



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

**'Toujours faire faire'. Goed bestuur van onderwijs.**

Hooge, E.H.

**Publication date**

2013

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Hooge, E. H. (2013). *'Toujours faire faire'. Goed bestuur van onderwijs..* Paper presented at Kennismarkt van het Ministerie van OCW.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# ***Toujours faire faire***

## **Goed bestuur van onderwijs**

Paper voor de Kennismarkt van het Ministerie van OCW  
Den Haag, 24 januari 2013

Edith Hooge  
Hoogleraar Onderwijsbestuur, CBMO/TiasNimbas, Universiteit van Tilburg  
E-mail: E.H.Hooge@tiasnimbas.edu

### **1 (On)Bestuurbaarheid van onderwijs**

De legitimiteit van schoolbesturen staat onder druk. Het afnemend vertrouwen in de autonome onderwijsbesturen en hun sectororganisaties manifesteert zich recent zeer duidelijk in de reacties van de politiek en media op de reeks van incidenten in het onderwijs, variërend van ondoordacht/onverstandig (financieel) beleid en onvoldoende kwaliteit van dienstverlening tot wanbeleid, wanprestaties, falend toezicht en fraude. Het financiële wanbeleid bij Amarantis was in juni 2012 aanleiding voor een motie in de Tweede Kamer (motie-Van Dijk) waarin wordt geconstateerd de Minister nauwelijks mogelijkheden heeft om in te grijpen bij falende bestuurders en wordt gevraagd om onderzoek naar alternatieve bestuursmodellen die falend bestuur kunnen voorkomen.

De vraag vanuit de politiek om nieuwe bevoegdheden of besturingsmechanismen naar aanleiding van incidenten of problemen is een logische reflex. In een poging om het maatschappelijk vertrouwen te herstellen wordt gevraagd om garanties dat deze organisaties voortaan goed bestuurd worden en georganiseerd en 'in control' zijn. Echter, juist de roep om dergelijke garanties leidt gemakkelijk tot 'bestuurlijke spaghetti'<sup>1</sup> die iedereen het zicht en de grip op bestuurlijke- en toezichtsprocessen (nog meer) ontnemt.

Dit alles roept vragen op over hoe het onderwijs goed bestuurd kan worden. Maar eerst wil ik ingaan op de veronderstelling die hierin besloten ligt namelijk dat onderwijsorganisaties en onderwijssystemen bestuurbaar zijn. Vanaf de jaren zeventig in de vorige eeuw groeide het besef dat besturen een beperkt rationeel-logische aangelegenheid is. Besturingsprocessen kenmerken zich door suboptimale besluitvorming in een context van dilemma's en paradoxen en leiden minstens zo vaak tot (ongewenste) neveneffecten als tot daadwerkelijke doelrealisatie. Of doelrealisatie komt tot stand ondanks in plaats van dankzij de sturing. Besturen is daarbij in toenemende mate complex en risicovol. De (verwevenheid van) economisering, individualisering, globalisering en nieuwe technologie en de daarmee gepaard gaande grotere, meer gevarieerde en letterlijk soms ook grenzelozer verlangens hebben hun weerslag op besturing van de publieke en non-profitsector<sup>2</sup>. De opgaven en vraagstukken voor bestuurders en politici zijn meer ambigue, risicovoller en

---

<sup>1</sup> Trommel, 2011, p. 9.

<sup>2</sup> Noordegraaf en De Wit, 2012; Trommel, 2009.

grensoverschrijdender (minder goed te isoleren) geworden. Besturing vindt plaats in een ingewikkeld speelveld: er zijn veel partijen betrokken die vanuit verschillende posities en perspectieven (mee)besturen of de besturing beïnvloeden. Deze beperkt rationeel-logische, complexe en risicovolle aard van besturen maakt dat de 'maakbaarheid' ervan sterk moet worden gerelativeerd<sup>3</sup>. Het lijkt reëler het gebrek aan controle en 'grip op de zaak' te accepteren en dit als uitgangspunt te nemen voor de besturing<sup>4</sup> van het onderwijs.

