DNM DE NIEUWE MESO
vakblad over onderwijs en leiderschap

VRAAGT ONDERWIJS NIEUW LEIDERSCHAP?

- De ontdekking van het prachtige risico van schoolleiderschap
- Gespreid Leiderschap in het onderwijs
- Leiderschap: persoon of proces?
- Je leiderschapsjas (aan)passen
- De professionele identiteit van de PO-schoolleider

10-jarig jubileum DNM

December 2023 | jaargang 10 | nummer 4

NSO-CNA
LEIDERSCHAPSACADEMIE

VERGROOT DE REIKWIJDTE VAN JE SCHOOL
VERDIEP JE LEIDERSCHAP

BRENG JE LEIDERSCHAP OP MASTERNIVEAU

Je bent een ervaren leidinggevende in het onderwijs. Maar nu vind je het tijd voor de volgende stap in je ontwikkeling. De verdieping die jij zoekt, vind je op de masteropleiding van **NSO-CNA Leiderschapsacademie**.

Hoe combineer je een intensieve master met een intensieve baan? Daar helpen we je bij. Want voor je studie breng je actuele vraagstukken uit je eigen praktijk mee. Zo ontwikkel jij je als leider, en ontwikkelt je school zich net zo hard mee.

Is het voor jou nog te vroeg voor een volledige master? Volg dan voorlopig één of meerdere van de vier losse modules uit de eerste opleidingsfase. Je kunt altijd later besluiten om de hele master te doen.

Ben je schoolleider in het voortgezet onderwijs? Onze master is NVAO-geaccrediteerd. Dat betekent dat je de Schoolleidersbeurs-VO ervoor kunt aanvragen. Kijk op **schoolleidersbeurs-vo.nl**.

Meer weten? Bezoek onze online informatiebijeenkomst op 14 december. Schrijf je in via **nso-cna.nl/informatiebijeenkomst**.

NVAO

Schoolleidersregister PO
herregistratie

NSO-CNA.NL **020 - 568 20 30**

10-jarig jubileumcongres DNM 13 maart 2024

Vraagt onderwijs **nieuw leiderschap?**

We zouden het bijna vergeten, maar in het onderwijs draait het allemaal om de leerling en de leraar. Daaromheen hebben de leidinggevenden hele belangrijke zaken te doen. De vraag is of zij hiervoor voldoende tijd en ruimte hebben, omdat tegelijkertijd ook de politiek en de samenleving het nodige vragen waar de leidinggevende passende antwoorden op wil of moet zien te vinden.

Het is evident dat het onderwijs deel uitmaakt van een complexe omgeving: snel elkaar opvolgende ontwikkelingen en trends in de samenleving komen steeds nadrukkelijker de school binnen, het overheidsbeleid (de minister) vraagt steeds meer van de inzet en verantwoordelijkheid van de medewerkers en leidinggevenden en ook ouders en leerlingen verwachten steeds meer van de school. Daarnaast vraagt ook de interne organisatie de nodige aandacht. In dit externe en interne krachtenveld, waarin de aandacht voor kortetermijnoplossingen vaak het werken aan een langetermijnvisie in de weg staat, moeten de medewerkers, met name de leidinggevenden zo vindt men, handelen, keuzes maken, overeind en goedgemutst blijven, aandacht hebben en geven enz. Dit betekent dat je stevig moet staan en juist wel vanuit een langetermijnvisie temidden van de dagelijkse druk en drukte eigen keuzes moeten maken: hoe steviger je staat en weet waar je van bent en waar je voor wilt gaan, des te beter weet je wat je uiteindelijk wel of niet doet. Al met al voor de leidinggevende een lastige en ondankbare positie: hoe vind je het juiste evenwicht tussen wat de overheid en de samenleving vragen en wat goed is voor de leraar en de leerling en wat vraagt dit van het leiderschap?

Deze vraag staat centraal op het congres van 13 maart 2024. We hebben enkele visionaire denkers uitgenodigd om deze vraag (*Vraagt onderwijs nieuw leiderschap?*) uit te werken.
Illiass el Hadioui zal zijn inzichten delen over het verbinden van de culturele diversiteit in het onderwijs en **Sjef Drummen** zal ons inspireren met zijn revolutionaire benadering van gepersonaliseerd leren. Daarnaast bieden we een uitgebreid scala aan workshops, waarin we dieper ingaan op de vraag: **Vraagt onderwijs nieuw leiderschap?**

Bent u nog niet geabonneerd?
U kunt kiezen voor een digitaal abonnement (slechts € 25 per jaar) of de papieren versie (€ 79 per jaar). U kunt ook kiezen voor een IP-abonnement. DNM biedt dan toegang op basis van een IP-range aan. Ideaal voor bijvoorbeeld onderwijsinstellingen of organisaties waar meerdere personen regelmatig gebruik (willen) maken van DNM. Met een abonnement op basis van IP krijgen alle werkplekken niet alleen toegang tot de nieuwste uitgave maar ook tot het archief van DNM.

Is uw interesse gewekt?
Neem contact op met Eric Vullers via eric@kloosterhof.nl of 0475-597151

INHOUD

THEMA - Vraagt onderwijs nieuw leiderschap?

Redactioneel
Welk leiderschap heeft onderwijs nodig? 6
Klaas Pit

De ontdekking van het prachtige risico van schoolleiderschap 11
Pieter Leenheer

Iedereen leider? Gespreid Leiderschap in het onderwijs 20
Anneke Westerhuis

Op zoek naar een gedeeld beroepsbeeld
Tien jaar DNM over de ontwikkeling van leraren en hun beroep 26
Jeroen Onstenk

De sturingsfilosofie van onze overheid is behoorlijk problematisch. Tijd voor activisme? 34
Pieter Leenheer

Leiderschap: persoon of proces? **41**
Thijs Homan

Je leiderschapsjas (aan)passen **49**
Over leiderschapsidentiteit
Gerritjan van Luin, Manon Ruijters en Freerk Wortelboer

De basis blijft hetzelfde, alleen het vak verandert
De professionele identiteit van de PO-schoolleider **56**
Christian van den Brekel

Over de professionele identiteit van schoolleiders in het VO
Wie ben ik als schoolleider? **64**
Janine Mommers, Piety Runhaar en Perry den Brok

Docentschap op individueel niveau kan alleen maar floreren wanneer het professionele team hecht is
In gesprek met Iliass El Hadioui **72**
Tanja de Ruijter en Pieter Leenheer

Omwille van de educatieve ruimte **81**
Jan Bransen

Leren onderzoeken van en in sociale complexiteit **88**
Floor Basten en Bart Schipmölder

Nieuw leiderschap **95**
Arie Olthof

RUBRIEKEN

Kleine casuïstiek..... 18, 40, 55, 71, 86, 94
Column – *Willem de Vos* 31
Strip – *Pieter Leenheer* 39
Bestuur Beleid Beschouwing –
Sietske Waslander en Marc Vermeulen 46
Column – *Jaap Nelissen* 61
Onderwijs over de grenzen –
Rudi Schollaert 78
Boeken 97

Klaas Pit
Klaas Pit is hoofdredacteur van *DNM*
E-mail: klaaspit@xs4all.nl

Welk leiderschap heeft onderwijs nodig?

Er is inmiddels ongelofelijk veel onderzocht en gepubliceerd over leiderschap in het algemeen en leiderschap in het onderwijs in het bijzonder. Alleen al als we ons beperken tot het Nederlandse taalgebied. En *DNM* heeft in de afgelopen tien jaar aan deze publicatiestroom een flink steentje bijgedragen.
In december 2014 verscheen het eerste nummer van DNM, als voortzetting op *Meso Magazine* en *Meso focus*. Inmiddels zijn we tien jaar en veertig nummers verder, waarin een gevarieerd en kleurrijk palet onderwerpen belicht vanuit de wetenschap en onderwijspraktijk aandacht heeft gekregen. In dit bijzondere jubileumnummer kijken we hierop op terug, maar vooral ook vooruit aan de hand van de vraag welk leiderschap het onderwijs de komende jaren nodig heeft?

Terugblik

In het eerste deel van dit jubileumnummer blikken we terug op waarover we de afgelopen tien jaar zoal hebben geschreven. Vanuit vier perspectieven beschrijven onze redacteuren Pieter Leenheer, Jeroen Onstenk en Anneke Westerhuis wat we in deze jaren blijkbaar belangrijk hebben gevonden.
Pieter Leenheer vat in zijn eerste bijdrage die artikelen samen die, ook na zoveel jaar, nog altijd van betekenis zijn voor onze kijk op schoolleiderschap. Een van de vragen die hij zich hierbij stelt is of er een vorm van leiderschap is te schetsen waar het onderwijs volgens deskundigen om vraagt of zou moeten vragen. Zijn overzicht mondt uit in de conclusie dat je als schoolleider op essentiële punten zelden echt *in control* bent. Maar met een variant op Biesta's overbekende karakterisering van onderwijs: het prachtige risico van het schoolleiderschap, hoe spannend ook, maakt het vak juist interessant.

Anneke Westerhuis gaat in haar bijdrage vervolgens in op gespreid leiderschap; een onderwerp dat met enige regelmaat terugkomt in de *DNM*-artikelen. Al in de eerste jaargang stond een artikel over het leiderschap van leraren, en in jaargang 8 werd er zelfs een heel thema aan gewijd. Maar ondanks alle aandacht voor gespreid leiderschap blijven er nog genoeg vragen over voor de komende jaargangen. Een van deze vragen is hoe je voorkomt dat gespreid leiderschap verwordt tot versnipperd leiderschap.

De leraar is het derde perspectief voor onze terugblik op tien jaar *DNM*. In zijn bijdrage ziet Jeroen Onstenk in de publicaties over de ontwikkeling van leraren en hun beroep met name twee clusters van thema's aandacht krijgen. Het eerste cluster is de beroepsidentiteit in samenhang met de organisatie van de beroepsgroep en gaat over het vergroten van een tegenmacht van leraren tegen het als bureaucratisch ervaren onderwijsbeleid.

Het tweede cluster betreft de versterking van het beroep door (samen) opleiden en professionalisering. Samengevat kan gesteld worden dat er sprake is van een aarzelende ontwikkeling van het leraarsberoep.

Ten slotte blikt Pieter Leenheer in zijn tweede bijdrage, samen met Hartger Wassink, Floor Basten en Marlies Honingh, terug en vooruit op de sturingsfilosofie van de overheid. Deze is naar het oordeel van zijn gesprekspartners behoorlijk problematisch. Al vanaf de jaren 70 is de overheidssturing steeds meer gaan wringen. En dat betekent ook het nodige voor de schoolleider, die zich niet langer politiek-neutraal kan opstellen: "Als je je gedraagt als een uitvoerder zonder een idee, krijg je een samenleving met uitvoerders die geen idee hebben. En dat lijkt me het allerergste dat je kan overkomen", aldus Marlies Honingh.

Vooruitblik

In het tweede deel kijken we vooruit met als leidraad de vraag: vraagt onderwijs nieuw leiderschap? Zes jaar geleden, in december 2017, hebben we in *DNM* al eens een heel thema gewijd aan de toekomst van het leiderschap in het onderwijs. Enkele wetenschappers, schoolleiders en adviseurs zagen toen met name twee ontwikkelingen die de nabije toekomst van het leiderschap in het onderwijs zouden gaan bepalen. De eerste betrof de flexibilisering van het leiderschap in de school. Het leiderschap kan niet langer belegd worden bij een persoon of een klein team van schoolleiders, maar zal breed gespreid moeten worden in de schoolorganisatie, aldus de bijdragen uit 2017. De tweede ontwikkeling betrof de steeds hechter wordende relatie tussen school en maatschappij. Er zijn tal van maatschappelijke ontwikkelingen waar het onderwijs niet omheen kan en die het onderwijs en daarmee het leiderschap ingrijpend gaan veranderen. De auteurs wezen vooral op technologische

Hoe je voorkom je dat gespreid leiderschap versnipperd leiderschap wordt?

ontwikkelingen als digitalisering en robotisering en op maatschappelijke ontwikkelingen als globalisering en etnische en culturele diversiteit. Door de snelheid van deze en andere ontwikkelingen, zal het onderwijs ook sneller passende antwoorden moeten zien te vinden. Ook dit doet een beroep op de flexibiliteit van de onderwijsorganisatie: oude, vaak hardnekkige routines werken dan niet altijd meer.

In deze jubileumuitgave sluiten we aan bij deze twee dominante ontwikkelingen van zes jaar geleden, maar doen dat vanuit een breder perspectief, namelijk de positie van het schoolleiderschap in een omgeving die steeds complexer wordt en ook, zo lijkt het wel, steeds bepalender voor wat wel en wat niet de taak van de school is. In dit krachtenveld zouden we bijna vergeten, dat het in het onderwijs draait om de leerling en de leraar, voor wie leidinggevenden heel belangrijke zaken te doen hebben. De vraag is of zij hiervoor voldoende tijd en ruimte hebben, omdat tegelijkertijd ook de politiek en de samenleving het nodige vragen – of misschien beter: eisen – waar de leidinggevende passende antwoorden op wil of moet zien te vinden. Al met al voor de leidinggevende een lastige en ondankbare positie: Hoe vind je het juiste evenwicht tussen wat de overheid en de samenleving vragen? En wat goed is voor de leraar en de leerling?

Nieuwe werkelijkheid?

Het lijkt er echter nog steeds op dat alle aandacht uitgaat naar wat de leidinggevende (bestuurder, rector, teamleider) allemaal wel en niet moet doen of kunnen om, het liefst zo snel en meetbaar mogelijk, voor van alles en nog wat de oplossing te vinden. Die aandacht voor kortetermijnoplossingen staat vaak het werken aan een langetermijnvisie in de weg, terwijl die nu juist onmisbaar is om stevig te kunnen staan en temidden van alle hectiek verantwoorde keuzes te maken. Want hoe steviger je staat en weet waar je van bent en voor wilt gaan, des te beter weet je wat je uiteindelijk wel of niet hebt te doen. Althans dat denken wij.

Verschillende bijdragen in dit nummer benadrukken dat het belang om zelf vanuit het onderwijs een langetermijnvisie te ontwikkelen de voorbije decennia steeds urgenter is geworden.
In de laatste twee decennia van de vorige eeuw zaten we in de nadagen van een stelsel waarin de zuilen dan wel niet langer de dienst uitmaakten, maar toch nog wel van invloed waren en dat gold zeker voor het onderwijs. Deze ordening, of wat er nog van over was, is de laatste decennia echter verkruimeld en daarmee zijn allerlei instanties verdwenen die zorgden voor sociale cohesie en gedeelde waarden. Hierdoor is de rol van de school, oftewel de kernfunctie, gaan veranderen. Naast de traditionele taak, zoals taal, rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde, is de pedagogische opdracht belangrijker geworden. Hans Boutellier omschreef in *Spannend onderwijs* deze kernfunctie van de school vorig jaar in *DNM* als volgt: "(...) de immanente betekenis van het onderwijs ligt besloten in de overdrachtsrelatie tussen leraar en leerling, van mens tot mens. Overdracht van kennis, vaardigheden, normen en waarden. Dat kan op basis van allerlei motieven (ontplooiing, begeleiding tot burgerschap, geëngageerde participatie), en met behulp van allerlei methoden en didactieken. Overdracht dus, maar altijd met begrip voor de ontvanger opdat deze – om met Hannah Arendt te spreken – een nieuw begin kan maken. Dat maakt onderwijs spannend."

Strikt genomen is hier natuurlijk geen sprake van verandering, maar vroeger 'garandeerden' de zuilen de invulling van deze pedagogische opdracht, al is het de vraag hoeveel dat in de praktijk voorstelde. Geleidelijk aan is deze opdracht echter leeg geworden zonder dat er bij wijze van spreken een wettelijk alternatief is opgesteld. We zitten nog steeds met artikel 23, dat een minimale basiskwaliteit eist, maar voor het overige veel overlaat aan de school. Hoe weinig vaststaat, blijkt bijvoorbeeld uit *De staat van het onderwijs* van 2022, waarin onder meer staat: "Het is aan scholen en instellingen om te bepalen hoe zij invulling geven aan deze maatschappelijke opgave van het onderwijs. De overheid stelt zich daarbij (...) terughoudend op." Persoonsvorming kent nauwelijks wettelijke eisen en is ook buiten de wettelijke kaders niet helder gedefinieerd. De Inspectie van het Onderwijs heeft zodoende niet de mogelijkheden om een systematisch overzicht

te geven van wat er op dit vlak gebeurt op scholen en instellingen.

Voor scholen op reformatorische of islamitische grondslag of voor de vrije scholen is dat allemaal niet zo'n probleem. Elders, dus op de meeste scholen, gaat het evenwel om iets emergents, iets dat lokaal ontstaat als scholen zelf die pedagogische opdracht formuleren in hun missie. En dat levert allerlei spanningen op; tussen overheid en school, tussen ouders en school, en binnen de school. Sietske Waslander zegt daarover in *Een wereldbaan: Wie wil schoolleider worden* (AVS Kader, zomer 2023): "Schoolleiders hebben bij uitstek een rol in het creëren van een gemeenschap binnen en rondom de school. Door het wegvallen van andere gemeenschapsbouwers zoals de kerk, het gezin, de buurt en door grote maatschappelijke ontwikkelingen als polarisatie, is de rol van de schoolleider als verbinder toegenomen. De schoolleider die voortdurend is ingetuned op anderen, aanvoelt wat er speelt, in gesprek is, zoekt naar oplossingen en compromissen daar waar spanningen ontstaan, wordt steeds belangrijker. Maar deze rol is ook ingewikkelder geworden en breekt steeds meer op: [het kan leiden tot] toenemende overbelasting en stress bij schoolleiders."

Leeswijzer

Gelukkig wordt er in Nederland op veel plekken nagedacht over wat deze door Sietske Waslander geschetste rol in een veranderende werkelijkheid kan inhouden. In de bijdragen aan dit jubileumnummer zijn de nodige voorbeelden te vinden.

Thijs Homan pleit ervoor om leiderschap te beschouwen als een proces van patroonverandering in een keten van interacties. In de praktijk is leiderschap vaak iets anders dan wij in theorie denken dat het moet zijn. Zijn leiders inderdaad altijd diegenen die alles onder controle (moeten) hebben en diegenen die de grootste invloed hebben op wat er gebeurt? En als het ideale leiderschapsbeeld niet klopt, wat doen leiders dan wel?
Na de bijdrage van Thijs Homan volgen drie artikelen waarin de identiteit van de schoolleider centraal staat. Gerritjan van Luin, Manon Ruijters en Freerk Wortelboer omschrijven in hun bijdrage leiderschapsidentiteit als de 'wolk' van kenmerken en kwaliteiten waarop jij als schoolleider herkenbaar en aanspreekbaar wilt zijn, die jou kleur geeft als leider op de verbinding tussen wie je bent en de context waarin je je bevindt. Waar leiderschap onpersoonlijk is, is leiderschapsidentiteit strikt persoonlijk. Daarbij is het wel goed te bedenken dat, hoe persoonlijk leiderschapsidentiteit ook is, het ook een sociaal begrip is. Je leiderschapsidentiteit vormt en ontwikkelt zich altijd in een context.

Je leiderschapsidentiteit vormt en ontwikkelt zich altijd in een context.

Christian van den Brekel bespreekt de professionele identiteit van de schoolleider vanuit het perspectief van het primair onderwijs. Hij ziet een sleutelpositie weggelegd voor de schoolleider in het stimuleren van een leercultuur op school, ongeacht welk type schoolleider je in wezen ook bent en welke waarden, normen en opvattingen je er ook op nahoudt. Zie voor het leiderschap in het primair onderwijs trouwens ook de bijdrage van Jaap Nelissen.

Janine Mommers, Piety Runhaar en Perry den Brok onderzoeken de professionele identiteit van de schoolleider in het voortgezet onderwijs. Zij gaan in op de vraag welke waarden voor schoolleiders centraal staan in hun werk en met welke rol of rollen zij zich het sterkst identificeren.

Jan Bransen stelt dat het onderwijs als een onmisbaar antropologisch gegeven de plek is waar mensen met elkaar aan hun eigen toekomst werken door te zorgen voor toekomstige generaties. Daarvoor moeten we over het onderwijs opnieuw leren nadenken als een wezenlijke dimensie van ons menselijke bestaan, en niet slechts als een arbeidsmarkt voor leraren of een voorbereiding op de arbeidsmarkt voor leerlingen.

Deze mentaliteitsverandering brengt drie andere, nauw met elkaar samenhangende, transities met zich mee: een andere visie op cognitie, op leren, en op bestuur en beleid.

Volgens Floor Basten en Bart Schipmölder is het gemakkelijk om over onderwijs en schoolleiderschap te denken in abstracties. Vaak lezen we, bijvoorbeeld, dat onderwijs draait om de leerling en de leraar, en dat de schoolleider ertoe doet. Ook wensdenken over onderwijs en schoolleiderschap is gemakkelijk: te makkelijk worden ideaaltypische oplossingen gesuggereerd waarin alles goed komt, maar waarin voorbij wordt gegaan aan de feitelijke praktijk. Abstracties en wensdenken kunnen inspireren, maar ook frustreren. In deze bijdrage beschrijven de auteurs hoe ze binnen de master Educational leadership met onderzoek iets anders proberen te bewerkstelligen.

Onze oud-hoofdredacteur, Arie Olthof, pleit in zijn bijdrage, na tien jaar Rutte, voor nieuw leiderschap. Dit leiderschap moet beschavend en verheffend zijn en daarin kunnen scholen een prachtige rol spelen.

Tanja de Ruijter en Pieter Leenheer gingen in gesprek met Ilias El Hadioui over zijn meest recente publicatie Grip op de mini-samenleving (2022). Hierin laat hij zien hoe onderwijsprofessionals als collectief grip kunnen krijgen op hun eigen mini-samenleving in de school en in de klas. Ook Ilias El Hadioui stelt dat problemen in de samenleving rondom de school steeds vaker problemen van de school lijken te zijn.

Ook onze vaste medewerkers hebben zich in hun bijdragen gebogen over het thema, dat centraal staat in dit nummer.
Willem de Vos vraagt zich af wat we eventueel kunnen leren van alle kritiek op schoolleiders en bestuurders, want het is beter om iets te leren van je criticasters dan direct terug te blazen. Al wil hij niet geloven dat Aleid Truijens gelijk heeft met haar opvatting dat onderwijsbestuurders er al twintig jaar niet veel van bakken, vooral hun autonomie koesteren en leraren voornamelijk in de weg zitten. In een onderlinge mailwisseling gaan Sietske Waslander en Marc Vermeulen nader in op die beeldvorming, mede naar aanleiding van het onderzoek van Waslander naar de manier waarop over schoolbesturen wordt gesproken. Volgens Marc Vermeulen is het voor de beeldvorming van besturen nodig dat ook de werkomgeving van de bestuurder zich duidelijker uitspreekt: "Het is tijd voor een openhartig debat over schoolbesturing waarin alle betrokken partijen van zich laten horen. Het recente advies van de Onderwijsraad leunt sterk naar subsidiariteit. Dan moet schoolbesturing wel wat meer kleur op de wangen krijgen (en natuurlijk niet van schaamte ...)."

Jaap Nelissen pleit in zijn bijdrage voor veel meer aandacht voor het leiderschap in het primair onderwijs. Vanuit zijn eigen praktijk schetst hij hoe ingewikkeld het voor een schoolleider in het po is om werk te maken van nieuw leiderschap, terwijl dit ook daar broodnodig is. Rudi Schollaert, ten slotte, probeert een weg te vinden om in een chaotische realiteit als school een "narratief te construeren dat een coherente maatschappijvisie uitdraagt". En daarbij is "eenzame leider aan de top geen optie meer". En het zal ook niet volstaan "om met een managementtruc problemen om te dopen tot uitdagingen om de zaak te klaren".

In Boeken bespreken Pieter Leenheer en Gerritjan van Luin achtereenvolgens twee recente publicaties, van Robert Mentink respectievelijk Hartger Wassink. De eerste gaat over gespreid leiderschap en hoe je daarvoor in de organisatie ruimte kunt creëren. De tweede publicatie betreft het 'dubbelboek' waarin Wassink zijn eerder verschenen Er zijn als leider aanvult met een praktijkboek Leider zijn in dialoog.

Om toch vooral ook niet de praktijk van alledag uit het oog te verliezen hebben we zes leidinggevenden gevraagd om over een lastige keuze uit hun dagelijkse praktijk te schrijven wat ze hebben gedaan en waarom juist dat. Deze kleine casuïstiek vindt u verspreid door het nummer heen. ■

Pieter Leenheer
Pieter Leenheer is lid van de redactie van *DNM*
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

De ontdekking van het prachtige risico van schoolleiderschap

DNM is een vakblad over onderwijs en leiderschap, dus ligt het voor de hand dat we in de afgelopen tien jaar het nodige over schoolleiderschap hebben gepubliceerd. Maar zoals dat gaat bij een kwartaalschrift was dat nogal versnipperd. Dit jubileumnummer leek ons daarom een goede gelegenheid om uit de voorbije jaargangen een aantal artikelen te selecteren die te samen een min of meer samenhangend beeld van (onze kijk op) schoolleiderschap vormen. Daarbij hebben we gekozen voor wat je een beredeneerde leeswijzer zou kunnen noemen: een artikel met merendeels korte samenvattingen van artikelen die we nog altijd lezenswaardig vinden.

De ontdekking van schoolleiderschap

Een interessante vraag vooraf is natuurlijk of we een vorm van leiderschap kunnen schetsen waar het onderwijs volgens deskundigen om vraagt of zou moeten vragen. Dat hangt ervan af welke deskundige je raadpleegt, en daarvan zijn er nogal wat. De zoekterm 'onderwijs vraagt leiderschap' levert op het net duizenden hits op, waarvan de meeste suggereren dat er nu van geen ofwel voornamelijk slecht leiderschap sprake is, maar dat dat dankzij model x of traject y snel, in 5 of 7 of 25 stappen, verholpen kan worden. Wat serieuzer zijn publicaties met de boodschap dat (meer) gespreid leiderschap nodig is vanwege de snel veranderende maatschappij. Ter illustratie een voorbeeld, ontleend aan Robert Mentinks recent verschenen proefschrift (Mentink 2023, p.23). In *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis* stellen Nicolina Montesano Montessori en George Lengkeek (2021) dat we leven in complexe en veranderende tijden en dat daardoor onderwijs steeds minder wordt gekenmerkt door een vooraf vaststaande praktijk van handelingen. Deze onvoorspelbaarheid, aldus de auteurs, vraagt meer dan ooit om het creëren van ruimte voor professionals waarbinnen zij voor betekenisvol onderwijs kunnen zorgen. Daarbij vallen echter ook wel wat kanttekeningen te maken.

Ten eerste is onderwijs nooit een vooraf vaststaande praktijk van handelingen geweest. Onderwijs is nu eenmaal geen procesindustrie. Ten tweede is het de vraag of leraren 'meer dan ooit' professionele ruimte nodig hebben. Voor hun kerntaak - kort door de bocht: leerlingen inleiden in de wereld – hebben leraren altijd al professionele ruimte nodig gehad. Zo zat en zit het werk nu eenmaal in elkaar. Het punt is eerder dat in de afgelopen decennia de kijk op schoolleiderschap en leraarschap is gaan schuiven. Tot ruwweg de zeventiger jaren van de vorige eeuw waren leraren

autonome professionals met veel ruimte om volstrekt hun eigen gang te gaan, terwijl de schoolleider niet veel meer dan een betrekkelijk machteloze primus inter pares was. Dat laatste is in de jaren 80 en 90 gaan veranderen, toen scholen meer autonomie kregen en schoolleiders moesten gaan ontdekken wat dat voor hun rol betekende, iets dat je mooi weerspiegeld ziet in de jaargangen van onze erflaters *Meso magazine* en *Meso Focus*. Gezien de toenmalige trends in het managementdenken, het *New Public Management*, was het overigens niet zo gek dat daarbij het accent vooral op sturen kwam te liggen, op de krachtige leider die behoorlijk *in control* is: de onderwijsmanager als man of vrouw die richting geeft, een inspirerende visie heeft, condities schept voor leren en onderwijzen, de juiste strategieën inzet om professionalisering en samenwerking te bevorderen, en die ondertussen vanuit de cockpit de hele gang van zaken monitort.
Dat beeld is aantrekkelijk voor wie zoals menig beleidsmaker of bestuursvoorzitter van opschieten houdt. Maar de praktijk leert dat je uiteindelijk juist weinig opschiet met die benadering. Want zo werkt het niet.

Onderwijs is geen productiebedrijf met rationeel uitgedokterde procesgangen die tot een van tevoren welomschreven uitkomst (product) leiden.

Onderwijs is geen productiebedrijf met rationeel uitgedokterde procesgangen die tot een van tevoren welomschreven uitkomst (product) leiden. Het is daarentegen, zoals zoveel menselijk zaken, een talig proces. Leraren creëren mogelijkheden voor interpretatie en betekenisverlening door leerlingen en de uitkomsten daarvan zijn onvoorspelbaar, en dat laatste geldt mutatis mutandis natuurlijk ook voor de school als organisatie. Het leiderschap dat daarbij past, is bepaald niet dat van een held. Welk beeld er dan wel bij past, hebben we bij stukjes en beetjes beschreven in de DNMs van de afgelopen jaargangen.
Overigens valt daarnaast ook nog het nodige te zeggen over het veranderende beeld van leraarschap, maar daarover gaan andere stukken in deze terugblik.

Rijnlands leiderschap

De krachtige leider met zijn (want meestal was het nog een hij) krachtige visie bleek uiteindelijk in een onderwijsorganisatie toch niet zoveel klaar te maken als gedacht. En zo kwam geleidelijk een ander soort leiderschap in beeld. Bijvoorbeeld in *Meso magazine* en *Meso Focus*. In 2012 schreven Gerritjan van Luin en Klaas Pit in de inleiding van *Rijnlands schoolleiderschap* (Meso Focus 87):
`Wij vinden dat [de] planning- en controleverlokking van de Anglo-Amerikaanse manier van organiseren en leidinggeven ook het huidige onderwijsdiscours te veel is gaan beheersen. In de ministeriële maatregelen en in de convenanten en akkoorden die afgesloten worden, gaat het over opbrengstgericht werken, prestatiebeloning, kernvakken, maximaliseren van prestaties en wordt het ideaal geschetst van volledige transparantie en controle. (...) Verantwoording is opgeschoven van *Tell me* naar *Prove it to me* (...)'.
Maar, vervolgen ze, die sterke schoolleider die volledig in control is en ervan uitgaat dat hij de schoolorganisatie kan maken zoals hij deze wil hebben, is een illusie:
`De vitaliteit van een schoolorganisatie bestaat uit een goede verhouding tussen regelruimte, waarin zaken zijn vastgelegd in structuren en systemen, en scharrelruimte (...) waarin vakmanschap kan floreren.
Schoolleiders hebben vanzelfsprekend een rol te vervullen bij het creëren en in stand houden van die systemen en structuren, maar minstens zo belangrijk is de bijdrage die ze leveren aan het in stand houden en zo veel mogelijk oprekken van de scharrelruimte. In die scharrelruimte wordt dagelijks betekenis gegeven aan het werk; daar wordt gecreëerd en zo nodig geïnnoveerd. Met andere woorden: daar gebeurt het'.

Homans radicaal-interactionisme

Wat Van Luin en Pit toen schreven, staat nogal altijd recht overeind, behalve dat we de term scharrelruimte niet zo gauw meer zouden gebruiken. Die suggereert teveel dat het om individueel afwijken van de regels gaat, om onorthodox handelen, terwijl wat daar in die scharrelruimte gebeurt, nu juist de kern van de zaak is. Op dat punt zijn wij sterk beïnvloed door het radicaal-interactionisme van emeritus-hoogleraar verandermanagement Thijs Homan, aan wiens werk het themadeel van DNM 1.4 (december 2014) gewijd was en waarvan we hieronder in heel grove lijnen de kern schetsen.

Verdraaide organisaties

In 2015 publiceerde Wouter 't Hart *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Organisaties, aldus 't Hart, zijn verdraaid als de natuurlijke principes van organiseren verloren zijn gegaan onder een lawine van on-natuurlijke managementlogica, en de systeemwereld van de leidinggevenden en bestuurders de leefwereld van de organisatieleden overheerst zodat de bedoeling van de organisatie, de kern van de zaak dus, verloren gaat. De ideeën in *Verdraaide organisaties* zijn tot op zekere hoogte wel verwant aan Homans denken, maar het gaat 't Hart uiteindelijk vooral om de spanning tussen de leefwereld en de systeemwereld.

In DNM hebben we 't Harts denken niet erg uitgebreid besproken, maar er wel tamelijk vaak naar verwezen. Een recensie van *Verdraaide organisaties* verscheen in DNM 2.2. En in DNM 3.1 publiceerden we een artikel over de reorganisatie van ROC A12 op basis van Hartiaanse principes: Jannemieke Wijgergangs en Paulien Schimmer, *Van een verdraaide organisatie naar excellente teams*; het boekje over die reorganisatie, *Andersom organiseren*, bespraken we in datzelfde nummer.

Onderwijs is, zoals we zo-even zeiden, een talig proces, een proces van betekenisgeving waarin leerlingen, maar ook leraren voortdurend bezig zijn met de vraag waarom de dingen gaan zoals ze gaan, wat de betekenis van dit alles is, wat er zou moeten gebeuren enzovoorts.
De betekenissen ontstaan in lokale gesprekken en wat in dit verband absoluut essentieel is: de schoolleider (of bestuurder) staat, anders dan het traditionele beeld van leiderschap suggereert, niet daarbuiten, maar maakt er deel van uit. Hij of zij kan immers niet bepalen wat anderen moeten denken: een schoolleider of bestuurder kan alleen maar invloed zien uit te oefenen en hopen dat dat wat oplevert. En dat hangt mede af van de mate waarin hij of zij gezaghebbend is. Niet van zijn of haar formele positie. Met andere woorden: een organisatie is niet zo maakbaar als het traditionele beeld dat voorstelt; het is geen kwestie van de juiste interventies inzetten door de manager. Nog nooit, aldus Homan, is er ook maar enig verband gevonden tussen stappenplannen en het verloop van verandertrajecten. Hooguit blijven er wat sporen over van de beoogde veranderingen.

Nu gaat het natuurlijk ook weer niet zonder afspraken en structuren, maar voor organisaties is dat dus (anders dan overheid en menig bestuurder denkt of wel zou willen) allerminst het hele verhaal. Zoals Homan zegt: 'organisaties zijn polycentrisch', 'op tal van plaatsen bruist en borrelt het', ze zijn een verzameling interacties, 'één grote stroom van talloze gesprekken waarin mensen betekenis geven aan wat er gebeurt'. In die stroom van interacties ontwikkelen zich grotere betekeniscomplexen' oftewel betekeniswolken waarin ideeën leven over wat waar of niet waar is, wat goed en slecht is, wat wel en niet belangrijk is, enzovoorts. En zoals Homan in *Wat nu?* (2023) betoogde: welke kant het uitgaat met de organisatie, hangt af van de machtsverhoudingen tussen betekeniswolken. Als er zich ergens een heel dominante betekeniswolk ontwikkelt, dan voelen de mensen daarbij horen, zich gerechtigd hun kijk op te dringen aan anderen.

Schoolleiderschap

De Homan-special DNM 1.4 geeft uiteraard een aanmerkelijk uitgebreider beeld van Homans denken. Zo zetten in *Het ene verhaal is het andere niet* Gerritjan van Luin, Klaas Pit en Pieter Leenheer het radicaal-interactionisme van Homan af tegen het traditionele managementverhaal van maakbare organisaties. *Een organisatie is geen spreeuwenwolk* bevat een weergave van een gesprek tussen Homan en een drietal schoolleiders. En in *Interactieperspectief op leiderschap* gaat Homan zelf dieper in op zijn radicaal-interactionisme. Aan deze en andere artikelen in dat nummer ontlenen we nog een paar gedachten over schoolleiderschap.
Homan is gereserveerd over dingen als schoolleidersprofielen. Bij hem staan immers niet individuele eigenschappen centraal, maar interactie: 'Leiderschap moet in de dagelijkse interacties steeds opnieuw weer gerealiseerd worden'. Dat betekent niet dat je niet af en toe op de zeepkist mag gaan staan en de mensen vertellen over omgevingsontwikkelingen en toekomstplannen. Maar 'de werkelijke betekenis van jouw verhaal ontstaat (...) in de talloos vele gesprekken over jouw verhaal'.

Als leidinggevende ben je dus slechts in beperkte mate in control. Je moet echter wel duidelijk maken waar je voor staat en durven vragen 'zou dit wat voor ons zijn?'. Maar evenzo moet je duidelijk maken wat je niet acceptabel vindt. Of zoals Robert Mentink in DNM 1.1., in *Leiderschap en professionele leergemeenschappen*, zegt: je moet wel de ondergrens durven aangeven. Het belangrijkste is echter dat je 'je mensen' niet probeert aan te sturen, maar invloed probeert uit te oefenen door in gesprek te gaan. Daarbij is dan, om een term te gebruiken die Homan introduceerde in het onlangs verschenen *Wat nu?*, reactorschap van groot belang: ons vermogen tot inleving in de denkwereld van een ander en daaraan elementen uit onze eigen betekeniswolk te koppelen.

In dat verband maakt het natuurlijk nogal wat uit wat voor taal de leidinggevende gebruikt. Als leidinggevenden vooral gericht zijn op controle, aldus Frank Weijers in *De taal van de leider* (DNM 2.1), draagt hun taal bij aan een cultuur waarin de energie vooral gericht is op het voorkomen van problemen. Typerend

voor zo'n leidinggevende is bijvoorbeeld een uitspraak als 'Ik geef mijn mensen duidelijke kaders, anders krijg ik nooit alle neuzen dezelfde kant op'. Het belang van het taalgebruik van de leidinggevende kwam overigens eerder al aan de orde in ons moederblad Meso magazine, in Gerritjan van Luins *De taal van de piramide* (Meso magazine 144, oktober 2005). Veel managerstaal, aldus Van Luin, stoelt op hiërarchisch denken, op een visie op organisaties waarin denken en doen gescheiden zijn en de leidingevende het initiatief neemt voor zaken die 'de werkvloer' moet uitvoeren. 'Je medewerkers erbij betrekken' betekent dan dat je 'je mensen' informeert over je visie en ze probeert te overtuigen, waarbij je uiteraard wel de nodige 'weerstand' moet zien te 'overwinnen'. Op zijn beurt pleit Van Luin voor een taal die maar één vloer kent: 'een vloer waarop iedereen, loopt, werkt en leert'.

Geen heroïek, geen grootse gebaren

Zoveel zal inmiddels duidelijk zijn: leiderschap in Homanniaanse zin is zacht gezegd een uitdaging voor wie vindt dat de hele organisatie dringend op de schop moet. Nu kunnen er voor dat laatste heel goede redenen zijn. In *Paradigmaverandering noodzakelijk voor verdere ontwikkeling van het onderwijs* (DNM 7.3) bijvoorbeeld stelt Ben van der Hilst dat schoolleiders organisatiestructuur als sturingsdomein hebben verwaarloosd en dat scholen vaak slordig ingerichte arbeidsorganisaties zijn. Onder invloed van het heersende managerialisme is met name in vo, mbo en hbo het aantal managementlagen en stafdiensten uitgebreid, terwijl de uitvoeringsstructuur onveranderd is gebleven: individuele leraren in de klas. Je moet echter, vindt Van der Hilst, een school niet inrichten vanuit de behoefte aan beheersing, maar vanuit de behoeften van de professie. Van der Hilsts probleemanalyse is plausibel en zijn oplossing is op zich niet onaantrekkelijk: een teamgecentreerde arbeidsorganisatie waarin onderwijsteams van 5 à 7 leraren verantwoordelijk zijn voor een groep van 50 tot 120 leerlingen.

