

SPELEN MET LENEN RUI- MTE

samen werken aan een professionele cultuur



Frank Weijers

‘Teachers are the lifeblood of the success of schools’

– *Sir Ken Robinson*

Geïnspireerd door *Spelen met ruimte* heb ik, met vertrouwen en lef, kunnen loslaten. Voorbeeldgedrag en verbinding maakten dat docenten hun verantwoordelijkheid zijn gaan nemen. Nu zijn we echt samen op weg.

Nienke ter Maat

Afdelingsleider vmbo basis/kader, Gerrit Komrij College, Winterswijk

Veranderingen in het onderwijs kunnen alleen maar slagen als het draagvlak bij de ontwikkelaars en uitvoerders maximaal is. En daarvoor is het absoluut noodzakelijk dat het management zijn rol en plaats kent en maximale ruimte laat aan de mensen die het uiteindelijk met de studenten en het werkveld samen moeten gaan doen. Frank Weijers heeft ons daarbij met zijn ideeën over *Spelen met ruimte* de afgelopen jaren goed op koers gehouden.

Daan Greven

*Directeur opleiding Hoger Financieel Management,
Fontys Hogeschool, Eindhoven*

Wat komt er veel energie en creativiteit vrij als de bedoeling duidelijk is en de ruimte oneindig groot. Na het lezen van de e-versie van *Spelen met ruimte* had ik eindelijk het lef om te doen wat ik al jaren wilde doen: de vergadermiddag afschaffen en vertrouwen op de professionaliteit van de docenten. Tegelijkertijd spannend én verlossend: wat heeft het veel teweeg gebracht!

Anita Swenneker

Rector Ignatius Gymnasium, Amsterdam

Spelen met ruimte vraagt om de moed om te vertrouwen en doet dat overtuigend. Na een gedegen beschrijving van de oorzaken voor het huidige gebrek aan ruimte volgen praktische oplossingen voor de noodzakelijke verandering van cultuur. Groeiende verbetering van onderwijs gedijt bij wederzijds voeden: ruimte creëren, vragen, nemen. *Spelen met ruimte* levert een prachtige basis.

Frans Droog

*docent Biologie, Mens en Natuur, Wiskunde,
Wolfert Lyceum, Bergschenhoek en bestuurslid van The Crowd*

Dit boek nodigt uit om met de ander het gesprek aan te gaan over de passie van het leraarschap. 'Waarom ben jij 20 jaar geleden het onderwijs ingegaan?' Alleen al het stellen van deze vraag geeft de ander zoveel energie dat in het gesprek dingen benoemd worden die voor die tijd niet aan bod kwamen.

Jan Paul Beekman

Rector RSG Brokdele, Breukelen

Dit boek legt het verlangen bloot naar onderwijs waarbij contact zonder onnodige filters mogelijk wordt. Kortom, een boek dat ons dichterbij brengt bij hoe onderwijs zou moeten zijn, gevolgd door de zuivere stroom van ons verlangen.

Josephine Groeneveld (MSc.)

*Kerndocent Fiscaal Recht & Economie,
Hogeschool Rotterdam | Rotterdam University of Applied Sciences*

Als lerarenopleider vraag ik me vaak af hoe we dit vak aantrekkelijk kunnen houden voor mensen die wat willen bereiken en die hart hebben voor onderwijs. Hoe zorgen we ervoor dat leraren zichzelf kunnen blijven uitdagen en de ruimte krijgen zodat zij echt kunnen groeien? Frank Weijers zet in *Spelen met ruimte* op heldere toon uiteen hoe mensen op scholen samen hun onderwijs vorm kunnen geven, zonder angst en met ruimte voor ieders professionaliteit.

Mirjam Gilhuis

Lerarenopleider Hogeschool van Amsterdam

De afgelopen jaren heeft het onderwijs zich teveel laten leiden door wat we allemaal moeten. We moeten weer leren verwonderen, luisteren, waarnemen en durven veranderen vanuit onze intrinsieke motivatie. Dit proces moeten we SAMEN (team, kinderen en ouders) vormgeven vanuit het vertrouwen in elkaar en onze kinderen. Laten we de ruimte nemen vanuit ons vertrouwen in onze teams en de kinderen. Dat laat ons allemaal bloeien en groeien!

Thea Halin

Directeur Openbare Jenaplanschool Elckerlyc, Gennepe

Frank Weijers heeft mij met *Spelen met ruimte* weer enthousiast gemaakt voor het onderwijs. Voor mij is zijn aanpak vernieuwend en tegelijkertijd ook weer zo oud. Laat de docent weer de professional zijn om in een grotere vrijheid het onderwijs weer de liefde te geven die het zo hard nodig heeft. Mijn hart heeft ie!

Ron Schraven

Onderwijscoach lerarenopleiding Hogeschool Windesheim, Zwolle

Frank Weijers verbindt essentiële principes met een praktische aanpak. Een nuchter boek, dat verheldert, inspireert en bemoedigt.

Hartger Wassink

Hoofd wetenschappelijk Forum bij NIVOZ en zelfstandig adviseur

Frank Weijers is een van die zeldzame mensen die je op liefdevolle wijze de meest scherpe vragen kan stellen, waardoor je gaat denken: Ja, waarom doen we dat eigenlijk zo? of: Hoe kunnen we meer ruimte nemen om te doen wat we eigenlijk zouden willen doen? Zijn warme, maar krachtige aanpak komt voort uit zijn liefde voor het onderwijs en voor de mensen die het uitvoeren. Dit boek kan ieder schoolteam verder helpen om zijn visie in praktijk te brengen.

Dick van der Wateren

Docent en talentcoach, Eerste Christelijk Lyceum, Haarlem

Moed opbrengen om anderen hun ruimte te laten op een helder speelveld. Het is als een mantra dat me steeds opnieuw kalmte en inzicht brengt als ik het even niet zie in de waan van de dag.

Ietje Visser

Directeur Steinerschool Antwerpen Basisschool

colofon

Spelen met ruimte

samen werken aan een professionele cultuur

Auteur

Frank Weijers

Boekverzorging

Beerens en Van Ierland | creative communication

Tony van Ierland

Omslagfoto

Will McGough (bewerkt)

Druk

New Energy Drukwerk

oplage

1.500 ex.

ISBN/EAN

978-90-822249-0-0

© 2015

Spelen met ruimte | frankweijers.com

www.spelenmetruimte.nl

- Wees vooral niet terughoudend met het delen van alles wat je de moeite waard vindt in dit boek, zolang je de bron erbij vermeldt.

Inhoud

De leerling, de leraar, de schoolleider, de ondersteuner	12
Voorwoord door Prof. Dr. Joseph W. M. Kessels	16
Waarom dit boek?	20
Voor wie is dit boek?	22
Leeswijzer	22
1. Overzicht & inzicht	24
1.1 Richten	24
1.2 Verrichten	26
1.3 Inrichten	28
2. Professionele ruimte	32
3. Samen werken aan het best denkbare onderwijs	34
4. Waarom veel leraren onvoldoende professionele ruimte ervaren	36
4.1 Angst voor afrekening	36
4.2 Gebrek aan vertrouwen	38
4.3 Tekortschieten in professionaliteit	39
4.4 De illusie van beheersbaarheid	41
4.5 Complexiteit van de dienstverlening	42
4.6 Hiërarchisch leiderschap	43
4.7 Paradox	44
5. Professionaliteit	46
5.1 Vakmanschap	46
5.2 Leiderschap	47
5.3 Eigenaarschap	56
5.4 Professionaliteit van schoolleiders en andere onderwijsondersteuners	57
6. A - B - C	59
6.1 A-, B- en C-leraren	59
6.2 A-, B- en C-schoolleiders en -ondersteuners	60
6.3 Categorie B	61
6.4 Op weg naar een professionele cultuur	62

7.	<i>Een professionele cultuur</i>	63
7.1	Raamovereenkomst	63
7.2	Verwachtingen delen in teams	66
7.3	Ontwikkelgesprek	67
7.4	Feedback	72
7.5	Aandacht voor ontwikkeling	73
7.6	Duurzaam werken aan ontwikkeling	74
7.7	Een ware cultuurverandering	75
8.	<i>Over angst, wantrouwen en moed</i>	76
8.1	Angst	77
8.2	Wantrouwen	77
8.3	Moed	80
9.	<i>Een dienende structuur</i>	82
10.	<i>Ruimte voor ontmoetingen</i>	84
11.	<i>Gedeeld leiderschap</i>	86
12.	<i>Aan de slag en wat daaraan vooraf gaat</i>	88
12.1	De noodzakelijke bedding	88
12.2	Aan de slag	89
	Mijn bedoeling	90
	Inspiratiebronnen	91
	Over de voorkant van dit boek	92
	<i>Bijlagen</i>	
1.	<i>Formulier ontwikkelgesprek leraren</i>	94
2.	<i>Formulier ontwikkelgesprek ondersteuners en schoolleiders</i>	95

De leerling

Ik wil leraren
die zichzelf zijn
geïnteresseerd in wie ik ben
in wat ik goed kan
in wat ik wil
me zien
vertrouwen
en te vertrouwen zijn
me serieus nemen
die open en eerlijk
duidelijk en rechtvaardig
consequent
en toegankelijk zijn
die uitdagen
inspireren
meedoen
die goed kunnen uitleggen
met verstand van en liefde voor hun vak
en gevoel voor humor.

De leraar

Ik heb besloten om niet langer de minister, de inspectie,
het bestuur, de schoolleiding, de kantjes eraf lopende collega's,
onwillige leerlingen, klagende ouders, de roostermaker,
het examenprogramma, het computernetwerk, het taakbeleid,
de gesprekkencyclus, procedures, regels, de teamstructuur,
al dat overleg, het gebouw, en nog meer
verantwoordelijk te houden
voor mijn afbrokkelende motivatie.

Ja, ik heb er last van. Ik ben teveel uitvoerder geworden
in plaats van de professional die ik wil zijn.
Of heb ik me misschien de regie laten afnemen?
Ik wil met plezier naar school.
Ik wil een betekenisvolle bijdrage leveren
en dat wil ik samen met collega's doen.

Daarom wil ik met mijn collega's in gesprek
over wat we samen willen,
hoe we hier samen een veel betere school kunnen maken
en wat dat van ons vraagt.

Ik ben geen slachtoffer van het systeem, maar neem de volledige
verantwoordelijkheid voor mijn handelen.

De schoolleider

Hoe zou het zijn als ik leraren zou vragen wat ze aan ruimte nodig hebben om hun werk vol energie, goed en met plezier te doen,

individueel en samen met hun collega's, in teams, in vakgroepen

en ik ze die ruimte dan ook echt zou laten?

Hoe zou het zijn om de moed te hebben om eerst en vooral te werken aan een veel betere school,

me niet langer laten leiden door woorden als rendement, opbrengstgericht, evidence based en efficiënt,

ook al betekent dat soms dat we dan niet voldoen aan alles wat overheid en inspectie van ons vragen,

om te stoppen met omslachtige gesprekkencycli, het invullen van checklists en het voldoen aan allerlei protocollen waar ons onderwijs niet beter van wordt (maar die wel heel veel tijd en energie kosten)?

De ondersteuner

Ik wil dat leraren en schoolleiders zien wat ik bijdraag. Onderwijs ondersteunend, dat ben ik net als de directie, want die geeft ook geen les en is er, net als ik, om te zorgen dat alles in orde is zodat leraren het allerbeste onderwijs kunnen maken.

Voorwoord

“Je staat geen moment stil, maar blijft bewegen en maakt ondertussen contact met anderen, zodat je voelt wat hun bedoelingen zijn en je daarop in kunt spelen.”

Uit een volkomen onverwachte hoek krijgt dit boek over het ontwikkelen van een professionele cultuur in de school een mooi leidend thema mee: ruimte nemen en ruimte laten. Het zijn de ervaringen van de auteur in het drukke verkeer van Hanoi. Wees niet bang om over te steken tussen honderden brommers, die zich volkomen chaotisch lijken voort te bewegen tussen auto's, bussen, handkarren, voetgangers en fietsers door. Wat er op het eerste gezicht uitziet als een niet te nemen hindernis, blijkt met een gevoel voor richting en het vertrouwen dat je ruimte kunt nemen een wonderlijke ervaring van mogelijkheden op te leveren. Dat was ook mijn beleving bij het lezen van *Spelen met ruimte*.

Er zijn tal van boeken geschreven over leiderschap en in het bijzonder over schoolleiderschap, met een sterk accent op de rol van de formele leider die geacht wordt te inspireren, te sturen, te faciliteren en waar nodig te controleren, aan te spreken en af te rekenen. Het samen werken aan een professionele cultuur gaat echter uit van een streven naar gedeeld leiderschap waarin leraren hun voorname rol kunnen spelen bij het vormgeven aan prachtig onderwijs.

Misschien klinkt het idealistisch, of zelfs wel een tikkeltje romantisch om te geloven in een schoolcultuur waar leraren, ondersteuners en schoolleiders hun werk met plezier doen en elke dag ervaren dat ze een zinvolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van jonge mensen. Dit was voor mij wel het droombeeld waarmee ik ooit als jonge onderwijzer het onderwijs in stapte.

Het is dan prachtig om ruim veertig jaar later een doorleefde beschrijving in handen te krijgen met de centrale vraag: hoe kunnen leraren en schoolleiders het voor elkaar krijgen om samen, vol zin en plezier, het best denkbare onderwijs te maken?

Met de auteur deel ik de opvatting dat een school net zo goed is als de leraren die er werken. En leraren die hun werk met plezier doen krijgen meer met jongeren voor elkaar dan hun collega's die er weinig zin in hebben. Leraren zullen meer plezier in hun werk krijgen naarmate ze meer van hun professionele ruimte gebruik maken om met vakmanschap, leiderschap en eigenaarschap hun werk vorm te geven, samen met anderen.

Dat is geen vrijblijvende boodschap. Je moet expert willen zijn in je vak, en dat vraagt voortdurend om verdere ontwikkeling, nieuwsgierig verkennen en onderzoeken, liefst in samenwerking met collega's. Leiderschap betekent hier niet de baas spelen. Het gaat om het onderkennen van je eigen drijfveren, angsten en verlangens en daarop een eerlijke verbinding aangaan met jezelf, je leerlingen en collega's, terwijl je daarbij ook je grenzen kunt stellen. Om je werk goed te kunnen doen, zal je vervolgens de benodigde ruimte moeten nemen, maar ook aan anderen hun ruimte moeten laten.

Een dergelijke professionele cultuur ontstaat niet vanzelf. Vaak spelen angst voor afrekening, faalervaringen en een gebrek aan waardering een ondermijnende rol. Onder het mom van hun professionele ruimte trekken collega's zich dan terug in het isolement van hun klaslokaal. De formele HR-cyclus van functionerings-, beoordelings- en pop-gesprekken zal daar weinig verandering in brengen. Wellicht is een benadering die veel aandacht geeft aan het delen van wederzijdse verwachtingen, het samen werken aan een gedeelde opvatting over het werk en het uitspreken van de ambities die je als team wilt nastreven, een krachtiger voertuig om aan een professionele cultuur te werken. En natuurlijk kan dat vorm krijgen in individuele ontwikkelgesprekken, regelmatige, korte feedbackgesprekken en teamgesprekken.

Ik noemde *Spelen met ruimte* een doorleefde beschrijving van de manier waarop een team vorm kan geven aan een professionele schoolcultuur. Je merkt dat de auteur met veel scholen, leraren, schoolleiders en ondersteuners gewerkt heeft aan dit thema. Ik las de afgelopen jaren eerdere versies van dit boek, en raakte onder de indruk van de toegankelijke manier waarop Frank Weijers complexe zaken uit het onderwijs kan beschrijven en daarbij ook nog betekenisvolle en praktische aanwijzingen geeft voor verbetering en vernieuwing. Het was een plezier om zijn zorgvuldig geformuleerde richtlijnen te lezen over hoe een schoolteam samen kan optrekken met oprechte aandacht voor elkaar, waarbij elkaars professioneel gedrag en elkaars ontwikkelingsmogelijkheden centraal staan.

Dat is geen vrijblijvende aangelegenheid; er is zelfs moed voor nodig, net als bij het oversteken van de drukke straat in Hanoi. Maar het is weldadig om te ervaren hoe het is om te spelen met het nemen en laten van professionele ruimte.

Prof. Dr. Joseph W. M. Kessels
University of Twente – Behavioral Science

Waarom dit boek?

Omdat we het aan deze en volgende generaties verplicht zijn er alles aan te doen om het best denkbare onderwijs te maken, zodat onze kinderen en hun kinderen kunnen opgroeien in een wereld waarin ze zichzelf kunnen zijn, hun plek voluit kunnen innemen, hun talenten en kwaliteiten ontwikkelen en zich met elkaar verbinden, met respect en waardering voor elkaars uniciteit.

'Teachers are the lifeblood of the success of schools', aldus Ken Robinson. Als zij hun werk met plezier kunnen doen en ervaren dat ze een zinvolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van jonge mensen, zullen ze op hun best presteren. Pas dan vormen scholen de best denkbare omgeving voor jongeren om zich te kunnen ontwikkelen. Daarom moeten we zorgen dat scholen plaatsen zijn waar mensen vol zin en met veel plezier werken. Dat vraagt leraren met leiderschap en eigenaarschap: ze geven leiding, eerst en vooral aan zichzelf, beschikken over hun professionele ruimte en benutten deze goed en voluit. Daardoor kunnen ze hun vakmanschap optimaal inzetten.

