

Karin Derksen

Karin Derksen is zelfstandig organisatieadviseur en kerndocent Master Educational Leadership bij NSO-CNA Leiderschapsacademie

E-mail: k.derksen@nso-cna.nl

Diede Stevens

Diede Stevens is programmamanager bij NSO-CNA Leiderschapsacademie

E-mail: d.stevens@nso-cna.nl

Leiderschap is balanceren in paradoxen?

Elke dag worden scholen geconfronteerd met lastige vragen waarin verschillende belangen botsen. Hoe verlaag je de druk op leerlingen om hun mentale gezondheid te beschermen, terwijl de school hecht aan hoge slagingspercentages? Hoe geef je professionals ruimte voor autonomie, terwijl er ook gezamenlijke regels nodig zijn? Het zijn paradoxen, waarin twee kanten op gespannen voet staan met elkaar. Ze lijken niet samen te gaan. In onze westerse cultuur vinden we het moeilijk om met zulke tegenstellingen om te gaan. Hoe schoolleiders met paradoxen omgaan maakt veel uit, er zijn namelijk effectieve en ineffectieve manieren.

Dit artikel is een vervolg op een eerder artikel in DNM over de tijdlijnmethode (Derksen & Stevens, 2025). Beide artikelen zijn gebaseerd op een onderzoek naar de schoolontwikkeling binnen De Twijn, een school voor speciaal onderwijs. Waar het vorige artikel vooral over de onderzoeksmethode ging, gaat dit artikel over de onderzoeksresultaten, specifiek over het omgaan met paradoxen. We verkennen vanuit het onderzoek bij De Twijn welke paradoxen in de school spelen en hoe je ermee om kunt gaan.

Wat zijn paradoxen?

Smith and Lewis (2011, p. 382) omschrijven een paradox als *'contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time'*. Als leidinggevende zul je het spanningsveld tussen sturen en loslaten herkennen. Alleen sturen, zonder ruimte te geven aan professionals, werkt niet en volledig loslaten werkt evenmin. Paradoxen lijken op dilemma's, maar zijn echt een ander fenomeen. Een dilemma

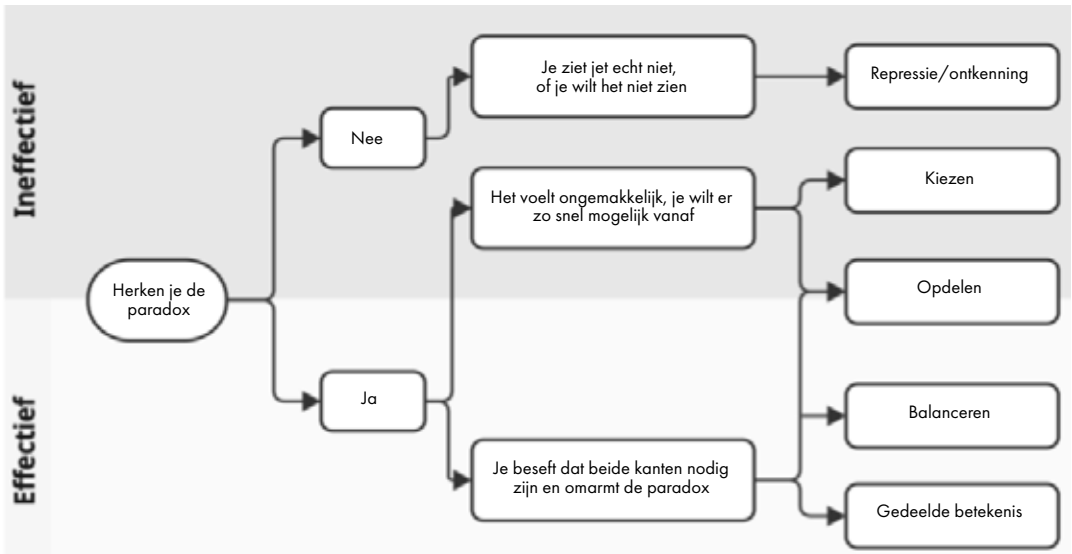
confronteert je met twee (onaantrekkelijke) opties, waartussen je moet kiezen. Terwijl in een paradox beide kanten waar zijn. Paradoxen vragen om én-én denken: én het één, én het ander tegelijk te doen. Juist dat vinden we lastig. We zijn gewend te denken vanuit het contingentieperspectief: als je goed analyseert is er altijd één beste oplossing (Lewis & Smith, 2014). Bij paradoxen gaat dat niet op. Hoe je daar mee kunt omgaan, leggen we in dit artikel uit.



