

KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK

PO VO MBO

*Pedagogische  
kwaliteit*

79

## Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders

Cees Klaassen  
Adrian van den Broek

# **Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders**

Cees Klaassen  
Adrian van den Broek

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders

C. Klaassen, Nijmegen. Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universteit.

W. Veugelers, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-7996-004-0

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:

Pedagogiek en Onderwijskunde

Radboud Universiteit

Dr. C. Klaassen

Postbus 9104

6500 HE Nijmegen

C.Klaassen@pwo.ru.nl

Copyright © Pedagogiek en onderwijskunde, 2009

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

## Inhoud

Samenvatting	5
Voorwoord	7
1 Inleiding	9
2 Schoolleiders, morele waarden en de school als gemeenschap	11
3 Persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden	19
4 Morele moed van schoolleiders	29
5 Onderzoeksopzet en -uitvoering	35
6 Resultaten	41
6.1 De schoolleiding en de pedagogische opdracht	41
6.2 Leiding geven en de waarden van de schoolleider.	43
6.3 Morele moed en de taak van de schoolleiding.	45
6.4 De invloed van persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden	46
6.5 Morele moed en het durven opkomen voor principes	49
6.6 Morele moed en volharding.	52
6.7 Morele moed en het durven zijn van een voorbeeld.	54
7 Conclusies en aanbevelingen	57
8 Literatuur	65



## Samenvatting

Bij de vormgeving van de pedagogische functie van het onderwijs worden ook aan de schoolleiding speciale verwachtingen gesteld. Natuurlijk is de 'core business' van de school gericht op het **leren en de leerresultaten**, maar het is algemeen aanvaard dat daarvoor een **pedagogisch fundament**, gericht op onder andere het hooghouden van morele **waarden, orde, veiligheid en goede sociale verhoudingen onontbeerlijk** is. Zo wordt van de schoolleiding door meerdere belanghebbenden binnen en buiten de school een **inspirerende rol** op het gebied van **waarden en normen verwacht**. Meer in het bijzonder wordt van schoolleiders verwacht dat deze ook waarden en normen **'voorleven'** en medewerkers en docenten in de school **'stimuleren'** op het gebied van de **pedagogische opdracht** van de school. Daarnaast verlangt men van hen dat zij zich in de dagelijkse praktijk niet alleen bezighouden met beheersmatige en onderwijskundige zaken, maar ook met pedagogische aangelegenheden. Met name vanuit de **(levensbeschouwelijke en/of pedagogische) missie** van de instelling wordt in deze vaak een beroep op de schoolleiding gedaan om (de identiteitgerichte) waarden te laten doorklinken in **waardegestuurd leidersgedrag en schoolbeleid**. Ontwikkelingen als deze stellen bestuurders en schoolleiders voor nieuwe vragen aangaande de wijze waarop zij dit (nieuwe) taakaspect vorm kunnen geven. In het hier gepresenteerde onderzoek is via een uitgebreide literatuurstudie en een zorgvuldige analyse van een serie diepte-interviews getracht **'in te zoomen'** op de specifiek **'pedagogische'** en **'morele'** **taakopvattingen** van een aantal schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Schoolleiders kunnen veel invloed hebben op hun school. Zij bepalen mede wat belangrijk wordt geacht, zoals **waarden en normen, regels, omgang met ouders en de missie** van de school. Deze aspecten uiteten zich in een **pedagogisch schoolbeleid**. Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat de onderzochte schoolleiders oog hebben voor de pedagogische opdracht van het onderwijs en voor de impliciete en expliciete invulling hiervan. Zij brengen naar voren dat zij hun school **vanuit** duidelijke **waarden willen leiden**. Zij willen qua waarden echter **niet** de **boventoon voeren** in hun school. De geïnterviewde schoolleiders vinden dat de school zowel cognitieve als opvoedkundige taken heeft. Dit moet volgens hen een gezonde mix zijn. Persoonlijke waarden willen de schoolleiders, naar eigen zeggen, zoveel mogelijk op de **achtergrond** houden in verband met het **pluriforme karakter** van de scholen tegenwoordig. Persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden van schoolleiders hebben waarschijnlijk veel invloed op hun denk- en afwegingsprocessen. Zij menen dat hun opvoedkundige

invloed meer van indirecte aard is, vanwege hun sporadische contact met de leerlingen op de werkvloer. De ondervraagde schoolleiders zien zichzelf zowel als **manager** als **onderwijskundig** en ook **pedagogisch schoolleider** en waarderen de ene rol niet meer dan de andere rol. Wat betreft de pedagogische opdracht zorgen zij voornamelijk voor de kaders en randvoorwaarden zodat de leerkrachten en het overige personeel hun werk op dit gebied goed kunnen doen. Zij blijken volgens dit onderzoek erg gericht op het **inrichten** van de **school** als een **morele** en **pedagogische gemeenschap** gerelateerd aan het primaire doel van de school als een leergemeenschap. Zij houden zich duidelijk bezig met de problematiek van het leiding geven in een organisatie die te maken heeft met geschoolde professionals hetgeen om een specifieke leiderschapsstijl vraagt waarbij de ‘top-down’ en ‘bottom-up’ problematiek menigmaal impliciet of expliciet om de hoek komt kijken. Het **nemen** van **verantwoordelijkheden** en dus het **tonen** van **morele moed** is volgens hen van doorslaggevend belang voor de successen van de school. Morele moed heeft volgens hen te maken met het **opkomen** voor en **uitdragen** van de **waarden** van de onderwijsinstelling en het **durven aan** te **spreken** van mensen op deze waarden, hetgeen niet altijd gemakkelijk is. Een tweede aspect van morele moed, de **volharding**, het kunnen **vasthouden** aan een **vastgestelde koers** wordt door de meeste ondervraagde schoolleiders ook gezien als een belangrijk aspect van hun taak en onderwijskwaliteit. Op dit vlak zijn zij sterk **waardegericht**. Een **derde** aspect van morele moed dat ook in het onderzoek bestudeerd is betreft het aspect dat de ondervraagde schoolleiders een **moreel voorbeeld** willen zijn voor hun personeelsleden en hun leerlingen en ook voor andere betrokkenen buiten de school. Schoolleiders in dit onderzoek zien het **tonen** van **morele moed** als een **noodzaak** om **goed leiding te kunnen geven** aan hun onderwijsinstelling. **Integriteit**, **authenticiteit** en **geloofwaardigheid** zijn de **centrale waarden** die via morele moed effectief in woorden en daden omgezet moeten worden. Alle ondervraagde schoolleiders hebben ervaringen met morele moeilijke situaties en morele dilemma’s waarbij een beroep werd gedaan op morele moed en waarbij deze waarden in het geding waren. **Morele moed wordt gezien als een noodzaak om goed leiding te kunnen geven aan hun onderwijsinstelling.**

## Voorwoord

Wanneer zijn bestuurders en managers bereid en in staat met de onderwijsgegenden te spreken en te handelen over waarden en normen? Wat is hiervoor nodig in relatie tot hun competentie ontwikkeling en in hoeverre kan dit verbonden worden met de identiteit/kernwaarden van de school, rekening houdend met het pedagogische en morele leiderschap van de onderwijsgevende in de dagelijkse schoolpraktijk?

Op basis van deze vraagstelling is door ons een onderzoek uitgevoerd naar de pedagogische taakaspecten van schoolleiders. Aanvrager van dit onderzoek is de Protestantse Christelijke Vereniging van Personeel werkzaam in het BVE-veld en VO. Achtergrond van deze onderzoeksvraag is de gedachte dat de persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden van de schoolleider doorwerken in het alledaags handelen en het nemen van beleidsbeslissingen.

Met dit onderzoek is een bijdrage geleverd aan het verkrijgen van een beter beeld van de relatie schoolleiding en pedagogische opdracht. Centraal staat de vraag of schoolleiders in het voortgezet onderwijs de pedagogische opdracht überhaupt nodig vinden. Aanvullende vragen betreffen de veranderende rol van de schoolleiders door maatschappelijke en onderwijsontwikkelingen, de pedagogische aspecten waaraan schoolleiders prioriteit geven en de taken en functies die zij voor zichzelf weggelegd zien. Tegen de achtergrond van al deze aspecten van de pedagogische relevante taak van de schoolleider wordt de aandacht vervolgens gericht op de morele moed die van schoolleiders gevraagd wordt om hun taak naar behoren uit te voeren.

Op deze plaats willen wij de schoolleiders hartelijk dankzeggen voor hun bereidheid om als respondent in dit onderzoek te fungeren. Op basis van de door hen gegeven informatie en opvattingen hebben wij een beter beeld kunnen krijgen over hoe schoolleiders een pedagogisch schoolbeleid binnen een school als gemeenschap vorm zouden kunnen geven.

Dr. C. Klaassen  
Projectleider  
Pedagogiek en Onderwijskunde  
Radboud Universiteit Nijmegen.





# 1 Inleiding

Recentelijk is vanuit een levensbeschouwelijk en praktijkgericht gezichtspunt in Nederland door Den Bakker (2006) aandacht gevraagd voor de morele aspecten van het schoolleiderschap. Internationaal gezien is de belangstelling voor de vraag hoe managers (leden van de schoolleiding of schoolbestuurders) denken invulling te geven aan hun pedagogische taak groeiende. In de internationale literatuur treft men een toenemend aantal titels aan die betrekking hebben op 'Building an ethical school' (Beck, 1992; Sergiovanni, 1992; Staratt, 1994; Brysk & Driscoll, 1998; Westheimer, 1999). Daarnaast en in relatie hiermee is er ook een groeiende interesse in de morele dimensies van schoolleiderschap (Sergiovanni 1994; Beck, 1994; Begley, 1999; Begley & Leonard, 1999; Maxcy, 2002; Fullan, 2003; Strike, Haller & Soltis, 2005; Strike, 2009). Er worden veel voorbeelden en goede analyses gegeven van de wijze waarop managers proberen de pedagogische dimensie van hun professionaliteit in de dagelijkse schoolpraktijk handen en voeten te geven (zie hoofdstuk twee).

Er is empirisch gezien in Nederland relatief weinig bekend over de opvattingen van schoolleiders in relatie tot de pedagogische taak van de school, en de samenhang met hun persoonlijke levensbeschouwelijke en professionele waarden (uitzondering zijn onder andere: Slegers, Denessen, Leeferink en Klaassen, 2001; Klaassen & van der Linden, 2002).

In een eerder onderzoek 'Waardengestuurd Handelen van Docenten' (Klaassen & van der Linden, 2004) naar de opvattingen van leerlingen/deelnemers is gebleken dat zij er behoefte aan hebben dat de docent zich met zijn waarden en normen in zijn handelen en in gesprekken laat kennen. Zij vinden de morele moed van de docent belangrijk als deel van de competenties van de docent.

Het onderhavige onderzoek bouwt met het oog hierop eveneens voort op het onderzoek naar morele moed onder ROC-docenten (Klaassen, 2007). Tevens wordt aangesloten bij onderzoek naar het beroepsethos van docenten (Campbell, 2004; Klaassen, 2003) waarin duidelijk wordt dat door morele moed langzamerhand een ethische wereld wordt opgebouwd. Zonder morele moed worden allerlei relevante waarden als respect, verantwoordelijkheid, eerlijkheid en betrokkenheid niet effectief. In deze zin kan morele moed opgevat worden als een 'sleutelwaarde' die andere waarden pas feitelijk effectief doet worden.

Door de school te zien als een gemeenschap krijgt de pedagogische dimensie van leiderschap meer aandacht. Een school als gemeenschap gaat uit van gedeelde waarden, ideeën en idealen die de school maken tot een doelgerichte gemeenschap. De school wordt een plaats waar mensen voor elkaar zorgen, elkaar helpen en toegewijd zijn aan hun werk. Dit zijn de basiswaarden van een gemeenschap. Wanneer leden van een school als gemeenschap deze waarden internaliseren voelen zij zich groepen deze ook in hun dagelijks leven uit te dragen. Motivatie komt van binnen uit en wanneer dit gebeurt, kan iedereen zichzelf sturen. In het hiernavolgende hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van een aantal belangrijke aspecten van het schoolleiderschap in relatie tot de pedagogische opdracht en de vormgeving van de school als gemeenschap. In verband met dit laatste kunnen verschillende typen van vormgeving onderscheiden worden die vragen om verschillende accentueringen in het schoolleiderschap. Hoofdstuk drie heeft betrekking op de betekenis van waarden voor het denken, beslissen en handelen van schoolleiders. Met name het op elkaar inwerken van persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden wordt hier op theoretisch niveau geanalyseerd. Een centrale vraag hierbij is de volgende: Hoe leggen leidinggevenden in hun dagelijkse praktijken een relatie met de waardemeenschap waarin zij hun waarden funderen of waardoor zij zich laten inspireren? Het volgende hoofdstuk gaat in op de opzet en uitvoering van het onderzoek en wordt gevolgd door een overzicht van de resultaten van de gehouden interviews met schoolleiders waarbij zowel de pedagogische taak als de benodigde morele moed aan de orde komen. Het rapport sluit af met een aantal conclusies en aanbevelingen, deze kunnen in samenhang met de inhoudelijke hoofdstukken en de resultaten gelezen worden als suggesties voor scholen en handreikingen voor leidinggevenden over hoe zij om kunnen gaan met situaties en processen waarin van hen morele moed wordt gevraagd.

## 2 Schoolleiders, morele waarden en de school als gemeenschap

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op diverse aspecten en vragen rondom de pedagogische aspecten van de taak van de schoolleider. Allereerst is de vraag aan de orde: Waar spelen morele waarden een rol bij het schoolleiderschap?

Uitvoerig wordt ingegaan op de vraag wat bedoeld wordt met het concept van de school als gemeenschap en welke invullingen daaraan gegeven kunnen worden.

De toenemende aandacht voor de betekenis van waarden voor het bestuderen van leidinggevendens beperkt zich niet alleen tot het leidinggeven in het bedrijfsleven maar heeft zeker ook belangrijke consequenties voor de eisen en verwachtingen die aan leidinggevendens in andere sectoren van de samenleving gesteld worden. Ook in de sfeer van het onderwijs is deze tendens duidelijk aanwezig. In dit verband wordt wel gesproken over de **normatieve of pedagogische professionaliteit van de schoolleiding**. Hierbij wordt in eerste instantie gedacht aan ‘de morele missie’ van de school. In onze huidige samenleving is het met het oog op de sociale cohesie en het gezamenlijk bereiken van de doelen van de kenniseconomie **belangrijk dat de schoolleiding op basis van morele waarden handelt. Ook is het belangrijk dat de schoolleider deze morele waarden bespreekt en naar voren brengt binnen de school en mensen aanstuurt om ook te handelen naar de morele waarden, met het oog op het behalen van de doelen die de school zich heeft gesteld** (Kaptein, 2008). De normatieve of pedagogische professionaliteit van de schoolleiding is gericht op **persoonlijkheidsvorming en gemeenschapsvorming in de school** en spreekt de bestuurders en directies niet zozeer als manager, als wel als **morele leiders** aan. Als zodanig moeten zij op het gebied van morele waarden inspirerend zijn en anderen stimuleren om waardegericht onderwijs te realiseren. Belangrijk in dit verband is het interessante ‘theoretische’ onderscheid tussen de begrippen ‘schoolmanager’ en ‘schoolleider’. Schoolmanagers leggen de nadruk op het goed doen van dingen. Natuurlijk streven zij er daarbij naar om juist de goede dingen te doen. Maar het bereiken van een hoge mate van effectiviteit en efficiency staat hoog in het vaandel. Schoolleiders zijn daarenboven juist ook geïnteresseerd in het op een specifieke wijze doen van bepaalde goede dingen. Er lijkt bij nader inzien een accentverschil te zijn in de nadruk op de doel-middel-verhouding. Een ‘schoolmanager’ is vooral bezig met het bepalen van de doelstellingen voor een organisatie, het plannen van een route om die doelstellingen te bereiken en het organiseren van arrangementen om de route te kunnen

faciliteren. Voor een manager zijn personeelsleden weliswaar erg belangrijk, maar een manager richt zich met name op de formaliteiten van een organisatie en werkt in het algemeen 'top-down' (Petrov, Bolden & Goslin, 2006). Dat wil zeggen dat de manager het beleid bepaalt, zijn werknemers moeten het beleid uitvoeren, vandaar dat in dit verband wel gesproken wordt over 'bureaucratisch management'. Het concept 'schoolleiderschap' heeft een andere connotatie. Deze is verbonden met het concept van de school als gemeenschap. Empirisch onderzoek kan nader inzicht geven in het realiteitskarakter van 'typologische denkmodellen' als deze. In een school als gemeenschap dient de schoolleider natuurlijk óók doelstellingen te bepalen, routes te plannen en middelen te vinden om die routes te kunnen faciliteren. Het verschil met de manager is echter dat de leider dit zoveel mogelijk probeert te doen in samenwerking met alle gemeenschapsleden, dat wil zeggen de docenten, leerlingen en ouders. Dit type leiderschap richt zich in de eerste plaats op het motiveren van gemeenschapsleden, om op die wijze samen de doelstellingen van de organisatie te bepalen en te realiseren. Leiderschap werkt hier meer 'bottom-up' (Kaptein, 2008).

Uit praktijkervaringen en onderzoek is bekend dat waarden een belangrijke rol spelen bij het maken van beleidskeuzen, bij de dagelijkse beslissingen en bij het vinden van oplossingen voor problemen in de schoolorganisatie (Begley, 1999).

Welke waarden de leider binnen het onderwijs hanteert, lijkt afhankelijk te zijn van zijn of haar visie op de school en de nadruk die daarbij gelegd wordt op bepaalde aspecten. Hiervoor is aangegeven dat de school gezien kan worden als een formele organisatie of als een gemeenschap. Beide elementen zijn binnen een school natuurlijk allebei aanwezig, maar waar het om gaat is waar de leider de nadruk op wil leggen zoals Sergiovanni (1992) goed laat zien. Binnen de school als formele organisatie worden van bovenaf specifieke verwachtingen uitgesproken naar de personeelsleden toe en staan regels, supervisie en evaluatie centraal. Daardoor kan controle uitgeoefend worden over processen en handelingen van de betreffende personeelsleden. Binnen de school als gemeenschap wordt het handelen van leider en medewerkers bepaald door de kern van de gemeenschap. Een kern is de bundeling van waarden, gevoelens en overtuigingen die gezien kan worden als de lijm die de mensen met elkaar verbindt (Hakvoort, 2005). Er is een duidelijk breed gedragen beeld van 'Waar we samen voor staan'. Bij een school functionerend als gemeenschap betreft de schoolleider alle organisatiedeelnemers in koersbepaling, beleidvorming en besluitvorming. Er wordt met elkaar gewerkt aan gezamenlijk bepaalde gemeenschappelijke doelen, waarbij iedereen binnen de organisatie (zowel de docenten, staf, als de schoolleider) de verplichting heeft om er alles aan te doen de

organisatie als gemeenschap te laten functioneren en te laten bloeien. In dat groepsproces heeft de schoolleider vooral de taak het gemeenschapsleven en de gedeelde morele waarden en gemeenschapsdoelen te bewaken.