Met deze relativering in het achterhoofd wil ik ingaan op de vragen die schuil gaan achter de motie van Van Dijk. Op basis van het onderscheid tussen 'goed bestuur' als *kenmerk van een stelsel* (goed openbaar bestuur (government)) of als *organisatiekenmerk* (goed bestuur van publieke/non-profit organisaties (public governance))<sup>5</sup> kunnen deze vragen als volgt worden geformuleerd:

- 1) Hoe kan goed bestuur van onderwijsinstellingen worden bereikt?
- 2) Hoe kan de centrale overheid het decentrale onderwijsstelsel van autonome schoolbesturen adequaat aansturen?

In de volgende paragraaf ga ik in op wat goed bestuur van onderwijsinstellingen behelst. Paragraaf drie vervolgens is gericht op goede bestuur als kenmerk van het onderwijsstelsel. In de vierde paragraaf tenslotte trek ik conclusies.

## **2 Goed bestuur van onderwijsinstellingen**

Hoe kan goed bestuur van onderwijsinstellingen worden bereikt? Algemene (onderzoeks)literatuur naar goed bestuur van organisaties laat zien hoe hiervoor de juiste 'checks and balances' kunnen worden gecreëerd door het vastleggen en handhaven van spelregels en omgangsvormen<sup>6</sup>. Heldere rolafbakening en 'roletaking' in combinatie met variatie in besturingsstrategieën en -stijlen (*there is no one best way to govern*), besturing met oog voor de uiteindelijke (meervoudige) doelbereiking van de organisatie (voor wie, namens wie), zorgvuldige en evenwichtige afweging en behartiging van zowel 'algemeen publiek belang' als belangen van specifieke stakeholders, meervoudige verantwoording, het garanderen van een scherpe scheiding tussen de toezichtsfunctie en de sturings- en beheersingsfunctie, het organiseren van 'tegenmacht' ten opzichte van het bestuur, het realiseren van adequate en tijdige bestuurlijke informatie en het uitgangspunt dat goed gedrag belangrijker is dan een goede structuur, blijken factoren die de kwaliteit van de interne governance bevorderen.

Sinds de eeuwwisseling is de aandacht voor 'goed bestuur' in het onderwijs fors toegenomen. Het woord 'goed' daarbij verwijst zowel naar het feit dat het bestuur kwalitatief goed moet zijn, als goed in normatieve zin: dus fatsoenlijk, deugdelijk. Goed bestuur behelst daarmee ter zake kundig zijn én juist moreel gedrag.

---

<sup>3</sup> Trommel, 2009.

<sup>4</sup> Strikwerda, 2012; Noordegraaf en De Wit, 2012

<sup>5</sup> Algemene Rekenkamer, 2012.

<sup>6</sup> Mordaunt & Cornforth, 2010; Hall, 2008; Loveday, 2008; Spear, Cornforth & Aiken, 2007; Farrel, 2005; Cornforth, 2003; Huse, 1998; Carver, 1997; Tricker, 1994.