Dat vraagt schoolleiders en andere onderwijsondersteuners die hen hun professionele ruimte laten, terwijl ze zorgen voor een omgeving en omstandigheden waarin leraren die ruimte goed en voluit kunnen benutten. Zo kunnen ze samen bouwen aan onderwijs waar iedereen vol vertrouwen, in zichzelf en in anderen, met plezier samen leert en werkt en (daardoor) optimaal presteert.

Dat onderwijs hebben we nu op veel scholen nog niet, omdat:

- te veel leerlingen op te veel scholen vooral bezig zijn met te voldoen aan eindtermen, in plaats van hun talenten te ontwikkelen, zich te leren verbinden met hun eigen verlangens, drijven én met anderen, waarbij ze goed met hun grenzen weten om te gaan en leren om hun plek goed en voluit in te nemen;

- te veel leraren hun werk met onvoldoende plezier doen en in toenemende mate gedemotiveerd raken, omdat ze zich steeds meer uitvoerder en steeds minder eigenaar van hun eigen werk voelen;
- te veel schoolleiders meer bezig zijn met het voorkomen en bestrijden van problemen dan met wat ze eigenlijk het allerliefst zouden willen: samen met al hun collega's bouwen aan een prachtige school.

Hoe dat komt?

Door meerdere factoren, die op veel scholen - bij veel schoolleiders en leraren - in wisselende intensiteit een rol spelen:

- angst voor afrekening
- gebrek aan vertrouwen
- tekortschieten in professionaliteit
- de illusie van beheersbaarheid
- de complexiteit van de dienstverlening in het onderwijs
- de hiërarchische wijze waarop het leiderschap op veel scholen is geformaliseerd

Daardoor gaan schoolleiders veel meer sturen dan wenselijk is, komen de werkelijke ambities van leraren en schoolleiders om te werken aan prachtig onderwijs onvoldoende aan bod, wordt er eindelijk veel vergaderd met doorgaans veel te veel mensen en blijft een belangrijk deel van het potentieel van de leraren onbenut.

Dat is niet alleen doodzonde, maar ook onacceptabel.

Want op een school waar:

- leraren en schoolleiders samenwerken in een sfeer van vertrouwen, hun verwachtingen over elkaars professionele handelen met elkaar delen en elkaar van daaruit feedback geven,
- er een werkelijk gedeelde bedoeling is die (weer) leidend wordt voor het dagelijkse werk,

- de angst voor afrekening plaats maakt voor de gedrevenheid om te werken aan prachtig onderwijs,
- de structuur weer dienstbaar worden aan het professionele handelen van leraren, passend bij de bedoeling van de school,
- procedures en regels tot een minimum worden beperkt en
- mensen invloed hebben op basis van hun bijdrage,

op zo'n school is het mogelijk om samen het best denkbare onderwijs te maken, steeds opnieuw, in het belang van iedereen die daar leert en werkt: leerlingen, leraren, schoolleiders en ondersteuners.

Ons onderwijs kan echt (veel) beter. We hebben geen enkel excuus om daar niet met hart en ziel aan te werken. Daar wil ik graag aan bijdragen. Daarom heb ik dit boek geschreven.

Voor wie is dit boek?

Dit boek is bestemd voor alle leraren, schoolleiders en andere ondersteuners die er op uit zijn om samen te bouwen aan een (nog) betere school, waar ze vol zin en met veel plezier samen werken en leren - en die verwachten concrete handreikingen te krijgen om dat ook daadwerkelijk met elkaar te gaan doen. *Spelen met ruimte* heeft als e-versie inmiddels ook haar meerwaarde bewezen voor leraren, schoolleiders en ondersteuners die vinden dat ze op een uitstekende school werken. Omdat het bijna altijd nog beter kan.

Leeswijzer

Het boek heeft een logische opbouw en laat zich het beste van voor naar achter lezen. Daarna kan het fungeren als naslagwerk, met in de bijlagen enkele handige instrumenten om zelf mee aan de slag te gaan. Deze instrumenten zijn ook te downloaden op: www.spelenmetruimte.nl

Ik begin met een poging om met heldere taal overzicht en inzicht te bieden in de complexiteit van een school. Met dat overzicht en inzicht als vertrekpunt formuleer ik de centrale vraag: hoe kunnen leraren en schoolleiders het voor elkaar krijgen om samen, vol zin en plezier, het best denkbare onderwijs te maken?

Om daar antwoorden op te kunnen geven moeten we weten waarom dat nu nog niet (goed genoeg) gebeurt. Daartoe onderbouw ik eerst mijn aanname dat er een relatie bestaat tussen professionele ruimte van leraren en de kwaliteit van het onderwijs op een school: naarmate docenten beter over hun professionele ruimte beschikken en deze voluit en goed benutten, krijgen we betere scholen (waar iedereen met plezier samen leert en werkt). Vervolgens beschrijf ik zes factoren die maken dat dit op veel scholen nog niet het geval is.

Bij elk van de zes genoemde oorzaken horen mogelijke oplossingen en aanpakken, die ik beschrijf en toelicht, zodat leraren, ondersteuners en schoolleiders daar vanaf vandaag samen mee aan de slag kunnen. Kern daarvan is: hoe kan gewerkt worden aan een verbetering van het professioneel gedrag van iedereen die op school werkt, op een wijze die effectief en plezierig is? Ofwel: hoe kan op een school samen gewerkt worden aan een professionele cultuur?

Terwille van de leesbaarheid gebruik ik de mannelijke vorm. Overal waar ik *hij* en *hem* gebruik, bedoel ik uiteraard ook *zij* en *haar*.

Daarnaast heb ik, om dezelfde reden, de begrippen *leerling*, *leraar*, *ondersteuner*, *schoolleider* en *school* gebruikt. Daarmee bedoel ik ook, voor andere schooltypen waar andere begrippen gangbaar zijn: *student*, *docent*, *leerkracht*, *directielid*, *manager*, *o.o.p.'er*, *opleiding* en *studierichting mee*. Het boek is immers bestemd voor iedereen, werkzaam in alle typen onderwijs: vo, po, mbo, hbo en wo.

Overzicht en inzicht

1.1 Richten

Scholen zijn er eerst en vooral om het mogelijk te maken dat leerlingen leren. Dat hebben alle scholen met elkaar gemeen. Waarschijnlijk willen ze ook allemaal graag dat dit leren in een plezierige, veilige omgeving plaatsvindt. Wat ook voor alle scholen geldt, is dat ze zich moeten houden aan een aantal wettelijke voorschriften.

Daarmee is het speelveld voor een school gemarkeerd en hebben ze de ruimte om van elkaar te verschillen. Anders gezegd: iedere school heeft zo haar eigen specifieke missie en visie en hanteert daarbij een aantal principes en waarden. Wouter Hart introduceert daarvoor in zijn boek *Verdraaide organisaties*, de begrippen bedoeling en leidende principes. Dat zijn begrippen die goed weer-geven wat de richting is.

De bedoeling, doorgaans kernachtig geformuleerd, toont het waarom van de school en vormt aldus het vertrekpunt om samen het best denkbare onderwijs te kunnen maken. Een belangrijke voorwaarde daarbij is dat die bedoeling echt gedeeld wordt. Dat is het geval wanneer iedereen op school zich er met hart en ziel mee kan verbinden. De bedoeling helpt om antwoorden te vinden op vragen als: wat doen we wel, wat doen we niet?

Op veel scholen in Nederland is er geen echt gedeelde bedoeling. Er zijn wel mooie zinnen geproduceerd waarin missie, visie en waarden zijn verwoord. Zou iedereen in school zich daar werkelijk zomaar mee verbinden? Nee. Vaak kennen medewerkers die mooie volzinnen niet eens. En leerlingen al helemaal niet, terwijl de school er toch eerst en vooral voor hen is.

We dragen bij aan de ontwikkeling van ieders unieke talenten en kwaliteiten.

Dat is de bedoeling van onze school.

Bij alles wat we doen en bij elk plan dat we maken, vragen we ons af: is dit de bedoeling? Ofwel: draagt dit er toe bij dat leerlingen en medewerkers hun unieke talenten en kwaliteiten kunnen ontwikkelen? En als dat niet zo is, dan doen we het niet.

De bedoeling geeft richting aan alles wat we doen. Met de bedoeling wordt veel gezegd, maar niet alles. De essentie is ermee verwoord. Bij alles wat we doen of ons voornemen om te gaan doen, kunnen we ons afvragen: is dit de bedoeling? Zo niet, dan doen we het niet (meer).

Bij de bedoeling horen doelen. Waar de bedoeling een vertrekpunt is zijn doelen de punten waar we gericht naartoe werken. Doelen helpen om een bedoeling waar te maken.

Als het de bedoeling is om te werken aan een professionele organisatie, dan zou het voeren van twintig functioneringsgesprekken per jaar een doel kunnen zijn dat aan die bedoeling bijdraagt. Maar pas op: dat doet zo'n doel niet vanzelf. Twintig functioneringsgesprekken dragen beslist niet zomaar bij aan een professionele organisatie. Soms is zelfs het tegendeel waar.

Om nog meer richting aan ons handelen te geven, formuleren we enkele leidende principes bij de bedoeling. Leidend, omdat deze principes richting geven aan de wijze waarop we ons verrichten vorm geven: het hoe.

Dat het belangrijk is om een bedoeling en leidende principes te delen op een school mag duidelijk zijn. Door op die manier het waarom en hoe kort en krachtig te formuleren is er een werkelijk gedeeld gevoel voor richting.

We hanteren vier principes bij onze bedoeling:

1. We hebben hoge verwachtingen van elkaar
2. We werken samen in de driehoek school - leerling - ouders
3. We leren van wat we doen
4. Ieder is verantwoordelijk voor zijn eigen handelen

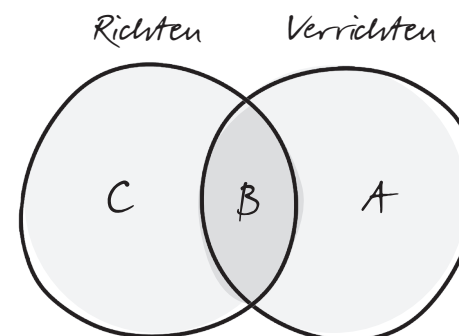
Wat is bij jou op school de bedoeling?
Wordt die door iedereen gedeeld?
Waar merk je dat aan?

Zijn er leidende principes?
Zo ja, welke zijn dat?

1.2 Verrichten

Leraren, schoolleiders en ondersteuners ontmoeten elkaar op school. Dat is het werkterrein. Samen met de leerlingen doen (en laten) ze daar van alles om de bedoeling waar te maken: lessen geven, excursies organiseren, overleggen, gesprekken voeren met ouders, stukken schrijven, reflecteren, projecten opzetten, van elkaar leren en nog veel meer.

Alles wat op het werkterrein plaatsvindt heet verrichten en is, idealiter, helemaal in lijn met de bedoeling en de leidende principes. Die zijn er immers niet voor niets. Een open deur, nietwaar? Toch blijkt dat in de praktijk nog wel eens anders te lopen, en overlap- pen richten (bedoeling + leidende principes) en verrichten elkaar slechts gedeeltelijk.



figuur 1a

Soms doen we dingen die haaks staan op onze bedoeling. Bijvoorbeeld: er wordt getoetst wat een leerling nog niet kan en nog niet weet van het vaststaande curriculum, en iedereen in de klas maakt dezelfde toets. Dat is niet bepaald bijdragen aan hun unieke talenten en kwaliteiten terwijl dat wel de bedoeling is (gebied A in figuur 1a).

De school heeft een schoolreglement met daarin een aantal verboden en geboden. Dat is strijdig met het leidende principe dat ieder verantwoordelijk is voor zijn eigen handelen (gebied A in figuur 1a).

We laten ook zaken na, die nadrukkelijk wél de bedoeling zijn. Wordt echt bij iedereen onderzocht wat zijn unieke talenten en kwaliteiten zijn? En is ons handelen erop gericht dat iedereen, leerlingen en medewerkers, die kunnen ontwikkelen? (gebied C in figuur 1a)

En leren we, telkens weer, van wat we doen, zoals een van de leidende principes luidt? Dat betekent namelijk ook dat we elkaar heldere feedback geven en goed reflecteren. Daar ontbreekt het nogal eens aan (gebied C in figuur 1a).

1.3 Inrichten

Om optimaal te verrichten, d.w.z. zodanig dat leraren, schoolleiders en ondersteuners samen in lijn met hun gedeelde bedoeling en volgens de samen vastgestelde leidende principes werken, is er enige vorm van organisatie nodig: een structuur/organogram, procedures, regels en afspraken. Het bedenken en invoeren hiervan heet inrichten.

Het afleggen van de koninklijke weg begint met het onder woorden brengen van een gedeeld gevoel voor richting (bedoeling + leidende principes). Vervolgens bedenken we hoe het verrichten idealiter plaats zou moeten vinden en wat dat aan inrichting vraagt.

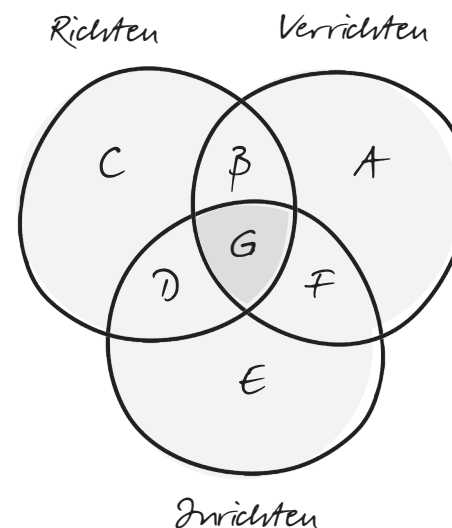


figuur 1b

De werkelijkheid is minder koninklijk. Veel inrichting wordt niet bedacht en ingevoerd omdat het bijdraagt aan het realiseren van de bedoeling, maar omdat het leidinggevend het gevoel geeft dat processen beheersbaar en controleerbaar zijn.

Het zijn doorgaans de mensen op leidinggevende posities die de structuur, procedures, regels en afspraken bepalen. Zou het niet veel logischer zijn om juist aan de professionals te vragen wat ze aan inrichting nodig hebben om hun werk optimaal te kunnen doen?

Dan is de kans immers het grootst dat we een inrichting realiseren die geschikt is om te zorgen dat we verrichten volgens onze bedoeling en de daarbij behorende principes, en die ertoe bijdraagt dat leraren optimaal over hun professionele ruimte kunnen beschikken én deze goed en voluit benutten.



figuur 1c

De klus waar schoolleiders, leraren en ondersteuners samen voor staan, is ervoor te zorgen dat de drie cirkels elkaar zoveel mogelijk overlappen.

Anders gezegd: zorg ervoor dat gebied G (in figuur 1c) zo groot mogelijk wordt, door samen te werken aan een heldere, inspirerende bedoeling en daarbij behorende leidende principes, door er samen alert op te zijn dat het verrichten conform deze bedoeling en leidende principes plaatsvindt en dat de inrichting dit optimaal mogelijk maakt.

‘We werken met zes teams, omdat er 120 docenten zijn. Op die manier heeft elke teamleider 20 docenten in zijn team, waardoor de span of control binnen de norm blijft.’

Dat is managementtaal (en een managementredenering) die weinig met de bedoeling, maar alles met een hang naar controle en beheersbaarheid te maken heeft (gebied E of F in figuur 1c). Een illusie overigens, waar ik in hoofdstuk 9 uitgebreider aandacht aan besteed.

Een ander veel voorkomend voorbeeld daarvan wordt gevormd door commissies, stuurgroepen en andere vormen van overleg die zijn ingesteld met zinnen die woorden bevatten als helderheid, zorgvuldigheid, inspraak en betrokkenheid. Die woorden klinken vaak redelijk, aantrekkelijk en voor sommigen zelfs noodzakelijk, maar in werkelijkheid vreten al deze overlegvormen energie en frustreren ze waar het werkelijk om draait op school: samen prachtig onderwijs maken. (gebied E of F in figuur 1c)

Ook wordt er regelmatig ad hoc aan de inrichting gesleuteld, niet zozeer om meer conform de bedoeling te werken, maar om (vaak tijdelijke) problemen op te lossen: de teamleider die voor een dag in de week een assistent krijgt omdat de werkdruk te hoog oploopt, het samenvoegen van twee teams omdat een van de teamleiders een andere baan heeft en er maar geen geschikte opvolger gevonden kan worden, etc. (gebied F in figuur 1c).

Het is een zinvolle exercitie om de drie cirkels uit figuur 1c eens voor de eigen school te tekenen.

Zoek intuïtief naar de juiste verhoudingen tussen de delen die wel en niet overlappend zijn.

Benoem bij elk van de deelgebieden één of meer concrete voorbeelden.

De kwaliteit van een school wordt bepaald door hoe het verrichten plaatsvindt. Daar ligt dan ook het vertrekpunt op de weg naar veel beter onderwijs. Dat vertrekpunt ga ik nu markeren.

Professionele ruimte

De aanpak die ik voorstel om tot (veel) beter onderwijs te komen is gebaseerd op vier onderling samenhangende uitgangspunten.

1. Een school is zo goed als de leraren die er werken.
2. Leraren die hun werk met plezier doen en ervaren dat ze een zinvolle bijdrage leveren, presteren aanzienlijk beter dan hun collega's die er weinig zin in hebben.
3. Plezier en zin ontstaan bij leraren als ze zeggenschap hebben over ontwerp en uitvoering van hun onderwijs. Ofwel: wanneer ze kunnen beschikken over hun professionele ruimte en deze voluit en goed benutten.
4. Leraren zijn professionals die er op uit zijn hun werk zo goed mogelijk te doen.