Klaassen, Schouten en Leeferink (1999) geven aan dat er **verschillende theoretische beschrijvingen van de school als gemeenschap** bestaan. Zij vinden dat het met name gaat om een **gedeelde visie op datgene wat zinvol en nastrevenswaardig is en waar alle leden zich voor willen inzetten**. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het streven naar 'consensus' over die gemeenschappelijkheid ook gepaard moet gaan met een streven om op een juiste wijze om te gaan met de 'dissensus' en deze ook serieus te nemen. In een pluriforme maatschappij moeten ook de rechten van de minderheden in acht genomen worden, evenals overigens de plichten. **Een gemeenschap is van belang voor de morele identiteitsvorming van individuen en voor de sociale cohesie in de samenleving**. Het wegvallen van een gemeenschap zou kunnen leiden tot individuele ontworteling, isolatie, vereenzaming en desintegratie. Om het gemeenschapskarakter in de samenleving te bevorderen wordt speciaal naar het onderwijs gekeken. De **school** wordt in dit verband gezien als een geschikt instituut waarbinnen **gemeenschapsvorming**, en daarmee **vorming in waarden en normen**, kan plaatsvinden (Sergiovanni, 1994; Shields, 1999). Het concept van de school als gemeenschap wordt daarmee ook beschouwd als een institutionele voorwaarde die nodig is om de motivatie en het sociale gedrag van leerlingen in goede banen te leiden. Leerlingen leren in de dagelijkse schoolpraktijk om te gaan met anderen. Bovendien worden ze voorbereid op het leven in een democratische samenleving, aangezien het concept van de school als gemeenschap gebaseerd is op democratische principes die in dagelijkse schoolpraktijken zichtbaar worden.

Leithwood (1999) omschrijft **de school als gemeenschap als een sociale organisatie die bestaat uit relaties van samenwerking tussen volwassenen die dezelfde doelen delen**. Het dagelijkse leven voor zowel volwassenen als leerlingen of studenten is georganiseerd op een manier waarop het een verplichting heeft aan zijn leden. Om de pedagogische opdracht goed te waarborgen moeten scholen, volgens Leithwood, voorzien in het sociale kapitaal. Sociaal kapitaal verwijst naar processen tussen mensen die samenwerken, waarin ze normen en vertrouwen hebben opgebouwd en waarin ze tevens zorgen voor een samenwerking waar alle leden baat bij hebben. Een school als gemeenschap voorziet in dit 'sociale kapitaal'. Het sociale kapitaal zorgt bij kinderen voor een gevoel van stabiliteit, zekerheid en een positief zelfbeeld. Het dient als middel om de cognitieve en sociale ontwikkeling van jonge mensen te ondersteunen. Tot slot zorgt het sociale kapitaal voor veel persoonlijke en

sociale vaardigheden die nodig zijn om succesvol de uitdagingen te kunnen aangaan die door het curriculum worden aangeboden.

Sergiovanni (1994) wijst erop dat een gemeenschap studenten en leerkrachten op een speciale manier **aan elkaar bindt** door iets dat verder reikt dan het individu zelf, namelijk: **gemeenschappelijke waarden en doelen**. Deze waarden en doelen dienen **als leidraad voor het handelen van de leden van de gemeenschap**. Een gemeenschap kan leerkrachten en leerlingen helpen zich te transformeren van een “ik-gemeenschap” naar een “wij-gemeenschap”. Een “wij-gemeenschap geeft hen een uniek en langdurig gevoel van eigenwaarde en veiligheid (Sergiovanni, 1994). Typerend voor de omgangsvormen binnen een gemeenschap is ‘betrokken zijn’ en ‘zorg voor elkaar hebben’ (zie ook Noddings, 1992). Dit betekent dat er op school veel ruimte moet zijn voor persoonlijke en vertrouwelijke vormen van interactie, zowel tussen leerkrachten en leerlingen als tussen leerkrachten onderling. Hierdoor ontstaat een veilig klimaat waarbij de leden van de school zich goed voelen en geaccepteerd (Sharan, Shachon en Levine, 1999). De school zou daarom volgens Sergiovanni (1994) omgebouwd moeten worden tot een **gemeenschap waarin morele verplichting, vertrouwen en gemeenschappelijk gedragen doelen aanwezig zijn, in plaats van de beheersmatige doelen** die nu overheersen.

In een eerder Nederlands onderzoek naar de relatie tussen de pedagogische taak van schoolleiders in het voortgezet onderwijs (Sleegers, Denessen, Leeferink en Klaassen, 2001) zijn door ons **verschillende typen van de school als gemeenschap** onderscheiden:

In **het zorgmodel** staat de **opvoeding centraal van leerlingen tot zorgzame burgers** die zich verantwoordelijk voelen voor het welzijn van zichzelf en van anderen en zich willen inzetten voor het geluk van medemensen. De school is ingericht als een zorggemeenschap, zodat dit doel bereikt kan worden. Waarden als **geborgenheid, saamhorigheid en medemenselijkheid** staan hierbij voorop. De **relaties** tussen leerkrachten en leerlingen is **vertrouwelijk** en **integer**. In de school als zorggemeenschap bekommeren de leerkrachten zich om het **sociale welbevinden** van de leerlingen en veel tijd en energie wordt gestoken in het scheppen van een **pedagogisch schoolklimaat**. Deze zorg is ook terug te zien in de omgang tussen leerkrachten onderling. Leerkrachten vormen een **hecht team** waarin veel wordt samengewerkt en overlegd over het gedeelde zorgbeleid. De onderlinge verhoudingen worden gekenmerkt door **openheid** en **solidariteit**, en men ondersteunt elkaar waar mogelijk.

In **het democratische model** heeft men een andere opvatting over opvoeden; **leerlingen dienen opgevoed te worden tot mondige en kritische burgers**, die zowel **verantwoordelijkheid** nemen voor het **eigen handelen**, als voor het **functioneren** van de **gemeenschap**. Om dit te bereiken wordt de school ingericht als een **democratische**

**gemeenschap**, waarin **waarden** als **medezeggenschap** en **participatie** centraal staan. Leerkrachten houden rekening met de wensen en belangen van de leerlingen en ze stimuleren de **inspraak** van de leerlingen in de klas. In een school als democratische gemeenschap participeren leerkrachten op schoolniveau in diverse **overlegorganen** en ze worden betrokken bij het nemen van belangrijke beslissingen. De leerkrachten dragen, op schoolniveau, de verantwoordelijkheid voor het functioneren van de democratische gemeenschap.

Centraal in *het liberale model* staat de **opvoeding van leerlingen tot onafhankelijke burgers, die zichzelf kunnen redden**, en in staat zijn om **eigen normen en waarden te ontwikkelen** en na te leven. Om dit doel te realiseren is de **school ingericht als een liberale gemeenschap**, waarin waarden als **individuele autonomie** en **respect voor diversiteit** centraal staan. Dit heeft als gevolg dat leerkrachten zich met name bezighouden met de **persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen** en het scheppen van een **open klimaat** van **verdraagzaamheid**. Belangrijke elementen hierin zijn: de **dialogoog** over en het **tolereren** van verschillen in waarden. In de school als liberale gemeenschap wordt ook de **individuele autonomie** van de **leerkracht** sterk benadrukt. De samenwerking tussen leerkrachten is met name gericht op het bevorderen van het respect voor diversiteit. Het gevolg is dat leerkrachten verantwoordelijk zijn voor hun eigen taken en daarbij elkaars positie en werkwijze respecteren.

In *het overdrachtsmodel* staat de **voorbereiding** van leerlingen op de **arbeidsmarkt** en hun toekomstige loopbaan centraal. Om dit doel te bereiken functioneert de **school** als **overdrager** van **kennis** en **vaardigheden**. In het overdrachtsmodel vragen leerkrachten vooral **ijver en inzet van de leerlingen**, in de klas heerst een ordelijk en gedisciplineerd leerklimaat. Een dergelijk leerklimaat vereist van leerlingen dat ze zich houden aan **fatsoensregels** en gemaakte **afspraken**. In het schoolbeleid ligt de nadruk op het vergroten van de beroepskansen, de samenwerking tussen leerkrachten vindt daardoor vooral plaats op het niveau van de **vaksecties**. De ontwikkeling van een gezamenlijk vormingsbeleid staat centraal in dit model, er wordt onderling **weinig gepraat** over **normen** en **waarden**.

In de school als gemeenschap heeft de schoolleider de taak om de pedagogische taakstelling van de school concreet vorm te geven. Dit doet een beroep op het moreel leiderschap van schoolleiders (Greenfield, 1995). Uit de beschrijvingen van de modellen komt naar voren dat ieder model kan worden opgevat als een soort van ideaaltypische blauwdruk voor de manier waarop de school als morele gemeenschap kan worden ingericht. De schoolpraktijk zal over het algemeen een conglomeraat van dezer vier typen gemeenschappen zijn. Opvattingen van schoolleiders zullen waarschijnlijk bestaan uit een mengeling van elementen uit de verschillende modellen.



Uit het bovenstaande blijkt dat in pedagogisch en moreel opzicht aan de schoolleider specifieke eisen en verwachtingen gesteld worden. Ter afsluiting van dit hoofdstuk willen wij aangeven hoe deze eisen en verwachtingen hun neerslag kunnen vinden in bijvoorbeeld een gedragscode voor schoolleiders. Dit gebeurt via het weergeven van een 'Code of Ethics' zoals die ontwikkeld is door de 'American Association of School Administrators'. In deze code wordt ingegaan op het professionele gedrag dat van schoolleiders verwacht wordt in hun relaties met collega's, leerlingen en de gemeenschap binnen en buiten de school.

*AASA's Statement of Ethics for Educational Leaders*

An educational leader's professional conduct must conform to an ethical code of behavior, and the code must set high standards for all educational leaders. The educational leader provides professional leadership across the district and also across the community. This responsibility requires the leader to maintain standards of exemplary professional conduct while recognizing that his or her actions will be viewed and appraised by the community, professional associates and students.

The educational leader acknowledges that he or she serves the schools and community by providing equal educational opportunities to each and every child. The work of the leader must emphasize accountability and results, increased student achievement, and high expectations for each and every student.

To these ends, the educational leader subscribes to the following statements of standards.

The educational leader:

- 1) Makes the education and well-being of students the fundamental value of all decision making.
- 2) Fulfills all professional duties with honesty and integrity and always acts in a trustworthy and responsible manner.
- 3) Supports the principle of due process and protects the civil and human rights of all individuals.
- 4) Implements local, state and national laws.
- 5) Advises the school board and implements the board's policies and administrative rules and regulations.
- 6) Pursues appropriate measures to correct those laws, policies, and regulations that are not consistent with sound educational goals or that are not in the best interest of children.
- 7) Avoids using his/her position for personal gain through political, social, religious, economic or other influences.

- 8) Accepts academic degrees or professional certification only from accredited institutions.
- 9) Maintains the standards and seeks to improve the effectiveness of the profession through research and continuing professional development.
- 10) Honours all contracts until fulfilment, release or dissolution mutually agreed upon by all parties.
- 11) Accepts responsibility and accountability for one's own actions and behaviours.
- 12) Commits to serving others above self.

— Adopted by the AASA Governing Board, March 1, 2007



### 3 Persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden

Waarden fungeren als een **bindmiddel** tussen mensen en ze zijn nodig om de handelingen van mensen in te kaderen. Waarden zijn algemene **oriëntatiepunten** die richting geven aan het gedrag en het streven van mensen. Waarden zijn met andere woorden **principes** die het leven van mensen vormgeven. Het zijn een soort algemene uitgangspunten, die mensen nastrevenswaardig en belangrijk vinden in het leven en die door hen gewaardeerd worden. Er zijn **vele soorten waarden**. Waarden kunnen betrekking hebben op verschillende domeinen, zoals het terrein van de politiek (met haar gezaghebbende verdeling van macht) of het terrein van de economie (met de verdeling van verschillende soorten goederen). Zo kennen we bijvoorbeeld ook esthetische waarden naast morele waarden. **Morele waarden zijn de waarden die verwijzen naar goed of slecht, het juist of onjuist handelen en de betreffende bedoelingen en de effecten ervan** (Klaassen, 2007). Het morele domein waarop deze waarden betrekking hebben, is gebaseerd op een conceptie van het goede leven als richtinggevend concept voor moreel verantwoord handelen. Morele moed verwijst met andere woorden naar moed die gericht is op het domein van goed en kwaad, op het domein van juist en onjuist handelen. **Morele waarden zijn gericht op het welzijn van anderen en niet op het individuele eigenbelang**. Bij morele waarden staat het welzijn van de andere persoon centraal, waarbij het handelen van een individu in het kader wordt geplaatst in het juist of onjuist behandelen ten opzichte van de ander. Vooral waar het gaat om samenwerking is het belangrijk om te bepalen of iemand handelt in welzijn van een ander.

**Het onderhavige onderzoek richt zich op de morele moed van de schoolleiding en op de relatie met de identiteit of kernwaarden van de school.** Wat betekent de pedagogische opdracht van de school voor de beroepsuitoefening van de schoolleiding? **Hoe leggen leidinggevend in hun dagelijkse praktijken een relatie met de waardegemeenschap waarin zij hun waarden funderen of waardoor zij zich laten inspireren.** Voor leidinggevend is het met andere woorden belangrijk om zich te bezinnen op de relatie tussen hun persoonlijke waarden c.q. deugden en de missie van hun instelling (Smit & Pelkmans, 1999). De levensbeschouwelijke dimensie van de schoolidentiteit bestaat immers uit waarden die men gezamenlijk geacht wordt na te streven, normen die men geldend acht voor het eigen gedrag en dat van anderen en op-

vattingen over het goede samenleven (mede) afkomstig uit of geïnspireerd door een bepaalde geloofstraditie.

Of de schoolleider de nadruk wil leggen op de school als ‘formele organisatie’ of op ‘de school als gemeenschap’ is -naar verwachting van de door ons bestudeerde auteurs- erg afhankelijk van de persoonlijke waarden die de leider zelf heeft. Opmerkelijk in het onderhavige onderzoek is dat -vooruitlopend op de resultaten- de onderzochte schoolleiders wat dit betreft uitgaan van een wederzijdse afhankelijkheid van de beide genoemde aspecten en oriëntaties. Autrey (2007) maakt bij morele waarden een onderscheid tussen *organisatiewaarden* en *persoonlijke waarden*. De *organisatiewaarden* zijn de *niet-onderhandelbare uitgangspunten* die bij alle werkzaamheden in acht moeten worden genomen. De *persoonlijke morele waarden geven aan hoe men zich wil verhouden tot anderen op de werkvloer*, daarbij een kader biedend voor ons gedrag. Autrey gaat ervan uit dat de schoolleider vanuit persoonlijke morele waarden, de morele waarden van de organisatie praktische invulling moet geven.

Vanuit een ander denkmodel zou men kunnen stellen dat het handelen en de besluitvorming van de schoolleider niet gebaseerd dienen te zijn op de persoonlijke morele waarden, maar geheel in functie zouden moeten staan van de gemeenschappelijke waarden van de organisatie. Carr (2006) heeft deze relatie geanalyseerd en is tot de conclusie gekomen dat dit niet mogelijk is. Professionele waarden kunnen volgens hem niet gescheiden worden van persoonlijke waarden. Carr stelt op basis van een zorgvuldige grondslagenanalyse van de professionaliteit van docenten dat op de werkvloer persoonlijke waarden en professionele waarden wel kunnen verschillen, maar dat het niet zo is dat tijdens werktijden de persoonlijke waarden in zijn geheel worden losgelaten en dat men puur en alleen gaat handelen op basis van professionele waarden.

Hunter (2004) heeft er terecht op gewezen dat waarden van mensen en de organisatie uiteen kunnen lopen. Persoonlijke morele waarden kunnen in principe bijten met de morele waarden van de organisatie. Stel dat bijvoorbeeld binnen een organisatie een vacature is voor een bepaalde baan. De leider kent in zijn privésfeer een persoon die geknipt is voor de baan. Het is een vriend van de leider en de leider is er overtuigd dat de vriend een toegevoegde waarde is voor de organisatie. Door het aannemen van deze vriend bewijst hij zowel de vriend als de organisatie een dienst. Echter, vanuit de organisatie wordt de waarde aangegeven dat ieder mens een eerlijke kans verdient en dat om die reden iedereen de kans moet krijgen om te solliciteren op de baan. In deze context neigt het zonder sollicitatie aannemen van de betref-

fende vriend naar nepotisme. Wat moet de leider doen? Wanneer de leider geen sollicitatieprocedure start en de vriend zelf aanneemt, handelt de leider in strijd met de organisatiewaarden. Anderen hebben immers geen eerlijke kans gekregen om ook mee te dingen naar de baan. Handelt de leider wel volgens de organisatiewaarden en laat hij een sollicitatieprocedure starten, dan bestaat de kans dat de vriend niet door de procedure komt en de baan dus niet zal krijgen. Dan handelt de leider in strijd met zijn persoonlijke waarden.

Een krachtige manier voor de schoolleider om zijn vertrouwen in personeelsleden uit te spreken is door zijn leiderschap dan te delen met hen. Zowel Michael Fullan (2003) als Andy Hargreaves (in Den Bakker, 2006) geven aan dat het de verantwoordelijkheid is van de schoolleider om zijn **leiderschap te delen** en om leiderschap **in anderen te ontwikkelen**. Hierdoor wordt de leiding van een organisatie versterkt en is de organisatie niet meer afhankelijk van één persoon. Het voorkomt dat de school volledig in elkaar valt na het vertrek van zijn schoolleider. In recente literatuur wordt het gedeeld leiderschap gepredikt (Harris, 2008; 2009). Patton (2008) stelt dat de schoolleider zijn verantwoordelijkheden moet verdelen over docenten om zo gedeelde verantwoordelijkheid te krijgen binnen de school. Docenten zullen dan zichzelf en elkaar aan gaan sturen, en zichzelf ook verantwoordelijk gaan voelen voor het realiseren van de gemeenschapsdoelen. De school gaat optimaal functioneren als gemeenschap, omdat alle neuzen dezelfde kant op staan en men bereid is om dezelfde richting op te wandelen. Belangrijk in deze is dat de schoolleider **vertrouwen heeft in zijn docenten en in de school als gemeenschap, en dit vertrouwen ook uitspreekt**. Wanneer personeelsleden van de schoolleider de mogelijkheid en de ruimte krijgen om mee te denken en mee te helpen op schoolniveau, is het noodzakelijk dat de leider vertrouwen heeft in zijn personeelsleden en dat vertrouwen in hen ook uitspreekt.

Het zal duidelijk zijn dat deze opvattingen over **gedeeld leiderschap** een sterke verwantschap hebben met de achterliggende gedachten van het concept van 'de school als gemeenschap'. In het licht van het gedeeld leiderschap **betekent authenticiteit dat de schoolleider altijd dezelfde waarden hanteert, ongeacht de situatie en de rol waarin de schoolleider zich bevindt**. De leider die bereid is zijn **leiderschap te delen** en **zich dienend op durft te stellen** weet dat mensen binnen een kader van goede waarden die ze uitdragen, een werkgemeenschap kunnen creëren die op **lange termijn effectief**, productief en gepast efficiënt is (Autrey, 2007). Samen met de gemeenschapsleden bepaalt de schoolleider morele waarden die gemeenschapsbreed worden gedragen en waar men, bij het niet handelen ernaar, ook op aangesproken zal worden. Om als schoolleider zo authentiek mogelijk te blijven, is het heel erg belangrijk

om uit te gaan van die **gezamenlijk bepaalde waarden**, want die zijn voor ieder gemeenschapslid in elke situatie hetzelfde.

Het openstaan voor de ideeën van anderen en het zogenaamde meten met gelijke maat, met de morele organisatiewaarden als meetlat, zorgt ervoor dat er een band ontstaat tussen de schoolleider en de gemeenschapsleden en betrokkenen bij de schoolgemeenschap in brede zin. In dit verband is het goed zich te realiseren dat schoolleiders morele verplichtingen hebben naar verschillende 'stakeholders' van de school en ook dat de waarden en opvattingen van deze betrokkenen in principe ook sterk uiteen kunnen lopen. Tot de betreffende 'stakeholders' behoren de leerlingen, het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel, de ouders, het schoolbestuur, de schoolomgeving, de inspectie, de publieke opinie, maar ook de collega's en de professionele gemeenschap in brede zin. Met al deze groepen en instanties die vaak tegengestelde belangen of uiteenlopende waarden vertegenwoordigen, heeft de schoolleider als **publieke functionaris** te maken. Al deze groepen en instanties vragen ook in toenemende mate in het kader van de zogenaamde 'educational governance' om publieke verantwoording (zie Strike, 2009; Klaassen & Veugelers, 2010).

