

Leiderschap voor de school als gemeenschap van leerlingen, medewerkers en leiding

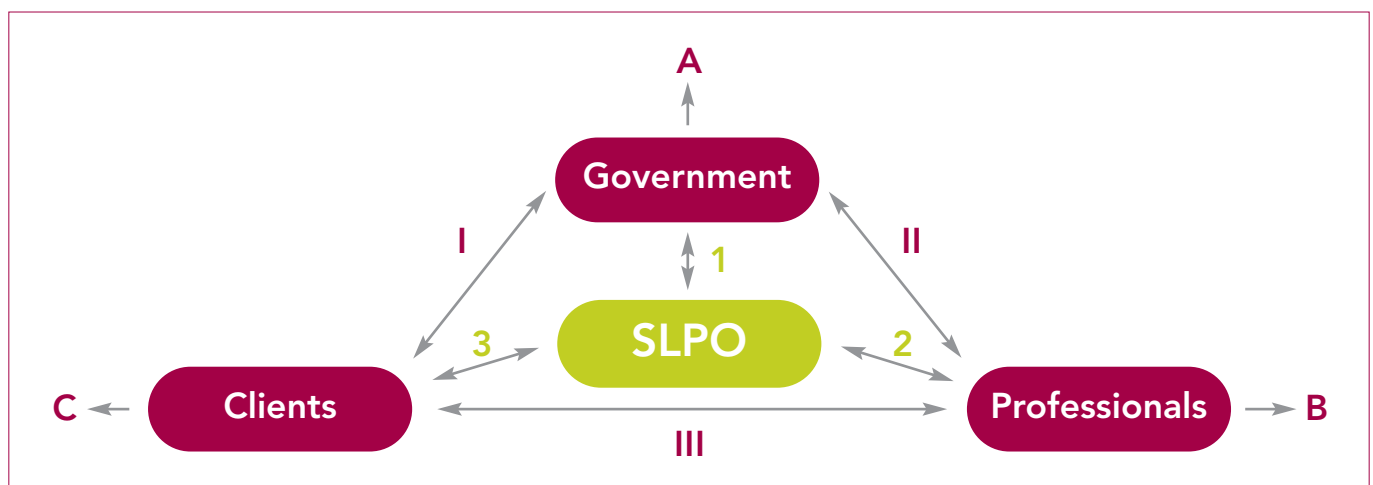
Door Morris Oosterling

De afgelopen weken deed ik verslag gedaan van mijn **gesprekken met afscheidnemende schoolleiders**. In deze gesprekken kwam de essentie van het onderwijs voor mijn gesprekspartners op tafel. Zij spraken zich gepassioneerd uit over hun visie op schoolleiderschap en wat zij daarin belangrijk vonden.

In deze laatste bijdrage in deze reeks over schoolleiderschap wil ik ingaan op wat ik belangrijk vind als het gaat over schoolleiderschap. Die reflectie is mede gebaseerd op onderzoek en publicaties van derden en eigen onderzoek. In dit artikel is mijn invalshoek de rol die de schoolleider speelt bij de opbouw van een gemeenschap van leerlingen en medewerkers. Hiervoor is de persoon van de leider en diens persoonlijke kwaliteiten onontbeerlijk. Niet zonder reden krijgt dit in vergelijking tot de vorige beroepsstandaard nu ook meer aandacht in de hernieuwde beroepsstandaard van de SRVO.

Schoolleiderschap is sturing geven aan relaties

Schoolleiderschap draait in essentie om het managen van een aantal relaties. Om het niet onnodig gecompliceerd te maken, noem ik als belangrijkste hier: leerlingen, medewerkers en de overheid. In deze bijdrage laat ik ouders als belanghebbenden buiten beschouwing. Ik realiseer me dat zij (vooral in PO en onderbouw VO) ook een belangrijke plek hebben in de school. Gelijktijdig zijn zij geen onderdeel van de dagelijkse schoolgemeenschap die centraal staat in dit artikel. Daarom is ervoor gekozen ouders hierin niet mee te nemen. Schoolleiders moeten omgaan met de verwachtingen vanuit deze drie belanghebbenden en hebben het beleid, de uitvoering en de verantwoording op deze verwachtingen aan te passen (McKevitt, 1998; zie figuur 1).