Omgaan met paradoxen

Mensen reageren verschillend op paradoxen en gaan er uiteenlopend mee om (Miron-Spektor et al., 2011). De eerste stap is het herkennen van een paradox

(figuur 1). Dat lijkt misschien vanzelfsprekend, maar in de praktijk zijn er veel mensen die een paradox niet (willen) zien; zij zien slechts één kant.



Figuur 1. Manieren om met paradoxen om te gaan (vereenvoudigd van Derksen et al., 2019)

Er zijn ruwweg drie manieren om met paradoxen om te gaan (Derksen, 2015).

- Ineffectief: ontkennen of negeren – je doet alsof de paradox niet bestaat en hoopt dat het probleem vanzelf verdwijnt. Een andere ineffectieve strategie is kiezen voor een kant van de paradox. Bij ontkenning of negeren kies je vaak (al dan niet onbewust) voor een kant van de paradox.
- Ineffectief of effectief: Omgaan met de spanning door deze op te delen, bijvoorbeeld door het scheiden van taken of verantwoordelijkheden tussen leidinggevenden en een HR-afdeling, of tussen een productie- en een research & development afdeling. Dit scheiden is soms effectief, maar soms niet.
- Effectief: Omarmen van de spanning – je erkent beide kanten en ziet de spanning als motor voor ontwikkeling. Je balanceert tussen beide kanten. Soms iets meer van het één, soms iets meer van het ander. Een andere effectieve manier is het samen in een open, cyclisch proces beide kanten van de paradox onderzoeken en daar steeds opnieuw, in die specifieke situatie en op dat specifieke moment, gezamenlijke betekenis aan geven (Derksen et al., 2019).

Schoolleiders hebben te maken met paradoxen

Schoolleiders hebben elke dag te maken met paradoxen. De spanning die daarbij hoort, is niet op te lossen, terwijl schoolleiders vaak oplossingsgericht zijn (Sinnema et al., 2023). Die oplossingsgerichtheid wordt bij het omgaan met paradoxen versterkt door de omgeving, want paradoxen roepen onzekerheid en ongemak op en betrokkenen willen snel een besluit of een oplossing. De verleiding om direct in actie te komen, daadkrachtig te zijn en te kiezen voor de ene of de andere kant is groot.

De manier waarop schoolleiders omgaan met paradoxen speelt door in de schoolontwikkeling. Schoolleiders met een 'paradox mindset' (Miron-Spektor et al.,

2011) laten zien dat paradoxen geen probleem zijn, maar een uitdaging tot balanceren (Yin, 2022). Deze schoolleiders confronteren medewerkers bewust met paradoxen, om onconventioneel te denken te stimuleren, te reflecteren op eigen waarden en overtuigingen en om creativiteit aan te spreken - kernaspecten van transformatief leren (Khan et al., 2025).

Van schoolleiders vraagt het effectief omgaan met paradoxen dat zij in hun dagelijkse praktijk een combinatie laten zien van de strategieën balanceren en gedeelde betekenisgeving (figuur 1). Hoe dat er in de praktijk uit kan zien lichten we toe aan de hand van ons onderzoek bij De Twijn.

Paradoxen in de praktijk: leren van de Twijn

In de tijd van het onderzoek (2008-2025) veranderde er veel: de invoering van de wet passend onderwijs, verdubbeling van het aantal leerlingen en een toename van complexe zorgvragen. In zo'n dynamische context worden leidinggevenden en medewerkers dagelijks uitgedaagd om te balanceren tussen tegengestelde belangen, waarden en verwachtingen.