Intern toezicht, dat toezicht op het bestuur en de besturing van een onderwijsinstelling behelst, en horizontale verantwoording, dat relevante belanghebbenden in de omgeving aanwijst als adressanten bij publieke oriëntatie en verantwoording, zijn daarbij belangrijke nieuwe mechanismen waarvan veel wordt verwacht. Beide zijn geïntroduceerd als disciplineringsmechanismen voor het bestuur in antwoord op het zogenaamde ‘verantwoordingstekort’ dat de afgelopen decennia in het onderwijssysteem is ontstaan als gevolg van (pogingen tot) deregulering en autonomievergroting, privatisering en verzelfstandiging, herordening en schaalvergroting, decentralisatie, outputsturing en de introductie van budgetbepaling en elementen van marktwerking<sup>7</sup>. De bestuurlijke ruimte die hiermee vrijkwam, is opgevuld met nieuwe bestuurlijke arrangementen (governance) die worden bemenst door professionele bestuurders en experts in plaats van door democratisch gekozen vertegenwoordigers. Hierdoor is dit verantwoordingstekort<sup>8</sup> ontstaan: onderwijsbesturen kunnen niet direct ter verantwoording worden geroepen via politiek-democratische mechanismen zoals verantwoording aan de Tweede Kamer, gemeenteraad of verkiezingen. De scherpe blik en de kritische vragen van intern toezichthouders en van externe belanghebbenden die deelnemen aan horizontale verantwoordingsprocessen moeten dit gebrek aan politiek-democratische verantwoording compenseren. Naast dit legitimerende effect, is van intern toezicht en horizontale verantwoording ook een zogenaamd cybernetisch effect te verwachten<sup>9</sup>: door de evaluatie en feedbackfunctie treedt er een leerproces op waardoor de organisatie tot kwaliteitsverbetering en vernieuwing komt.

De branche-organisaties in het onderwijs hebben het afgelopen decennium ‘goed bestuur’ van onderwijsinstellingen bevorderd langs de weg van ‘zelfregulering’ (governancecodes, beloningsreglementen) en stimulering (professionalisering van bestuurder en toezichthouders). De mogelijkheid van overheidsingrijpen hangt daarboven altijd als een ‘zwaard van Damocles’: mocht ‘goed bestuur’ onvoldoende tot stand komen dan kan de centrale overheid interveniëren met wet- en regelgeving. Hiermee is de verhouding tussen de overheid en de autonome onderwijsbesturen (verenigd in branche-organisaties) te typeren als een voortdurende beweging op een continuüm met aan de ene zijde autonomie geven en nemen en aan de andere zijde (laten) begrenzen.

Ondanks de beperkte maakbaarheid van bestuur, is bekend dat het doen en laten van schoolbesturen van invloed is op de kwaliteit van scholen en van het onderwijs dat er gegeven wordt. Schoolbestuurders bepalen de koers en het beleid van de onderwijsorganisatie, de organisatiegrootte en -vorm, de inzet van mensen en middelen en zetten de toon voor de cultuur van werken en leren. De afgelopen jaren groeit dit besef en is er meer aandacht voor schoolbesturen en onderwijskwaliteit, zowel in onderwijsbeleid<sup>10</sup> en bij het externe toezicht door de Inspectie van het Onderwijs<sup>11</sup> als in beleidsonderzoek<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Bronneman-Helmers, 2011.

<sup>8</sup> Dit verantwoordingstekort (accountability-deficit) bij governance doet zich niet alleen in Nederland voor, zie: Hooge, Burns & Wilkoszewski (2012).

<sup>9</sup> Schillemans, 2008.

<sup>10</sup> Zie bijvoorbeeld: Wet Goed Bestuur Goed Toezicht, 2010; Nieuwe Inspectiewet 2002; Kwaliteitsbeleid Amsterdam en Almere.

Uit onderzoek<sup>13</sup> blijkt steeds de invloed van schoolbesturen op de kwaliteit van onderwijs, zij het bescheiden vergeleken met de invloed die uitgaat van leraren, onderwijsstaf en schoolleiders. Besturing van onderwijskwaliteit blijkt vooral indirect te verlopen: via schooldirecties en via structurele en culturele kenmerken van de onderwijsorganisatie. Het heeft bovendien een gelaagd karakter: het verloopt door middel van afstemming en communicatie tussen actoren (bovenschools management, schoolleiding, staf, leraren, ouders) die op de verschillende organisatieniveaus opereren<sup>14</sup>.

Geen van deze (netwerken van) actoren heeft doorzettingsmacht en daarom zijn het verloop en de uitkomsten van (be)sturingprocessen in onderwijsorganisaties enigszins onvoorspelbaar want afhankelijk van 'policy alignment': partnerschap, wederzijdse ondersteuning, onderlinge afstemming en vertrouwen tussen verschillende actoren op verschillende lagen binnen verschillende netwerken.