Figuur 1: De sturingsrelaties van een onderwijsorganisatie (McKevitt, 1998)

In zekere zin is een schoolleider een evenwichtskunstenaar op een complex speelveld. Het wordt algemeen onderkend dat sprake is van botsende logica's, waarbij met name vanuit de overheid gestuurd wordt op verantwoording (output meten), door medewerkers wordt verwacht dat zij in een omgeving kunnen werken waarin zingeving en autonomie centraal staan en leerlingen de kwaliteit van het onderwijs tegen nog een andere meetlat leggen (Hooge, 2013). Schoolleiders moeten zich verhouden tot wat deze belanghebbenden van ze willen. En wat voor de ene belanghebbende goed werkt en zeer wenselijk is, is voor een ander ongewenst en ongewild. Voldoen aan alle verwachtingen is zodoende onmogelijk. Inherent is dan ook dat schoolleiders een belangen- en waardenafweging maken (Moore, 1995; 2013).

Visie op onderwijs als afwegingskader

De belangrijke vraag is vervolgens de vraag waartegen deze waarden afgewogen worden. Een schoolleider zal zich als eerste moeten uitspreken over datgene wat voor de onderwijsorganisatie essentieel is en welke doelen de organisatie nastreeft en hoe hier uitvoering aan wordt gegeven.

Het is echter deze uitvoeringspraktijk waar dagelijks waarde wordt geleverd. Zodoende bepaalt de relatie tussen schoolleider en docenten of en in hoeverre de schoolorganisatie publieke waarde levert. Dat kan goed gaan, maar daar kunnen ook onevenwichtigheden in ontstaan. Zacka (2017) spreekt van drie onevenwichtige posities in de uitvoering: de *'indifferent'*, *'caregiver'* en *'law enforcer'*. We kennen allemaal wel de docent die na al die jaren geen zin meer heeft te veranderen en zijn of haar lesjes maar weer afdraait voor weer een nieuwe lichterling leerlingen. De sleur maakt dat het de docent niet meer uitmaakt welke leerlingen hij of zij voor zich heeft. Dit is een voorbeeld van de *'indifferent'*, die efficiënt maar niet erg effectief is, en leerlingen zeker niet begeestert. Ook kennen we allemaal de mentor, met die speciale band met die ene leerling die het thuis zo moeilijk heeft. De mentor vergeet al zijn of haar andere mentorleerlingen, en heeft alleen oog voor die ene leerling. Dit is een *'caregiver'*. Tot slot is er de *'law enforcer'*, die streng optreedt als regels worden overtreden. Dit is de docent die in elke situatie teruggrijpt naar de statuten, de procedures en de protocollen, zonder naar de situatie te kijken en wat deze specifieke situatie nodig heeft. In de lessen is het belangrijker de lesmethode te volgen, dan te kijken of de leerlingen er ook werkelijk iets van leren.

Niet de regels, maar ook niet de individuele overwegingen van docenten zouden moeten bepalen