In ons onderzoek naar zeventien jaar schoolontwikkeling bij De Twijn bleek dat in de ontwikkeling van de school vijf paradoxen een grote rol speelden:

1. Intern én extern ontwikkelen
2. Waarderend én kritisch kijken
3. Handelen vanuit autoriteit én gelijkwaardigheid
4. Een beschermende omgeving bieden én omgaan met de complexe buitenwereld
5. Collectief én hiërarchisch leiderschap

We lichten twee van deze paradoxen toe en beschrijven een derde, die kwam niet uit dit onderzoek naar voren, maar speelt wel in veel (onderwijs) organisaties.

De paradox van waarderend én kritisch kijken

Tabel 1. De paradox van waarderend en kritisch kijken.

De paradox van waarderend en kritisch kijken in je eigen school	
<p>1. Hoe balanceert jouw team tussen waarderend en kritisch kijken? Zet op onderstaande lijn een kruisje bij het punt waarvan jij vindt dat in het team nu de meeste nadruk ligt – naar welke kant neigen jullie? Bedenk een of meer voorbeelden die jouw keuze illustreren. Bespreek de uitkomsten met elkaar.</p> <p>-----</p> <p style="text-align: center;"><i>Waarderend kijken</i> <i>Kritisch kijken</i></p>	
<p>2. Hieronder staan bij beide kanten van de paradox enkele verdiepende vragen. Deze kunnen helpen om het denken en het gesprek verder te brengen. Bespreek samen de antwoorden.</p>	
<p>Waarderend kijken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uiten we regelmatig onze waardering voor waar we (als team en organisatie) goed in zijn? - Waar halen wij vooral energie uit? - Waar zijn we trots op? - Waar besteden we graag veel zorg en aandacht aan? Hoe blijven we ons daarin ontwikkelen? 	<p>Kritisch kijken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bespreken we regelmatig waar we (als team en organisatie) nog niet zo goed in zijn? - Bespreken we met elkaar wat beter kan/ moet? Spreken we elkaar daarop aan? - Is er ruimte voor het uiten van andere of kritische geluiden? - Bespreken we ook wat we beter niet (meer) kunnen doen?
<p>En om te bewegen richting de andere kant van de paradox...</p>	
<p>Hoe zorgen we dat het waarderend kijken realistisch en eerlijk blijft?</p>	<p>Hoe blijven we aansluiten bij en doen waar we al goed in zijn?</p>

Deze paradox speelde sterk bij De Twijn en waarschijnlijk op meer scholen die werken vanuit een waarderend perspectief (Cooperrider et al., 2008). Bij De Twijn vertelde een medewerker: 'Onze leerlingen hebben hun beperkingen, maar ze komen verder vanuit wat ze wel kunnen, dus daar focussen we op.' Die focus is behulpzaam voor de ontwikkeling van het kind. Tegelijkertijd is er de andere kant: er zijn grenzen aan de (ontwikkel)mogelijkheden van het kind. Als je die kant zou negeren, bied je irreële hoop en verwachtingen en uiteindelijk teleurstelling. Dit vraagt continu balanceren.

Datzelfde waarderende perspectief speelt in de ontwikkeling van de schoolorganisatie, zo zegt een medewerker: 'Soms zijn we te lief voor elkaar, we mogen elkaar meer bevragen en aanspreken. Er mag meer aandacht zijn voor de dingen die niet lukken. Door alleen te focussen op wat goed gaat, gaan we voorbij aan dat we ook mogen leren.' Vanuit een systemische bril is het logisch dat medewerkers die in hun dagelijkse werk gericht zijn op waarderend kijken, dat op organisatieniveau en in de samenwerking ook doen (Spanjersberg, 2022). Ook hier vraagt het om te balanceren tussen beiden kanten.

In de schoolontwikkeling van De Twijn is een mooie beweging zichtbaar in deze paradox. Waar in de beginperiode de nadruk lag op het waarderende perspectief, probeerde De Twijn gaandeweg steeds meer de beide kanten van de paradox, 'waardereend en kritisch', te combineren. Door onder andere intervisie, beeldcoaching en professionele onderwijsgesprekken ontstond een cultuur waarin medewerkers elkaar en hun werk waarderen én

tegelijkertijd kritisch bevragen. In die gesprekken geven ze samen betekenis aan beide kanten van de paradox. Samen zoekend en balancerend gericht op het creëren van 'goed werk' (Ruijters, 2018).