'Policy alignment' komt niet zonder meer tot stand omdat de betrokken interne en externe actoren verschillen in hun denken en doen vanuit verschillende rationaliteiten (ook wel logica's genoemd). Klassiek is de dualiteit tussen de professionele logica van leraren/onderwijstafleden en de bureaucratische-*managerial* rationaliteit van bestuurders en managers. Daarnaast zijn er nog andere rationaliteiten te noemen: die van de ontvangers/afnemers van onderwijs: leerlingen, studenten en hun ouders, die van instellingen voor vervolgonderwijs of het beroepenveld, of die van de politiek-democratische rationaliteit van de gemeente of het Rijk (en hun toezichhouders). Door de verschillen in rationaliteit en de hiërarchie kenmerken onderwijsorganisaties zich door 'losjes' verbonden domeinen<sup>15</sup>: er is interactie en gezamenlijke besluitvorming, maar binnen de domeinen wordt ook autonoom geoperereerd.

Policy-alignment blijkt een belangrijke conditie voor effectieve besturing van onderwijskwaliteit. Omdat leraren frontliniewerkers zijn moeten zij over eigen (regel)ruimte kunnen beschikken om adequaat, inventief en snel te kunnen reageren in de dagelijkse praktijk van onderwijs. Een juiste balans tussen controle en professionele ruimte bevordert daarom goede interne governance<sup>16</sup>. Micropolitieke processen als onderhandeling, uitruil, en machtsstrijd<sup>17</sup>, samenwerking door management en leraren door gezamenlijke beleidsvorming of participatie in besluitvorming<sup>18</sup> en 'gedeeld/verspreid' leiderschap<sup>19</sup> kunnen leiden tot een goede balans.

---

<sup>11</sup> Inspectiewet 2002, bestuursgericht toezicht

<sup>12</sup> Monitor Goed Bestuur PO 2011 en 2012, en het deelproject Educational Governance in het kader van Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BoPo).

<sup>13</sup> Hooge & Honingh, 2014; Hofman et al., 2012; MacMillan & Plough, 2011; Roberts & Sampson, 2011; Saatcioglu et al., 2011; Alsbury, 2008; Claassen, et al., 2008; French et al., 2008; Ranson et al., 2005; Hofman et al., 2002; Land, 2002.

<sup>14</sup> Ball et al, 2012; Barber, 2007; Rhodes, 2007, 1997.

<sup>15</sup> Weick, 1976.

<sup>16</sup> Strikwerda, 2012.

<sup>17</sup> Hoyle, 1980, 1986; Hanson, 2001.

<sup>18</sup> Caldwell & Spinks, 1998, Hargreaves, 1994, Hoyle, 1995, Noordegraaf, 2007.

<sup>19</sup> Hulpia & Devos, 2010; Spillane, 2006; Spillane, Halverson & Diamond, 2001.

### 3 Goede overheidssturing

Hoe kan de centrale overheid het decentrale onderwijsstelsel van autonome schoolbesturen adequaat aansturen? Uit (onderzoeks)literatuur hierover blijkt dat een aantal factoren duurzame realisatie van beleidsdoelstellingen bevordert<sup>20</sup>:

- Het hanteren van een lange termijnstrategie, die langer duurt dan 1 politieke cyclus;
- Het aanbrengen van focus: door prioritering komen tot een beperkt aantal heldere doelstellingen;
- De garantie van consistente steun vanuit politiek-ambtelijke top;
- De combinatie van verschillende sturingsstijlen of –instrumenten zoals het combineren van ‘ondersteunen’ en ‘druk uitoefenen’;
- Het voorkomen van een overmaat aan sancties (dit vermindert sterk draagvlak en motivatie voor en betrokkenheid bij de doelstellingen);
- Het opvatten van het (be)sturingsproces als een voortdurende ontwikkeling van de capaciteit (kennis en kunde, attitude en motivatie) van diegenen die de stelsel- of systeemwijziging/verbetering meesturen, invoeren, en uitvoeren;
- Vergroting van de (regel)ruimte en autonomie altijd vergezelen van daarbij passende verantwoordingsplicht en die ook handhaven;
- Het nastreven van de doelstellingen zoals gepland (voorkom doelverschuiving, laat geen elementen weg, enz.);
- *Ausdauer*: niet ‘van de route afwijken’ tijdens het invoerings- of implementatieproces;
- Goed bestuurlijke informatie (dit is niet hetzelfde als prestatie- en performancegegevens, die geven namelijk alleen informatie over de uiteindelijke doelbereiking, waarbij het implementatieproces (de weg ernaar toe) een ‘black box’ blijft).

Echter, hoe logisch bovenstaand lijstje ook lijkt, ook overheidssturing van onderwijs is irrationeel en beperkt logisch. Een aantal cruciale aspecten ervan lijken onlogisch en gaan vaak tegen de intuïtie van politici en beleidsmakers in<sup>21</sup>.

Zo wordt het ontraden om stelsel- of systeemwijzigingen *snel* in te voeren, al is de (politiek-maatschappelijke) druk daartoe vaak groot met het oog op de korte looptijd van politieke cycli in combinatie met de eis van zichtbare beleidsresultaten.

Verder blijken veranderingen of vernieuwingen gebaat bij (personele) *stabiliteit*. Hoe daadkrachtig en effectief het ook kan ogen, grootschalige vervanging van de zittende mensen en aanwezige expertise als middel voor verbetering of vernieuwing werkt vaak contra-productief, alleen al vanwege de hoge transactiekosten.

Een andere factor die tegen ‘het gevoel’ in gaat, betreft de besteding van middelen. Het blijkt effectiever om (schaarse) middelen in te zetten die aansluiten bij bestaande ontwikkelingen en processen om ze te kunnen versnellen en te versterken dan nieuwe, individuele of geïsoleerde projecten en initiatieven te faciliteren.

En als laatste: hoewel het goed is te leren uit internationale ervaringen en de verleiding groot is, blijkt het onverstandig (elementen uit) succesvol beleid uit een ander land/systeem zonder meer over te nemen. Daarmee wordt compleet voorbij gegaan

---

<sup>20</sup> Harris, 2012; Hargreaves et al., 2011; Fullan & Levin, 2009.

<sup>21</sup> Harris, 2012.

specifieke culturele historische context van het betreffende land waarbinnen het beleid succesvol kon zijn: 'The best policies travel badly'<sup>22</sup>.

#### 4 Conclusies

In dit paper ben ik ingegaan op de vragen hoe goed bestuur van onderwijsinstellingen en van het onderwijsstelsel als geheel vorm kan krijgen.

Voor de besturing van onderwijsinstellingen geldt dat het een kwestie 'van passen en meten' is: er is voortdurend afstemming, overleg, bijstelling en terugkoppeling nodig om besturingsdoelstellingen hun beslag te laten krijgen vanaf de 'top' van de organisatie tot aan het handelen in de klas en weer terug. Zowel bij het interne toezicht als bij (horizontale) verantwoordingsprocessen dient rekening te worden gehouden met dit gelaagde en gefragmenteerde verloop van besturing en beheersing. Behalve de resultaten en de impact van de onderwijsorganisatie, is de manier waarop balans wordt gezocht tussen controle en ruimte door middel van *micropolitiek* (onderhandeling, uitruil, en machtsstrijd), gezamenlijke beleids- en besluitvorming en door het delen en verspreiden van leiderschap daarbij een belangrijk aandachtspunt.