wat er gebeurt in het onderwijs. Daarom begint goed leiderschap bij een gezamenlijk gedragen visie als basis voor de uitvoering van het onderwijs (Goleman, Boyatki & McKee, 2013). Dit belang horen we ook alle afscheidnemende schoolleiders die ik sprak benadrukken. Hart (2015) noemt dit werken vanuit de bedoeling. Als er in de onderwijsorganisatie vanuit de wetten, regels, procedures en protocollen (vanuit de systeemwereld) wordt gedacht, hebben docenten geen plezier meer in hun werk en ervaren zij geen waardering voor wat ze doen. Dat komt omdat er niet vanuit de bedoeling wordt gewerkt. Is de systeemwereld leidend voor het gedrag, dan zegt Hart dat er te weinig aandacht kan zijn voor de bedoeling, de uniciteit van de docenten, en de relatie tussen docent en leerling: de relatie die het leerproces uiteindelijk bepaalt. Dit zou moeten worden omgedraaid, om de ruimte te bieden aan medewerkers om vanuit hun hart te mogen en kunnen bijdragen. Dat betekent dat moet worden teruggedaan naar het doorleven van de missie van het onderwijs: waartoe, of waarom? De visie op onderwijs als basis voor de afwegingen wat van waarde is en wat niet (Sinek, 2009). Dit om te voorkomen dat in de uitvoering onevenwichtigheden ontstaan (Zacka, 2017).

Betrokken leiderschap

Maar hoe krijg je dat als schoolleider voor elkaar? Door vorm te geven aan de relaties met overheid, leerlingen en medewerkers, en om belangen die naar voren worden gebracht al dan niet mee te wegen in de besluitvorming. Hoe hoger in een organisatie, hoe minder contact met leerlingen, en zelfs met de docenten die dagelijks met de leerlingen werken. Een logische consequentie hiervan is dat besluiten over het beleid, de regels en de procedures vaker ontstaan door te praten over leerlingen en docenten, en niet (echt) met leerlingen en docenten, waardoor deze niet in lijn liggen met wat de praktijk nodig heeft voor een evenwichtige uitvoering. Dat is een gemiste kans. Eens of tweemaal per jaar een bezoek aan een team is onvoldoende om te weten wat echt speelt. Bovendien is het onvoldoende om docenten en leerlingen het gevoel te geven dat jij je betrokken voelt bij het onderwijs, bij wat voor hun belangrijk is.

Het begint bij het hebben en uitdragen van de visie en richting van de onderwijsorganisatie. Maar daarna is betrokkenheid de belangrijkste factor (Goleman, Boyatki & McKee, 2013). Goede schoolleiders zorgen voor betrokkenheid bij de uitvoering en coaching en ondersteuning van de docenten. Dit zorgt voor een goed gevoel van gezamenlijkheid, biedt volop mogelijkheden om koers en richting te communiceren

zonder dat het opdringerig is, en helpt om tot goede uitvoering te komen, en zo nodig vroegtijdig bij te sturen. Om deze reden denk ik dat het belangrijk is dat een leider goed kennis neemt van het werk dat medewerkers dagelijks uitvoeren, de ins en outs en de moeilijkheden. Leiderschap gaat daarmee over de bijdrage die je levert aan het geluk en de groei van anderen, en het gevoel van gemeenschap, van samen iets moois bereiken. En af te bakenen wat daarin wel en wat daarin niet mogelijk is. Dit draagt bij aan mooiere scholen, waarin mensen elkaar zien, met elkaar praten, in plaats van over of vanuit elkaar, en ieder zich gewaardeerd voelt.