Maar zoals het idee er nu ligt, is het perspectief niet dat van de professie, maar dat van Van der Hilst, en dus moet je ermee op pad in de organisatie met de vraag 'zou dit wat voor ons zijn?'. In een po-school is die vraag makkelijker bespreekbaar dan in het vo met zijn vakkenstructuur en navenant uiteenlopende belangen: daar zit lang niet iedereen erop te wachten. Maar in elk geval is de uitkomst van het gesprek vanuit Homanniaans perspectief onvoorspelbaar: wie weet zien ze er wat in, wie weet ook niet, en wie weet alleen na grondige herziening, enzovoorts. Nu ziet Van der Hilst ook wel dat het geen fluitje van een cent gaat worden: de weg vanuit de traditionele schoolorganisatie naar een minder complexe organisatie is complex, schrijft hij, maar hij ziet de oplossing vooral in sterk schoolleiderschap. Wat hij daaronder verstaat, legt hij uit in de dissertatie waarop zijn artikel gebaseerd is: het is *nabij leiderschap*, de schoolleider coacht zijn mensen en houdt bij hoe het staat met de taakrijpheid en risicobereidheid van de 'volgers'. Hij neemt dus als een soort waarnemer deel aan lokale gesprekken, als een betrokken buitenstaander. En blijft zo in control. Of beter, aansluitend op bijvoorbeeld Homans denken: in de illusie daarvan.

leiderschap in Homanniaanse zin is zacht gezegd een uitdaging voor wie vindt dat de hele organisatie dringend op de schop moet.

In aansluiting op dat laatste ronden we deze schets van Homans denken af met de slotpassage van *Het etcetera-principe*, het boek uit 2013 dat de aanleiding vormde voor het Homannummer van DNM. Je moet niet denken, aldus Homan, dat je een organisatie eenzijdig kunt ontwerpen, veranderen of beheersen: `Steeds ben je immers bezig om invloed uit te oefenen in lokale conversaties die mogelijk kunnen leiden tot

verrassende globale patroonverschuivingen. Er gebeurt iets als je met mensen in gesprek gaat en hen probeert te beïnvloeden. Maar tegelijkertijd gebeuren er in en om de organisatie ook nog tal van dingen bij allerlei andere mensen waar je nauwelijks enige invloed op hebt. Dit vraagt om heroïek noch grootse gebaren, maar eerder om gepassioneerde nederigheid'.

Het zou mooi zijn als politici en overheid zouden beseffen dat ook onderwijsbeleid, meer dan ze waarschijnlijk lief is, uiteindelijk een zwak proces is.

'Ik heb vaak wel de juiste tip'

Voor *Een organisatie is geen spreeuwenwolk* in DNM 1.4 organiseerden we een gesprek tussen Thijs Homan en een drietal schoolleiders: Elisabeth Pels Rijcken, Lou Brouwers en Nico Woonink. Daarin kwam door de complexiteit van het onderwerp een bont scala van onderwerpen aan de orde. Bijvoorbeeld, na de gemeenschappelijke constatering dat je niet altijd in control bent, hoe je je als leidinggevende moet opstellen in gesprekken met medewerkers. 'Als mensen denken "de baas komt meepraten"', zegt Brouwers, 'dan gaat het niet. Ik zorg ervoor dat als ik ergens aansluit, ik niet het hoogste woord voer'. Waarbij Woonink aantekent dat de taal die je bezigt, een behoorlijk storende rol kan spelen: 'Veel van die managementkreten zoals aansturen en dergelijke werken belemmerend. Mensen zetten dan hun stekels op.'

Het leek echter verstandig om na wat bezinkingstijd met de afzonderlijke deelnemers nog eens even na te praten. Dat reeksje nabeschouwingen maakte eens temeer duidelijk dat de betreffende schoolleiders zich weliswaar goed kunnen vinden in Homans ideeën, maar dat ze het tegelijkertijd lastig vinden hun eigen gedrag daarop af te stemmen. Zo merkte Pels Rijcken op:
`[Homan] laat heel duidelijk zien dat je de balans door moet laten slaan naar in de organisatie rondkijken, terwijl je geneigd bent de dingen te regelen in plaats van participeren en in gesprek gaan. Aan de andere kant verwacht men ook van je dat je doel- en resultaatgericht bent. En ik wil zelf natuurlijk ook wel graag dat het allemaal een beetje voorspelbaar is. Anders zou ik niet op deze plek terecht zijn gekomen. Deze spanning ervaar ik regelmatig in mijn werk'.

Overigens houden leraren hun schoolleiders natuurlijk ook nogal eens in de tang van control. In *Het (on) bewuste leiderschapsverhaal* in datzelfde Homannummer schrijft Robert Mentink:
`Leidinggevenden en leraren zijn opgegroeid in een wereld van verticale regelsystemen. Weliswaar zetten de leraren zich in de koffiekamer af tegen bazen en bureaucraten, maar als er problemen zijn kijken ze verwachtingsvol naar het management'.
Mentinks artikel gaat echter vooral over het probleem dat je als schoolleider lang niet altijd tijd hebt om eens rustig na te denken over je gedrag, waardoor dan onbewuste aannames, zogenaamde beliefs, een grote rol kunnen gaan spelen. In de jaren daarna deed hij daarmaar onderzoek daarnaar en zijn recent verschenen dissertatie, *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap* (zie de boekenrubriek in dit nummer voor een bespreking), bevat onder meer een flink aantal uitspraken van schoolleiders over hun leiderschapsgedrag. In een aantal daarvan zie je nogal eens hoezeer schoolleiders kunnen hechten aan control:

- Ik denk dat dat voor een deel dus ook wel de kramp is. Als je zelf wel ideeën hebt over hoe je dingen wilt en tegelijkertijd heb je een team waarvan je zegt: ja, mensen moeten daar ook zelf ideeën over ontwikkelen. Nou ja, dan moet je toch een soort van daarin gaan schipperen (p.99).
- Ik denk dat ik het moeilijker vind om ruimte te geven. Of dat ik het dan soms niet helemaal

vertrouw of zo. Ik weet niet. Maar ja. Ik heb al heel snel de neiging om er iets van te vinden. Dat is misschien ook een beetje begrenzen dan. Ik ga er toch al snel er iets van vinden. Dus een tip geven of zeggen dat het misschien anders kan. En volgens mij is ruimte geven dan niet die tip geven, maar een vraag stellen, waardoor mensen er juist zelf over na gaan denken. Maar ja, ik heb wel vaak de juiste tip (p. 111).

Zwakke processen

In *Het prachtige risico van leiderschap* (DNM 2.3) haalt Gerritjan van Luin een mooie metafoor van Donald Schön aan: professionals bevinden zich in een landschap dat bestaat uit hoge gronden en lage moerassen. Op de hoge gronden gaat het over zaken die technisch-rationeel oplosbaar zijn (missie, visie, financiën, huisvesting, formatie, beleidsplannen, jaarverslagen), maar in de complexe werkelijkheid van de lage moerasssen, waar de zaken aanmerkelijk minder voorspelbaar zijn, gebeurt het eigenlijke werk. En de uitkomsten daarvan zijn, zoals inmiddels al vaker gezegd, onvoorspelbaar. Zo gezien is leidinggeven in onderwijs een zwak proces. En dat geldt mutatis mutandis ook voor onderwijsbestuurders, zoals Hartger Wassink in datzelfde nummer stelt, in *Besturen als zwak proces*. Zij het dat bestuurders doordat ze vooral op hoge gronden verkeren, dat maar al te gemakkelijk uit het oog kunnen verliezen. Overigens geldt dat laatste al helemaal voor beleidsmakers en politici, die nu eenmaal op nog weer hogere gronden verkeren. De problemen die dat dan weer oplevert, komen verderop in dit jubileumnummer aan de orde, in *De sturingsfilosofie van onze overheid is behoorlijk problematisch*. Hier volstaan we met deze wens voor het komende decennium: het zou mooi zijn als politici en overheid zouden beseffen dat ook onderwijsbeleid, meer dan ze waarschijnlijk lief is, uiteindelijk een zwak proces is. ■

Als je kiest voor
inhoud.

Sari van Poelje, Annejet de Blécourt, Marianne Eussen, Rob de Ruiter, Sonja Wekema,
7 Perspectieven op leiderschap
Inzichten uit executive coaching
Welke perspectieven op leiderschap zijn in deze snel veranderende wereld essentieel als leider? Hét leiderschapsboek van 2023 bundelt de jarenlange ervaring van vijf senior executive coaches.

Dit boek is verkrijgbaar bij: **coachboeken.nl**

www.kloosterhof.nl

Kleine casuïstiek

Christian van den Brekel
Christian van den Brekel is directeur bij stichting INNOVO | Onderwijs op Maat en redacteur van *DNM*

Plotselinge verandering Leerlingenpopulatie op school: alle hens aan dek!

Soms maak je als schoolleider een situatie mee die je nog nooit hebt meegemaakt, maar waarbij je direct haarfijn aanvoelt: ik moet nu in actie komen! In het voorjaar van 2022 heeft basisschool *De Schakel* in Heerlen-Noord een gigantische instroom van 4- en 5-jarige kleuters gekregen uit diverse vluchtelingengebieden en de Nederlandse Antillen. Aangezien Heerlen geen taalschool voor kleuters herbergt, heb ik gelijk contact opgenomen met de beleidsadviseur onderwijs van de Gemeente Heerlen om een subsidie los te weken ten behoeve van het bekostigen van een onderwijsondersteuner. Een leerkracht hadden we reeds voorhanden dankzij de eerdere NPO-gelden. De gemeentefunctionaris zag én erkende het probleem, faciliteerde het betreffende bedrag en na een korte sollicitatieprocedure zijn we halverwege april 2022 gestart met een speciale Taalklas voor kleuters. Tijdens dit korte tijdsbestek (februari – halverwege april 2022) heb ik samen met het MT het team frequent meegenomen in de ontstane situatie op onze school en het team tevens overtuigd van deze aanpak. Achteraf bekeken heb ik als schoolleider een vrij directieve benadering gehanteerd, omdat er 'druk op de ketel stond'. Toch hebben verschillende teamleden mij naderhand teruggegeven dat ze vonden dat ik snel en krachtig gehandeld heb. Na de definitieve goedkeuring vanuit de Gemeente Heerlen heb ik met de betreffende medewerkers van de nieuwe Taalklas en de overige leerkrachten van de groepen 1 en 2 diverse gesprekken gevoerd, waarbij we in samen specifiek beleid rondom de inrichting en het onderwijsaanbod van deze Taalvoorziening hebben opgesteld.
Deze plotselinge verandering van de leerlingenpopulatie heeft het team nog veel meer opgeleverd dan enkel het oprichten van een Taalklas. Omdat onze school gesitueerd is in een achterstandswijk (de schoolweging bedraagt maar liefst 37,6) willen we de komende jaren vooral gaan inzetten op:

- vroegtijdige signalering, interventie en aanpak van risicoleerlingen;
- het verstevigen van de taalvaardigheid en woordenschat van peuters en kleuters;
- een snelle doorverwijzing naar externe partners om de verbinding tussen onderwijs en zorg te maken;
- een doorgaande lijn in het didactisch aanbod om de taalontwikkeling te versterken;
- Het gezamenlijk oppakken van VVE-thuis door actieve werving, die met name is gericht op de taalontwikkeling in de thuissituatie.

De allergrootste winst die we hiermee als team behaald hebben, is bewustwording bij de leerkrachten als het gaat over afstemmen op de leerlingenpopulatie en daarmee ook inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Vanaf nu wordt er jaarlijks een doorkijk van de leerlingenpopulatie opgesteld door de intern begeleiders en wordt het team op diverse vergadermomenten meegenomen in de 'cijfers'. Afstemmen op de leerlingenpopulatie en de onderwijsbehoeften is het meest succesvol als er vanuit kennis en inzicht naar de populatie wordt gekeken en vervolgens teambreed passende interventies worden afgesproken. Er is namelijk een directe relatie tussen de doorkijk leerlingenpopulatie, de opgestelde groepsplannen en de bijbehorende didactische interventies.
Het helpt mij als schoolleider in ieder geval om de focus te blijven houden op de (basis)kwaliteit en bovendien zicht te houden op de ontwikkeling van de

leerlingen en de school als geheel. En daarnaast: door proactief te handelen op toekomstige ontwikkelingen (of bedreigingen...?) heb ik het beleid en de regelgeving bewust benut om zo in een relatief kort tijdsbestek de organisatiedoelen te realiseren. Uiteindelijk gaat het om het maken van bewuste keuzes en moet je soms buiten de lijntjes kleuren om iets voor elkaar te kunnen krijgen. Het adagium 'gaat het niet linksom dan moet het maar rechtsom' is simpelweg nodig geweest om de KANSRIJKE omgeving van de school te kunnen benutten! ■

Openingen
voor een mooie
pensioenbeleving

Bestel nu:
coachboeken.nl

Anneke Westerhuis
Anneke Westerhuis werkt als senior onderzoeker bij het ECBO en is redacteur van DNM.
E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl

Iedereen leider? Gespreid leiderschap in het onderwijs

Opeens was er gespreid leiderschap. De term krijgt in het onderwijs vleugels dankzij het Convenant Actieplan Leerkracht (2008-2012) waarin wordt afgesproken de professionele ruimte van leraren in een statuut vast te leggen (kader 1). In het vo wordt deze professionele ruimte aan de hand van het concept `gespreid leiderschap' ingevuld. Anders dan in het mbo, waar de invulling verbonden wordt aan een andere organisatie van het onderwijs, denkt men in het vo aan 'individueel en/of collectief en door ontwikkeling, onderzoek en het inspireren van anderen richting geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, schoolleiders en andere leden van de schoolgemeenschap, met het doel om tot betere leerresultaten van leerlingen te komen' (Snoek 2014, 60).

Het mbo draagt de gedachte uit dat eigenaarschap en verantwoordelijkheden gedeeld moeten zijn langs de lijnen van de nieuw ingerichte onderwijsorganisaties. Met de introductie van landelijke kwalificaties in de jaren '90 is een opleiding niet langer in schoolvakken, maar in competenties geordend. Elke opleiding, of die nu twee of drie jaar duurt, wordt ontwikkeld, vernieuwd en verzorgd door een onderwijsteam op basis ven een aantal beroeps- en algemene competenties die samen een kwalificatie vormen. Daarmee worden teams de organisatie-eenheden van een mbo-instelling. Elk team verdeelt zelf het werk over de teamleden en betrekt het bedrijfsleven bij het onderwijs. Zo is het in 2009 in een professioneel statuut vastgelegd.

Iedereen leider?

Al in de eerste jaargang van DNM stond een artikel over leiderschap van leraren. De geciteerde omschrijving komt uit dat artikel. De auteur, Marco Snoek, verklaart de aandacht voor het spreiden van leiderschap vanuit het ongenoegen van leraren dat ze niet zijn betrokken bij de besluitvorming over inhoud en vormgeving van het onderwijs: onderwijsinnovaties worden veelal van bovenaf opgelegd. Ze willen erkenning van hun rol in de ontwikkeling van het onderwijs. Dat is zoeken. Aan de ene kant kennen veel scholen een cultuur van professionele privacy, maar aan de andere kant biedt de schoolorganisatie met zijn hiërarchisch structuur, functiebouwwerken en vastgelegde taken en verantwoordelijkheden weinig speling (Snoek 2014).

Interessant is dat Snoek bij roc's uitkomt voor goede voorbeelden van gespreid leiderschap. Een nieuwe salarismix maakt het mogelijk om mbo-docenten (in het mbo is de term docent gebruikelijker dan leraar, AW) in een LD-schaal te benoemen. Maar met welke taken? In de roc's uit het voorbeeld is deze vraag, omdat het meerdere docenten betreft, op schoolniveau

Actieplan Leerkracht

In 2007 is het actieplan Leerkracht gelanceerd. Doel van het actieplan is om door middel van een structurele verbetering van de beroepspositie van de leraar te zorgen voor voldoende goede leraren en daarmee het voorspelde tekort aan leraren te verminderen. Hiervoor zijn maatregelen ingezet langs de actielijnen van

1. een betere beloning en meer carrièreperspectief,
2. een sterkere beroepsorganisatie,
3. professionelere scholen en
4. betere kwaliteit van de lerarenopleidingen.

Hiermee zijn forse investeringen gemoeid, van ruim €400 miljoen in 2009 met doorgroei tot jaarlijks meer dan €1 miljard vanaf 2020.

beantwoord. Samen met een opleidingsinstituut is een mastertraject ontwikkeld dat de invulling ondersteunt. De formele positionering van deze docenten naar schaal en inhoud blijkt een succes. De docenten werken weliswaar in hun eigen team, maar wel aan dezelfde vraag: wat willen wij als team en hoe krijgen we dat voor elkaar? Die vraag zet iets in beweging in de teams en draagt bij aan het ontstaan van zelfsturende en zelfbewuste teams, en aan een verandering van de schoolcultuur.

Maar niet elke school is blij met deze 'nieuwe leiders'. In een artikel in DNM 5.1, *Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid*, komen vo-leraren aan het woord die de hbo-master Leren en Innoveren (MLI) hebben gevolgd. In deze opleiding zijn ze weliswaar voorbereid op een leidende rol bij schoolinnovaties, maar die rol wordt vaak niet geformaliseerd, waardoor ze voor erkenning

moeten strijden. Schoolleiders en collega's zien de afgestudeerden niet als kartrekker van vernieuwingen (Peltenburg et al. 2018). De auteurs bevelen daarom aan hun positie te formaliseren: de door Snoek genoemde succesfactor in de roc's dus.

Er bestaan ook andere invullingen van gespreid leiderschap. Iedereen in de school kan en wil invloed uitoefenen, is de stelling van Hulsbos en Van Langevelde (2015) in hun artikel *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Mensen hebben van nature de neiging invloed uit te oefenen op hun omgeving. Leiderschap is geen unieke eigenschap of capaciteit, maar iets dat je verwerft en toegekend krijgt op basis van expertise en talent. Zo kan de ene leraar het voortouw nemen bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, en een ander bij vraagstukken rond het begeleiden van leerlingen. Leiderschap krijgt vorm door het uitoefenen van invloed op een specifiek domein, in een expertisegebied.

In 2019, zes jaar na zijn eerste artikel, schetst Snoek een perspectief op het leiderschap van leraren waarin al deze varianten zijn verwerkt (Snoek, 2019). Het kan gaan om formeel leiderschap in functies als teamleider, coach of vakcoördinator. Het kan ook een collectieve vorm krijgen in bijvoorbeeld werk- of projectgroepen van leraren. En naast formeel leiderschap is er het hierboven genoemde informele leiderschap van Hulsbos en Van Langevelde (2015). Leraren kunnen los van formele posities iets oppakken of een project initiëren. Als informeel leiderschap een collectief karakter krijgt, heb je feitelijk gedeeld leiderschap: elk lid van het team kan verantwoordelijkheid nemen voor een thema waarop hij of zij expertise heeft. Samengevat kun je volgens Snoek in scholen vier vormen van leiderschap aantreffen:

- Individueel-formeel: schoolleiders en expert-leraren
- Collectief-formeel: onderwijswerkgroepen
- Individueel-informeel: teamleden mogen meedenken en initiatief nemen
- Collectief-informeel: iedereen kan wisselen van rol, leiden en volgen wisselen elkaar af, er ontstaat een cultuur van gedeeld leiderschap.

Schoolleiders en gespreid leiderschap

Naast de term gespreid leiderschap wordt ook wel de term gedeeld leiderschap gebruikt. Wat is het verschil? In de artikelen zelf wordt daar niet op ingegaan. En een zoektocht levert weinig op. Zo omschrijft de stichting LeerKracht gespreid leiderschap als 'een perspectief op leiderschap dat veronderstelt dat iedereen in de school kan leiden'. En de organisatie 1801 dat bij gedeeld leiderschap 'alle leden van een team volledig betrokken zijn in het leiderschap van het team'.

Vanuit taalkundig oogpunt kun je zeggen dat de term gedeeld leiderschap uitgaat van de klassieke leidinggevende die zijn besluitvormingsruimte deelt met anderen, terwijl gespreid leiderschap refereert aan een breder aantal thema's; leraren kunnen op alle denkbare terreinen initiatieven nemen

Wat vraagt gespreid leiderschap van schoolleiders? Moed en zelfvertrouwen, is het antwoord van Evers et al. (2018). Dat leraren initiatief nemen of op basis van hun expertise een leidende rol pakken klinkt mooi, maar roept vanuit schoolorganisatorisch oogpunt ook vragen op: mogen leraren of teams zelf bepalen wat ze doen of moeten ze toestemming vragen? Heb je genoeg aan heldere kaders of moeten er ook afspraken worden gemaakt over te bereiken resultaten? En moeten leraren niet een zeker competentieniveau hebben om met de vrijheid van gespreid leiderschap om te gaan? Volgens de auteurs zijn dit niet de goede vragen. Ze gaan ervan uit dat voor schoolleiders gespreid leiderschap alleen kan bestaan onder hun voorwaarden en hun toezicht. Gespreid leiderschap floreert echter alleen in een andere cultuur dan er nu is. Dat vraagt dus om een cultuuromslag waarin de schoolleiding een terughoudende en faciliterende houding aanneemt, maar aan de andere kant zorgt voor diversiteit aan expertise, het gezamenlijk ontwikkelen

van een missie, het bieden van intellectuele uitdaging en een veilig leer- en werkklimaat. Durven loslaten vraagt moed en zelfvertrouwen - van schoolleiders.

Ros en Van Rossum (2019) werken dit nader uit. Ze benadrukken dat het vooral de schoolleiding is die moet zorgen voor de condities voor gespreid leiderschap, zodat alle expertise en kwaliteiten in de school worden benut en versterkt, in de klas én ten bate van de schoolontwikkeling. Daartoe moet de schoolleiding samen met het lerarenteam zicht krijgen op de expertise en kwaliteiten van alle leraren: waar zijn ze goed in, waarin willen ze zich ontwikkelen en wat is er nodig aan (extra) expertise en kwaliteiten? Samen met leraren moet de schoolleiding hier in goede dialoog keuzes maken over de verdeling van het werk.

Moet de schoolleiding vooral ruimte geven of moeten leraren die ruimte nemen? Evers et al. vinden dat schoolleiders moeten durven loslaten en leraren ruimte moeten geven, terwijl Ros en Van Rossum zich een geleidelijk proces voorstellen waarin kaders en methoden en de regie van de schoolleiding de invulling reguleren. Het klinkt paradoxaal: ruimte creëren voor iedereen en tegelijk sturen op samenhang. Dit vraagt van schoolleiders op zijn minst behendigheid in het faciliteren van gespreid leiderschap. Daarbij kunnen hun *beliefs* in de weg staan: overtuigingen op basis van persoonlijke en professionele ervaringen die beïnvloeden hoe je naar de wereld en jezelf kijkt (Mentink et al., 2021). Schoolleiders zijn zich vaak slechts ten dele bewust van deze beliefs, maar die kunnen hun visie vaak wel verklaren: als het spannend wordt, zie je dan dynamiek of chaos en verwarring? (Zie in dit kader ook de recensie van het proefschrift van Mentink *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van schoolleiders* (2023) elders in dit nummer).

In jaargang 2021 is een themadeel gewijd aan leiderschap van leraren (DNM 8.1). Het biedt een overzicht van de condities die nodig zijn om in een school gespreid leiderschap tot ontwikkeling te brengen. Ros, Van Wessum en Van de Put presenteren wat je de zes geboden van gedeeld leiderschap kunt noemen onder de veelzeggende noemer *'De schoolleider als motor van gespreid leiderschap'* (DNM 8.1, p. 26-29). Afhankelijk van de mate waarin de voorwaarden vervuld zijn in een team, c.q. voor specifieke teamleden, nemen leraren meer leiderschapsinitiatieven die leiden tot betere onderwijskwaliteit. De schoolleider blijft *in control:*

1. Zet gezamenlijk de koers uit: de schoolleider dient te zorgen voor een gezamenlijke visie en speerpunten. Leraren kunnen alleen leiding nemen als er sprake is van een gezamenlijke visie op leren, zodat ze hun initiatieven kunnen ijken;
2. Benut expertise van leraren: schoolleiders dienen zicht te hebben op de expertise van leraren om deze optimaal te kunnen benutten. Bij gespreid leiderschap nemen de leraren beslissingen op basis van hun expertise;
3. Deel verantwoordelijkheid: de schoolleider moet bevorderen dat leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen in de school (of afdeling);
4. Pak schoolontwikkeling onderzoeksmatig aan: de schoolleider moet ervoor zorgen dat er sprake is van een systematische aanpak en dat daarin alle bestaande kennis wordt gebruikt. Ook initiatieven van leraren voor verbeteringen van het onderwijs of voor innovaties moeten onderbouwd en doordacht zijn, zodat de kans op daadwerkelijke verbetering zo groot mogelijk is;
5. Zorg voor een professioneel klimaat: schoolleiders spelen daarbij een belangrijke rol. Dit is belangrijk, omdat leraren alleen leiderschap nemen als er sprake is van een veilig en professioneel klimaat;
6. De ontwikkeling van gespreid leiderschap: net zoals je bij leerlingen niet van de ene op de andere dag de regie op leren geheel bij hen kunt neerleggen, kunnen schoolleiders ook niet van de ene op de andere dag van leraren vragen leiderschap te nemen.

Onderzoek naar gespreid leiderschap

Inmiddels hebben veel van deze inzichten een empirische basis. Hoewel, als je onderzoeksresultaten wilt duiden stuit je vaak op het probleem dat uitkomsten

moeilijk te interpreteren zijn doordat de terminologie steeds net iets anders is. In het themadeel van DNM 8.1 zetten Sleegers et al. (2021) een aantal bevindingen op een rij in het artikel Leraren als motor voor schoolontwikkeling. Ze wijzen erop dat onderzoek laat zien dat op scholen die succesvol zijn in het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs, de onderwijsontwikkeling hand in hand gaat met de professionele ontwikkeling van de leraren. Ze blijven op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en passen nieuwe inzichten toe in hun lespraktijk; ze reflecteren op het eigen functioneren, vragen feedback en wisselen informatie uit. De auteurs lijken met deze bevindingen vooral het individueel-informele type gespreid leiderschap op het oog te hebben. Een variant die je - zeker in deze invulling - met evenveel recht een van iedere leraar te verwachten professionaliteit mag noemen.

Dat geldt ook voor meedoen aan de besluitvorming, vooral over het onderwijskundig beleid. De auteurs wijzen erop dat dit een *boost* geeft aan de motivatie van leraren. Een andere reden om de participatie van leraren te concentreren op onderwijskundige zaken is dat ze dan direct ervaren invloed te hebben op beslissingen van de schoolleiding. De vraag is of we het hier wel over gespreid leiderschap hebben. Wat valt daaronder en wat niet? En wanneer is het voldoende gespreid? Als de schoolleiding vindt dat leraren kansen genoeg krijgen om invloed uit te oefenen of als leraren gevraagd en ongevraagd over alles mogen meedenken - al dan niet op basis van expertise?

Teachers leaders aan het woord

Leraren komen vaak in een leidende rol terecht als ze een tijdje meelopen en dan dingen willen veranderen, of als ze dankzij een opleiding anders naar zaken gaan kijken. Dat geldt tenminste voor de *'teacher leaders'* die in het artikel *Docenten over hun leiderschap* (Brinkman et al. 2021) aan het woord komen. Ze zijn en blijven leraar en pakken thema's op vanuit hun leraarschap. Als ze bijvoorbeeld betrokken zijn bij de ontwikkeling van loopbaanbegeleiding van leerlingen kunnen ze vanuit hum eigen ervaring verbinding leggen met situaties waar collega's tegenaan lopen. Dat is dus anders kijken dan vanuit een beleidsmatige positie; eigenlijk kan iedere leraar dat. Eén van de ondervraagde leraren stelt dan ook dat het toedelen van specifieke taken minder belangrijk wordt. In feite is iedereen met hetzelfde bezig. Door deel te nemen aan het gesprek over waar je goed in bent draagt elke leraar bij aan teamontwikkeling. Hierin klinkt de omschrijving van Snoek van gedeeld leiderschap door: als iedereen wisselt tussen leiden en volgen ontstaat een cultuur van gedeeld leiderschap.

Dat je dankzij een opleiding ook anders naar zaken gaat kijken blijkt uit een ander artikel in dit themadeel: *Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen* (Snoek et al. 2021). De auteurs noteren als belangrijke leerervaring van de deelnemers aan de opleiding *Gedeeld leiderschap voor leraren* dat ze een nieuw perspectief ontwikkelen op hun organisatie, op de schoolcultuur en hun eigen rol en plek daarin. Ze krijgen meer oog voor processen in de school, kunnen die herkennen en benoemen. Daarmee beschikken ze over handvatten voor het verbeteren van die processen. Ook zijn deelnemers zich bewuster van hun eigen potentiële valkuilen. Allemaal voorwaarden voor gespreid leiderschap, maar zoals gezegd: deze competenties moeten in de school wel (h)erkend worden.

Gespreid leiderschap: oplossing en uitdaging

Het klassieke beeld van de schoolleider is dat van de kapitein op een schip – en dat van de leraar als koning in de klas. Eén persoon heeft het laatste woord. Met een harkjesstructuur van secties of afdelingen, geleid door managers en plaatsvervangende managers, worden beslissingen misschien beter afgewogen omdat meer mensen meedenken, en als deze hoofden ook in hun afdelingen mensen vragen om mee te denken, bevorder je het draagvlak voor de besluiten. Maar dat is geen gespreid leiderschap in de definitie van de auteurs die in DNM aan het woord kwamen. De aanleiding voor de introductie van dit concept en de verdere theorievorming daaromheen was het signaleren van ongenoegen bij leraren: dat ze niet worden betrokken bij de besluitvorming over onderwijszaken,

dat innovaties van bovenaf worden opgelegd en dat aan hun deskundigheid voorbij wordt gegaan. Wat echter ontbreekt is de notie dat scholen, dan wel scholengemeenschappen, de afgelopen jaren sterk zijn gegroeid in aantallen leerlingen en leraren – en in functietypen, zoals die van klassenassistent - die we overigens niet tegenkomen in dit verhaal. Zou het anders zijn gelopen als scholen klein waren gebleven, leraren langdurig aan een school verbonden bleven en de lerarenkamer de facto beslist? Teamvorming in het mbo kun je ook zien als terugkeer naar kleine scholen waarin het docententeam verantwoordelijk is voor de opleidingen. Zeker nu ideeën over eigenaarschap, dialoog en verticale sturing steeds meer ingang vinden in deze sector.

De term gespreid leiderschap is overigens verwarrend. Wat betekent het dat iedereen (leraren en schoolleiding) kan leiden én kan volgen? Geldt dat voor alle facetten van het schoolbestaan? Ook in de relatie met het schoolbestuur of de Inspectie? Het onderscheid tussen onderwijskundige en andere thema's is kunstmatig omdat veel onderwijskundige besluiten repercussies hebben voor bijvoorbeeld budgetten of kwaliteitscriteria. Sommige auteurs zien die grenzen wel, maar blijven over de invulling vaag. Hoe verhoudt een overall regierol van de schoolleiding zich tot gespreid leiderschap? Misschien moeten we eerder spreken van eigenaarschap dan van leiderschap. Het gaat er niet om dat een leraar leidt - of volgt, maar dat deze verantwoordelijkheden op zich neemt en daarvoor verantwoording neemt. Dat verantwoordelijkheden toegedeeld worden en dat daarover rekenschap wordt afgelegd. Maar ook dan is de invulling in het vo een stuk lastiger dan in het mbo. Want zolang een vakken- en een examenstructuur het curriculum bepaalt, zijn vormen van samenwerking - behalve in vakgroepen - vooral extracurriculair; of ze formeel of informeel zijn maakt weinig uit. In de woorden van Ros en Van Rossum: 'het principe van elke leraar één klas [of vak, AW] biedt minder mogelijkheden voor taakdifferentiatie dan vormen waarbij groepen leraren verantwoordelijk zijn voor een grote groep leerlingen. Dan kunnen taken en rollen worden verdeeld op basis van affiniteit en expertise; leraren hoeven niet meer alles te kunnen' (p. 26). Dit is een aspect waar we in DNM nog weinig oog voor hadden: hoe organiseer je het? Kun je ervan uitgaan dat op basis van affiniteit en kwaliteit op natuurlijke wijze een optimale werkverdeling ontstaat, waarin het werk op de meest deskundige schouders terechtkomt en er niks blijft liggen? Aan de andere kant: hoe kun je informele vormen planmatig organiseren? En wat als het ontspoort? Het mbo kent genoeg voorbeelden van botsingen tussen leraren, teams en de schoolleiding over wat wel en niet binnen de kaders valt. Niemand zit te wachten op versnipperd leiderschap.
Een mooi onderwerp voor de komende jaargangen. ■

Referenties

- Brinkman, J., De Ruijter, T., & Westerhuis, A. (2021). Docenten over hun leiderschap. *DNM 8.1*, 31-35.
- Evers, A., Diepstraten, I., Kreijns, K., & Fasen, J. (2018). Gespreid leiderschap vraagt moed en zelfvertrouwen van schoolleiders. *DNM 8.1*, 8-12.
- Hulsbos, F. & Van Langevelde, S. (2015). Gespreid leiderschap in het onderwijs. *DNM 2.4*, 25-30.
- Mentink, R., Coppoolse, R., & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de schooleider. *DNM 8.2*, 42-47.
- Sleegers, P., Van der Sluis, M., & Van Dael, H. (2021). Leraren als motor voor Schoolontwikkeling. *DNM 8.1*, 36-41.
- Snoek, M. (2014). Het leiderschap van leraren. Een kwestie van geven en nemen. *DNM 1.3*, 60-65.
- Snoek, M. (2019). Leraren en schoolleiders: leiders en volgers. *DNM 6.4*, 8-15.
- Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. *DNM 8.1*, 42-47.
- Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens, J., & Jongstra, W. (2018).Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid. *DNM 5.1*, 44-49.
- Ros, A. & Van Rossum, B. (2019). Op weg naar gespreid leiderschap. *DNM 6.2*, 24-29.
- Ros A., Van Wessum, L., & Van de Put, M. (2021). Gespreid Leiderschap. *DNM 8.1*, 25-30

Jeroen Onstenk
Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM.
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Op zoek naar een gedeeld beroepsbeeld

Tien jaar DNM over de ontwikkeling **van leraren en hun beroep**

Over de ontwikkeling van leraren en hun beroep is de afgelopen tien jaar in DNM veel geschreven. Twee clusters van thema's springen daarbij in het oog. Ten eerste de beroepsidentiteit in samenhang met organisatie van de beroepsgroep: het vergroten van de tegenmacht van leraren tegen het als bureaucratisch ervaren onderwijsbeleid (Van Schoonhoven, Leenheer & Van Luin, DNM 5.4, 2018). Ten tweede de versterking van het beroep door (samen) opleiden en professionalisering. Aan deze onderwerpen zijn diverse focus- en themadelen gewijd, maar ze komen ook in recensies, columns en losse artikelen regelmatig aan de orde. Bovendien spelen ze, niet altijd even expliciet, mee in de bespreking van andere populaire thema's zoals het doen van onderzoek door leraren en de organisatie van de onderwijsvernieuwing. Al met al beschrijven de artikelen de ontwikkeling van het leraarsberoep als die van een professie in aarzelende ontwikkeling.

In DNM komt het belang van een sterke beroepsorganisatie voor leraren regelmatig aan de orde. Opvallend is dat vakbonden daarbij niet of nauwelijks ter sprake komen. De reden is dat de nadruk niet ligt op arbeidsvoorwaarden, maar op het betrekken van leraren bij beleidsontwikkeling in combinatie met zelf verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteit van het vak van leraar (Kneyber & Van der Ven, 2019). Hiermee wordt ingespeeld op breed gevoelde onvrede onder leraren. Of leraren zelf die invloed ook willen is minder duidelijk. Soms lijken leraren eerder rust te willen (Verwey, DNM 5.4, 2018; Leenheer, Schoonhoven & Van Luin, DNM 5.4, 2018).

Het organiseren van leraren als beroepsgroep vanuit dit perspectief verloopt buitengewoon moeizaam. Van Luijn en Leenheer (2018) bespreken tal van mislukte pogingen, inclusief die van het lerarenregister, dat enkele jaren eerder in DNM nog als wenkend perspectief was neergezet. Uiteindelijk ontbreekt steeds het draagvlak. Vermeulen (2020) stelt dat drie mogelijke noemers tot collectivisering van het leraarsberoep problematisch zijn: het gezamenlijk definiëren van de kernlogica van het vak; legitimeren van het recht om te handelen; ontwikkelen van geaccepteerde uitvoeringspraktijken. Essentieel vindt hij de feitelijke onwil van leraren om zich vast te leggen op gedeelde en daarmee potentieel

gereguleerde praktijken. Volgens Leenheer (DNM 2.1, 2015) kan dit te maken hebben met een forse dosis onzekerheid in het vakmanschap van de leraar, een twijfel die vaker naar voren komt in de artikelen.

Van Schoonhoven (DNM 5.4, 2018) stelt vast dat er eigenlijk geen eenduidig beeld is van wat een leraar is of zou moeten zijn. Het les- en vakgerichte perspectief van veel leraren maakt het lastig om tot groepsvorming en tot behartiging van het collectief belang over te gaan. Het is rationeel voor een leraar om zich te richten op verbetering van de eigen beroepsuitoefening. Daarvoor ligt een basis in de Wet Beroepen in het Onderwijs (2004), en die zou men moeten benutten om ervoor te zorgen dat er bekwame leraren in de school werken, en dat zij hun bekwaamheid onderhouden en vergroten. Uit veel andere artikelen blijkt echter dat borgen van bekwaamheid op schoolniveau nog niet zo eenvoudig is. De belangen van scholen en leraren zijn niet identiek. De globale invulling van de bekwaamheden in de Wet is dan ook niet verder in gezamenlijkheid uitgewerkt, ondanks diverse pogingen daartoe (Leenheer & Van Luin, DNM 5.4, 2018).

Beroepsidentiteit en beroepsbeelden

Een belangrijke en in DNM veelbesproken reden hiervoor is dat er grote verschillen bestaan tussen groepen leraren. Van Luin (DNM 5.4, 2018) spreekt van een continuüm met als uitersten de leraar als vakexpert die kennis te delen heeft, versus de leraar als begeleider van het leren en ontwikkelen van de leerlingen. Dat verscherpt zich tot een accent op ofwel vakgerichtheid ofwel pedagogisch handelen. De beroepsgroep dreigt verdeeld te blijven in een meer pedagogisch georienteerde groep (delen van po, so en vmbo) en een meer didactisch georiënteerde groep (de rest van po, so, vmbo en ongeveer het hele havo/vwo) (Wassink, 2019).

Veel leraren (en beschouwers) focussen hun beeld van het leraarschap vooral op het geven van (veel) vakgerichte lessen, ordehouden, werken uit methodes, lessen in elkaar zetten en toetsen. Dit beeld kan meer of minder breed worden ingevuld. In de breedte met bijvoorbeeld aandacht voor (professionalisering op) het terrein van het organiseren van het leren van leerlingen op een vakdomein, aansluitend bij hun voorkennis, en in het leggen van verbindingen tussen de leefwereld van leerlingen en de inhoud van een vak.

De beroepsgroep dreigt verdeeld te blijven in een meer pedagogisch georiënteerde groep en een meer didactisch georiënteerde groep.

Leenheer (DNM 2.1, 2015) gebruikt in dit verband een klassiek, verhelderend onderscheid tussen *extended* en *restricted professionalism*, dat helaas later niet meer terugkomt in DNM. Veel leraren zijn restricted professionals, die vooral vertrouwen op ervaring en intuïtie. Zij laten zich leiden door een beperkt lesgericht perspectief en de dagelijkse lespraktijk. Lesgeven is een vak apart dat je door het veel te doen steeds beter leert. Naarmate je praktijkkennis groter is, ontwikkel je je als leraar steeds meer tot expert op het gebied van lesgeven, in een bepaalde inhoud aan bepaalde groepen leerlingen. Dat vormt je beroepsidentiteit, op basis waarvan je tegen mensen die geen lesgeven met gezag kunt zeggen: ik weet hoe het moet, dus laat al die beslissingen maar aan mij over (Van Veen, DNM 2.1, 2015). Probleem is hoe je deze persoonlijke ontwikkeling kunt onderbouwen als je niet bereid (of in staat) bent anderen inzicht te geven in je feitelijk handelen. Of als de resultaten - hoe ook vastgesteld - tegenvallen.

