaat vast, bijvoorbeeld hogere scores voor rekenen en taal, minder voortijdige schoolverlaters, meer ouderparticipatie.

Uit het strak sturen en afrekenen op prestatieafspraken spreekt natuurlijk een krachtadig leiderschap. Op korte termijn zal het leiden tot het opstuwen van de output. Maar na drie, vier jaar treedt er een stilstand in de groei op, ondanks extra inspanningen in geld, energie en toepassing van verbeterde werkwijzen. We hebben dit goed kunnen waarnemen in de grote onderwijshervorming in het Verenigd Koninkrijk (Fullan, 2005). Een afrekencultuur op cijfers, waarin de gedeelde betekenisgeving verloren gaat, leidt uiteindelijk tot onbedoelde maar perverse prikkels en ondermijnt het bevlogen vakmanschap van de beroepsbeoefenaar. Vervreemding, uitputting, cynisme, depressie en burn-out liggen op de loer.

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2011) trekt lessen uit de recente kredietcrisis en laat niet alleen zien hoe sturingsmechanismen rond hypotheekverstrekking en bonuscultuur leiden tot perverse uitwerkingen met rampzalige gevolgen, maar wijst ook op vergelijkbare gevaren in de zorg, welzijn en het onderwijs. De RMO legt moeiteloos de verbinding met een gelijksoortige, eenzijdige sturing op financiële resultaten in het hoger beroepsonderwijs en het overheersende belang van de Cito-score. Het *performance-*paradigma zet scholen aan om een zo hoog mogelijk, aantoonbaar resultaat te bereiken, afgemeten aan een beperkt aantal vooropgestelde doelen, liefst met zo weinig mogelijk middelen. Door de uitgesproken nadruk op de cijfermatige opbrengsten van onderwijs raken de leraar en leerling van zichzelf vervreemd.

Een voortdurende sturing op extrinsieke doelen zal uiteindelijk een demoraliserend effect hebben op de beroepsbeoefenaar. Het ontnemt de professional de autonomie om te handelen naar eigen inzicht. Als die sturing ook nog als eenzijdig of onrechtvaardig wordt ervaren, zal het vertrouwen in degene die de sturing uitoefent, afnemen.

Bij talentontwikkeling gaat het om meer dan meetbare prestaties leveren. Medewerkers willen een rol spelen bij het ontwikkelen van het zelfvertrouwen, creativiteit, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en nieuwsgierigheid van hun leerlingen. Wij vinden het belangrijk om te werken aan respect, verantwoordelijkheidsgevoel en de bereidheid tot deelname aan een dialoog. Dit zijn leerresultaten die niet tot uitdrukking komen in scores op gangbare, gestandaardiseerde toetsen.

Een leerklimaat voor kennisproductiviteit

Bij het stimuleren van leren en ontwikkeling is de concrete vorm van de oplossing van het vraagstuk nog helemaal niet duidelijk. Het werken aan de oplossingsrichting is vooral een leertraject waarin nieuwe gevarieerde expertise tot ontwikkeling kan komen. Het is een vorm van kennisproductie in een specifieke context, waaraan diverse betrokkenen een bijdrage leveren: het verzamelen van relevante informatie rond een actueel vraagstuk, hieromtrent nieuwe bekwaamheden ontwikkelen, en deze vervolgens toepassen op stapsgewijze verbetering en misschien wel radicale vernieuwing van de onderwijsleersituatie (Kessels, 2001).

Een dergelijke kennisproductieve benadering maakt gebruik van de aanwezige expertise, verbindt die met de kennis en ervaringen van anderen, werkt toe naar doorbraken in lastige vraagstukken, waarvoor tot nu toe nog geen bevredigende oplossing voorhanden was. De uiteindelijke opbrengst is tweeledig: aan de ene kant zijn er de feitelijke doorbraken, verbeteringen en innovaties, terwijl er aan de andere kant ook een opbrengst is in de vorm van een toegenomen bekwaamheid om in de toekomst dergelijke vraagstukken sneller en slimmer aan te pakken. Het is een opvatting over professionalisering die leren en werken verbindt, de individuele bekwaamheid van de leraar op een hoger plan brengt en de professionaliteit van het beroep als geheel versterkt.