Professionele ruimte voluit en goed benutten betekent ook: samen werken en samen leren. Dat is een essentieel onderdeel van de professionaliteit van leraren. Onderwijs is immers een teamsport. Professionals in het onderwijs delen de zeggenschap over ontwerp en uitvoering van het onderwijs graag met elkaar.

Als deze beweringen allemaal waar zijn, dan hebben leraren en schoolleiders als gezamenlijke opdracht: zorg dat leraren over hun professionele ruimte kunnen beschikken én dat ze die volledig en goed weten te benutten.

Voor leraren betekent dat: benut je professionele ruimte volledig en goed. De klus voor schoolleiders is: laat leraren hun professionele ruimte én help voorwaarden creëren om ze in de gelegenheid te stellen deze ruimte volledig en goed te benutten. Dat vraagt die-nend leiderschap van hen.

Dat geldt natuurlijk niet alleen voor schoolleiders, maar ook voor alle onderwijs ondersteuners, zoals conciërges, toa's, schoonmakers, kantinepersoneel, systeembeheerders, roostermakers, etc. Feitelijk zijn schoolleiders ook onderwijs ondersteuners: ze bieden ondersteuning aan (teams van) docenten om het best denkbare onderwijs mogelijk te maken. Als ze daar samen in slagen hebben leraren plezier in hun werk en ervaren ze hun bijdrage als zinvol. Daardoor gaan ze optimaal presteren en krijgen we het best denkbare onderwijs.

Het gebeurt nogal eens dat schoolleiders bij het vierde uitgangspunt opmerken dat sommige leraren bij hen op school er echt niet op uit zijn hun werk zo goed mogelijk te doen.

Mijn suggestie is dan om met elk van hen een werkelijk aandachtig gesprek te voeren, waarin ze de volgende vraag stellen: Wat is er gebeurd tussen de eerste dag dat jij als leraar een school binnentrad en vandaag?

Als de schoolleider dan werkelijk oprecht en aandachtig luistert zou er zomaar begrip en ruimte kunnen ontstaan om het vanaf vandaag (samen) anders te gaan doen.

Samen werken aan het best denkbare onderwijs

Als leraren over hun professionele ruimte beschikken en deze voluit en goed benutten krijgen we het best denkbare onderwijs. Met die conclusie heb ik het vorige hoofdstuk afgesloten.

Maar hoe doen ze dat op een school waar een deel van de leraren en schoolleiders van elkaar vindt dat ze hun werk niet goed genoeg doen en waar het vertrouwen in elkaar soms ontbreekt? Waar de angst voor afrekening het te vaak wint van het verlangen om te bouwen aan een prachtige school? Waar bestuurders en leidinggevenden de illusie hebben dat alles beheersbaar en bestuurbaar is, of daar in elk geval naar lijken te handelen? Waar (jaar)roosters nauwelijks vrije ruimte vertonen en waar de hiërarchie maakt dat mensen invloed hebben op basis van hun positie, en niet zozeer op basis van hun bijdrage?

Niet door eindeloos te overleggen, stapels beleidsplannen te schrijven en de ene vernieuwing op de andere te stapelen. Niet door nóg meer controle, omdat ze bang zijn dat er van alles mis kan gaan. En ook niet door te klagen (over de inspectie, over elkaars gebrekkige functioneren, over jongeren waar niks mee te beginnen valt, over een nieuwe ronde bezuinigingen, over 'dat we er toch niks over te zeggen hebben' ...).

Want als ze dat doen, blijven ze gevangen in machteloosheid.

Door de oorzaken van de ervaren belemmeringen, zoals angst voor afrekening, een gebrek aan vertrouwen en een complexe, hiërarchische organisatie grondig aan te pakken. Dát is de uitdaging voor leraren, ondersteuners en schoolleiders samen.

In hoofdstuk 4 zet ik die oorzaken op een rij.

Waarom veel leraren onvoldoende professionele ruimte ervaren

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe het komt dat:

- veel leraren aangeven dat ze onvoldoende professionele ruimte ervaren (waardoor ze hun werk niet met voldoende plezier doen en daardoor niet optimaal presteren);
- veel schoolleiders van mening zijn dat een deel van de leraren hun professionele ruimte niet goed en voluit benut.

Daarvoor zijn zes oorzaken aan te wijzen:

- Angst voor afrekening
- Gebrek aan vertrouwen
- Onvoldoende professionaliteit
- De illusie van beheersbaarheid
- Complexiteit van de dienstverlening
- Hiërarchisch leiderschap

De eerste drie oorzaken hangen nauw met elkaar samen.

4.1 Angst voor afrekening

Ieder mens wordt gedreven door verlangens en angsten. Zo ook schoolleiders. Enerzijds is er het verlangen om samen met anderen aan een prachtige school te bouwen, anderzijds is er de angst voor afrekening. Die is de laatste jaren aardig aangewakkerd: de onderwijsinspectie die dreigt met het predicaat 'zwak', met alle gevolgen van dien, ouders die steeds mondiger worden en soms onredelijk zijn in hun klachten, de voortdurende roep om transparantie waardoor alles op straat komt te liggen, leraren die zich verzetten tegen veranderingen, etc.

Angst gaat gepaard met een dynamiek van controle. De schoolleider die bang is om afgerekend te worden zal er namelijk alles aan doen om dat te voorkomen. Dat betekent doorgaans dat hij (nog meer) invloed gaat uitoefenen op het werk van de leraren. Die ervaren daarmee in veel gevallen dat hun professionele ruimte (verder) wordt ingeperkt, wat maakt dat ze steeds minder plezier in hun werk krijgen en juist daardoor minder goed gaan presteren. Terwijl het tegendeel werd beoogd.

Intermezzo :

De besmettelijke taal van angst en verlangen

Bij angst hoort een andere taal dan bij verlangen. De schoolleider die bang is voor afrekening schetst een doemscenario, zegt op dreigende toon dat we in de gevarezone zitten en dat iedere leraar zal worden afgerekend op de resultaten, hamert op de kaders en introduceert een plan van aanpak dat strikt uitgevoerd zal worden en waar niemand aan zal ontkomen.

Angst is besmettelijk. Stel je het effect van deze woorden van een directeur op teamleiders voor, en wat dat betekent voor hetgeen zij op hun beurt in hun eigen teams geneigd zijn te zullen zeggen. Dat heeft effect tot in de klas. Levert dat een betere school op?

De schoolleider die zich laat leiden door zijn verlangen schetst een beeld van prachtig onderwijs, is benieuwd naar ieders unieke bijdrage hieraan en spreekt zijn vertrouwen uit - en als hij dat onvoldoende heeft, toont hij de moed om te zeggen dat hij leraren hun professionele ruimte wil laten (en uiteraard doet hij vervolgens wat hij zegt). Mochten de resultaten achterblijven, dan is hij echt niet zo naïef om dat te negeren. Hij is echter niet bang, waardoor hij zich vol zelfvertrouwen uitlaat over de uitdagingen die er liggen en de verwachtingen die hij daarbij heeft van anderen.

Gelukkig is ook de taal van verlangen besmettelijk.

4.2 Gebrek aan vertrouwen

Schoolleiders hebben onvoldoende vertrouwen in het professioneel handelen van een deel van de leraren. Ook dat heeft tot gevolg dat ze meer gaan sturen, zeker als dat gepaard gaat met de angst voor afrekening.

Het ontbreken van vertrouwen kan zeer verschillende gronden hebben: onvoldoende openheid, geen respect en waardering voor diversiteit, een in de basis wantrouwige houding ('mensen zijn niet te vertrouwen totdat ze het tegendeel hebben bewezen'), de ervaring dat anderen niet goed functioneren en beelden die vaak niet (helemaal) juist zijn.

Onvoldoende openheid zorgt voor een onveilige sfeer. Dan wordt vaak gezegd: 'als we nou eens wat meer open met elkaar zouden praten, dan komt er meer vertrouwen'. Maar er wordt ook gezegd: 'als er meer vertrouwen zou zijn dan zouden we opener met elkaar kunnen praten'. En zo zetten we onszelf vaak vast.

Mensen verschillen van elkaar. Gelukkig maar. André Wierdsma schreef daarover: 'Verschillen zijn de energiebron van ontwikkeling. De essentie van leiderschap is het kunnen verbinden van verschillen'. Wanneer we dat niet goed kunnen, bijvoorbeeld omdat we verschillen bedreigend vinden, ontstaat er onveiligheid en onderling wantrouwen. Jitske Kramer verwoordt dat kernachtig in haar boek *Deep Democracy*: 'Verschillen zijn geen probleem, totdat iemand de waarheid claimt.'

Angst en wantrouwen hangen vaak nauw met elkaar samen en hebben een vergelijkbaar effect op schoolleiders: vanuit hun oprechte streven naar kwaliteit zullen ze zich in toenemende mate gaan bemoeien met het werk van leraren.

Tegelijkertijd hebben leraren soms onvoldoende vertrouwen in (het professioneel handelen van) sommige leidinggevendenden. Dat kan zich manifesteren in verschillende vormen van sabotage:

(sarcastische) grapjes, excuses en smoesjes, roddel, slechte communicatie, opzettelijk tegenwerken, vertragen, staken of zelfs letterlijk vertrekken. Sabotage ontstaat wanneer mensen zich niet kunnen of durven uitspreken en/of zich onvoldoende gehoord en gezien voelen. Het zijn gefrustreerde pogingen om te zeggen wat er gezegd moet worden.

4.3 Tekortschieten in professionaliteit

Professionaliteit van een leraar bestaat uit drie componenten: vakmanschap, leiderschap en eigenaarschap. De vakman is goed in zijn vak en de didactiek ervan, hij doet voortdurend onderzoek naar het effect van zijn handelen, is er op uit zich steeds verder te ontwikkelen en werkt en leert graag samen met collega's. Zijn leiderschap toont hij door zich te verbinden met zijn eigen drijfveren, met z'n leerlingen en collega's en met de bedoeling van de school, en door goed met grenzen om te gaan en structuur te bieden. Hij toont zich een goed eigenaar van zijn professionele ruimte door deze goed en voluit te benutten. Daarbij kan hij anderen hun ruimte laten.

Tekortschieten in professionaliteit betekent doorgaans dat een leraar onvoldoende vakbekwaamheid en/of onvoldoende leiderschap toont. Maar het kan ook zo zijn dat een vakbekwame leraar, die zijn leiderschap toont door zich goed met leerlingen te verbinden en helder met grenzen om te gaan, verzuimt om zijn professionele ruimte goed te gebruiken. Het ontbreekt hem dan aan eigenaarschap.

Een deel van de leraren schiet tekort in professionaliteit. Dat geldt ook voor een deel van de ondersteuners en schoolleiders. Onvoldoende professioneel handelen is, naast een gebrek aan openheid, een belangrijke reden voor het ontbreken van vertrouwen door leraren en schoolleiders in elkaar, over-en-weer.

Bij de oorzaken 1, 2 en 3 gaat het om angst voor afrekening (door schoolleiders, en soms ook door leraren), gebrek aan vertrouwen van schoolleiders, leraren en ondersteuners in elkaar en tekortschieten in professionaliteit. Die drie oorzaken hangen nauw met elkaar samen: waar onder de maat wordt gepresteerd, ontbreekt het vertrouwen en wordt de angst dat het mis gaat alleen maar groter.

Wat schoolleiders en leraren te doen staat, ligt voor het oprapen:

1. Werken aan professionaliteit. Immers, als alle leraren, ondersteuners en schoolleiders 100% professioneel zijn in hun handelen zal er niet alleen veel beter gepresteerd worden, maar is er minder grond om elkaar te wantrouwen.
2. Moed tonen. Omdat er ook nog tal van minder rationele gronden zijn om angst te voelen en elkaar te wantrouwen, zijn we er nog niet als iedereen zich in zijn professionaliteit heeft ontwikkeld. Het vraagt moed om die laatste resten angst en wantrouwen tegemoet te treden. Ofwel: om ondanks de nog resterende angst en het gebrek aan vertrouwen anderen toch hun professionele ruimte te kunnen laten.

Kortom, werken aan professionaliteit en moed tonen dragen er samen aan bij dat er een professionele cultuur ontstaat.

Intermezzo:

Ruimte, vertrouwen & moed

Soms zeggen schoolleiders: 'Ik geef leraren de ruimte'.

Dat is onzin. Die ruimte was namelijk al van leraren. Daarom heet het ook professionele ruimte: de ruimte van de professional.

De juiste zin (en de daarbij behorende beweging die schoolleiders maken) is dan ook: 'Ik laat leraren hun ruimte'.

Iets vergelijkbaars zeggen veel schoolleiders over vertrouwen:

'Ik geef (anderen) vertrouwen'. Ook dat is onzin. Vertrouwen kun je niet geven. Je hebt vertrouwen in anderen, of dat heb je niet.

En als vertrouwen ontbreekt? Dan is er gelukkig iets anders dat je tot je beschikking hebt om anderen hun ruimte te laten: moed.

4.4 De illusie van beheersbaarheid

Schoolleiders besteden doorgaans veel tijd en energie aan de inrichting (en herinrichting) van de schoolorganisatie: de structuur (het organogram), procedures, regels en afspraken. Daarbij laten ze zich vaak leiden door de wens om alles beheersbaar te maken. Het is echter een illusie dat wat in de inrichting is bedacht, beschreven en verteld aan alle collega's er ook echt voor zorgt dat we gaan verrichten zoals gepland. Mensen komen pas in beweging als ze dat willen, er de zin van inzien. Zo gaat dat met mensen.

Wanneer een schoolleiding besluit om teams te gaan invoeren, is dat vaak het slotstuk van een langdurig proces, waarin alle geledingen in school hun zegje hebben kunnen doen. Dat resulteert in een nieuw organogram van de school, met een toelichting daarop. De teams zijn geformeerd op basis van heldere criteria en het is duidelijk waar hun verantwoordelijkheden en bevoegdheden liggen. Iedereen weet 'hoe de lijnen lopen' en in het jaarrooster is opgenomen dat teams en vaksecties met grote regelmaat met elkaar overleggen. Om te zorgen dat ze het over de juiste zaken hebben, geeft de schoolleiding kaders aan. Ze bedenkt allerlei regels en procedures om te zorgen dat gaat gebeuren wat er moet gebeuren.

Wil dat dan ook zeggen dat de mensen die op papier in zo'n team zitten zich ook als team gaan gedragen? Dat ze op al die ingeroosterde vergadermomenten werkelijk met zorg, aandacht en passie werken aan teamdoelstellingen? Nee. Het invoeren van teams gaat pas werken als leraren de zin van het samen in teams werken ten volle ervaren en onderschrijven. Ofwel: als ze zich er vanuit hun eigen drijfveren en de bedoeling van de school helemaal mee kunnen verbinden.

Daarom is het zo belangrijk om de inrichting te laten aansluiten op de bedoeling. Als leraren, ondersteuners en schoolleiders een bedoeling en enkele leidende principes werkelijk delen, zullen ze erop uit zijn hun werk zó te organiseren dat ze die bedoeling waarmaken, in lijn met de leidende principes. Ze zoeken naar een

structuur, naar procedures, regels en afspraken die helpen om dat zo goed mogelijk voor elkaar te krijgen.

Wat echter vaak gebeurt is dat een probleem dat zich ad hoc voor-
doet, wordt aangepakt met (alweer, de zoveelste) structuurveran-
dering, zonder dat dit in lijn is met de bedoeling.

De illusie van beheersbaarheid doet zich overigens op veel meer terreinen voor. Functionerings- en beoordelingsgesprekken, pop-
gesprekken, het invullen van allerlei checklists en het opstellen
van protocollen: het zijn allemaal pogingen om vat te krijgen op
het functioneren van leraren. Woorden als rendement, opbrengst-
gericht, evidence based en efficiënt vallen te pas en te onpas. 'Als
we alles maar op orde hebben, dan komt het goed'. We zijn steeds
meer in een meetcultuur terecht gekomen, waarbij we ons in in-
ternationale classificatiereeksen vergelijken met andere landen. Er
moet steeds meer getoetst worden en er wordt sterk gestuurd op
het beperken van afwijkingen tussen cijfers voor schoolexamens
en centrale examens. Dat alles gaat ten koste van de professionele
ruimte - en daarmee van het werkplezier - van docenten.

Overigens is het maken van een overvol jaarrooster, waarin
alle overlegvormen zijn voorgeprogrammeerd, ook een prachtig
voorbeeld van de illusie van beheersbaarheid. Eenmaal per twee
weken een teamvergadering plannen betekent niet dat een team
plezierig en effectief samenwerkt. Daarover in de volgende para-
graaf meer.

4.5 Complexiteit van de dienstverlening

Scholen zijn complexe organisaties: iedere klant (de leerling) heeft
doorgaans met tien of meer professionals (de leraren) te maken.
Dat leidt tot erg veel overleg, meestal vastgelegd in een jaarroos-
ter, waardoor de vrije ruimte voor leraren verder beperkt wordt.
Bovendien wordt een deel van het overleg door hen als weinig
zinnig ervaren. Dat komt vooral omdat:

- veel overleg in té grote groepen plaatsvindt;
- (een deel van) de agenda niet door de leraren zelf wordt bepaald.

Dat laatste is overigens een direct gevolg van de illusie van be-
heersbaarheid.