De lakmoesproef: de docent en de leerling

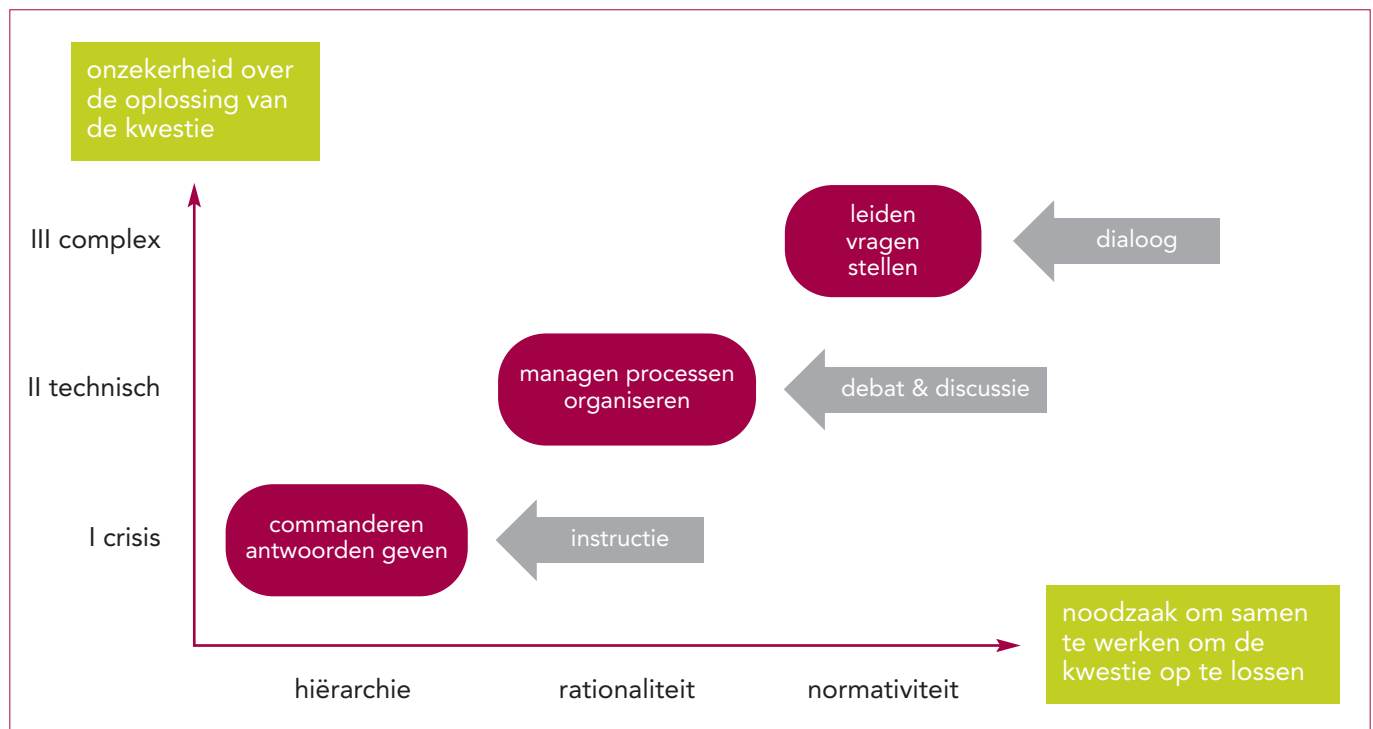
'The proof of the pudding is in the eating', zegt een oud Engels gezegde. Dat is ook hier het geval. Want het komt toch nog wel eens voor dat datgene wat wordt gedaan niet congruent is met de visie op onderwijs. In het schoolplan stelt een school bijvoorbeeld dat iedere leerling maatwerk krijgt, maar vervolgens zijn alle lessen frontaal klassikaal. Of op papier wordt gesproken van een professionele cultuur. Maar in de praktijk trekken docenten allemaal de deur van hun leslokaal dicht en willen ze niet van en met elkaar leren. Als dat gebeurt, ben je niet geloofwaardig. Sinek (2009) stelt dat deze congruentie essentieel is voor de authenticiteit en geloofwaardigheid van de organisatie.

Onevenwichtigheden in de uitvoering maken duidelijk dat er werk aan de winkel is.

Maar het kan ook subtieler zijn, in situaties dat niet direct sprake is van incongruentie of onevenwichtigheden. Zo kun je bijvoorbeeld denken aan vergaderingen of besprekingen waar steeds een of twee teamleden niet aan het woord komen, doordat zij niet haantje de voorste zijn. Dit ondermijnt op lange termijn het gevoel van gezamenlijkheid. Want wat betekent dat als het gedrag niet in lijn is met deze waarde van de organisatie?