Wat in de literatuur over het concept van de school als gemeenschap nogal eens ondergesneeuwd wordt en zeker door de internetprotagonisten op dit terrein in het algemeen verdrongen wordt, is het feit dat een waardeconsensus in een maatschappij met een nadrukkelijke pluriformiteit aan waarden niet eenvoudig is. Schoolleiders krijgen steeds vaker te maken krijgen met waardeconflicten en de manier van omgaan met waarden lijkt steeds complexer te worden, zo blijkt uit diverse (ook door ons uitgevoerde) onderzoeken. Belangrijk is dus de vraag hoe schoolleiders een manier kunnen vinden om hun benadering van waarden verder te verbeteren. Op deze manier kan beter invulling worden gegeven aan de pedagogische opdracht in de school en kan beter worden omgegaan met de waardeconflicten. Met het oog op het gegeven dat onze Nederlandse samenleving ook gekenmerkt wordt door een diversiteit aan waarden en opvattingen is het zaak om de doelstelling en het denkmodel van het concept van 'de school als gemeenschap' ook uit te bouwen met de vraag hoe ga je om met diversiteit en met dissensus. Als gevolg van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen zou er in de hedendaagse samenleving sprake zijn van een verschuiving in waardoriëntaties. Gesproken wordt over de teloorgang van collectieve oriëntaties, in het voordeel van individualistische oriëntaties (Halman, 1991). Het gaat ons erom welke waarden schoolleiders belangrijk vinden. Hoe verhouden deze collectieve waarden zich tot de waardeoriëntatie van de schoolleider? De westerse cultuur lijkt zich steeds meer te ontwikkelen in de richting van een individualistische

cultuur. Een positief gevolg van dit emancipatorische proces is dat mensen losser komen te staan van traditioneel normerende kaders als het gezin, de kerk en de buurt, hierdoor neemt de individuele keuzevrijheid toe en de geeft men invulling aan het eigen bestaan. Anderen wijzen op de negatieve gevolgen van dit proces voor de sociale cohesie. Mensen zouden het eigen belang prefereren boven het algemeen belang. Het gaat ons erom in hoeverre schoolleiders gevoelig zijn voor waarden als medemenselijkheid en solidariteit en hoe deze gevoeligheid zich verhoudt tot meer individualistische waardeoriëntaties. Uit een theoretisch onderzoek van Begley (1999) blijkt dat schoolleiders steeds vaker werken in een omgeving waar waardeconflicten plaatsvinden. Bepaalde bronnen van waardeconflicten waren er altijd al. Echter, raciale, etnische en gelovige groepen nemen toe in onze samenleving, zij zijn het vaak niet eens met wat wenselijk is in schoolpolitiek, procedures of resultaten. Het gevolg voor schoolleiders is dat omstandigheden voor het maken van onderwijsbeslissingen steeds complexer en uitdagender worden. Volgens Beck (1999) baseert iedere schoolleider zijn wijze van beslissingen nemen op een set van waarden. De schoolleider moet beseffen dat waarden zeer complex en gevarieerd zijn. Volgens Begley (1999) zijn waarden situatiegebonden en moeten deze afgewogen worden tegen elkaar. Er zijn geen simpele regels en geen absolute waarden die de ene waarde belangrijker doet zijn dan de andere waarde. Hij zegt dan ook dat het onmogelijk is een handboek te ontwikkelen met correcte waarden voor schoolleiders. Niemand kan voorspellen welke waarden toekomstige leiders zich eigen moeten maken. Daarom is het ook niet voldoende dat schoolleiders de waarden van andere schoolleiders nastreven, Wat schoolleiders wel kunnen doen is persoonlijk reflecteren op situatiegebonden waarden.

Bij de bovenstaande uiteenzetting van Begley kunnen natuurlijk de nodige kanttekeningen geplaatst worden, -bijvoorbeeld bij de relativistische inslag van zijn waarde-theorie- die voor de goede orde aanzienlijk genuanceerder is dan hier even kort kan worden weergegeven. Maar belangrijker is het tegenwicht dat zijn op empirie gebaseerde of geïnspireerde opvattingen kunnen bieden ten opzicht van het 'modelmatige' en 'idealistische' denken dat naar voren gebracht wordt in de talrijke uiteenzettingen en propagandistisch ogende publicaties en internetsites over het concept van de 'school als gemeenschap'. Het is vanuit een sociologisch en onderwijspraktisch gezichtspunt goed voor ogen te houden dat de toenemende meerstemmigheid en multiculturaliteit van gedifferentieerde, postmoderne samenlevingen (Bauman, 1993) potentieel leidt tot een toename van bewuste en onbewuste dilemma's en conflicten.

Een speciale vorm van dergelijk potentiële dilemma's en conflicten waarmee de schoolleider tegenwoordig geconfronteerd wordt heeft te maken met de noodzaak en



het fenomeen van 'educational governance' in een tijdperk dat beleidsmatig gekenmerkt wordt door decentralisatie, schaal- en autonomie-vergroting, lump-sum financiering van scholen, 'terugtrekkende' overheden. Nieuwe problemen doen zich voor in de ervaren bureaucratisering van het schoolgebeuren; de deprofessionalisering en de innovatie-moeheid van docenten en de daarmee gepaard gaande onaantrekkelijkheid van het docentenberoep in een aantal ontwikkelde en onderwijsgerichte landen. Met name de verhouding van de overheden en de lokale scholen of schoolbesturen en onderwijsorganisaties verdient in dit verband de aandacht (Klaassen en Veugelers, 2009). In zijn boek *'Ethical Leadership in Schools: Creating Community in an Environment of Accountability'* laat Kenneth Strike (2009) zien dat het zeker niet eenvoudig is "creating community in a world that wants hierarchy." Er is geenszins sprake van een receptenboek voor moreel handelen. Hij laat zien dat er vele dilemma's, conflicten of, zoals hij zegt, 'clashes' zijn "between the legislative bodies to whom we are ever more accountable and to the high professional standards of excellence inherent in our mission to create good schools". Strike vreest dat in het huidige bureaucratische en governance klimaat ere en zekere mate van wantrouwen gaat ontstaan (an era of mistrust) tussen wetgevers en uitvoerders i.c. onderwijzers waarbij beide partijen het gevaar lopen om het zicht op de uiteindelijke doelen en missies te verliezen. Een doorschietende verantwoordingscultuur van steeds meer of verdergaande controles en toenemende eisen leidt tot een zelfdefensieve en antagonistische reacties die ons steeds verder afbrengen van waar het eigenlijk om te doen is in het onderwijs. Zo'n nieuwe 'culture of distrust' is niet in het belang van het kind en leidt waarschijnlijk tot een "culture of alienation," waarop niemand zit te wachten. Zijn wat genoemd kan worden zeer 'timely book' geeft nieuwe gezichtspunten op wat in het onderwijs door de dagelijkse werkdruk gebruikelijk geacht wordt en naar voren treedt als gewone, voor de overheid acceptabele en eenvoudig codeerbare standpunten of gemakkelijk te accepteren posities, maar als je er als school wat langer of dieper bij stil staat toch wel complexer is. Strike geeft een aantal suggesties "to bridge ethics and issues of accountability". Hij beklemtoont de noodzaak om dit soort zaken weer in een beter evenwicht te brengen en stelt bijvoorbeeld vraagtekens bij de gebruikelijke gelijkstelling van 'meten is weten' en heeft ook aandacht voor de minder gemakkelijk evalueerbare, maar in de huidige maatschappij belangrijke pedagogische en integratieve opbrengsten en kwaliteiten van onderwijs (zie: Klaassen & Veugelers, 2009).

In dit onderzoek staan de waarden van de schoolleiding centraal. Naast de persoonlijke en professionele waarden worden in dit theoretisch deel van het onderzoek analytisch ook levensbeschouwelijke waarden onderscheiden. Uitdrukkelijk zij vermeld

dat het hier gaat om een analytisch onderscheid omdat in de praktijk de betreffende waarden dikwijls elkaar overlappen of dezelfde zijn. Zoals den Bakker (1996) laat zien vormen levensbeschouwelijke waarden een belangrijke inspiratie voor leidinggeven in het onderwijs. Boer (2003) heeft duidelijk beschreven hoe levensbeschouwing invloed heeft op het moreel denken en handelen van een persoon: levensbeschouwing is dikwijls de aanleiding tot moreel denken en handelen. Levensbeschouwing bepaalt ook vaak de wijze waarop mensen naar de feiten kijken. In conflictsituaties bepaalt levensbeschouwing dikwijls aan welke waarden een persoon voorrang geeft. Tenslotte geeft levensbeschouwing een persoon vaak de motivatie om door te zetten en om voornemens in handelen om te zetten. Een persoon moet gemotiveerd zijn om zijn waarden en voornemens in handelen om te zetten.

Dalla Costa (1998) laat zien dat levensbeschouwing en religie de traditionele inspiratiebronnen zijn voor de vorming van morele waarden en voor het handelen naar morele waarden. Dat geldt met name ook voor de waarden die van betekenis zijn bij leiderschap. In het Christelijk erfgoed zijn daarvan duidelijke voorbeelden te geven. Zo hebben Blanchard en Hodges (2003) en Hakvoort (2005) de vergelijking gemaakt tussen een leider die uitgaat van en handelt naar morele waarden, en Jezus Christus. Volgens hen kan Jezus Christus gezien worden als de ideale leider: dienend, en tussen zijn mensen behevend om op die manier zijn volgers te enthousiasmeren en te inspireren. Jezus plaatste zichzelf voortdurend in de schoenen van anderen, om op die wijze zijn mensen te dienen en te leiden. Meest sprekende voorbeeld van het gegeven dat Jezus zich ten dienste stelde van zijn volgers, is zijn dood. Jezus heeft zijn leven gegeven, zodat de zonden van de mensheid vergeven zouden worden. Het is een extreem voorbeeld van het handelen naar morele waarden, het juist handelen met in achtneming van anderen. Niet alleen het christendom heeft in de persoon van Jezus zijn eigen moreel leider. Ook de islam, het jodendom, het boeddhisme en het hindoeïsme hebben ieder een eigen moreel leider. Door sommige maatschappelijke ontwikkelingen lijkt religie tegenwoordig minder invloed te hebben op het vormen van morele waarden. Dat betekent echter niet dat de maatschappelijke ontwikkelingen *an sich* een negatieve invloed hebben op de vorming van morele waarden. Religie mag dan wel aan invloed inboeten, in de huidige maatschappij speelt onze eigen levensbeschouwing een heel belangrijke rol. Levensbeschouwing wordt door Boer (2003) omschreven als de diepste levensoriëntatie van een mens. Het is een oriëntatie gebaseerd op de intrinsieke motivatie van de mens, men handelt op de wijze zoals de persoon *zelf* denkt dat goed is. Dat is een wezenlijk verschil met religie, waarbij van mensen wordt verwacht dat zij handelen zoals beschreven in het geloofsdocument (zoals de Bijbel of de Koran). Religie mag ge-

zien worden als een extrinsieke motivatie voor mensen om goed te handelen, want dan wordt de persoon na de dood beloond voor zijn of haar goede gedrag. Dan komt men immers in de Hemel of reïncarneert de betreffende persoon in een leven met hoger aanzien. Levensbeschouwing is een persoonlijk bezit, wat weliswaar beïnvloed *kan* worden door religie, maar zeker niet afhankelijk is *van* religie. Een atheïst handelt vanuit zijn levensbeschouwing, maar een geloof heeft geen enkele invloed op zijn handelen en gedachtegoed. Een christen handelt vanuit zijn levensbeschouwing, vooral gebaseerd op hetgeen in de Bijbel staat beschreven. Iedereen heeft dus een levensbeschouwing, maar deze hoeft niet per sé godsdienstig te zijn. Het hebben van een levensbeschouwing is noodzakelijk omdat het een rode draad biedt voor het denken en handelen van een persoon (Boer, 2003). Volgens Boer bestaat een levensbeschouwing uit drie onderdelen, namelijk een *centraal waardesysteem*, *de overtuigingen over feiten* en *de grondhouding van de persoon*. Het centrale waardesysteem bevat de algemene en fundamentele waarden van een persoon, die als rode draad dienen voor het maken van morele keuzes. De overtuigingen over feiten hebben betrekking op het al dan niet geloven in een God, en de oorsprong, het wezen en de bestemming van de mens. De grondhouding bepaalt of een persoon vanuit een optimistische of pessimistische houding zijn overtuigingen en zijn waarderingen benadert. Op basis van deze drie onderdelen beschrijft Boer (2003) drie typen levensbeschouwingen, namelijk.

Ongeacht welke levensbeschouwing iemand heeft (Boer beschrijft drie typen: een *humanistische*, een *calvinistische* en een *postmoderne* levensbeschouwing) een levensbeschouwing heeft altijd invloed op het moreel denken en handelen van de betreffende persoon. Of iemand moreel handelt uit plichtsbesef, vanuit de gedachte dat een alwetende God van bovenaf toekijkt of vanuit de humanistische gedachte dat ieder mens een unieke waarde heeft, een levensbeschouwing geeft altijd redenen om moreel te handelen. Verder bepaalt een levensbeschouwing onze kijk op de feiten. Feiten bieden ons de mogelijkheid een interpretatie te geven aan de werkelijkheid en die interpretatie geeft richting en houvast aan ons moreel denken en handelen. Tevens heeft levensbeschouwing invloed op onze morele afwegingen. Bij de afweging van morele waarden bepaalt onze levensbeschouwing, en specifiek ons centrale waardesysteem, aan welke waarden wij voorrang geven. Als laatste punt kan worden opgemerkt dat levensbeschouwing tenslotte ook invloed heeft op ons moreel denken en handelen, doordat de levensbeschouwing ons deugden en morele motivaties kan geven. Het voorkomt dat men de eigen waarden niet meer uit gaat dragen, omdat “het er toch niet toe doet”. Levensbeschouwing kan een belangrijke rol spelen op affectief gebied, want je staat ergens voor, je draagt het uit en dat geeft een goed

gevoel. Dat gevoel (deugd) werkt motiverend om door te zetten en het helpt om voornemens in handelen om te zetten.



## 4 Morele moed van schoolleiders

Er zijn schoolleiders die de moed hebben om nadrukkelijk op te komen voor hun morele waarden, ook al lopen ze daarmee het risico zelf tegengewerkt of aangepakt te worden door anderen. Het in de praktijk brengen van morele waarden wordt vaak heel erg gestimuleerd in dilemma- of conflictsituaties, waarbij de waarden van de ene partij lijnrecht tegenover de waarden van de andere partij staan. Hoe een dilemma wordt opgelost, hangt af van de morele waarden van de schoolleider en hoe hij deze morele waarden in de praktijk brengt. Ook de specifieke opvatting die men heeft over het schoolleiderschap speelt hierbij een rol. Medewerkers mogen meedenken en ook initiatieven nemen in aan de school gerelateerde vraagstukken, maar ze dienen ook te respecteren dat de schoolleider in veel keuzes een bepalende stem heeft, simpelweg omdat hij, zeker op papier, de verantwoordelijkheid draagt voor de school. De “democraat” ziet het dus als taak om leiderschap in anderen te ontwikkelen en stelt zich om die reden ten dienste van zijn medewerkers, zonder daarbij de touwtjes uit handen te geven. Het als leider ten dienste stellen van de medewerkers, vereist volgens Autrey (2001) een flinke dosis moed. De leider loopt immers ten allen tijden het risico dat hij touwtjes uit zijn handen laat glijpen, met als gevolg dat de leider overlopen wordt door zijn medewerkers. vereist op zichzelf al morele moed en wel om twee redenen: ten eerste omdat de leider zich ten dienste stelt van de organisatie en zijn medewerkers. Maar dit dienstbaar opstellen maakt de leider ook kwetsbaar omdat de leider het risico loopt om controle te verliezen over de school. Een leider moet heel goed weten waar hij mee bezig is en ook sterk in zijn schoenen staan om de rolverdelingen binnen een organisatie voor iedereen duidelijk te houden. Ten tweede omdat de leider de verantwoordelijkheid heeft om ook voor anderen in waardeconflicten of dilemma’s moreel juiste beslissingen te nemen. O’Toole (1995) schrijft dat elk democratisch systeem te maken krijgt met conflicten tussen waarden. Het is volgens O’Toole dan ook een utopie om te denken dat een leider het voor alle partijen even goed zou kunnen doen, want daarvoor kunnen de persoonlijke waarden teveel uit elkaar lopen (denk aan arbeidsconflicten). In die situaties is het de taak van de leider om morele beslissingen te nemen, door goed naar alle betrokken partijen te luisteren, om vervolgens te bepalen wiens waarden het meeste gewicht in de schaal leggen. Dat vergt morele moed, omdat de leider zich met zijn beslissing ten dienste stelt van een ander, maar ook het risico loopt zijn beslissing te nemen op basis van een verkeerde inschatting, met als gevolg dat de leider zelf een deuk oploopt in zijn reputatie.

Het zijn juist de dilemma's die bepalend zijn voor het moreel handelen van de schoolleider. De schoolleider zal in dergelijke situaties de dilemma's onder ogen moeten zien en deze op eigen kracht tot een oplossing brengen, met daarbij dus het risico dat hij de situaties verkeerd inschat en zijn eigen positie in gevaar brengt. Het vergt dus veel moed om juist in moeilijke situaties (of dilemma's) op te komen voor de morele waarden. Die moed wordt in dergelijke situaties ook wel beschreven als *morele moed*. Klaassen (2007) definieert morele moed als het bereid en in staat zijn om de eigen morele waarden hoog te houden en daarvoor daadwerkelijk op te komen in bepaalde risicovolle situaties. Bij morele moed gaat het om *de mentale uitdagingen die iemands reputatie, iemands emotioneel welzijn, integriteit of zelfbeeld zouden kunnen aantasten* (p. 24).

Niet in elke situatie waarin iemand opkomt voor zijn morele waarden, is er sprake van morele moed. Wanneer een schoolleider een leerling straft voor het plegen van fraude en refereert naar de vastliggende schoolregels is er geen sprake van morele moed. Wel is er sprake van morele moed als bijvoorbeeld een schoolleider een docent moet aanspreken op onwenselijk of bijna onoorbaar gedrag. Als de schoolleider zich bij dergelijke dilemma's niet kan beroepen op protocollen zal deze naar eigen inzicht de situatie in moeten schatten om tot een oplossing te komen. Het risico bestaat dat de schoolleider de situatie totaal verkeerd inschat en daarmee niet alleen de loyaliteit van de betreffende docent kwijtraakt, maar ook die van andere docenten. In dit voorbeeld kan het handelen wel degelijk gevolgen hebben voor de reputatie en de positie van de schoolleider. Of er sprake is van morele moed, is dus afhankelijk van de situatie waarmee de schoolleider wordt geconfronteerd. Moed heeft altijd betrekking op risicovolle situaties. Kidder (2003) wijst ook op het lopen van risico's en definieert morele moed als een verbintenis met morele principes, met in achtneming van de gevaren die verbonden zijn aan het uitdragen van die morele principes en daarbij de wil om die gevaren te trotseren. Moed hebben is niet hetzelfde als geen angst kennen. Een persoon kan ergens angstig voor zijn en toch de moed hebben om door te zetten. Bij morele moed gaat het om het opkomen voor morele waarden, met het risico van verlies van aanzien, reputatie of positie. Bij morele moed is een persoon gedreven door zijn eigen morele principes en is de persoon ook gericht op het dienen van diens morele waarden. Volgens Kidder (2003) is het opkomen voor morele waarden dé definiërende kracht van morele moed. Maar omdat aan het opkomen voor morele waarden ook risico's zijn verbonden, is het erg belangrijk om zich weloverwogen en verantwoord te gedragen. Aristoteles heeft erop gewezen dat "de wil om die gevaren te trotseren" altijd te maken heeft met het zoeken naar een gulden middenweg tussen enerzijds lafheid en anderzijds roekeloosheid (Klaassen, 2007).