Wat de omvang van groepen waarin samen wordt gewerkt be-
treft: veel zogenaamde teams tellen meer dan tien mensen - en
soms zelfs wel twintig of meer - waardoor het geen teams zijn. Ar-
gumenten om tot dit soort structuren te komen hebben veel meer
met de wens tot beheersbaarheid te maken (managers hebben het
dan graag over 'span of control') dan met de bedoeling om leraren
in teams de ruimte te laten om zelf regie te voeren op ontwerp en
uitvoering van onderwijs en begeleiding.

4.6 Hiërarchisch leiderschap

Scholen zijn doorgaans hiërarchisch georganiseerd. De rector of
directeur is de baas van de conrectoren of adjuncten, die op hun
beurt de direct leidinggevenden zijn van de teamleiders. Pas on-
derin het organogram zien we de leraren.

Bij hiërarchisch leiderschap heeft ieder invloed op basis van zijn
positie: de directeur heeft heel wat meer te vertellen dan de leraar.
De hiërarchisch leidinggevenden maken het beleid, de leraren
voeren het uit.

Wanneer er sprake is van hiërarchisch leiderschap benaderen
schoolleiders leraren als werknemers in loondienst, met een pak-
ket taken, waardoor deze leraren de neiging hebben om zich ook
als zodanig te gaan gedragen.

Ook het omgekeerde is waar: wanneer leraren zich gedragen als
werknemers in loondienst die zo af en toe roepen 'dit staat niet in
mijn taakomschrijving', zullen schoolleiders geneigd zijn om hen
als zodanig te benaderen.

Intermezzo:

De taal van de hiërarchie

Leraren bungelen onderaan in het organogram, op de werkvloer, met boven hen managers die ze op basis van hun positie hun professionele ruimte kunnen ontnemen.

Onderaan? De werkvloer? Dat klinkt niet erg belangrijk.
Of erger: er klinkt minachting in door.

En wat te denken van de volgende uitspraak, gehoord van een leidinggevende: 'Ik zet mijn mensen in hun kracht.'
Dat getuigt niet alleen van een misplaatst superieure houding, maar is zelfs ronduit onzin. De mensen waar hij het over heeft zijn niet van hem, maar van zichzelf. En waar haalt hij het idee vandaan dat hij de bovenaardse macht zou hebben om hen in hun kracht te zetten? In het beste geval doen ze dat nog altijd zelf.

Zo ontstaat een patstelling. Die wordt versterkt doordat leraren onvoldoende vertrouwen hebben in (het professioneel functioneren van) een deel van de schoolleiders. Het gevolg daarvan is dat ze over hen gaan klagen en hun best doen om zich te onttrekken aan de invloed van deze schoolleiders.

Om uit die patstelling te komen, is het nodig dat schoolleiders en leraren de handen ineen slaan om samen te kunnen werken aan achtereenvolgens:

- een professionele cultuur (aankpak oorzaken 1, 2 en 3);
- een inrichting die daarbij past (aankpak oorzaken 4, 5 en 6).

Voordat ik deze aankpakken beschrijf, ga ik nu eerst in op het begrip professionaliteit. Het gebrek hieraan wordt terecht als een groot probleem gezien.

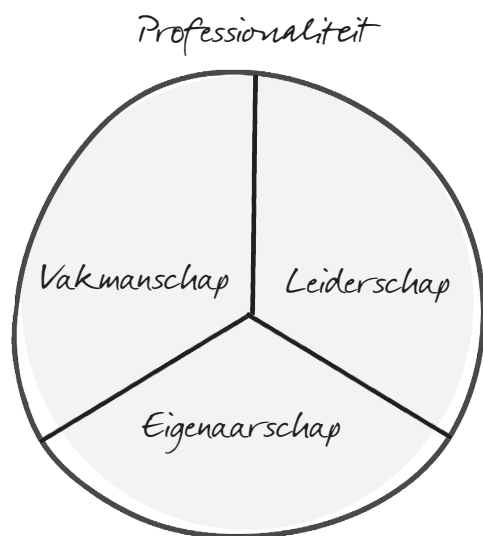
4.7 Paradox

Het is het goed om in het oog te houden dat zowel leraren als schoolleiders er op uit zijn om bij te dragen aan het best denkbare onderwijs. Zo gaat dat met professionals.

Het is een interessante paradox: juist omdat ze zich zorgen maken over de kwaliteit van het onderwijs op hun school gaan schoolleiders steeds meer sturen. Ze willen leraren hun ruimte wel laten, maar hebben er bij een aantal van hen simpelweg onvoldoende vertrouwen in dat ze die ruimte goed zullen benutten. Vervolgens ervaren ze dat veel van dat sturen niet het gewenste effect heeft, met als gevolg dat ze nóg meer gaan sturen. Daardoor voelen leraren zich meer en meer beperkt in hun ruimte, met alle gevolgen van dien. Tegelijkertijd zeggen leraren dat ze hun professionaliteit graag willen tonen, als hen daartoe de ruimte zou worden gelaten.

Professionaliteit

Professionaliteit van leraren bestaat uit vakmanschap, leiderschap en eigenaarschap. Anders gezegd: een goede leraar is een vakman die uitstekend leiding geeft, eerst en vooral aan zichzelf, waarbij hij zijn ruimte voluit en goed weet te benutten en anderen hun ruimte kan laten.



figuur 5a

5.1 Vakmanschap

De kern van het vakmanschap van een leraar omvat kennis, inzichten en vaardigheden m.b.t. het vak en de didactiek ervan (inclusief wat vaak klassenmanagement wordt genoemd). Maar dat alleen maakt een docent nog geen vakman.

Een goede leraar is er immers ook op uit om zich voortdurend verder te ontwikkelen, is benieuwd naar de effecten en resultaten

van het onderwijs dat hij verzorgt en werkt en leert graag samen met zijn collega's.

Het vakmanschap van een leraar bestaat dus uit vijf componenten:

1. Vak ('ik ben een expert op mijn vakgebied')
2. Didactiek ('ik kan mijn onderwijs zo inrichten dat mijn leerlingen goed kunnen leren')
3. Ontwikkeling ('ik ontwikkel me in mijn vak en de didactiek ervan')
4. Onderzoek ('ik doe voortdurend onderzoek naar hetgeen leerlingen leren van mijn lessen')
5. Samen werken en samen leren ('ik ben er op uit om met collega's samen te werken en samen te leren')

5.2 Leiderschap

Leiderschap is eerst en vooral: leidinggeven aan jezelf. Dat doe je door:

- je te verbinden met je eigen drijfveren en verlangens, waarbij je je angsten onder ogen ziet zonder je daardoor te laten leiden;
- te begrenzen wat je van de buitenwereld binnen laat en hoe je daarop reageert.

Je werkelijk verbinden met je eigen drijfveren en verlangens begint met vragen als 'wie ben ik?' en 'waar sta ik voor?'. Dat zijn vragen waar niet zomaar een antwoord op te geven valt. Neem ze met je mee en stel jezelf deze vragen met regelmaat. Dat levert je geen ultieme antwoorden op, maar je leert jezelf er wel steeds beter door kennen. Van daaruit kun je je bewust worden van wat je drijft, waar je naar verlangt. Je daar werkelijk mee verbinden betekent dat je een steeds beter gevoel voor richting ontwikkelt. Ook valt het niet mee om je angsten onder ogen te zien, in een wereld waarin velen van ons hebben geleerd om vooral nergens bang voor te zijn. Je angsten onder ogen zien, daar heb je moed voor nodig.

Begrenzen, gedoseerd de buitenwereld binnenlaten, betekent: je hebt goed in de gaten wat er om je heen speelt en wat de behoeften zijn van anderen. Daar houd je rekening mee, zonder je eigen behoeften te verwaarlozen. Ook dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Hoe weet je wat anderen wel en niet willen? Bovendien, 'rekening houden met wat anderen willen' is niet hetzelfde als 'je klakkeloos aanpassen aan de wensen en behoeften van anderen'. Waar ligt de balans?

De metafoor van een kompas en een radar helpt om te verhelderen wat de essentie van leidinggeven aan jezelf is.

Een kompas en een radar vormen zeer bruikbare navigatie-instrumenten wanneer je je met een schip op zee bevindt. Het kompas toont je de richting ten opzichte van het noorden, terwijl de radar nauwkeurig registreert waar andere boten en mogelijke obstakels zich bevinden. Als je weet waar je je bevindt en welke kant je op wilt gaan, helpt het kompas je om op koers te blijven, terwijl de radar je helpt om slim en nauwkeurig tussen andere schepen en mogelijke obstakels door te manoeuvreren. Net als een schip beschikt ook ieder mens over een kompas en een radar. Je innerlijk kompas wordt gevormd door wat je drijft. Het is je gevoel voor richting. Je radar houdt je alert op wat er zich in je omgeving voordoet en waar je in een bepaalde mate rekening mee dient te houden. In dat 'bepaalde mate' zit 'm de kneep: een goede afstemming met anderen, zonder dat je daarin te ver gaat en uit je koers raakt.

Wanneer je goed leiding geeft aan jezelf ben je koersvast. Je hebt een goed kompas, en daarmee een sterk gevoel voor richting. Je weet wat je wilt en kent je angsten, zonder je daardoor te laten leiden. Tegelijkertijd heb je een prima radar, waardoor je je bewust bent van je omgeving: wat daar speelt en wat anderen daarin van je vragen. Je volgt je koers door tegelijkertijd je kompas en je radar te gebruiken. Dat betekent dat je je niet in een rechte lijn beweegt, maar afhankelijk van wat je tegenkomt in de buitenwereld soms wat naar links gaat en soms wat naar rechts. De richting is echter duidelijk. Anders gezegd: je beweegt je conform je bedoeling.

Wanneer je goed leiding geeft aan jezelf, kun je je leiderschap ook tonen in relatie met anderen:

- je verbindt je met anderen (zoals leerlingen en collega's) en met een bedoeling die je samen deelt;
- tegelijkertijd begrenst je: je hanteert jouw persoonlijke grenzen en de grenzen die horen bij de richting die voortvloeit uit de (gezamenlijk gedeelde) bedoeling van de school en je biedt anderen (bijvoorbeeld leerlingen) structuur.

Verbinden is contact maken en daarbij de intimiteit van dat contact verduren. Als je in de ontmoeting met anderen afstand bewaart, dan blijf je als het ware toeschouwer. Dan is er geen verbinding. Die is er ook niet als je de grenzen van anderen overschrijdt, of als anderen over jouw grenzen gaan. De werkelijke verbinding, die gepaard gaat met een zekere mate van intimiteit, ligt daar tussenin. Daar is openheid en oprechte aandacht voor elkaar. Zinnen met elkaar uitwisselen is daarom niet hetzelfde als verbinden.

De schoolleider die het team toespreekt maakt vermoedelijk weinig verbinding. De schoolleider die aandachtig met leraren in gesprek gaat, doet dat vaak wel.

De leraar die de namen van zijn leerlingen na drie maanden nog niet kent, verbindt zich onvoldoende. De leraar die alle namen kent en van iedere leerling iets van zijn thuissituatie weet en in zijn eigenheid is geïnteresseerd, maakt vast en zeker verbinding.

In het zich verbinden met de leerlingen en het tegelijkertijd helder begrenzen zien we de pedagogische kwaliteiten van de leraar terug. Het steeds opnieuw de balans weten te vinden tussen verbinding maken en structuur bieden (begrenzen) is kenmerkend voor het leiderschap van een docent.

De avond voordat ik mijn allereerste lessen ging geven, liep mijn buurman, een leraar met al meer dan dertig jaar ervaring, bij me binnen. Hij gaf me nog een laatste advies: 'hou ze kort. Zij zijn met dertig, jij bent alleen. Je kunt later altijd de teugels nog iets laten vieren. Wat je nu al teveel aan ruimte laat, krijg je nooit meer terug'.

Zijn raad volgend heb ik direct bij aanvang van de eerste les verteld wat wel en vooral wat allemaal niet mocht. Het was de eerste week doodstil in de klas, daarna werd het steeds onrustiger. Na drie weken herkende ik de leerlingen nog steeds niet, als ik ze in de gang of op het schoolplein tegenkwam. Ik had sterk begrensd, maar was vergeten me met hen te verbinden. Ik bedacht me later dat ik ook een andere buurman had kunnen hebben, ook een die al lang in het onderwijs werkt, maar met een net iets ander advies: 'zorg dat je heel goed contact met ze maakt. Word vrienden met ze. Zij zijn met dertig, jij bent alleen.' Vermoedelijk had ik me dan sterk met hen verbonden, maar het gebrek aan begrenzen (structuur) zou me eveneens in de problemen hebben gebracht.

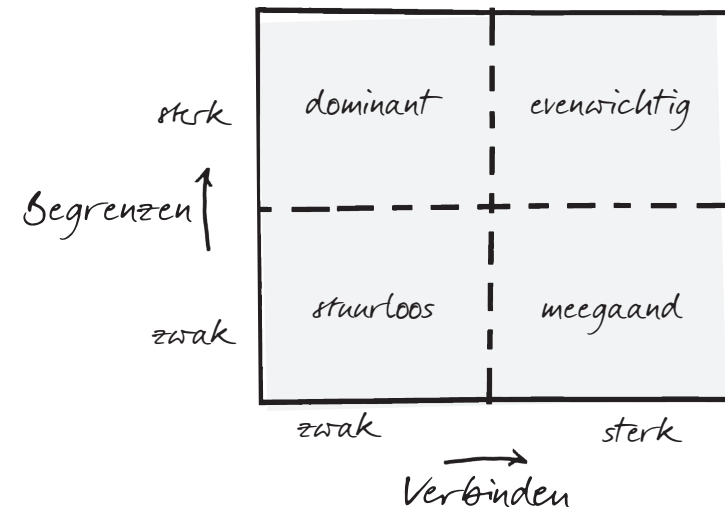
Ordeproblemen ontstaan bij leraren die te sterk begrenzen en zich niet verbinden, maar ook bij leraren die erg hun best doen zich te verbinden maar grenzeloos zijn.

In essentie bestaat leiderschap dus uit verbinden en begrenzen, twee bewegingen die in balans met elkaar worden gemaakt:

- Verbinden ('ik verbind me met mijn eigen drijfveren en angsten, met leerlingen, met collega's, met een bedoeling, ...')
- Begrenzen ('ik geef met een goed gevoel voor richting, aan de hand van onze bedoeling, aan wat wel en niet past bij onze school, ik bied structuur en helderheid, zeg soms 'nee' en 'stop', bewaak mijn eigen grenzen, ...')

De leraar toont zijn leiderschap dus niet alleen in relatie tot zijn leerlingen, maar ook als lid van de schoolorganisatie.

In iedere ontmoeting doet zich de vraag voor: hoe komt de verbinding tot stand, hoe wordt er begrensd? Als twee mensen elkaar ontmoeten, dan spelen ze daar ieder een rol in. In figuur 5b is dat in beeld gebracht.



figuur 5b

Wanneer je sterk begrenst, maar nauwelijks de verbinding aangaat, levert dat dominant gedrag op. Anderen ervaren je als autoritair, als iemand die niet naar anderen luistert en zijn zin doordrijft. Mensen vertonen dit gedrag wanneer ze de controle willen houden. Overigens lukt dat vaak juist niet, omdat de verbinding ontbreekt: de illusie van beheersbaarheid.

Ben je juist erg uit op verbinding maar begrenst je zwak, dan gedraag je je meegaand. Dergelijk gedrag vloeit vaak voort uit een sterke behoefte om aardig gevonden te worden, om gewaardeerd te worden. In termen van de metafoor van de radar en het kompas: je vaart dan sterk op je radar en verwaarloost je innerlijk kompas. Ook hier geldt dat je meestal niet krijgt wat je wilt, want je wordt door anderen ervaren als iemand die weinig gevoel voor richting heeft, besluiteloos is en met alle winden meewaait.

Doe je het beide zwak, dan voel je je machteloos: het lukt je niet om je met anderen te verbinden en je neemt ook geen stelling. Mensen die zowel zwak begrenzen als zwak verbinden voelen zich vaak slachtoffer van de omstandigheden waarin ze zich bevinden. Ze hebben het gevoel dat het hen allemaal overkomt. Anderen ervaren hen als stuurloos, 'de weg volkomen kwijt'.

En dan is er nog een vierde positie, waarin sprake is van evenwichtig gedrag: verbinden en begrenzen vinden, in balans met elkaar, goed plaats. Je gaat de relatie met anderen vanuit autonomie aan, stevig op eigen benen staand. Anderen weten waar ze aan toe zijn met jou. Je bent helder in wat je drijft en wat je wilt, terwijl je tegelijkertijd open staat voor wat anderen willen, denken en voelen. Je stelt je open op, waardeert en benut diversiteit en weet je goed met een gedeelde bedoeling én met je eigen verlangens te verbinden zonder je angsten weg te duwen (maar je laat je er niet door leiden).

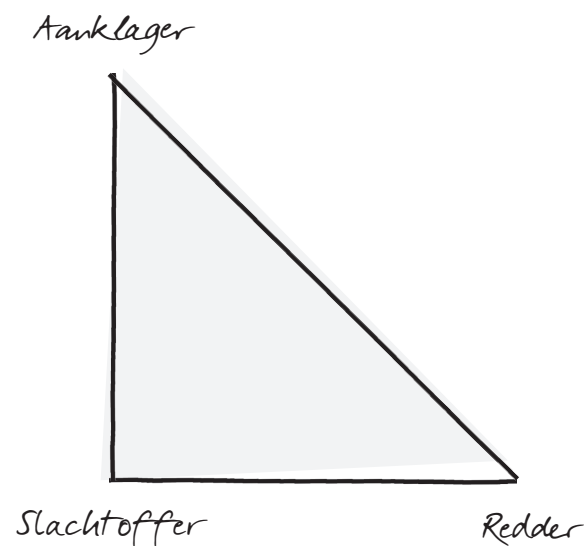
Goed leiderschap betekent dat je:

- zelf gedrag vertoont in het kwadrant rechtsboven (verbinding en begrenzing in balans met elkaar);
- anderen verleidt om ook naar dit kwadrant te bewegen.