(NB: De inhoud van dit en de volgende kaders maakt deel uit van een set gesprekskaarten die is ontwikkeld in de samenwerking tussen De Twijn en NSO-CNA, uitgave juli 2025).

De paradox van waarderend én kritisch kijken

Tabel 2. De paradox van collectief en hiërarchisch leiderschap

De paradox van collectief en hiërarchisch leiderschap in je eigen school	
<p>1. Hoe balanceert jullie school tussen collectief en hiërarchisch leiderschap? Zet op onderstaande lijn een kruisje bij het punt waar jij vindt dat nu de meeste nadruk ligt – naar welke kant neigen jullie? Bedenk een of meer voorbeelden die jouw keuze illustreren. Bespreek samen de uitkomsten.</p> <p>-----</p> <p><i>Collectief leiderschap</i> <i>Hiërarchisch leiderschap</i></p>	
<p>2. Hieronder staan bij beide kanten van de paradox enkele verdiepende vragen. Deze kunnen helpen om het denken en het gesprek verder te brengen. Bespreek samen de antwoorden op onderstaande vragen</p>	
<p><i>Collectief leiderschap</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - In hoeverre mogen teamleden, op basis van expertise, zelf (mee)beslissen? - Waarover en hoe mogen teamleden beslissen? Hoe lukt het hen om die ruimte te benutten? - Hoe goed lukt het ons om leiderschap als collectief proces in de school vorm te geven? 	<p><i>Hiërarchisch leiderschap</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - In hoeverre geven leidinggevendenden in de school duidelijk richting en maken zij keuzes? - Geven leidinggevendenden duidelijke kaders en resultaatafspraken? - Waar en wanneer is hun sturing behulpzaam voor de opgave die we te doen hebben?
<p><i>En om te bewegen richting de andere kant van de paradox...</i></p>	
<p>Hoe zorgen we ervoor dat er ook besluiten worden genomen als we het niet met elkaar eens zijn?</p>	<p>Hoe zorgen leidinggevendenden ervoor dat ze bij hun beslissingen gebruikmaken van de expertise van teamleden?</p>

In ons onderzoek werd in de schoolontwikkeling van De Twijn een beweging zichtbaar van een meer hiërarchische organisatie-inrichting naar een netwerkorganisatie. De nadruk in netwerken ligt op gedeeld leiderschap en autonomie. In het belang van de leerling zijn verantwoordelijkheden voor het onderwijs en de onderwijsontwikkeling zoveel mogelijk op de werkvloer belegd. Dit betekent niet dat de hiërarchie is verdwenen: de netwerkdirecteuren en de algemeen directeur sturen nog steeds op kaders voor financiën en formatie.

Medewerkers van De Twijn herkennen dat het combineren van beide vormen van leiderschap spanning met zich meebrengt, zo zegt een van hen: 'Er wordt een groot beroep gedaan op ons

eigenaarschap, voor de een is dat prima en voor de ander wat minder'. Tegelijkertijd zijn de meesten positief over de ontwikkeling: 'Collectief leiderschap biedt veel kansen voor persoonlijke groei en ontwikkeling.'

Toch blijft het balanceren, zo blijkt uit de volgende uitspraak van een medewerker: 'Wat ik een zoektocht vind in het organiseren van gedeeld leiderschap is dat het veel tijd vraagt. En hoe doe je dat zonder dat je collega's overvraagt, of dat het ten koste gaat van onderwijstijd?'. Balanceren vraagt om gedeelde betekenisgeving binnen de school, waarvoor en wanneer zet je gedeeld leiderschap op de voorgrond en wat moet dat opleveren? Hetzelfde geldt voor hiërarchisch leiderschap. We zijn over het algemeen

Tabel 3. De paradox van leren en presteren

De paradox van leren en presteren in je eigen school	
1. Hoe balanceert jullie school tussen leren en presteren? Zet op onderstaande lijn een kruisje bij het punt waar jij vindt dat nu de meeste nadruk ligt – naar welke kant neigen jullie? Bedenk een of meer voorbeelden die jouw keuze illustreren. Bespreek de uitkomsten met elkaar.	