De extended professional heeft een bredere blik en heeft meer oog voor een rationele benadering van het werk. En is, zo blijkt uit andere artikelen, ook meer gericht op een relationele benadering: samenwerken in het team. Daarmee is de extended professional ook relevanter: zowel het ontwerpen als uitvoeren van onderwijs vragen steeds meer samenwerking waarbij de focus verschuift van de les naar het samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs (Van Luin, 2022). En samenwerking is essentieel voor het vinden van support (je staat er niet alleen voor) en voor leren van en met elkaar.

Diverse artikelen leggen de kern van het leraarschap meer bij de pedagogische relatie, gericht op de algemene en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Wassink (2019) constateert dat het gesprek over goed onderwijs tussen leraren, met leerlingen en ouders nauwelijks van de grond komt. Van Luin (DNM 5.4, 2018) citeert met instemming Biesta, die de zaken scherp tegenover elkaar zet: "De leraar is geen technicus die *evidence based* interventies uitvoert om leeropbrengsten te genereren, maar een onderwijspedagogisch kunstenaar die in steeds nieuwe situaties probeert goed onderwijs te verzorgen." Deze stelling zaait twijfel over praktijkonderzoek door leraren als bijdrage aan professionaliteit én de kennisbasis van het beroep. In andere DNM-artikelen staat praktijkonderzoek juist centraal. Zo verwachten Van Veen (DNM 2.1, 2015) en Janssen (2023) veel van het benutten van wetenschappelijke inzichten als van gesystematiseerde praktijkkennis.

Opleiden van leraren

Scholen hebben een groot aandeel in het opleiden van leraren, vanwege zorgen om kwaliteit, maar ook om een continue aanwas van goede leraren te waarborgen. Er is voor de lerarenopleidingen een extended beeld van het professioneel handelingsvermogen van de leraar ontwikkeld. In dit beeld is een goede leraar een leraar die beschikt over een herkenbare persoonlijke en professionele identiteit: een leraar met persoonlijk meesterschap (Geldens & Pauw, DNM 3.2, 2016). Dat meesterschap vraagt om het vinden van een goede balans tussen het verwerven van voldoende kennis van het schoolvak en het ontwikkelen van pedagogische en (vak)didactische vaardigheden (Snoek et. al., DNM 3.2, 2016). Het gaat dan niet alleen om lesgeven, maar ook om het ontwerpen van onderwijs.

In DNM 9.2 (2022) staat het samen opleiden centraal. Het draagvlak voor samen opleiden is sterk verbreed en het aantal partnerschappen is toegenomen. Omdat professionalisering niet stopt na het behalen van een diploma, streeft men in het verlengde daarvan naar het structureel verbinden van het opleiden van leraren met hun verdere professionele ontwikkeling. Het opleiden van leraren komt daarmee in het perspectief van een doorgaande ontwikkelingslijn te staan.

Professionalisering van leraren

Er is twee keer een Focus- dan wel Themadeel besteed aan professionalisering: in DNM 2.1 (2015) en DNM 10.3 (2023). Ook hierin wordt de spanning benoemd tussen wat beleidsmakers, scholen en de leraren willen. Het focusdeel 2.1 vertrekt vanuit de paradox dat "het vooral anderen zijn die vinden dat leraren moeten

professionaliseren". Voor Van Veen (DNM 2.1, 2015) zijn er maar twee legitieme redenen voor professionalisering. De eerste is als een school slecht functioneert, met bijvoorbeeld tegenvallende resultaten. De school en lerarenteam hebben dan een urgent probleem, waarbij de nadruk ligt op verbetering van het onderwijs. Ook Poell, Valk & Van der Krogt (2016) stellen dat professionalisering veelal gestuurd wordt op door de schoolleiding gesignaleerde problemen en hun idee over verbetering van het onderwijs. Of hun leraren dat idee ook delen blijft dan de vraag.

De tweede reden van Van Veen betreft de ontwikkeling van de leraar als professional. Als je leraren vraagt waarover zij iets willen leren en waarover ze überhaupt nog iets kunnen leren, is vaak vakdidactiek het antwoord, ongeacht leeftijd en ervaring (Van Veen, DNM 2.1, 2015). Coenders (2015) trekt de thematiek van professionaliseren van het leraarschap breder en stelt dat vakinhoudelijke en -didactische vernieuwingen vaak maar moeizaam in scholen landen, doordat leraren nauwelijks betrokken zijn bij het discours binnen hun vakgebied. Leraren werken in het algemeen weinig systematisch aan hun professionele ontwikkeling. Professionalisering van leraren is persoonsgebonden, intuïtief en toevallig (Van Haperen, DNM 8.4, 2021). Dit oordeel komt, zij het niet altijd even uitgesproken, in veel artikelen terug. Leraren doen mee aan tal van activiteiten, maar lang niet altijd enthousiast of systematisch. Waar lopen leraren wel warm voor? DNM besteedt gedurende de hele periode veel aandacht aan aanpakken die enthousiasme oproepen: varianten van een PLG, DOT (docentontwikkelteams), *Lesson Study*, vakdidactisch netwerk (Van Geffen e.a., DNM 3.2, 2016).

Ook onderzoek door leraren komt herhaaldelijk aan de orde. Van Schaik en Paalvast (2021) bepleiten het benutten van kennis uit onderzoek door leraren. Professionalisering van leraren wordt daartoe steeds vaker georganiseerd in vormen van samen leren, waarin leraren met verschillende kennisbronnen nieuwe kennis en inzichten voor de eigen praktijk construeren.

Goed werk als leraar

Tien jaar DNM brengt een geschiedenis in beeld van veel beleid en meningen over leraren; in mindere mate komt ook de leraar zelf aan het woord. In recente nummers ligt het accent meer op het zelf samen werken van leraren (en scholen) aan hun professie. Discussies rond identiteit, vakmanschap, kennisbasis, opleiden en professionaliseren raken steeds meer verweven. De drie E's van 'goed werk' (Van Luin, DNM 8.4, 2021) vormen een goed handvat om de balans op te maken: het goed doen (excellentie), het goede doen (ethiek) en het goed voelen om te doen (energie).

Beroepsprofielen en bekwaamheidseisen lijken overigens weinig invloed te hebben op het dagelijks handelen van de leraar.

Als we zo naar de discussies over het leraarsberoep in DNM kijken, blijkt met name expertise een belangrijk aandachtspunt in het streven naar excellentie. Er is continu discussie over de inhoud van standaarden, de rol van actoren als overheid, scholen en de leraren zelf, en over de vraag of die standaarden er überhaupt moeten komen. Beroepsprofielen en bekwaamheidseisen lijken overigens weinig invloed te hebben op het dagelijks handelen van de leraar. Dat komt ook omdat de vraag wat vakmanschap inhoudt, door leraren niet eenduidig wordt beantwoord. Of liever, er zijn verschillende ideeën over, maar die worden maar mondjesmaat daadwerkelijk bediscussieerd. Er is ook twijfel of leraren wel op de hoogte willen blijven van de laatste inzichten en technieken van het vak, mede doordat die inzichten en technieken deels omstreden zijn. In plaats van te kiezen voor een richting, kunnen leraren beter streven naar een individuele en gezamenlijke balans tussen professonalisering in het vak en de pedagogiek,

en die tussen evidence en praktijkkennis. Maar wellicht is balans een te passief woord, en gaat het er meer om dat leraren moeten (leren) omgaan met de inherente spanningen van het beroep.

Ook wat betreft ethiek vallen de verschillen in invulling op. Er is weerstand van veel - maar lang niet alle - leraren om maatschappelijke vraagstukken op hun bordje te krijgen. Leraren willen vaak niet de verantwoordelijkheid nemen voor het onderwijs buiten 'het vak'. Misschien dat daarom veel DNM-artikelen over professionalisering de nadruk leggen op teamvorming en het ontwikkelen van een gezamenlijk visie op het onderwijs. Volgens Wassink (2019) praat men in het onderwijs veel te weinig met elkaar over de morele dimensie van de pedagogische relatie in het onderwijs.

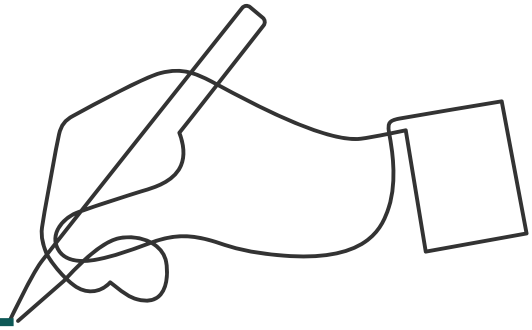
Leraren willen vaak niet de verantwoordelijkheid nemen voor het onderwijs buiten 'het vak'.

Energie tenslotte kom op tal van manieren aan de orde in DNM. Scholen zijn op zoek naar effectieve manieren om aan te sluiten bij wat leraren boeit en bindt. Veel artikelen getuigen van de energie waarmee leraren aan hun onderwijs en aan vernieuwing werken. Ook professionalisering is hier vaak op gericht. Er is echter opvallend weinig geschreven over het afbreken van energie (stress, burn-out) die tot uitval leidt. Stress en burn-out worden vaker genoemd in relatie tot de leerling dan tot de leraar. De vraag of de relatieve eenzaamheid van de leraar in de klas niet alleen een probleem is voor de beroepsvorming, maar ook voor het krijgen en behoud van energie, komt hoogstens impliciet aan de orde. Wellicht iets voor een toekomstig themanummer? ■

Referenties

- DNM (2015) *Focusdeel Ontwikkeling van het vakmanschap van leraren*. DNM 2.1, 52-106.
- DNM (2016) *Focusdeel Het opleiden van leraren*. DNM 3.2, 56-108.
- DNM (2018) *Focusdeel De leraar en zijn beroep*. DNM 5.4 , 46-95.
- Janssen, F. (2023). *Wat is de meerwaarde van onderzoek voor levenslang leren van leraren?* DNM 10.3, 50-60.
- Kneyber, R. & Van de Ven, J. (2019). *Hoe Het Alternatief het speelveld veranderde*. DNM 6.1, 34-37.
- Poell, R., Valk, C. & Van der Krogt, F. (2016). *Professionele ontwikkeling van docenten organiseren*. DNM 3.1, 39-46.
- Van Luin, GJ. (2022) *Houvast in het moeras* (DNM 9.4; 8-12).
- Van Luin, GJ & Leenheer, P. (2019) *Een nabrander over de focus over de leraar en zijn beroep*. DNM 6.1, 28-31.
- Van Schaik, P. & Paalvast, P. (2021): *Benutten van kennis uit onderzoek door leraren*. DNM 8.2, 10-13).
- Vermeulen, M. (2020) *Beroepsvorming van leraren in het voortgezet onderwijs*. DNM 7.1, 34-37.
- Wassink, H. (2019) in: Van Luin & Leenheer (2019).

Column



Willem de Vos
Willem de Vos is oud-rector-bestuurder en werkt als zelfstandig adviseur, coach, spreker, schrijver en verhalenverteller.
E-mail: info@goederaed.nl

Onze Jan

Wie kent hem niet, liedjeszanger Jaap Fischer? Van 'De monniken Hans en Joop', 'De peer voor het raam', 'De Europoort' en 'Het ei'? Nou, hele volksstammen niet, alleen al omdat hij diep in de vorige eeuw zijn liedjes zong tot 1964. Maar Joop Visser toch wel? Onder die naam zingt hij sinds 1976. Over *de Volkskrant* die hem niet zo bevalt en het liedje 'Onze Jan is manager geworden'. Samengevat: Jan kan niks, heeft een lege hersenpan en nu is hij manager en bemoeit zich met alles waar hij geen verstand van heeft, al vergaderend, blunderend en via papier (https://www.songverses.net/joop-visser/onze-jan-is-manager-geworden).

Wie kent haar niet, columniste Aleid Truijens van de door Joop gehekelde Volkskrant? Misschien ook wel hele volksstammen, maar iedere onderwijsbestuurder kent haar ongetwijfeld. En ook wellicht iedereen die een hekel heeft aan onderwijsbestuurders. Zij laat geen mogelijkheid onbenut om te beschrijven hoe overbodig en nutteloos de laag van onderwijsbestuurders is. Wat zeg ik, gevaarlijk zelfs!

Als kritiek op mij in mijn ogen echt kant noch wal raakt, wind ik me niet op.

Wat leer je van je criticasters?

Nou is het beter om iets te leren van je criticasters en je allergieën, dan direct terug te blazen, toch? Want het is best logisch: hoe erger kritiek jou ergert, hoe groter de kans dat er een punt in zit dat je niet onder ogen wilt zien. Of heb ik dat weer als enige? Als kritiek op mij in mijn ogen echt kant noch wal raakt, wind ik me niet op. En andersom, als ik het nodig vind om me op te winden, rinkelt er kennelijk ergens een alarmbel.
Wat zou er waar kunnen zijn van de kern van het liedje: hij kan niet veel, behalve zichzelf goed verkopen en schopt het daardoor tot leidinggevende?
Wat zou er waar kunnen zijn van de mantra van Aleid: onderwijsbestuurders bakken er al twintig jaar lang niet veel van, koesteren hun autonomie en zitten leraren voornamelijk in de weg?
Wat zou er waar kunnen zijn van het adagium van de vakbonden: het leraars-

vak is uitgehold, verworden tot een productiebaan, de werkdruk is ondraaglijk, de administratieve last evenzo, dwaze vernieuwingen houden hen 's nachts wakker, de salarissen lopen achter, het regent tijdelijke aanstellingen, de klassen zijn te groot, met als gevolg dat hele horden gillend weglopen?
Wat zou er waar kunnen zijn van de bewering dat mensen niet van hun baan weglopen, maar van hun leidinggevende?

Over een andere boeg?!
Wordt het toch tijd om alle leiderschap in het onderwijs over een andere boeg te gooien?
Neem nou die thuiszorgondernemer, Jos de Block. Hij bouwde een imperium rond het principe: vakmensen organiseren het allemaal zelf wel en hooguit een paar technische kwesties moet je centraal regelen.
Neem nou die hoogleraar organisatiekunde, Mathieu Weggeman met zijn boek: 'Leidinggeven aan professionals, niet doen!'
Neem nou die andere organisatiekundige, Thijs Homan, die aantoonde dat je harkjes kunt tekenen tot je er scheel van ziet, maar dat de mensen in de scholen toch lekker zelf bepalen met wie ze het doen en naar wie ze luisteren.
Neem nou die, helaas overleden, organisatiedeskundige, Leon de Caluwé, die duidelijk maakte dat professionals afwegen of ze ergens tegenin zullen gaan, of braaf ja zeggen en vervolgens toch doen waar ze zelf zin in hebben zodra er niemand kijkt. Want je verspilt je energie uiteraard niet aan een gevecht met 'Onze Jan die er zelf niks van kan!'
'Pocket veto' heet dat.
We weten toch al sinds het rapport van de commissie Dijsselbloem dat het anders moet? Dat de Kamer en de minister met hun vurige vingers van het vak van onderwijzer af moeten blijven? Dat onderwijsontwikkeling van de vakmensen zelf moet komen en leidinggevenden dat hooguit moeten faciliteren?!

Vakmensen organiseren het allemaal zelf wel en hooguit een paar technische kwesties moet je centraal regelen.

Voor de klas ermee!
Al die managers, afdelingsleiders, (con)rectoren, directeuren, locatieleiders, beleidsmedewerkers, bestuurders, onderwijsadviseurs, ambtenaren bij OCW, voor de klas met die lui! Twee problemen in één klap opgelost.
En als we dan de minister (één is wel genoeg) laten adviseren door een rijtje columnisten?! Door Ton, Aleid, eventueel aangevuld met Tamar en Jelmer van de vakbond ... ik wil zelf desnoods ook wel meedoen.
De salarisschalen van leraren lopen dan door tot en met LG, alle conciërges in LB, de jaartaak daalt naar 1500 uur (of was dat stiekem al het geval?) en het aantal wekelijks te verzorgen lessen naar 18, met maximaal 21 leerlingen per klas. Het aantal klassikale lessen per leerling daalt natuurlijk ook. Dan hebben we veel meer leraren nodig, maar dat lost zich vanzelf op door deze maatregelen. Dat kost wat, maar de dekking hoeft geen probleem te zijn: we pakken alle bedrijven aan die in ons land belastingen ontduiken, inclusief Max. Door die ontduikers lopen we nu jaarlijks 22 miljard euro mis. Dat tikt aardig aan als

we die mogen optellen bij de nu beschikbare 24 miljard voor het funderend onderwijs.
Alle gekheid op een stokje: de noodzaak van die andere boeg is er. Onze ingewikkelde samenleving vraagt om jonge mensen die flexibel en creatief hebben leren denken. Maar dat leer je niet zo makkelijk in een strak geroosterde omgeving met veel muren en grenzen. Die omslag vraagt om leiders met lef, die bestand zijn tegen de felle tegenwind die het gevolg is van de zekerheden die veel leraren in het huidige stelsel met zijn muren en grenzen nodig hebben. En die om kunnen gaan met onzekerheid en het (nog) niet-weten.

Onze ingewikkelde samenleving vraagt om jonge mensen die flexibel en creatief hebben leren denken.

Terug naar Jan
Oeps, nu dreigt deze column te ontaarden in een serieus artikel. Gauw terug naar manager Jan: zulke managers kan het onderwijs niet gebruiken. Sterker nog: onderwijs heeft helemaal geen managers nodig, want managen is zoiets als 'mennen' en dat doe je bij paarden, Jan! ■

Als je kiest voor
inhoud.

Hartger Wassink, Dubbeluitgave
Er zijn als Leider
Met dit gedeelte van het boek wil ik ideeën die je hebt over organisatie, leiderschap en samenwerken door elkaar schudden en binnenstebuiten keren. Zolang je over 'de organisatie' blijft praten, hou je het buiten jezelf.

Leider zijn in dialoog
Met dit gedeelte van het boek wil ik ideeën die je hebt over organisatie, leiderschap en samenwerken door elkaar schudden en binnenstebuiten keren. Zolang je over 'de organisatie' blijft praten, hou je het buiten jezelf. Zolang je samenwerken blijft zien als vooral iets dat je medewerkers moeten doen, hoef je niet na te denken over hoe samenwerking er bij jou zelf eigenlijk uitziet.

Deze boeken zijn verkrijgbaar bij: **coachboeken.nl**

www.kloosterhof.nl

Pieter Leenheer
Pieter Leenheer is redacteur van DNM.
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

De sturingsfilosofie van onze overheid is behoorlijk problematisch. **Tijd voor activisme?**

Leraren zijn publieke professionals. En dus hangen hun arbeidsomstandigheden en arbeidsvoorwaarden voor een flink deel af van hoe de overheid de sector ordent en binnen dat stelsel de zaken aanstuurt. Die sturing is echter vanaf de jaren zeventig geleidelijk meer en meer gaan wringen. De basis daarvoor is toentertijd gelegd door onderwijsminister van Kemenade en zijn ambtenaren die met allerlei innovatiecommissies en beleidsnota's richting gaven aan het denken over onderwijs om op die manier te fungeren als centrum van waaruit de ontwikkelingen in het onderwijs gestuurd werden (Boekholt & De Booy 1987, p.239). Bij de vormgeving van deze lineaire sturing speelden de ideeën van hoogleraar De Groot een grote rol. In het verlengde van zijn – overigens zeer terechte – kritiek op de bestaande toetspraktijken had hij, zoals oud-inspecteur-generaal Ferdinand Mertens stelde in een aan De Groots Vijven en zessen gewijd boekje, gepleit voor 'een meer rationele en wetenschappelijke benadering van onderwijs, een empirisch-analytische benadering, kort samengevat in "meten is weten". Leraren moeten af van hun persoonlijke en individuele manier van denken waarbij immers als consequentie elke leraar zijn eigen regime heeft' (Mertens 2016). Daarnaast is de opkomst van New Public Management in de jaren 80 van grote invloed geweest.

In control?

Binnen het onderwijsveld heerst grote onvrede met de lineaire benadering. Dat bleek misschien wel vooral uit de uiterst welwillende receptie van Biesta's *Het prachtige risico van onderwijs* in 2016. Ongetwijfeld hebben de meeste leraren en schoolleiders die zich op Biesta beroepen, misschien dan wel dat boek gekocht, maar het wegens de matige leesbaarheid niet van kaft tot kaft gelezen. Maar eigenlijk hoefde dat ook niet want de alom rondzingende boodschap van dat boek dat het in onderwijs om heel wat meer dan meetbare zaken gaat, sloot duidelijk naadloos aan bij al langer bestaande onvrede. Zo gezien is het echter opmerkelijk dat de sturingsfilosofie van de overheid nog altijd niet echt ter discussie staat. Daarvoor opperde onze oud-redacteur Hartger Wassink de volgende verklaring: 'In mijn optiek komt dat door de perverse ontwikkeling waar klassiek links en rechts elkaar al 25 jaar vinden. 'Links' wil meer

overheidssturing, en de macht van zelfstandige besturen breken; 'rechts' wil meer aantoonbare resultaten en slechte besturen uit het stelsel gooien. In beide opvattingen is een sterk middenveld onwenselijk, maar het 'eindspel' anders. Links wil zielige kinderen helpen, rechts wil talent laten excelleren. Zolang ze samen wijselijk in het midden houden wat ze met 'goed onderwijs' bedoelen, kunnen ze samen optrekken om het oude machtige bolwerk van de raden te slopen. Wat daarna komt, zien ze dan wel.'

Overigens hebben we in DNM in de afgelopen tien jaar geregeld wel benadrukt dat bestuurders en schoolleiders maar zelden *in control* zijn en dat besturen of leidinggeven een zwak proces is, maar zeiden we daarentegen veelal hooguit impliciet hetzelfde over de rationele, technocratische, op *evidence* gebaseerde benadering van de overheid. Een van de weinigen die expliciet kritisch was, was toenmalig DNM-redacteur Renée van Schoonhoven, in 2015, naar aanleiding van een kamerbrief uit 2014 over het rekenbeleid in vo en mbo. Het ministerie introduceert met die brief een knap complexe beoordelingsregeling van rekentoetsen, uit vrees dat de bestaande regeling op basis van referentieniveaus uit 2010 tot teveel gezakten zou leiden. Maar, aldus Van Schoonhoven, op basis waarvan is de noodklok geluid? De beleidsmakers stellen het voor alsof alle leerlingen niveau 1F moeten halen, maar een kwart van hen haalt dat nooit en heeft dat ook nooit gedaan. Het is, vindt Van Schoonhoven, een kwestie van onnadenkend, niet op evidence gebaseerd beleid. En ze vraagt zich af: moet er niet nog eens goed worden nagedacht over *checks* en *balances* in het onderwijsbeleid? (Van Schoonhoven, 2015)

Ironisch genoeg publiceerden we in hetzelfde nummer een artikel van onderwijsadviseur Berit Lindeman over hoe te leren leven met het beleid. Dat beleid is vanaf de tachtiger jaren onder invloed gekomen van NPM, de managementfilosofie die beleid en uitvoering uit elkaar haalt en een bedrijfsmatig aanpak propageert waarbij gedacht wordt in termen van producten en klanten. Dat NPM, aldus Lindeman, heeft de nodige schaduwkanten: leraren krijgen minder invloed op doelen en inhouden, en het resulteert vaak in megalomaan gedrag van bestuurders, in *cherry picking* en gesjoemel om maar te voldoen aan de normen. Maar er zitten ook goede kanten aan: het gaat immers om verbetering van de

dienstverlening. Lindeman presenteert daarom een vertaalmodel: vraag je af hoe het in jouw lokale context zit met het probleem waarop het beleid gericht is, kijk welke belangconflicten er tussen de betrokken partijen bestaan, en kijk hoe je die overbrugt. Hoeveel schoolleiders en bestuurders Lindemans tips hebben opgevolgd is onbekend, maar enigerlei vorm van aanpassing was en is ongetwijfeld het frequentste antwoord op de druk die uitgaat van de rationele, lineaire sturingsfilosofie van de overheid.

Waardenvrije besturingsfilosofie?

In DNM 3.3 plaatste hoogleraar Sietske Waslander in een artikel over kansenongelijkheid een aantal kanttekeningen bij het beleid (Waslander, 2016). Het stelsel, aldus Waslander, is al met al een meritocratische sorteermachine geworden en dat vraagt om herbezinning op de inrichting van ons onderwijsstelsel. Maar daarmee los je de problemen zeker niet volledig op. Geen enkel stelsel zal ooit de veelvormige werkelijkheid volledig dekken; dat is nu eenmaal een kenmerk van modellen. Het gaat er veeleer om hoe je ermee stuurt. Hoeveel discretionaire ruimte je aan de professionals laat, hoe je kwaliteit definieert, hoeveel geduld en wijsheid je als overheid kunt opbrengen.

Die vragen komen in de huidige besturingsfilosofie van de overheid niet aan de orde. In een gesprek dat onderzoekers Marlies Honingh (Radboud Universiteit) en Floor Basten (zelfstandig onderzoeker) vorig jaar op ons verzoek voerden met onze oud-redacteur Hartger Wassink (zelfstandig adviseur), concludeerden ze dat sturing binnen het huidige stelsel technocratisch, lineair en verticaal is ('wat je erboven in stopt, komt er onderin onvervormd weer uit') en neutraal (alsof de kwaliteit vanzelf gegarandeerd is als je de processen maar beheerst). Maar, stelden zij, het gaat over de vorming en toekomst van leerlingen en het gesprek daarover is niet waardenvrij: het gaat daarbij altijd over wereldbeelden. Bovendien: de besturen binnen een organisatie zijn geen neutraal doorgeefluik: besturen is interactie, dus afhankelijk van de lokale configuratie en die kan behoorlijk afwijken van het formele systeem. Daarbij gaat het om kenmerken als: hoe scholen reageren op hun omgeving, hoe de taken in de organisatie geregeld zijn, hoe de relaties tussen de mensen zijn, hoe open of gesloten de onderlinge communicatie is (Honingh e.a., 2023). Het artikel met de weergave van het gesprek eindigt met deze uitspraak van Honingh: 'Je bent als bestuurder geen neutrale uitvoerder. Je hebt iets te vinden. De vrijheid van onderwijs is belegd bij het bevoegd gezag. Dat betekent dat je daar invulling aan moet geven. Ook niets doen is niet waardenvrij. Niets doen is ook een keuze.' Daarover, over die invulling van vrijheid van onderwijs, ging het in het vervolggesprek dat we hieronder weergeven.

Een nieuwe schoolstrijd?

Volgens Wassink beleven we een interessant periode: 'We zijn onze visie op besturen vanuit de gemeenschap aan het herzien. Van oudsher hadden we artikel 23, een soort wapenstilstand in de schoolstrijd. Nu is de verzuiling waarop die gebaseerd was, allang verdwenen, zeker sinds de jaren 80, maar nu pas komen we erachter dat daarvoor iets in de plaats moet komen.' Alleen verkeert die schoolstrijd nog wel in een heel erg pril stadium: 'We zoeken opnieuw naar gedeelde waarden van waaruit we de gemeenschap weer leidend zouden kunnen maken. Alleen zijn we het praten over waarden verleerd, terwijl de waarden die we, zij het vaak niet bewust, hanteren, neoliberale waarden zijn, alsof het om een neutrale situatie gaat. De overheid zegt dat ze zich op evidence baseert, maar ondertussen wordt heel opzichtig bepaalde evidence genegeerd zodat machtsverhoudingen in stand blijven. Zo blijft het gymnasium in stand, evenals het onderscheid tussen hbo en wo terwijl het sinds Bologna al 20 jaar achterhaald is, en ook het onderscheid in zeven niveaus in het vo blijft in stand, terwijl keer op keer blijkt dat dat de ongelijkheid in de hand werkt. Goede aspecten van meritocratie gaan op die manier verloren door de fouten die in het systeem blijven zitten.'

Honingh knoopt aan bij die neoliberale waarden die we, bewust of onbewust, hanteren in het gesprek over onderwijs: 'Het debat over de vraag waar onderwijs echt over zou moeten gaan, wordt vermeden. Dat zie je terug in het denken over prestaties maar ook in het den-

ken over burgerschap., We spreken veel en vaak over de rationele en meetbare kant, maar de minder concrete en slecht meetbare aspecten laten we onaangeroerd. Het gesprek over wat leerlingen nodig hebben om later de democratie zelf vorm te kunnen geven, wordt op veel plekken platgeslagen, mede omdat de inspectie de taak heeft toe te zien op burgerschapsvorming. De vraag is welke consequentie dit heeft. Als je zo rationeel en operationeel naar de ontwikkeling van kinderen en naar de democratie kijkt, ontstaat een gemankeerd model waarmee we ons zicht beperken. Uiteindelijk verdwijnen daarmee tal van aspecten die we wezenlijk vinden, uit het debat.'

Een goed voorbeeld daarvan, vindt Wassink, is het volgende: 'Toen ik studeerde had je twee stromingen die elkaar een beetje in evenwicht hielden: de *School effectiveness* beweging met mensen als Bert Creemers en de *School improvement* beweging met bijvoorbeeld Nijs Lagerweij, Dolf van den Berg, Peter Sleegers, die veel meer ontwikkelingsgeoriënteerd waren en kritische vragen stelden aan de mensen die alleen maar naar cijfers keken. Maar die groep is eigenlijk helemaal verdwenen. En niemand denkt, hoe kan het dat zo'n belangrijke leerstoel is verdwenen?'

Belangrijk voor de Nederlandse context is ook, zegt Honingh, dat er tijdens de jaren van de verzuiling geen noodzaak was een fundamenteel gesprek over onderwijs te voeren: 'Daardoor hebben we niet geleerd om met elkaar dat gesprek te voeren, ook al omdat we als moderne individualisten zo'n gesprek over normen en waarden ouderwets en onnodig zijn gaan vinden. Maar nu zitten we dan wel met onze handen in het haar. Je hoort van alle mogelijke kanten de vraag of er nog wel een 'wij' is in de samenleving want met alleen 'ik' en de staat gaat het niet. Daar zit nog wel wat tussen. En de vraag is dan wat scholen daarin behoren te doen. Daarover zou het gesprek over moeten gaan en sturing heeft daar alles mee te maken.'

Modellen de baas?

Maar dan wel een andersoortige sturing dan de huidige. Samen met promovendus bestuurskunde Lars Stevenson heeft Honingh verkiezingsprogramma's en wetgeving geanalyseerd vanaf 2002: 'Aan de ene kant zie je dan mooie verhalen, hoeveel ruimte besturen hebben dankzij die prachtige *balancing act* van artikel 23. Maar in de praktijk ziet het er anders uit. Daar zien we dat sectorwetgeving en wetgeving op het gebied van toezicht die befaamde vrijheid juist verder inperken. Daarmee past de realiteit van het besturen niet meer op een natuurlijke manier bij de geest van het stelsel en in het bijzonder bij artikel 23. Het is de vraag of die spanning door bestuurders ook zo gevoeld wordt en in hoeverre zij spanning zien tussen de tekst in de grondwet en aspecten in de sectorale wetgeving en aanpalende bepalingen. Soms wordt er in een kamerdebat gewezen op artikel 23 en wordt gevraagd in hoeverre een voorstel in lijn is met de grondwet. Maar de praktijk blijkt er een waarin het de vraag is of de grondwet niet met de voeten getreden wordt.

Honingh haalt in dat verband Paul Frissens recent verschenen *De integrale staat* aan waarin hij betoogt dat de staat orde en eenvormigheid in de chaotische werkelijkheid poogt te brengen. Met als consequentie dat ons stelsel, dat juist ruimte geeft voor variatie, gelijkvormiger wordt. Een ontwikkeling dus die geen recht doet aan pluriformiteit en aan de complexiteit van leren en ontwikkelen. Het erge is nu dat het onderwijs in vergelijking met andere sectoren dat allemaal kalmpjes ondergaat, terwijl het om zoiets wezenlijks gaat als de vorming van mensen. Het onderwijs lijkt nauwelijks inhoudelijk weerwoord te bieden. Als technocraten modellen en analyses presenteren met "de beste oplossing", dan is er geen gesprek over de politieke, conceptuele of inhoudelijke keuzen die ten grondslag liggen aan de analyses en modellen. 'Scholen zien zichzelf', aldus Basten, 'niet als sociale innovator, maar als uitvoerder van overheidsbeleid. De instrumenten van de huidige besturingsfilosofie zorgen ervoor dat traditionele vernieuwingsscholen als Dalton, Jenaplan, Montessori zijn afgevlakt naar het meer reguliere onderwijs. Ook daar draait alles meer en meer om cijfers.'

Appel op pedagogische tact

Dat alles betekent overigens niet dat er helemaal geen

beweging te bespeuren valt. Daar waar je tegen de muur aanloopt, aldus Wassink, 'dus bij problemen als vmbo of autisme, daar vindt innovatie plaats. Daar gaan mensen nadenken.' En Honingh beaamt dat: 'Daar waar echt een appel wordt gedaan op pedagogische tact, op de relatie van mens tot mens, daar gebeurt iets.' Dat appel op pedagogische tact ervaar je overigens eerder in sectoren als po en mbo dan in vo. Wassink: 'Vo is eigenlijk een groot zwart gat waarin alle ideeën over wat er beter kan, weggezogen worden. Dat waaieridee van Dijkgraaf dat je mbo, hbo en wo niet als een ladder ziet, maar als een waaier waarin je altijd in alle richtingen altijd verder kan gaan, heeft niet zoveel zin als we daarvóór, in het vo, nog wel die hiërarchie hebben. Of meer aan de voorkant: er zijn stapels onderzoek dat vroege selectie niet werkt, maar dat wordt door vo gewoon terzijde geschoven terwijl po behoefte heeft aan een soepeler overgang naar vo. Aan allerlei kanten zie je ideeën, hoe je meer ontwikkelingsmogelijkheden voor leerlingen kunt creëren, maar in het vo wordt dat onmiddellijk afgekapt omdat het aan allerlei gevestigde belangen raakt. En de politiek tolereert dat, want alles wat tegen de haren van de vakbonden instrijkt, kost stemmen. En de raden kunnen ook maar weinig doen want anders zijn ze het contact met de vakbonden kwijt.'

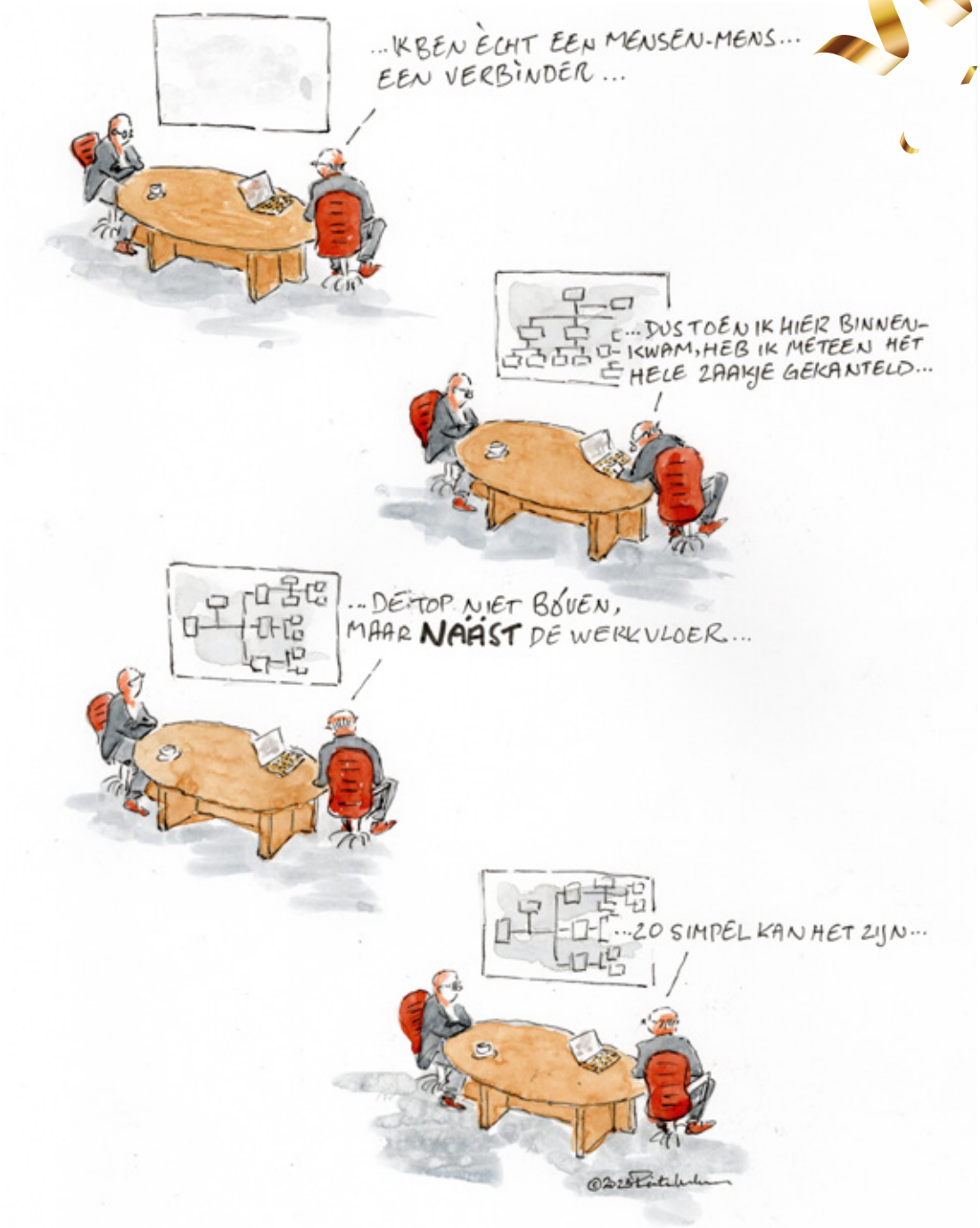
Dat verschil tussen vo en de andere sectoren zit hem, aldus Wassink, in de verbinding met de maatschappelijke omgeving waartegenover je een verantwoordingsplicht hebt: 'In het po komt iedereen binnen. Je moet het doen met de leerlingen die je krijgt, en dat geldt ook voor het mbo, waar je gedwongen wordt heel dicht bij de beroepen te blijven. In het vo daarentegen is de afstand tot de maatschappij veel groter. Daar is de noodzaak veel kleiner om je af te vragen: bereiken we wel het maatschappelijk effect dat we beogen, en wat is dat effect eigenlijk?'

Maar op hun beurt trekken Honingh en Basten dat wat algemener. 'Als je bestuurders vraagt wat hun maatschappelijke rol kan zijn,' zegt Honingh, 'merk je een soort verlegenheid dat ze wel willen, maar niet weten hoe. Die verlegenheid is wellicht ook te danken aan de inkapseling van po- en vo-raad in de politiek.' En Basten merkt op: 'Schoolleiders zijn erg managerial, willen gewoon dat alles goed loopt en het liefst dat er geen onenigheid op de werkvloer is. De pacificatie tussen scholen zet zich met andere woorden in de scholen door. Het onderwijsveld stelt zich inmiddels politiek-neutraal op en alles wat zich bezighoudt met maatschappelijke vraagstukken, wordt meteen geframed als activisme. Maar dat, voegt Honingh daaraan toe, 'zie je ook op bestuurlijk niveau. Bestuurders zitten ook teveel in de uitvoerders-, in de managersmodus in plaats van zich af te vragen, waartoe zijn wij als organisatie op aarde? Artikel 23 belegt de onderwijsvrijheid bij het bestuur, maar in het stelsel ontbreekt de prikkel om die ruimte te pakken.' Op zijn beurt ziet Wassink daarbij overigens wel een enorm verschil tussen po en vo: 'In het po stromen in besturen mensen in vanuit de zorg, vanuit het hbo en zo, en die kijken breder. In het mbo en ho zie je dat trouwens al langer. In het vo zie je daarentegen veel meer interne gerichtheid, veel meer een gesloten circuit van mensen die gepokt en gepekeld zijn in het vo.'