De dramadriehoek, een concept uit de Transactionele Analyse, helpt om patronen en blokkades in communicatie tussen mensen zichtbaar te maken. Door gebruik te maken van de dramadriehoek worden we ons bewust van gedrag waarin we onvoldoende leiderschap tonen. Die bewustwording en de daarmee samenhangende inzichten kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van meer leiderschap.

In de dramadriehoek worden drie rollen onderscheiden: de aanklager, het slachtoffer en de redder. De aanklager geeft anderen de schuld van een onaangename situatie waarin hij zich bevindt. Het slachtoffer voelt zich hulpeloos en ziet zijn eigen mogelijkheden en kwaliteiten niet. Hij gaat ervan uit dat anderen zijn problemen

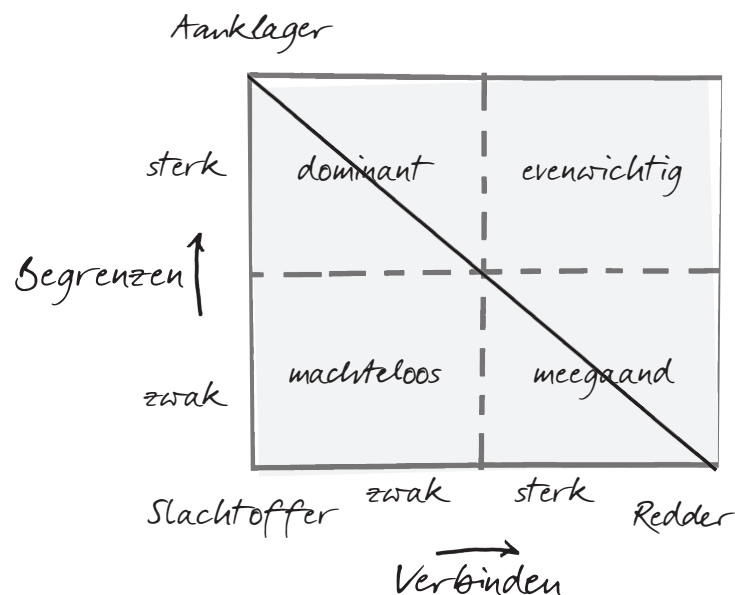
kunnen oplossen. De redder biedt hulp zonder dat anderen hem daarom vragen en houdt hen daarmee afhankelijk. Hij denkt, voelt en handelt voor de ander.



figuur 5c

Zodra je een van de rollen aanneemt is het moeilijk er weer uit te komen. Meestal schiet je erin, zonder dat je er erg in hebt. Je blijft dan overigens niet in één van de drie rollen vastzitten, maar wisselt steeds van positie: de redder zoekt een slachtoffer, maar zal na enige tijd zelf slachtoffer worden ('probeer ik je te helpen, en dan wil je mijn hulp niet') en vervolgens aanklager ('het is allemaal jouw schuld'). Wel is het zo dat iedereen een voorkeur heeft voor een van de rollen.

De dramadriehoek kan gemakkelijk worden getekend in figuur 5b. Het resultaat is figuur 5d.



figuur 5d

Aan het begin van een eerste coachingsgesprek met een teamleider vroeg ik wat ik voor hem kon betekenen. Hij viel met de deur in huis. 'Ik kan geen kant op met mijn rector. Hij ontnemt me alle mogelijkheden.' Daarmee schoot hij in de rol van slachtoffer. Het appèl dat hij op me deed was om hem te redden. Me hiervan bewust hield ik me stil. 'Die man is echt een autist. Het is toch te gek voor woorden dat zulke mensen in eindverantwoordelijke functies terecht komen', zo vervolgde hij. Slachtoffers die geen redder vinden hebben de neiging de rol van aanklager te gaan innemen. Aanklagers zijn op zoek naar mede-aanklagers; lekker om even samen aan te klagen. Maar het helpt niemand verder als we dat doen, en het zal ons beide in een machteloze positie brengen.

Ik was me ervan bewust dat ik in het kwadrant rechtsboven moest blijven, en hem moest proberen te verleiden daar ook naartoe te bewegen. Ik zei tegen hem: 'Het lijkt me niet makkelijk voor je. Maar voor jouw rector is het ongetwijfeld nog veel lastiger'. De eerste zin is er een van empathie: ik voel met hem mee. Daardoor maak ik verbinding. De tweede zin is ontregelend. Dat was direct merkbaar, omdat hij me vroeg: 'Hoezo is dat voor hem veel lastiger?'. 'Nou', antwoordde ik, 'jij hebt maar af en toe met hem te maken, terwijl hij de hele dag met zichzelf verkeert.' Dat vond hij wel een vrolijke gedachte.

Nu was er een gesprek mogelijk over de opties die hij had. Ontslag nemen, dat zou kunnen, maar de kans dat hij in een andere baan opnieuw een 'autistische' leidinggevende zou hebben was aanwezig. Hij wilde wel onderzoeken hoe hij effectiever en plezieriger met zijn leidinggevende zou kunnen omgaan. Daarmee was ook hij in het kwadrant rechtsboven aangeland: we hadden nu prima verbinding, terwijl hij helder had verwoord waaraan hij wilde werken. Bovendien was hij zich er bewust van geworden dat hij zelf, in de omgang met zijn leidinggevende, pendelde tussen de rollen van slachtoffer en aanklager (linksonder en linksboven). Pas als hij zelf naar het kwadrant rechtsboven zou bewegen, zou hij zijn baas kunnen proberen te verleiden daar ook naartoe te komen. Een mooi staaltje leiderschap.

Tot slot: dienend leiderschap is erop gericht om anderen van dienst te zijn. Dienend leiders zijn dan ook niet steeds bezig met 'doen', maar vragen zich voortdurend af: 'wat is hier nodig?' Ze stellen hun handelen af op de antwoorden die zich op deze vraag aandienen.

5.3 Eigenaarschap

Je kunt regie voeren over ontwerp en uitvoering van het onderwijs als je eigenaar bent van je professionele ruimte. Dat is de handelingsvrijheid die je als leraar nodig hebt om je werk zo goed mogelijk en met veel plezier te kunnen doen. Dit eigenaarschap is, naast vakmanschap en leiderschap, de derde component van professionaliteit van een leraar. Je zou ook kunnen zeggen: eigenaarschap stelt de leraar in staat zijn vakmanschap en leiderschap voluit en goed in te zetten. Maar dat is slechts één kant van de medaille.

Eigenaarschap betekent ook dat je je als een goed eigenaar gedraagt, d.w.z. dat je je professionele ruimte goed en voluit benut. Ofwel: eigenaarschap onderga je niet passief, maar oefen je uit.

Eigenaarschap is vergelijkbaar met stemrecht. Ik heb van thuis uit meegekregen dat dit een democratisch recht is dat je niet zomaar kunt negeren: je moet er goed gebruik van maken. Zo werkt dat ook voor professionals. Die willen (uiteeraard) zelf over hun professionele ruimte beschikken. En het hoort bij hun beroepseer om die ruimte vervolgens, met een zelfde vanzelfsprekendheid, voluit en goed te benutten.

Wanneer een professional ervaart dat hem een deel van zijn ruimte ontnomen wordt gaat hij daar niet over klagen, maar zorgt hij dat hij die ruimte (opnieuw) kan gaan innemen. Aldus is een professionele leraar:

- een vakman;
- die goed verbindt en begrenst;
- weet wat hij aan professionele ruimte nodig heeft en deze voluit en goed inneemt.

Omdat hij zich er van bewust is dat dit ook voor zijn collega-professionals geldt, kan hij hen hun ruimte laten. Dat laatste is met name voor veel schoolleiders, in relatie met leraren, een flinke uitdaging.

Eigenaarschap is derhalve:

- ruimte nemen ('ik neem mijn professionele ruimte voluit en goed in')
- ruimte laten ('ik laat anderen hun professionele ruimte')

5.4 Professionaliteit van schoolleiders en andere onderwijsondersteuners

Ook de professionaliteit van schoolleiders en andere ondersteuners bestaat uit vakmanschap, leiderschap en eigenaarschap.

De kern van hun vakmanschap bestaat uit dienstbaarheid aan het primaire proces: ze zijn er op uit om te zorgen dat leraren hun werk zo goed mogelijk kunnen doen. Dat is kenmerkend voor dienend leiderschap.

Dat heeft niet alleen te maken met hun houding, maar ook met een aantal managementvaardigheden: schoolleiders en ondersteuners als (mede-)organisatoren van een goede leer- en werkomgeving voor leraren.

En net als leraren willen ook zij zich voortdurend ontwikkelen, zijn ze benieuwd naar het effect van hun handelen en werken en leren ze graag samen met anderen in school.

Het vakmanschap van een schoolleider en een ondersteuner bestaat uit vijf componenten:

- Deskundigheid ('ik beschik over up-to-date kennis en inzicht met betrekking tot het onderwijsveld waar onze school actief is c.q. het deel van het werkteerrein waar ik verantwoordelijk voor ben')
- Management ('ik kan processen zo helpen organiseren dat we werken conform de bedoeling')
- Ontwikkeling ('ik ontwikkel me')
- Onderzoek ('ik doe voortdurend onderzoek naar de effecten van mijn handelen op het professioneel functioneren van leraren')
- Samen werken en samen leren ('ik ben er op uit om samen met collega's te werken en te leren')

En wat het leiderschap van schoolleiders en ondersteuners betreft: net als bij leraren (en bij wie dan ook) gaat het ook bij hen natuurlijk eerst en vooral om leidinggeven aan zichzelf. Zoals het ook voor hen van belang is dat ze zich als goede eigenaren van hun professionele ruimte - de ruimte die zij nodig hebben om hun vakmanschap en leiderschap ten volle in te zetten - gedragen.

Hoofdstuk 6

A - B - C

6.1 A-, B- en C-leraren

Om helder in beeld te brengen wat werken aan professionaliteit voor leraren betekent onderscheid ik drie categorieën leraren: A-, B- en C-leraren.

Een A-leraar is een ware professional: hij is een vakman (goed in zijn vak en de didactiek ervan, ontwikkelt zich voortdurend, doet onderzoek naar de effecten van zijn aanpak en werkt en leert graag samen met collega's), hij toont leiderschap (weet zich goed te verbinden met leerlingen, met collega's en anderen en met de bedoeling, waarbij hij tegelijkertijd helder met grenzen omgaat) en eigenaarschap (hij neemt zijn professionele ruimte goed in en weet anderen hun ruimte te laten). Soms schiet een A-leraar even tekort op een van de aspecten van zijn professionaliteit. A-leraren hebben dat in de gaten en zijn er op uit om zich steeds opnieuw te verbeteren.

A-leraren zijn makkelijk herkenbaar: ze hebben overduidelijk plezier in hun werk en iedereen heeft veel vertrouwen in hen.

A-leraren zijn doorgaans echte conceptdraggers: de bedoeling van de school lijkt in hun genen te zitten. Dat dragen ze uit in alles wat ze zeggen en doen, in relatie met leerlingen, met collega's, met ouders en anderen die direct en indirect bij de school zijn betrokken.

B-leraren schieten op één of meer onderdelen tekort in hun professionaliteit, maar er is wel het vertrouwen dat ze zich tot A-leraren kunnen ontwikkelen. In veel scholen is dit de grootste groep.

Een schoolleider zegt over een B-leraar: 'Ik vertrouw hem niet voluit in zijn professioneel handelen, maar ik heb er wél vertrouwen in dat hij zich kan ontwikkelen tot een 100% professionele leraar, dus tot een A-leraar.'

En dan zijn er nog C-leraren. Zij schieten tekort in hun professionaliteit en er is geen perspectief (meer) op ontwikkeling tot een A-leraar.

Over hen zeggen collega's: 'Ik heb geen vertrouwen in zijn professioneel functioneren, en ik heb er ook geen vertrouwen (meer) in dat hij zich daar nog in kan en/of wil ontwikkelen'.

Je komt niet zomaar in de categorie C-leraren terecht. Dat gebeurt pas als alle mogelijkheden voor verdere ontwikkeling ontbreken. Maar dan is het ook echt tijd om uit elkaar te gaan.

Overigens is het zo dat een C-leraar op de ene school soms best een B- of A-leraar op een andere school kan zijn (of worden).

6.2 A-, B- en C-schoolleiders en -ondersteuners

Ook voor schoolleiders en ondersteuners geldt dat ze in een A-, B- en C- categorie zijn in te delen. De A-schoolleider en de A-ondersteuner vormen een ware zegen voor leraren. Ze zijn er op uit condities te creëren die het mogelijk maken dat iedere leraar zijn bijdrage goed kan leveren.

Net als A-leraren zijn ook zij makkelijk herkenbaar. Ze zijn deskundig, verbinden zich goed met anderen, gaan op een plezierige, heldere wijze met grenzen om, nemen hun plek goed in en weten anderen hun ruimte te laten. Ze hebben overduidelijk plezier in hun werk en iedereen heeft veel vertrouwen in hen.

De B-schoolleider/-ondersteuner schiet op één of enkele aspecten tekort in zijn professionaliteit, maar er is het perspectief en het vertrouwen dat hij zich kan ontwikkelen tot een A-schoolleider/-ondersteuner.

Bij de C-schoolleider/-ondersteuner ontbreekt dat ontwikkelperspectief: het vertrouwen dat hij zich zal ontwikkelen ontbreekt. Over hem wordt vaak veel geklaagd.

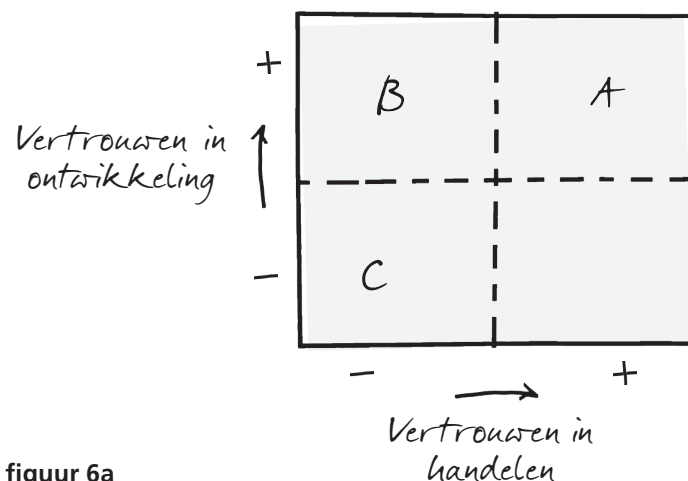
In een professionele organisatie wordt dat omgezet in feedback - en als het perspectief tot verdere ontwikkeling ontbreekt, wordt ook hier (net als bij de C-leraar) de conclusie getrokken dat de betrokkene niet langer op deze school kan blijven werken.

6.3 Categorie B

De categorie B-leraren, B-ondersteuners en B-schoolleiders is zeer heterogeen: hier treffen we zowel startende, veelbelovende leraren, ondersteuners en schoolleiders aan, alsook collega's die (langdurig) op één of enkele gebieden tekortschieten.

Ze hebben met elkaar gemeen dat er vertrouwen bestaat in hun vermogen om zich te ontwikkelen tot professionals: A-leraren, A-ondersteuners en A-schoolleiders.

In figuur 6a is de relatie tussen de categoriën A-, B- en C-collega's weergegeven.



figuur 6a

6.4 Op weg naar een professionele cultuur

Met het nu verworven inzicht in de betekenis van professionaliteit van respectievelijk leraren, ondersteuners en schoolleiders gaan we weer terug naar de oorzaken 1, 2 en 3: angst voor afrekening, gebrek aan vertrouwen en tekortschieten in professionaliteit.

Zoals ik eerder al aangaf hangen die drie oorzaken nauw met elkaar samen: waar onder de maat wordt gepresteerd, ontbreekt het vertrouwen en wordt de angst (dat er van alles verkeerd gaat, voor afrekening, etc) alleen maar groter.

Daarmee is het helder wat leraren, ondersteuners en schoolleiders achtereenvolgens te doen staat:

- werken aan professionaliteit
- moed tonen

Zo werken ze samen aan een professionele cultuur: een cultuur waarin leraren over hun professionele ruimte beschikken en deze voluit en goed benutten en schoolleiders en ondersteuners zich daar dienstbaar aan opstellen, vol vertrouwen in zichzelf en in elkaar. Zo ontwikkelen ze zich samen tot een school met A-leraren, A-ondersteuners en A-schoolleiders, die als ware A-teams met elkaar werken en leren.

In een professionele cultuur, en op weg hier naartoe:

- delen schoolleiders, leraren en ondersteuners hun verwachtingen over elkaars professionaliteit;
- geven schoolleiders, leraren en ondersteuners elkaar feedback op het handelen in de dagelijkse praktijk, gerelateerd aan de verwachtingen over elkaars professionaliteit, zoals ze die met elkaar hebben gedeeld.

Hoofdstuk 7

Een professionele cultuur

In dit hoofdstuk laat ik zien hoe schoolleiders, leraren en ondersteuners samen kunnen werken aan hun professionaliteit, en daarmee aan een professionele cultuur. Ik beperk me hier tot hoe schoolleiders en leraren dat kunnen doen. De aanpak om samen met ondersteuners te werken aan professionaliteit is hieraan identiek.