<i>Leren</i>	<i>Presteren</i>
2. Hieronder staan bij beide kanten van de paradox enkele verdiepende vragen. Deze kunnen helpen om het denken en het gesprek op gang te brengen. Bespreek de antwoorden op onderstaande vragen met elkaar.	
<p>Leren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biedt ons werk en onze werkomgeving ruimte en veiligheid om te blijven leren? - In hoeverre mogen we experimenteren en leren van fouten? - Hoeveel vertrouwen en tijd geven we, en krijgen we, om in openheid te reflecteren? 	<p>Presteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is helder wat we moeten presteren en hoe we hier verantwoording over afleggen? - Wanneer presteren we goed? Waar blijkt dat uit, of zien we dat aan? - Hoe worden onze prestaties beoordeeld en door wie? Hoe efficiënt werken we?
En om te bewegen richting de andere kant van de paradox...	
Hoe zorgen we dat het leren direct bijdraagt aan onze prestaties?	Hoe benutten we momenten tijdens het werk om (met elkaar) te blijven leren?

niet gewend het gesprek te voeren over het balanceren in die spanningen, terwijl het werk er juist beter van wordt. Dit gesprek vereist bewustzijn van de situatie: waar de ene context om ruimte en gezamenlijke besluitvorming vraagt, is in een andere juist sturing en richting noodzakelijk. Het kan behulpzaam zijn om met elkaar regelmatig de vraag te stellen: hoe effectief is het leiderschap in deze situatie op dit moment? Vanuit het systemisch perspectief geldt namelijk dat iedereen binnen het systeem invloed uitoefent op de wijze waarop leiderschap gestalte krijgt (Derksen, 2021).

De paradox van leren en presteren

De derde paradox (tabel 3) komt niet uit het praktijkonderzoek bij De Twijn maar is wel een bekende organisatieparadox. Als school heb je de opdracht goed onderwijs te bieden aan leerlingen. Dat is een prestatie die je moet leveren binnen beperkte tijd en middelen. Tegelijkertijd vraagt goed onderwijs dat medewerkers blijvend leren en zich ontwikkelen, want het kan altijd beter, het vak en onderwijs ontwikkelen zich en de samenleving verandert voortdurend.

De paradox van leren en presteren vraagt balanceren tussen focus en efficiënt leveren van resultaten én tegelijkertijd verbreden en vertragen voor het ontwikkelen van nieuwe werkwijzen en aanpakken.

Tot slot: leiderschap als dagelijkse balanceerkunst. De praktijk van De Twijn laat zien dat het bij leiderschap in schoolontwikkeling vaak gaat om het kunnen uithouden van de spanning die paradoxen opleveren. Leiderschap is een kunst in balanceren: het vermogen om tegelijk richting en ruimte te bieden, om zowel de interne cultuur te beschermen als open te staan voor perspectieven van buiten, om te waarderen én tegelijkertijd kritisch te zijn. De essentie van goed leiderschap ligt niet in het kunnen kiezen, maar in het samen met medewerkers bewust blijven zoeken, bespreken en bewegen tussen de verschillende kanten. De gespreksvragen in dit artikel kunnen het startpunt

zijn om in je eigen school het denken en de dialoog over het balanceren in paradoxen op gang te brengen en houden.

Referenties

- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook. For leaders of change.* (2 ed.). Crown Custom Publishing, Inc.
- Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk.* Boom uitgeverij.
- Derksen, K., Blomme, R. J., de Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R. J. (2019). Breaking the Paradox: Understanding How Teams Create Developmental Space. *Journal of Management Inquiry*, 28(3), 366–380. <https://doi.org/10.1177/1056492617718090>
- Derksen, K., & Stevens, D. (2025). De tijdlijnmethode. Leren van gisteren, bouwen aan morgen. *De Nieuwe Meso Online*(8), 1–6.
- Løvlie, L. (2008). The pedagogical paradox and its relevance for education. In www.philosophyof-education.org/conferences/pdfs/Lars.pdf: Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Miron-Spektor, E., Gino, F., & Argote, L. (2011). Paradoxical frames and creative sparks: Enhancing individual creativity through conflict and integration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116(2), 229–240. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.006>
- Ruijters, M. (2018). *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie.* Vakmedianet.
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381–403.
- Spanjersberg, M. (2022). *Tussentaal.* Uitgeverij IJzer.