Een goed onderwijsvoorbeeld hiervan is de docent die zonder zich volledig op de hoogte te stellen van bepaalde achtergronden, op kwade toon zijn mening wil ventileren en de schoolleider ter verantwoording wil roepen. Bij morele moed gaat het op een verantwoorde en weloverwogen wijze opkomen voor morele waarden. In het kader van de reflectie op het verschijnsel morele moed van schoolleiders wordt dit aspect -in navolging van de *prudentialia*-opvatting van Aristoteles- door ons als erg belangrijk beschouwd. In een aantal publicaties wordt getracht om het aspect van 'een verantwoorde en weloverwogen wijze' nader uit te werken. Zo geeft Kidder (2003) een opsomming van vijf kenmerken van het genoemde weloverwogen en verantwoord gedrag: *eerlijkheid, verantwoordelijkheid, respect, fairness* en *betrokkenheid*.

Op de eerste plaats is bij het opkomen voor de eigen morele waarden een open en *eerlijke* communicatie over de eigen morele waarden is gewenst, zodat iedereen van elkaar weet waar hij of zij voor staat. Het met alle winden meewaaien en daarmee de eigen morele waarden verloothen is dus geen vorm van eerlijkheid en dus ook geen morele moed.

Op de tweede plaats noemt Kidder de *verantwoordelijkheid*. Hiermee bedoeld hij het durven nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen woorden en daden. Dit betekent dat bij het opkomen voor de eigen morele waarden vooraf goed nagedacht moet worden hoe de boodschap wordt overgebracht, zodat er ook de volledige verantwoordelijkheid voor gedragen kan worden

Het derde kenmerk betreft het *respect* hebben voor de gesprekspartner(s). Het opkomen voor de eigen morele waarden gebeurt enkel en alleen in de zogeheten 'waarden versus waarden' kwesties. Dit betekent dat in dergelijke kwesties *alle* betrokken partijen opkomen voor hun eigen morele waarden. Dergelijke kwesties kunnen alleen tot een oplossing komen als alle partijen de dialoog aangaan, met respect voor elkaars morele waarden. Het opleggen van de eigen morele waarden en het niet luisteren naar de andere betrokken partijen, is geen morele moed.

Een vierde kenmerk is *fairness*. Hierbij gaat het om het op een correcte wijze omgaan met de ander als persoon volgens het adagium :“Behandel een ander, zoals je zelf behandeld wilt worden”. Ook al kunnen meningen en waarden verschillen, alle partijen verdienen het om vriendelijk en correct behandeld te worden. Het tijdens een gesprek belachelijk maken van een persoon of de zwarte piet toeschuiven, is geen kenmerk van weloverwogen en verantwoord moreel gedrag en dus ook geen morele moed.

Als vijfde kenmerk van weloverwogen en verantwoord moreel gedrag noemt Kidder *betrokkenheid*. Morele waarden hebben altijd te maken met het goed of fout hande-



len in relatie tot een ander. Met het opkomen voor morele waarden dient een persoon dus vooral een ander. “Een ander” kan betrekking hebben op een persoon, een groep een institutie of bijvoorbeeld op de dieren of het milieu. Betrokkenheid met “een ander” is dus noodzakelijk om op te komen voor morele waarden. Deze betrokkenheid is ook een voorwaarde voor het tonen van morele moed bijvoorbeeld in het onderwijs (Sekerka en Bagozzi, 2007). Bij het voldoen aan deze vijf kenmerken van weloverwogen en verantwoord moreel gedrag, worden de risico’s verbonden aan het opkomen voor de eigen morele waarden zoveel mogelijk beperkt.

Morele moed kan worden onderverdeeld in het tonen van lef, het hebben van volharding en het vervullen van een voorbeeldfunctie: Een leider moet het lef hebben om morele beslissingen te nemen, de volharding hebben om te blijven handelen in het belang van de organisatie en zijn mensen en moet een voorbeeldfunctie vervullen voor anderen. In het volgende zullen deze drie kenmerken worden toegelicht aan de hand van de rol van de leider.

Gedrag op de werkvloer ontstaat niet zomaar, daar gaan groepsprocessen aan vooraf. Al Gini (2004) wijst erop dat zich positief, maar zeker ook negatief gedrag kan gaan ontwikkelen op de werkvloer. Het is de taak van de leider om dit proces in de gewenste banen te leiden. En daar is veel lef voor nodig, want dat betekent ook dat bij het ontwikkelen van negatief gedrag de leider in moet grijpen of dat de leider tegen de gewoontes van anderen in moet gaan handelen.

dat *lef*, in het licht van morele moed van de schoolleider, omschreven kan worden als *de durf hebben om anderen aan te spreken op hun gedragingen en gewoontes, met als doel hun gedragingen passend te maken voor de doelen van de organisatie.*

Volharding in het handelen volgens de visie, missie en waarden van de organisatie en zijn mensen is een tweede kenmerk van morele moed. Van Luijk (in Kaptein, 2008) geeft aan dat morele moed in de zin van lef hebben, alleen niet voldoende is, wat ook wordt gevraagd is morele volharding. Deze uitspraak impliceert dat morele moed en morele volharding volgens Van Luijk twee losstaande begrippen zijn, waarbij het hebben van morele volharding meer gewicht in de schaal legt dan morele moed in de zin van lef hebben. In een eerder onderzoek (Klaassen, 2007) kwam naar voren dat respondenten in het onderwijs volharding zien als een element van morele moed. Volharding wordt geassocieerd met ‘niet de moed verliezen’ en ‘continue de moed erin moeten houden’, dat in dag uit weer ‘de moed opbrengen’ om bepaalde doelstellingen bij de leerlingen te bereiken. Ook Buzelli en Johnston, (2002). wijzen op volharding als element van de moed van docenten. Met het oog hierop onder-

scheiden wij in deze studie drie elementen van morele moed namelijk morele moed als durf en morele moed als volharding. Morele moed als voorbeeldfunctie is te beschouwen als een speciale verbijzondering van morele moed als durf.

Van Luijk geeft aan dat morele volharding een belangrijk kenmerk is van goed leiderschap. Volharding kan beschreven worden als “het op de strepen staan”, het consequent blijven handelen naar de gezamenlijk gemaakte afspraken binnen de organisatie en naar de gezamenlijk bepaalde waarden en doelen van de organisatie. Kaptein (2008) geeft aan dat de leider dient te handelen vanuit een duidelijk standpunt en elke situatie benadert vanuit de normen en waarden die gezamenlijk zijn bepaald binnen de organisatie en handelt in vergelijkbare situaties op gelijke wijze. De omschrijving van Kaptein verdient de aanvulling dat het bij volharding niet alleen gaat om de waarden van de organisatie, maar ook om de visie en missie van de organisatie. Taak van de leider is het de visie, missie en waarden van de organisatie onder de aandacht te brengen en te houden van zijn personeelsleden. Volgens Hunter (2004) kan een dienend leider best dictatoriaal zijn in het aangeven van visie, missie en waarden. Weliswaar worden binnen gedeeld leiderschap de doelen en waarden van de organisatie gezamenlijk bepaald, het is de verantwoordelijkheid van de leider om die gezamenlijk bepaalde doelen en waarden voor ogen houden. Het betekent dat personeelsleden best fouten mogen maken en begeleiding verdienen om van die fouten te leren, maar begeleiding van dit leerproces vindt plaats met de doelen van de organisatie voor ogen houdend.

Een voorbeeld van volharding is de directeur van een basisschool die weigert een leerling met het syndroom van Down toe te laten op zijn school. In het verleden hebben de directeur en zijn team gezamenlijk afgesproken kritisch te kijken naar het al dan niet toelaten van mogelijke zorgleerlingen op school. Niet met de reden om die leerlingen het recht op onderwijs te ontfangen, wel omdat de school niet voor elke leerling in staat is om hen de zorg te bieden die zij nodig hebben. Om de grenzen van zorg te bewaken is het dus noodzakelijk dat de directeur kritisch kijkt naar de mogelijkheden die de school heeft om zorg te leveren en ook aan durft te geven als die zorg niet geboden kan worden. Het aannemen van een kind met het syndroom van Down levert de school echter extra geld en aanzien op. Extra geld vanuit subsidies en persoonsgebonden budget, en aanzien binnen de wijk, dorp of stad waarin de school staat. Het is voor de school dus erg aantrekkelijk om die leerling aan te nemen en veel teamleden zijn voorstander voor toelating. Het doel van de school is echter elk kind die zorg te geven waar het recht op heeft en het toelaten van het kind met het Down syndroom brengt de zorg van de andere kinderen in gevaar. Er staat immers maar één leerkracht voor de klas, die zorg heeft te dragen voor het leren van een *hele* klas. Het toelaten van het kind is dus in strijd met het gezamenlijk

bepaalde doel van de school. Om die reden besluit de directeur om het kind niet toe te laten op zijn school. Volharding kan omschreven worden als *het bewaken en voortdurend impliciet of expliciet onder de aandacht brengen van de visie, missie en waarden van de organisatie*.

Uit Amerikaans onderzoek is volgens Al Gini (in Ciulla, 2004) gebleken dat werknemers even ethisch en daadkrachtig zijn in hun werk, als hun leiders dat zijn in het leiden en aansturen van hen. Werknemers kunnen dus gezien worden als een weerspiegeling van de standaarden die door hun leidinggevenden zijn gesteld. Blanchard en Hodges (2003) geven daar een verdieping op door te stellen dat hoe anderen het gedrag en de gewoonten van de leider ervaren, bepalend is voor het al dan niet volgen van de leider. Een leider moet niet preken, een leider moet zelf het goede voorbeeld geven. Den Bakker (2006) is terecht van mening dat het geven van het goede voorbeeld een essentieel onderdeel is van goed leiderschap. Hiermee wil aangegeven worden dat het vervullen van een voorbeeldfunctie een belangrijke en niet te onderschatten kenmerk is van moreel leiderschap. Leiderschap wordt vormgegeven in een proces tussen de persoon van de leider, de kenmerken van zijn volgers en die van de situatie. De leider zelf heeft de macht om invloed uit te oefenen op de kenmerken van de situatie en dus ook op het functioneren van zijn volgers.

Het zelf geven van het goede voorbeeld is een correcte wijze van machtsgebruik: laat als leider maar zien wat gedaan moet worden en hoe (Hunter, 2004). Leiderschap komt tot uitdrukking in de bekwaamheid van de leider om zijn personeel te beïnvloeden en hen in staat te stellen een wezenlijke bijdrage te leveren aan het realiseren van de doelen en het succes van de afdeling of organisatie waar zij werken. Dit proces van beïnvloeding verloopt het best als de leider zelf datgene doet wat hij ook van zijn personeel verwacht. De uitspraak “goed voorbeeld doet volgen” is passend in deze context. Voor het geven van het juiste voorbeeld is moed nodig, omdat de leider dan zelf publiekelijk en prominent aanwezig moet zijn, wat hem kwetsbaar maakt.

Hiermee kan overigens worden aangetoond waarom lef, volharding en het zijn van een voorbeeldfunctie drie nauw samenhangende kenmerken zijn van morele moed: de leider moet als voorbeeld dienen voor zijn personeel, met daarbij het lef om diegene aan te spreken die te afhankelijk worden van de leider of anderen binnen de organisatie en zo hun eigen verantwoordelijkheden dreigen te ontlopen, en de volharding hebben om in het zijn van een voorbeeldfunctie ten aller tijden de visie, missie en waarden van de organisatie voor ogen te houden.

## 5 Onderzoeksofzet en -uitvoering

In dit hoofdstuk wordt de wijze van dataverzameling beschreven en wordt nader ingegaan op de selectie van respondenten. Tevens wordt aandacht besteed aan de aard van de interviewkaart. In de laatste paragrafen wordt een beschrijving gegeven van de afname en de analyse van de interviews. Hierbij wordt met name aandacht besteed aan het vraagstuk van de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

### *Selectie van de onderzoeksgroep*

De onderzoeksgroep in deze studie bestaat uit 12 schoolleiders werkzaam in het voortgezet onderwijs uit verschillende regio's van het land. In het kader van de beantwoording van de onderzoeksvragen is het van belang dat de respondenten zoveel mogelijk betrokken zijn bij en geïnteresseerd zijn in de pedagogische aspecten van de school. Dit maakt het mogelijk goed zicht te krijgen op de relatie schoolleiding en morele moed. Het ligt voor de hand dat *die* schoolleiders geselecteerd werden die nuttige informatie hierover konden verstrekken. De totstandkoming van de onderzoeksgroep is mede mogelijk gemaakt door aanbevelingen van verscheidene experts die ervaring hebben opgedaan met verschillende goede pedagogische schoolleiders. Verder is via internet informatie verkregen over hoe, en of, scholen invulling geven aan de pedagogische aspecten en relaties. Ook op basis van deze informatie is beslist of de schoolleiders geschikt waren voor de onderzoeksgroep. Bij de selectieprocedure is rekening gehouden met de levensbeschouwelijke opvattingen van schoolleiders, het geslacht van de schoolleiders en de locatie van de school.

*Tabel 1: Kenmerken respondenten uit de onderzoeksgroep*

Schoolleider	sexe	identiteit school	locatie school
1	m	protestant	Alphen aan den Rijn
2	m	katholiek	's-Hertogenbosch
3	m	katholiek	Eindhoven
4	v	openbaar	Amsterdam
5	m	protestant	Rotterdam
6	m	katholiek	Tilburg
7	m	oecumenisch	Nijmegen
8	v	katholiek	's-Hertogenbosch

9	m	katholiek	Groningen
10	m	katholiek	Tilburg
11	m	openbaar	Nijmegen
12	m	gereformeerd	Arnhem

Alle twaalf geselecteerde schoolleiders zijn telefonisch benaderd met het verzoek deel te nemen aan het interview. De reacties van de schoolleiders waren positief en nadere afspraken over het afnemen van de interviews werden gemaakt. Alle gesprekken vonden plaats op de betreffende school.

Ten behoeve van de interviews is een interviewgide gemaakt met een aantal centrale topics en open vragen die zicht geven op de relatie tussen schoolleiding en pedagogische opdracht en aspecten van morele moed. De basis voor het halfgestructureerde interview vormden de inzichten uit de literatuurstudie naar leiderschap, de school als gemeenschap en organisatie en de drie onderscheiden elementen van morele moed. Een voorlopige interviewkaart is in teamverband besproken en aangepast, ook mede naar aanleiding van een tweetal proefinterviews.

*Interviewkaart:*

- 1 De opvoedende taak van de school
  - 1.1 Wat zijn de pedagogische aspecten van de school?
  - 1.2 Welke opvoedkundige taken vind U zelf belangrijk?
  - 1.3 Hebben docenten ook pedagogische taken?
  - 1.4 Heeft U concrete voorbeelden uit Uw werk waar U opvoedend optreedt?
  - 1.5 Wat is de invloed van schoolidentiteit op het professioneel denken en handelen van U als schoolleider?
  - 1.6 Komen er pedagogische zaken aan bod tijdens overlegsituaties met leerkrachten?
  
- 2 Persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden
  - 2.1 Welke waarden vindt U voor Uzelf belangrijk?
  - 2.2 Hoe merken anderen dat?
  - 2.3 Een leerkracht die ook pedagoog is, welke waarden zou die moeten hebben?
  - 2.4 Welke waarden en normen wilt U bevorderen bij leerlingen?
  - 2.5 In hoeverre is Uw levensbeschouwing van invloed op het professioneel denken en handelen van U als schoolleider?

- 2.6 Op welke wijze hebben Uw persoonlijke morele waarden invloed op het professioneel denken en handelen van U als schoolleider?
- 3 Invulling pedagogisch schoolleiderschap
- 3.1 Is er iets veranderd aan Uw stijl van leidinggeven?
- 3.2 Is er een verschil tussen een schoolmanager en een schoolleider?
- 3.3 Bent U een schoolleider met een open deur?
- 3.4 Hoe hebben vernieuwingen in het onderwijs Uw rol als schoolleider beïnvloed?
- 4 Verantwoordelijkheid / Samenwerking
- 4.1 Waar denkt U aan bij het woord ‘verantwoordelijkheid’?
- 4.2 Waar denkt U aan bij ‘gedeelde verantwoordelijkheid’?
- 4.3 Waar denkt U aan bij het woord ‘samenwerking’?
- 4.4 Gaat U in moreel relevante situaties nader in op waardevraagstukken?
- 5 Morele moed van schoolleiders
- 5.1 Kunt U zich voorstellen dat U als schoolleider in moreel relevante situaties lef moet tonen?
- 5.2 Kunt U voorbeelden geven dat U als schoolleider in moreel relevante situaties volharding moet tonen?
- 5.3 Kunt U voorbeelden geven hoe U als schoolleider een voorbeeldfunctie kunt vervullen?

De vragen in de interviewkaart zijn gerelateerd aan de onderzoeksvragen van dit onderzoek. De structuur en de volgorde van het interview ligt echter bewust niet vast. Het is mogelijk dat schoolleiders antwoord geven op een interviewvraag en dat dit antwoord in de analyse van de onderzoeksgegevens beter te plaatsen is bij een andere onderzoeksvraag.

#### *Afname van de diepte-interviews*

De diepte-interviews zijn afgenomen door twee onderzoekers. Voorafgaand aan het interview werd aangegeven dat het gesprek ongeveer een uur zou duren. Deze tijd werd vaak overschreden onder andere doordat de schoolleiders vaak veel interessante aanvullende aspecten naar voren waardoor het interview al gauw meer tijd in beslag nam. De eerste interviewer had als taak de schoolleider nog even in het kort te informeren over het doel van het interview en over de topics die behandeld zouden worden. De tweede interviewer vulde de eerste interviewer aan met het stellen van

vragen en het maken van opmerkingen. Verder zorgde de tweede interviewer voor het goed functioneren van de geluidsapparatuur.

Aan het einde van elk interview werd aan de geïnterviewden de vraag gesteld of ze zelf nog eventuele op- of aanmerkingen wilden maken. Na ieder interview bespraken de twee interviewers het verloop van het interview, de sfeer en eventuele aanpassingen en / of verbeteringen van de interviewkaart.

#### *Analyse van de diepte-interviews*

Bij de analyse van de interviews is gewerkt volgens de verschillende fasen van het analyseproces zoals beschreven door Baarda, de Goede en Teunissen (1977). Zij onderscheiden zeven fasen, namelijk:

- 1) informatie selecteren op relevantie
- 2) relevante tekst opsplitsen in fragmenten
- 3) het labelen van fragmenten
- 4) het ordenen en reduceren van labels
- 5) het vaststellen van de geldigheid van de labeling
- 6) het vaststellen van de intersubjectiviteit
- 7) het beantwoorden van de onderzoeksvragen

In de **eerste fase** zijn de diepte-interviews van de schoolleiders getranscribeerd. Vervolgens hebben beide onderzoekers onafhankelijk van elkaar de belangrijkste fragmenten van de interviews gemarkeerd. Uitgaande van de probleemstelling is de *niet-relevante informatie* vervolgens *geschrapt*. Deze informatie is niet verloren gegaan omdat het onderzoeksmateriaal van de eerste analysecyclus bewaard is, zodat de tekstdelen in een later stadium nog eens nagekeken konden worden op relevantie.

In de **tweede fase** van de analyse is vervolgens de geselecteerde relevante tekst *opgesplitst in fragmenten*. Dit is door de onderzoekers wederom onafhankelijk van elkaar gebeurd en wel zo dat ieder fragment informatie biedt over één onderwerp. De fragmenten zijn los van het geheel te lezen, zodat deze (in omvang bewust beperkte) fragmenten ook zonder het interview te begrijpen zijn.