7.1 Raamovereenkomst

Schoolleiders en leraren komen het volgende overeen:

- schoolleiders laten alle leraren hun professionele ruimte;
- leraren spannen zich in om hun professionele ruimte voluit en goed te benutten.

Daarbij kan professionele ruimte, nu gebruikmakend van de inzichten uit hoofdstuk 5, worden gedefinieerd als de ruimte die de leraar nodig heeft om zijn vakmanschap en leiderschap optimaal en goed te kunnen benutten.

Deze raamovereenkomst vormt de basis voor het werken aan een professionele cultuur.

Het is een raamovereenkomst, omdat deze het speelveld markeert voor alle verder te maken afspraken om samen te werken aan een professionele cultuur.

Door het afsluiten van de raamovereenkomst zegt de schoolleiding: 'We hebben besloten om leraren alle ruimte te laten die ze nodig hebben om hun werk als professionals (individueel en in teams) optimaal te kunnen doen'.

Dat besluit wordt genomen vanuit vertrouwen als het gaat om A-leraren. Dat is makkelijk. Van hen weten de schoolleiders immers dat ze hun ruimte voluit en goed zullen benutten.

Bij een B-leraar wordt het spannender. De schoolleider heeft nog geen volledig vertrouwen in zijn professionaliteit. Waar hij wél vertrouwen in heeft is het vermogen van de B-leraar om zich tot A-leraar te ontwikkelen. Daarom heeft de schoolleider, waar hem het vertrouwen ontbreekt, moed nodig. De moed om een B-leraar zijn ruimte te laten.

Daarbij kan hij twee interventies doen om een B-leraar effectief te helpen om zich te ontwikkelen tot A-leraar: het delen van verwachtingen en het geven van feedback.

Ook voor leraren is de raamovereenkomst verre van vrijblijvend: ze zeggen erin toe hun professionele ruimte voluit en goed te zullen benutten. A-leraren doen dat al. Sterker nog: ze willen niets liever. Zo gaat dat met professionals. Leraren zeggen door het aangaan van de raamovereenkomst: 'Ik zal me inspannen om mijn professionele ruimte goed en volledig te gaan benutten'.

Rest natuurlijk de vraag wat die professionele ruimte nu eigenlijk precies inhoudt. Die is niet voor iedereen precies hetzelfde. Mensen verschillen immers, en het is goed om deze diversiteit te respecteren en te waarderen. De ene leraar heeft nu eenmaal meer ruimte nodig dan zijn collega om eenzelfde mate van professioneel gedrag te kunnen tonen. Datzelfde geldt (uiteraard) voor schoolleiders.

Nadat de intenties zijn gedeeld en beklonken in een raamovereenkomst vormt het delen van verwachtingen over hoe professioneel gedrag van resp. leraren en schoolleiders er in de dagelijkse praktijk uitziet een eerste stap. Dit delen van verwachtingen gebeurt in teams, in een gesprek tussen de teamleider en de leden van het team. In paragraaf 7.2 zal ik daar nader op ingaan.

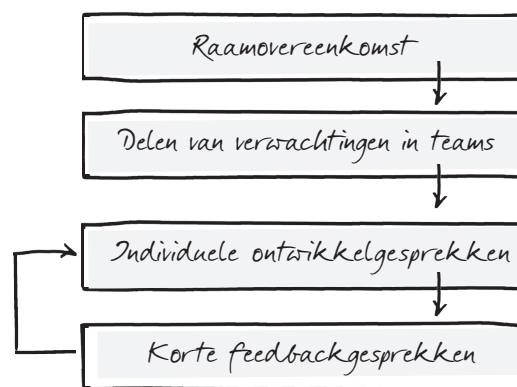
Die gedeelde verwachtingen vormen het vertrekpunt voor de volgende stap: individuele ontwikkelgesprekken. Hierin onderzoeken schoolleider en leraar samen:

- in hoeverre en op welke wijze de leraar professioneel gedrag vertoont;
- op welke punten hij zich de komende tijd verder wil ontwikkelen;
- welk professioneel gedrag de leraar van zijn leidinggevende nodig heeft om dit waar te maken;
- tot welke ontwikkelpunten dit leidt voor de leidinggevende.

Hier wordt helder wat de professionele ruimte is die iedere leraar nodig heeft om zich als professional te kunnen manifesteren. De wijze waarop de individuele ontwikkelgesprekken kunnen worden voorbereid en gevoerd wordt beschreven in paragraaf 7.3

In paragraaf 7.4 beschrijf ik hoe een cyclus van korte feedbackgesprekken, volgend op het ontwikkelgesprek, de professionele ontwikkeling van iedereen in de school kan bevorderen. Na enige tijd vindt er een nieuw ontwikkelgesprek plaats, waarin wordt gedeeld welke ontwikkelingen in professioneel gedrag hebben plaatsgevonden en welke nieuwe ontwikkelpunten de komende tijd centraal staan.

In figuur 7a staan de stappen schematisch weergegeven.



figuur 7a

7.2 Verwachtingen delen in teams

Het vertrekpunt voor de individuele ontwikkelgesprekken en een daarop volgende cyclus van korte feedbackgesprekken wordt gevormd door het delen van verwachtingen in teams. Hierin delen leraren en hun leidinggevende(n) verwachtingen over elkaars professioneel handelen. Dat is dus géén eenrichtingverkeer.

Verwachtingen

We lopen allemaal rond met verwachtingen. Vaak blijven die onuitgesproken. Dat zorgt voor veel onnodige ellende. Want telkens als de realiteit zoals je die ervaart achterblijft bij je verwachtingen, ben je teleurgesteld. Komt de ervaren realiteit overeen met je verwachtingen, dan ben je tevreden. Door je verwachtingen uit te spreken maak je helder wat je wilt, wat je nodig hebt. Het geeft anderen de gelegenheid om te zeggen: 'Ja, aan die verwachting kan en wil ik wel voldoen', of 'Nee, daar kan of wil ik niet aan voldoen, omdat'. Daarmee is niet alleen helder voor de ander wat jij verwacht, maar wordt de kans groter dat je het ook krijgt.

'Kinderen die vragen worden overgeslagen'. Velen van ons hebben dat vroeger geleerd. Terwijl het omgekeerde waar is. Vraag vooral, dan is de kans dat je krijgt wat je graag hebben wilt veel groter! Het voorkomt bovendien dat je met verwachtingen blijft rondlopen die te hooggespannen en daarmee niet realistisch zijn.

Het delen van verwachtingen in teams gebeurt aan de hand van het eerder (in hoofdstuk 5) geïntroduceerde model van professionaliteit. Daarmee krijg dit gesprek een heldere structuur: achtereenvolgens worden verwachtingen gedeeld over de aspecten van vakmanschap (vak, didactiek, ontwikkeling, onderzoek, samen werken en samen leren), leiderschap (verbinden en begrenzen) en eigenaarschap (ruimte nemen en ruimte laten).

Het teamgesprek waarin de verwachtingen over elkaars professioneel handelen worden gedeeld bestaat uit twee fasen:

1. De leraren gaan met elkaar in gesprek over de gewenste professionaliteit van een leraar in hun team. Wat mag van hen aan vakmanschap (vak, didactiek, ontwikkeling, onderzoek, samen werken & samen leren), aan leiderschap (verbinden, begrenzen) en aan eigenaarschap (ruimte nemen, ruimte laten) worden verwacht? De leidinggevende luistert, vraagt naar concrete voorbeelden en reageert op wat hij hoort. In dialoog komen ze tot overeenstemming over hetgeen verwacht mag worden aan professioneel gedrag van een leraar in dit team, op deze school.
2. De leraren wisselen uit wat zij aan professioneel gedrag verwachten van hun leidinggevende, nodig om aan de zojuist uitgesproken verwachtingen over hun eigen professioneel functioneren te kunnen voldoen. Wat mag van hun leidinggevende(n) aan vakmanschap (deskundigheid, management, ontwikkeling, onderzoek, samen werken & samen leren), aan leiderschap (verbinden, begrenzen) en aan eigenaarschap (ruimte nemen, ruimte laten) worden verwacht? De leidinggevende luistert, vraagt naar concrete voorbeelden en reageert op wat hij hoort. In dialoog komen ze tot overeenstemming over hetgeen verwacht mag worden aan professioneel gedrag van een schoolleider in dit team, op deze school.

Uit dit gesprek over wederzijdse verwachtingen vloeien afspraken voort. Die zijn niet vrijblijvend, maar vormen een overeenkomst: de teamovereenkomst professionaliteit.

7.3 Ontwikkelgesprek

Nadat de verwachtingen over elkaars professioneel functioneren zijn gedeeld, resulterend in een teamovereenkomst professionaliteit, kunnen er individuele ontwikkelgesprekken tussen schoolleider en leraar plaatsvinden.

Hierin:

- maken leraar en leidinggevende aan elkaar kenbaar in hoeverre ze het gedrag van de ander als professioneel ervaren, gerelateerd aan de eerder uitgesproken wederzijdse verwachtingen;
- geven ze beide aan op welke aspecten van professionaliteit ze zich de komende tijd gaan ontwikkelen. De ontwikkelpunten komen voort uit de discrepantie tussen de verwachtingen en hetgeen in de praktijk aan gedrag wordt getoond, op basis van de tijdens het ontwikkelgesprek gegeven feedback.

Het ontwikkelgesprek is een aandachtig gesprek. Niet het protocol en daarmee samenhangende checklists, maar oprechte aandacht voor elkaar, elkaars professioneel gedrag en elkaars ontwikkelingsmogelijkheden staan centraal.

Vorbereiding op het ontwikkelgesprek

Ter voorbereiding op het ontwikkelgesprek brengen leraar en leidinggevende ieder zowel het eigen professioneel handelen als dat van de ander in kaart. Daarbij maken ze gebruik van het formulier ontwikkelgesprek (bijlagen 1 en 2), waarop ze voor elk van de negen aspecten van professionaliteit kunnen aangeven of:

- het gedrag niet of nauwelijks wordt vertoond (-);
- het gedrag weliswaar wordt vertoond, maar niet in een mate en/of op een wijze die al als professioneel kan worden aangemerkt (-/+);
- het vertoonde gedrag, in lijn met de teamovereenkomst professionaliteit, professioneel kan worden genoemd (+);
- het vertoonde gedrag excellent is: het overtreft de verwachtingen zoals die zijn neergelegd in de teamovereenkomst professionaliteit (++).

Elke score kunnen ze beide illustreren met:

- drie concrete voorbeelden waar dit het eigen gedrag betreft;
- één concreet voorbeeld waar dit het gedrag van de ander betreft.

Ieder vult dus twee formulieren in: één om te reflecteren op het eigen professioneel gedrag en één om te reflecteren op het professioneel gedrag van de ander.

Waarom per aspect drie concrete voorbeelden van het eigen gedrag, en maar één voorbeeld van het professioneel gedrag van de ander? Daar zijn twee redenen voor. Ten eerste ligt zo de regie wat meer bij degene over wiens professioneel gedrag het gaat. En in de tweede plaats is het nu eenmaal makkelijker om concrete voorbeelden van je eigen gedrag te geven, dan van dat van een ander, van wie je maar een beperkt deel ziet. Mede daarom is het in de voorbereiding van belang om ook een of meer collega's te raadplegen. Die zien immers, vanuit hun perspectief en de wijze waarop zij met de betrokken collega te maken hebben, weer andere zaken dan jij zelf ziet. Zo verrijk je je beeld van het professioneel functioneren van de ander.

Voeren van het ontwikkelgesprek

Het ontwikkelgesprek wordt, net als het teamgesprek waarin de verwachtingen worden gedeeld, gevoerd aan de hand van het eerder (in hoofdstuk 5) geïntroduceerde model van professionaliteit. Zo krijgt ook het ontwikkelgesprek tweemaal negen agenda-punten: de aspecten van professionaliteit die zijn geordend in vakmanschap, leiderschap en eigenaarschap. Tweemaal, omdat het gesprek uit twee fasen bestaat: in de eerste helft van het gesprek staat het professioneel handelen van de leraar centraal, en in de tweede helft dat van de leidinggevende.

In het ontwikkelgesprek:

- wordt feedback gegeven aan elkaar ten aanzien van alle negen aspecten van professionaliteit;
- worden ontwikkelpunten afgesproken;
- wordt de vraag gesteld: 'wat heb jij aan professionele ruimte nodig?'

Feedback

Feedback bestaat altijd uit drie componenten:

- *Ik-boodschap*: spreek vanuit jezelf, dus begin je feedback altijd met ik;
- *Waarneming van concreet gedrag*: beschrijf welk gedrag je hebt waargenomen;
- *Effect*: geef aan welk effect het gedrag van de ander op jou heeft.

De feedback in het ontwikkelgesprek is eerst en vooral bedoeld om samen inzicht te krijgen in hoeverre het al vertoonde gedrag overeenkomt met het professionele gedrag dat verwacht wordt. Wees daarom helder, eerlijk en niet terughoudend. Met alles wat je niet noemt onthoudt je de ander inzicht in zijn functioneren, en daarmee een belangrijke prikkel tot ontwikkeling.

In de volgende paragraaf (7.4) ga ik uitgebreider in op het geven, ontvangen en vragen van feedback.

Ontwikkelpunten

De ontwikkelpunten komen voort uit:

- de discrepantie tussen de verwachtingen en het feitelijke gedrag (op basis van de zojuist gegeven feedback): waar schiet het gedrag nog tekort ten opzichte van de verwachtingen?
- wensen van betrokkenen om zich nog verder te ontwikkelen op terreinen waar ze al aan de verwachtingen voldoen.

Bij ontwikkelpunten gaat het niet altijd (uitsluitend) om het verbeteren van gedrag dat nog onvoldoende professioneel is. Soms is er de wens om ten aanzien van een (of meer) van de negen aspecten te excelleren: van een + een ++ maken.

Ten aanzien van de ontwikkelpunten is van belang dat:

- de betrokken leraar respectievelijk leidinggevende zelf kiest op welke aspecten van zijn professionaliteit hij zich de komende tijd verder wil ontwikkelen;
- er hooguit twee ontwikkelpunten worden gekozen; de ervaring leert dat het werken aan meer ontwikkelpunten tegelijk niet goed werkt.

Afgesproken wordt om elkaar met enige regelmaat, in zeer korte gesprekken van maximaal 10 minuten, feedback te geven n.a.v. deze ontwikkelpunten.

Uniciteit en diversiteit

Ieder mens heeft unieke talenten en kwaliteiten, dus ook iedere leraar en schoolleider. Dat levert, net als in een klas met leerlingen, een grote mate aan diversiteit op. In het ontwikkelgesprek zijn twee unieke mensen met elkaar in gesprek. Binnen het speelveld van hetgeen is overeengekomen in het teamgesprek over professionaliteit heeft ieder zijn eigen manier om daar invulling aan te geven. Dat geldt ook voor de behoefte aan professionele ruimte. De ene leraar floreert als hij over veel zaken zelf kan beslissen, terwijl de ander juist op z'n best is wanneer een aantal zaken door anderen (collega's, de schoolleiding, de conciërge) beslist en geregeld wordt. Die individuele, unieke behoefte aan professionele ruimte komt ook in het ontwikkelgesprek naar voren in verschillende antwoorden op de vraag: wat heb jij aan professionele ruimte nodig om als professional optimaal te functioneren?

Verslaggeving van het ontwikkelgesprek

Aan het einde van het ontwikkelgesprek vullen de betrokkenen samen, zowel voor de leraar als voor de leidinggevende, een formulier ontwikkelgesprek in, met hierop:

- de kruisjes zoals overeengekomen in het gesprek (en daar waar ze van mening verschillen, wordt dat van een korte toelichting voorzien);
- één of (hooguit) twee ontwikkelpunten;
- een beknopt en helder antwoord op de vraag: 'Wat heb jij aan professionele ruimte nodig om als professional optimaal te kunnen functioneren?'

Ik heb beschreven hoe schoolleiders en leraren ontwikkelgesprekken met elkaar voeren. Daar blijft het uiteraard niet bij. Ook leraren onderling, bijvoorbeeld in een vaksectie, kunnen dergelijke gesprekken met elkaar voeren. Schoolleiders en leraren kunnen dat ook met ondersteuners doen, evenals schoolleiders onderling. De ingrediënten zijn telkens weer dezelfde: verwachtingen omtrent elkaars professioneel handelen, feedback en ontwikkelpunten.

7.4 Feedback

Na afloop van het ontwikkelgesprek vinden er met enige regelmaat feedbackgesprekken plaats. Daarin geven leraar en schoolleider elkaar feedback aan de hand van de afgesproken ontwikkelpunten.

Die feedbackgesprekken duren maximaal 10 minuten: elk geeft de ander gedurende 5 minuten feedback, niet langer. Dat kan, omdat de feedback uitsluitend betrekking heeft op de eerder overeengekomen ontwikkelpunten. Dat vraagt uiteraard enige discipline. Beide gesprekspartners nemen de verantwoordelijkheid om te bewaken dat het gesprek beperkt blijft tot het geven van feedback op elkaars ontwikkelpunten.

Heldere feedback is een fantastisch middel om anderen te helpen in hun ontwikkeling. Goede leraren kunnen prima feedback geven aan hun leerlingen, maar vinden dat moeilijk wanneer het hun collega's en leidinggevenden betreft.

Hoe komt dat? Waarom is het zo moeilijk om elkaar, als collega's, feedback te geven? Omdat we denken dat kritische feedback slecht is voor de onderlinge relatie. Terwijl het tegendeel waar is.