De bestuurlijke informatie, die ook het interne toezicht en (meervoudige) verantwoordingsprocessen dient, moet daarom niet alleen informatie bevatten over de uiteindelijke doelbereiking (onderwijs- en maatschappelijke prestaties) maar ook over de (sturings)weg er naar toe. Adequate bestuurlijke informatie legt bloot hoe sturing en beleid uitpakken op de verschillende niveaus, welke (ongewenste) neveneffecten waar en voor wie optreden, of en hoe doelverschuiving plaatsvindt en waarom, en hoe en in welke mate afstemming en communicatie tussen (hiërarchische) lagen en actoren tot stand komt. Dergelijke informatie is niet alleen cruciaal voor goed bestuur van onderwijsinstellingen, maar ook voor goed overheidsbestuur van het onderwijssysteem.

Goed bestuur van het onderwijsstelsel blijkt een kwestie van focus, consistentie, volharding, lange termijnperspectief en investeren in de capaciteit van (decentrale en autonome) actoren (schoolbesturen) om 'het zelf te doen'.

Als er incidenten zijn, zoals bij Amarantis of zorgen over onderwijskwaliteit in het algemeen, is het raadzaam de reflex te onderdrukken om nieuwe bestuurlijke en toezichtsarrangementen op te tuigen, stevig te interveniëren of drastische sancties toe te passen. Er is geen empirische ondersteuning voor de effectiviteit daarvan, terwijl (internationale) ervaringen wel wijzen op mogelijke ongewenste neveneffecten. Wel is er ondersteuning voor het inzicht dat effectieve verbetering vooral uit het onderwijssysteem zelf moet en kan komen en dat overheidssturing dus beter daarop gericht kan zijn.

Het gevolg daarvan kan zijn dat verbetering en herstel van vertrouwen langer kunnen duren dan de politiek en de samenleving lief is. Echter, duurzame verbetering vraagt om duurzame inspanning. Tussentijds kan wel naar wegen worden gezocht om diegenen die werkelijk de dupe zijn van onderpresteren en wanbeleid te compenseren: zo kunnen ouders en leerlingen die langer dan een jaar op een als zwak aangemerkte school doorbrengen gecompenseerd worden door het financieren van bijles.

---

<sup>22</sup> Harris, 2012, p.

Goed bestuur van onderwijs blijkt minstens zo vaak een kwestie van doen als van laten te zijn. Bij dit dilemma van of en hoe stevig bestuurlijk in te grijpen, hanteert men in Frankrijk de volgende vuistregel, refererend aan de theorie van Fayol<sup>23</sup>: 'Jamais laisser faire, jamais faire, toujours faire faire.' Dit lijkt mij ook een mooie richtlijn bij de besturing van onderwijs.

---

<sup>23</sup> Fayol publiceerde in 1916 als eerste een complete theorie over organisatiebestuur met zijn boek getiteld '*Administration industrielle et generale*'.

## Literatuur

Algemene Rekenkamer (2012). *Goed bestuur tussen publiek en privaat, ontwikkelingen in bestuur, beleid en regelgeving*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.

Alsbury, T. L. (2008). School Board Member and Superintendent Turnover and the Influence on Student Achievement: An Application of the Dissatisfaction Theory. *Leadership and Policy in Schools*, 7(2) 202-229.

Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5) 513-533.

Barber, M. (2007). *Instruction to deliver: Tony Blair, the public services and the challenge of delivery*. London: Methuen.

Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Caldwell, B. & J. Spinks (1998). *Beyond the self-managing school*. London/New York: Falmer Press.

Carver, J. (1997). *Boards That Make a Difference: A New Design for Leadership in Nonprofit and Public Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Claassen, A., Hulshof, M., Kuijk, J. van, Knipping, C., Koopmans, A. & Vierke, H. (2008). *De Beleidscontext van zwakpresterende basisscholen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.

Cornforth, C. (2003). *The Governance of Public and Non-profit Organisations. What do boards do?* London: Routledge.

Farrel, C. M. (2005). Governance in the UK public sector: the involvement of the governing board. *Public Administration*, 83(1) 89-110.

French, P.E., Peevely, G. L. & Stanley, R.E. (2008). Measuring Perceived School Board Effectiveness in Tennessee: The Latest Survey Results. *International Journal of Public Administration*, 31(2) 211-243.

Fullan, M. & Levin, B. (2009). The Fundamentals of Whole-System Reform. A Case Study From Canada. *Education Week*, 28(35) 30-31.

Hall, M. (2008). The effect of comprehensive performance measurement systems on role clarity, psychological empowerment and managerial performance. *Accounting, Organisations and Society*, 3(2-3), 141-163.

Hanson, E.M. (2001). *Educational administration and organizational behaviour*. Massachusetts: Allyn an Bacon.

Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teaching Education*, 10 (4), 423-438.

- Honingh, M. E. & Hooge, E. H. (2009). Reconsidering the Tension between Bureaucracy and Professionalism in Publicly and Privately Funded Schools. *School Leadership & Management*, 29 (4) 405 – 420.
- Hooge, E.H., & Honingh, M.E. (2014). Are school boards aware of the educational quality of their schools? *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hooge, E.H., Burns, T. & Wilkoszewski, H. (2012). *Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability*. OECD Education Working Papers, No 85. Parijs: OECD Publishing.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In: E. Hoyle & J. Megarry (red.), *World Yearbook of education 1980*. Londen: Kogan Page, 42-57
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londen, Sydney, Auckland, Toronto: Hodder and Stoughton
- Hulpia H and Devos G (2010) How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education* 26(3): 565 –575.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A & Guldemon, H. (2002). School governance, culture, and studentachievement. *International Journal of leadership in Education*, 5(3) 249-272.
- Huse, M. (1998). Researching the Dynamics of Board-Stakeholder Relations. *Long Range Planning*, 31(2) 218-226.
- Land, D. (2002). Local School Boards Under Review: Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 72(2) 229-278.
- Loveday, B. (2008). Performance Management and the Decline of Leadership within Public Services in the United Kingdom. *Policing* 2(1), 120-130.
- MacMillan. Plough, B. L. (2011). *School Board Governance and Student Achievement: School Board Members' Perceptions of Their Behaviors and Beliefs*. Dissertation. United States: San Diego State University.
- Mordaunt, J. & Cornforth, C. (2010). The Role of Boards in the Failure and Turnaround of Non-Profit Organisations. *Public Money & Management*, 24(4) 227 – 234.
- Noordegraaf, M. & De Wit, B. (2012). *Van maakbaar naar betekenisvol bestuur*. Webpublicatie no. 63. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Noordegraaf, M. (2007). From 'pure' to 'hybrid' professionalism. Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Ranson, S., Farrell, C., Penn, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3) 305-325.
- Rhodes, R.A.W. (2007). Understanding governance ten years on. *Organization Studies*, 28(8):1243-1264.

Rhodes, R.A.W. (1997). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.

Roberts, K. L. & Sampson, P. M. (2011). School board member professional development and effects on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 25(7) 701-713.

Saatcioglu, A., Moores, S., Sargut, C. & Bajaj, A. (2011). The Role of School Board Social Capital in District Governance: Effects on Financial and Academic Outcomes. *Leadership and Policy in Schools* 10(1) 1 – 42.

Schillemans, T. (2008). Accountability in the Shadow of Hierarchy: The Horizontal Accountability of Agencies. *Public Organization Review* 8, 175 – 194.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J.P, Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective *Educational Researcher*, Vol. 30, No. 3 (Apr., 2001), pp. 23-28

Strikwerda, J. (2012). Empowerment: hoe professionele ruimte te combineren met in control zijn. *Holland/Belgium Management Review*, 29, 145, 2-10.

Spear, R., Cornforth, C. & Aiken, M. (2007). *For love and Money: Governance and Social Enterprise*. The Open University.

Tricker, R. I. (1994). The board's role in strategy formulation. *Futures* 26(4), 403-415.

Trommel, W. (2009). *Gulzig bestuur*.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19