Tijd voor activisme

En dan wordt het tijd voor de vraag wat dit alles betekent voor de schoolleider. Voor Wassink is dat duidelijk: je politiek-neutraal opstellen kan niet meer. Het gesprek over onderwijs is nu eenmaal niet waardenvrij; het gaat altijd over wereldbeelden: 'Een schoolleider moet zich teweerstellen, een visie ontwikkelen op onderwijs en maatschappij. Van groot belang is dat je de impliciete activistische functie van onderwijs onderkent.' Waaraan Honingh toevoegt: 'Er is niet één soort onderwijs. Je moet de wijsheid hebben dat er verschillende mensen vanuit verschillende perspectieven kunnen opstaan voor iets dat zij relevant vinden in de maatschappij. Dat kunnen maatschappijvisies zijn, of religies, maar ook een concept als hart-hoofd-handen van de vrije scholen. En artikel 23 geeft daar de ruimte voor.' Maar ook zij benadrukt de impliciet activistische functie van onderwijs: 'We moeten alsjeblieft niet allemaal hetzelfde willen. We moeten erkennen dat er verschil is, want dat is hartstikke nodig voor de democratie. Als je je gedraagt als een uitvoerder zonder een idee, krijg je een samenleving met uitvoerders die geen idee hebben. En dat lijkt me het allerergste dat je kan overkomen.' ■

Strip Pieter Leenheer



Kleine casuïstiek

Eefje de Wever
Eefje de Wever werkt als meerscholendirecteur bij *Stichting kom Leren.*

Aanmodderen of ... ?

Tijdens een exit gesprek dat ik voerde met een personeelslid wegens niet functioneren kreeg ik terug: 'Ik begrijp waarom ik weg ga, leuk vind ik het niet. Echter ik ben dankbaar voor de zorgvuldige wijze waarop we het pad hebben gelopen'. Het is voor mij één van de grootste dillema's in het hedendaagse onderwijs: in tijden van personeelstekort is het een uitdaging om vast te blijven houden aan de kwaliteitseisen die we (willen blijven) stellen aan ons personeel en aan de andere kant de wetenschap dat er wellicht niemand voor de klas komt te staan. Want als er niemand voor de klas staat, heeft dit grote gevolgen voor leerlingen, ouders en collega's. De werklast neemt toe, wat niet ten goede komt aan de kwaliteit en continuïteit van het onderwijs op school. Voordat je het weet zitten we in een neerwaartse spiraal.

Ondanks dit dilemma blijf ik streven naar kwaliteit en probeer de waan(zin) van alle dag te parkeren. Leerlingen verdienen het allerbeste onderwijs op 'mijn' school. Dit blijven we uitstralen als team. Dit zorgt ervoor dat de norm met betrekking tot goed onderwijs geven hoog blijft. Het bespreken van deze norm, zowel in de groep professionals als individueel, is hierbij helpend om de kwaliteitseisen levend te houden.

Hier is een warme professionele cultuur voor nodig. Ik faciliteer vanuit hulpvragen dat teamleden met elkaar in gesprek kunnen gaan aan de hand van leervragen. Deze leervragen zijn ook leidend voor de collegiale consultaties die afgelegd worden. Collega's durven zich kwetsbaar op te stellen, dagelijks in informele momenten en tijdens intervisie. En ook vieren we veelvuldig wat goed gaat met het team, onder andere door complimenten te geven aan elkaar.

De afgelopen jaren heb ik regelmatig afscheid genomen van collega's om verschillende redenen. De match was er niet met onze kinderen, of, ondanks investeringen middels coaching, bleef de gewenste groei uit.

Wat mij helpt bij het maken van deze lastige keuze is even afstand nemen en 'er boven gaan hangen'. Een collega binnenboord houden is een korte, tijdelijke oplossing (er hoeft immers geen onvindbare vervanger gezocht te worden). Echter over een langere periode schaadt het op meerdere fronten. De onderwijsresultaten komen onder druk te staan. Het heeft effect op het werkplezier en de draagkracht van het team en de beeldvorming van ouders komt in een neerwaartse spiraal en is moeilijk te keren.

In 'mijn' stichting is één van onze pijlers: *De mens centraal.* Deze pijler is altijd nabij tijdens gesprekken die ik voer met betrekking tot het functioneren. Zo kreeg ik tijdens een exit gesprek terug: 'Ik zie dat ik de kwaliteit niet kan leveren, het is niet gelopen zoals gehoopt. Dank dat je de mens in mij altijd bent blijven zien.' ■

Thijs Homan
Thijs Homan is emeritus hoogleraar Change and Implementation bij de Open Universiteit Nederland en zelfstandig adviseur, trainer en auteur.
E-mail: th.homan@casema.nl

Leiderschap: persoon of proces?

Er is een duidelijke trend in de literatuur over wat goede leiders zijn: mensen die weten wat ze willen, met een duidelijke visie en doelstellingen. Die weten wat er moet gebeuren en hun handelen daarop bewust en rationeel afwegen. Thijs Homan vraagt zich in dit artikel af of dit beeld wel klopt met hoe we leiderschap in de praktijk ervaren.
Zijn bijdrage is een pleidooi om leiderschap te beschouwen als een proces van patroonverandering in een keten van interacties. Leiderschap is blijven praten. Met elkaar.

De praktijk

Een afdelingsleider houdt een pleidooi voor efficiencyverhoging. Sommige medewerkers kijken elkaar aan: 'Eindelijk gaan ze iets doen aan het personeelsgebrek'. Anderen knikken meewarig: 'Daar gáán we weer'.

Een bestuurslid is geliefd bij haar medewerkers. Tijdens bijeenkomsten zegt ze echter vrijwel nooit wat. Maar áls ze wat zegt (en meestal is dat een *vraag*), is de algemene reactie: 'Die slaat de spijker op z'n kop'.

Een managementteam hanteert een afstandelijke, top-down leiderschapsstijl. Een nieuwbenoemde manager gaat het gesprek aan met medewerkers en probeert hen met hun problemen te helpen. Al snel wordt ze door haar MT-collega's met de nek aangekeken. Uiteindelijk moet ze vertrekken.

Een professional: 'Wij hebben hier te maken met ingewikkelde dilemma's. Als we het echt niet meer weten, bellen we Janssen. Zij werkt hier niet. Maar ze is een oude rot in het vak. Zij weet meestal wat we moeten doen. Zo pakken we het dan aan'.

Bij crisisbeheersing is er altijd een Officier van Dienst, diegene die leidinggeeft aan de activiteiten. Een onderling gesprek bij de hulpverleners: 'Hij kan wel zo'n felgroen hesje dragen met knoertgrote letters 'OVD'. Maar wie de échte OVD is, dat bepalen wij zélf'.

Al deze praktijkcitaten gaan over leiderschap. Maar wat is dat, leiderschap?

De Ideaal-leider

Een bekende leiderschapshoogleraar zei ooit: 'Er zijn net zoveel verschillende leiderschapstheorieën, als er personen zijn die erover schrijven'. Ondanks alle verschillen is er sprake van een duidelijke trend in de publicaties over leiderschap. Een trend die ook herkenbaar is in de manier waarop we het er zélf over hebben. Leiders worden namelijk begrepen als formeel aangestelde personen, die speciale (leiderschaps-)kwaliteiten bezitten, met behulp waarvan ze in staat zijn om anderen te motiveren en inspireren om te doen wat zij als leiders belangrijk vinden. 'Goede' leiders zijn een soort helden. Mensen met duidelijke visies en doelstellingen. Mensen die weten wat er in 'de omgeving' gaande is en weten wat er moet

gebeuren om daarop in te spelen. Ook weten ze wat de effecten van hun gedrag zijn. Deze kennis en ervaring stellen hen in staat om bewust en rationeel af te wegen hoe ze verandering moeten aanpakken. Bijvoorbeeld door transformationeel leiderschap, participatief leiderschap of vrouwelijk leiderschap. Daarbij is het uitgangspunt: als de leider dát soort leiderschap vertoont, dan leidt dat tot de gewenste resultaten.

Maar klopt dat beeld wel, als je kijkt naar de citaten hierboven? Zijn leiders altijd degenen die alles onder controle hebben en degenen die de grootste invloed hebben op wat er gebeurt? Hoe ervaar jij dat zelf, lezer? Ikzelf kom regelmatig leiders tegen die twijfelen, die het gevoel hebben nauwelijks *in control* te zijn. Klopt het Ideaal-leiderschapsbeeld dus wel? En als dit beeld níet klopt, wat doen 'leiders' wel? En wat is 'leiderschap' dan?

Orgasme

Een leerling vroeg haar zenmeester: 'Meester, wat is verlichting?'. De meester antwoordde: 'Een dochter vroeg haar moeder: 'Wat is een orgasme?' Moeder: 'Dat kan ik je niet uitleggen. Maar ik weet zeker, dat als je er een hebt, je precies zult weten dat dát een orgasme is'. Zo is het volgens mij ook met leiderschap. Je bent druk bezig in je werk, je overlegt je suf, je werkt samen met tal van anderen... en opeens ervaar je tijdens een gesprek: 'Hé, nu is er echt iets belangrijks gebeurd. Dít is wat we moeten gaan doen!' Leiderschap is dan iets waar je je pas achteráf bewust van wordt. Het is niet zo dat iemand op enig moment bewust 'leiding gaat geven' waardoor alle anderen zich vervolgens anders gaan gedragen. Nee, leiderschap duikt op tijdens en in het gedrag van *alle* betrokkenen. Het is geen input voor veranderend gedrag, maar eerder een duiding-achteraf van wat er gebeurde. Het gaat daarbij niet om gedrag van één persoon, maar over iets collectiefs. Leiderschap en leiding 'geef' je dus niet, maar ervaar je. En wel achteraf. Bovendien doe je het niet alleen, maar met z'n allen. Hoe zit dat?

Acts en supplementen

In mijn nieuwste boek *Wat nu?! Nieuw perspectief op grootschalige gedragsverandering* ga ik - samen met

Rob Wetzels - in op het sociale complexiteitsperspectief. In dat perspectief wordt leiderschap niet opgevat als een bepaald gedragstype van één persoon. Natuurlijk, je hebt een formele leiderschapspositie en -rol. Maar het 'echte' leiderschap kristalliseert zich pas uit in de concrete interacties die je met elkaar hebt. Dat je formeel de baas bent bepaalt hierbij niet één-op-één wie of wat de meeste invloed heeft.

De sociale-complexiteitstermen *'acts'* en *'responses'* maken dit inzichtelijk. Als je (als formele leider) in een gesprek iets zegt of doet (jouw 'act'), dan heb je daar (meer of minder bewust) bepaalde intenties en ideeën bij: 'Ik ga hen ruimte geven', of 'Ik ga hen motiveren'. Je maakt zo aannames over de oorzaak-gevolgrelatie tussen wat jij zegt en hoe collega's daar vervolgens op zullen reageren: 'Als ik het zó zeg en breng, dan gaan ze mee'. Herken je dat?
De boodschap van het sociale complexiteitsdenken is echter dat de feitelijke betekenis van jouw woorden en acties pas duidelijk wordt in de manier waarop ánderen op jouw woorden en acties reageren. De betekenis van jouw acts ontstaat pas in de wijze waarop anderen jouw acts 'supplementeren'.

Dit zie je terug in de citaten aan het begin. Als leider maak je je hard voor efficiencyverbetering. Sommige medewerkers begrijpen jouw woorden juist als een kosten*verhoging* door meer mensen aan te nemen. Anderen negeren jouw verhaal: '... hebben we al tig keer gehoord'. Waar zal men nu het sterkst op reageren, denk je? Op de woorden en betekenissen van die leider, of op de eigen betekenisgevingen? Afgaand op de conventionele interpretatie van leiderschap gaf dat geliefde bestuurslid omdat ze vrijwel nooit iets zei in feite géén leiding. Toch ervoer men haar als een invloedrijk persoon. En hoe vrij ben je als leider om te bepalen wat jouw leiderschapsstijl is? Jij kan wel bottom-up willen werken, maar als jouw collega-MT-leden jou er vervolgens uitwerken, dan krijgt jouw goedbedoelde leiderschap een totaal andere betekenis. Soms zit de 'echte' leider bovendien niet eens binnen de organisatie. En de persoon met dat OVD-hesje dénkt wel dat hij de leider is, maar de hulpverleners organiseren hun gedrag rondom heel iemand anders...

Of jouw woorden en daden dus 'leiderschap' uitstralen, hangt niet af van wat jij doet, maar van de reacties (supplementen) van anderen. Het zijn die supplementen die betekenis geven aan wat jij zegt en doet. In die supplementen zit bovendien een gelaagdheid. Men kan direct ('*on-stage*') tijdens het gesprek op jouw woorden reageren: 'Waarom zit je zo te hameren op kwaliteit? Vertrouw je ons niet?' Uit die reacties blijkt dat jouw *acts* helemaal geen 'leiderschapsbetekenis' krijgen, maar dat men juist twíjfelt aan jouw leiderschap. Daarnaast kunnen jouw gedragingen '*off-stage*-discussies' oproepen: informele gesprekken die men heeft als jij er niet bij bent. Welke betekenis krijgt jouw 'leiderschap' daar? En wat zal vervolgens de grootste invloed op het gedrag hebben: de betekenis die jijzelf aan je eigen 'leiderschap' geeft, of de betekenisgevingen waar men off-stage op uitkomt?

De betekenis van jouw acts ontstaat pas in de wijze waarop anderen jouw acts 'supplementeren'.

Hoe ervaren je als leider ook bent, hoe goed je ervoor doorgeleerd hebt, het is dus niet eenzijdig te voorspellen, noch te beheersen hoe jouw acts gesupplementeerd zullen worden. Daarbij zijn het diezelfde supplementen die de sterkste gedragseffecten zullen hebben. Bovendien geldt dat naarmate je meer probeert om supplementen van anderen vooraf te sturen (visionair verhaal ophangen, *sense of urgency* benadrukken, weerstand bestrijden), de voorspelbaarheid en beïnvloedbaarheid ervan afneemt. On-stage knikt men dan wel plichtmatig 'ja hoor'. Off-stage wordt geconcludeerd: 'Die heeft er niets van begrepen'.

Wil de echte leider opstaan?

Het lijkt nu misschien alsof leiderschap over korte *soundbytes* gaat: de leider zegt iets, anderen reageren en vervolgens ervaren de betrokkenen wel of geen leiderschap. Maar zo gaat het in de praktijk niet. In allerlei verschillende settings ben je allang met elkaar in gesprek. Soms al jarenlang. Dit maakt dat leiderschap niet over iets eenmaligs gaat, maar te maken heeft met gespreks- en activiteitenreeksen over-de-tijd-heen. Leiderschap als proces, dus.

Volgens het sociale complexiteitsdenken houdt dit proces in, dat er sprake is van ketens van acts en supplementen.

Volgens het sociale complexiteitsdenken houdt dit proces in, dat er sprake is van ketens van acts en supplementen. Stel je zit in een verduurzamingsprojectgroep. Jullie hebben al veel met elkaar besproken, maar frustrerend genoeg komen jullie niet echt verder. Tijdens een off-stage-gesprekje bij de koffieautomaat schiet A opeens iets te binnen: 'We zitten te navelstaren. Waarom gaan we niet op bezoek bij scholen die al verder zijn met verduurzaming?'. 'Verrek', reageert collega B, 'dat is het! We proberen het wiel helemaal zélf uit te vinden!'. B supplementeert A´s act zo dus 'positief'. Tijdens een pauze schiet B zijn collega C hierover enthousiast aan. C reageert (lees: supplementeert B's act): 'Ik maak me zorgen over jullie verduurzamingsproject. Jullie zijn zó intern-gericht bezig!'. Bij de eerstvolgende projectgroepvergadering kan B zich niet inhouden: 'Moeten we het wiel nu echt zelf uitvinden? Wat zouden we kunnen leren van de ervaringen van andere scholen hier in de buurt?'. B ziet dat A hem nadrukkelijk ja-knikkend aankijkt (´positief´ supplementeert, dus). Opeens hebben de andere projectleden een soort *Aha-Erlebnis*: 'Ja natuurlijk, daardoor draaien we zo in cirkeltjes rond! We moeten de boer op!'. Projectteamlid D (lees: supplementeert verder): 'Bij school X zijn ze bezig met verduurzaming. Zal ik eens contact met ze opnemen?'. Vrijwel iedereen knikt (lees: supplementeert) instemmend: 'Dóen!'.

Was hier nu sprake van een bepaalde leider en van leiderschap? Achteraf zullen de projectteamleden waarschijnlijk zeggen: 'Ja, nu is er écht wat nieuws gebeurd. Dít gaat ons verder helpen'. Maar als je hen zou vragen wie de leider was die deze verandering aanstuurde, dan zullen ze het antwoord schuldig blijven. Werd die omslag in het gesprek veroorzaakt door één persoon, die op het juiste moment op de juiste manier de juiste dingen zei? Waarbij die persoon voordat hij dat deed ook wist: 'Als ik dit nu zeg, dan gaan ze mee!'. Nee. Feitelijk was er sprake van een hele keten van min of meer spontane acts en supplementen, waarin zich in verschillende gesprekken van mensen hoog en laag en links en rechts en binnen en buiten de organisatie op verschillende momenten iets nieuws ontwikkelde. Daarbij zeiden A, B, C en D iets, wat daarna zodanig werd gesupplementeerd dat zij ervoeren: 'Hé, die zit(-ten) er net zo in als ikzelf'. Initieel vage opmerkingen en aftastende ideeën worden tijdens dit proces steeds verder bekrachtigd en krijgen - zou je kunnen zeggen - gewicht. Uitgedrukt in het sociale complexiteitsjargon heet dit, dat er zich in die hele keten van gesprekken een nieuw 'legitiem thema' ontwikkelde. En wel, 'niet zelf het wiel uitvinden, maar leren van anderen'. Als D's initiatief bij die andere school tot vruchtbare gesprekken leidt (wat ook weer een act-supplement-keten is), dan doet dat de legitimiteit van deze nieuwe betekenisgeving verder toenemen.

Al pratend krijgt een legitiem thema dus steeds meer gewicht, waarbij die 'gewichtigheid' geen formele macht inhoudt, maar een herhaalde betekenisgeving die zich gedurende act-supplementketens steeds verder ontwikkelt en waarmee men zich steeds meer identificeert. In het *Wat nu*?!-boek noem ik dat soort processen 'betekenisreizen'.

Leiderschap 'is talked into existence'

Het duurzaamheidsprojectgroepvoorbeeld maakt duidelijk dat leiderschap niet iets is dat één speciaal

daartoe aangestelde persoon uitoefent, waardoor anderen zich opeens anders gaan gedragen. Leiderschap gaat over een bepaalde patroonverandering in series act-supplementketens, waarbij er zich in de interacties *tussen* alle betrokkenen een nieuw legitiem thema ontwikkelt, hand in hand met een verandering van de interacties en activiteiten van de verduurzamingsprojectgroep. Wie bij het zich ontwikkelen van nieuwe legitieme thema's welke rol speelt en wie daar welke bijdrage aan levert, ligt van tevoren niet vast, maar ontwikkelt en ordent 'zichzelf' op een spontane manier. Formele taken, bevoegdheden en rollen zijn hierbij slechte voorspellers. Het gaat om het herkennen en erkennen van iets belangrijks en relevants, in wat er tijdens de interacties gedaan of gezegd wordt. Leiderschap dus als een nieuw betekenisvol patroon in de interacties van allen: *influenced by everyone, yet controlled by no one.*

Ben ik de leider of word ik het?

Wat betekent dit alles als je een formele leiderschapspositie vervult? Het sociale complexiteitsdenken noopt tot bescheidenheid. Je kunt wel van alles weten, willen en roepen. Maar of dat voorspelbaar en beheersbaar tot de gewenste veranderingen leidt is maar de vraag. Leiderschap gaat niet primair om betekenissen die jij aan je eigen gedrag geeft, maar om betekenissen die zich ontwikkelen in act-supplementketens waar velen aan deelnemen. Gert-Jan Segers, voormalig fractievoorzitter van de ChristenUnie, verwoordt deze bescheidenheid aldus: 'Je moet als leider je stinkende best doen (acts). Maar daarna hopen op Gods zegen (supplementen)'. Dit maakt dat leiderschap niet primair gaat over hoe je ageert, maar om hoe je reageert. Welke betekenissen krijgen mijn acts? Hoe *r*eageer ik daarop? In welke gesprekken ontstaan de belangrijkste betekenissen? Kan ik daarin meepraten? Maar ook: wat is *change wanting to happen*? Soms is leiderschap het erkennen en herkennen van wat gezegd wil worden. Daarbij brengt jouw formele positie met zich mee dat jouw woorden net wat meer gewicht in de schaal kunnen leggen. En zo kunnen ze precies de trigger vormen voor een omslagpunt richting een nieuw legitiem thema. De enige manier om te ontdekken of dat zo is, is door verder te praten. Met elkaar. ■

Bestuur Beleid Beschouwing

In deze rubriek beschouwen Sietske Waslander en Marc Vermeulen afwisselend kwesties van onderwijsbestuur en -beleid.

Sietske Waslander
Sietske Waslander is hoogleraar Sociologie bij TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg.
E-mail: s.waslander@tias.edu

Marc Vermeulen
Marc Vermeulen is Professor Strategy, Innovation & Goverance Non-Profit bij TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg.
E-mail: m.vermeulen@tilburguniversity.edu

Beelden over schoolbesturen, een mail-wisseling

Hoi Marc,
Vorig jaar heb ik voor de Onderwijsraad een analyse gemaakt van de manier waarop er over schoolbesturen wordt gesproken – en gezwegen – in (sociale) media, politiek en beleid. Het is nu openbaar en zit voor je in de bijlage. Het verhaal komt er heel kort door de bocht op neer dat beelden over schoolbesturen vooral een weerspiegeling zijn van brede en diepe onvrede over de besturingsfilosofie. Je weet wel, het idee dat de overheid op afstand blijft en op output stuurt en dat concurrentie tussen instellingen tot beter onderwijs leidt. Omdat het zo niet werkt, zoeken bewindslieden en Kamerleden omwegen, waarbij schoolbesturen afwisselend hinderlijk in de weg staan of juist een handig knaapje zijn om een verantwoordelijkheid aan op te hangen. Daardoor staat het bestel inmiddels bol van de dubbele boodschappen en impliciete tegenstrijdigheden. Aan de ene krijgen schoolbesturen de opdracht hun verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs en daar gericht op te sturen. Tegelijkertijd is een andere opdracht dat besturen het onderwijs aan de professionaliteit van leraren moeten laten en zich er vooral niet te veel mee moeten bemoeiend. Nog zo een: aan de ene kant is de boodschap dat schoolbesturen eigenstandige organisaties zijn – met een eigen bestuur, raad van toezicht, medezeggenschap – die verantwoordelijk zijn voor zichzelf en hun eigen begroting. Aan de andere kant is steeds explicieter de verwachting dat schoolbesturen intensief samenwerken omwille van het collectieve belang. Die dubbelheid blijkt een vruchtbare voedingsbodem voor wantrouwen. Op de keper beschouwd gaat het om de machtsvraag: wie heeft waar iets over te zeggen? En waar zijn de leraren in dat geheel? Benieuwd wat je ervan vindt.
Groetnis, **Sietske**

Ha Sietske,
Dank voor je mail, ik herken er veel in. Kijk bijvoorbeeld naar de recente opwinding over de RATO regio's. Wiersma lijkt een soort buitenspelval voor schoolbesturen open te zetten door de werkgeversrol over te nemen op regioniveau. Ik heb daar een essay over geschreven. Een onbegrijpelijke gedachte omdat juist die werkgeversrol cruciaal is. Dat moet je toch niet willen overnemen als overheid? Het wordt verpakt als hulp voor besturen om de lastige kwestie van het lerarentekort op te lossen, maar dat vertrouw ik niet helemaal. Van Lubbers was berucht : 'zal ik even meedenken' en dan wist je zeker dat hij het overnam. Tegelijkertijd snap ik ook het politieke ongeduld wel; je zou dat het primaat van de democratie kunnen noemen: oplossen lerarentekort, beter taal- en rekenonderwijs, terugdringen kansenongelijkheid – het zijn onderwerpen waar de politiek zich terecht druk over maakt en verandering wil bewerkstelligen. Wat mij betreft zouden bestuurders daar steviger in moeten optrekken en hun verantwoordelijkheid nemen. Ik vind het een raar verhaal dat er binnen hetzelfde bestuur (dezelfde werkgever) enorme verschillen in bij-

voorbeeld personeelsschaarste kunnen bestaan. Dan moet je toch ook als werkgever aan de bak om de schaarste eerlijker te verdelen? Dat is hartstikke moeilijk, maar daar ben je wel bestuurder voor geworden. En leraren moeten natuurlijk niet als mak vee heen en weer gestuurd worden, maar uitgedaagd worden door hun bestuurders om problemen aan te pakken. Dat gesprek tussen bestuurders en leraren loopt volgens mij voor geen meter, heb jij daar zicht op?
Hoor graag en groet, **Marc**

Ha Marc,
Tja. Bij bijna alles wat je noemt – RATO's nu onderwijsregio's geheten, schaarste verdelen binnen besturen, gesprek tussen besturen en leraren – spelen op de achtergrond volgens mij twee heel heikele punten in onderwijsland. De eerste is de grote verschillen in bestuurlijke kwaliteit, en het tweede wat er deels mee samenhangt is schaalgrootte. Waarbij ik er wel direct bij moet zeggen dat dat meer op basis van eigen ervaring is, dan op basis van harde data. Want die zijn er niet of nauwelijks. De inspectie stelt al jaren dat tussen de 20 en 25% van de schoolbesturen niet goed stuurt op onderwijskwaliteit. De kleinere besturen – niet de 1-pitters – zijn het meest kwetsbaar. Hoe de inspectie dat precies bepaalt is mij niet zo duidelijk. Maar ook als je zo'n getal beschouwt als een ruwe schatting moet je toch concluderen dat dat niet ok is. Wat eigenlijk erger is, het wordt ook niet echt beter. Dus waar een deel van de besturen heel uitstekend in staat, doet wat nodig is, en waar de relaties tussen bestuur, schoolleiders en leraren goed en professioneel zijn, blijkt dat bij een ander deel op z'n best een vraagteken. Dat zorgt voor een groot legitimiteitsprobleem bij álle besturen en verschaft de overheid ook steeds weer redenen om te interveniëren. Want dan geldt voor alles en iedereen hetzelfde. Bij die onderlinge verschillen zit een hoop ongemak, ook bij bestuurders zelf. Zonder iets van een profiel wat gaat leven, of een vorm van accreditatie, of iets anders om iets te doen aan die grote verschillen in bestuurlijke kwaliteit, zie ik die dynamiek tussen politiek, beleid en besturen eerlijk gezegd niet veranderen.
Jij bent toch ook actief in de wereld van woningcorporaties? Bestuurders in die sector stonden jaren geleden zwaar onder druk. Heb jij het idee dat het verscherpen van de eisen aan bestuurders – en toezichthouders – daar voor een kentering heeft gezorgd?
Gr. **Sietske**

Een kwart slechte besturen, dat is nogal wat. Omgerekend naar leerlingen ... Overigens wil dat nog niet zeggen dat er dan ook persé slecht lesgegeven wordt. Volgens mij hebben we ook geen goed zicht op wat de kwaliteit van besturen nu ècht met de kwaliteit van lesgeven doet. Is goed bestuur een voldoende of noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs? Maar hoe dan ook, je zit dus naar een forse instabiliteit te kijken in het systeem. De vraag is wat je hier als oplossing mee moet. Doet me denken aan een gesprek dat ik lang geleden had met Maria van der Hoeven over de kwaliteit van leraren. Zij vroeg me hoeveel procent van de leraren volgens mij niet aan de maat was. Ik schatte dat toen in op zo'n 10 a 15% en zij gaf aan dat ze het heel ingewikkeld vond om een groep meer autonomie (minder controle) te geven als 1 op de 6 of 10 niet goed in staat is die autonomie goed in te vullen. Mijn tegenvraag was wat extra controle zou doen: wordt de groep slecht functionerende leraren (of in casu besturen) kleiner of groter? Daar zit het duivelse dilemma: het risico dat de kwaliteit achteruitgaat is niet denkbeeldig. Besturen wordt onaantrekkelijker, afhankelijkheden nemen toe, etc. etc. Bij de inspectie is een oude wijsheid dat strenge inspecteurs slechte schoolleiders in de benen houden. Als interne overtuigingskracht wordt vervangen door externe druk (... de inspectie komt ...) staat het paard achter de wagen.

Wat ik in de corporatiewereld wel heb gezien was dat er – na Vestia en Rochdale – een enorme hoop bureaucratie en defensief gedrag ontstond. Dat heeft jaren

geduurd. Tegelijkertijd was er ook een tegenbeweging van bestuurders die wilde laten zien hoe het wèl werkt en die bijvoorbeeld aan de slag gingen met visitaties, gemeenschappelijke opleidingen e.d. Dat heeft uiteindelijk veel goed gedaan. Er is denk ik ook meer een sfeer van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid gegroeid: bestuurders zijn ook verantwoordelijk voor elkaars kwaliteit. In onderwijs ontbreekt dit mijn inziens. Ten tijde van de INHOLLAND-affaire heb ik wel eens de vraag gesteld welke hbo bestuurders in de auto zijn gestapt om INHOLLAND bij de les te trekken. Dat gebeurde niet: bestuurders staan te vaak met de handen op de rug te kijken hoe het bij de buren misgaat. Ook werkt het spel van naming and shaming verkeerd om: de falende bestuurder komt breed uitgemeten in het nieuws, de succesvolle bestuurders horen en zien we niet. Dat moet andersom: falende bestuurders moeten achter de schermen direct afgemarcheerd (liefst door hun eigen collega's, zelfreinigend vermogen!) worden en de succesvolle bestuurders mogen best wat meer op de voorgrond treden. Overigens spelen media daarbij ook een belangrijke rol. Dat kwam toch ook uit jouw studie voor de Onderwijsraad?
Groet, **Marc**

Hé Marc,
Hmmm. Dat laatste zie ik toch anders. Ik zou zeggen: goede bestuurders laten de eer voor wat goed gaat vooral aan anderen en gaan in de wind staan als het ergens niet goed gaat. Dat hoort bij de rol. Dat is misschien het ondankbare van het werk, maar hoort wel bij het vak. Als je daar moeite mee hebt kun je beter iets anders gaan doen. Het beroerdste scenario zou zijn als bestuurders met een groot ego gaan staan te roeptoeteren dat ze het beter weten, of beter doen.
In die analyse van media, politiek en beleid vielen me wel nog drie dingen op die hieraan raken. Het eerste is de heel lange schaduw van besturen die negatief in het nieuws zijn gekomen. Het bekende rijtje van binnen en buiten het onderwijs – waar o.a. INHOLLAND ook tussen staat – wordt steeds maar weer van stal gehaald als bewijs dat besturen niet te vertrouwen zijn. Een enkel geval van kwalijkheid – ook al is het vijftien of twintig jaar geleden – heeft op die manier heel lang, voor veel besturen, heel negatieve gevolgen. Kortom: zelfreinigend vermogen is in ieders belang, op korte en lange termijn. De kwalijkheid bij de buren gaat ook jou aan. Maar dan het tweede punt: waar is het interne toezicht in dit verhaal? In discussies in pers en politiek ontbreekt het interne toezicht grotendeels, en als het ergens opduikt blijken er vreemde gedachten over te bestaan. Op dat punt valt dus ook nog veel te doen.
En dan het derde punt, voor het broodnodige tegenwicht in al deze somberte. Het is zeker níet zo dat er alleen maar negatieve beelden over schoolbesturen bestaan. Schoolbesturen figureren bijvoorbeeld veelvuldig als vraagbaak, met name in de media. En worden dan ook gezien als een legitieme bron van informatie. Het is dus echt niet zo dat de legitimiteit van besturen in de volle breedte ter discussie zou staan.
Groetnis, **Sietske**

Tsja Sietske,
Toch maak ik me wel zorgen over de toekomst van de schoolbestuurders en schoolleiders. Natuurlijk moeten ze zich niet overschreeuwen en ook niet in een Calimero positie kruipen. Zeker, de interne toezichthouders kunnen vertrouwen geven, ondersteunen en helpen. Maar moeten ook kritisch zijn. Dat moet af en toe ook kunnen knetteren met de bestuurders. En daar moeten ze ook tegen kunnen: besturen is niet voor slappe types.

Maar ze zitten toch vaak in een positie van you're damned if you do and you're damned if you don't. Wat me zorgen baart is wie dit straks nog wil doen. Om dat op te lossen moet je twee bewegingen maken, de beeldvorming in de politiek over besturing moet genuanceerder worden en meer op feiten steunen. Nu is het te vaak prijsschieten. Maar toch verdienen bestuurders meer steun en ook hun werkomgeving moet zich duidelijker uitspreken over nut en noodzaak van goed bestuur. Leraren, ouders, leerlingen zijn oorverdovend stil. Hoe komt dat: zien ze het niet, boeit het ze niet of zijn ze ontevreden en doen er daarom maar het zwijgen toe. Tijd voor een openhartig debat over schoolbesturing waarin alle betrokken partijen van zich laten horen. Het recente advies van de Onderwijsraad leunt sterk naar subsidiariteit. Dan moet schoolbesturing wel wat meer kleur op de wangen krijgen toch (en natuurlijk niet van schaamte ...).
Groet, **Marc**. ■

Gerritjan van Luin
Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur, en oud-redacteur van DNM.
E-mail: gvluin@gmail.com

Manon Ruijters
Manon Ruijters is adviseur bij Good Work Company, lector professionele identiteit en organisatieontwikkeling aan Aeres Hogeschool Wageningen en hoogleraar Leren, ontwikkelen en gedragsverandering aan de VU Amsterdam.
E-mail: manonruijters@goodworkcompany.nl

Freerk Wortelboer
Freerk Wortelboer is zelfstandig gevestigde trainer, adviseur en coach.
E-mail: f.wortelboer@freerk.net

Je leiderschapsjas (aan)passen

Over leiderschap zijn boekenkasten vol geschreven, maar wie ben je of wil je eigenlijk zijn als leider? Of anders gezegd, wat is je leiderschapsidentiteit? In dit artikel verkennen Gerritjan van Luin, Manon Ruijters en Freerk Wortelboer dit nieuwe begrip en laten ze een aantal 'routes' zien om je eigen leiderschapsidentiteit te verkennen.

Het was behoorlijk wennen, de eerste maanden dat ik (Gerritjan van Luin) conrector was op mijn nieuwe school. Een van de dingen waar ik tegen aanliep, was dat ik maar niet snapte waarom de gesprekken met die ene docente altijd zo narrig verliepen. We leken geen behoorlijk gesprek te kunnen voeren. Toen ik het er met mijn supervisor over had, vroeg die hoe het op betrekkingsniveau tussen haar en mij zat. Ik stond met mijn mond vol tanden. Waar ik de relatie met leerlingen altijd heel belangrijk had gevonden, had ik in mijn nieuwe rol kennelijk weinig aandacht voor die met docenten. Ik wilde vooral laten zien dat ik niet voor niets de baan had gekregen. Ik dacht goed over de dingen na en liet graag zien dat ik wist hoe het zat. De vraag van de supervisor - en dat ik op die vraag geen antwoord had - raakte me behoorlijk. Het beeld waaraan ik als leider wilde voldoen, wankelde.

Als je een leidinggevende functie vervult, ook als je daar net aan begint, heb je ideeën over hoe leidinggeven eruit zou moeten zien. Maar in hoeverre ben je je bewust van alles wat je tot handelen aanzet? In dit miniatuurtje is het de vraag van de supervisor die het sturende beeld van de-leider-als-iemand-die-het-het-beste-moet-weten naar boven haalt en uitnodigt om anders naar leiderschap te kijken. Zo'n sturend beeld zou je een *oerbeeld* van leiderschap kunnen noemen, een knoop van ideeën, opvattingen en veronderstellingen die ergens in je leven is ontstaan, waar je je misschien niet eens van bewust bent, en die je nog niet goed onderzocht hebt. Oerbeelden 'kleven' aan je, maken deel uit van wie jij als leider bent en wilt zijn, en hebben invloed op je handelen. Ze maken deel uit van

je leiderschapsidentiteit. In dit artikel staat leiderschapsidentiteit centraal. Wat is dat eigenlijk? Welke rol spelen oerbeelden, waarden en leiderschapstheorieën daarbij? En hoe kun je je leiderschapsidentiteit onderzoeken en ontwikkelen?

Bronnen van leiderschapsidentiteit

Het beïnvloeden van anderen is een belangrijk kenmerk van leiderschap. Waarschijnlijk is iedereen vanaf zijn vroegste jeugd met beïnvloeden vertrouwd. Misschien experimenteerde je als kind hoe je iets voor elkaar kreeg, probeerde je uit wat er gebeurde als je samen met anderen optrok, wat het effect was wanneer je het voortouw nam of wanneer je je eigen gang ging. Het zijn allemaal - bewuste of onbewuste - ervaringen die later een rol spelen bij je kijk op leiderschap. Datzelfde geldt voor bijvoorbeeld de invloed van verhalen over leiders en leiderschap die je in je jeugd gehoord hebt. Gingen die vooral over leiders als helden (Martin Luther King, Nelson Mandela, Superman, je vader of moeder), of kwam leiderschap daarin ook in zijn 'al te menselijke' of zelfs afschrikwekkende gedaanten voorbij?

Waarschijnlijk is iedereen vanaf zijn vroegste jeugd met beïnvloeden vertrouwd.

Later in je leven en carrière komen daar leiderschapstheorieën bij waarover je gelezen hebt, die je aangereikt krijgt in leiderschaptrajecten of waarover gepraat wordt met collega's. Zo ben je ongetwijfeld vertrouwd met het kwadrant van Paul Hersey en Kenneth Blanchard (1982) met de vier situationeel bepaalde leiderschapsstijlen (sturend, begeleidend, ondersteunend en delegerend) die de leider kiest afhankelijk van de mate van bereidwilligheid en deskundigheid van de medewerker. En ook een andere 'klassieker', gedeeld leiderschap, zal je niet onbekend zijn. In de *slipstream* van het denken over 'verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie' leek de verschuiving van leiderschap-door-de-leider naar leiderschap-door-velen een logische stap. Daarbij gaat het er dan vooral om dát er gehandeld wordt en is het minder belangrijk wie dat doet. Iedereen die verantwoordelijkheid neemt om invloed uit te oefenen vertoont leiderschap. Dat er nogal wat nodig is in de structuur en cultuur van de organisatie om dit ook daadwerkelijk mogelijk te maken, laat zich raden. Maar hoe dan ook: denken en praten over en het handelen vanuit leiderschapstheorieën laten ook hun sporen na in jouw beeld van wie je als leider wilt zijn.
En dan zijn er ook de ervaringen met je eigen leidinggevenden. Bevestigen die je (voor)oordelen, zijn ze inspiratiebronnen of zetten ze je juist op het spoor van hoe jij het niet wil doen?
En dan is er nog een belangrijke voedingsbron voor je beelden over jouw leiderschap: dat wat jij belangrijk vindt voor de wereld, in het leven en in de samenwerking met anderen, waarbij kernwaarden als bijvoorbeeld betrouwbaarheid, plezier en vertrouwen een rol spelen. Voeg daar nog je talenten en kwaliteiten aan toe, en je neemt nogal wat mee waarmee je – bewust of onbewust – invulling geeft aan wie je wilt zijn als leider.

Leiderschap in algemene zin, als een verzameling denk- en handelingsmogelijkheden verschuift zo naar leiderschapsidentiteit. Jouw leiderschapsidentiteit.