In de **derde fase** van de analyse is ingezoomd op het proces van 'labeling'. De gemarkeerde fragmenten zijn door meerdere onderzoekers voorzien van labels. Bij dit labelingproces is eveneens gewerkt volgens een aantal richtlijnen van Baarda et al. (1997), die grotendeels ook ten grondslag liggen aan bijvoorbeeld het programma Atlas, dat in dit handmatig uitgevoerde onderzoek niet toegepast is. Om labels in een latere fase gemakkelijker te kunnen samenvoegen is uitgegaan van de volgende aandachtspunten en criteria: Bij het labelen is gebruik gemaakt van relevante termen die kenmerkend zijn voor het tekstfragment; ieder fragment kan meer dan één label

krijgen, maar niet meer dan zes; in de labeling van een fragment moesten alle relevante aspecten uit dat fragment worden opgenomen en met het labeling proces moest worden doorgedaan tot zich geen nieuwe labels meer voordeden. De geformuleerde labels moesten met behulp van het in de voorgaande hoofdstukken weergegeven theoretisch voorinzicht en de operationalisering van de onderzoeksvraagstelling iets zeggen over:

- de bereidheid van de schoolleider om in moreel relevante situaties nader in te gaan op waardevraagstukken en om waardediscussies te voeren;
- de professionele omgang van de schoolleider in het sociale verkeer van de school en het dragen van de verantwoordelijkheid;
- de invloed van persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden en de schoolidentiteit op het denken en handelen van de schoolleider;
- de bereidheid van de schoolleider om in moreel relevante situaties lef te tonen;
- de bereidheid van de schoolleider om in moreel relevante situaties volharding te tonen;
- de bereidheid van de schoolleider om een voorbeeldfunctie te vervullen.

Zoals uit het bovenstaande blijkt is bij de toedeling van labels aan tekstfragmenten zowel uitgegaan van methodologische criteria als van vooraf theoretisch bekende relevante toekenningcriteria. Nieuwe labels zijn geformuleerd op basis van nieuw verworven inzichten uit het onderzoeksmateriaal zoals uitgewerkt in de werkwijze van Wester en Peters (2004).

In de **vierde fase** van de analyse stond het ordenen en reduceren van labels centraal. Sommige labels zijn uiteindelijk weggelaten omdat er te weinig uitspraken werden gedaan. Op basis van die geringe uitspraken kunnen geen betrouwbare resultaten / conclusies worden beschreven. Voor de selectie van tekstfragmenten is voornamelijk de aandacht gericht op de bijdrage die een tekstfragment kan leveren aan de beantwoording van de onderzoeksvragen. Op deze wijze is de relevantie van de uitspraken (gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvraag) bepaald.

#### *Validiteit*

Met het oog op de validiteit is in eerste instantie gekeken naar de overeenkomst tussen de uitspraken van de respondenten en de kenmerken van het begrip die op basis van de oorspronkelijke theoretische reflectie op bijvoorbeeld het fenomeen morele moed naar voren gekomen zijn (construct validity). Daarnaast is tijdens de afname van de interviews via feedback-vragen en na afloop van de data verzameling door het checken van de juistheid van de data via twee terugkoppelingen gevraagd of de weergave en interpretaties van de diepte-interviews correct waren (role-taking vali-



dity). Door intensieve bestudering van de uitspraken en toegevoegde labels door twee onafhankelijke experts die zich verdiept hebben in het aanwezige gedachtegoed van (morele) moed is getracht tegemoet te komen aan het aanvullende aspect van de ‘expert validity’. In verband met de ‘context validity’ is steeds vastgesteld in welke context bepaalde uitspraken zijn gedaan. Op deze wijze is ook de context bij de selectie en de uiteindelijke labeling van tekstfragmenten in de analyse betrokken. Om zicht te krijgen op de ‘similarity validity’ van de geselecteerde uitspraken gedaan in de interviews die verwijzen naar hetzelfde begrip, is telkens nagegaan of de naam van een label nog representatief en dus geldig was. Dit is gedaan door voortdurend de labels te checken aan de hand van nieuw geselecteerde uitspraken. Hierdoor is tenslotte een vaste definiëring van de labels ontstaan.

#### *Betrouwbaarheid*

In het onderzoek is getracht de intersubjectiviteit te waarborgen doordat twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de fragmenten opgesplitst en gelabeld hebben. De overeenkomst was .82%. Vervolgens is door onderling overleg te komen tot eenzelfde indeling in fragmenten en labels. Naderhand is door een herhaling van dezelfde methode nog een keer de stabiliteit van de beoordeling op fragmenten vastgesteld en deze lag boven het eerder genoemde percentage. Op basis van de uiteindelijke labels en de daarbij geselecteerde uitspraken is een samenvattende beschrijving gemaakt van de meningen en visies van diverse respondenten. De uiteindelijke labels zijn de volgende:

- De schoolleiding en de pedagogische opdracht
- Leiding geven en de waarden van de schoolleider.
- Morele moed en de taak van de schoolleiding.
- De invloed van persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden
- Morele moed en het opkomen voor principes.
- Morele moed en volharding.
- Morele moed en het zijn van een voorbeeld.

## 6 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van de gehouden diepte-interviews over de taak van de schoolleiding in het voortgezet onderwijs en de aspecten van morele moed die van de schoolleiding gevraagd worden om hun taak naar behoren uit te voeren.

### 6.1 De schoolleiding en de pedagogische opdracht

Alle schoolleiders die in dit onderzoek geïnterviewd zijn, ervaren een zekere druk vanuit de maatschappij. Zo zegt een respondent in hele duidelijke taal: *“Nou, met het afbrokkelen van die pedagogische structuren in de samenleving zijn de taken die aan de school worden toebedeeld alleen maar toegenomen. Er wordt veel meer van de school verwacht, vaak onuitgesproken, maar veel meer verwacht dan vroeger”*. Een andere respondent geeft daarbij aan dat de overheid grote invloed heeft op de druk die door de maatschappij wordt uitgeoefend op de onderwijsinstellingen: *“Scholen krijgen het allemaal op hun bordje. Ik vind dat de overheid slecht omgaat met het onderwijs, dat vind ik absoluut (...) internationale vorming, natuur en milieu educatie, pedagogische opdracht. Nou, zo kan ik nog wel wat dingen noemen.”*. Sommige respondenten hebben het idee dat de maatschappij het onderwijs verantwoordelijkheid houdt voor schooluitval en jeugdcriminaliteit, *“leerlingen worden ziek gemeld en vervolgens ze je in de middag door de stad lopen (...) dan wijzen veel mensen in de richting van school, dan zal die school wel niet deugen”*. Hoewel respondenten de druk die door de maatschappij wordt opgelegd niet altijd terecht vinden, de meesten zijn het er over eens dat een school niet alleen aandacht moet besteden aan kennisoverdracht, maar ook aandacht zal moeten besteden aan een pedagogische opdracht: *“Van het onderwijs mag worden verwacht dat er aandacht wordt besteed aan de vorming in waarden, normen en burgerschap”*. In een maatschappij waar het sociale verkeer steeds meer een graadmeter lijkt te gaan worden en dus goed burgerschap noodzakelijk wordt *“om te overleven”*, zien de respondenten een taak voor hun school weggelegd in bevordering van goed burgerschap: *“Wat wij geformuleerd hebben is wat wij noemen zorg en respect voor een duurzame samenleving en voor menselijkheid of medemenselijkheid, dat is waar we erg op focussen”*. Zo'n aanpak betekent volgens respondenten dat de schoolleiding en de docen-

ten morele waarden moeten uitdragen en op moeten treden tegen waarden die maatschappelijk gezien niet gepast zijn.

Alle schoolleiders geven aan dat het van belang is dat de opvoeding van leerlingen wordt gedragen en uitgevoerd door alle leden van de school; onderwijsondersteunend personeel, leerkrachten, ouders en externe instanties. Volgens de schoolleiders hebben zij zelf weinig persoonlijk contact met de leerlingen. Wanneer leerlingen problemen hebben, gaan zij naar hun leerkracht of mentor. De taak van schoolleiders wordt gezien als het zijn van pedagoog richting leerkrachten, terwijl leerkrachten pedagoog zijn richting leerlingen. Leerkrachten worden bij de uitvoering van de pedagogische opdracht ondersteund door ouders en externe instanties. Geconcludeerd kan worden dat schoolleiders de opvoeding van leerlingen zien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Opmerkelijk is dat de schoolleiders duidelijk aangeven dat de opvoedende taak van de school groter geworden is, maar dat hun eigen aandeel daarin in zekere zin kleiner is geworden. Door allerlei maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wordt de nadruk steeds meer gelegd op de pedagogische opdracht van de school, maar een grotere leerlingenpopulatie heeft tot gevolg dat schoolleiders zich niet meer bezighouden met het primaire proces. Schoolleiders in het voortgezet onderwijs moeten zich steeds meer richten op het vormgeven en het scheppen van algemene kaders en houden zich niet bezig met het opvoeden van leerlingen. Sommige schoolleiders benadrukken dat ze geen contact meer hoeven te hebben met leerlingen, omdat ze vinden dat deze taak lager ligt in de organisatie. Schoolleiders weten wel wat er speelt binnen de school, omdat ze zich laten informeren door leerkrachten en mentoren. Wel vinden zij het belangrijk om voeling te houden met wat er bij leerlingen leeft en inzicht te krijgen over hun leefwereld. Dit gebeurt wel via persoonlijke contacten met leerlingen, zodat bijvoorbeeld ook de opvattingen van leerlingen over een goed pedagogisch klimaat bij de schoolleider in het vizier komen.

De huidige maatschappelijke ontwikkelingen vragen volgens respondenten om een specifieke manier van leiding geven. De schoolleider moet beseffen dat zijn onderwijsinstelling onderdeel is van een omgeving, met daarbij behorende waarden: *“Het is essentieel dat men als directeur zich bewust is van het gegeven dat een onderwijsinstelling opereert binnen een kader van normen en waarden”*. Voor veel respondenten betekent dit praktisch gezien dat zij als onderwijsinstelling ook deel moeten nemen aan de omgeving waarin het gebouw staat. Deelnemen en uitdragen lijken volgens respondenten de juiste wijzen te zijn om met de maatschappelijke druk om

te gaan: *“Je zult ook buiten de schoolmuren moeten kijken (...)Er gebeuren in deze stad veel dingen op het gebied van zorg en zorg voor leerlingen. Dan zul je als schoolleider een open oor moeten hebben door ook daarin te participeren”*.

Om een bijdrage te kunnen leveren aan goed burgerschap bij de mensen binnen de onderwijsinstelling, is het belangrijk dat *“de leidinggevende vaardig dient te zijn in het moreel redeneren en zich dient te verstaan met maatschappij, werksituatie en de daarbinnen heersende waarden en normen”*. Dit betekent dat, in de samenwerking met de maatschappelijke omgeving van de school, niet alle waarden klakkeloos worden overgenomen door een school, noch dat een school als alwetende instantie aan die omgeving deelneemt. Er dient door school, en dan in eerste instantie vooral door de schoolleider, kritisch gekeken te worden naar de heersende waarden en eventueel moeten waarden worden aangepast of bijgesteld. Daar is volgens enkele respondenten op gewichtige momenten een zekere vorm van moed voor nodig, omdat op die momenten mensen het ervaren alsof er tegen *“heilige huisjes”* aan wordt getrapt. Deze kritische houding is echter noodzakelijk om een goede invulling te geven aan de pedagogische opdracht, die de school wordt opgelegd door de maatschappij.

## **6.2 Leiding geven en de waarden van de schoolleider.**

Er blijken onder de respondenten verschillende opvattingen te zijn over hoe een schoolleider leiding zou moeten geven aan zijn onderwijsinstelling. Zo kan een schoolleider bijvoorbeeld een zakelijke, *beheersmatige* kijk hebben op zijn onderwijsinstelling, een kijk waarin budgetten en resultaten een centrale rol spelen. Een andere schoolleider gaat uit van de idee van *gedeeld leiderschap* en kan weer een *pedagogische* kijk hebben op zijn onderwijsinstelling, een kijk waarin de mensen en de omgeving van de onderwijsinstelling centraal staan.

Een respondent gaf de volgende even ‘zakelijke’ als korte beheersmatige omschrijving van zijn school: *“Het is een puur bedrijf. Het is gewoon een puur bedrijf. Er komt hier gewoon zeven en een half miljoen binnen, en er moet product geleverd worden”*. Sommige schoolleiders kiezen voor een beheersmatige benadering in het leidinggeven vanuit andere gronden: *“(...) dus ik vind inspraak en meedenken hartstikke belangrijk. Maar de school is geen democratisch instituut, een school is een professionele organisatie en die moet dus ook professioneel geleid worden. En daar moet ook richting aan gegeven worden en dat kun je niet van onderaf doen. De belangentegenstellingen binnen de school zijn veel te groot”*. Deze schoolleiders ge-

ven in hun interviews aan dat zij niet veel contact te hebben met de werkvloer, daarvoor vinden zij hun school te groot. Zij kiezen bewust voor intensief contact met hun directe collega's, te weten de decanen, mentoren en coördinatoren.

Andere respondenten zijn geen voorstander van een beheersmatig leiderschap volgens deze laatste snit en geven de voorkeur aan een 'bottom-up benadering': "*Leidinggeven hier vanuit deze kamer op een hele directe manier in de zin van dit is de hiërarchie en hier zit ik en daar zitten jullie, nou dan geef je alleen maar leiding aan een lege huls*". Deze respondenten hebben ook een 'pedagogische' benadering van leidinggeven. Het is zaak om eerst in mensen te investeren, dan komen de gewenste resultaten vanzelf, of zoals een respondent het omschrijft: "*Welke doelen je ook hebt in de organisatie, eerst moet je het gereedschap maken om die doelen te kunnen realiseren*".

Een kleine meerderheid van de respondenten in dit specifieke sample van schoolleiders gaat uit van de idee van 'gedeeld leiderschap'. Deze leidinggevendenden maken de mensen op de werkvloer mede verantwoordelijk voor het beleid op de onderwijsinstellingen. Uit hun antwoorden blijkt dat er een zekere moed voor nodig is om als leider de verantwoordelijkheid te delen met anderen, want "*er bestaat de kans dat je dan in je eigen voet schiet*". Een respondent geeft aan dat bij 'gedeeld leiderschap' de leider kwetsbaarder is als hij afhankelijk is van meerdere mensen. Het is volgens hem veel gemakkelijker om de beleidsvoering in eigen hand te houden. Echter, voor leiders is het verstandig om juist de werkvloer bij die beleidsvoering te betrekken, aangezien dat mensen meer motiveert om hun werk goed te doen en omdat mensen dan ook meer gemotiveerd zijn om met elkaar het onderwijs te dienen: "*Mensen zijn de ambassadeur van hun eigen werk. Dat moet je ze ook gunnen, dat moet je ook zo laten. Dat stimuleert buitengewoon*". Samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs en beleid, betekent volgens deze respondenten ook dat zij van hun personeel verwachten dat zij hun eigen verantwoordelijkheden nemen. "*Iemand moet een handtekening zetten onder dingen, nou dat ben ik toevallig. Maar dat wil niet zeggen dat omdat ik mijn handtekening zet, dat het hele traject dat tot die handtekening leidt, van mij alleen is, nee hè, samen*". Dat betekent dat schoolleiders bij 'gedeeld leiderschap' niet alles zelf op gaan lossen. Door de personeelsleden hun verantwoordelijkheden te laten nemen, hopen de respondenten dat hun personeel zich betrokken voelt bij de onderwijsinstelling. Men probeert dan als leiding een sfeer op school te creëren, waar mensen het gevoel hebben dat ze een bijdrage leveren en waar ze elkaar aan kunnen spreken op de kwaliteit van hun werk. "*Waarden en normen, omgaan met elkaar, elkaar in de waarde laten, bevorderen van het groeps-*

gevoel”, zijn volgens een respondent de richtlijnen om zo’n sfeer schoolbreed te kunnen bewerkstelligen.

### 6.3 Morele moed en de taak van de schoolleiding.

In een aantal diepte-interviews worden concrete voorbeelden genoemd van dilemma’s waar schoolleiders regelmatig mee geconfronteerd worden. Alleen al op basis van hun functie in het middenmanagement wordt een aantal respondenten regelmatig geconfronteerd met dilemmasituaties: *“Dat is een lastige rol, je zit altijd tussen twee vuren. Als je het niet uitvoert, dan zegt de directie van: komt er nog wat van? En als je het wel uitvoert, zegt het personeel: Ja, maar dat willen we helemaal niet”*. Omdat men als schoolleider in het middenmanagement toch een meer uitvoerende taak heeft, zit er volgens enkele respondenten soms niets anders op dan de beslissingen van de centrale directie door te voeren, zonder daarover in discussie te gaan met de werkvloer, want:

*“de morele dilemma’s binnen de schoolpraktijk zijn te talrijk en vaak te gecompliceerd om er telkens een nieuwe discussie aan te wijden”*. Uit de interviews komt niet duidelijk naar voren of schoolleiders in discussie gaan met hun centrale directie of dat ze weigeren om bepaalde beslissingen niet door te voeren, om wat voor reden dan ook. Soortgelijke en andere dilemma – situaties kunnen voor schoolleiders erg moeilijk zijn om daar een weg in te vinden. Ze staan tussen twee vuren en worden door zowel de centrale directie als de werkvloer onbewust beoordeeld op hoe zij met dergelijke situaties omgaan. Een respondent geeft aan dat zij in relatie tot haar personeel twee rollen te vervullen heeft: *“Dat is een van de kernproblemen van onderwijsmanagement, dat je twee rollen tegelijkertijd hebt, die van pedagogisch leider, inspirator, die het vertrouwen heeft van mensen, die ze op een bepaald spoor kan zetten, die ze kan overtuigen en tegelijkertijd ben je de manager die maatregelen neemt waarvan ze zeggen: Ben je nou helemaal gek?”*. Het gevaar bestaat volgens enkele respondenten dat een schoolleider zich in allerlei bochten gaat wringen om situaties te verzachten of te ontkennen, met als gevolg dat hun geloofwaardigheid en daarmee hun positie in gevaar brengen. In dilemmasituaties mag de schoolleider geen vluchtgedrag vertonen, maar moet hij de moed hebben om juist in gesprek te gaan met alle betrokken partijen, want: *“het gesprek biedt ons de weg om lastige kwesties bespreekbaar te maken en tot een oplossing te komen”*. Volgens een van de geïnterviewde respondenten is het moeilijk om iemand, met wie er toch een professionele en soms ook persoonlijke band is opgebouwd, aan te spreken op gedragingen

en uitlatingen. Hoewel ze aangeeft dit aanspreken moeilijk te vinden, zegt ze dit wel altijd te doen omdat dat *“haar verantwoordelijkheid”* en *“haar taak”* is.

Zoals uit deze analyse blijkt en zoals in de theoretische uiteenzetting hiervoor is aangegeven zijn morele moed en verantwoordelijkheid twee nauw met elkaar verbonden begrippen; iemand kan pas morele moed tonen als hij of zij zich verbonden voelt met en verantwoordelijk voelt voor de mensen en de waarden van de organisatie (Sekerka & Bagozzi, 2007). Een respondent vertaalt dit verband op treffende wijze naar zijn praktijk van alledag: *“Verantwoordelijkheid betekent voor mij ‘integriteit’, dus dat je voornamelijk verantwoordelijk bent voor waar je zelf voor staat, dat je voortdurend geconfronteerd wordt met ‘wat je zegt moet je ook doen’. En natuurlijk de effecten van wat je beslist en je moet voortdurend rekening houden met het feit dat die effecten voor anderen wel eens heel negatief kunnen zijn”*. Tijdens de interviews wordt ook door anderen aangegeven dat integriteit de link is tussen morele moed en verantwoordelijkheid: *“Zeggen wat je doet, doen wat je zegt”*, ook in moeilijke kwesties.