Kennisproductiviteit, leren en ontwikkelen in het teken van verbetering en vernieuwing van de onderwijspraktijk zijn activiteiten die plaatsvinden in een sociale context, in netwerken en communities. Het is meer dan het

stapelen van kennis. Er ligt een groeiconcept aan ten grondslag dat zich gaandeweg ontwikkelt door te gaan experimenteren, succes te ervaren, misstappen te begaan en daaruit lering te trekken voor een volgende ronde. Het is een vorm van deskundigheidsbevordering die zich bij uitstek voltrekt in de professionele ruimte en die aan kwaliteit wint naarmate meer collega's over en weer leiderschapskenmerken verwerven en elkaar toekennen. Het is een vorm van bekwaamheidsontwikkeling die zich moeilijk verhoudt tot het rationele model met een strakke doeloriëntatie die ten grondslag ligt aan een performance-benadering; zeker als die doelen op een transactionele wijze opgelegd zijn, onafhankelijk van de individuele professionals die ze moeten realiseren.

Ook uit de analyse van leerlingprestaties is af te leiden dat het opleggen van prestatieafspraken en daar publiekelijk verantwoording over moeten afleggen alleen tot gunstige resultaten leidt als het verantwoordingsstelsel gepaard gaat met een hoge mate van autonomie. In landen waar scholen een grote zeggenschap hebben over wat de inhoud van het onderwijs is en hoe ze die overbrengen en vervolgens beoordelen, doen leerlingen het beter (OECD, 2010b). Het betreft een delicaat samenspel tussen het zinvol gebruikmaken van de professionele ruimte en het afleggen verantwoording over de opbrengsten. Fullan noemt dat: *intelligent accountability* (Fullan, 2005).

Referenties

- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behaviour, 29*, 147-154. doi: 10.1002/job.515
- Best, J. R. (2006). *Developing leaders for successful schools*. Denver National Conference of State Legislatures.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Congress Federal Government USA. (2001). No Child Left Behind Act - Public Law 107-110 (p. 670). Washington.
- De Jong, T. (2010). *Linking Social Capital to Knowledge Productivity*. Universiteit Twente, Enschede.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Federal Government USA. (2010). ESEA Reauthorization. Blueprint for reform.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harrison, R., & Kessels, J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organizational view*. Hampshire – New York: Palgrave Macmillan.
- Hemelrijk, C., & Hildenbrandt, H. (2011, 5 August 2011). De magie van een spreuwenzwerm. Retrieved from <http://www.kennislink.nl/publicaties/onderzoekers-doorbreken-magie-van-spreuwenzwerm>
- Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development*. PhD, University of Twente, Enschede.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Inaugurele rede, 23 februari 1996: Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J. W. M. (1999). A relational approach to curriculum design. In J. J. H. Van den Akker, R. Branch, K. L. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design and development methodology in education* (pp. 59-70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugural lecture, Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J. W. M., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 679-709.
- Kessels, J. W. M., Verdonschot, S., & Jong, T. (2011). Characteristics of learning environments which support knowledge productivity and which facilitate innovation. In IPOB (Ed.), *The future of knowledge intensive service work. Theory and practice of managing human and organizational resources* (pp. 221-232). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Lakerveld, J. v. (2005). *Het corporate curriculum*. PhD, University of Twente, Enschede.
- OECD. (2010a). PISA 2009 Results: Executive Summary. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Vol. 4). Paris: OECD.
- Sahlberg, P. (2012). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* : Teacher's College Press.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Stam, C. (2007). *Knowledge productivity*. PhD, Enschede: University of Twente,
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Van der Waals, J. K. (2001). *Op eigen kracht. Van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*. PhD, University of Twente, Enschede.
- Van Ginneken, J. (2009). *De kracht van de zwerm. Zelfsturing in de organisatie*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Van Lakerveld, J. A. (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Universiteit Twente, Enschede.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate. a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Dissertatie, Universiteit Twente, Enschede.