Om het regelmatig feedback geven aan elkaar te bevorderen, helpt het om af te spreken dat het initiatief voor de korte feedbackgesprekken ligt bij degene die graag feedback wil ontvangen.

Wanneer je door een collega benaderd wordt met de vraag: 'Zou je mij feedback willen geven?' is het niet zo'n hobbel meer om dat te doen. Dat is het wel wanneer je zelf op een collega af moet stappen om hem te vragen: 'Zal ik jou feedback geven?'.

7.5 Aandacht voor ontwikkeling

Op veel scholen maakt een cyclus van functionerings-, beoordelings- en pop-gesprekken deel uit van het systeem. Dergelijke cycli van gesprekken zijn vaak sterk gebureaucratiseerd. Waren ze ooit bedoeld om bij te dragen aan een beter functioneren van professionals in de school, ze zijn nu vooral tijdrovend en zorgen voor veel administratie en ergernis. Ik pleit er dan ook voor om dergelijke gesprekkencycli te vervangen door de hiervoor beschreven cyclus van verwachtingen delen, ontwikkelgesprekken en korte, frequent gevoerde feedbackgesprekken. Zo gaan leraren, ondersteuners en schoolleiders weer met aandacht ontwikkelingsgericht met elkaar in gesprek over professioneel gedrag. Dat is veel plezieriger en effectiever, kost veel minder tijd en ergernis en vergt een minimale administratie.

In deze aanpak vinden beoordelingsgesprekken niet meer periodiek plaats, maar uitsluitend wanneer een van de betrokkenen dat nodig vindt. In alle andere gevallen volstaan ontwikkelgesprekken. Scholen zijn immers eerst en vooral plaatsen waar mensen samen komen om te werken aan ontwikkeling.

Wanneer er langere tijd geen sprake is van ontwikkeling en de betrokkene bevindt zich ergens onderin de categorie B, is het wellicht tijd voor een beoordelingsgesprek. En ook wanneer een professional die uitstekend functioneert er zelf om vraagt.

7.6 Duurzaam werken aan ontwikkeling

Op een tijdens het (eerste) ontwikkelgesprek afgesproken moment vindt er opnieuw een ontwikkelgesprek plaats. Schoolleider en leraar geven elkaar opnieuw feedback op alle aspecten van professionaliteit en onderzoeken daarbij of de leraar zich ontwikkeld heeft tot A-leraar, en de schoolleider tot A-schoolleider. Hieruit resulteren mogelijk nieuwe ontwikkelpunten.

Ook is het belangrijk om na enige tijd in het team opnieuw verwachtingen te delen over het gewenste professioneel gedrag. Wanneer een team in een volgend schooljaar niet in samenstelling wijzigt kan een kort gesprek volstaan. Zijn er wel wijzigingen in samenstelling, dan is het van belang om het delen van verwachtingen opnieuw te doen.

Deze cyclus van verwachtingen delen, ontwikkelgesprekken en feedbackgesprekken is bedoeld om ervoor te zorgen dat er een duurzame ontwikkeling plaatsvindt: leraren, schoolleiders en ondersteuners ontwikkelen zich tot ware professionals, die hun professionele ruimte voluit en goed benutten met hun vakmanschap en leiderschap - en er op uit zijn dat ook in de toekomst te blijven doen.

Dat lukt helaas niet altijd. Sommige leraren en schoolleiders ontwikkelen zich niet en blijken in categorie C terecht te komen. Met hen is er uiteindelijk nog maar één weg te gaan. En ook dat vraagt moed.

Daar zit natuurlijk nog wel een lastig punt: schoolleiders kunnen een C-leraar ontslaan, maar omgekeerd kunnen leraren een

C-schoolleider niet wegsturen. Toch staan leraren niet machteloos. In een school met voornamelijk A-professionals zal hun heldere feedback de nodige beweging veroorzaken en leiden tot het vertrek van C-schoolleiders.

7.7 Een ware cultuurverandering

Zoals al aangegeven: het delen van verwachtingen en geven en ontvangen van feedback maakt op veel scholen geen deel uit van de cultuur.

Door dit nu systematisch te gaan doen vindt er een ware cultuurverandering plaats. Het is goed om dat niet te onderschatten. Eenmalig verwachtingen uitspreken en elkaar feedback geven is niet makkelijk. Er mee doorgaan is nog veel moeilijker. Dat vraagt van iedereen commitment en doorzettingsvermogen. Wat daarbij ook even wennen is: het is tweerichtingenverkeer. Verwachtingen worden immers gedeeld en de feedback wordt aan elkaar gegeven. Dat is tegelijkertijd ook de kracht van deze manier van werken.

Over angst, wantrouwen en moed

Een school is zo goed als de leraren die er werken. Leraren die hun werk met plezier doen presteren beter dan hun collega's die er weinig zin in hebben. Leraren hebben meer plezier in hun werk naarmate ze beter over hun professionele ruimte beschikken én deze voluit en goed weten te benutten.

Zo begon ik mijn verhaal. Vervolgens stelde ik de vraag hoe het dan komt dat veel leraren aangeven dat ze onvoldoende professionele ruimte ervaren, en daardoor hun werk niet met plezier doen. Ik noemde zes oorzaken:

- Angst voor afrekening
- Gebrek aan vertrouwen
- Tekortschieten in professionaliteit
- De illusie van beheersbaarheid
- Complexiteit van de dienstverlening
- Hiërarchisch leiderschap

Omdat de eerste drie oorzaken nauw met elkaar samenhangen (waar onder de maat wordt gepresteerd, ontbreekt het vertrouwen en wordt de angst dat het mis gaat alleen maar groter), kunnen schoolleiders en leraren deze simultaan aanpakken door achtereenvolgens:

- te werken aan professionaliteit;
- moed te tonen.

Ik heb een aanpak beschreven waarin dat eerste op een effectieve en plezierige wijze kan plaatsvinden. Maar daarmee zijn we er nog niet. Een deel van de angst (voor afrekening) heeft meer met onszelf te maken dan met het functioneren van de ander.

Datzelfde geldt voor het ontbreken van vertrouwen. Daarom nu eerst iets meer over angst en wantrouwen, en hoe hier mee om te gaan.

8.1 Angst

Ieder mens heeft zo zijn verlangens, drijfveren en angsten. Verlangens en drijfveren zetten ons in beweging: we willen ergens naartoe. Verre reizen maken. De liefde van ons leven ontmoeten. Bouwen aan een prachtige school.

Angsten houden ons op onze plaats en zorgen soms dat we ons ergens vandaan bewegen. De angst om buitengesloten te worden, je baan en je inkomen te verliezen, gezichtsverlies te lijden, niet gezien te worden, kinderloos te blijven, ziek te worden. De angst voor afrekening.

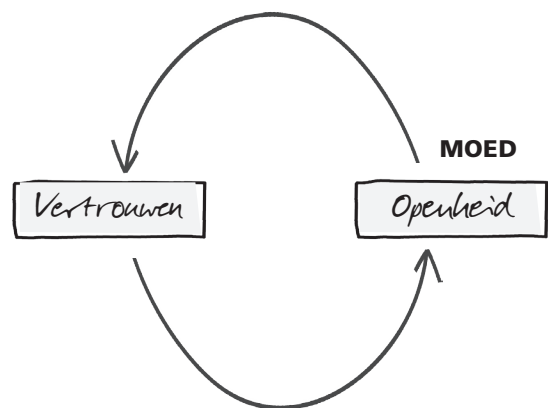
Hoe graag we ons ook door onze verlangens en drijfveren willen laten leiden, soms zijn de angsten zo groot dat we toch niet in beweging komen. Bij angst hoort een dynamiek van controle. De schoolleider die bang is voor strenge toezichthouders, veeleisende ouders en rebellerende medewerkers probeert eerst en vooral te voorkomen dat er van alles mis gaat: geen lesuitval, geen rode kaarten door de inspectie en voorkomen dat medewerkers zich al te weerspannig opstellen. Ondanks zijn verlangen om te bouwen aan prachtig onderwijs gaat zijn energie zozeer zitten in het voorkomen van problemen, dat hij daar niet of nauwelijks meer aan toe komt.

8.2 Wantrouwen

Het onvoldoende vertrouwen hebben in het professioneel handelen van anderen kan heel verschillende oorzaken hebben. Soms is het gebaseerd op feiten ('de ander schiet aantoonbaar tekort'), soms op interpretaties ('ik vind dat hij het niet goed genoeg doet'). In het laatste geval zegt dat ook iets over jou: jij verwacht iets van de ander dat hij niet of onvoldoende waarmaakt. In de ogen van anderen presteert hij misschien wél goed.

Een gebrek aan vertrouwen frustreert de samenwerking tussen mensen. Wantrouwen maakt dat we onze openheid verliezen. En minder openheid draagt bij aan een sfeer van wantrouwen.

Ze vertelden me dat ze samenwerkingsproblemen hadden. Al jaren. Of we daar eens een dag mee aan de slag konden gaan. Bij de check in vroeg ik: 'Wat vind je belangrijk vandaag?'. In wat gezegd werd klonk een gedeeld verlangen door: meer onderling vertrouwen, meer openheid. Dat werd op verschillende manieren verwoord. 'Was er maar meer vertrouwen, dan zouden we opener tegen elkaar kunnen zijn', verzuchtte een van de teamleden. Even later zei een ander teamlid: 'Was er maar meer openheid, dan zou er meer vertrouwen in elkaar ontstaan'. Daarmee hadden ze de klem waar ze in terecht waren gekomen mooi verwoord.



figuur 8a

Ze beloofden elkaar plechtig te gaan werken aan meer onderling vertrouwen. Maar hoe doe je dat? Is vertrouwen niet juist het resultaat van iets anders? Van openheid, bijvoorbeeld? Toen ze het daar over eens waren, spraken ze af serieus te gaan werken aan meer openheid. De stilte die viel nadat dit voornemen door iedereen met instemming werd begroet, werd onderbroken door Julia, een van de teamleden. Ze zei: 'Het slaat nergens op om met elkaar af te spreken dat we opener zullen zijn. Het werkt pas als ieder van ons de volle verantwoordelijkheid neemt om zelf opener te zijn. Voor mij is dat dus dat ik nu zeg: ik zal me meer openen. Of nee, ik word nu direct meer open, anders blijft het weer bij een voornemen'. En ze vervolgde met het delen van gedachten en gevoelens over de samenwerking binnen het team die ze nog niet eerder hardop had uitgesproken. Er werd aandachtig naar geluisterd. Toen ze was uitgepraat, nam een andere collega het woord, zich eveneens onthullend. Dat was moedig van hen. Ze vertrouwden elkaar immers niet voluit. Het voelde als riskant en kwetsbaar. Het waren de eerste echte stappen op weg naar meer onderling vertrouwen.

Vertrouwen vormt, samen met respect en waardering voor diversiteit, de noodzakelijke bedding voor goede samenwerking in een plezierige atmosfeer. Vertrouwen groeit wanneer ieder zelf de volle verantwoordelijkheid neemt om daar aan bij te dragen - en niet wacht tot anderen dat doen. Dat is niet altijd eenvoudig.

En dan is er, als het over vertrouwen gaat, nog zoiets als een basishouding waarmee mensen in het leven staan. In dat opzicht bestaan er twee typen mensen.

De ene treedt de wereld met vertrouwen tegemoet. De mensen die ertoe behoren verwachten het goede. Dat stralen ze uit. Meestal blijkt hun vertrouwen terecht. Zo worden ze er vaak in bevestigd dat het goed is om te vertrouwen. Natuurlijk gaat het af en toe mis. Dan blijkt hun vertrouwen, in dat bijzondere geval, misplaatst te zijn geweest. Dat vinden ze misschien spijtig, maar een dergelijke ervaring brengt hun vertrouwen in de mensheid niet aan het wan-

kelen. Het is immers slechts bij uitzondering dat dit gebeurt, een afwijking van datgene wat normaal is: mensen zijn te vertrouwen. En dat doen ze dan ook. Niet blind, maar met open ogen. Zodat ze kunnen zien wanneer het, gelukkig maar af en toe, niet goed gaat.

Het andere type voelt, denkt en handelt precies andersom: in beginsel is niemand te vertrouwen, totdat het tegendeel bewezen is. Pas als de ander zich in uiteenlopende situaties betrouwbaar heeft getoond, ontstaat er enig vertrouwen. Totdat die ander iets doet, misschien iets kleins en pas na vele jaren, dat het zorgvuldig opgebouwde vertrouwen schaadt. De teleurstelling is dan groot, terwijl tegelijkertijd gedacht wordt: 'zie je wel, de wereld is niet te vertrouwen'. Een bevestiging van hun wereldbeeld.

Of iemand tot de ene of andere groep behoort wordt o.m. bepaald door ervaringen die hij heeft opgedaan in zijn (vroege) jeugd. Daar heeft hij geleerd of de wereld te vertrouwen is, of juist niet. Gelukkig kunnen we in de loop van ons leven tot wat voortschrijdende inzichten komen. Dat is misschien niet eenvoudig. Maar ja, vertrouwen is óók een werkwoord.

8.3 Moed

Angst en een gebrek aan vertrouwen aanpakken is niet eenvoudig. Angst valt niet te negeren en vertrouwen heb je niet zomaar.

Het begint met een helder bewustzijn: zie je angst onder ogen. Vervolgens neem je het besluit dat je je er niet door wilt laten leiden. Om dat besluit in actie om te zetten, heb je moed nodig: je bent bereid een zeker risico te lopen omdat je je verlangen (om bijvoorbeeld aan prachtig onderwijs te bouwen) leidend wil laten zijn. Vraag je af welk risico je loopt. Wat is het ergste dat er kan gebeuren? En wat kan het in het beste geval opleveren? Hou steeds de bedoeling voor ogen. Dat is de allerbeste legitimatie om iets te doen - en andere dingen juist te laten. Want veel van hetgeen we doen uit angst past niet bij de bedoeling.

En gebrek aan vertrouwen? Ik schreef het al eerder: je kunt niet zeggen tegen anderen dat je hen vertrouwen geeft. Vertrouwen heb je, of je hebt het niet. Maar je kunt wel besluiten om de ander, ondanks jouw gebrek aan vertrouwen, de ruimte te laten. Inderdaad, dat vraagt moed.

Dat is ook wat je nodig hebt wanneer je anderen niet (volledig) vertrouwt omdat ze anders zijn dan jij en je je eigen zienswijze als de beste, misschien wel enig juiste ervaart. Dan vraagt het moed om je open te stellen voor andere perspectieven. Juist omdat ieder mens uniek is en een school daarom een verzamelplaats is van diversiteit, is het noodzakelijk om die moed op te brengen. Prachtig onderwijs maken we immers samen. Dat vraagt vertrouwen in elkaar. En als dat (nog) ontbreekt: moed, de bereidheid om de grenzen van je comfortzone op te zoeken. Dat begint bij jezelf, niet bij anderen. Jij toont de moed en het doorzettingsvermogen om je open op te stellen. Het zou zomaar kunnen dat anderen dat ook gaan doen.

Courage is the ability to cultivate a relationship with the unknown; to create a form of friendship with what lies around the corner over the horizon - with those things that have not yet fully have come into being.

- David Whyte

Door zo aan de ontwikkeling van professionaliteit te werken kan er een professionele cultuur ontstaan: vertrouwen en professionaliteit gaan hand-in-hand. Een school die zo ver is, is er klaar voor om de oorzaken 4 en 5 - de illusie van beheersbaarheid en de complexiteit van de dienstverlening - succesvol aan te pakken.

Anders gezegd: nu er is gewerkt aan een professionele cultuur (verrichten) is het tijd om met de erbij passende inrichting (structuur, procedures, regels en afspraken) aan de slag te gaan. En als ook dat is gebeurd, dan is de aanpak van de zesde oorzaak een makkie.

Een dienende structuur

Een heldere, overzichtelijke structuur, weergegeven in een organogram, met daarbij passende sets van procedures, regels en afspraken, vormt geen enkele garantie voor een werkelijkheid zonder verrassingen. Ofwel: hetgeen we in de inrichting hebben bedacht, zorgt er niet zomaar voor dat het verrichten dan ook op die wijze gaat verlopen. Mensen zijn nu eenmaal geen machines, maar levende wezens met hun eigen angsten, verlangens en drijfveren. Pas wanneer ze zich werkelijk kunnen verbinden met de bedoeling - en het dus ook echt hún bedoeling is - komen ze in beweging.

Voor de relatie tussen leraren en leerlingen geldt precies hetzelfde. De leraar kan van alles en nog wat aan inrichting (didactiek, klassenmanagement) bedenken, maar als dit niet past bij hoe leerlingen willen en kunnen leren, zal er weinig gebeuren.

Laten we dus niet de illusie hebben dat we de werkelijkheid kunnen beheersen door in te grijpen in de inrichting. Wat we wél kunnen, nu we een professionele cultuur tot stand hebben gebracht, is een inrichting realiseren die professionals helpt om hun werk optimaal te doen: de structuur volgt de cultuur. De aanpak daarbij is eenvoudig. Iedere ingreep in de structuur, elke procedure en regel die wordt ingevoerd en elke afspraak die wordt gemaakt wordt langs twee wegen getoetst:

- draagt het bij tot het beter realiseren van de bedoeling?
- zorgt het ervoor dat leraren hun professionele ruimte goed en voluit kunnen benutten?