#### **6.4 De invloed van persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke waarden**

Volgens een aantal respondenten dient de schoolleider voor zichzelf heel duidelijk te weten welke waarden hij belangrijk vindt. *“Wat heel fundamenteel en basaal is, letterlijk basaal, is dat een schoolleider een helder beeld heeft waar hij voor staat”*. Op de vraag waarom het dan zo belangrijk is dat de schoolleider de eigen waarden helder voor ogen heeft, is een opmerking als *“Je kunt anderen niet leiden, als je niet weet waar je zelf voor staat”* een vaak gehoord antwoord. Echter aangezien de school een verzamelplaats is van mensen, met ieder zijn eigen waarden, maakt het pluriforme karakter van de school *“(…) dat de schoolleider zijn eigen waarden niet centraal mag stellen”*. Door dit pluriforme karakter van de school kunnen de waarden van de schoolleider en de waarden van bijvoorbeeld een personeelslid met elkaar in strijd zijn. Dit kan leiden tot situaties waarin de schoolleider de waarden van beide partijen zorgvuldig zal moeten afwegen om tot oplossingen of tot een succesvolle voortgang te kunnen komen.

De waarden die door de schoolleiders in de interviews worden genoemd, hebben in de meeste gevallen betrekking op professionele waarden. De meeste respondenten noemen waarden als *“Communicatie, samenwerken, dat vind ik basiswaarden. Gelijkaardig met elkaar omgaan”* en *“Luisteren naar elkaar”*. Aan de waarden van

goede communicatie, goede samenwerking en het gelijkwaardig met elkaar omgaan, liggen dieper gelegen persoonlijke waarden ten grondslag zoals geloofwaardigheid en eerlijkheid: *“Je moet zorgen dat je een geloofwaardigheid hebt die ingeworteld zit”* en *“Eerlijkheid, maar dan ook in hart en nieren eerlijk”*. De respondenten zijn van mening dat ook de andere leden van de school achter dezelfde waarden, normen en opvattingen zouden moeten staan.

In dit onderzoek komt naar voren dat volgens de geïnterviewde schoolleiders van diverse gezindten levensbeschouwing in de betekenis van geïnstitutionaliseerde godsdienst een minder belangrijke rol gaat spelen in de waardestimulering en -overdracht binnen een onderwijsinstelling. Maar enige respondenten spreken over persoonlijke of professionele waarden vanuit een godsdienstige invalshoek. Een respondent, schoolleider van een Protestants-christelijke school zet deze constatering kracht bij door een vergelijking te maken tussen nu en vroeger: *“Wij gingen zomers naar het CNV vakantieoord, de Trouw kwam over de vloer en het biljet van de Anti Revolutionaire Partij hing voor het raam, van dat soort dingen en dat herkennen mensen uit datzelfde soort subcultuur. (...) Mensen maakten deel uit van een dergelijke opvoedingsgemeenschap en dat is allemaal afgebrokkeld”*. Doordat onderwijsinstellingen meer een ontmoetingsplek worden voor verschillende godsdiensten, vervagen de godsdienstige verschillen tussen de onderwijsinstellingen. Enkele respondenten, allen schoolleiders van Katholieke scholen, betreuren deze grensvervaging. Op de vraag wat het verschil is tussen katholieke scholen en andere scholen, geeft een respondent een veelzeggend antwoord *“helaas niks”*.

Op de steeds meer vervagende grenzen tussen de scholen wordt door respondenten verschillend gereageerd. Zo is er een respondent die de katholieke identiteit van de school wil handhaven, door zijn mensen te selecteren op basis van dezelfde confessionele achtergrond *“Nog breder kan ik zeggen dat we verlangen van docenten dat ze lid zijn van dezelfde kerk als deze katholieke school en dat veronderstelt bepaalde verwachtingen”*. Sommigen van de respondenten, met een Protestants-christelijke achtergrond, zien waardeoverdracht niet als specifieke taak van school *“Ik vind dat de school een aanvullende taak heeft, (...) omdat ik hoop dat zoiets in gezinnen plaatsvindt en dat daar de basis voor wordt gelegd”*. Andere respondenten, met een katholieke achtergrond, zien deze grensvervaging juist als een uitdaging en als mogelijkheid om uiteenlopende levensbeschouwingen aandacht te geven.

Volgens sommige respondenten wordt over levensbeschouwing ook nauwelijks gesproken binnen de onderwijsinstelling, omdat mensen dat steeds meer als een stukje privé zien: *“Een aantal mensen heeft mij gezegd, je kunt met mij alles over praten, over mijn werk, over doelen, inderdaad, behalve over levensbeschouwing”*. Ver-



schillende respondenten geven aan het ook moeilijk te vinden om vanuit de eigen levensbeschouwing en de daarbij behorende waarden, leiding te geven aan hun onderwijsinstelling. Dit omdat de school tegenwoordig steeds meer een ontmoetingsplek wordt van mensen met ieder een andere levensbeschouwelijke achtergrond en een daarbij behorend waardepatroon. *“Ik zal wel leiding moeten geven aan deze mensen”* en daarom kiezen de meeste respondenten voor het hanteren en uitdragen van algemene maatschappelijke waarden die betrekking hebben op geaccepteerde omgangsvormen en wederzijds respect: *“luisteren naar elkaar, elkaar in ieders waarde laten, respect hebben voor elkaar”*.

De professionele waarden zijn van invloed op het tonen van morele moed op de werkvloer. De geïnterviewde schoolleiders geven aan mensen op de werkvloer aan te spreken op hun gedrag, vanuit de waarden van de organisatie, *“want dat is iets wat we samen hebben afgesproken”*. Zo noemt een respondent een praktisch voorbeeld: *“Als ik bijvoorbeeld door de aula loop en ik zie rotzooi liggen, dan spreek ik mijn mensen erop aan om dat in de prullenbak te werpen”*. Een ander voorbeeld: *“als een docent langs een groep stoeiende leerlingen loopt waar ongelukken kunnen gebeuren, en hij zegt daar niks van en loopt gewoon verdert, dan zal ik hem daar later op aanspreken van joh, dit hadden we niet met elkaar afgesproken”*. In een interview komt naar voren dat schoolleiders geconfronteerd worden met het wellicht te sociale karakter van de werkvloer: *“medewerkers zijn vaak terughoudend in het melden van incidenten aan het management”*. Moeilijke situaties, bijvoorbeeld ruzietjes tussen personeelsleden, worden eerder in de doofpot gestopt dan dat ze gemeld worden bij de schoolleider. Schoolleiders lijken in hun praktijk dus ook te maken met een morele blinde vlek, waar zij zelf niet veel invloed op lijken uit te kunnen oefenen.

Medewerkers worden door de schoolleiding niet graag aangesproken op hun opvattingen en gedrag. Dit vraagt volgens de geïnterviewde schoolleiders zeker de nodige morele moed. Daarom is het voor de schoolleider van wezenlijk belang om zich zo toegankelijk mogelijk op te stellen. De schoolleider moet de wil hebben om naar mensen toe te gaan en ook de moed hebben om dat altijd te doen, ook al is de situatie nog zo moeilijk. Zo is hij minder afhankelijk van wat zijn personeelsleden vertellen of juist verzwijgen, en komt hij te weten wat er echt speelt op de werkvloer: *“Het contact met de werkvloer is volgens mij een voorwaarde voor het maken van goed beleid”*. De waarden van de onderwijsinstelling zijn volgens alle respondenten de basis van hun professioneel denken en handelen. Alle respondenten geven in hun interviews aan dat het niet altijd makkelijk is om vanuit waarden te handelen. Zo zijn er situaties waarin de persoonlijke waarden niet geheel overeen komen met de

belangen van de school, aldus enkele respondenten. Andere respondenten geven aan het moeilijk te vinden om mensen op gepaste wijze te blijven overtuigen dat bepaalde, vaak ingrijpende projecten van belang zijn voor de onderwijsinstelling, want *“soms heb je geen keus en moeten zaken gewoon doorgevoerd worden (...) dan heeft het geen zin om steeds de discussie aan te gaan”*. In alle door de respondenten genoemde voorbeelden is moed vereist om te blijven handelen in het belang van de onderwijsinstelling. Zoals een respondent het zeer treffend heeft kunnen omschrijven *“soms gaat het belang van de organisatie voor het belang van een individu”*.

## **6.5 Morele moed en het durven opkomen voor principes**

Uit de analyse komt naar voren dat de schoolleiding zowel impliciete als expliciete aspecten van het pedagogisch schoolbeleid noemen die zij willen bevorderen in de school. Schoolleiders verstaan onder ‘impliciet’ onder andere: hun voorbeeldfunctie en de ongeschreven regels tijdens het lesgeven. Bij ‘expliciet’ denken schoolleiders meer aan het hebben van concrete projecten in de school met een duidelijke waarde-doelstelling en het hebben van een schoolreglement. De ondervraagde schoolleiders willen zowel een impliciet als een expliciet beleid voeren.

In verband met morele moed is het relevant te wijzen op een schoolleider die dacht in eerste instantie alleen een impliciet beleid te voeren. Hij was van mening dat het voeren van een expliciet pedagogisch schoolbeleid MORALISEREND van aard te vinden en dit wilde hij niet systematisch in de school brengen. Tijdens het verloop van het gesprek kwam naar voren dat er op deze school wel degelijk sprake was van een expliciet pedagogisch schoolbeleid met onder andere een leerlijn voor sociale vaardigheden en het gebruik van kunst ter bevordering van bepaalde waarden als respect, solidariteit, tolerantie en medemenselijkheid.

Opmerkelijk is ook dat sommige schoolleiders een expliciet beleid willen omvormen tot een impliciet schoolbeleid. Zij vinden dat aspecten die te maken hebben met de pedagogische opdracht verankerd dienen te worden in de school. Sociale vaardigheden, normen en waarden zouden onderdeel uitmoeten maken van het verborgen curriculum. Opmerkelijk is dat schoolleiders die zeggen een impliciet schoolbeleid te prefereren, vaak een homogene leerlingenpopulatie hebben en de ouders veelal tot de hogere sociale milieus gerekend kunnen worden. Waarden en normen zijn op dit soort scholen voor ouders, leerkrachten en leerlingen wellicht minder uiteenlopend. Hierdoor is de behoefte minder groot om regels expliciet te maken.

Andere schoolleiders daarentegen geven aan dat het soms nodig is een impliciet beleid om te vormen tot een expliciet schoolbeleid. De oorzaak hiervan ligt in het hete-

rogener worden van de leerlingenpopulatie qua cultuur, geloofsovertuiging, waarden en normen. De regels van de school moeten volgens deze schoolleiders daarom juist duidelijk gesteld worden.

Het in moreel relevante situaties opkomen voor principes kan volgens respondenten vergeleken worden met het hebben van lef. Juist moreel relevante situaties worden door veel respondenten herkend als mogelijkheden om uren te discussiëren en na een discussie nog geen steek opgeschoten te zijn. Zulke situaties doen een groot beroep op de morele en pedagogische competenties van de schoolleiding om deze processen te kunnen begeleiden. Die moreel relevante situaties vragen dan om daadkracht van de leider zo wordt in een interview verwoord: *“Er moet iemand zijn die knopen doorhakt. En dan kun je praten over democratie en meebeslissen, maar we kunnen praten tot Sint Juttemis als er tegengestelde belangen zijn. Dat helpt niet hoor”*. In enkele interviews wordt ook aangegeven dat leiders ervoor moeten waken dat de overlegstructuur binnen een onderwijsinstelling geen loopje met hen gaat nemen: *“als je alleen maar werkt via de democratische weg van stemmen, dan kom je nergens. Mensen moeten echt aangesproken worden in dat wat ze moeten doen”*. Zo wijst een van de schoolleiders als voorbeeld op zijn eerste vergadering als leider op zijn huidige school, waar hij meteen indruk maakte door de algemene vergadering af te schaffen: *“Waar is de agenda voor de algemene vergadering? Voor de algemene vergadering? Ja, wij zijn gewend om aan het begin van het schooljaar een algemene docentvergadering te hebben. Ik zeg, dan is die vanaf nu afgeschaft. Wat?! Ja, ieder weldenkend mens kan toch constateren dat je niet met 320 mensen kan gaan zitten vergaderen? Dat is volkomen flauwekul, dus dat gebeurt niet meer. Nou, dat heeft toen wel de toon gezet. Het beeld is toen ontstaan, van het gaat van nu af aan van boven naar beneden in plaats van beneden naar boven”*. Dit is in zekere zin een voorbeeld van lef die een schoolleider kan tonen.

Respondenten geven aan de discussie met de werkvloer niet uit de weg te willen gaan, maar *“dat op een moment simpelweg beslissingen moeten worden genomen”*. Voor veel respondenten is het dan de taak om mensen mee te krijgen in projecten, ook al hebben die mensen niet allemaal hun mening kunnen beargumenteren of kunnen zij zich niet (geheel) vinden in die projecten. Een schoolleider is erg afhankelijk van de motivatie en vooral de inzet van zijn mensen *“dat betekent dus voortdurend laten zien dat je toch die overtuiging daarin hebt en mensen blijven vragen om mee te doen”*. De schoolleider moet de dialoog aangaan met mensen die niet in bepaalde projecten of werkwijzen geloven. Dit om het belang van beide partijen, die van het betreffende personeelslid en van de schoolleider, boven tafel te krijgen. In dergelijke gesprekken zal de schoolleider toch de belangen van de onderwijsinstelling moeten

vertegenwoordigen en volgens respondenten betekent dat vaak dat een personeelslid zich uiteindelijk toch zal moeten schikken. Om dan toch telkens de dialoog aan te blijven gaan met de tegenstribbelende personeelsleden, dat vraagt om een vorm van lef. Respondenten zeggen zelf dat ze immers ook op hun kantoor kunnen blijven zitten, met de deur dicht en doen alsof er niets aan de hand is. Door de dialoog aan te gaan maakt de schoolleider zich *“zichtbaar en dus kwetsbaar”*, is de uitleg.

Een schoolleider moet beseffen dat hij in zijn functie op moreel relevante situaties over lef moet beschikken en ook de wil moet hebben om het te tonen. Dit zijn dan vaak de situaties waarin beslissingen moeten worden genomen die in het belang zijn van de onderwijsinstelling, maar die nadelig kunnen zijn voor individuen binnen die instelling. In de interviews komt duidelijk naar voren dat de meeste respondenten de risico's kunnen overzien van nog te nemen beslissingen. Zoals door een respondent wordt gezegd: *“Maar als je er echt van overtuigd bent dat het in het belang is van de leerlingen, van de organisatie en van de pedagogische verantwoordelijkheid dat het die kant op moet gaan, ja dan is het onontkoombaar dat zoiets mogelijk enige slachtoffers met zich meebrengt”*. Het doorzetten van dergelijke beslissingen, daar is volgens enkele respondenten lef voor nodig. Zo geeft een respondent het voorbeeld dat ze enkele ervaren en als persoon zeer gewaardeerde personeelsleden heeft laten overplaatsen, omdat hun visie op onderwijs niet meer overeen kwam met de koers die men als onderwijsinstelling wilde gaan varen. Elke leider wordt wel eens geconfronteerd met het nemen van dergelijke beslissingen en dan is het van wezenlijk belang dat men dan niet de kop in het zand steekt. Volgens respondenten is het zeker in het onderwijs noodzakelijk dat een schoolleider morele moed toont, juist omdat hij zo afhankelijk is van het werk van zijn personeel. Die wederzijdse afhankelijkheid maakt dat mensen elkaar wel aan moeten gaan spreken op hun professioneel gedrag, anders ligt het onderwijsproces stil en is de kans klein dat op lange termijn de doelen niet worden gehaald: *“Op het moment dat je samen verantwoordelijk bent voor onderwijs, voor een groep leerlingen en jouw werk afhangt van het werk van je collega, dan krijg je andere verhoudingen. Dan zie je overal waar teams werken, dat mensen elkaar gaan aanspreken: Joh, ik kan niet verder, want jij moet eerst je werk doen”*. Het aanspreken van mensen is volgens de meeste respondenten geen kwestie van willen, het is een kwestie van doen. Uit de interviews komt naar voren dat de wil om morele moed te tonen synoniem staat voor de bereidheid om mensen aan te spreken op hun eigen verantwoordelijkheid, *“en het valt niet te ontkennen, dat dit altijd moet gebeuren”*. Hoewel het moeilijk kan zijn om morele moed te tonen, toch vinden de respondenten het geen optie om je als schoolleider terughoudend op te stellen: De schoolleider moet juist in moeilijke situaties durven laten zien waar hij

voor staat en verantwoordelijk durven zijn voor genomen beslissingen. Daar is moed voor nodig.

## 6.6 Morele moed en volharding.

Uit de interviews komt naar voren dat de respondenten zich vasthouden aan de koers die schoolbreed is bepaald. Die koers, met de daarbij behorende doelen en waarden, vormt de basis voor het handelen van hen als schoolleider. Een voorwaarde voor het hebben van volharding is het hebben van een *“toekomstperspectief, hoe kunnen we deze ideeën over onderwijs zo goed mogelijk gestalte geven. Wat is daarvoor nodig aan mensen, aan middelen. En hoe gaan we stapje voor stapje keuzes maken die de beoogde kant opgaan”*. Een andere respondent gaat wat dieper in op de specifieke verwachtingen die gesteld mogen worden aan een schoolleider: *“Wat belangrijk is als schoolleider, is dat je weet wat je wilt en dat je daar heel consistent in bent”*. In zijn handelen en in de besluitvorming zal de schoolleider zich de vraag moeten blijven stellen *“welke richting gaan we uit met ons onderwijs”* en zullen de doelen en de waarden van de organisatie als leidraad genomen moeten worden voor het handelen en het nemen van beslissingen, aldus meerdere respondenten.

Die instelling vraagt om een kritische houding bij schoolleiders. Zij zijn het duidelijk eens over het feit dat men zeker niet met alle winden moet willen meewaaien. *“We gaan niet iets wat elders is bedacht invoeren, nee we gaan kijken naar onze eigen problemen en kijken hoe we die op kunnen lossen”*, zo geeft een respondent aan. In de interviews komt naar voren dat respondenten vinden dat er op het gebied van onderwijs de laatste jaren zoveel ideeën zijn gelanceerd, dat men soms door de bomen het bos niet meer kan zien. Om die reden alleen al is het volgens respondenten noodzakelijk om de doelen en waarden van de instelling als uitgangspunt te nemen, zodat de ideeën van overheden of externen ook goed op waarde kunnen worden geschat voor de onderwijsinstelling. Want *“Je moet niet dingen die haaks staan op de visie die je als school hebt, tolereren”*. Er is morele moed vereist om, ondanks overheidsbepalingen en externe ideeën, telkens vast te blijven houden aan de koersbepaling van de onderwijsinstelling. Zo geeft een respondent aan dat de onderwijsinspectie van harte welkom is op zijn school, maar wel pas als zij kijken vanuit de bril van de onderwijsinstelling en niet vanuit de bril *“van zo zou het volgens de overheid moeten”*. Het gaat om het belangen van de onderwijsinstelling en niet om de belangen van individuen of externen.

Ook naar het personeel toe is het belangrijk dat schoolleiders volharding tonen, wat betekent dat men ook kritisch moeten blijven omgaan met ideeën van en gedragingen op de werkvloer: *“het team mag best ideeën hebben, maar het moet wel binnen een bepaald kader gebeuren”* en *“We hebben een opdracht en daar gaan we voor en dat laten we in al ons functioneren een beetje tot uitdrukking”*. Volgens een van de geïnterviewde respondenten zal een schoolleider al bij een sollicitatiegesprek volharding moeten tonen, om de juiste mensen voor de onderwijsinstelling binnen te halen: *“wij zijn dus zo’n school en als jij hier wilt komen werken, zul je aan die voorwaarden moeten voldoen”*. Verder dient een schoolleider voortdurend in gesprek te zijn met zijn personeel over de doelen en waarden van de organisatie *“zodat die ook gaan leven bij de mensen”*. Respondenten geven aan dat wanneer doelen en waarden alleen een papieren verhaal zijn, dat er dan niet van het personeel verwacht mag worden dat zij gaan handelen volgens die specifieke waarden van de onderwijsinstelling of dat zij dan de daarbij behorende doelen gaan nastreven. Wel moeten schoolleiders ervoor waken dat ze *“niet als een dominee gaan staan te preken, want dat werkt niet”*. Het aanvoelen van wanneer en op welke wijze met mensen gesproken moet worden over de doelen en waarden van de onderwijsinstelling, én dat vervolgens ook doen, is volgens respondenten in zekere zin ook een vorm van morele moed: *“Doe je het niet, dan vergeten mensen het. Doe je het teveel, dan gaat het mensen vervelen”*. Dit duidt ook op een belangrijk onderdeel van de pedagogische competentie van een schoolleider.