Leiderschapsidentiteit

Het woord identiteit is al een paar keer gevallen. Tijd om daar wat meer over te zeggen. Identiteit gaat over de vraag wie je bent of wie je wilt zijn en wat je dan denkt dat goed handelen is (Cerulo, 1997). Het helpt daarbij als je jezelf kent. 'Ken uzelf' stond niet voor niets op de Apollotempel in Delphi. Maar wat is eigenlijk allemaal aan jezelf te kennen? De Amerikaanse filosoof en grondlegger van de psychologie William James (1890) zegt daarover dat *zelf* alles is wat bij jou hoort. Denk daarbij aan je lijf, je kleding, je huis, je boeken (allemaal materiële zaken). Maar ook aan je gezin, je vrienden, je collega's, en ook dat wat zich binnen de relaties afspeelt: erkenning, gezag, reputatie (alles wat relationeel is). En aan je drijfveren, zingeving, motivatie, waarden, inspiratiebronnen, overtuigingen (alles wat zingevend is).

Maar binnen dat omvangrijke zelf is niet alles even belangrijk. Er is een kleinere verzameling 'kenmerken' die echt bij je horen, die je het meest dierbaar zijn, die je aan het hart gaan, waarop je ook kwetsbaar ben en waarvoor je vaak het hardst werkt om ze te beschermen. Die verzameling vormt je identiteit. Met die verzameling vertel je het verhaal over wie je bent en wie je wilt zijn en hoe je bijgevolg ook wil handelen. Dat verhaal maakt je herkenbaar voor jezelf en voor anderen.
Wanneer je rondom het referentiepunt leiderschap je identiteit verkent, kom je uit bij leiderschapsidentiteit. Je leiderschapsidentiteit is de 'wolk' van kenmerken en kwaliteiten waarop *jij* herkenbaar en aanspreekbaar wilt zijn, die *jou* kleur geeft als leider op 'de verbinding' tussen wie je bent en de context waarin je je bevindt (Ruijters et al., 2023).

Waar leiderschap onpersoonlijk is, is leiderschapsidentiteit strikt persoonlijk. Daarbij is het wel goed te bedenken dat, hoe persoonlijk leiderschapsidentiteit ook is, het ook een sociaal begrip is. Je leiderschapsidenteit vormt en ontwikkelt zich altijd in een context. De ene context vraagt je wat anders in te zetten uit die wolk van kenmerken en kwaliteiten dan de andere. In alle gevallen geef het jou kleur. Hoe beter je weet wie je bent of wil zijn, des te gemakkelijk wordt het om te besluiten wat je in een concrete situatie wilt toevoegen. Wanneer de context sterk verandert, kan het soms nodig zijn een nieuwe stevigheid te zoeken.

Als het spannend wordt...

Dat leiderschapsidentiteit echt bij je hoort en ergens over gaat wordt mooi geïllustreerd in een interview met de schooldirecteur Jessica Jensen die Havo de Hof oprichtte, maar - zo bleek uit een interview in het Parool - na twintig jaar besloot het Amsterdamse onderwijs voor het Zaanse te verruilen. "De pittige concurrentie onder middelbare scholen in de stad is een belangrijke reden dat ze vertrekt", zo tekent de journalist op. En hij schrijft: "De zachte sfeer die ze op haar eigen Amsterdamse school nastreefde ziet ze weinig terug in het onderwijsveld". Verderop in het interview legt Jensen dit uit: "We zijn in de stad veel te veel bezig met naar elkaar kijken. Wat doet de ander? Je bent heel veel tijd kwijt aan je onderscheiden van andere scholen. Dat is tijd die je in je leerlingen kunt steken." (Parool, 2 augustus 2023). Soms ontwik-

kelt een werkomgeving zich zo dat je gaat afvragen of je nog wel de schoolleider kunt zijn die je wilt zijn. Als je weet waar je van bent en als je geen mogelijkheden ziet om de omgeving te veranderen, zit er niets anders op dan afscheid te nemen en een nieuwe omgeving te kiezen die beter past.

Spanning tussen de werkomgeving en wie jij daarin denkt te zijn, kan ook een aanleiding zijn om anders naar jezelf te kijken en de vraag te stellen wie je in die werkomgeving echt wil zijn. We nemen een voorbeeld uit een andere praktijk, een adviesbureau.
Op een gegeven moment werd ik[1] managing partner van een gerenommeerd adviesbureau en gaf ik leiding aan de adviseurs en de ondersteunende staf. Als adviseur was ik goed in dienen en ontzorgen. Dat deed ik ook in complexe veranderingsprocessen bij klanten en met teams. Ik presenteerde mezelf dan ook enthousiast als dienend leider met een sterke focus op vakontwikkeling en goede samenwerking tussen alle geledingen. Ik wilde graag de medewerkers 'ontzorgen' door van alles voor ze te regelen en allerlei problemen voor ze op te lossen, zodat zij konden excelleren bij de klant.
Al snel werd duidelijk dat het bureau in zwaar weer zat. De opdrachtenstroom liep terug en de spanningen die dit opriep leidden tot een negatieve werksfeer. Ik werd onzeker, voelde me met mijn behoefte aan 'ontzorgen' erg verantwoordelijk voor de werksfeer, lag er regelmatig wakker van en kwam maar moeilijk tot besluiten en handelen. Mijn zelfbeeld van de dienende leider gaf me geen houvast meer. Ik realiseerde me dat mijn onderliggende behoefte aan erkenning van anderen me te afhankelijk had gemaakt van het oordeel van mijn collega's en me hinderde bij het sturen en het nemen van moeilijke besluiten.
Ik moest opnieuw bepalen wie ik wilde zijn in de complexiteit van verantwoordelijkheid nemen en grenzen stellen. Ik had wat te doen met hoe ik me wilde laten zien als leider.

Identiteitswerk

Soms kost het je weinig moeite om je te laten zien zoals je dat graag wilt: de samenwerking verloopt fijn, je bijdrage wordt gewaardeerd, je doet ertoe en krijgt (met anderen) iets voor elkaar. Je hebt – dan - zoals we het noemen – weinig identiteitswerk te doen. Maar zoals we in de drie voorbeelden hebben gezien, kan dat ook hard werken zijn: het loopt niet zoals je graag zou willen, je ervaart spanning, je hebt het gevoel dat het niet gaat over zaken die jij belangrijk vindt, je woorden komen niet aan zoals je ze bedoeld hebt, waardering blijft uit, je worstelt je door een bespreking heen, enzovoorts. In het deze situaties heb je veel identiteitswerk te doen. Identiteitswerk is het scala aan activiteiten dat mensen inzetten om betekenis te geven aan zichzelf in een context om - in dit geval – de eigen leiderschapsidentiteit te vormen, repareren, onderhouden, versterken of herzien (Alvesson, 2020).

Situaties waarin je weinig identiteitswerk te doen hebt kunnen je op het spoor brengen van elementen van je leiderschapsidentiteit: wat kenmerkt de situatie? Wat is je bijdrage? Wat maakt dat je weinig moeite hoeft te doen om je te laten zien zoals je dat wilt? En wat zegt dat over de leider die je bent of wilt zijn? En dat 'op het spoor brengen' geldt misschien nog wel meer voor situaties waarin het hard werken is, waar je de last van leiderschap aan den lijve ervaart. Wat speelt daar voor jou op identiteitsniveau? We komen er later op terug.

Op onderzoek

Wil je meer zicht krijgen op wie je bent of wilt zijn als leider, dan zijn er verschillende routes om op onderzoek te gaan. In dit artikel zijn we allerlei bronnen van leiderschapsidentiteit tegengekomen: oerbeelden van leiderschap, leiderschapstheorieën, waarden die belangrijk zijn. En we hebben een aantal spannende situaties geschetst waarin leiderschapsidentiteit op de proef werd gesteld. Hiermee komen een aantal routes in beeld waarlangs je je leiderschapsidentiteit kunt onderzoeken, expliciteren en waar nodig versterken. We bespreken er hier vier.

1. Je oerbeelden verkennen

Oerbeelden, die knopen van ideeën, opvattingen, veronderstellingen, maken onderdeel uit van je leider-

[1] Ik is hier Freerk.

schapsidentiteit. Ze zijn ergens in je leven gevormd en zijn belangrijk geworden voor je handelen. Oerbeelden zijn doorgaans behulpzaam ('Ik luister eerst goed, voordat ik er iets van vind'), maar kunnen ook hun functionaliteit verliezen ('Ik vind dat ik het als leider altijd het beste moet weten') en dan is het tijd om er afscheid van te nemen. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan, maar een helder inzicht en duidelijke beslissing zijn een goede eerste stap

Welke oerbeelden heb jij over (je) leiderschap? Die vraag is misschien wat lastig te beantwoorden, want het lastige van oerbeelden is dat ze vaak verborgen en impliciet zijn. Wat kan helpen is om eens na te denken (eventueel in gesprek met professionele vrienden) over de volgende vragen:

- Wat nam je je voor wel en niet te doen bij het aanvaarden van je (eerste) leidinggevende functie?
- Ga eens na welke uitspraken jij vaak gebruikt over leiderschap? Of vraag dat eens aan mensen om je heen.
- Denk eens aan jouw leiderschapshelden: wat maakt dat zij een inspiratiebron voor je zijn? Denk vooral niet te smal: het kunnen ook helden zijn uit films of boeken.

Wat zeggen de antwoorden op deze vragen over je leiderschapsidentiteit?

2. *Je theorieën verdiepen*

Er zijn nogal wat theorieën over leiderschap in omloop, over authentiek, dialogisch, lui, introvert, rond, circulair, dienend, mindful leiderschap enzovoorts. Er is geen `beste' theorie. De organisatiepraktijk is zo divers is dat er verschillende perspectieven op mogelijk zijn. Met een theorie kun je even ontsnappen en het comfort van 'droge voeten' opzoeken om daarna geïnspireerd (of niet natuurlijk) de 'zompige praktijk' weer in te stappen. Kennisnemen van verschillende theorieën kan je helpen woorden, beelden en gevoel te krijgen bij de complexiteit van je praktijk, jouw context, de opgave waaraan jij werkt, met jouw team.
Zoom eens in op de theorieën waarmee jij vertrouwd bent:

- Welke leiderschapstheorieën zijn jou dierbaar? Wat spreekt je erin aan?
- En van welke moet je niet veel hebben? Wat staat je erin tegen?

Wat zeggen deze opvattingen over leiderschapstheorieën over jouw leiderschapsidentiteit?

Kennisnemen van verschillende theorieën kan je helpen woorden, beelden en gevoel te krijgen bij de complexiteit van je praktijk, jouw context, de opgave waaraan jij werkt, met jouw team.

3. *Je waarden onder de loep nemen*

Waarden kunnen sturen en verbinden. Veel organisaties hebben een aantal waarden waaraan zij herkenbaar willen zijn. Maar de waarden van jouw organisatie en die van jezelf vallen niet altijd samen. Het is interessant om eens onderzoek te doen naar die match. Nu is het vaak moeilijk om het oneens te zijn met waarden, ze hebben een soort generieke aantrekkelijkheid (denk aan openheid, groei, vertrouwen), maar er komt spanning op te staan wanneer ze in bepaalde situaties niet meer vanzelfsprekend lijken te zijn.
Om de match te onderzoeken kun je starten vanuit het organisatieperspectief en vanuit je persoonlijke perspectief. Vanuit de organisatie bezien stel je jezelf vragen als:

- Welke organisatiewaarde stond in die spannende momenten volgens mij onder druk? Hoe had die waarde volgens mij beter ingevuld kunnen worden?
- Waren er ook waarden van mijzelf in die situatie

in het geding? Welke?

- Als je dit onderzoek vanuit je eigen perspectief start, kun je (samen met anderen) vragen verkennen als:
- Welke waarden zijn in mijn werkpraktijk voor mij belangrijk? Hoe geef ik daaraan invulling? Wat doe en wat laat ik? Welke waarden komen naar voren als ik anderen vraag over mijn leiderschap te vertellen?
- Waar maak ik me druk om in de maatschappij en/of mijn directe werkomgeving? Welke persoonlijke waarden zijn hier in het geding?

En opnieuw, wat zegt dit 'waardenonderzoek' over jouw leiderschapsidentiteit?

4. Je identiteitswerk uitpluizen

We bespraken eerder dat je altijd identiteitswerk doet. Je laat jezelf immers altijd op een of andere manier zien. De ene keer kost het je weinig, de andere keer meer energie. Soms ben je je er niet eens van bewust dat je identiteitswerk doet, soms voel je het in je lijf. Deze laatste vorm van identiteitswerk is een goed aanknopingspunt om je identiteit te onderzoeken, omdat er urgentie is en het gevoel dat er iets klem zit of niet pluis is je kan helpen richting te zoeken.

Ga in de gedachte eens naar een situatie waarin je veel identiteitswerk te doen had. Waarin bijvoorbeeld het (samen)werken moeizaam ging, je steeds moeilijk uit je woorden kwam, waarin je druk, verveling of ergernis ervoer.

- Wat was er aan de hand?
- Hoe wilde je eigenlijk laten zien? En waardoor lukte dat niet? Welke verwachtingen van jezelf werden niet vervuld? Welke gedachten spookten steeds in je hoofd?

En wat zegt dit alles over jouw leiderschapsidentiteit?

In situaties waar je veel identiteitswerk ervaart, is er iets in het geding: een omgeving die niet (meer) past, spanning tussen de waarden of de inrichting van de organisatie en wat jij wenselijk vindt, een moeizame samenwerking in het team, verschil van inzicht over wat je met elkaar goed werk vindt, een oerbeeld over leiderschap dat je in de weg zit, een waarde die je voortaan liever anders invult. Kortom, op allerlei domeinen kunnen door reflectie op zo'n situatie inzichten opkomen over je wie bent of wilt zijn als leider; ook als aanzet om aan de slag te gaan: je invloed uitoefenen, in gesprek gaan in je team of binnen je organisatie, aan het werk gaan met jezelf.

Tot slot

Het onderzoeken, expliciteren en ontwikkelen van je leiderschapsidentiteit is een krachtig hulpmiddel om je leiderschapsjas (aan) te passen, aan jezelf en je context. Om positie in te kunnen nemen, naar voren te stappen tussen gelijken en op een eigen wijze invloed uit te oefenen in een praktijk en, minstens even belangrijk, richting te kiezen in jouw leven als leider. Daarbij af en toe stilstaan, alleen of in gesprek met professionele vrienden, helpt je bij je stevigheid, veerkracht, wijsheid en herkenbaarheid als leider. ■

Referenties

- Alvesson, M. (2010). Self-doubters, strugglers, storytellers, surfers and others: Images of self-identities in organization studies. *Human Relations, 63(2)*, 193–217. https://doi.org/10.1177/0018726709350372
- Cerulo, K. (1997). Identity Construction: New Issues, New Directions. *Annual Review of Sociology, 23*, 385–409.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior: utilizing human resources.* Prentice-Hall.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (vol.1) 1950th edition.* Dover publications.
- Ruijters,M. Van Luin, G., Van Benthum, N. en Bierlaach, D. (ed.), 2023. *Stevig (leren) staan: Aan de slag met professionele identiteit in beroep en opleiding.* Boom
- Khaddari, R. (2023). Directeur Jessica Jensen verlaat enige categorale havo van Amsterdam: 'We zien havo nog steeds als tussenstation'. *Het Parool*, 2 augustus 2023.

Kleine casuïstiek

Ajolt Elsakkers
Ajolt Elsakkers is rector Sint-Maartenscollege in Voorburg

‘Hij raakte me niet fijn aan’

Tijdens de les Nederlands merkt de docente op dat de 2 mavo-klas onrustig is. Vragend naar de reden hoort de docente, die ook vertrouwenspersoon op de school is, dat twee meisjes uit de klas worden aangemoedigd ‘om het te zeggen’. De twee meisjes zeggen vervolgens dat ze zich bij de les Lichamelijke Opvoeding van die ochtend bij de docent niet prettig hadden gevoeld. Niet alleen had de docent heel boos gereageerd toen ze te laat kwamen, hij gaf hen ook de hele tijd de beurt. Vervolgens ‘raakte hij me niet fijn aan’ tijdens een oefening. De docente Nederlands raadt de meisjes, die zichtbaar zijn aangedaan, aan om hier melding van te maken bij de coördinator van de mavo. De coördinator schakelt de afdelingsleider in die leiding geeft aan alle collega’s Lichamelijke Opvoeding. Hij roept de docent LO waar het signaal over binnenkwam bij zich. Deze docent, die overigens nieuw is op school, herkent de signalen over onaangename aanraking niet. Geschrokken deelt hij zijn verhaal met collega’s uit de vaksectie. Die reageren als door een wesp gestoken, want het vorige schooljaar was er een onterecht verhaal over een andere collega uit de sectie verspreid, waarbij deze collega zich niet voldoende gesteund had gevoeld door de schoolleiding. Dat zal nu toch niet weer gebeuren? De afdelingsleider had mij ondertussen op de hoogte gesteld. Vervolgens komt een afvaardiging van de sectie LO mijn kantoor in om verhaal te halen en geven aan dat zij het ook niet eens zijn met de door de afdelingsleider gekozen oplossing. Die avond hangt de mentor van de klas boos in de mail omdat zij als mentor niet eens op de hoogte was van wat er speelde in de klas.

Deze casus toont aan dat je als schoolleider niet alleen vaak snel moet handelen, maar hierbij ook in een mijnenveld terecht kan komen waarin je de juiste weg moet zien te vinden. Leerlingen, die aangeven dat ze onaangenaam worden aangeraakt, moet je zeer serieus nemen. Maar een collega kan ook heftig beschadigd raken. Ik heb naderhand deze casus laten onderzoeken door de vertrouwenspersoon om ervan te leren en hebben vervolgens een protocol ontwikkeld. Hierin staat duidelijk dat de mentor de regie moet voeren op de communicatie over de signalen en dat de rector pas in beeld komt als de situatie escaleert. Uiteraard moet de rector wel op de hoogte zijn, maar hij moet de mogelijkheid houden onpartijdig naar de situatie te kunnen kijken.

Een casus als deze is uiteraard heftig, maar maakt het werk ook mooi, spannend en betekenisvol. Overigens, de twee meisjes hadden hun verhaal uit boosheid over het gebrek aan coulance van de docent en onder druk van klasgenoten nogal overdreven. Een goed gesprek met de klas over welke schade een dergelijk verhaal kan aanrichten was leerzaam voor iedereen. ■

Christian van den Brekel
Christian van den Brekel is directeur bij stichting INNOVO | Onderwijs op Maat en redacteur van DNM.
E-mail: christian.vandenbrekel@innovo.nl

De basis blijft hetzelfde, alleen het vak verandert

De professionele identiteit van de **po-schoolleider**

Het werk van de schoolleider anno 2023 kun je niet meer vergelijken met dat van pakweg 30 jaar geleden. De veranderende context waarin de basisschool zich bevindt, de bovenschoolse taken die uitgevoerd moeten worden, de complexe vraagstukken die om een oplossing schreeuwen, de voortdurend aan verandering onderhevige wet- en regelgeving in het basisonderwijs, het steeds groter wordende netwerk rondom de school, het werken met up-to-date ICT-systemen, het is veel en het vraagt ook veel van de schoolleider. Het is vooral de verzwaring van de functie en de toename van verantwoordelijkheden die een fors beroep doen op de uitoefening van ons vak.

Maar: betekent dit dan automatisch ook dat de identiteit van de schoolleider is veranderd? Of blijven de persoonlijke eigenschappen, drijfveren en vaardigheden van de 'schoolleider pur sang' juist fier overeind?

Professionele identiteit, oftewel beroepsidentiteit, is het geheel aan waarden, inspiratie en betekenisgeving die een persoon in een professionele setting een unieke eigen identiteit geeft en die hij door zijn handelen aan de ander laat zien. Concreet betekent dit dat schoolleiders in het basisonderwijs de uitdaging hebben om de eigen leiderschapsstijl te verbinden aan hun persoonlijkheid, vaardigheden en drijfveren in de context waarin zij zich bevinden. Sterker nog: uiteindelijk gaat het bij persoonlijk leiderschap en beroepsidentiteit om een goed evenwicht tussen zelfrealisatie, omgevingsbewustzijn en de relatie met anderen (Van den Berg, Stevens, & Vandenberghe, 2013).
Deze benadering is niet bepaald nieuw. Voor schoolleiders is vooral authenticiteit heel belangrijk: een authentieke schoolleider verbindt zijn persoonlijkheid en drijfveren namelijk aan zijn stijl van leidinggeven om vervolgens vanuit de eigen persoonlijke eigenschappen verbinding te maken met anderen. En daarmee raken we gelijk de kern aan van goed en 'tijdloos' leiderschap: duidelijke en open communicatie, vertrouwen geven én nemen en vooral zichtbaar zijn in de school!

'Leiderschap is begrepen worden in je intenties'.

En toch: de uitdaging voor de schoolleider in het hier en nu ligt vooral in het behouden van deze authenticiteit en dat heeft met name te maken met de complexe vraagstukken die steeds groter lijken te worden. Denk maar aan het lerarentekort dat overal in Nederland heerst, de kwaliteitseisen vanuit de overheid die een steeds groter appèl doen op voortdurende verantwoording, de concurrentie met omringende scholen als het

gaat om 'onderscheidend te zijn', de opgelopen leerachterstanden uit het coronatijdperk en natuurlijk niet te vergeten de dagelijkse praktijk met 'duizend-en-één-dingen'. Juist dít vraagt iets anders van de schoolleider anno 2023 en dat maakt het vak niet alleen complexer maar zeker ook uitdagender en spannender. Alleen: is anders dan ook echt anders...?

Wat in ieder geval anders is geworden, is de (door)ontwikkeling van de beroepsgroep zelf: in het primair onderwijs kent de ontwikkeling van de beroepsstandaard en het register van schoolleiders een geschiedenis van ruim 20 jaar. Schoolleiders in het primair onderwijs beschikken sinds 2002 over een beroepsstandaard. In 2013 heeft de beroepsgroep een grote stap gezet met het oprichten van het SchoolleidersregisterPO. Doel hiervan is het versterken van het beroep en het aanzien van de schoolleider door eisen te stellen aan beroepsregistratie en herregistraties. Deze registratie-eisen zijn formeel vastgelegd in de CAO PO en vormen het kader voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van schoolleiders in het primair onderwijs. In 2020 heeft vervolgens een grondige herijking plaatsgevonden van de professionaliseringsthema's waarop schoolleiders zich kunnen (door)ontwikkelen. De nieuwe geactualiseerde beroepsstandaard gaat uit van een integrale benadering van leiderschap, waarbij leidinggeven aan een school wordt opgevat als 'het vermogen om invloed uit te oefenen op medewerkers van de schoolorganisatie en andere belanghebbenden om zo de visie en doelen van de schoolorganisatie, het verzorgen van kwalitatief goed onderwijs aan kinderen, te realiseren' (SchoolleidersregisterPO, 2020).

De meningen binnen het werkveld over de oprichting van het SchoolleidersregisterPO lopen sterk uiteen: waar de ene schoolleider het een meerwaarde vindt om zich voortdurend bij te scholen, ervaart de andere schoolleider het als 'de zoveelste overheidsbemoeie-

nis'. De vraag is echter wel: zouden besturen net zoveel tijd in de ontwikkeling van hun schoolleiders steken als het register er niet zou zijn? En hoe zou het continue leren en verbeteren dan geborgd moeten worden? Waar de schoen wringt is vooral de wijze waarop deze scholing aangestuurd wordt. Met name het verplicht volgen van formele en klassikale cursussen lijkt op weinig steun te kunnen rekenen vanuit het PO-werkveld en doet eerlijk gezegd ook weinig recht aan de ontwikkeling en het leerrendement van de schoolleider. Zelf ben ik hier ook duidelijk over: ik laat me absoluut niet leiden door het aanbod van externe bureaus die bepalen wat ik allemaal zou moeten leren.

Ontwikkeling en professionalisering start in beginsel vooral bij jezelf, gevoed vanuit intrinsieke motivatie, en daarin kies ik bewust mijn eigen route

Ontwikkeling en professionalisering start in beginsel vooral bij jezelf, gevoed vanuit intrinsieke motivatie, en daarin kies ik bewust mijn eigen route. Sterker nog: volgens de ideeën van de Australische leerstrateeg Charles Jennings kan op de werkvloer slechts tien procent aan leereffect optreden door klassieke opleidings- en trainingsactiviteiten. Een veel groter leereffect wordt bereikt door informele uitwisseling met collega's, interactie op de werkvloer, het oppakken en uitvoeren van nieuwe werkzaamheden en het op een andere wijze dan voorheen uitvoeren van activiteiten. Voor professionalisering van schoolleiders is dus juist de koppeling met de praktijk van leidinggeven aan een onderwijsorganisatie een belangrijke voorwaarde: intensieve, praktijkgerichte actieve opdrachten in de school beïnvloeden kennis, houding en vaardigheden van de schoolleider positief. Voor (zeer) ervaren schoolleiders is een doorlopende professionalisering die aansluit op hun specifieke rol, leerstijlen en leervragen juist geschikter. Met andere woorden: opgedane theoretische kennis maakt zaken weliswaar inzichtelijk zodat je ze kunt begrijpen, maar het leereffect zit vooral in de internalisering van je ervaringen met een duidelijke koppeling aan (zelf)reflectie. Met als resultaat verankering van het geleerde en uiteindelijk verandering van gedrag.
Werken aan vernieuwing of verbetering in de school en bewust reflecteren op ervaringen in het werk zijn bij uitstek manieren van informeel leren die ook bewezen effectief zijn. Leervormen als zelfreflectie, feedback vragen, intervisie, het bezoeken van andere scholen en het werken met rolmodellen of mentoren bieden goede mogelijkheden om het informeel leren verder te verankeren in het dagelijks handelen van de schoolleider. Juist op dit vlak liggen nog legio mogelijkheden en 'ontdekkingsreizen' op je te wachten en raak je als schoolleider eigenlijk ook nooit uitgeleerd.

Nog even los van identiteit, persoonlijke kernwaarden en drijfveren: een goed functionerende school wordt vooral aangestuurd en geleid door een schoolleider die onderwijskundig stevig onderlegd is, die vanuit situationeel leiderschap handelt en weet wat effectief is en dus wat werkt in de school. En vooral dat laatste is interessant: wat maakt een schoolleider nu aantoonbaar effectief? In het artikel *Het belang van onderwijskundig leiderschap* (Vernooy, 2017) wordt beschreven dat meer dan 80 procent van de schoolleiders in het primair onderwijs zichzelf ziet als transformationele leider die in hun school een visie neerzet, gezamenlijke doelen opstelt en de leerkrachten veel autonomie geeft. Aangehaald onderzoek van Robinson e.a. door Hattie (2015) toont echter aan dat het effect van transformationeel leiderschap erg laag is (d= 0.12), terwijl onderwijskundig leiderschap veel hoger scoort (d= 0.42).

Scholen die de resultaten van de leerlingen willen verbeteren, en dat zal hoe dan ook altijd de *corebusiness* van je werk blijven, hebben dus juist sterke onderwijskundige leiders nodig. En dat zijn schoolleiders die

hun team op het gebied van lesgeven en leren sturen, die elk schooljaar klassenobservaties uitvoeren, het samenwerken van leerkrachten stimuleren, samen met de leerkrachten het onderwijsprogramma evalueren en zorgen voor een goede sfeer in de school die leidt tot leren. In 'Educational Leadership' (2015) noemt Hattie de kenmerken van onderwijskundige leiders die gepaard gaan met goede leerlingresultaten. De bijbehorende effectgroottes, zoals opgenomen in de onderstaande tabel, liegen er in ieder geval niet om.

Dit toont maar weer eens aan dat investeren in onderwijskundig leiderschap een absolute voorwaarde is om uiteindelijk het (cognitieve) potentieel van leerlingen optimaal te kunnen benutten. Omdat het juist de schoolleiders zijn die condities als schoolcultuur, curriculum en klimaat kunnen beïnvloeden en waarvan we weten dat deze van directe invloed op de leerlingen zijn (Herman en Gates, 2016). Wellicht is dit wel de grootste 'transformatie' die schoolleiders in de loop der jaren hebben ondergaan: zij zijn bij uitstek de onderwijskundige leiders van het lesgeven in het leren in de school!

Maar alle goede bedoelingen ten spijt: goed en effectief leiderschap staat of valt met de invulling en verankering van de eigen beroepsidentiteit. Welke drijfveren, opvattingen en waarden laat je als schoolleider in je handelen zien en hoe authentiek ben je in je werk? Ben je in staat om jezelf echt te leren kennen en durf je met een open blik naar jezelf te kijken? Innerlijke drijfveren vormen in ieder geval een belangrijk aspect van authenticiteit. Naast het kennen van de eigen drijfveren is het van groot belang om ook de drijfveren van de leerkrachten te kennen: hoe verhouden je eigen drijfveren en de drijfveren van de leerkrachten zich tot de doelen die binnen de school worden nagestreefd? En welke waarden streef je als schoolleider na? Waarden bepalen namelijk hoe je als schoolleider tegen zaken aankijkt, welke beslissingen je neemt en welke doelstellingen je hebt (Van den Dungen, Dirkx, & Van Rossum, 2012). Schoolleiders met een sterk zelfinzicht kennen hun waarden en nemen beslissingen die hierop aansluiten. En *last but not least*: welke opvattingen en normen hanteer je op je school? Opvattingen zijn diepe overtuigingen, verwachtingen, vooroordelen, standpunten en denkbeelden over jezelf en de rest van de wereld. Opvattingen bepalen hoe je

Tabel 1. Kenmerken van onderwijskundige leiders die gepaard gaan met goede leerlingresultaten.
Bron: Hattie 2015.

Schoolleiders die:	**Effectgrootte:**
hun invloed als leider regelmatig laten evalueren	d= 0.91
hun collega's richten op het evalueren van hun effectiviteit	d= 0.91
participeren en stimuleren in de professionalisering van leraren	d= 0.91
gericht zijn op een sterk effect van lesgeven en leren	d= 0.84
expliciet zijn voor leerkrachten en leerlingen over wat succes inhoudt	d= 0.77
zich bezig houden met het plannen, coördineren en evalueren van het curriculum	d= 0.74
middelen toewijzen om het lesgeven te prioriteren	d= 0.60
uitdagende doelen stellen en niet alleen maar zeggen 'doe je best'	d= 0.57
duidelijke doelen stellen en hoge verwachtingen uitspreken	d= 0.54
zorgen voor een ordelijke en ondersteunende leeromgeving, zowel in als buiten de klassen, onder andere door de tijd voor lesgeven te beschermen en externe druk voor de leerkrachten weg te nemen	d= 0.49

naar de wereld en dus ook naar je rol als schoolleider kijkt. Normen vloeien voort uit persoonlijke waarden en opvattingen en vormen de leidraad voor je handelen als schoolleider (Smith, 2001).

Maar ongeacht welk 'type' schoolleider je in wezen ook bent en welke waarden, normen en opvattingen je er ook op nahoudt: het stimuleren van een leercultuur op je school is absoluut nodig om de schoolontwikkeling op gang te houden en daarin heeft de schoolleider een duidelijke sleutelpositie. Het creëren van een intrinsieke leercultuur vraagt van schoolleiders dat ze leiding geven aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten, professionele ruimte bieden én gespreid leiderschap stimuleren, zodat de kwaliteiten van de teamleden optimaal benut worden. Want iedere schoolleider weet als geen ander: niet het gebouw en de hele infrastructuur eromheen, maar de mensen zelf maken én borgen de kwaliteit van het onderwijs op een school. En bovendien: bij het vormgeven van kwaliteitsmanagement gaat het vooral om de sturing van de schoolleider door aanpassingen te doen in de context of de werkprocessen. Als schoolleider dien je de lijnen uit te zetten op je school en zit je aan de 'stuurknuppel' van alle processen.

'Kwaliteit is een zaak van iedereen, maar het management moet er richting aan geven'.

Al met al maken bovenstaande ontwikkelingen vooral duidelijk dat het vak weliswaar enorm geëvolueerd is en dat de 'regeldrukte' bepaald niet minder is geworden, maar dat het leidinggeven aan teams in de kern niet wezenlijk anders is dan vroeger.

Maar is het dan allemaal oude wijn in nieuwe zakken? Niet helemaal, het is vooral de *authentieke* en *onderwijskundige* schoolleider in een nieuw jasje! ■

Referenties

- Andersen, I., & Krüger, M. (2012). *Professionele schoolleiders: beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs.* Schoolleidersregister PO.
- Blekkingh, B.W. (2013). *Authentiek leiderschap. Ontdek en leef je missie.* Boom.
- Hattie. J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise.* Pearson.
- Hattie, J. (2015). *High-Impact Leadership.* Educational Leadership, Februari 207 5.
- Simons, R-J. (2014). *Leiding geven aan leren.* SchoolManagement Totaal, 16(5), 4-8.
- McCall, M.W. (2004). *Leadership development through experience.* Academy of Management Executive, 18(3), 127-130.
- Ruijters, M.P.C., & Simons, P.R.J. (2015). Professionaliteit. In M.C.P. Ruijters (Ed.), *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 59-98). Vakmedianet.
- Vernooy, K. (2017). *Het belang van onderwijskundig leiderschap.* Wolters Kluwer.

Column

Jaap Nelissen
Jaap Nelissen is directeur van de Jenaplanschool Wittevrouwen in Utrecht.
E-mail: jaap.nelissen@spoutrecht.nl

Vraagt het onderwijs om nieuw leiderschap?

Om deze interessante vraag te kunnen beantwoorden is het allereerst nodig om het begrip "leiderschap" nader te definiëren. Een directeur in het basisonderwijs wordt geacht integraal schoolleider te zijn. In de praktijk komt dat neer op het vervullen van een enorme hoeveelheid taken die vaak om specifieke kennis en heel veel tijd vragen. Met name op de wat kleinere basisscholen zie je dat directeuren duizendpoten zijn die vele ballen in de lucht proberen te houden (denk aan het ontwikkelen en uitdragen van een onderscheidende onderwijsvisie, het zoeken naar methoden die passen bij deze visie, het professionaliseren van het team, het verantwoordelijk zijn voor de financiën, het hele HRM-pakket, de communicatie met team en ouders, werving en selectie, inwerken van nieuw personeel, regelzaken, PR t.b.v. werving nieuwe kinderen, technisch onderhoud gebouw, crisismanager/troubleshooter, contacten met bestuur en ketenpartners etc.). Het is behoorlijk schrijnend om te zien dat rectoren van VO-scholen vaak diverse stafmedewerkers hebben die vele van bovenstaande taken verrichten terwijl je in het PO nauwelijks mogelijkheden hebt om deze experts in te huren. Dit levert een enorme werkdruk op en het is dan ook niet voor niets dat ruim 13 % van de vacatures voor schoolleiders niet meer ingevuld kan worden. Meer en meer zien we mensen afhaken en kiezen voor andere loopbanen. De deskundigen zijn het erover eens dat de kwaliteit en het succes van een school voor het grootste deel afhankelijk is van het aanwezig zijn van een schoolleider die zich voor meerdere jaren verbindt aan een school zodat visie en beleid ook echt geïmplementeerd en geborgd kunnen worden.

Met name op de wat kleinere basisscholen zie je dat directeuren duizendpoten zijn die vele ballen in de lucht proberen te houden.

Ja, kijkend naar de gigantische problemen (dat heet tegenwoordig uitdagingen) waar we nationaal en mondiaal mee te maken hebben (oorlogen, vluchtelingen, klimaat, vervuiling, energiecrisis, arbeidstekorten, waterproblematiek, polarisering, armoede) moet er heel anders naar onderwijs gekeken worden en dit begint met goed, passend en eigentijds leiderschap. Het hedendaagse onderwijs is nog steeds gebaseerd op oude maatschappelijke systemen die vooral gericht zijn op het in stand houden van de status quo. Het meest illustratieve bewijs hiervan is het feit dat de normen van de eindtoetsen in het PO

jaarlijks worden aangepast aan het percentage kinderen dat iedere onderwijsvorm (van VWO tot aan praktijkonderwijs) dient aan te nemen. Indien er zich volgens de heersende norm te veel VWO-kinderen aandienen verhoogt men de norm. Dit is nodig om de maatschappelijke verhoudingen in stand te houden. Ook de wijze waarop veel scholen voor het VO nog steeds in zeer traditionele patronen (leraren die alleen maar vanuit hun eigen vak denken, kinderen die op 0.1 punt zakken of moeten doubleren, kinderen die voor bepaalde vakgebieden prima presteren maar niet voldoen aan de normen van andere vakken en daardoor afvallen) denken en functioneren moet in mijn ogen acuut onder het mes. Dit soort onderwijs leidt tot drop-outs en onverantwoord talentverlies.

Er zijn andere attitudes, competenties, vaardigheden, manieren van 'out of the box' en creatief denken, nieuw te vinden oplossingen zonder de ballast van oud-denken nodig om te komen tot een veilige, vreedzame en duurzame samenleving waarin we komen tot mondiale samenwerking. Dit vraagt om een ingrijpende paradigma shift en dus ook om een ander soort leiderschap. Dit vraagt om visionairen die niet bezig hoeven te zijn met allerlei facilitaire zaken maar die het vermogen en het talent, de tijd, de energie en de vrijheid van denken hebben om te werken aan een nieuw eigentijds onderwijsbestel dat uiteindelijk onze kinderen opleidt tot toekomstig burgers die alle heftige fouten die generaties lang gemaakt zijn kunnen herstellen.

Verzuiling is een anachronisme waar we echt mee moeten stoppen.

Dit vraagt ook om het stoppen met het denken in hokjes en 'clubjes'. Verzuiling is een anachronisme waar we echt mee moeten stoppen. Verzuiling leidt tot versplintering, tot verspilling van geld en kennis en wordt kunstmatig in stand gehouden door een kleine groep belanghebbenden terwijl de maatschappij inmiddels voor bijna 60 % ontkerkelijkt is. Goed onderwijs heeft niets te maken met religie, ik heb nog steeds geen voorbeelden gezien waarin katholiek rekenonderwijs zich onderscheidt of waarin gereformeerd gymnastiekonderwijs afwijkt van openbaar onderwijs. We moeten onze krachten bundelen en al het onderwijstalent op een zo efficiënt en effectief mogelijke wijze inzetten. Stop met het kleinburgerlijk denken maar investeer in landelijke denktanks met leiders met visie als het gaat om het belang van goed onderwijs voor de toekomst.

Binnen dit nieuwe denken horen ook leiders die totaal anders denken over het belang van toetsen en registreren en over de rol van de overheid en de inspectie. Ik ga hier zeker geen kritiekloos pleidooi houden voor de Scandinavische onderwijssystemen maar zij hebben wel bewezen dat centrale toetsing en externe controlemechanismen (inspectie) niet per se nodig zijn om tot goed onderwijs te komen. Zij hebben ook bewezen dat goed opgeleid en voldoende gewaardeerd onderwijzend personeel het verschil kan maken.

Nieuw leiderschap moet in mijn ogen ook leiden tot een fundamentele aanpassing van ons systeem waarin kinderen op 11-jarige leeftijd al gescreend en

geselecteerd worden middels doorstroomtoetsen. Er gaat zo veel talent verloren, kinderen krijgen onvoldoende tijd en kansen om zich te ontwikkelen en te profileren. Laatbloeiers en kinderen uit gezinnen waar minder opvoedkundige prikkels worden gegeven zijn hiervan het meest de dupe. Ik heb mij redelijk breed georiënteerd op onderwijssystemen in het buitenland. Ondanks mijn wellicht wat sombere betoog heb ik het Nederlandse onderwijs (en dan vooral het basisonderwijs) nog steeds hoog zitten maar de selectie op 11-jarige leeftijd is een grote doorn in mijn oog. Er is geen land waar er al zo vroeg keuzes moeten worden gemaakt over de toekomst van kinderen met alle rampzalige gevolgen van dien.

Er is geen land waar er al zo vroeg keuzes moeten worden gemaakt over de toekomst van kinderen.