Feedback vanuit betrokkenheid, vanuit de wil om te streven naar beter is ook dan noodzakelijk. Als schoolleider probeer je feedback te verkrijgen en daar betekenis aan te geven. Wat betekent het voor de schoolleider als blijkt dat de leerlingen of medewerkers de school in een tevredenheidsonderzoek gemiddeld een 6,5 of een 7 geven? Ben je daar content mee? Of denk je: als ik een restaurant zie met een dergelijke beoordeling dan zoek ik toch een betere. Dit moet beter, daar hebben die leerlingen recht op.

Afhankelijk van de situatie en de betekenis die de schoolleider geeft, gaat hij of zij nieuwe relaties aan met betrokkenen. En geeft de schoolleider sturing aan verandering. Situationeel bepaalt de schoolleider hoe dit aangepakt moet worden (Van Loon, 2019; zie figuur 2):



Figuur 2: Sturing bij verschillende vraagstukken (Van Loon, 2019)

Verskillende vraagstukken vragen andersoortige sturing en communicatie. Hoe meer onzekerheid er bestaat over de oplossing, hoe belangrijker het is om de dialoog met elkaar aan te gaan om te zoeken naar de oplossing. In een crisissituatie moet gehandeld worden, dan is het belangrijk dat de leider duidelijk is, het overzicht bewaart en iedereen vertelt wat er moet gebeuren. Er is in zo'n situatie geen tijd om te overleggen, om met elkaar nog eens na te denken over de beste oplossing. Elke oplossing is beter dan niks doen. Leiderschap gaat in een dergelijke situatie over leiding nemen en instrueren.

Heel anders is het als er technische vraagstukken aan de orde komen. Nieuwe lesroosters, het jaarlijkse taakbeleid, professionele ontwikkeling van individuele medewerkers; dergelijke zaken vragen om management en het organiseren van deze processen. Een dialoog is niet nodig, we zijn het er al over eens dat een bepaalde oplossing nodig is. Wel kunnen we bediscussiëren onder welke voorwaarden er mogelijke verbeteringen kunnen zijn. Of kunnen er op basis van nieuwe inzichten veranderingen worden aangebracht.

Tot slot komen we bij situaties waarin er geen overeenstemming over waarden is. In dat geval is het voeren van de dialoog de beste oplossing. Het is in deze situaties noodzakelijk om samen te werken, vragen te stellen en te luisteren om samen tot oplossingen te komen. Leiderschap gaat in deze situatie om partijen bij elkaar brengen, wederzijds begrip laten ontstaan en zoeken naar gemeenschappelijkheid en gemene delers om daarmee de weg vrij te maken naar mogelijke oplossingen.

Een laatste reflectie: laat elkaar vooral niet vrij

Er is (nog steeds) een groep docenten die pleit voor meer individuele autonomie. Dit is het klassieke beeld van de docent die de deur van het klaslokaal dichtdoet en zich nergens iets van aantrekt. Dit zijn veelal docenten die verandermoe zijn, die te veel beleidsveranderingen hebben gezien, en het liefst zo min mogelijk met alle nieuwe ontwikkelingen te maken willen hebben. Autonomie beperkt zich op deze manier tot het individu, die op geen enkele wijze verbonden is met de buitenwereld en ook eigenlijk helemaal geen invulling wil geven aan sturing op welke manier dan ook. Volgens mij is deze positie in de huidige tijd niet houdbaar.

Het moge duidelijk zijn dat ik pleit voor het tegenovergestelde. Een school is een knooppunt, waar verwachtingen van vele belanghebbenden samenkomen. En waar docententeams gezamenlijk vormgeven aan het onderwijs, om aan deze

verwachtingen tegemoet te komen. Het is geen vraag of inbreng en gezamenlijkheid centraal moeten staan in het leiderschap. De kernvraag is tot welk niveau inbreng in de beleidscyclus kan worden gerealiseerd (zie ook De Wit, 2019). Hierbij gaat het om gradaties van invloed: mee weten, mee denken, mee beslissen. Het ultieme streven daarbij is om tot het hoogste niveau (mee beslissen) te komen. Dit zowel voor leerlingen als voor medewerkers.