Het kader van doelen en waarden biedt voor schoolleiders de mogelijkheid om mensen te kunnen aansturen. Veel respondenten geven in hun interview aan dat personeelsleden hierdoor gemakkelijker aangesproken kunnen worden op hun eventuele misstappen, want het kader is immers gezamenlijk vastgesteld en is niet iets van de schoolleiding alleen. Dit maakt dat mensen weer gemakkelijker op het juiste spoor gezet kunnen worden, zo is de ervaring van respondenten. Personeelsleden mogen fouten maken en misstappen begaan, zolang ze maar bereid zijn om van hun fouten te leren. Daarbij is het belangrijk dat een schoolleider inziet dat het maken van fouten hoort bij het leerproces van ieder individu en dat het kan helpen om mensen op een hoger niveau te krijgen. Daarom moet een directeur opletten het betreffende personeelslid niet te vermanend aan te spreken, maar zoveel mogelijk positief te benaderen: *“Niet van ‘dit doe je fout en dat mag niet meer gebeuren’, maar ‘probeer dit eens dan’. Dus mensen uitdagen”*. Vaak is zo’n positieve benadering al voldoende om mensen weer te laten handelen naar de doelen en waarden van de onderwijsinstelling. Een van de schoolleiders voegt hier nog aan toe dat mensen niet allemaal precies eenzelfde mening hoeven te hebben, zolang *“alle neuzen heel verschillend dezelfde kant op wijzen”*.

## 6.7 Morele moed en het durven zijn van een voorbeeld.

De meeste respondenten zijn het erover eens dat, wil een schoolleider geloofwaardig overkomen op zijn personeel, hij zelf het goede voorbeeld moet geven: *“teach as you preach”*. Een respondent geeft aan welke rol hij zichzelf toebedeeld in de relatie tot zijn personeel: *“Als leidinggevende probeer ik te inspireren en mij een goed leider te tonen. Ik vind het heel erg belangrijk als leidinggevende zelf het goede voorbeeld te geven”*. Om mensen te kunnen inspireren en het goede voorbeeld te kunnen geven, zal een schoolleider uit zijn kantoor moeten stappen en zich actief moeten mengen met de werkvloer: *“laten blijken dat je dat zo belangrijk vindt (...) door zelf ook in die groepen mee te doen, door zelf ook aan reflectie te doen”*. Het zijn van een voorbeeld vraagt van een schoolleider zich *“kwetsbaar te maken”*.

Het zijn van een voorbeeld heeft volgens respondenten niets te maken met idealistische, grootse daden. Het zijn van een voorbeeld zal zich moeten uiten in kleine, impliciete dingen *“impliciet betekent (...) gewoon door zijn eigen gedrag, zijn voorbeeldfunctie”*. Het positief benaderen van mensen, ongelijk toe kunnen geven, complimenten geven, luisteren naar anderen, authentiek en integer zijn, het zijn in interviews genoemde voorbeelden van impliciet gedrag waaruit blijkt dat een leider een voorbeeldfunctie wil vervullen. Een respondent geeft een voorbeeld van haar impliciet voorbeeldgedrag in haar dagelijkse praktijk: *“Ik denk dat je door je eigen opstelling een voorbeeldgedrag, dat je kunt laten zien, van nou zo werkt dat. Ik bedoel, de manier waarop ik met kritiek omga bijvoorbeeld kan voor anderen een voorbeeld zijn van hoe zij dat ook met leerlingen zouden kunnen doen”*. In een ander interview wordt het voorbeeld genoemd van de schoolleider die vergeten is een document op tijd te leveren en daar op aangesproken wordt door een personeelslid. In plaats van excuses te gaan bedenken of het personeelslid geïrriteerd te woord te staan, zei de betreffende schoolleider *“Ik schaam me er niet voor als ik het een keer vergeten ben. Ik ben blij dat je me daarop attendeert”*, om vervolgens te zorgen dat het personeelslid de dag erna het document krijgt.

Uit de interviews komt naar voren dat een schoolleider zich bewust moet zijn van hetgeen hij van zijn personeel verwacht en dat hij als leider zelf ook moet handelen naar die verwachtingen. Dit vraagt om een proactieve houding van de schoolleider en niet om een reactieve houding. De schoolleider heeft de taak om de kar in een gezamenlijk gekozen richting te trekken en zal zijn mensen moeten inspireren om mee de kar te gaan duwen. De schoolleider kan door het vervullen van zijn voorbeeldfunctie een inspirerende kracht hebben op zijn mensen, want *“goed voorbeeld doet volgen”*. Elke schoolleider zal zich volgens respondenten bewust moeten zijn van de volgende gedachte: *“Je runt de school bij de gratie van andere mensen”*.

*“authenticiteit”, “integriteit” en “geloofwaardigheid”* zijn de belangrijkste factoren voor het al dan niet krijgen van die gratie, zo blijkt uit de interviews. Een schoolleider moet de moed hebben om zich zichtbaar te maken en zich kwetsbaar op te stellen, door niet alleen in woorden, maar ook in daden te laten zien waar hij voor staat. Niet alleen in de *“gewone dagelijkse”* situaties, maar juist ook in situaties van *“zwaar weer”*. Want vooral de moeilijke situaties laten mensen dan zien uit welk hout hun schoolleider gesneden is.





## 7 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de opbrengsten van dit onderzoek onder een aantal schoolleiders in het Nederlandse onderwijs. Zoals hiervoor vermeld betreft het een aantal willekeurig geselecteerde schoolleiders in het voortgezet onderwijs die geïnteresseerd waren in de pedagogische opdracht van de school en was het de bedoeling van deze eerste exploratie om een duidelijker zicht te krijgen op hun ideeën over de pedagogische opdracht van de school, hun eigen taak in deze en over de morele moed die van hen gevraagd wordt om deze taak en opdracht te volbrengen.

- Alle geïnterviewde schoolleiders vinden dat de pedagogische opdracht nodig is en zij hanteren hierbij verschillende aspecten van de school als gemeenschap. De geïnterviewde schoolleiders hebben een mening over de invulling van de pedagogische opdracht en hun meningen vullen elkaar aan. Veel schoolleiders hebben zowel een duidelijke mening over een impliciet als een expliciet pedagogisch schoolbeleid.

- Alle in het onderzoek geïnterviewde schoolleiders geven aan dat de pedagogische opdracht gedragen en uitgevoerd moet worden door alle leden van de school. Schoolleiders noemen niet alleen maar aspecten van het pedagogisch schoolbeleid die zij voor zichzelf belangrijk achten, maar ook aspecten die betrekking hebben op de leerkrachten, ouders, leerlingen, de schoolomgeving, de maatschappij en de externe hulpverlening.

- Alle in dit onderzoek betrokken schoolleiders brengen in hun interviews naar voren dat zij hun school vanuit duidelijke waarden willen leiden. Om dit goed te kunnen doen, is het van wezenlijk belang dat de schoolleider zelf heel duidelijk voor ogen heeft welke waarden deze belangrijk vindt en daar ook consistent in is. Dit betekent niet dat de waarden van de schoolleider de boventoon moeten voeren in de school. De schoolleiders geven zelf aan dat zij samen met hun personeel de waarden willen bepalen die schoolbreed als voorschrift gelden.

- De geïnterviewde schoolleiders vinden dat de school zowel opvoedkundige als cognitieve taken heeft. Dit moet volgens hen een gezonde mix zijn. De school heeft tot taak de leerlingen een oefenplaats te bieden zodat zij zich verdere kunnen ontwikkelen. Slechts één schoolleider noemt in dit verband expliciet het concept van de

school als gemeenschap, maar in het algemeen wordt de noodzaak van samenwerken, het meegeven van waarden en sociale vaardigheden, het stimuleren van verantwoordelijkheid en het creëren van een veilige omgeving voorop gesteld. Een enkele schoolleider stelde aanvankelijk dat hij geen pedagogische idealen had. Naarmate het diepte-interview vorderde noemde deze schoolleider echter zelf de volgende aspecten op als een taak van de school: het voorbereiden op de samenleving; de beroepsvoorbereiding; het bevorderen van het verwonderingsaspect en het hanteren van fatsoensnormen.

- Persoonlijke waarden willen de schoolleiders, naar eigen zeggen, zoveel mogelijk op de achtergrond houden, omdat het pluriforme karakter van de scholen daar tegenwoordig om vraagt. Er zijn zoveel verschillende mensen bij de school betrokken, met ieder zo hun eigen waarden dat het niet verstandig zou zijn om al te zeer een eigen persoonlijk stempel op de school te willen drukken.

Anderzijds is uit diverse fragmenten van de geanalyseerde diepte-interviews gebleken dat de persoonlijke waarden van schoolleiders invloed hebben op hun denk- en afwegingsprocessen en dat deze processen weer richting geven aan welke aspecten van het pedagogisch schoolbeleid prioriteit krijgen. Ook is uit de theoretische onderbouwing van dit onderzoek naar voren gekomen dat dit in de praktijk ook zeer moeilijk is en er principieel en uiteindelijk altijd een samenspel plaatsvindt van persoonlijke, levens- of wereldbeschouwelijke en professionele waarden.

- Het is daarom wenselijk om op schoolniveau samen een aantal gemeenschappelijke, belangrijk geachte waarden te bepalen. Bedoeld zijn waarden die door zoveel mogelijk of wellicht alle deelnemers van de school worden gerespecteerd en uitgedragen. Evenzeer is het belangrijk om afspraken te maken met degenen die oprechte moeite hebben met het ondersteunen of uitdragen van deze waarden of deze uit eigen overtuiging verwerpen. De gedachte van de school als gemeenschap impliceert immers geenszins een vorm van kadaverdiscipline aan vooraf en van bovenaf opgelegde waarden en opvattingen, maar moet als aanvulling op de gepropageerde 'consensus' ook oog te hebben voor de te verwachten dissensus'. Net zoals in een oprechte en levende democratie niet alleen gekeken moet worden naar de wensen van de meerderheid, moet ook in een democratische schoolgemeenschap rekening gehouden worden met en oog zijn voor de authentieke verlangens van de minderheid of diverse minderheden, zo lijkt de gedachte achter de beklemtoning van de pluriformiteit van de schoolpopulatie in deze.

- Omdat schoolleiders vinden dat er een soort gemeenschapsgevoel op school moet ontstaan, betrekken zij pedagogische aspecten niet alleen op zichzelf, maar vinden zij ook dat de andere leden van de school achter dezelfde waarden, normen en opvattingen zouden moeten staan. De andere leden van de school zijn meer geschikt om deze opvoedkundige aspecten bij de leerlingen te stimuleren omdat zij degenen zijn die dagelijks contact met de leerlingen hebben. Uit de gesprekken blijkt dat schoolleiders contact met leerlingen wel belangrijk vinden maar niet in de opvoedende zin. Contacten die schoolleiders hebben met leerlingen bestaan meer uit het meedoen aan concrete activiteiten en het meegaan met schoolreisjes.

- Bij de selectie van respondenten in dit onderzoek werd uitgegaan van zogenaamde 'pedagogische' schoolleiders die betrokken zouden worden in het onderzoek. De gedachte daarachter -mede beïnvloed door een deel van de hiervoor weergegeven resultaten van de literatuurstudie- was dat deze schoolleiders zich meer zouden richten op de pedagogische aspecten van het schoolleiderschap, dan op de managementtaken. Onze eerste empirische exploratie op dit specifieke gebied geeft echter aanleiding tot nadere nuancering. De door ons onderzochte schoolleiders geven namelijk aan dat ze vaak zowel manager zijn als pedagogisch leider en dat ze de ene rol niet meer waarderen dan de andere rol. Bovendien geven ze nog iets anders aan, dat ook erg belangrijk is. Managementtaken en het bouwen van een goede organisatiestructuur zijn op zichzelf erg belangrijke voorwaarden voor het vorm kunnen geven aan het pedagogisch schoolbeleid. Er is geenszins sprake van een 'theoretisch' veronderstelde tegenstelling! Zij betrekken deze beide taken juist op elkaar

- Schoolleiders zorgen voor de randvoorwaarden en kaders en leerkrachten en leerlingen zijn mede verantwoordelijk voor de invulling ervan. Weliswaar bestaat er veel overlap tussen de taken en functies van de schoolleider en die van de leerkracht, maar een en ander vindt wel plaats op een ander niveau in de schoolorganisatie. De ondervraagde schoolleiders maken duidelijk welke activiteiten ze willen bevorderen bij leerkrachten en leerlingen en ze benadrukken dat leerkrachten en leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor de uitvoering daarvan. Dit wordt ook wel het Droste-effect genoemd. Taken binnen de school worden gedeeld door alle leden van die school. Hieruit komt naar voren dat deze schoolleiders niet meer het gevoel hebben eenzaam aan de top te staan van de hiërarchische organisatie of dat zij alleen verantwoordelijk zijn voor de school. Kortom schoolleiders zorgen voor randvoorwaarden en kaders, leerkrachten en leerlingen zijn mede verantwoordelijk voor de invulling van de pedagogische opdracht van de school.

- Omdat schoolleiders een andere functie hebben dan leerkrachten zou men kunnen verwachten dat zij ook andere taken zouden vervullen. Op het gebied van de pedagogische opdracht vertonen zij echter veel overeenkomst. Taken en functies van schoolleiders met betrekking tot de leerkrachten komen veelal overeen met de taken en functies die leerkrachten hebben met betrekking tot de leerlingen. Een eerder besproken voorbeeld is dat schoolleiders vinden dat hun deur altijd open moet staan voor de leerkrachten en ze geven aan dat de deur van de leerkrachten altijd open moet staan voor leerlingen. Ditzelfde geldt voor het hebben van een voorbeeldfunctie -een van de centrale elementen van morele moed-. Schoolleiders proberen door middel van hun eigen gedrag een voorbeeld te zijn voor leerkrachten, leerkrachten op hun beurt moeten een voorbeeld zijn voor leerlingen.

- Schoolleiders zijn, volgens de informatie van dit onderzoek, veel bezig met taken en functies die zorgen voor een gemeenschap binnen de school. Wellicht dat de tendens tot schaalvergroting van scholen en de kritiek daarop mede een rol speelt bij de zorg van schoolleiders om het gemeenschapsgevoel te bevorderen. Kenmerkend voor het stimuleren van een school als gemeenschap zijn bijvoorbeeld: het hebben van een heldere visie, het creëren van integraal management, het bevorderen van intervisie binnen de school, het tonen van interesse en betrokken zijn, het zicht hebben op de ontwikkeling van leerlingen, het feit dat een docent ook mentor is, het bevorderen van communicatie en tot slot het betrekken van leerlingen bij het pedagogisch schoolbeleid.

- In dit onderzoek komt -overigens niet verwonderlijk- naar voren dat schoolleiders geen eenduidige visie hebben op leidinggeven. Een aantal schoolleiders geven aan hun onderwijsinstelling top-down te besturen. Zij vinden dat de belangen van de school te groot zijn om iedereen inspraak te geven. Een meerderheid van de respondenten geeft aan de werkvloer te willen betrekken bij de beleidsbepaling, omdat juist op die plek de genomen beslissingen in de praktijk moeten worden gebracht.

- De visie van de schoolleider lijkt te worden bepaald door zijn of haar benadering van de te leiden onderwijsinstelling. Sommige leiders zien hun school als een puur bedrijf waar 'producten' geleverd moeten worden en velen van hen kiezen dan voor een top-down benadering. Andere leiders kiezen voor een bottom-up benadering omdat zij hun school zien als een gemeenschap van mensen en hun waarden. Volgens hen zijn de resultaten afhankelijk van de motivatie die personeelsleden hebben om hun werk goed te doen. Schoolleiders met een top-down benadering hebben

minder contact met de werkvloer, dan leiders met een bottom-up benadering, zo blijkt uit dit onderzoek.

- Hoewel deze twee bovengenoemde benaderingen in theorie en praktijk tegenover elkaar staan, zijn alle schoolleiders het erover eens dat het nemen van verantwoordelijkheden -dus morele moed tonen-, van doorslaggevend belang is voor de successen van een school. Zowel schoolleiders als personeelsleden dienen ten aller tijden binnen vastgestelde waardepatronen hun verantwoordelijkheden te nemen om de doelen van de onderwijsinstelling te kunnen realiseren. Morele moed betekent volgens schoolleiders -vrij vertaald- dat men zelf verantwoordelijkheden neemt en zorgt dat anderen hun verantwoordelijkheden nemen, óók in moeilijke situaties.

- Levensbeschouwing lijkt in deze exploratieve studie van een aantal schoolleiders in het voortgezet onderwijs een ondergeschikte invloed te hebben op het uitoefenen van morele moed, aldus vrijwel alle in dit onderzoek betrokken schoolleiders. Slechts één schoolleider geeft in zijn interview aan dat confessionele waarden voor hem zeer belangrijk zijn in het uitoefenen van zijn leiderschap en dat die waarden uitgangspunten zijn in het selecteren en aannemen van nieuw personeel. De meeste schoolleiders geven aan dat zij het idee hebben dat levensbeschouwing tegenwoordig min of meer geprivatiseerd wordt door mensen. Godsdienst en levensbeschouwing vinden vooral plaats tussen de vier muren van thuis. Op het werk willen mensen daar liever niet over praten. Dit maakt het voor schoolleiders moeilijk om over de eigen levensbeschouwelijke waarden te praten met personeelsleden. Met het oog hierop en het pluriforme karakter van de schoolpopulatie worden de waarden van de onderwijsinstelling dan ook vaak gebaseerd op maatschappelijk gewenste omgangsvormen, zoals het respect hebben voor elkaar, openstaan voor elkaars mening, de waarheid spreken, behulpzaam zijn naar anderen toe. Sommige schoolleiders geven aan, het te betreuren dat er op de werkvloer nauwelijks tot niet wordt gesproken over levensbeschouwing. Dit hoeft echter geen invloed te hebben op het tonen van morele moed door de schoolleiders.

- Alle in dit onderzoek betrokken schoolleiders geven aan dat *morele moed* samenhangt met het immer opkomen en uitdragen van de waarden van de onderwijsinstellingen. Maar deze waarden hoeven niet bepaald te zijn op basis van een levensbeschouwing. De maatschappelijke omgeving van de school heeft voor dit sample van ondervraagde schoolleiders een grotere invloed op het waardepatroon, dan dat levensbeschouwing dat heeft. Daarnaast komt in de interviews duidelijk naar voren dat schoolleiders geen moeite hebben met *het aanspreken van mensen op hun den-*

*ken en handelen*, ook in de moeilijke kwesties. Zij zien het als een taak behorende bij hun functie. Wel geven ze aan dat zij ook wel afhankelijk zijn van wat de werkvloer hen aan informatie geeft. Dit blijkt in moeilijke situaties soms erg summier te zijn. Veel schoolleiders geven in hun interview aan dat hun personeel terughoudend is in het verstrekken van informatie naar hen toe, waardoor het moreel handelen van de schoolleider belemmerd kan worden.

- Uit dit onderzoek blijkt dat het tonen van morele moed nauw verband houdt met het als schoolleider opkomen en uitdragen van de gezamenlijk bepaalde professionele waarden. De schoolleiders noemen in dit onderzoek goede communicatie en respect voor elkaar als belangrijkste waarden binnen hun scholen. De school wordt door hen gezien als een ontmoetingsplaats van verschillende mensen en verschillende culturen, waardoor een goede omgang met elkaar de meest basale voorwaarde is voor kwalitatief goed werk in school. De bijbehorende kernwaarden voor schoolleiders zijn integriteit, authenticiteit en geloofwaardigheid.