Goed leiderschap onderscheidt zich door het ontwikkelen van een heldere, op de toekomstgerichte visie en door het durven nemen van beslissingen en het maken van keuzes die er toe leiden dat deze visie ook daadwerkelijk gerealiseerd wordt. Dit betekent dat er de nodige heilige huisjes dienen te worden gesloopt en dat mensen allerlei privileges op moeten gaan geven. Als je onderwijs en daarmee de toekomst van je land (en van de wereld) serieus neemt heb je eigenlijk geen andere keuze.

Willen we nieuw leiderschap ontwikkelen dan moeten we de mensen die deze rol op zich willen en kunnen nemen faciliteren en de ruimte geven om hun leiderschap vorm te geven zonder dat ze dagelijks bezig moeten zijn met bijvoorbeeld het opvullen van gaten in de bemensing van klassen. Ook dit vraagt om een ander soort leiderschap maar dan bij de overheid. ■

Janine Mommers
Janine Mommers is PhD-onderzoeker aan de Wageningen Universiteit en programma manager VO-academie bij de VO-raad
E-mail: janinemommers@vo-raad.nl

Piety Runhaar
Piety Runhaar is universitair hoofddocent aan de Wageningen Universiteit
E-mail: piety.runhaar@wur.nl

Perry den Brok
Perry den Brok is hoogleraar aan de Wageningen Universiteit
E-mail: perry.denbrok@wur.nl

Over de professionele identiteit van schoolleiders in het voortgezet onderwijs

Wie ben ik als **schoolleider?**

Het is bekend dat sterk schoolleiderschap van grote invloed is op het succes en de veerkracht van scholen. Schoolleiderschap staat echter onder druk vanwege de groeiende verantwoordelijkheden en steeds hogere verwachtingen vanuit de omgeving die gepaard gaan met een alsmaar oplopend lerarentekort en – recent – ook een oplopend schoolleiderstekort. Door deze ontwikkelingen is schoolleiderschap langzaamaan een prioriteit geworden in gesprekken over onderwijssystemen; niet alleen in Nederland, maar over de hele wereld.

Ondanks dat de schoolpraktijk veel vraagt van schoolleiders en dat zij zich daarin kunnen verliezen, maken schoolleiders toch dagelijks keuzes die ingegeven worden door de eigen, soms impliciete, standaarden die zij hoog houden in hun werk en wat voor schoolleider ze willen zijn. Het is logisch en belangrijk om stil te staan bij die zogenoemde 'professionele identiteit' van schoolleiders. Dit artikel is gebaseerd op een deelonderzoek uit het promotieonderzoek van Janine Mommers naar de professionele identiteit van schoolleiders dat draaide om de vragen welke waarden voor schoolleiders centraal staan in hun werk en met welke rol(len) zij zich het sterkst identificeren.
Aan het onderzoek namen 36 schoolleiders deel, die volledig verantwoordelijk waren voor een of meer scholen of teams binnen schoolafdelingen. Het onderzoek is uitgevoerd in leertrajecten voor professionalisering van de VO-academie. De VO-academie is onderdeel van de VO-raad en is er voor de professionalisering van schoolleiders en bestuurders in het VO.

Kwaliteit van schoolleiderschap

Internationaal is veel geschreven over kennis en vaardigheden die randvoorwaardelijk zijn voor suc-

cesvol schoolleiderschap. Er zijn verschillende kaders ontworpen, bestaande uit kwaliteiten waar schoolleiders aan moeten voldoen, denk aan het empoweren van leraren (Leithwood, 2017). In Nederland zijn deze professionele kaders vastgelegd in leiderschapspraktijken (Figuur 1) aangevuld met persoonlijke kwaliteiten (Figuur 2) in de *Beroepsstandaard schoolleiders VO* (SRVO, 2021).

Figuur 1. Leiderschapspraktijken (SRVO, 2021)

Figuur 2. Persoonlijke kwaliteiten (SRVO, 2021)

Hoewel deze beroepsstandaard al meer focust op persoonlijke eigenschappen van de schoolleider, houdt hij nog weinig rekening met individuele verschillen: eigen voorkeuren voor bepaalde praktijken en verschillende normen en standaarden. Deze aspecten maken deel uit van de professionele identiteit van schoolleiders en zijn van invloed op eigen prioriteiten en de praktische keuzes die daaruit voortkomen.

Professionele identiteit

Professionele identiteit kan zowel worden opgevat als een proces van identiteitsvorming, waarin verschillende aspecten op elkaar inspelen, als een product: het zelfbeeld dat de identiteit vertegenwoordigt (Beijaard, 2019). De intern door de schoolleider geformuleerde professionele standaarden enerzijds, en hoe hij zich verhoudt tot en zich identificeert met de in de schoolpraktijk geformuleerde professionele rollen anderzijds, beïnvloeden elkaar voortdurend. Deze standaarden zijn ontstaan uit de optelsom van eerdere werkervaringen, worden beïnvloed door wie je bent als persoon en bepalen wie je zou willen zijn als schoolleider (Burke & Stets, 2009).

De betekenis die schoolleiders toekennen aan interne eisen in relatie tot externe verwachtingen bepalen ook gevoelens van succes en falen.

Zo kan een schoolleider zichzelf zien als innovator in het creëren van een specifieke onderwijscontext, of zich meer identificeren met de rol van peoplemanager omdat hij zich wil inzetten voor het ondersteunen van anderen. De manier waarop je jezelf als schoolleider ziet en waardeert en hoe je je als schoolleider

verhoudt tot en/of identificeert met je professionele rol als schoolleider, hebben daarmee een grote impact op de manier waarop de rol wordt ingevuld. De betekenis die schoolleiders toekennen aan interne eisen in relatie tot externe verwachtingen bepalen ook gevoelens van succes en falen (Andersen, 2019).

Onderzoek bij (startende) leraren toonde aan dat inzicht in je professionele identiteit als docent bijdraagt aan het ontwikkelen van meer veerkracht, vooral in een veranderende werkomgeving. Docenten die door dit inzicht beter konden verwoorden wie ze wilden zijn in hun werk, presteerden bijna altijd goed in hun professionele rol(len) en voelden zich positief in hun werk (Pillen et al., 2013). Dit type inzicht in jezelf en in welke aspecten van je professionele identiteit onder druk komen te staan in complexe professionele situaties, kan voor schoolleiders op dezelfde manier als voor docenten helpend zijn.

Inzicht

Voor dit onderzoek is aan 36 schoolleiders in het Nederlandse vo gevraagd wat ze belangrijk vinden in uitdagende of bevestigende situaties en bij welke professionele rollen die standaarden (Tabel 1) hoorden.

De professionele rollen uit dit onderzoek zijn gebaseerd op de *Beroepsstandaard Schoolleiders VO* (SRVO, 2021). De rol van peoplemanager is gebaseerd op de leiderschapspraktijk 'leiding geven aan de ontwikkeling van medewerkers', en de rol van 'innovator' is gebaseerd op de leiderschapspraktijk 'leiding geven aan de schoolontwikkeling' (Figuur 1). De rollen die zijn onderscheiden voor dit onderzoek zijn: peoplemanager, innovator, inspirator, onderzoeker en netwerker.

Het grootste aantal standaarden werd genoemd voor de professionele rol van peoplemanager. Schoolleiders noemden standaarden die met luisteren, transparantie, verbinding, aanmoediging en empathie te maken hadden. Deze standaarden waren ook taliger.
De minste standaarden werden genoemd voor de professionele rollen van onderzoeker en netwerker. Schoolleiders noemend bij de rol van onderzoeker zijn (in leiding geven aan de onderwijspraktijk) vooral

Tabel 1. Standaarden bij professionele rollen van schoolleiders

Professionele rol	**Standaarden**
Peoplemanager	Op hetzelfde level zitten met anderen en toch beslissingen nemen. Relaties herstellen door om te gaan met weerstand en emoties. Anderen coachen om tot oplossingen te komen. Het team (opnieuw) kunnen verbinden. Interesse tonen in anderen door diepgaande vragen te stellen. Uiting geven aan je morele kompas
Innovator	Door visie gedreven in het bepalen van nieuwe richtingen. Geduldig en strategisch in ontwikkelingen. Innovatief onderwijs ontwerpen door samen te werken vanuit gelijkwaardigheid, cocreatie, onafhankelijkheid en autonomie.
Inspirator	Richting geven door het proces te volgen en te stimuleren. Anderen innovatief onderwijs laten ontwikkelen. Dromen en gaan voor idealen. Streven naar oprechtheid, eerlijkheid en transparantie.
Onderzoeker	Handelen op basis van gegevens. Luisteren naar meerdere belanghebbenden en prioriteiten stellen. Van positie veranderen en eigenaarschap nemen. Een verkennende aanpak hebben.
Netwerker	Bemiddelen tussen belanghebbenden. Gebruikmaken van het netwerk voor continuïteit in het proces.

standaarden die gerelateerd waren aan goed geïnformeerd zijn, structuur aanbrengen en nieuwsgierigheid. Voor de rol van netwerker werden veelal standaarden benoemd die te maken hadden met aansluiten bij en verbinding maken met en representatief zijn. Opvallend was dat standaarden genoemd voor de rollen innovator en inspirator elkaar in enkele gevallen overlapten, bijvoorbeeld samenwerken met anderen en tegelijkertijd evenwicht uitstralen, optimisme, vriendelijkheid, zorgzaamheid, betrokkenheid, humor, harmonieus en trouw zijn.

Identificatie

Om inzicht te krijgen in hoe schoolleiders zich verhouden tot de professionele rollen die ze uitvoeren, is gevraagd in hoeverre ze zich met die rollen identificeren (peoplemanager, innovator, inspirator, onderzoeker en netwerker) of eventueel met een andere, zelf in te vullen rol.

De identificaties werden zichtbaar in diverse patronen. Enkele schoolleiders identificeerden zich breed met alle professionele rollen: *"Ik zal niet in alle rollen zelf evenveel werk verrichten, maar zorg dat het op een andere manier wel gebeurt."*

Daarnaast kwam er een sociaal georiënteerd identificatiepatroon en een analytisch georiënteerd patroon naar voren. Binnen deze sociaal georiënteerde groep identificeerden veel schoolleiders zich voornamelijk met de rol van peoplemanager: *"Mensen zijn dat wat het werk maakt en dus is het mooi en nodig om op zoek te gaan naar de talenten van eenieder en te verbinden om samen tot een optimaal proces/product te komen."* Er waren ook schoolleiders die zich voornamelijk identificeerden met de rol van netwerker: *"Ik ben veel in contact met basisscholen, ons po-vo-netwerk en de concurrerende vo-school om zaken rondom voorlichting en aanmelding af te stemmen."*

Binnen de analytisch georiënteerde groep identificeerden sommige schoolleiders zich meer met de rol van onderzoeker: *"Ik denk dat ik het nodig heb in mijn werk om een duidelijke visie te hebben waar ik alles*

aan kan ophangen. (...) Dit alles start met een analyse van waar het 'probleem' ligt." Anderen binnen deze groep identificeerden zich voornamelijk met de rol van innovator: *"Ik 'bedenk' veel ontwikkelingen die binnen de school van belang zijn en initieer diverse projecten die aanzet geven tot de andere rollen."*
De minste voorkeur binnen de identificatiepatronen was er voor de rol van inspirator.

Enkele schoolleiders benoemden nog een extra professionele rol waarmee ze zich identificeerden: de rol van de hands-onmanager.

Hands-onmanager

Enkele schoolleiders benoemden nog een extra professionele rol waarmee ze zich identificeerden: de rol van de hands-onmanager. In de toelichting werd de hands-onmanager als volgt omschreven: *"De manager van alles wat er in de school gebeurt en onmiddellijke actie of beslissing vereist, (...) Taken zijn onder andere het houden van vergaderingen over allerlei voorwaardelijke activiteiten, organisatorische zaken en administratie in de vorm van personeelsdossiers, contracten en roosters."*

De hands-onrol werd dus gekarakteriseerd als de rol waarin de schoolleider zelf praktische taken uitvoert die te maken hebben met het organisatorische en operationele deel van de school. Een schoolleider zei: *"Ik vind mezelf een administrateur en vergadertijger. Minimaal een vijfde van de tijd zit ik in vergaderingen over allerhande randzaken."*

Conclusie

De genoemde identiteitsstandaarden en het verwoorden en met elkaar bespreken ervan in relatie tot de werkcontext, geeft diep inzicht in wat ertoe doet voor jezelf als schoolleider, in het leiderschap en in bepalende situaties in het werk.

Dat schoolleiders deze specifieke standaarden verwoorden als onderdeel van hun professionele identiteit, geeft nog geen inzicht of deze standaarden ook (al) worden nageleefd in het gedrag. Sommige schoolleiders verwoordden dit in het onderzoek: *"Het opbouwen van een netwerk is een ontwikkelpunt voor mij. Daarmee wil ik graag aan de slag."* Het voeren van reflectieve gesprekken hierover, kan een helder perspectief geven op wie je als schoolleider momenteel bent en wie je als schoolleider zou willen zijn in de toekomst. Je kunt dan bewuster kiezen voor passende professionalisering of bijvoorbeeld voor coaching en begeleiding om in je leiderschap dichter bij voor jou gewenste standaarden uit te komen.
De identificatie met professionele rollen laat een zelfbeeld zien van de schoolleider. De onderscheiden identificatiepatronen (breed, sociaal of analytisch georiënteerd) kunnen schoolleiders allereerst helpen bij het identificeren van hun leiderschapsvoorkeur. Ook het apart onderscheiden van de hands-onrol is opvallend, omdat deze niet als afzonderlijke rol in de Beroepsstandaard schoolleiders VO is opgenomen. Het onderscheid in diverse voorkeuren voor de meer sociaal georiënteerde, analytische of meer hands-onrol, kan wellicht ingezet worden bij sollicitaties. Zo wordt vanaf de start helderder of deze voorkeur past bij de opdracht die de school heeft te vervullen, en hoe de match tussen schoolleider, organisatie en opdracht is.

Ook de overwegend sterke focus van schoolleiders op het sociale aspect van het schoolleiderschap valt op. Analoog met onderzoek naar de identiteit van leraren (Beauchamp & Thomas, 2009), vormen interacties en interpersoonlijk contact belangrijke aspecten van hun professionele identiteit. Het is aannemelijk dat, net als bij docenten, ook bij schoolleiders

de impact van de sociale kant van het werk groot is. Hiermee rijst de belangrijke vraag in hoeverre er meer specifieke nadruk nodig is op het sociale en interpersoonlijke aspect van leiderschap, bijvoorbeeld in opleidingen en als voorwaarde om het werk goed te kunnen doen.

Tot slot

Nog niet helder is precies welk gedrag en welke emoties een rol spelen in de professionele identiteit van schoolleiders. In het promotieonderzoek van Janine Mommers zullen ook deze aspecten van de professionele identiteit van schoolleiders verder worden onderzocht.

In elk geval zijn er zowel bij leraren als bij schoolleiders sterke aanwijzingen te vinden dat inzicht verkrijgen in de professionele identiteit helpt om te verwoorden wat je van belang vindt in het werk. Zo zijn bewustere keuzes te maken, niet alleen in het werk zelf maar bijvoorbeeld ook voor passende begeleiding en ondersteuning. De VO-raad probeert aan te sluiten bij dit type, meer individuele vragen in professionalisering van leiderschap. In de leertrajecten van de VO-academie wordt meer ruimte gemaakt voor het diepgaande professionele gesprek over aspecten van het schoolleiderschap in relatie tot specifieke dilemma's of krachten die spelen in de schoolcontext en rond de bredere maatschappelijke vraagstukken waar je als schoolleider mee te maken krijgt. ■

Referenties

- Andersen, I. (2019). *Leiders van betekenis* (p. 40). Penta Nova. https://www.pentanova.nl/Portals/0/PentaNova-Lectorale-Rede-Inge-Andersen_WEB.pdf
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren.* https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/128067018/Rede_Beijaard_LR.pdf
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory.* Nueva York: Oxford University Press.
- https://www.vo-academie.nl, geraadpleegd op 30 september 2023
- https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/professionalisering-schoolleiders/praktijk-ondersteuning#beroepsstandaard-schoolleiders-vo, geraadpleegd op 30 september 2023
- Leithwood, K. (2017). The Ontario leadership framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources. *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*, 31-43.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and teacher education, 34*, 86-97.
- SRVO (2021). *Beroepsstandaard schoolleiders VO* (herz. versie). Utrecht: SRVO. https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/141/original/SRVO_Beroepsstandaard_publieksversie_2021.pdf

SUAS Opleidingen & Trainingen

Master Educational Leadership*

Geef leiding aan innovatie in het onderwijs

Onze visie is dat leiderschap zich niet beperkt tot leidinggevenden. De master is er voor schoolleiders én gedreven professionals die willen vernieuwen.
Het onderwijs heeft jouw leiderschap nodig!

DAAROM KIES JE VOOR SUAS:

- Flexibiliteit: Bepaal zelf je studietempo met de modules.
- Praktijkgericht: Werk aan je eigen casus.
- Betrokkenheid: Krijg les van een warm team docenten.
- Zekerheid: Volg een online proefles voor je beslist.
- Kwaliteit: Verkozen tot de Beste Opleider van 2023.

Nieuwsgierig geworden?
Scan de code!

SUAS.nl

*Accreditatie door de NVAO is in aanvraag voor een erkend diploma en de titel Master of Arts.

A COMPANY OF SCHOUTEN & NELISSEN

Kleine casuïstiek

Jeroen Bergamin
Jeroen Bergamin is rector van het 4e gymnasium in Amsterdam

Vacature in een tekortvak

'Waarom wil je daar weg?' vraag ik. 'Het is een puinhoop op mijn school; ik ben zo begaan met mijn leerlingen maar loop vast... Het beleid is onduidelijk en het frustreert me dat we de leerlingen niet verder kunnen helpen', is het oprechte antwoord.

Mijn school heeft een vacature in een tekortvak en is een populaire werkgever. Werken op een gymnasium heeft een bijna onverklaarbare aantrekkingskracht. Misschien komt dat door het beeld, vooral onder ouders en leerlingen, dat een gymnasium het hoogst haalbare type onderwijs is? Dat er alleen hard werkende, superslimme leerlingen op school zitten? Twee aannames die ik in twijfel trek. Maar wat ik merk is dat er altijd reacties komen, als ik een vacature uitzet. Ook voor de tekortvakken.

Het is een bekend beeld, ook in Amsterdam: de scholen met een ingewikkelder leerlingpopulatie hebben een groter probleem met het aantrekken van goede docenten. Het verloop onder docenten op die scholen is vaak groter dan op een school als die van mij. En ik werk daar dus zelf aan mee.

Op de vacature reageren meerdere docenten die werken op een school met zo'n ingewikkelder leerlingpopulatie. Het zijn goede, ervaren docenten die ik graag op mijn school zie. Maar, ik vergroot daarmee het probleem op de school waar ze vandaan komen. Terwijl mijn hart het die leerlingen gunt dat ze een stabiele onderwijsomgeving hebben met die topdocenten. Ziedaar mijn dilemma.

Mijn opdracht is het onderwijs op mijn eigen school te regelen. Als een docent bij mij wil werken, wie ben ik dan om die wens niet serieus te nemen? Om te zeggen: blijf alsjeblieft waar je zit? Maar ik voel de problematiek in de stad, spreek veel met andere schoolleiders en voel me ook verantwoordelijk een bijdrage te leveren aan het onderwijs van alle leerlingen. Ik zoek actieve samenwerking met collega-schoolleiders, beloon docenten die een deel van hun tijd op een andere school werken om daar een gat te vullen en zoek met de netwerken waar ik in zit naar structurelere oplossingen. Ik ga wel in gesprek met de sollicitant en leg hem mijn dilemma voor.

Uiteindelijk bied ik de docent toch een baan aan op mijn school. Ik heb mijn opdracht goed vervuld, maar het knaagt. Is dit nu wat we met z'n allen willen? ■

Tanja de Ruijter
Tanja de Ruijter is rector van Sg Huizermaat en redacteur van DNM
E-mail: tdruijter@gsf.nl

Pieter Leenheer
Pieter Leenheer is redacteur van DNM
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Docentschap op individueel niveau kan alleen maar floreren wanneer het professionele team hecht is

In gesprek met **Iliass El Hadioui**

Publieke professionals worden steeds vaker geconfronteerd met problemen, voortkomend uit de veranderende samenleving. Dit geldt ook voor professionals binnen scholen: problemen in de samenleving rondom de school lijken steeds vaker problemen van de school te zijn. Stads- en onderwijssocioloog Iliass El Hadioui ontwikkelde op basis van jarenlang wetenschappelijk onderzoek de filosofie van De Transformatieve school, een filosofie die onderwijsprofessionals met behulp van een professionaliserings- en verbetercultuurprogramma handvatten biedt voor het omgaan met botsende sociale codes binnen en buiten scholen. We praten met hem naar aanleiding van zijn meest recente publicatie, *Grip op de mini-samenleving* (2022), waarin hij laat hij zien hoe onderwijsprofessionals als collectief grip kunnen krijgen op hun eigen mini-samenleving in de school en in de klas.

Onderwijssocioloog Iliass El Hadioui is als wetenschappelijk docent verbonden aan de *Department of Psychology, Education and Child Studies* van de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Verder is hij programmaleider binnen het verbetercultuur- en professionaliseringsprogramma *De Transformatieve School*. Hij is als onderzoeksleider van het programma *Transformaties in het Grootstedelijk Onderwijs* verbonden aan de afdeling Sociologie van de Vrije Universiteit in Amsterdam. Ten slotte is hij een van de leden binnen de programmaraad van het consortium *Ontwikkelkracht*.

DNM 10.2 (juni 2023) bevat een uitgebreide bespreking van Grip op de mini-samenleving, maar misschien heeft nog lang niet iedereen het al gelezen. Kun je daarom eerst even de kern van je boodschap weergeven?

Grip op de mini-samenleving gaat eigenlijk over twee

dingen. Ten eerste over hoe bepaalde trends die sociologisch van aard zijn en dus iets zeggen over de samenleving, het klaslokaal binnenkomen. Een verschijnsel waardoor de individuele docent gevraagd wordt collectieve actieproblemen op te lossen die veroorzaakt zijn op verschillende niveaus en een oplossing kennen op verschillende niveaus, maar terechtkomen op het bordje van de individuele docent. En ten tweede over de vraag hoe je, gegeven die situatie, docenten vanuit het collectief van het professionele team als minisamenleving 'professionele rugdekking' kan geven.

Om welke actieproblemen gaat het dan?
Allereerst om het *Mattheus-effect,* het verschijnsel dat de rijken steeds rijker worden en de amen steeds armer. In ons geval: de groeiende verschillen tussen leerlingen als resultante van de groeiende ongelijkheid in onze samenleving. Ten tweede de *ludificering* van het onderwijs: de groeiende behoefte, of sterker, de normalisering van de cultuur van het chillen, het idee dat het vooral gezellig en leuk moet zijn binnen de klas. Een cultuursociologische verandering trouwens die niet speciaal voor scholen is: voetbalscheidsrechters melden dat ze er last van hebben, net als conducteurs. Die ludificering heeft echter ook een lelijke kant. De gezelligheid kan in het klaslokaal een moment bereiken dat de gezelligheid van de een niet meer de gezelligheid is van de ander. Dus waar de ene groep gezelligheid kan ervaren, ervaart een andere groep vaak uitsluiting of verkeerde humor. Dat moet je allemaal managen als docent terwijl je eigenlijk de les was gestart om het over bijvoorbeeld biologie te hebben. En daarom noem ik ludificering een collectief actieprobleem, want het gaat ook over de rol van het jongeren-

werk, de rol van de thuiscultuur en vele aspecten meer. Het is de vraag of ludificering zo'n groot probleem zou zijn geweest voor scholen als in pedagogisch opzicht ouders ze meer rugdekking hadden gegeven. Docenten ervaren vaak dat ze er alleen voor staan en dat ze als ze in contact komen met ouders, moeten motiveren waarom ze de ruimte beknotten van hun kinderen.

Verzakelijking werkt niet binnen de leefwereld van een schoolcultuur.

En dan ten derde vraagstukken omtrent de *sense of belonging*. Daarbij gaat het over de veranderende samenleving en de vraag hoe we omgaan met pluriformiteit in de mini-samenleving van het klaslokaal. Dat zijn maatschappelijke macrovraagstukken die als het ware worden 'uitgevochten' op school. Je moet daar ook op een gegeven moment besluiten welke feesten je bijvoorbeeld wel of niet viert, welke talen je wel of niet spreekt, of je wel of niet een stilteruimte hebt. Als dat soort kwesties steeds bij de individuele docent terechtkomt, is het geen wonder dat die het gevoel krijgt dat hij of zij geen grip meer heeft op de mini-samenleving in het klaslokaal. Deze zwaarte is een van de redenen dat 1 op de 3 leerkrachten binnen 5 jaar afhaakt. In de grote steden is dat zelfs 1 op de 2.

Je andere punt was die professionele rugdekking. Wat versta je daaronder?
Het gaat dus eigenlijk om parallelle processen in de mini-samenleving van het klaslokaal en die van het professionele team. In dat verband is het heel belangrijk dat de individuele docent kan rekenen op de professionele rugdekking van het professionele team. Docentschap op individueel niveau kan alleen maar floreren wanneer het professionele team hecht is in professionele zin. Dat vergt schoolleiderschap en dus ook het openen van een 'coulissen-ruimte' van schoolleiders: een professionele ruimte waar schoolleiders met andere schoolleiders kunnen leren zonder dat dit gepaard gaat met concurrentievraagstukken. Een volledig veilige leerruimte waarin ook wetenschap een rol heeft zodat er *evidence informed* gewerkt kan worden.

Een van de voornaamste doelstellingen van een bestuur zou moeten zijn professionele coulissen-ruimtes voor 100% te faciliteren voor hun schoolleiders, die dan op hun beurt de coulissen-ruimte organiseren binnen de eigen school. De ervaring leert echter dat het laatste niet makkelijk is. Je kunt te maken krijgen met afbreukrisico's zoals 60 tot 70 uur werken, of verzet vanuit de belangenstructuur van het docententeam. Dat kom je trouwens in het hele leven tegen: dat mensen vanuit hun eigen belangen denken en niet vanuit hogere doelen. Het vergt van schoolleiders dat ze ook strategisch handelen en dat ze oog hebben voor de school als politieke organisatie. Dat ze snappen dat het een diplomatiek proces is, waarbij je de verschillende krachten in de school hun eigen plek geeft, de dynamiek goed stuurt en niet uitgaat van de naïeve veronderstelling dat het alleen maar om de inhoud gaat. Dat betekent dat je soms sneller gaat, maar soms ook dat je helemaal niet beweegt. Schoolleiders en bestuurders die uit de *corporate* wereld komen, vinden het wel eens moeilijk om met die situatie om te gaan: die ervaren ze als stroperig. Maar verzakelijking werkt niet binnen de leefwereld van een schoolcultuur. Het is geen beweging van een familiecultuur naar een zakelijke cultuur: je wilt naar een professionele verbetercultuur waarbinnen de relatie een belangrijke rol speelt. Binnen deze beweging gaan dingen soms langzaam, dat kan niet anders. En dat remmen, het de tijd geven aan de culturele bodem op school ontvankelijk te worden voor de nieuwe professionele zaadjes die toegevoegd worden, dat is ongekend belangrijk vanuit het perspectief van borging op de langere termijn.

Terug nog even naar de schoolleiders en hun rugdekking.
Als schoolleiders er alleen voor staan, kunnen ze bevangen worden door schaamte, eenzaamheid, twijfel. Het professionele aura van schoolleiders maakt vaak dat mensen hun zorgen niet delen, uit angst niet professioneel gevonden te worden. Als je je als school-

leider zwak toont, kan dat immers negatieve gevolgen hebben voor je volgende carrièrestap. Het zou helpen als het binnen alle besturen normaal zou zijn dat een schoolleider zelf voortdurend in een proces zit van teamprofessionalisering met collega schoolleiders. Op papier wil iedereen dit wel. Haast alle besturen hebben een academie en dat soort zaken. De uitwerking zit hem echter in kleine details. Het mag bijvoorbeeld niet vrijblijvend zijn, en zonder wetenschap wordt het al snel het delen van ervaringen en meningen. Dit laatste is de reden waarom ik pleit voor consortia met een verplichtend karakter waarin professionele *peers* uit de praktijk van diverse lagen en vanuit wetenschappelijke theorieën verregaand samenwerken. Het gaat hierbij om kruisbestuiving, dus geen wetenschap naar de praktijk of andersom, maar het theoretiseren van de praktijk en het praktiseren van de theorie. Het verplichtende karakter is van belang ten einde de waan van de dag geen voorrang te geven.

Nu heb je je ideeën vorm kunnen geven in De Transformatieve School, zoals je zelf zegt, een verbetercultuur- en professionaliseringsprogramma dat een inclusieve schoolcultuur wil bevorderen. Kun je daar wat meer over vertellen?

Vanaf 2007 heb ik veel onderzoek mogen doen binnen scholen in de grote stad waarna ik mijn eerste ideeën beschreef in de publicatie uit 2011. Vervolgens is in 2013 het programma van De Transformatieve School geboren, ingebed in een consortium van beleid, scholen en wetenschap. Aanvankelijk onder de hoede van het ministerie van Sociale Zaken, maar in 2016 overgepakt door OCW in het kader van de *Gelijke Kansen Alliantie*. Inmiddels is De Transformatieve School onderdeel van het initiatief *Ontwikkelkracht* en daarmee onderdeel van het Groeifonds en formeel belegd bij OCW.

Sommige scholen zijn intussen al een jaar of zeven bezig. Wat zijn de ontwikkelingen?

We spreken inmiddels van een oude en nieuwe variant. In 2016 was er de oudere variant: pilotscholen die lang in het programma bleven. Dat kan nu niet meer en dat heeft te maken met onze visie op afhankelijkheid. Nu doet een school in principe het programma één jaar, inclusief het neerzetten van een ontwikkelgroep van cultuurdragers om de borging te garanderen, en daarna is er dan nog maximaal een tweede jaar begeleiding. Externe professionalisering gedurende een schooljaar vormt de basis, maar dat is niet genoeg voor de omslag naar een verbetercultuur, zeker niet op bijvoorbeeld de grotere VO-scholen of in schoolculturele omgevingen die een intensieve begeleiding nodig hebben zoals verwaarloosde organisaties. We leiden daarom interne ontwikkelgroepen op die collega's meenemen in het proces en na de professionalisering kunnen bouwen op de expertise, via een digitale omgeving en fysiek, in verbinding met het inmiddels grote netwerk van TS-scholen. We zien trouwens dat het programma echt stoelt op een gedachtegoed, en niet louter op professionalisering op vaardigheden: je ziet dat schoolleiders het programma meenemen naar hun nieuwe scholen omwille van dat gedachtegoed.

Met betrekking tot de borging zijn er nu twee ontwikkelingen. Sommige scholen nemen het gedachtegoed echt in hun onderwijsconcept op, bijvoorbeeld door leraren erin op te leiden. Dat zijn scholen waar borging effectief plaatsvindt. Maar er zijn ook scholen die om organisatorische redenen niet in staat zijn om te borgen, vaak door een extreem hoge mutatiegraad van schoolleiders en docenten. Zulke scholen kunnen het verbetercultuur-traject pas in als er eerst een organisatie-verbeteropdracht plaatsvindt. *Culture eats structure for breakfast* zegt men, maar andersom is het ook waar. En eerlijk, ik geloof dat een klein deel van de scholen, ongeveer 2 of 3 procent, zou moeten stoppen in de huidige vorm en een volledige transformatie gegund moet worden in naam, onderwijsconcept, samenstelling van het team en zelfs de fysieke locatie. Het is een morele vraag wat je doet met hoog-toxische organisatieculturen als je weet dat een hele lichting leerlingen en professionals daar schade door ondervindt. In de hele bandbreedte van het denken over verbeterculturen is in Nederland deze optie wat onderbelicht in vergelijking met de succesvolle ervaringen in Londen, de Scandinavische landen en de zogenaamde

Aziatische tijgers. Onderdeel van hun succes was dat men ook bereid was deze optie te hanteren in het licht van het hogere doel.

Wanneer is er eigenlijk geen sprake van een verbetercultuur?
Als het binnen een school niet uitmaakt of je trouw of ontrouw blijft aan wat we collectief hebben afgesproken. Want wie trouw blijven, krijgen geen erkenning en waardering, en wie ontrouw is, heeft geen last. De waarde van een professionele cultuur is dan letterlijk gedaald want 't maakt niet uit of je wel of niet instapt. Een kenmerk van een professionele cultuur is dat professionals samenwerken op de aspecten waar men het eens over is, en elkaar niet tegenwerken op de aspecten waarover nog geen consensus is bereikt. De behoefte aan evidence informed werken is een ander kenmerk, evenals de notie dat men professionele rugdekking richting alle collega's belangrijker acht dan emotionele rugdekking jegens gelijkgestemden binnen de organisatie. Binnen ons onderzoeksteam leggen we nu de eerste basis voor een boek over dit thema, dat waarschijnlijk in 2025 uitkomt.

De waarde van een professionele cultuur is dan letterlijk gedaald want 't maakt niet uit of je wel of niet instapt.

Op jullie site staat dat de Transformatieve School een professionaliserings- en cultuurveranderingsprogramma is voor scholen in een stedelijke omgeving. Maar er zijn nu toch ook Transformatieve scholen buiten de grote steden?
Tot Covid was dat zo, maar nu zijn er dominante groepen scholen in de middelgrote steden zoals Nieuwegein, Breda, Schiedam, Zwolle en Alkmaar en zelfs ook in kleinere omgevingen zoals Lisse en Veghel. Cultuursociologische veranderingen zoals ik aan het begin van ons gesprek noemde, zijn immers nu overal zichtbaar. Op veel scholen ervaren individuele docenten de gevolgen van trends zoals het Mattheus-effect en ludificering terwijl men voelt dat het professionele team niet hecht genoeg is om de problemen collectief te adresseren.

Ten slotte nog even iets over jezelf. Zijn je ideeën vooral achter je bureau ontstaan of ook of vooral in de praktijk?
Ik heb altijd op de brug tussen beleid, wetenschap en praktijk willen staan. Ik voel geen behoefte om alleen in de praktijk of alleen in de wetenschap te zijn, in dat tussen zijn ontstaat energie en creativiteit, maar ook de blijvende verbinding met het hogere doel dat zin blijft geven. In die *interesse*, in dat *tussen zijn*, vergeet je nooit waar het allemaal om zou moeten gaan als je op scholen bent: uiteindelijk het bevrijden van de leerlingen van alle dempende projecties die op hen afgevuurd worden door de samenleving, soms door ouders, soms door de politiek, maar soms ook door een cultuur van lage verwachtingen op school.

Zelf verzorg ik nog steeds onderwijs op de Erasmus Universiteit, bij de opleiding onderwijswetenschappen. En niets is mooier dan lesgeven, maar ik kan niet meer lesgeven zonder te onderzoeken. Dat is overigens soms wel lastig: ik ben altijd aan het observeren, ook tijdens bijvoorbeeld kick-off bijeenkomsten op scholen. Het werkt trouwens ook andersom: toen ik in de Onderwijsraad zat, las ik beleidsmatige stukken altijd vanuit de praktijk. Op de brug waait het altijd harder en als je dat echt niet wilt, moet je niet op die brug gaan staan. ■

SVRK

Nieuwe **perspectieven en opvattingen** op **bestuurlijke vragen**

Samenwerken vanuit **brede inhoudelijke deskundigheid** en betrokkenheid

Nieuwsgierig en **sterke publieke betrokkenheid** in alles wat wij doen

Samen betekenisvolle en bijzondere dingen doen en daar iedere dag beter in worden

- Versterken van **onderwijskwaliteit**
- **Herinrichting, herschikking** (regionaal) onderwijsaanbod
- **Starten en beëindigen** van onderwijsvoorzieningen/scholen
- Begeleiding van **passend naar inclusief onderwijs**
- Doorlopende leerlijnen **ko-po-vo, vo-mbo**
- Inrichting van bestuur, toezicht en medezeggenschap
- **Overdragen en fuseren** van scholen en schoolbesturen
- **Strategische heroriëntatie** onderwijsaanbod, school en bestuur
- **Bekostigings- en huisvestingsvraagstukken**

info@svrk.nl | 070 -800 2009

svrk.nl

Onderwijs over de grenzen

In deze rubriek signaleren Rudi Schollaert en Roger Standaert afwisselend onderwijsnieuws van over de grenzen

Rudi Schollaert
Rudi Schollaert is zelfstandig onderwijsadviseur en voormalig directeur nascholing en internationale betrekkingen bij de Vlaamse koepelorganisatie VSKO.
E-mail: rudi.schollaert2@telenet.be

Le nouveau directeur est arrivé

Van permanent crisismanagement tot existentiële keuzes

De wereld is in transitie, zoals dat tegenwoordig heet. En als het in de wereld regent dan sijpelt het water binnen in de scholen. Alleen kan je wat er vandaag op onze maatschappij afkomt geen regen meer noemen, maar een stortvloed, vaak met modderstromen in de nasleep. Voor schoolleiders resulteert dit vaak in een permanente vorm van crisismanagement, waarbij de ene rood-alarm situatie naadloos aansluit bij de vorige en overlapt met de volgende. De nieuwe schoolleiders moeten niet alleen zoals van oudsher kunnen omgaan met verandering, ze moeten om de haverklap de school heruitvinden. Zoals bij de coronapandemie, waarbij van de ene dag op de andere alle routines wegvielen. Online afstandsonderwijs werd het nieuwe normaal, iets waartoe in veel scholen noch de technische, noch de pedagogische of organisatorische know-how voorhanden was.
Pas waren de klassen weer gevuld of de energiecrisis maakte het bijna onmogelijk ze te verwarmen. Koude klassen vol leerlingen, maar nog nauwelijks leerkrachten om voor die klassen te gaan staan. De nieuwe schoolleider gaat spoorslags op zoek naar de witte merels die wiskunde, wetenschappen of Nederlands kunnen en willen geven, en dan nog liefst met een pedagogisch diploma op zak.

Een ogenschijnlijk minder prangend maar veel essentiëler probleem waar de nieuwe schoolleider mee geconfronteerd wordt is de stroomversnelling waarin artificiële intelligentie (AI) is terechtgekomen. En dan spreek ik echt niet over hoe je als schoolleiding omgaat met plagiaat, maar over een paradigmaverschuiving in de leerprocessen. We kunnen ons nauwelijks een idee vormen welke consequenties AI zal hebben voor de school, laat staan dat we al kunnen bevroeden hoe we ermee zullen omgaan. Alleen al de professionaliseringsinspanning die hiermee dient gepaard te gaan is een gigantische uitdaging.

Ondertussen druppelen halverwege het schooljaar Nederlandsonkundige nieuwkomers binnen. De nieuwe schoolleider past hen naadloos in tussen de leerlingen met lege boterhamdozen en zij die eisen met 'die', respectievelijk 'hun' aangesproken te worden. En of we het nu OK vinden of niet, ouders en leerlingen hebben ook in het onderwijs de status van klanten verworven, niettegenstaande dat de schoolloopbaan grotendeels door de overheid wordt gefinancierd. En niet alle klanten willen dezelfde koopwaar.
In liberale democratieën werkt de postmoderne wereldvisie immers nog sterk na. Er is een veelheid van opvattingen die naast elkaar bestaansrecht verworven hebben. Dit resulteert in een veelheid van eisen t.o.v. de school. De huidige maatschappelijke polarisatie zet de tegenstellingen op scherp. In Franstalig België woedt op dit ogenblik een controverse over seksuele opvoeding op school, iets wat sterk gecontesteerd wordt door religieuze zeloten van Christelijke en van Islamitische signatuur, hierin gesteund door de obligate horde internetmalloten. Het conflict beperkt zich niet tot straatprotest of tot een hetze op sociale media. In Wal-

lonië werden al een vijftal scholen in de fik gestoken.