Conclusie

Schoolleiders zouden in mijn optiek hun verantwoordelijkheid moeten (blijven) nemen voor de definiëring van de waarden die essentieel zijn voor de school. Hiervoor moet de schoolleider een nieuwe balans laten ontstaan tussen het bedrijfsmatig perspectief en het meervoudig waardenperspectief (Van Dijk & Oosterling, 2012). De realisatie van waarde in de uitvoering vraagt om duidelijke strategische intenties, kaders en normen voor de uitvoering. Tegelijkertijd moet er voldoende ruimte zijn voor docenten om in specifieke situaties eigen afwegingen te kunnen maken. Hierdoor kan er meer vanuit 'de bedoeling' worden gewerkt (Hart, 2015) en kan de relatie tussen docent en leerling meer centraal komen te staan. Dit vraagt om betrokkenheid, samenwerking en een gezamenlijke dialoog om tot (tijdelijke) oplossingen te komen. De nieuwe beroepsstandaard (SRVO, 2021), waarin een ontwikkelings- en handelingsgericht model wordt gepresenteerd, geeft richting aan wat schoolleiders hiertoe moeten kunnen, en wie zij moeten zijn. Dat is positief. Ik wil echter ook een waarschuwing geven bij het gebruik van de beroepsstandaard. Het gevaar is dat deze in de praktijk (te) instrumenteel wordt opgepakt. Zo is de beroepsstandaard niet bedoeld en zo zou deze dus ook niet gebruikt moeten worden. In mijn ogen kan een schoolleider 'alle vinkjes checken', maar in een bepaalde context toch falen. Omgekeerd zijn er schoolleiders die nog niet alle vinkjes kunnen checken, maar wel zeer goede resultaten kunnen neerzetten. We moeten dus oppassen in het onderwijs met de toepassing van lijstjes en afvinkgedrag. Dat geldt voor de beoordeling van docenten en van de kwaliteit van onderwijs. Maar evenzeer voor de beoordeling van onze schoolleiders.

Tot slot wil ik schoolleiders vooral oproepen om docenten centraal te (blijven) stellen, zodat zij de leerling centraal kunnen stellen. Streef naar een gezamenlijke visie, naar verbinding, naar samenwerking en gezamenlijkheid in de school: de school is een gemeenschap waar leren en ontwikkeling centraal mogen staan. Koester dat.

Literatuur

Dijk, G. van, & Oosterling, M. (2012). *Waardenloos Leiderschap, de dubbele moraal voor publieke managers*. PM (Public Mission), 5 (8), 30-31.

Goleman, D., Boyatkis, R. & McKee, A. (2013). *Primal Leadership. Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.

Hart, W. (2015). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Deventer: Vakmedianet, Management Impact.

Hooge, E.H. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: PrismaPrint, Tilburg University.

McKevitt, D. (1998). *Managing Core Public Services*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Moore, M. H. (2013). *Recognizing Public Value. USA*: Harvard University Press.

Sinek, S. (2009). *Start with why. How great leaders inspire everyone to take action*. UK: Penguin Business.

SRVO (2021). *Beroepsstandaard schoolleiders VO*. Geraadpleegd op: <https://www.schoolleidersregistervo.nl/documenten/publicaties/2021/1/25/beroepsstandaard-schoolleiders-vo-2021>.

Van Loon, R. (2019). *Dialogisch leiderschap. Als het ik wijkt*. Haarlem: Mediawerf Uitgevers.

Wit, C. de (2019). *Goed onderwijs ondenkbaar zonder inbreng van leerlingen. Het participeren van leerlingen in een breder perspectief*. Amsterdam: Stichting Alexander.

Zacka, B. (2017). *When the State meets the Street. Public Service and Moral Agency*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The Belknap Press of the Harvard University Press.