- Deelnemende schoolleiders leggen *integriteit* uit als het juist handelen naar de taken die verbonden zijn aan hun functie, wat betekent dat misbruik van hun positie als kwalijk wordt beschouwd. *Authenticiteit* betekent volgens de schoolleiders dat ze onder alle omstandigheden zeggen wat ze doen, en doen wat ze zeggen. Met alle winden meewaaien of de kop in het zand steken is volgens hen uit den boze. *Geloofwaardigheid* wordt gezien als de basis voor relaties tussen schoolleiders en hun personeelsleden. Veel schoolleiders geven in de interviews aan dat zij de school mogen leiden bij de gratie van hun personeelsleden en dat dus succesvol leiderschap staat of valt met de vraag of de personeelsleden onder alle omstandigheden hen vertrouwen. Met name authenticiteit staat nauw in verband met *morele moed*; niet met alle winden meewaaien of de kop in het zand steken, maar de rug rechten en zeggen waar het op staat, ook in de moeilijke kwesties wanneer het er echt op aankomt.

- *Volharding als kenmerk van morele moed*. Het kunnen vasthouden aan een vastgestelde koers wordt door de meeste schoolleiders gezien als een wezenlijke beroepskwaliteit. Het hebben van toekomstperspectief, het daarbij vaststellen van een onderwijsvisie met behorende doelen en het daar over een lange periode aan vast houden, worden gezien als voorwaarden om een onderwijsinstelling over een lange periode goed te kunnen leiden. Dat betekent volgens de geïnterviewde schoolleiders dat zij dan ook de morele moed moeten hebben om “nee” te zeggen tegen overheids-ideeën die niet stroken met de onderwijsvisie van hun school. Heel kritisch kijken naar ideeën, afwegingen maken op basis van de doelen en waarden van de onder-

wijnsinstelling en dan pas een beslissing nemen, is het proces die door veel schoolleiders wordt doorlopen. Ook naar personeelsleden toe tonen alle schoolleiders volharding. Ideeën van de werkvloer worden serieus genomen, maar ze moeten wel stroken met de doelen en waarden van de onderwijsinstelling. Verder worden personeelsleden met afwijkend professioneel gedrag gewezen op hun verantwoordelijkheden vanuit de gezamenlijk bepaalde doelen en waarden. Door veel met hun personeelsleden te praten over de doelen en waarden van de onderwijsinstelling, hopen schoolleiders dat deze gaan leven bij de mensen en dat het niet alleen een papieren document blijft.

- Veel schoolleiders geven in hun interviews aan dat zij *een voorbeeld willen zijn* voor hun personeelsleden. Door zelf de waarden van de onderwijsinstelling uit te dragen naar anderen toe, hoopt men dat personeelsleden dit gedrag overnemen. Dit betekent volgens de geïnterviewde schoolleiders ook dat zij zelf het gedrag moeten etaleren die ze van hun personeel verwachten. Het woord “inspireren” is in meerder interviews gevallen. Schoolleiders geven aan inspirerend te willen zijn, om zo anderen te stimuleren op eenzelfde manier waarden uit te dragen en het beroep uit te oefenen. Dit is moeilijker dan het lijkt, zo blijkt uit enkele interviews. Zo bestaat er de kans dat de schoolleider door zijn personeelsleden gezien gaat worden als een dominee. Zeker wanneer de schoolleider elk moment denkt aan te moeten grijpen op waarden expliciet uit te dragen en bespreekbaar te maken. Ook wordt aangegeven dat de eigen werkdruk een belemmerende factor kan zijn in het praktisch invulling geven aan de voorbeeldfunctie: schoolleiders geven aan op momenten zoveel werk te hebben, dat zij het liefst even hun deur dicht willen doen, zodat ze niet gestoord kunnen worden en door kunnen werken. Hierdoor wordt het echter moeilijk voor de schoolleider om zich als voorbeeld te laten zien op de werkvloer. Een bijkomend aspect is dat op de momenten dat een schoolleider zich kan mengen met zijn personeel, deze dan goed moet opletten wat hij/zij dan wel en niet zegt. Volgens enkele schoolleiders leggen een heel aantal personeelsleden de woorden van de schoolleider uit als zijnde wet, waardoor er (onnodig) onrust kan ontstaan op de werkvloer. Het voortdurend als schoolleider op de woorden moeten letten, kan gezien worden als een belemmering voor het zijn van een voorbeeld. Volgens enkele geïnterviewde schoolleiders moet de voorbeeldfunctie dan ook op impliciet niveau worden ingevuld: interesse en respect tonen naar anderen, luisteren, behulpzaam zijn. Het zijn de kleine dingen die het doen, is de mening van de meeste geïnterviewde schoolleiders.

- Alle schoolleiders hebben ervaringen met moreel moeilijke situaties: dilemma's. Er zijn schoolleiders die zelfs hun functie als een groot dilemma omschrijven, omdat



ze de schakel zijn tussen de centrale directie en de werkvloer. Zowel de centrale directie als de werkvloer hebben verwachtingen van de schoolleider, maar de verwachtingen van beide partijen zijn op momenten tegengesteld aan elkaar. En dan is het toch de taak van de schoolleider om die situaties voor alle partijen goed op te lossen. Enerzijds wil de schoolleider een pedagogisch leider, die mensen stimuleert en inspireert om telkens weer het beste uit zichzelf te halen., aan de andere kant is hij een manager die maatregelen moet nemen die ook in het nadeel kunnen zijn van individuen. De in dit onderzoek betrokken schoolleiders geven aan het regelmatig moeilijk te vinden om met dergelijke situaties om te gaan. Door de eigen verantwoordelijkheden te nemen, en de doelen en waarden van de school voor ogen te blijven houden, hopen schoolleiders de dilemmasituaties op te lossen.

- Schoolleiders zien het tonen van morele moed als een noodzaak om goed leiding te kunnen geven aan hun onderwijsinstelling. Een school wordt door hen gezien als een werkplek voor veel mensen en men is binnen de school erg afhankelijk van elkaar. Iemand kan pas aan het werk, als de ander zijn werk op tijd af heeft. Afhankelijk zijn van anderen maakt het volgens schoolleiders noodzakelijk dat mensen aangesproken worden op hun persoonlijk en professioneel denken en handelen, ook in de moeilijke situaties. Ook wat betreft waardeontwikkeling en waardeoverdracht is men binnen een school erg afhankelijk van elkaar. Zo moet het niet zo zijn dat de ene leerkracht rommel laat liggen, waar anderen het opruimen. Of dat de een wel een pet toestaat en de ander niet. Door mensen aan te spreken op hun verantwoordelijkheden hopen schoolleiders hun personeelsleden op één lijn te krijgen en hen aanspreken op verantwoordelijkheden is geen kwestie van willen, dat is een kwestie van doen.

- Morele moed betekent dat men eigen verantwoordelijkheden neemt en anderen op hun verantwoordelijkheden aansprekt, ook al is de situatie erg complex. En welke invloeden hebben positieve en negatieve ervaringen met morele kwesties, op de huidige wil van een schoolleider om morele moed te tonen? Dit zijn een drietal zeer interessante vragen waarnaar diepgaand onderzoek gewenst zal zijn en waarvan de antwoorden ons meer inzicht kunnen geven in het onderwerp morele moed in het onderwijs.

## 8 Literatuur

- Autrey, J. (2007). *De dienende leider*. Eemnes: Nieuwe Dimensies.
- Baarda, D., M. de Goede & J. Teunissen (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford-Cambridge: Blackwell
- Beck, L.G. (1992). Metaphors of Educational Community: Analysis of the Images That Reflect and Influence Scholarship and Practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- Beck, L.G. (1994). Reclaiming educational administration as a caring profession. New York: Teachers College Press.
- Begley, P. (1999). *Values and educational leadership*. Albany: State University of New York Press.
- Begley, P. & P.E Leonard (Eds.), (1999). *The Values of Educational Administration*. London: The Falmer Press.
- Blanchard, K. & Hodges, P. (2003). *The Servant Leader*. Nashville: Thomas Nelson.
- Boer, Th. (2003). Hoe bepaalt mijn levensbeschouwing mijn morele opvattingen? In: Bolt, L., M. Verwey & J. van Delden (et.al.) *Ethiek in Praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Brysk, A.S., & Driscoll, M.E. (1998). *The school as community: Theoretical foundations, context influences, and consequences for students and teachers*. Madison: Center for Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Buzelli C. & B. Johnston, (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, power and Culture in Classroom Interaction*. New York-London: Routledge-Falmer.
- Campell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, volume 10 , 4, 409 – 428.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of education*, volume 32, 2, 171 – 183.

- Ciulla, J. (2004). *Ethics, the heart of leadership*. Westport: Preager Publishers.
- Dalla Costa, J. (1998). *The ethical imperative. Why moral leadership is good business*. Cambridge: Persues publishing.
- Den Bakker, D. (2006). *Tien notities bij leiderschap. Een zoektocht naar de betekenis van moreel leiderschap*. Voorburg: Besturenraad. De organisatie van het christelijk onderwijs.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. London: Sage Publications.
- Gini, A. (2004). Moral Leadership and Business Ethics. In: Ciulla, J. (eds.). *Ethics, the heart of leadership*. Westport: Preager Publishers.
- Greenfield, W.D. (1995). Toward a Theory of school Administration: The Centrality of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31 (1), 61-85.
- Hakvoort, R. (2005). *Een leerpad voor leiders. Leiderschap volgens Jezus*. Tielt: Lannoo.
- Halman, L. (1991). *Waarden in de Westerse Wereld. Een internationale exploratie van waarden in de westerse wereld*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge
- Harris, A. (ed.) (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. New York: Springer Verlag.
- Hunter, J. (2004). *The world's most powerful leadership principle. How to become a servant leader*. New York: Waterbrook press.
- Kaptein, M. (2008). *De integere manager. Over de top, dilemma's en de diamant*. Assen: Van Gorcum.
- Kidder, R. (2006). *Moral courage*. New York: Harper.
- Klaassen, C. (2003). *Het Beroepsethos van de Docent*. Onderzoeksalliantie 'De Pedagogische Dimensie van de Schoolpraktijk' Nijmegen: Radboud Universiteit. 56 p.
- Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Klaassen, C., Schouten, C., & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de School als Gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch schoolbeleid voor scholen voor het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KUN Sectie Onderwijs en Educatie.
- Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid*. De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & W. van der Linden (2004). *Waardengestuurd Handelen van Docenten. Een onderzoek naar opvattingen van ROC deelnemers*. Onderzoeksalliantie 'De Pedagogische Dimensie van de Schoolpraktijk' Nijmegen: Radboud Universiteit. 63 pp.
- Klaassen, C. & W. Veugelers (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Onderzoeksalliantie 'De Pedagogische Dimensie van de Schoolpraktijk' Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde. Radboud Universiteit. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding. Universiteit van Amsterdam. 60 pp.
- Leithwood, K. (1999). An Organizational Perspective on Values for Leaders of Future Schools. In P.T. Begley. *Values and educational leadership*. (pp. 25-50) Albany, NY: SUNY Press.
- Maas, S., C. Klaassen, E. Denessen (2006). Morally Critical Situations as Complex Phenomena: The Cognitive and Affective Dimensions of Teacher Behavior. In: Fritz K. Oser, Frank Achterhagen & Ursula Renolds (Eds.) *Competence Oriented Teacher Training: New Pathways and Old Research Demands*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Maxcy, S. (2002). *Ethical school leadership*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- O'Toole, J. (1995). *Leading change. The argument for valued – based leadership*. New York: Ballantine Books.
- Patton, M. (2008). Principles for Principals: using the realms of meaning to practice ethical leadership – national recommendations. *National forum of applied educational research journal, volume 21, 3*.

- Petrov, G., Bolden, R. & Gosling, J. (2006). *Developing collective leadership in higher education*. Exeter: Center for leadership studies.
- Sekerka, L. & R. Bagozzi, R. (2007). Moral courage in the workplace: moving to and from the desire and decision to act. *Business Ethics: A European Review*, volume 16, 2, 132 – 149.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership. Getting to the hearth of school improvement*. San- Francisco: Jossey- Bass.
- Sergiovanni, Th. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharan, S., Shachon, H., & Levine, T. (1999). *The innovative School Organization and Instruction*. London: Bergin & Garvey.
- Shields, C.M. (1999). Learning From Students About Representation, Identity and Community. *Educational Administration Quaterly*, 35 (1). 106–129.
- Sleegers, P., Denessen, E., Leeferink, H. & Klaassen, C. (2001). *Leidinggeven aan de school als gemeenschap*. Apeldoorn: Garant.
- Smit, f. & T. Pelkmans (1999). *Ambities waar willen maken. Onderzoek naar missie, zingeving en zelfsturende teams binnen ROC's*. Nijmegen:ITS.
- Solomon, R. (2004). Ethical Leadership, Emotions and Trust: Beyond “Charisma”. In: Ciulla, J. (Eds.). *Ethics, the heart of leadership*. Westport: Praeger Publishers.
- Starratt, R. (1994). *Building an ethical school*. London: Falmer Press.
- Strike, K. E. Haller & J. Soltis (2005). *The Ethics of School Administration*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. (2009). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks(CA): Corwin Press.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Verwey, H. (2005). Drie directeuren over ethiek en moraal in het onderwijs. *MESO focus 56*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Wester F. en V. Peters, 2004. *Kwalitatieve Analyse. Uitgangspunten en Procedures*. Bussum: Coutinho.

Westheimer, J. (1999). Communities and Consequences: An Inquire Into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 71–105.

*Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie'*<sup>1</sup>

Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* De Pedagogische Dimensie, nr 1, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M. & de Kat, E. (1999). *Mij maakt het niets uit, Homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet openbaar onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 3, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de school als gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C., Theunissen, M., van Veen, K. & Slegers, P. (1999). *Het is bijna je Hoofdtak*. De Pedagogische Dimensie, nr 6, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Vogel, L. Klaassen, C., Dam, G. ten & Veugelers, W. (1999). *Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 7, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. & Kat, E. de. (2000) *De ideale leraar. Leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 8, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. (1999). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. De Pedagogische Dimensie, nr 9, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Klaassen C. & Schouten C. (2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis*. De Pedagogische Dimensie, nr. 11. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Roede E. & Derriks M. (2000). *Dat maak ik zelf wel uit. Ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 12. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede E., Derriks M. & Klaassen C. (2000). *Montessori Gemeten?* De Pedagogische Dimensie, nr 13. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Vogel L. & Veugelers W. (2000). *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie, nr 14. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W & Kat, E. de (2001). *De Pedagogische Opdracht van het Studiehuis*. De Pedagogische Dimensie nr 15. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM; Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen*. De Pedagogische Dimensie, nr 16. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Leeferink H. (2001). *Waarden op school, een onderzoek onder ouders en docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr 17. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr 18. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2001). *Observeren & registreren, invoering en gebruik van het Montessori kindvolgsysteem*. De Pedagogische Dimensie, nr 19. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2002). *"Hier is de start van je toekomst". Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College*. De Pedagogische Dimensie, nr. 20. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002). *Zelfstandigheid en mondigheid; ook op islamitische basisscholen*. De Pedagogische Dimensie, nr 21. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 22. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid*. De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002). *Samenwerkingsscholen, van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit*. De Pedagogische Dimensie, nr 24. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 25. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. & Linders, W. (2003). *Religie op school, een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 26. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2003). *Het beroepsethos van de docent*. De Pedagogische Dimensie, nr. 27. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003). *Het beoordelen van waarden en normen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 28. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E. (2003). *Emoties van leerlingen en de rol van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 29. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003). *Betekenisvol leren in het lwoo*. De Pedagogische Dimensie, nr 30. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Onderwijs en ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen; 11 september en het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 31. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.



- Roede, E. (2004). *De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan een leer-  
raar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-  
Kohnstamm Instituut, UvA
- Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van docenten*. De Pedagogische  
Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stro-  
mingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Am-  
sterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2004). *Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimen-  
sie, nr 35. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. (2005). *Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische,  
levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school*. De Pedagogi-  
sche Dimensie, nr. 36. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2005). *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext*. De Pedagogische  
Dimensie, nr. 37. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & Moll, B. (2005). *Kwaliteitsbeleid montessori onderwijs. Uitgangs-  
punten, kenmerken, procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr. 38. Nijmegen:  
Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Emans, B. & Roede, E. (2005). *Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek ka-  
tholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen*. De  
Pedagogische Dimensie, nr 39. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen  
homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid?* De Pedagogische Di-  
mensie, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Actieve participatie leerlingen en  
burgerschapsvorming*. De Pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: Instituut  
voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders H.. (2005). *Burgerschapsvor-  
ming in het algemeen bijzonder onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 42.  
Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

- Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardengericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Emans, B. & Roede, E.. (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school*. De Pedagogische Dimensie, nr. 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 46. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Het meten van waarden en normen in interculturele context*. De Pedagogische Dimensie, nr. 47. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang*. De Pedagogische Dimensie, nr. 49. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Leerlingen en leraren over school en de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 50. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders, H. (2007). *Dimensies van morele ontwikkeling*. De Pedagogische Dimensie, nr. 51. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 52. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Leerlingen de baas; beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas*. De Pedagogische Dimensie, nr. 53. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

- Roede, E.. (2007). *Tijdig signaleren van gevaarlijk gedrag. Mogelijkheden voor leraren*. De Pedagogische Dimensie, nr. 54. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W (2008). *Levensbeschouwing en onderwijs, nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing*. De Pedagogische Dimensie, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E.. & Derriks, M. (2008). *Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?* De Pedagogische Dimensie, nr. 56. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W, Derriks M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. De Pedagogische Dimensie, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. De Pedagogische Dimensie, nr. 71. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.
- Schuitema, J. & Veugelers W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 72. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. (2009). *Begeleiden van waardegericht onderwijs. Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 73. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.
- Derriks, M. & Kat, E. de. (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 74. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers W. & Schuitema, J. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 75. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2009). *Verscheidenheid en uniformiteit. 'Niet consequent' handelen van leerkrachten*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 76. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede E. & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 77. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & W. Veugelers (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*.  
Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde. Radboud Universiteit. Amsterdam:  
Instituut voor de lerarenopleiding. UvA.

## Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders

Bij de vormgeving van de pedagogische functie van het onderwijs worden ook aan de schoolleiding speciale verwachtingen gesteld. Zo wordt van de schoolleiding een inspirerende rol op het gebied van waarden en normen verwacht. Meer in het bijzonder wordt van schoolleiders verwacht dat deze ook waarden en normen 'stimuleren' en 'voorleven'. Met name vanuit de (levensbeschouwelijke en/of pedagogische) missie van de instelling wordt in deze vaak een beroep op de schoolleiding gedaan om (de identiteitgerichte) waarden te laten doorklinken in waardegestuurd leidersgedrag en schoolbeleid. In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de pedagogische taakaspecten en de morele moed die van schoolleiders gevraagd wordt om hun taak naar behoren uit te voeren. Aanvrager van dit onderzoek is de Protestants Christelijke Vereniging van Personeel werkzaam in het BVE-veld en VO. Achtergrond van het onderzoek is de gedachte dat de persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden van de schoolleider doorwerken in het alledaags handelen en het nemen van beleidsbeslissingen.

De onderzochte schoolleiders blijken gericht te zijn op het inrichten van de school als een morele en pedagogische gemeenschap gerelateerd aan het primaire doel van de school als een leergemeenschap. Morele moed heeft volgens hen te maken met het durven aan te spreken van mensen op het gebied van waarden en normen. Een tweede aspect van morele moed betreft de volharding, oftewel het kunnen en willen vasthouden aan een vastgestelde koers. Een derde aspect van morele moed heeft betrekking op het willen zijn van een moreel voorbeeld voor hun personeelsleden, leerlingen en andere betrokkenen. Schoolleiders in dit onderzoek zien het tonen van morele moed als een noodzaak om goed leiding te kunnen geven aan hun onderwijsinstelling.