Ondertussen in de wereld

Niet alleen is de school een afspiegeling van de maatschappij, zij geeft er ook mee vorm aan. Dit zien we niet alleen in onze democratische postmoderne samenleving. Ook in strak geleide autoritaire regimes speelt het onderwijs de rol van catalysator. De insteek wordt daar niet door de schoolleiding maar door de overheid bepaald via traditionalistische en nationalistische curricula, waarbij niet teruggeschrokken wordt de vijandigheid tegenover andere landen of bevolkingsgroepen op te poken. Kijk maar naar wat er zich in het Russisch onderwijs afspeelt sinds de 'speciale operatie' tegen Oekraïne. Deze trend zet zich ook door in tot nader orde democratische landen zoals de VS, waar in sommige staten reeds volop boeken op de verboden lijst komen te staan. Dit in schril contrast met Vlaanderen, waar groot alarm geslagen wordt alleen al bij het opstellen van een canon. In 'progressieve' kringen hoort men in de verte meteen het Horst Wessellied klinken.

Je hoeft nog niet in een dictatuur te leven om te zien dat de recepten die schoolleiders in Vlaanderen en Nederland toepassen – in overleg met de betrokken partijen een beleid uitstippelen – niet overal werken. De manier waarop mensen met elkaar omgaan, ook op school, zijn in grote delen van de wereld erg verschillend van de onze. Dat geldt zelfs al voor Zuid- en Oost Europa. In Praag was ik er getuige van hoe leerlingen als dagelijkse routine tijdens de pauze een half uur over de speelplaats werden gemarcheerd. Welbevinden was daar duidelijk geen criterium. In Italië, Portugal en Slowakije heb ik de ronduit hautaine houding en de willekeur kunnen meemaken waarmee schooldirecties en inspectieleden zich boven de wet stelden en door de leerkrachten als een soort halfgoden benaderd werden. In Rwanda – dat toegegeven noch in Zuid- noch in Oost Europa ligt – keek ik mijn ogen uit toen een portier voor de directeur onderdanig neerknielde ...
Bij dit alles kan je de vraag stellen of de internationale missioneringsdrang van Westeuropese onderwijsdeskundigen eigenlijk wel zinvol is, gezien de immense cultuurverschillen en maatschappelijke relaties. Een overlegcultuur introduceren in een sterk hiërarchische samenleving lijkt me een *no brainer*.

Gedeelde betekenis

Maar terug naar de lage landen. Wij hier leven in een maatschappij waarin de grote verbindende verhalen ondergesneeuwd zijn. Iedereen maakt z'n eigen keuzes, al dan niet geïnformeerd. Deze multipolaire maatschappij dwingt de nieuwe schoolleiders tot het maken van een aantal existentiële keuzes, willen ze niet tot een permanente spreidstand gedwongen worden.
Hoe kan je als schoolhoofd een min of meer eenduidig verhaal zetten tegenover de chaotische realiteit?
De *core business* van een school is leren. En leren impliceert betekenis geven aan nieuwe informatie en inzichten door ze te integreren in reeds aanwezige kennis en begrip van de wereld. In die context is het de taak van de schoolleider om van uit de concrete context en de traditie van de school een *narratief* te construeren dat een coherente maatschappijvisie uitdraagt en daarvoor een draagvlak te creëren bij docenten, ouders, leerlingen en bestuur en toezicht. Zo wordt leren het creëren van *gedeelde* betekenis, wat zorgt voor samenhang, voor een coherent anwoord op de vraag in welke wereld wij leven en hoe we met die wereld leren omgaan.

Een draagvlak komt er natuurlijk niet vanzelf. Het is essentieel dat alle *stakeholders* in een vroeg stadium betrokken worden, zodat ze niet alleen mede-eigenaar worden van het gedeeld narratief, maar ook zelf

hun bijdrage kunnen leveren aan het verhaal van de school. Vaak is een gevatte metafoor (een vuurtoren, een ruimteschip ...) of een citaat (Yes we can!) een goed vertrekpunt voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie.
Daarbij is de eenzame leider aan de top geen optie meer. De wereld wordt steeds complexer, de uitdagingen diverser en veelvuldiger. Dat kan geen enkel individu nog de baas. De nieuwe schoolleider omringt zich met mensen die een waaier van complementaire competenties vertegenwoordigen. Dus geen klonen van zichzelf.

Een generiek beleid

Als schoolleider kan je geen duurzaam beleid uitbouwen op basis van ad hoc beslissingen. Een duurzaam beleid vergt een *generieke* benadering, die je kan toepassen in elke situatie en bij elke plotwending. Lees maar eens de vroegere voorspellingen na over hoe het onderwijs van de toekomst er zou uitzien, zowel technologisch als qua maatschappelijke impact. Taallabo's, de paradepaardjes van de zeventigerjaren gingen na minder dan een decennium op de schroothoop. In Vlaanderen liep de invoering van het inclusief onderwijs, waarbij de overgrote meerderheid van leerlingen met specifieke leerbehoeften zouden geïntegreerd worden in het gewoon onderwijs, na jaren gekissebis op een sisser af. De toekomst laat zich lastig inschatten. Permanent inspelen op nieuwe situaties en eisen houdt in dat je voortdurend je voelhoorns uitsteekt en dat je proactief inhaakt op noden die de neus aan de deur steken in plaats van de waan van de dag achterna te lopen. Dit vergt permanente monitoring en feedback. Monitoring door datacollectie en feedback van stakeholders. Dit betekent niet dat je je school moet laten aansturen door data, maar wel door leiders die een beroep doen op data. Data die omgezet worden in kennis en inzichten door er (gedeelde!) betekenis aan te gegeven. Samen dus.

Voor het creëren van het beruchte draagvlak is intensief communiceren – een toespraak, een folder, een poster, een website – noodzakelijk, maar op zich onvoldoende als strategie. Als schoolleiding moet je niet alleen zeggen, maar vooral tonen, voordoen hoe het moet. *Walk the talk* is de boodschap. Wil je een fundamentele verandering teweegbrengen in de overtuiging en het gedrag van mensen, dan dien je hen te omringen met een gemeenschap waarin deze overtuigingen tot uitdrukking komen, in de praktijk worden gebracht en worden gekoesterd. Een gelijkgestemde gemeenschap waarin mensen hun autonomie kunnen bewaren, hun competenties kunnen ontplooien en onderling goede relaties onderhouden.

Zo een complex proces in goede banen leiden vergt veelzijdig leiderschap. Het zal niet volstaan om met een managementtruc problemen om te dopen tot uitdagingen om de zaak te klaren. ■

Jan Bransen
Jan Bransen is academisch leider van het Radboud Teaching and Learning Centre en hoogleraar Filosofie van de gedragswetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen.
E-mail: jan.bransen@ru.nl

Omwille van de **educatieve ruimte**

In dit artikel betoog ik dat ons huidige onderwijs gebukt gaat onder drie ondeugdelijke visies op cognitie, leren en bestuur en beleid. Daar zet ik drie andere visies tegenover die meer recht doen aan het onderwijs als hoeder van een fundamenteel antropologisch gegeven: dat wij meer educatieve ruimte nodig hebben om voor onze toekomstige generaties te kunnen zorgen.

We leven in een instabiele tijd. Er moet veel veranderen, maar voorlopig lijkt er concreet nog niet zo veel te gebeuren. We hikken aan tegen een overvloed aan noodzakelijke transities en hoewel velen hopen dat de kantelpunten dichterbij komen, lijkt het enige kantelpunt dat daadwerkelijk dichterbij komt dat van de catastrofale klimaatverandering. Met betrekking tot vrijwel al deze transities kan het onderwijs een sleutelrol spelen, omdat het onderwijs als een onmisbaar antropologisch gegeven de plek is waar we als mensen met zijn allen aan onze eigen toekomst werken door te zorgen voor toekomstige generaties. In deze opmerking ligt overigens al één transitie besloten: een fundamentele mentaliteits¬verandering. We moeten over het onderwijs opnieuw leren nadenken als een antropologisch gegeven, als een wezenlijke dimensie van ons menselijke bestaan, en niet slechts als een arbeidsmarkt voor leraren of een voorbereiding op de arbeidsmarkt voor leerlingen. Deze mentaliteitsverandering brengt, zo zal ik in dit artikel uiteenzetten, nog drie andere transities met zich mee:

- een andere visie op cognitie
- een andere visie op leren
- een andere visie op bestuur en beleid

Ik meen dat deze transities met elkaar samenhangen, dat ze elkaar nodig hebben en elkaar zullen versterken. En wellicht is het juist omdat alles met alles samenhangt dat de omwenteling zo lang op zich laat wachten, dat we niet goed weten waar we beginnen moeten, dat we inmiddels al lang ten hele zijn gedwaald, dat het kalf allang verdronken is, en dat de wal het schip nog alsmaar niet lijkt te keren. Toch ben ik optimistisch en geloof ik, net als Jan Rotmans (2021), dat chaos en instabiliteit nodig zijn. Natuurlijk is dat spannend en zorgt dat er juist voor dat velen van ons krampachtig proberen vast te houden aan visies die al lang onhoudbaar en ongeloofwaardig zijn geworden. Maar wie oprecht, open en nieuwsgierig durft te kijken naar wat we vandaag de dag zullen moeten denken over cognitie, leren en besturen, zal de educatieve ruimte kunnen zien die de Grieken lang geleden 'σχολή' noemden – 'school', dat 'vrije tijd' betekende. Deze vrije tijd, of educatieve ruimte, was er in het antieke Griekenland weliswaar niet voor iedereen, maar dat neemt niet weg dat het begrip wel degelijk inclusief gebruikt kan en moet worden. Educatieve ruimte is namelijk de speelruimte die ieder mens nodig heeft om te kunnen leven. Educatieve ruimte heb je als baby, peuter en kleuter, en ook later nog, tenminste wanneer je vrijgesteld bent van arbeid. Educatieve ruimte heb je als je niet productief hoeft te zijn, als je mag oefenen, als je mag doen alsof je iets al kan dat je eigenlijk nog moet leren. In de educatieve ruimte word je niet op je presta-

ties afgerekend. Het gaat immers niet om die prestaties. Daar ben je juist van vrijgesteld. Je mag oefenen.

Wie dit vandaag de dag leest, zal zich realiseren hoe ver ons onderwijs inmiddels is afgedwaald van de belofte die besloten ligt in het begrip 'educatieve ruimte' – een belofte die als hoop op betere tijden voor ieder kind in 1874 in het kinderwetje van Van Houten werd vastgelegd. Dat leek zo'n goed idee, toentertijd: ouders verplichten hun kind naar school te brengen om hun educatieve ruimte – hun 'vrije tijd' – een paar jaar langer te laten duren. Dat deze 'vrije tijd' inmiddels in zijn tegendeel is verkeerd, dat de leerplicht geen leerlust meer is maar een leerlast is geworden, ligt aan allerlei ontwikkelingen, zoals de meetcultuur, de toetsgekte, de opwaartse diplomadruk en de dwingende lesmethoden. Maar het ligt ook aan dieper gelegen, ondeugdelijke vooronderstellingen over wat cognitie is en wat leren is, en over wat we met bestuur en beleid kunnen bewerkstelligen.

Cognitie

We hebben in onze kijk op cognitie nog steeds last van het oude lichaam-geest dualisme. De computermetafoor en de hersenwetenschap hebben hier niet voor de noodzakelijke verandering gezorgd. In plaats van de vooronderstelling dat cognitie zich in onze geest – en dus niet in ons lichaam – afspeelt, denken we nu dat cognitie zich in onze hersenen afspeelt. Dat is weliswaar *in* ons lichaam, maar daar heeft dat lichaam verder niet veel mee te maken. We accepteren namelijk nogal onnadenkend dat wij ongeveer net zoals een computer in elkaar zitten: onze hersenen zijn de hardware waarop allerlei software draait; ons werkgeheugen is een soort centrale processor en ons langetermijngeheugen is de harde schijf; onze zintuigen zorgen voor de input, net als een toetsenbord en een muis, en onze motorische functies zorgen voor de output, net als een monitor of een printer (zie voor een overzicht Rescorla, 2020).

Wie hier beter over nadenkt zal zich echter realiseren dat onze architectuur een heel andere is. Bij ons lopen input, output en verwerking volkomen door elkaar. Een computer die geen input krijgt, blijft eindeloos lang in dezelfde passieve, interne toestand staan, maar een mens die geen input krijgt, gaat op zoek. Die gaat zich vervelen. Sterker nog: wij halen onze input altijd al op allerlei manieren actief op. Wij zijn daarin net zo actief als de vleermuizen, die zo goed als blind zijn, maar die fascinerend genoeg niet meer hoeven horen dan de weerkaatsing van hun eigen gepiep. Bij ons werkt dat anders, maar

wel vergelijkbaar: wij nemen vooral de reacties waar op onze eigen verwachtingen (Clark, 2013).

Dat brengt een tweede punt met zich mee waarop de computermetafoor ons inzicht in onze cognitieve vermogens verstoort: onze gevoelens, ons engagement, onze emotionele betrokkenheid bij wat in de wereld voor ons relevant is, spelen een hoofdrol in onze cognitie (Damasio, 1994). Maar de computermetafoor kan ons niet helpen om dit aspect van onze cognitie te begrijpen. Computers hebben immers geen emoties. Ze geven nergens om. De manier waarop een computer informatie verwerkt, zegt ons dan ook helemaal niets over hoe wij dat doen.

In plaats van deze computationele visie op cognitie hebben we een andere visie nodig, eentje waarin cognitie gezien wordt als een biologische functie van levende organismen, een kwestie van intelligente interactie met de omgeving, waarin het om adaptatie en succesvolle zelforganisatie gaat. Deze andere visie is al voorhanden en wordt gelukkig steeds dominanter. Zij wordt doorgaans de 4E-cognitie genoemd (Newen et al., 2018). Dat staat voor embodied (cognitie vindt plaats in het hele lichaam), embedded (cognitie betreft de intelligente interactie tussen organisme en omgeving), extended (cognitie strekt zich uit tot buiten onze hersenen en zelfs tot buiten ons lichaam, doordat, bijvoorbeeld, ons mobieltje belangrijke telefoonnummers voor ons onthoudt), en enactive (cognitie bestaat letterlijk *in* ons intelligente gedrag). Daar kan en moet veel meer over gezegd worden, maar de betekenis van deze transitie valt goed uit te leggen aan de hand van de andere visie die we op leren nodig hebben (Macrine & Fugate, 2022).

Leren

In het onderwijs spelen leertheorieën die fundamenteel gebaseerd zijn op de computationele visie op cognitie een hoofdrol. Leren is volgens deze theorieën een kwestie van het aanbrengen van min of meer duurzame veranderingen in het langetermijngeheugen. Omdat leren zich volgens deze theorie in de hersenen afspeelt, is de rol van het lichaam in het onderwijs klein: vaak lijkt men het lichaam te zien als niet meer dan het middel dat nodig is om de hersenen van het ene naar het andere klaslokaal te verplaatsen. Onderdeel van die visie is het idee dat onze hersenen grotendeels een onbeschreven blad zijn, dat hun functioneren afhankelijk is van de specifieke 'software' die kinderen nodig hebben in de omgeving waarin ze toevallig geboren worden en dat die 'software' als een kennisbasis door anderen 'geïnstalleerd' moet worden. Daarom is onderwijs zo belangrijk: instructie door bekwame leraren en toetsing om te controleren of de installatie is gelukt.

In het onderwijs spelen leertheorieën die fundamenteel gebaseerd zijn op de computationele visie op cognitie een hoofdrol.

Deze visie negeert echter totaal dat baby's en peuters ware leermonsters zijn, dat leven en leren voor hen volkomen op hetzelfde neerkomen en dat leren door en door actief en intrinsiek gemotiveerd is. Dat past bij het inzicht dat cognitie een biologische functie is, dat het om de succesvolle omgang met veranderingen in je omgeving gaat. We hebben daarom een visie op authentiek leren nodig. Dit leren is een kwestie van goede gewoonten ontwikkelen, van je handelingsdomein vergroten en je oordeelsvermogen versterken, iets dat vanzelf gebeurt in een uitdagende en telkens weer verrassende context. Het contrast tussen authentiek en schools leren hebben wij zelf gecreëerd met de introductie van het formele onderwijs. Natuurlijk spelen verstandige volwassenen in het authentieke leren een hoofdrol. Zij maken immers deel uit van die uitdagende en verrassende omgeving. Daarin zijn zij niet zozeer als instructeurs aanwezig, maar veel meer als stimulerende betrokkenen en enthousiaste toeschouwers. Een baby leert niet puur instrumenteel lopen – als het ware om een efficiëntie¬probleem effectief op

te lossen – maar krijgt een geweldige kick van de enthousiaste en bewonderende aanmoedigingen van de volwassenen die haar, bijvoorbeeld, een eerste stapje zien zetten. Let maar eens op de volwassenen tijdens een familiefeestje als er een baby ten tonele verschijnt, als een neef of nicht arriveert met het nieuwe, jongste familielid. De manier waarop die baby onmiddellijk voor iedereen het middelpunt van het feestje is, de bewonderende en aanmoedigende blikken van al die volwassenen die de aandacht van de baby proberen te vangen. Het is haast gênant, als het niet zo gewoon en zo functioneel zou zijn. Daar heeft de natuur maar mooi voor gezorgd.
Als je zo'n scène goed tot je laat doordringen, besef je hoe vreemd het in feite is om de leergierigheid van jonge kinderen een kwestie van pure intrinsieke motivatie te noemen. De externe stimulans spat immers van de gezichten van al die ooms en tantes af! Wel jammer, natuurlijk, dat we als volwassenen die enthousiaste aandacht niet op kunnen blijven brengen tijdens de schoolcarrière van onze kinderen. Ook wel jammer dat we vervolgens ook nog eens de resterende intrinsieke motivatie van onze leerlingen afbreken door hen in een knellend leerstofjaarklassensysteem lastig te vallen met een verplicht curriculum. (Bransen, 2019) Waarom blijven we het formele onderwijs toch organiseren rondom een verkeerde visie op cognitie en een verkeerde visie op leren? Het is de hoogste tijd voor een andere visie op bestuur en beleid.

Bestuur en beleid

Het cockpit-denken domineert nog steeds de wereld van bestuur en beleid. In deze visie is de bestuurskamer als het ware een cockpit waarin op het dashboard alle relevante informatie te vinden is en waarin zich de knoppen bevinden waaraan bestuurders kunnen draaien om hun organisatie de goede kant op te blijven sturen. Het idee van de cockpit past naadloos bij de ondeugdelijke computationele visie op cognitie. In deze visie speelt cognitie zich immers alleen in de hersenen af, in de gedachtewereld, een besloten plek waar alle relevante informatie als input binnenkomt, informatie die verwerkt moet worden, zodat beslissingen genomen kunnen worden en het lichaam in beweging gebracht kan worden. Handelen is in deze visie niet meer dan het nemen van een beslissing. Die beslissing zet heel het raderwerk in werking, zo wil het idee. Het lichaam verschijnt in deze visie als een passief mechaniek dat stil zal liggen wachten tot het aangezet wordt, tot een beslissing is genomen, tot aan de knoppen is gedraaid en het mechaniek zijn noodzakelijke gang van oorzaak en gevolg gaat.

Een oud en volstrekt ongeloofwaardig beeld. Het lichaam is helemaal geen passief mechaniek, en vertaald naar de wereld van bestuur en beleid: geen enkele organisatie is een passief mechaniek. Wel doet de wetenschap nog steeds zijn uiterste best om de onderliggende causale mechanismen van ieder stukje werkelijkheid in kaart te brengen, om zo de bestuurders van de noodzakelijke *evidence* te voorzien. Maar meer en meer komen we tot de conclusie dat ieder stukje werkelijkheid in feite een complex systeem is, dat alles met alles samenhangt en alles op alles inwerkt. Het hele idee van een controlerende cockpit met een overzichtelijk dashboard en een beperkt aantal knoppen getuigt, zo weten we inmiddels écht wel, van een onvoorstelbare naïviteit.

Maar hoe dan wel? Hoe kunnen we de boel dan besturen? Dat is een verraderlijke en misleidende vraag, omdat het werkwoord 'besturen' essentieel verbonden is met het oude lichaam-geest dualisme en met het Platoonse beeld van de door paarden voortgetrokken tweespan waarop onze ratio als een koetsier de teugels in handen heeft. We hebben geen bestuur nodig, maar gastvrij vertrouwend beleid dat gebaseerd is op het besef dat groepen mensen organische netwerken vormen op basis van articuleerbare maar altijd meervoudig interpreteerbare, wederzijdse verwachtingen. Daardoor zijn mensen altijd kwetsbaar afhankelijk van elkaar, in staat tot de vorming van magnifieke samenwerkingsverbanden die intrinsiek dynamisch zijn en permanent onvoorzienbare neveneffecten kunnen genereren. Daardoor is sturing op uitkomsten een hachelijk avontuur, fundamenteel altijd een experiment, waarin voorspelbaar succes niet afgedwongen kan worden.

Een lerende gemeenschap

Deze visie op bestuur en beleid kan goed aansluiting vinden bij authentiek leren. Wat we nodig hebben, is

het besef dat we met zijn allen een lerende gemeenschap vormen, een educatieve ruimte. Hoe die ruimte ingevuld moet worden, wie dat zou moeten organiseren en wiens verantwoordelijkheid daarbij in het geding is, zijn belangrijke vragen die serieus aandacht verdienen. Die vragen kan ik hier natuurlijk niet beantwoorden. Dat is bovendien ook niet aan mij alleen. Maar vanuit een breed antropologisch perspectief noem ik enkele relevante randvoorwaarden.

We vormen, ten eerste, met zijn allen een lerende gemeenschap. De educatieve ruimte is er voor iedereen. Dat betekent dat het in ons leven nooit alleen maar om prestaties gaat, maar dat er voor iedereen altijd ook tijd vrijgemaakt moet kunnen worden om te oefenen. Ik denk daarbij aan onderwijsvouchers die ieder van ons gedurende het leven van tijd tot tijd moet kunnen inzetten. Dat zou ons de mogelijkheid geven ons te bevrijden van het op zich absurde huidige arrangement waarin ieder van ons voorafgaand aan het arbeidzame leven eerst zo veel mogelijk opleiding tot zich moet nemen (Bransen, 2019). Leren kan ook later nog, altijd, voor iedereen. Want leren stopt nooit.

Ten tweede moet een oefenruimte vooral een ruimte zijn, een lege plek waarin verkend en geëxperimenteerd mag worden. Zo'n ruimte lijkt meer op het brede strand van Schiermonnikoog dan op een winkel van Ikea met zijn dwingende looproute. In een educatieve ruimte staat de ontwikkelbehoefte van de lerende centraal, niet de lesstof of de bij een vaststaand curriculum behorende eindtermen. Dat vraagt om bekwame educatieve gidsen, mensen met ervaring, die het goede voorbeeld kunnen geven, die kunnen instrueren, maar die vooral ook goed kunnen luisteren, in de breedste zin van het woord, die de vraag achter de leervraag kunnen ontdekken en de consequenties daarvan voor zichzelf, voor de lerende en voor de lerende gemeenschap als geheel kunnen articuleren. Dat klinkt abstract, maar heel concreet betekent het dat volwassenen – ouders, leraren, schoolleiders en bestuurders – educatieve ruimte kunnen geven door het goede voorbeeld te geven, en dat wil zeggen door ook zelf steeds weer die educatieve ruimte te nemen, te betreden. Omdat ook zij steeds weer zullen proberen goed afgestemd te blijven op hun altijd uitdagende en verrassende omgeving. Ook volwassenen zijn immers mensen, wezens voor wie leren en leven samengaan, wezens die steeds betrokken blijven op het vormen van goede gewoonten, het herzien en transformeren van bestaande gewoonten en het bekrachtigen van bevestigde gewoonten. Dat is alles.

Daar moeten we wel iets voor durven loslaten en dat is ooit prachtig beschreven door Jonathan Haidt die in India op vakantie een ritje mocht maken op een olifant. Hij zat daar metershoog boven de grond met de teugels krampachtig in handen terwijl de olifant over een smal pad langs een ravijn liep. Ineens drong het tot hem door dat die teugels er slechts waren om hem houvast te bieden. Hij hoefde niet te sturen. Dat kon hij ook helemaal niet. Die olifant wist zelf heel goed waar hij lopen moest. Die wilde zelf ook niet vallen. Bovendien kwam die daar elke dag, met telkens weer een nieuwe, onwetende en vergeefs sturende toerist op zijn rug. ■

Referenties

- Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. ISVW Uitgevers.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive Brains, Situated Agents, and the Future of Cognitive Science, *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3): 181–204. doi:10.1017/S0140525X12000477.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error*. Putnam.
- Haidt, J. (2006). *De Gelukshypothese. De Balans Tussen Oude Wijsheid En Moderne Wetenschap*. Spectrum.
- Macrine, S. & Fugate, J. (2022) (eds). *Movement Matters: How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning*. The MIT Press.
- Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press.
- Rotmans, J. (2021). *Omarm de chaos*. De Geus.
- Rescorla, Michael, "The Computational Theory of Mind", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/computational-mind/>.

Kleine casuïstiek

Annet Kil-Albersen
Annet Kil-Albersen is voorzitter van het College van Bestuur van de Goois Scholen Federatie.

Dobbelen met (duivelse) dilemma's: het lijden leren leiden

Sedert de schandalen bij *The Voice*, *De Wereld Draait Door* en *Studio Sport* is er grote aandacht voor sociale veiligheid op de werkvloer. Vaker dan ooit gaan de gesprekken over grensoverschrijdend gedrag en machtsmisbruik.

1983
Ik begon in het onderwijs. Het was de tijd zonder internet, mobiele telefoons en dus ook zonder (a) social media en vertrouwenspersonen. Het was ook de tijd van de jaarlijkse zorgen over het al dan niet behouden van je uren en dus je salaris: er was immers een gigantisch lerarenoverschot en het 'last in first out' beginsel was de norm.
In die tijd was er geen beleid over de bejegening op de werkvloer, er waren geen protocollen en er werd niets gemonitord. Er was geen norm en als die er al impliciet was, dan was deze na de jaren '60 en '70, vooral vrij. Er waren, net als vandaag, wel collega's die te lijden hadden onder wat we nu grensoverschrijdend gedrag zouden noemen. Er werd echter geen leiding aan dat lijden gegeven.

2023
Vanuit dat historisch perspectief bezien ervaar ik de huidige tijd vooral als positief. We willen dat onze scholen voor alle genderidentiteiten veilig zijn en daarmee bedoelen we dat de sociale, psychische en fysieke veiligheid niet door handelingen van derden wordt aangetast (bron: onderwijsinspectie).
We hebben inmiddels protocollen en monitoren de veiligheidsbeleving van leerlingen en collega's. We hebben vertrouwenspersonen intern en extern. We reageren op signalen en bieden, indien aan de orde, psychosociale hulp. We zijn alert en spreken elkaar, ook pro-actief, aan. Dankzij het lerarentekort (ieder nadeel heeft z'n voordeel) vreest niemand meer voor zijn uren. Er bestaat alleen nog 'last in, stay in'. We pogen inmiddels leiding te geven aan het lijden.

Je zou kunnen zeggen dat we na 40 jaar op de goede weg zijn en het lijden mag besproken en zichtbaar worden. We weten hoe we daaraan leiding kunnen geven.
Helaas is dat (nog) niet het geval.

De (duivelse) dilemma's
Leidinggevenden in het onderwijs zijn geen rechters, juristen of psychologen. Als zij een casus op hun bordje krijgen, putten zij uit een onderwijsgerelateerd handelingsrepertoire en vallen terug op beroepsethische afwegingen (we hebben geen codes) en het waardenpalet van de organisatie. Vaak zullen zij peer-to-peer willen spiegelen maar menigmaal verhoudt zich dat niet met de eisen omtrent de vertrouwelijkheid.
In professionele eenzaamheid komen zij dan tot een afweging.

Zo'n casus wordt een dilemma als er geen afweging te maken is. Dat kan gebeuren wanneer de verklaringen van klagers/beklaagden (en/of derden) na hoor en wederhoor strijdig zijn. De leidinggevende poogt zich nog steeds op te stellen vanuit de onafhankelijke verantwoordelijkheid voor beiden. Vaak wordt dan eerst gepoogd intern te mediaten en als dat niet tot een bevredigend vervolg leidt, wordt externe mediation voorgesteld. Gelukkig leidt dat nogal eens tot herstel van vertrouwen over en weer en terugkeer van klager en beklaagde in het werkproces.

Een dilemma wordt een duivels dilemma wanneer zo'n casus, ondanks pogingen van leidinggevenden (vaak al met de bestuurder als kritische vriend) escaleert: er moet gekozen worden uit twee kwaden en het zal niet meer tot een voor allen bevredigend oordeel kunnen komen. Vrijwel altijd wordt er dan gejuridiseerd en helaas is er dan al vaak sprake van verharding van de standpunten en van onherstelbare werkverhoudingen.

Laat ik proberen zo'n casus te concretiseren.

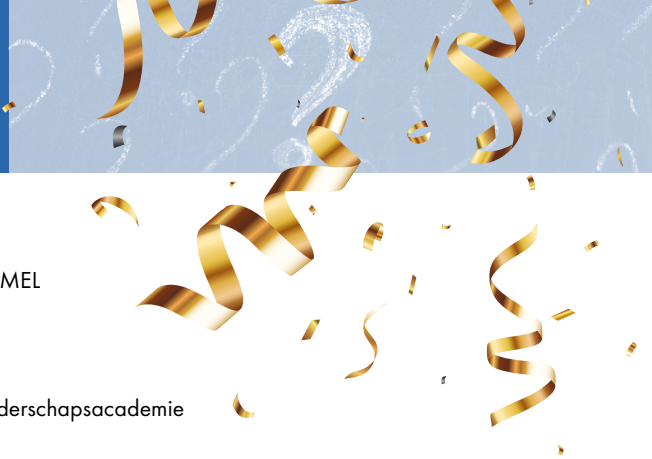
Twee collega's raken in conflict over wat we zijn gaan noemen 'een casus wederkerige onveiligheidsbeleving': de een typeert het gedrag van de ander als grensoverschrijdend, de ander ervaart onveiligheid juist vanwege die aantijging. Leidinggevenden voeren gesprekken met beiden (hoor en wederhoor). Betrokkenen voeren getuigen op en hebben beiden behoefte er met 'medestanders' over te praten. De casus wordt zo ongewild groter en maakt dat er 'wandelgangen geruchten' ontstaan. Er zijn meer collega's die zich melden als pleitbezorger van de één dan wel van de ander. Er worden inmiddels over en weer sanctioneringseisen gesteld. Door leidinggevenden zijn meerdere gesprekken gevoerd met klager en beklaagde maar ook met derden. Er is bestuurlijk geïntervenieerd en multi-disciplinair advies ingewonnen. Mede op grond daarvan is gekozen voor een interventie waardoor betrokkenen niet meer met elkaar werken.

Tegelijkertijd wordt de gedragscode besproken en op het punt van bejegening herzien waardoor het een levend document wordt. Opdat we van iedere casus leren wordt er aangestuurd op een open en veilige aanspreekcultuur in een zo vroeg mogelijk stadium.

Er is casuïstiek die niet via mediation of een interventie tot een gedragen oplossing komt. Deze leiden vaak tot een vertrekintentie en ook dan is het zaak goed werkgeverschap te betrachten. Daarbij kan zich een nieuw duivels dilemma voordoen: er kan bij betrokkenen sprake zijn van gecalculeerd gedrag omdat het eventuele aansturen op een beëindiging vrijwel altijd ook een financiële component kent. Voor een leidinggevende kan dat belastend zijn omdat het gaat om publieke middelen die altijd aan andere (school) doelen worden onttrokken. Het wordt dan dobbelen met duivelse dilemma's.

Voorwaarts

Tot slot: we leren ook naar aanleiding van casuïstiek altijd met elkaar vooruit. Hoe pijnlijk het lijden soms ook kan zijn, we hebben met elkaar de dure plicht om ons leiden keer op keer te bezien in het licht van het lenigen van dat lijden. We dobbelen met onze dilemma's, lijden daaronder ook vaak zelf, maar leiden leren we toch ook en vooral van en met elkaar. Laten we ook door het delen van onze *(duivelse) dilemma's* van elkaar *leren het lijden te leiden.* ■



Floor Basten
Floor Basten is onderzoeker en coördinator Onderzoek MEL
E-mail: f.basten@nso-cna.nl

Bart Schipmölder
Bart Schipmölder is directeur-bestuurder NSO-CNA Leiderschapsacademie
E-mail: b.schipmolder@nso-cna.nl

Leren onderzoeken van en in **sociale complexiteit**

Het is gemakkelijk om over onderwijs en schoolleiderschap te denken in abstracties. We lezen bijvoorbeeld vaak dat onderwijs draait om 'de leerling en de leraar', en dat 'de schoolleider' ertoe doet. En ook is wensdenken over onderwijs en schoolleiderschap gemakkelijk: te makkelijk worden ideaaltypische oplossingen gesuggereerd waarin alles goed komt, maar waarin voorbij wordt gegaan aan de feitelijke praktijk. Abstracties en wensdenken kunnen inspireren, maar ook frustreren. In deze bijdrage beschrijven Floor Basten en Bart Schipmölder hoe ze binnen de master Educational leadership met onderzoek iets anders proberen te bewerkstelligen.

Abstracties en wensdenken verwijzen kort gezegd naar idealen. We maken hier een onderscheid tussen idealen zoals Plato ze bedoelde, en idealen die passen bij de meer activistische gedachte dat een andere wereld mogelijk is. In de Platoonse variant is het aardse leven een zwakke afspiegeling van een ander, tijdloos universum vol essenties. De concrete leerlingen van vlees en bloed die wij kennen, zouden volgens Plato allemaal onvolmaakte manifestaties zijn van één tijdloze leerling, ofwel: 'de leerling' die te isoleren is van de andere ingrediënten die bij onderwijs horen. Op zijn beurt valt 'onderwijs' te isoleren van de rest van de samenleving, wat de Grieken '*scholè*' noemden. Maar scholen opereren niet in een abstracte wereld, ze zijn bevolkt met leerlingen, leraren en schoolleiders – echte mensen, net als alle anderen die zich met onderwijs bezighouden. Plato had een voorkeur voor de ideale wereld omdat die ontlichaamd was en dus niet ziek kon worden of sterven. Zijn ideale wereld zouden we nu 'papieren werkelijkheid' noemen.

We hebben volgens ons niet te maken met tijdloze essenties en willen daarom voorkomen dat Platoonse ideaalbeelden het denken over onderwijskwaliteit en pedagogiek kapen. Immers, dit abstracte wensdenken leidt vaak tot ideale innovatietrajecten, die door in praktijken elders ooit bedacht (*best practices*) of aangetoond (*evidence based*) en daardoor lijken te kloppen, in de situatie van de eigen school toch niet goed blijken te passen. Dit geldt voor zover wij kunnen overzien zowel voor onderwijs en leren, als voor het organiseren daarvan. Het valt ons op dat bij de ontdekking van een mismatch tussen ideaal en praktijk de eerste reflex vaak niet is om de eigen praktijk wat grondiger te onderzoeken, maar om op zoek te gaan naar de volgende ideale, op papier goed ogende innovatie.

Ander soort idealen

Natuurlijk hebben wij te mijmeren over wat we aan het doen zijn, wat daarin lukt en wat ons frustreert, hoe we het anders zouden willen en wat ons daarbij zou kunnen helpen. In plaats van abstract wensdenken nemen we echter als vertrekpunt concrete scholen als dynamische, levendige praktijken waarin van alles qua leren gebeurt zonder dat iemand daar eenzijdig regie op heeft, omdat er nu eenmaal heel veel bij betrokken is: mensen, dingen, ambities, gebouwen, wetten, ideologieën, euro's, dieren, concepten, herinneringen, idealen, planten enzovoort. We noemen dit 'sociale complexiteit' om te benadrukken dat het geneste relaties zijn waarin nieuwe gedragspatronen ontstaan. Veranderingen (leren, innoveren) emergeren in dit soort dynamieken en zijn zelden lineaire effecten van de ene actor (de leraar, de overheid, ...) op de andere (de leerling, de school, ...). Veranderen gaat daarin niet via eenvoudige oorzaak-gevolgrelaties en ontstaat soms zelfs onbedoeld.

Het idealisme dat wij hier hanteren – namelijk dat een andere wereld mogelijk is – betreft geen tijdloos universum, maar onze concrete wereld, waar we het kort gezegd mee te doen hebben. En in deze wereld stapelen de crises zich op, waardoor steeds meer professionals voor publieke acties kiezen (Scientist Rebellion, Caring Doctors, ...) en ook in het onderwijs de

roep om meer activisme klinkt. Een andere wereld moet niet alleen mogelijk zijn, maar ook echt werkelijkheid gaan worden. Dat vraagt niet zozeer om 'de ideale samenleving' dan en daar, maar om in het hier en nu vanuit gedeelde idealen te werken aan die andere wereld. Stap voor stap, samen en met oog voor hoe de vernieuwing zich ontvouwt. Dit vatten we samen met 'doordacht doen'.

Als levende wezens creëren wij de werelden (*Umwelts*) waarin we leven door te leven zoals we doen.

Sociale innovatie

De logische conclusie van sociale complexiteit is dat het leven geen vooraf bepaald script volgt dat zich afspeelt tegen het decor dat 'wereld' heet. Als levende wezens creëren wij de werelden (*Umwelts*) waarin we leven door te leven zoals we doen. Met dit vertrekpunt staat ook een school niet los van haar context, maar in een open relatie met haar maatschappelijke en fysieke omgeving. Die omgeving geeft vorm aan de school en het leren daarin en wordt er ook door gevormd. Ook hier is geen eenzijdige invloed, maar een voortdurende wisselwerking tussen al die eenheden in 'de wereld' als geheel. Dit is ook de handelingsruimte voor sociale innovatie, dat wil zeggen, het samen vormgeven van nieuwe samenhangende benaderingen voor sociaal complexe vraagstukken. Hierin zien we een rol weggelegd voor schoolleiders. Dat is althans waarom we in de master Educational leaderschip (MEL) onderzoek hebben vervlochten met veranderkunde en persoonlijk leiderschap, en dit als geheel verbinden aan zogenaamde *wicked* puzzels: die sociaal-complexe vraagstukken die onoplosbaar zijn, maar waar je wel mee te maken hebt. Niemand kan zich daaraan onttrekken en dat gegeven opent veel mogelijkheden. Want alles wat je doet, doet dus ergens toe. Schoolleiderschap komt zo in een ecologisch perspectief te staan. En dat betekent ook iets voor onderzoek.

We gaan verderop dieper in op doordacht doen, maar geven eerst een voorbeeld van een wicked puzzel waar veel van onze studenten 'iets' mee willen, namelijk werkdruk. Door dit als wicked puzzel te zien en niet als een relatief eenvoudig takentabelprobleem, leren ze zien hoe de toetscultuur op hun school samenhangt met de bredere prestatiesamenleving, waar wellicht de werkdruk van docenten ook weer een manifestatie van is, net als het perfectionisme waartoe ze zelf opgevoed zijn. Of herkennen ze de consumptiesamenleving in hun school aan de manier waarop ouders resultaatgaranties eisen en daar juristen voor inschakelen, wat werk en spanningen oplevert. Of zien ze de eenzaamheid en depressie onder leerlingen toenemen en leggen ze een verband tussen groeiende individualisering en schermtijd, waardoor het fysiek contact – dat zo belangrijk is voor ons mensen – alleen maar afneemt, en durven ze te speculeren dat dit wel eens een factor kan zijn in toenemende polarisering, zowel online als in de klas en op straat, met werkdruk als gevolg.

Niet alle vraagstukken hebben dit systemisch, sociologisch perspectief, maar de grotere vraagstukken waar we voor staan wel. Volgens ons gaat (het organiseren van) onderwijs over leren in deze sociale complexiteit. Hierin zijn schoolleiders niet degenen die alles mogelijk maken door te regelen wat voor 'het ideale onderwijs' nodig is, maar degenen die in onderwijs de potentie voor sociale innovatie zien en zich ervoor inzetten dat potentieel voor leerlingen, leraren en de toekomst te ontsluiten. Niet door instrumenteel allerlei oplossingen voor geïsoleerde problemen te implementeren, maar door doordacht te doen en daarmee lerend vermogen toe te voegen aan de ecologie waar de eigen school in meedoet.

Doordacht doen

Van schoolleiders in een masteropleiding wordt verwacht dat ze zelfstandig en op wetenschappelijk niveau onderzoek leren doen. We proberen in onze opleiding weer twee vaardigheden te integreren die in

het onderwijs en de organisatiewereld vaak uit elkaar zijn gehaald: denken en doen.

'Doen' past bij hoe onze studenten zichzelf vaak omschrijven: *"Ik ben een echte doener."* Met het onderzoekende leven hebben de meesten minder ervaring. Daarmee suggereren we niet dat ze niet nadenken, maar wel dat ze het liefst zo snel mogelijk naar de oplossing willen. Ze nemen weinig tijd om goed na te gaan hoe het vraagstuk zich in hun eigen context voordoet en door welke routines het problematisch blijft. Vaak worden de oplossingen trouwens buiten de eigen context gezocht; het onderwijsveld is notoir hypegevoelig. Deze archetypische doener zit veel schoolleiders in de weg als het gaat om complexe vraagstukken. Alleen maar 'doen' en 'oplossen' houdt hen reactief en houdt de problemen in stand.

Daarom laten we schoolleiders binnen de MEL de waarde van onderzoek in hun werk ervaren door het niet als apart vak te geven, maar er een leerlijn van te maken die vervlochten is in de gehele opleiding – samen met de leerlijnen veranderkunde en persoonlijk leiderschap: we verweven denken en doen in 'doordacht doen'.

Vierdimensioneel

In de MEL geven we 'doordacht doen' vorm vanuit vier dimensies: wetenschap, maatschappij, professie en tijd.

Wetenschap

De professionele oriëntatie van onze studenten is die van schoolleiderschap en niet wetenschap. Dat betekent dat we de wetenschappelijke dimensie zo hebben ingericht dat deze aansluit bij de behoefte van onze studenten om de sociale complexiteit van hun praktijk begrijpelijk en onderzoekbaar te maken. De wetenschappelijke dimensie zit dan mede in de handvatten die de gebruikte sociaalwetenschappelijke literatuur biedt bij het beter begrijpen van het vraagstuk.

Maatschappij

In de maatschappelijke dimensie leren studenten de micro-, meso- en macrocontext van hun school te doorzien op hun invloed op de vraagstukken binnen de school. De maatschappelijke dimensie komt terug in bijvoorbeeld de impliciete en expliciete opdrachten aan het onderwijs, maar ook in straatcultuur of hypes die de ontwikkeling van leerlingen beïnvloeden. Hoe binnen de maatschappij 'leren' in de school als publiek en politiek verschijnsel is ingeregeld, is ook deel van deze dimensie. Zo heeft in onze actualiteit de neoliberale, marktgeoriënteerde benadering van het publieke domein, en in het verlengde hiervan resultaatsturing, een belangrijk aandeel in de wicked puzzels.

Professie

Dan is er de professionele dimensie. Vanuit het beroepsprofiel van NSO-CNA (2016) wordt 'doordacht doen' als volgt ingevuld:

- doorzien: studenten krijgen zicht op de complexiteit in en om hun school;
- richten: studenten kiezen het vraagstuk waar zij zich voor willen inzetten en gaan op zoek naar de richting die zij eraan willen geven;
- verbinden: via hun keuze en daarmee samenhangend leren mobiliseren studenten een netwerk rond hun vraagstuk. Vanuit diverse perspectieven worden collectieve inzichten uitgewerkt naar handelingen. Daarop wordt tijdens en na uitvoering collectief gereflecteerd, wat leidt tot nieuwe, collectieve inzichten en handelingen.

Tijd

Tot slot is er de dimensie tijd, wat betekent dat we onze master continu toetsen aan en doorontwikkelen op grond van de ervaringen van docenten en studenten (bijvoorbeeld in leerdialogen) en de praktijk (via onze Veldadviesraad). Zo geven we zelf ook vorm aan 'doordacht doen' en de ecologische inbedding van de MEL.

Kleur bekennen

Ga je als schoolleider onderzoeksmatig (doordacht) aan de slag met wicked puzzels? Dan hoort daarbij dat je samen met anderen bouwt aan de verwezenlijking van in vrijheid gekozen en feitelijk onderbouwde collectieve idealen. En dan kom je als schoolleider

vroeg of laat ook voor keuzes te staan die een politieke component kennen. Kleur bekennen is geen gemakkelijke opgave, want het onderwijsveld doet zich voor als apolitiek. Wie echter niet kiest en vasthoudt aan een quasi-neutrale positie, onderkent niet dat de huidige vorm van ons onderwijs ook al politiek gekleurd is, namelijk ingegeven door een neo-liberaal en meritocratisch getinte maatschappijvisie.

Schoolleiders dragen gewild of ongewild, bewust of onbewust, bij aan de referentiekaders waarmee jonge generaties zichzelf en hun wereld interpreteren en van waaruit ze doen. Daarin heeft de schoolleider de mogelijkheid de toekomst mee te creëren, te doen. Dat doet een appel op hun eigen ethische en morele kaders. Anders gezegd: in de MEL dagen we schoolleiders bewust uit om een positie in te nemen en te handelen. Daarvoor is naast schoolleiderschap óók persoonlijk leiderschap nodig.

Schoolleiders dragen gewild of ongewild, bewust of onbewust, bij aan de referentiekaders waarmee jonge generaties zichzelf en hun wereld interpreteren en van waaruit ze doen.

Activisme en scholen lijken elkaar echter bij voorbaat uit te sluiten. Maar juist daardoor komt onderwijs op gespannen voet te staan met sociale innovatie, want innovatie vraagt om iets anders dan meer van hetzelfde. Gegeven de wettelijke en morele taak om te zorgen voor onderwijskwaliteit nu en in de toekomst, ontkomen schoolleiders er niet aan: het 'schap' in 'leiderschap' verwijst niet voor niets naar 'scheppen'. Schoolleiders hebben de uitdaging aan te gaan om creatief en kritisch vooruit te kijken, voorbij de waan van de dag en zonder pasklare oplossingen. Want veel van 'meer van hetzelfde' is onderdeel van de vraagstukken die ons nu dreigen te overspoelen
En wij denken dat schoolleiders hierin niet alleen van betekenis kunnen, maar ook willen zijn. Zo hoorden we een student zeggen: *"Ik begrijp nu dat ik dit niet alleen voor mijn school, maar ook voor mijn eigen kinderen doe."*

Leren onderzoeken

In beroepsopleidingen kun je ervoor kiezen om 'onderzoeken' een vooral instrumenteel karakter te geven, waarbij het leren is gericht op kennismaking met en toepassen van onderzoeksinstrumenten. Dit is belangrijk, maar zonder aandacht voor de complexiteit van en in vraagstukken, ontstaat dus het risico dat het leren onderzoeken gericht is op die abstracties en voorbijgaat aan de concrete eigen context.

In september 2021 zijn we gestart met de MEL. Daarin kiezen we een opzet die onze schoolleiders aanmoedigt om na te denken over 'leren onderzoeken' en dat te verbinden aan hun eigen, waardengedreven ontwikkeling.

Zoals gezegd komen veel schoolleiders binnen als 'echte doeners'. Voor 'doordacht doen' is het nodig om een aantal automatismen te leren herkennen en doorbreken. Op grond van eerste ervaringen trekken we een aantal voorzichtige conclusies over hoe dit is voor schoolleiders en wat zij daarbij tegenkomen.

Ten eerste ervaren studenten dat het spannend maar nodig is hun leiderschap ook maatschappelijk te kleuren (denkpatroon: onderwijs is apolitiek). Dat zorgt voor verbinding met de wereld, de samenleving en hun vak. Ze hebben – uiteraard – weet van actuele vraagstukken, maar realiseren zich bij binnenkomst nog niet dat die daadwerkelijk een rol spelen in hun eigen vraagstukken, laat staan dat zij daar als schoolleider iets in te doen hebben. We merken dat een deel van de studenten hier enthousiast van wordt en dat een

deel aarzelt. Persoonlijke affiniteit, taakopvatting en gepercipieerde invloedssfeer spelen daarbij een rol. Zo zijn de prestatiesamenleving en toetscultuur makkelijker in de eigen school te herkennen en adresseren dan bijvoorbeeld klimaatdepressie en curriculum.

Ten tweede nemen studenten weinig tijd voor een goede diagnose en het formuleren van richtinggevende onderzoeksvragen. Ze onderschrijven het belang van een onderzoekende houding, maar verwachten meer praktische instructies voor wanneer ze welke instrumenten kunnen inzetten dan een begeleiding naar zelf beargumenteerde onderbouwde keuzes. Met andere woorden, ze moeten wennen aan wetenschappelijk denken en (eerst) onderzoek doen. Doordacht doen is nog niet vanzelfsprekend, zeker ook omdat de waan van de dag om snelle oplossingen vraagt. Daar staat tegenover dat er studenten zijn die – naar eigen zeggen – in de veel vrijere en onderzoeksmatige tweede fase van de opleiding veel meer leersprongen ervaren dan in de schoolsere eerste fase. Maar ook hier is variatie en zijn er studenten die liever vooraf precies weten wat wij graag aan leeruitkomsten zien bij hen.

Ten derde zijn studenten bekend met de eis van evidence based werken. Mede daardoor denken ze dat ze uitkomsten uit eerder onderzoek direct kunnen kopiëren naar hun eigen praktijk. Dit hoort bij hun oplossingsoriëntatie, maar maakt het moeilijk om het concrete en specifieke aan de eigen vraagstukken te zien. Anders gezegd: modellen en theorieën worden gezien als ideaaloplossingen, verpakt in abstracties als 'professionele leeromgeving' en 'eigenaarschap', zonder dat de lokale finesses en ambivalenties meegenomen worden in diagnoses en experimenten, dus zonder ecologische validiteit. Best vreemd eigenlijk, dat we er zo intensief op moeten blijven aandringen dat studenten zich bezighouden met hun eigen praktijk. Besef daarvan maakt studenten realistischer over waar ze wel en niet invloed op kunnen hebben. Zo kunnen ze al te hoge verwachtingen – die anders hun handelen bevriezen – makkelijker loslaten. En dan komt ook de zin om aan de slag te gaan met wat wel kan.

Tot slot

We beseffen maar al te goed dat het voor schoolleiders lastig is om een positie in te nemen en daarnaar te handelen. Ook voor onszelf was een meer activistische, op sociale innovatie gerichte oriëntatie bij de ontwikkeling van de MEL niet eenvoudig. Het besef dat neutraliteit alleen bestaat als politieke keuze, leidde ons uiteindelijk tot een andere politieke keuze. Eentje die volgens ons meer valide is gegeven de huidige wereld en de richting die deze uit dreigt te gaan. Meer van hetzelfde is simpelweg geen optie meer. Ook wij willen grenzen verleggen, door schoolleiders te helpen dat ook te doen. ■

Referentie

- NSO-CNA Leiderschapsacademie (2016). *Beroepsprofiel*. Diemen: NSO-CNA. https://www.nso-cna.nl/kenniscentrum/beroepsprofiel/

Kleine casuïstiek

Marga Schmit
Marga Schmit is directeur Aeres vmbo in Leeuwarden

De eenzaamheid in de familiaire cultuur

Voor de meeste docenten is het heerlijk om je te nestelen op een school met een familiaire cultuur. Je wordt als nieuwe docent hartelijk ontvangen, je hebt veel steun aan en van elkaar en je collega's zijn je vrienden. Je weet dat iedereen zijn goede en slechte kanten heeft en je kunt er samen grappen over maken. Met name op een vmbo-school in de stad met soms pittige klassen heb je elkaar ook echt nodig en kan je de steun van elkaar maar wát goed gebruiken!

Maar wat als een collega gewoon echt niet goed functioneert, wanneer je klachten krijgt van leerlingen, ouders of collega's? Dan is aanspreken ontzettend moeilijk en wordt het snel de eenzame taak van de teamleider of de directeur.

Ik spreek collega's aan, zo veilig, professioneel en zorgvuldig mogelijk. Toch heb ik al meerdere keren meegemaakt dat de medewerker daarna in de personeelskamer bespreekt dat hij 'op het matje geroepen is', terwijl ik hem vertel wat zijn collega-vrienden éigenlijk hadden moeten en willen vertellen. Het werkte niet, mijn boodschap werd tenietgedaan en de kloof tussen mij en de docent werd groter.

Net als op veel scholen, proberen ook mijn teamleiders en ik dit om te buigen. We proberen het in kleine stapjes en met heel veel geduld. We spreken aan op kleine zaken waar wél anderen bij zijn, we geven complimenten, we moedigen aan en we coachen. Daarnaast kijken we waar we kleine teams kunnen maken waar collega's meer afhankelijk zijn van elkaar.
Dit schooljaar heb ik zes werkgroepen in het leven geroepen rondom onderwerpen die steeds 'oppoppen', zoals telefoongebruik, uitdagende lessen en projectweken. De collega's kregen uren en een opdracht: maak afspraken met elkaar, kies een voortrekker en breng een advies uit op de komende studiedag. De keuze voor de werkgroep was vrij, evenals het vergadermoment.
Ik zie nu prachtige dingen ontstaan in de school; collega's die opstaan en studies die met elkaar worden vergeleken. Ik zie ook collega's die mopperen op elkaar omdat een ander niets bijdraagt. Goed zo! Dát is samenwerken en dát is leren wat professioneel gedrag is.

Tijdens mijn masterstudie was ik onder de indruk van het boek *'Power and Love'* van Adam Kahane. Kracht en Liefde kunnen nooit zonder elkaar. Je kúnt niet een goede situatie creëren door maar één van beide in te zetten. Alleen sturen op professioneel gedrag kan ervoor zorgen dat we de verbinding met elkaar kwijtraken. Alleen familiair gedrag staat de verbetering en de kwaliteit in de weg, want daarbij vergoelijken we alle fouten. Ik zal moeten sturen op professionele gedragingen in de verbinding. De cultuur zal ik waarschijnlijk niet veranderen, maar het is mijn doel om het gedrag daarbínnen te veranderen. ■

Arie Olthof
Arie Olthof was hoofdredacteur van Meso Magazine en tot 2018 van *DNM*. Thans is hij (parttime) bestuurssecretaris bij CKC Drenthe. CKC Drenthe verzorgt basisonderwijs en kinderopvang in 31 kindcentra, verspreid over zes Drentse gemeenten. Daarnaast voert hij als zzp'er opdrachten uit op het gebied van governance, beleids- en organisatieontwikkeling in het onderwijs.
E-mail: info@olthofonderwijs.nl.

Nieuw leiderschap

Tien jaar DNM, en in al die jaren was Rutte minister-president van Nederland. Met zijn aanstaande vertrek uit de landelijke politiek klinkt de roep om nieuw leiderschap nog nadrukkelijker. Om wat voor leiderschap zou het moeten gaan? En wat betekent dat voor het onderwijs en daarvan afgeleid voor *DNM Vakblad over onderwijs en leiderschap?*

Het was Pim Fortuyn die eind vorige eeuw de populistische geest uit de fles liet ontsnappen. Rutte heeft daarna geen enkele moeite gedaan die geest weer terug in de fles te krijgen, integendeel. Al bij de start van zijn eerste kabinet – het kabinet waar rechts Nederland zijn vingers bij zou gaan aflikken, weet u nog – liet hij weinig twijfels bestaan over de hoek van waaruit de wind zou gaan waaien: 'Mocht u onverhoopt geconfronteerd worden met een inbreker in huis en u slaagt erin die met een paar ferme tikken het huis uit te jagen, dan wordt de inbreker in de boeien geslagen en afgevoerd en niet u, zoals dit op dit moment nog te vaak het geval is.'

Dat Rutte c.s. hun oren vooral lieten hangen naar het *gesundes Volksemfinden* en minder naar de feiten, werd onlangs nog eens schaamteloos geïllustreerd door Henk Kamp, minister van Sociale Zaken in het kabinet-Rutte I. Hij werd verhoord door de parlementaire enquêtecommissie Fraudebeleid en Dienstverlening. Kamp was als minister verantwoordelijk voor de uitvoering van het fraudebeleid van het kabinet. Niet dat er veel fraude was onder uitkeringsgerechtigden, maar dat deerde Kamp in het geheel niet: uit opinieonderzoeken was hem gebleken dat veel Nederlanders vonden dat fraude een probleem was, en dat was voor Kamp voldoende aanleiding voor een hardvochtig fraudebeleid, met alle gevolgen van dien.

Om wat voor leiderschap zou het moeten gaan?

We weten inmiddels dat die zogenaamde fraudebestrijding veel onschuldige slachtoffers heeft gemaakt, die doorgaans niet Jansen of De Bruin als achternaam hebben, en dat het de geloofwaardigheid van de overheid ernstig heeft aangetast. Tegen die achtergrond is de roep om nieuw leiderschap begrijpelijk, en ik begrijp ook dat politieke partijen zich daarmee in de aanloop naar de Tweede Kamerverkiezing profileren: het volk roept om nieuw leiderschap, dus dan beloof je dat ook.

Het nieuwe leiderschap dat we volgens mij daarentegen nodig hebben moet *beschavend, verheffend leiderschap* zijn.

Maar wat houdt dat nieuwe leiderschap in? Ik mag toch hopen dat niet het autocratische, populistische leiderschap bedoeld wordt dat wereldwijd in opmars is. Echt gerust ben ik er niet op. In de afgelopen jaren heeft het opborrelend maagzuur uit de onderbuik het dunne laagje maatschappelijke beschaving behoorlijk aangetast. In dat klimaat is ook het verlangen naar eenvoudige oplossingen en 'een sterke man' toegenomen. De samenleving is zogezegd vergiftigd met schadelijke PFAS, ontstaan bij de productie van de teflon-laag waarmee Rutte c.s. zich in de afgelopen decennia hebben omhuld, zodat de door henzelf veroorzaakte schandalen niet aan hen bleven kleven. Met – nog meer – autocratie en populisme gaan we niet uit deze maatschappelijke crisis komen. Het nieuwe leiderschap dat we volgens mij daarentegen nodig hebben moet *beschavend, verheffend leiderschap* zijn; leiderschap dat ons weer doet verlangen naar het goede en het mooie en de permanente dialoog daarover voedt.

De weg uit de crisis zal een kwestie van lange adem zijn en inspanning van velen vragen. Ook scholen kunnen hierbij een prachtige rol spelen, door beschaving en verheffing als uitgangspunt te nemen bij het daadwerkelijk vorm en inhoud geven aan alle drie elementen van de drieslag van Biesta, dus naast kwalificatie ook aan socialisatie en subjectivering (sla de afgelopen tien jaargangen van *DNM* er maar op na, mocht je even niet weten waar dit over gaat). In de lessen (burgerschap!) en in andere vormende activiteiten; door de school in te richten als een echte leer- en werkgemeenschap; door in verbinding te staan met gemeenschappen rond de school die zich ook inspannen voor het goede en het mooie.

Ik realiseer me dat dit overigens niet gemakkelijk zal zijn: enerzijds zijn scholen en hun (ouder)populaties superdivers geworden, anderzijds hebben neo-liberaal (onderwijs)beleid en new public management ertoe geleid dat steeds meer scholen zijn opgegaan in grote, anonieme onderwijsgroepen die van niemand meer zijn, losgezongen van de (waarden) gemeenschappen waaraan scholen betekenis zouden kunnen ont- en verlenen.

Het nieuwe leiderschap dat we nodig hebben – in de samenleving én in het onderwijs – moet dus gaan over verheffen, beschaven én verbinden.
Een enorme uitdaging, ook en juist voor een vakblad over onderwijs en leiderschap. ■

Boeken

Pieter Leenheer
Pieter Leenheer is redacteur van DNM
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Robert Mentink (2023).
De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van schoolleiders.
Downloadbaar op: www.epsedean.nl

In *Iedereen leider?*, het overzicht dat DNM-redacteur Anneke Westerhuis voor dit nummer maakte van wat we de afgelopen 10 jaar in DNM over gespreid leiderschap publiceerden, stelt Westerhuis op een gegeven moment de vraag: wat vraagt gespreid leiderschap van schoolleiders? Volgens verschillende deskundigen is dat: moed, vertrouwen, de durf om los te laten. En dat is geen erg opmerkelijk antwoord gezien het feit dat het bij gespreid leiderschap gaat om een informeel proces: leraren nemen individueel of in groepsverband tijdelijk het voortouw op een bepaald thema. Dat kan echter behoorlijke spanningen opleveren. Wat er dan gaat gebeuren, is immers onvoorspelbaar en dat open karakter is sowieso lastig voor een schoolleider die in control wil zijn, maar al helemaal natuurlijk als de zaak een kant uitgaat die hem of haar niet zint. Een onderzoek van Monika Louws e.a. (2020) onder 54 leraren en 57 schoolleiders VO liet onder meer zien dat de meeste schoolleiders in zo'n geval gaan sturen vanuit het traditionele leiderschapsparadigma oftewel vanuit hun hiërarchische positie. Joseph Kessels (2021) spreekt in dergelijke gevallen van een leiderschapsparadox: de schoolleider zegt openlijk gespreid leiderschap te willen stimuleren, maar vertoont gedrag dat gespreid leiderschap eerder belemmert dan bevordert.

In DNM 8.2 keek Robert Mentink op zijn beurt wat dieper. Bij ruimte creëren voor gespreid leiderschap, schrijft hij in *Gespreid leiderschap en de beliefs van de schoolleider*, kunnen hun *beliefs* schoolleiders in de weg staan. Iedereen, ook een schoolleider, ontwikkelt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen overtuigingen (oftewel beliefs), die beïnvloeden hoe je naar de wereld en jezelf kijkt (Mentink et al. 2021). Op zichzelf is dat natuurlijk geen spectaculaire visie, maar het interessante is de toespitsing op schoolleidersgedrag. In 2021 was Mentink nog volop bezig met zijn (promotie-)onderzoek naar de rol van die beliefs, maar intussen is dat onderzoek voltooid: begin juni 2023 promoveerde hij op *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van de schoolleider*. Gezien hun matige leesbaarheid bespreken we in DNM maar zelden een dissertatie, maar in dit geval maken we een uitzondering omdat Mentinks proefschrift een aantal elementen bevat die goed aansluiten bij Westerhuis' artikel, met name

waar het gaat over de handreiking voor schoolleiders om inzicht te krijgen in hun beliefs.

Spanningen, beliefs en zelfonderzoek

Zoals gezegd kan omgaan met gespreid leiderschap behoorlijk spannend zijn voor schoolleiders. Leraren ruimte geven kan knap lastig zijn, als je zelf goede ideeën denkt te hebben of als je twijfelt of leraren wel professioneel genoeg zijn. Bovendien, hoe laat je ruimte en houd je toch in de gaten hoe het gaat? Voor menigeen is het moeilijk om op je handen te blijven zitten. En ten slotte, wat doe je als leraren jou de beslissingen laat nemen omdat jij nou eenmaal de schoolleider bent?

Nu wordt dus, hoe schoolleiders zulke spanningen oplossen, in niet geringe mate bepaald door hun eigen beliefs, maar in kaart brengen waarom het dan de facto gaat en hoe het allemaal werkt, is nog niet zo eenvoudig. Voor hun werking gebruikt Mentink de in dit soort onderzoek gebruikelijke computermetafoor (met interface, frames, filters, feedbackloops), terwijl het er in werkelijkheid aanmerkelijk rommeliger toegaat. Bovendien kun je niet rechtstreeks aan schoolleiders vragen welke beliefs ze zo al hebben. Mentink heeft een aantal verzameld via open interviews met 20 po-schoolleiders, geordend in 30 beliefs over leiderschap en 30 over veranderen en verder 44 beliefs die mogelijk de handelingsruimte van leraren belemmeren dan wel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, en die verzameling, bijeengebracht in Bijlage 5, lijkt me voldoende algemene geldigheid te bezitten. Een paar voorbeelden:

Over verschillende visies op leiderschap

- Voor wat hoort wat.
- Wie geen grenzen stelt, betaalt de tol.
- Het gaat erom dat je doelen behaalt.
- Je moet mensen in hun kracht zetten en in de goede richting.
- We gaan samen in kleine stappen naar de stip op de horizon.
- Een schoolleider inspireert.
- Een goede schoolleider heeft een helicopterview en een heldere toekomstvisie
- Expertise ontwikkel je samen.
- Wie het weet, mag het zeggen.
- Mensen leggen zichzelf besluiten op.
- Delen is vermenigvuldigen.
- Veranderen is een onvoorspelbaar proces.

Welke beliefs belemmeren c.q. bevorderen de handelingsruimte van leraren?

- Het is belangrijk om de harmonie te bewaren.
- Er moet wel tempo in blijven zitten.
- Als schoolleider wil ik ook wel schouderklopjes.
- Falen is geen optie.
- Ik kan het beter zelf doen, dan gaat het sneller.
- Kwetsbaarheid is een kracht.
- Het mag schuren, dat zorgt voor betere besluiten.
- Neem tijd voor jezelf, dan geef je anderen ook tijd.

Het grote punt is natuurlijk, hoe je zicht krijgt op je eigen beliefs. Mentink haalt in dat verband een onderzoek van Paul Kloosterboer aan naar verandering en het leren van professionals (Kloosterboer 2011). Professionals, aldus Klooosterboer, lijden aan een bovengemiddelde leerangst: ze hebben veel geïnvesteerd in hun succesroutines en ze zijn niet zomaar bereid hun handelingstheorieën ter discussie te stellen en aan te passen. Ze zullen dat pas doen als de angst van niet-leren groter is dan de angst en onzekerheid die het leren met zich meebrengt. Met dat in het achterhoofd presenteert Mentink in Bijlage 4 van zijn proefschrift een zorgvuldige procedure om bijvoorbeeld samen met een aantal collega-schoolleiders een beeld van je beliefs te krijgen. Dankzij die procedure kun je een beeld krijgen van je beliefs zoals in de volgende twee voorbeelden:

Ik heb vooral beliefs die passen bij het transactionele leiderschap (...) en die versterken elkaar. Zo heb ik het belief dat ik een voorbeeldrol heb als schoolleider en dat hangt sterk samen met mijn belemmerende belief dat ik overal verantwoordelijk voor ben.

Het geeft mij inzicht in een situatie waar ik maar geen grip op krijg. Ik wil wel ruimte geven en ik weet ook (...) dat ik het lastig vind. In hoeverre kun je dat opengooien naar mensen? Dat 'tempo maken' zit er bij mij stevig in

en dat zou ik wel kunnen zeggen als er bijvoorbeeld irritatie zit.

Een interessante vervolgvraag is uiteraard, in hoeverre deze inzichten effect hebben op het dagelijks handelen van de betrokkenen. Maar ik vrees dat dat lastig onderzoekbaar is. Alleen al vanwege de hectiek van alledag waarin nu eenmaal van alles en nog wat met elkaar interacteert.

Referenties

- Kessels, J.W.M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. H. Bijlsma, & M. Keyser. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijs teams* (pp. 88-97). Uitgeverij Pica
- Kloosterboer, P. (2011). *Expeditie naar waarde. Strategie ontdekken met professionals.* Academisch proefschrift. Sdu Uitgevers BV
- Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, R, Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Van der Want, A. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher pro¬fessional agency. *Professional development in Education.* Vol 46, No 4, 691-710.
- Mentink, R., Coppoolse, R. & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de school¬leider. *DNM* 8-2, 42-47. ■

Gerritjan van Luin
Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur, en oud-redacteur van De Nieuwe Meso.
E-mail: gvluin@gmail.com

Hartger Wassink (2022).
Er zijn als leider & Leider zijn in dialoog: praktijkboek. Kloosterhof.

'Ik heb een boekje gelezen waarvan ik vind dat elke schoolleider en bestuurder het zou moeten lezen', schreef ik in 2018 in de bespreking *Er zijn als leider* van Hartger Wassink.
Voor wie deze aanbeveling nog niet ter harte heeft genomen: die tekst is opnieuw gepubliceerd. Maar nu als onderdeel van een 'dubbelboek', dat ook *Leider zijn in dialoog* bevat, dat Wassink schreef als reactie op vragen

over praktische tips rond de ideeën uit dat eerste werk. Eerst maar even het geheugen opfrissen. Wassink schreef *Er zijn als leider* omdat hij een 'simpel boek miste dat de complexiteit van leidinggeven niet uit de weg gaat'. Die complexiteit kwam hij niet tegen in veel boeken over leiderschap, die 'een bepaald ideaal qua gedrag of houding voorspiegelen, die je zou moeten aannemen of de soort organisatie die je zou moeten creëren'. Om zo succesvol te zijn: 'de beste, de grootste, de rijkste, de slimste, enz.'. Maar, zo stelt, Wassink, het gaat niet om winnen of de beste zijn, maar om het goed met elkaar te hebben, 'je verbonden voelen in de gezamenlijke "bedoeling" van de organisatie'. Eigenlijk weten we dat wel, maar nogal eens 'maken leiders keuzes waarmee ze wegraken van die kern'. Bijvoorbeeld door werk te stoppen in (nog meer) systemen, regels en structuren of de veilige plek in de hiërarchie in de organisatiehark op te zoeken. Chris Argyris zou zeggen: door de hoge grond (*high hard ground*) op te zoeken. Maar 'er' zijn als leider is je juist begeven in de moerassige laaglanden (*swampy lowlands*) waar het spannend is. Waar de leider, zoals Wassink schrijft, de moed moet hebben om vast te stellen dat een bepaalde werkwijze niet deugt en het initiatief moet nemen om 'de bedoeling van de organisatie opnieuw te interpreteren'.

In die moerassige laaglanden toont zich de complexiteit van het mens-zijn en de menselijke interactie zich ten volle in alle onvoorspelbaarheid. Je dit realiseren vraagt van leiders oprechte nieuwsgierigheid, alertheid op mogelijkheden tot verbinden, de kunst van het voeren van de dialoog, de bereidheid om verantwoording af te leggen over gemaakte keuzes en oog hebben voor de behoefte die ieder mens heeft aan erkenning. Dat ze 'er' zijn dus. Je steeds bewust zijn van de omgeving waarin je je met anderen bevindt, je verbonden weten met de wereld en van de opdracht die je daar bent, je steeds realiseren waar je bent en hoe je daar bent, noemt Wassink 'een volwassen idee van leiderschap'. Het is niet iets dat iemand ooit kan bereiken, maar eerder te beschouwen is als een streven. 'Iedere keer gaat het om het reflecteren op het verschil tussen hoe je wilt zijn en hoe je jezelf toont op dat moment. Dat vraagt creativiteit en moed.'

Wassink laat in de twaalf hoofstukken van *Er zijn als leider* prachtig de rijkdom - de moeite en de voldoening - van dat 'zompige' leiderschap zien. En vooral het belang ervan. We leven niet in een ideale wereld en precies daarom is weten waar je bent en wat dit van je vraagt zo belangrijk: er staat iets op het spel. Daarover geeft Wassink in ® *zijn als leider* volop stof tot nadenken. Maar er is meer. Met de aanvulling van *Leider zijn in dialoog* komt er een flinke verzameling werkvormen mee: stof tot doen dus.

Leider zijn in dialoog

Goed beschouwd, zo schrijft Wassink, is elke manier van werken waarvoor we een routine hebben bedacht, een werkvorm. Denk maar aan vergaderen, met een agenda en een voorzitter. Maar soms is het nodig om zo'n werkwijze die ooit het handigste leek om te volgen, te herzien. En wie zou daar (in elk geval) het initiatief voor moeten nemen? Precies, de leider. Niet alleen daarom past die verzameling werkvormen zo mooi bij *Er zijn als leider.* Net zoals het daarin gaat over leiderschap dat je je toeeigent (*jouw* leiderschap in *die* situatie op *dat* moment), moet de lezer zich ook de verzameling werkvormen toeeigenen, 'een beetje van jezelf maken voordat ze goed gaan werken'. En net zoals goed leiderschap gebaat is bij zorgvuldigheid, 'luistert het nauw hoe je een werkvorm gebruikt. Omdat je nooit precies kunt voorspellen wat er gebeurt, is er een houvast nodig: de vorm'.

Er zijn in dit deel van het dubbelboek werkvormen te vinden die betrekking hebben op de persoon van de leider (jezelf beter leren kennen), de organisatie (het verbeteren van verbindingen) en de interacties (het verdiepen van onderlinge communicatie).
De werkvormen beogen 'de veelzijdigheid en diversiteit van mensen' naar voren te brengen. Of het fictieve verhaal van een startende bestuurder dat Wassink als een rode draad door de beschrijving van de werkvormen rijgt, nodig was geweest, vraag ik me af. De werkvormen zijn op zich helder genoeg. En uitdagend. Omdat ze niet alledaags zijn is er wel wat moed voor nodig om ze te gaan gebruiken. Maar dat dit bij leiderschap hoort was de lezer van *Er zijn als leider* eerder al wel duidelijk geworden. ■

professioneelbegeleiden.nl

Meer dan 6.000 artikelen uit 13 vakbladen online

Kennis als **kern** van verbinding

Meer dan **300** thema's

34 organisaties met IP toegang

- Tijdschrift voor Coaching
- LoopbaanVisie
- TVOO
- Tijdschrift Positieve Psychologie
- PsychoSociaal digitaal
- De Nieuwe Meso
- Examens
- ZKM Magazine
- TA Magazine
- Ifilosofie
- Tijdschrift voor begeleidingskunde
- Vakblad Toegepaste Psychologie
- De Binnenkant, Organisatieadvies & Ontwikkeling

12 beroeps-verenigingen aangesloten

Ruim **63.000** unieke gebruikers

COLOFON

DNM - De Nieuwe Meso,
Vakblad voor onderwijs en leiderschap

ISSN 2352-331X

De Nieuwe Meso is een vakblad voor schoolleiders, teamleiders en bestuurders in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs, die graag lezen over onderwerpen waarmee zij in hun dagelijkse werk te maken hebben. DNM legt verbindingen tussen theorie en praktijk, idee en uitvoering, het macro-, het meso- en het microniveau, buiten en binnen, wat er is en wat er zou kunnen of moeten zijn. Ook in het met elkaar verbinden van lezers tot een community wil DNM een faciliterende rol spelen.
DNM sluit aan bij hun actualiteit. Niet door vluchtig mee te gaan in de hectiek en de hypes van alledag, maar juist door de tijd te nemen voor actuele en relevante onderwerpen, die gedegen en uit meerdere perspectieven te behandelen en soms van een relativerende knipoog te voorzien."

De Nieuwe Meso is een uitgave van:
Kloosterhof Neer B.V.
Eric Vullers, uitgever
Napoleonsweg 128A,
6086 AJ NEER
T. 0475-597151
info@kloosterhof.nl
www.kloosterhof.nl

Redactie
Klaas Pit - hoofdredacteur
Christian van den Brekel
Laura Kirchner
Pieter Leenheer
Jeroen Onstenk
Tanja de Ruijter
Margriet van der Sluis
Marianne van Teunenbroek
Anneke Westerhuis
Puk Witte

Eindredactie
Inge Okkes

Correspondenten
Astrid van Buuren
Saskia van Lieshout
Gerritjan van Luin
Evi van der Meer
Paulo Moekotte
Arie Olthof
Pepijn Paalvast
Renée van Schoonhoven
Hartger Wassink
Judit Weekenborg

Vaste medewerkers
Jaap Nelissen
Rudi Schollaert
Roger Standaert
Marc Vermeulen
Willem de Vos
Sietske Waslander

Lay-out en Vormgeving
Marie-José Verstappen
marie-jose@kloosterhof.nl

Marketing
Eric Vullers
T. 0475-597151
eric@kloosterhof.nl

Abonnementen/Administratie
De Nieuwe Meso is een vakblad dat 4x per jaar wordt uitgegeven.
De abonnementsprijs bedraagt ∈25,- bij een digitaal abonnement.
Neem nu een digitaal abonnement via
denieuwemeso.nl

Abonnementsprijs bij een papieren abonnement bedraagt
∈79,50 en is af te sluiten via yvonne@kloosterhof.nl.
Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen:
Yvonne van Pol
T. 0475-600944
yvonne@kloosterhof.nl

Verschijningsdata en digitaal beschikbaar
Jaargang 10
Nr. 4 6 december 2023

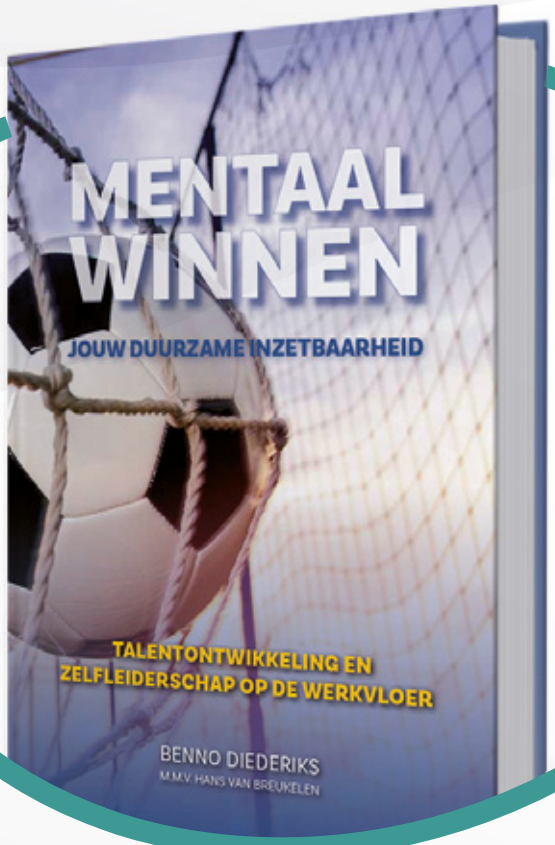
Aanleveren kopij
Auteursinstructies kunnen worden opgevraagd via
redactie@denieuwemeso.nl

Reserveren en aanleveren advertenties uiterlijk 4 weken voor verschijningsdatum

© De Nieuwe Meso.
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Uitgever en redactie verklaren dat deze uitgave op zorgvuldige wijze en naar beste weten is samengesteld; evenwel kunnen uitgever en redactie op geen enkele wijze aansprakelijkheid aanvaarden voor de juistheid of volledigheid van de informatie.

Als je kiest voor

inhoud.



24,95

Benno Diederik,
Mentaal Winnen

Mentaal winnen is een sportieve uitdaging om in de spiegel te kijken, naar je eigen duurzame inzetbaarheid. Wat wil ik? Wat kan ik? Wat durf ik?

Met schijnbare eenvoudige vragen, onderbouwd met gedegen theorie, wordt de lezer uitgedaagd voor een sportieve wedstrijd. Een wedstrijd die zelfreflectie vraagt. Met de oproep om zelf aan de bal te zijn, zelf te bepalen hoe de wedstrijd (werk en privé) verloopt en, nog meer dan dat, om zelf spel-bepaler te zijn.

Dit boek is verkrijgbaar bij: **coachboeken.nl**

www.kloosterhof.nl

Schoolleider en bestuurder:

hoe ga jij dit schooljaar verder groeien?

Het nieuwe schooljaar is weer begonnen! Je hebt energie getankt en wellicht ook al nagedacht over je persoonlijke doelstellingen voor het nieuwe schooljaar.

Het diverse professionaliseringsaanbod van de VO-academie ondersteunt jou om verder te groeien in je leiderschap. Van inspirerende masterclasses en intensieve leertrajecten tot en met intersectorale leernetwerken en collegiale bestuurlijke visitaties.

Scan de QR-code en bekijk het nieuwe leeraanbod.

VO ACADEMIE 10 JAAR

VOOR DE PROFESSIONALISERING VAN SCHOOLLEIDERS EN BESTUURDERS