Die tweede vraag kan het allerbeste door de leraren zelf beantwoord worden. Zij weten immers zelf het beste wat er voor hen

nodig is om hun professionele ruimte voluit en goed te kunnen benutten. Pas als beide vragen met 'ja' worden beantwoord, kan de ingreep plaatsvinden. Zo maken we de structuur dienend aan de cultuur.

Op dezelfde wijze kunnen ook de bestaande structuur, procedures, regels en afspraken worden getoetst.

Ruimte voor ontmoetingen

De dienstverlening op scholen is complex. Dat komt, zoals ik eerder aangaf, omdat iedere klant (de leerling) doorgaans met tien of meer professionals (de leraren) te maken heeft. Dat leidt tot erg veel overleg, grotendeels geprogrammeerd in een jaarrooster en vaak in groepen van meer dan zes mensen tegelijk. Dat ervaren veel professionals als een inperking van hun vrijheid.

‘Er wordt hier zo ontzettend veel overlegd: in vaksecties, in teams, in projectgroepen, noem maar op. Veel van dat overleg is weinig zinvol, omdat we met te veel mensen samen zitten en er veel op de agenda staat waar ik echt niet over mee hoeft te praten.’

Het plannen van al dat overleg door de schoolleiding is een mooi voorbeeld van sturen door de schoolleiding, waarbij met de intentie (goed onderwijs!) niks mis is, maar waar het gewenste resultaat niet wordt bereikt.

Het is met overleg al net zo als met onderwijs. Zoals veel onderwijs niet zomaar tot veel leren leidt, zo is veel overleg geen garantie voor het goed organiseren van onderwijs. Vaak is zelfs het omgekeerde waar.

In een schoolorganisatie met een professionele cultuur is het niet langer wenselijk - en zeker niet nodig - om al die vormen van overleg te structureren en te plannen. A-leraren zijn immers professionals die gedreven zijn om samen te bouwen aan prachtig onderwijs. Daarom zullen ze elkaar opzoeken, waar ze dat zinvol

achten. Daar hoeft geen opgelegde planning aan te pas te komen. Het is wel nodig om ontmoetingsmomenten te creëren, zodat er mogelijkheden zijn om elkaar voor overleg te treffen. Het is vervolgens aan de professionals zelf om te bepalen met wie en waarover ze overleggen. Vermoedelijk zullen ze dat in kleine groepen doen, omdat ze er op uit zijn hun tijd goed en plezierig te besteden. Met z'n twintigen tegelijk overleggen, dat gaat nu eenmaal niet.

Een team omvat maximaal 6-8 mensen. Worden het er meer, dan wordt het steeds moeilijker om plezierig en effectief samen te werken. Vergelijk het met een etentje: met z'n zessen valt er nog prima een gesprek te voeren. Met meer mensen wordt dat lastig, en al snel onmogelijk.

Een aardige tussenstap op weg naar het creëren van ontmoetingsmomenten is het loslaten van het verplichte karakter van al dat geplande overleg. Nodig collega's uit voor vergaderingen en andere vormen van overleg. Het aardige van uitnodigingen is, dat je ze kunt aannemen of beleefd afslaan. Afwezigheid is dan ook geen signaal om iemand ter verantwoording te roepen. Het kan wel de prikkel vormen om met oprechte interesse te informeren naar de redenen waarom de betrokken collega besloot verstek te laten gaan. Met de informatie die dat oplevert kan besloten worden om het overleg anders in te richten, of misschien zelfs af te schaffen.

Wat er nodig is om dit te gaan doen? Het vertrouwen dat leraren er op uit zijn hun werk zo goed mogelijk te doen, en daarom kiezen voor overlegvormen die het beste bijdragen aan goed onderwijs. Zo zijn ze, die A-leraren.

En als dat vertrouwen toch nog ontbreekt? Moed!

Gedeeld leiderschap

Bijna elke school is hiërarchisch georganiseerd: de leraren zijn de professionals die in het primaire proces hun werk doen en de directeurs, rectoren, adjuncten, conrectoren, afdelingsleiders en teamleiders zijn hun bazen die het beleid maken.

In een professionele cultuur levert iedereen, ongeacht zijn functie, een bijdrage die gericht is op het realiseren van prachtig onderwijs. Die bijdragen verschillen van elkaar, maar ze hebben met elkaar gemeen dat ze allemaal belangrijk zijn: geen enkele bijdrage kan worden gemist.

Aldus is met een professionele cultuur en een inrichting die daarbij past de basis gelegd voor gedeeld leiderschap, waarbij invloed niet langer op basis van positie, maar op basis van geleverde bijdrage plaatsvindt.

Dat past bij A-leraren (die er op uit zijn hun werk zo goed mogelijk te doen) en A-schoolleiders (die zich inspannen om te zorgen dat leraren optimaal kunnen functioneren).

En hoe zit het met conciërges, schoonmakers, technisch onderwijsassistenten, administratief personeel en wellicht nog andere ondersteuners? Wat is hun bijdrage? Ook van hen wordt gevraagd om zich dienend op te stellen. Het zit ook al in de term: onderwijs ondersteunend personeel. Net als schoolleiders vragen ze zich in een professionele cultuur af: 'hoe kan ik eraan bijdragen dat leraren hun werk zo goed mogelijk kunnen doen, passend bij de bedoeling van de school?' Zodat ze samen met hen kunnen bijdragen aan het best denkbare onderwijs.

Zo is op een school ieders unieke bijdrage van grote betekenis. Bij gedeeld leiderschap wordt dat ook door iedereen erkend en gewaardeerd.

Daarom hoef je niet te wachten met werken aan gedeeld leiderschap totdat je een professionele cultuur hebt. Het begint met erkenning en waardering voor ieders bijdrage. Dat kan informeel, waarbij medewerkers individueel de bijdragen van anderen benoemen en waarderen. Maar het kan ook in periodieke bijeenkomsten, waarin collega's met elkaar delen op welke manieren er is bijgedragen aan de bedoeling. Zo kunnen alle bijdragen - en dus successen! - worden benoemd en gevierd. Het vraagt slechts weinig voorstellingsvermogen om te bedenken wat dat doet met de cultuur.

Aan de slag en wat daaraan vooraf gaat

12.1 De noodzakelijke bedding

Het op deze wijze gericht werken aan een cultuur van vertrouwen, professionaliteit, een passende inrichting en gedeeld leiderschap vraagt een stevige bedding. Zie het als het pakket aan noodzakelijke voorwaarden om dit alles voor elkaar te krijgen.

Die noodzakelijke bedding omvat:

- een bedoeling die gedeeld wordt, met daarbij behorende leidende principes;
- vertrouwen – en waar dat (nog) ontbreekt: moed;
- een basisorganisatie die op orde is.

Wat dit laatste betreft: leraren willen zich kunnen concentreren op onderwijs. Daarom willen ze zo min mogelijk last hebben van ruis eromheen. Daarbij valt te denken aan het onvolledig geïnformeerd zijn, een rooster dat niet klopt, een stroom aan cc verstuurde mails waar niemand op zit te wachten, etc. Het is dan ook zaak om te zorgen dat de hoeveelheid ruis minimaal is. Ofwel: dat de basisorganisatie goed op orde is. Zodat leraren zich voluit kunnen uitleven als professionals.

Het gaat bij de bedding dus om (aspecten van) richten, inrichten en verrichten. Een werkelijk gedeelde bedoeling zorgt voor richting, moed is hetgeen je inzet bij het verrichten, wanneer het vertrouwen nog (gedeeltelijk) ontbreekt en een basisorganisatie die goed op orde is draagt bij aan de inrichting.

12.2 Aan de slag

Spelen met ruimte werkt op alle niveaus in de schoolorganisatie. Sterker nog: het werkt pas optimaal als iedereen meedoet. Ook bestuurders. Dat betekent voor hen: zorg dat schoolleiders optimaal over hun professionele ruimte kunnen beschikken én deze goed en voluit benutten. Zodat zij, op hun beurt, hun ruimte zodanig kunnen innemen dat leraren hun werk optimaal en met veel plezier kunnen doen.

De eerste versie van *Spelen met ruimte - samen werken aan een professionele cultuur* heb ik in alle rust geschreven, op Bali, ver van huis en werk. Daarna heb ik er twee jaar lang intensief mee gewerkt, met leraren, schoolleiders en ondersteuners op veel verschillende scholen, op alle niveaus: po, vo, mbo en hbo. Op basis van al deze ervaringen kwam er een tweede en vervolgens een derde versie in de vorm van een e-boek. En nu is het zover dat het echt een boek van en voor de praktijk is geworden, voor iedereen die in het onderwijs werkt en leert.

Door actief met *Spelen met ruimte* aan de slag te gaan kan in een tijdsbestek van gemiddeld slechts één schooljaar - afhankelijk van de startpositie - een professionele cultuur worden gerealiseerd. Een aantrekkelijk perspectief. Wat dat vraagt van leraren, schoolleiders en ondersteuners? Het verlangen naar (nog) beter onderwijs, moed en enige volharding.

Mijn bedoeling

Ik geloof in een betere wereld,

waarin verschillen tussen mensen worden gerespecteerd en gewaardeerd, waar iedereen zijn plek voluit kan innemen: zichzelf kan zijn, in staat om zijn unieke talenten en kwaliteiten te ontwikkelen en zonder terughoudendheid te gebruiken,

waar mensen zich verbinden met anderen en met hetgeen ze samen nastreven, waarbij ze hun grenzen op heldere wijze hanteren en anderen hun ruimte kunnen laten.

Laten scholen jonge mensen een omgeving bieden om zich hierin volop te kunnen ontwikkelen. Zodat ze leren om leiding te geven aan zichzelf, voluit hun plek leren innemen en hun bijdrage leveren in een wereld waarin diversiteit als een feest wordt ervaren.

Scholen kunnen dat waarmaken als de mensen die er werken - leraren, schoolleiders en overige ondersteuners - onderkennen dat hun bijdrage aan deze vorm van ontwikkeling van leerlingen en studenten van groot belang is én ze zich zelf ook zo gedragen. Dat vraagt om een professionele cultuur, waarin leraren, schoolleiders en ondersteuners vol vertrouwen en met plezier met elkaar samen werken en leren.

Dan maken we waar dat we aan een betere wereld werken. Dat verdienen al die jonge mensen waar we ons onderwijs voor maken. Zonder enige reserve.

Ik hoop dat dit boek daar een bescheiden bijdrage aan kan leveren.

Inspiratiebronnen

Ik heb uit veel bronnen geput bij het schrijven van dit boek. De allerbelangrijkste: alle schoolleiders, leraren en ondersteuners met wie ik de afgelopen vijftientig jaar heb gewerkt. Voorts de collega's met wie ik samenwerk. Zonder iemand tekort te willen doen noem ik daarbij Louis Steeman in het bijzonder. Samen zijn we voortdurend op zoek naar de essentie van leiderschap in onderwijs. Dank aan Bregje Pel; figuur 5b is het directe gevolg van haar heldere schema over contact/contract. Daarnaast heb ik veel inspiratie gehaald uit boeken en artikelen die ik heb gelezen. De belangrijkste zet ik hier op een rij:

Bieri, Peter, *Hoe willen wij leven?* Wereldbibliotheek, Antwerpen, 2012.

Biesta, Gert, *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese, 2015.

Hart, Wouter, *Verdraaide organisaties - terug naar de bedoeling*. Kluwer, Deventer, 2012.

van Herpen, Marcel, *Ik de leraar*. Het Kind/NIVOZ, Driebergen, 2013.

Kahane, Adam, *Power & Love*. SDU Uitgevers bv, Den Haag, 2010

Kessels, J.W.M., *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie 30 maart 2012. Heerlen, Open Universiteit.

Kneyber, René en Evers, Jelmer, *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Boom Filosofie, Amsterdam, 2013

Koopmans, Lieuwe, *Dit ben ik - worden wie je bent met Transactionele Analyse*. Thema, Zaltbommel, 2012.

Kramer, Jitske, *Wow! Wat een verschil*. Thema, Zaltbommel, 2012.

Kramer, Jitske, *Deep Democracy - de wijsheid van de minderheid*. Thema, Zaltbommel, 2014

Peters, Jaap en Judith Pouw, *Intensieve Menshouderij*. Scriptum Management, Schiedam, 2004.

Semler, Ricardo, *Semco-stijl*. Boekerij, Amsterdam, 2012

Stevens, Luc en Geert Bors, *Pedagogische Tact*. Garant, Antwerpen- Apeldoorn, 2013.

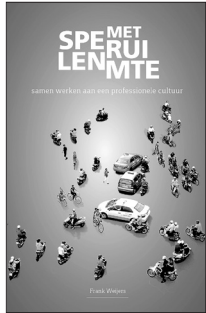
Stewart, Ian en Vann Joines, *Transactionele Analyse - het handboek*. SWP, 1996.

Verstraeten, Johan, *Taal en stilte*. Averbode, België, 2014

Weggeman, Mathieu, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Scriptum Management, Schiedam, 2007.

Wintzen, Eckart, *Eckart's Notes*. Eckart Wintzen ism Lemniscaat, 2011

Over de voorkant van dit boek



Twee jaar geleden was ik in Hanoi. Daar zat ik zomaar ineens naar de best denkbare metafoor voor leiderschap en eigenaarschap te kijken. Ik heb er filmpjes van gemaakt, die ik regelmatig in presentaties en workshops gebruik. En ik heb er een blog over geschreven, die ik hier onverkort opneem.

De receptioniste van The Rising Dragon Hotel in Hanoi, waar ik zojuist ben gearriveerd, drukt me op het hart hoe belangrijk het is om niet bang te zijn bij het oversteken. Angst zou me op m'n plaats houden - en zo zou ik nooit de overkant van de straat kunnen bereiken. Ze had gelijk. Honderden brommers, die zich volkomen chaotisch lijken voort te bewegen tussen auto's, bussen, handkarren, voetgangers en fietsers door, creëren het beeld van een niet te nemen hindernis. Mijn eerste poging strandt roemloos; na eerst vijf minuten lang vergeefs gewacht te hebben op een geschikt moment doe ik dan toch maar een eerste stap. Ik schrik direct terug van het langsrazende verkeer. Iets verderop zie ik een Vietnamees, die naar de overkant loopt. Ogen-schijnlijk volkomen rustig beweegt hij zich tussen het gekrioel door naar de overkant, waar hij onbeschadigd aankomt. Kennelijk is er hier niet zoiets als een geschikt moment, of komt ieder moment daarvoor in aanmerking.

Ik zie nog meer Vietnamezen oversteken. Nu valt het me op: ze staan geen moment stil, maar blijven bewegen, net als al die andere weggebruikers. Ik raap al mijn moed bij elkaar en doe hetzelfde. De zenuwen gieren door mijn lijf, maar ik blijf lopen, terwijl ik als een bezetene om me heen blijf kijken. Iedereen rijdt door, maar keurig netjes om me heen, zodat ook ik ongehavend de overkant weet te bereiken.

Drie weken later ben ik terug in Hanoi. Bij een van de drukke kruispunten beland ik in een café op de derde verdieping van een gebouw, met prachtig uitzicht op wat ik kortgeleden nog een verkeerschaos noemde. Vanuit ons westerse perspectief klopt dat. Voor de mensen hier is dat allerm minst het geval. Integendeel.

Er lijken geen regels te zijn, anders dan 'wat meer rechts dan links rijden' en rekening houden met elkaar terwijl je je intenties duidelijk maakt. Vanuit een goed gevoel voor richting vertrouw je erop dat je de ruimte kunt nemen die je nodig hebt, zolang je anderen de ruimte laat die zij op hun beurt nodig hebben. Er is geen hiërarchie: iedereen is even belangrijk, of je nu voetganger met een handkar bent of bestuurder van een grote bus.

Je staat geen moment stil, maar blijft bewegen en maakt ondertussen contact met anderen, zodat je voelt wat hun bedoelingen zijn en je daarop in kunt spelen. Noem het intuïtie. Er is ruimte voor voorzichtigheid, niet voor twijfel: je vertrouwt vanuit je gevoel voor richting op je eigen intuïtie, waarneming én op de keuzes die anderen maken.

Met gevoel voor richting maak je contact met andere verkeersdeelnemers en blijf je bewegen, met een innerlijke beslistheid die gevoeld wordt door vertrouwen in jezelf en vertrouwen in anderen, waardoor je ruimte kunt nemen en anderen hun ruimte kunt laten. Is dát niet juist de essentie van leiderschap?

Stel je eens voor wat een enorme chaos het zou worden als iemand dit verkeer zou proberen te reguleren.

En wat een chaos veroorzaken sommige (school)leiders (onbedoeld!) door zoveel te willen reguleren in plaats van op het eigen leiderschap van hun medewerkers te vertrouwen, en daarin te investeren.

Bijlage 1.

Professionaliteit van leraren

Naam:

VAKMANSCHAP	-	-/+	+	++
vak				
didactiek				
ontwikkeling				
onderzoek				
samen werken, samen leren				

LEIDERSCHAP	-	-/+	+	++
verbinden				
begrenzen				

EIGENAARSCHAP	-	-/+	+	++
ruimte nemen				
ruimte laten				

Ontwikkelpunten

-
-

Datum:

Handtekeningen:

Bijlage 2.

Professionaliteit van schoolleiders, ondersteuners

Naam:

VAKMANSCHAP	-	-/+	+	++
deskundigheid				
management				
ontwikkeling				
onderzoek				
samen werken, samen leren				

LEIDERSCHAP	-	-/+	+	++
verbinden				
begrenzen				

EIGENAARSCHAP	-	-/+	+	++
ruimte nemen				
ruimte laten				

Ontwikkelpunten

-
-

Datum:

Handtekeningen:

