



Daniëlle Verschuren

Aan het roer

Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs

Aan het roer

Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs

Daniëlle Verschuren

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

De volgende publicaties maken deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs':

- 1 Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs
- 2 De knop om. Educatietechnologie in leerprocessen
- 3 Ritsen vanaf hier. Over leren en innoveren
- 4 Aan het roer. Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs
- 5 Het kwartje valt. Doelgericht rekenen in anders georganiseerd onderwijs
- 6 Bouwen met visie. De fysieke leeromgeving als stimulerende factor voor leren
- 7 Wie de schoen past ... Het belang van de klik tussen leerlingen en school
- 8 Passen en meten. Over het zichtbaar maken van leeropbrengsten op innovatieve scholen
- 9 Schieten op het doel. Over leerdoelen en leerbehoeften

Eindredactie: Elise Schouten

© iStockphoto.com / Luca di Filippo

Bestelnummer: 105065

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2010, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Onze samenleving ontwikkelt zich in een snel tempo. We kunnen op vrijwel elke gewenste plaats en op elk gewenst tijdstip beschikken over elke gewenste informatie. De school is al lang niet meer de unieke vindplaats van kennis.

Om goed te kunnen functioneren in deze snel veranderende samenleving van nu en straks hebben we andere kennis, deskundigheden en vaardigheden nodig dan in het achter ons liggende industriële tijdperk. Dit alles stelt hoge eisen aan scholen, waarvan we verwachten dat ze leerlingen voorbereiden op een volwaardige plaats in de samenleving. Willen scholen hun taak goed kunnen vervullen, dan zullen ze zich mee moeten ontwikkelen met de samenleving.

Dat vraagt van teams dat ze goed nadenken over wat ze willen bereiken met hun onderwijs en hoe dat zo effectief en efficiënt mogelijk kan. Het vraagt om visie, vakmanschap en innovatief vermogen. Maar teams hoeven dat niet alleen te doen. Ze kunnen gebruikmaken van vele inzichten die voortdurend worden opgedaan. Inzichten uit zowel de wetenschap als de praktijk. Het wiel hoeft niet steeds weer helemaal opnieuw te worden uitgevonden.

De voorliggende publicatie maakt deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'. Met deze reeks willen we directeuren, managers en teams van scholen informatie bieden over onderwerpen die het hart van het onderwijs raken. We bespreken per onderwerp belangrijke inzichten uit de wetenschap en inzichten die zijn opgedaan in de praktijk. Daarnaast geven we scholen die 'morgen aan de slag willen' met het onderwerp praktische tips en handreikingen.

Elke publicatie is besproken in een forum van deskundigen, bestaande uit vertegenwoordigers van wetenschap en praktijk. Aan het forum namen deel:

- Jozef Kok, vertegenwoordiger PO-Raad;
- Rob Martens, hoogleraar/programmameider Ruud de Moor Centrum (Open Universiteit Nederland), Heerlen;
- Toine Peerboom, directeur De Nieuwste School, Tilburg;
- Ton van Rijn, directeur Wittering.nl, Rosmalen;
- Peter Slegers, hoogleraar Universiteit Twente;
- Myra Zweekhorst, vertegenwoordiger VO-raad
- Anje Ros, kennismanager KPC Groep en lector Fontys Hogescholen;
- Ria Timmermans, manager programmalijn Onderwijs Anders Organiseren, KPC Groep.

De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de tekst van elke publicatie ligt bij KPC Groep.

Wij hopen met deze reeks publicaties een bijdrage te leveren aan de belangrijke rol die uw school vervult bij het geven van onderwijs dat ertoe doet.

Anje Ros
Ria Timmermans

Woord vooraf

Recent onderzoek (Hay Group, 2008) toont aan dat het gedrag van leidinggevend en de keuzes die zij maken veel invloed hebben op het klimaat in scholen. Het is daarom cruciaal dat leidinggevend zich bewust zijn van hun impact op het werkklimaat. Ook weten we uit onderzoek dat veel geplande innovaties – zowel binnen als buiten het onderwijs – uiteindelijk mislukken (Homan, Gerrichthauzen & Diemeijer, 2008). We weten dat het feitelijke gedrag van mensen in organisaties niet zozeer gestuurd en gecontroleerd wordt door geplande maatregelen, maar vooral door interacties tussen en binnen kleine groepen in de organisatie. Bij innovaties gaat het om zelf-organiserende processen die ongepland zijn. Van een leider vereist dit gegeven een specifieke benadering. Hij¹ moet kunnen omgaan met complexiteit en chaos die daarbij horen.

Wat zijn de consequenties van bovenstaande constatering voor leiders van innovatieve ontwikkelingen in scholen? Deze publicatie wil (toekomstige) schoolleiders en adviseurs inspireren bij het nadenken over hun eigen manier van leidinggeven aan onderwijsinnovaties.

In 2005-2006 is in het kader van het project 'Leidinggeven aan innovatieve schoolontwikkeling' een aantal diepte-interviews afgenomen bij (school)leiders die leiding gaven aan innovatieve ontwikkelingen (Wassink & Verschuren, 2006). Uit de analyse van deze gesprekken bleek dat er veel overeenkomsten zijn tussen de respondenten. Zo zagen we overeenkomsten in hun aanpak van en hun visie op innovatieve ontwikkelingen, maar ook in de wijze waarop zij zichzelf en hun omgeving waarnemen. Deze interviews hebben geleid tot een set van karakteristieken, die we bij de respondenten (in sterke mate) terugzagen.

In het eerste hoofdstuk geven we theoretische achtergrondinformatie. We geven en bespreken de definitie van leiderschap en koppelen deze aan het leidinggeven aan innovatieve ontwikkelingen op school. We beschrijven de karakteristieken van succesvolle leiders en lichten deze toe. Ook besteden we aandacht aan onderzoek naar innovatieve ontwikkelingen in het onderwijs. Wat is er geschreven over leiderschap in het algemeen, leiderschap in het onderwijs en leiderschap aan innovatieve ontwikkelingen? We zoeken naar bevestiging, ondersteuning en verdieping van de eerder behandelde karakteristieken. Aan het eind van hoofdstuk 1 staan we stil bij de implicaties van dit alles voor de schoolleider die zich bezighoudt met onderwijsinnovaties. Hoofdstuk 2 beschrijft drie portretten van schoolleiders die succesvol zijn in het leiden van innovaties.

Het derde en laatste hoofdstuk gaat in op het gedrag van mensen die op succesvolle wijze leidinggeven aan innovaties in het onderwijs. Hoe uiten de karakteristieken zich in gedrag?

Deze publicatie heeft niet de pretentie om kant-en-klare recepten aan te reiken die leiden tot geslaagde innovaties. Wel hopen we de lezer aan te moedigen tot reflectie en handvatten te geven voor verdieping van deze reflectie. Wellicht levert dit een positieve bijdrage aan innovatieve processen in het onderwijs.

¹ Omwille van de leesbaarheid gebruiken we in deze publicatie de mannelijke vorm. Overal waar hij, zijn of hem staat, dient daarom ook zij of haar te worden gelezen.

Graag bedanken we de scholen die hun medewerking hebben verleend aan de totstandkoming van deze publicatie:

- basisschool Het Talent in Lent, de heer R. Nas;
- MaxX Onderwijs, school voor praktijkonderwijs in Neede, de heer R. Ferwerda;
- Hervion College in 's-Hertogenbosch, de heer J. de Ridder.

Daniëlle Verschuren

Inhoud

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Woord vooraf

1	Theoretische achtergrond	3
1.1	Leiderschap en innovatie	3
1.1.1	Leiderschap	3
1.1.2	Onderwijsinnovatie	3
1.1.3	Onderzoek en onderwijsinnovatie	4
1.1.4	Rol van de schoolleider	5
1.1.5	Conclusie	6
1.2	Karakteristieken van de innovatieve schoolleider	6
1.2.1	Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd	7
1.2.2	Lef om te leiden	8
1.2.3	Lef om te laten	9
1.2.4	Zelfbewustzijn	11
1.3	Leiderschap leren	12
1.4	Tot slot	12
2	Leiderschap in de praktijk	13
2.1	"Mijn aanpak is onorthodox"	13
2.2	"Als leider heb ik talenten van mezelf ontdekt"	15
2.3	"De conciërge is net zo belangrijk als de directeur"	18
3	Gedrag van de effectieve leider	21
3.1	Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd	21
3.2	Lef om te leiden	22
3.3	Lef om te laten	23
3.4	Zelfbewustzijn	24
3.5	Balans	25
	Nawoord	27
	Literatuur	29

1 Theoretische achtergrond

1.1 Leiderschap en innovatie

1.1.1 Leiderschap

Uit de literatuur blijkt dat er in de afgelopen decennia wereldwijd vele studies zijn verricht met het doel in kaart te brengen welke eigenschappen, kenmerken en stijlen van leiders bijdragen aan hun succes. Inmiddels weten we dat deze zoektocht niet heeft geleid tot 'de ideale leider'. We weten ook dat deze niet bestaat en dat zijn ster in de toekomst niet zal rijzen.

De sleutel voor het ideale leiderschap is eerder te vinden in de combinatie van vier elementen (Stoker & Kolk, 2003):

- activiteiten waarmee een leidinggevende zich bezighoudt = Wat?
- stijl van leidinggeven = Hoe?
- eigenschappen van een leidinggevende = Waarmee?
- motieven van een leidinggevende om leiding te willen geven = Waarom?

Leiderschap is niet alleen inspireren of alleen resultaatgerichtheid. Leiderschap is beide en bevat daarmee zowel harde als zachte factoren. Het antwoord op de vraag wat een ideale leider is, is volgens Stoker en Kolk afhankelijk van de persoon aan wie deze vraag wordt gesteld. Het antwoord van een leraar zou wel eens anders kunnen luiden dan het antwoord van een voorzitter van een College van Bestuur. Zij hebben immers een andere verhouding met de schoolleider en wellicht ook andere beelden en verwachtingen.

Wij gaan in deze publicatie uit van de definitie van Stoker en Kolk (2003), die leiderschap als volgt definiëren: "Leiderschap is het beïnvloeden van het gedrag van (een groep) medewerkers door een persoon die ten opzichte van die medewerkers een formele positie inneemt. Dit beïnvloeden van gedrag gebeurt door gebruik te maken van bepaalde leiderschapsstijlen, eigenschappen en motieven en door het uitvoeren van verschillende activiteiten."

1.1.2 Onderwijsinnovatie

Omdat het in deze publicatie gaat om leiders van onderwijsinnovaties, is het van belang te beschrijven wat we verstaan onder het begrip 'onderwijsinnovatie'. We refereren eerst aan de omschrijving van Waslander (2007):

"In het onderwijs manifesteert een innovatie zich uiteindelijk altijd in gedrag: hetzij van een individu, hetzij van een groep mensen. Bij innovatie gaat het om activiteiten die samen een concept of een idee omvatten, de praktische vertaling daarvan en de daadwerkelijke uitvoering. Een innovatie is geen doel op zich, maar impliceert zowel een probleem als de oplossing voor dat probleem. Daarmee is ook gezegd dat een innovatie iets toevoegt, dat het meerwaarde genereert en dat het gericht is op de toekomst. Het woord verwijst bovendien naar iets wat nieuw is. Dat kan een nieuw idee zijn, maar ook een combinatie van wat al bestaat. Bovendien is pas sprake van een innovatie als het nieuwe gedrag van mensen is ingebed in een dagelijkse routine. [...] Innoveren is een proces, vaak een langdurig proces."

Frederiks en De Bie (2004) maken onderscheid in drie typen onderwijsvernieuwingen: de operationele, de tactische en de strategische innovatie:

- De *operationele innovatie* leidt tot een verbetering van een onderdeel van het onderwijs. Het zijn vernieuwingen die een of meer leraren in hun onderwijs aanbrengen. Het kunnen zelfs individuele acties zijn.
- De *tactische innovatie* levert verbeteringen op binnen een groep onderdelen van het onderwijs. Het zijn meestal innovaties die een aantal leraren samen uitvoeren.
- De *strategische innovatie* heeft betrekking op het gehele onderwijs. Het zijn innovaties waar alle leraren mee te maken hebben.

In deze publicatie gaat het uitsluitend om strategische onderwijsinnovaties. De eerste twee typen zijn naar ons idee ook te omschrijven als 'veranderingen' of 'verbeteringen'. De strategische innovatie is de meest gecompliceerde van de drie, omdat het hierbij gaat om een veelheid van factoren die op een of andere wijze afstemming behoeven en die betrekking hebben op verschillende interne en externe partijen: leraren, leerlingen, ouders, overheid, toeleverende en afnemende scholen enzovoort. Maar ook spelen andere factoren een rol, zoals de cultuur van de school, het optreden van de leider, het beleid, de structuur, de systemen in de organisatie en het onderwijs. De strategische innovatie heeft betrekking op al deze factoren en leiders van dergelijke innovaties moeten met al deze factoren rekening houden. Zij moeten zich bekommeren om zowel het onderwijs als de structuur en de cultuur van de school.

Combineren we de hiervoor gegeven omschrijvingen van innovaties met de definitie van leiderschap van Stoker en Kolk (2003), dan stellen we vast dat het bij onderwijsinnovaties altijd gaat om gedrag van de leden van de organisatie en dat verandering van dat gedrag een doel van de innovatie is. Bovendien voegt de innovatie altijd iets toe aan het bestaande. Een innovatie omvat een concept of een idee, een vertaling voor de organisatie en de praktische uitvoering ervan. Het is de taak van de leider om het complexe geheel van factoren op elkaar af te stemmen en te betrekken in de innovatie. Het beïnvloeden van gedrag neemt in dit proces een belangrijke plaats in.

1.1.3 Onderzoek en onderwijsinnovatie

In 2007 verscheen het rapport 'Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland' (Bronneman-Helmerts, 2007). Hierin zijn allerlei gegevens verzameld over innovaties in het onderwijs die de afgelopen 15 jaar (vanuit de overheid) in gang zijn gezet. Er is aandacht besteed aan de rol van schoolleiders en leraren. Het rapport concludeert dat schoolleiders verreweg de belangrijkste rol spelen bij de invoering en vormgeving van onderwijsvernieuwingen. Door de recente verruiming van de onderwijshoudelijke autonomie van scholen is het aantal keuzes op het gebied van de inrichting van het onderwijs, de organisatie, didactiek en onderwijsmethoden toegenomen. De schoolleider vervult hierbij een prominente rol. Inspirerend onderwijskundig leiderschap is een belangrijke bepalende factor voor kwalitatief goed onderwijs, zo blijkt uit het onderzoek. In de praktijk blijkt dat minder eenvoudig te zijn dan het lijkt (Bronneman-Helmerts, 2007).

Het rapport constateert dat schoolleiders veel vernieuwingsgezinder zijn dan leraren. Zij hechten veel belang aan onderwijsinnovaties en brengen deze in verband met diverse maatschappelijke ontwikkelingen. Bij door de overheid ingezette onderwijsvernieuwingen kijken schoolleiders en leraren verschillend aan tegen de noodzaak en aanpak van die vernieuwingen. Bij de vernieuwing van het vmbo en de invoering van de basisvorming waren die verschillen niet zo duidelijk, maar bij de invoering van de Tweede Fase havo/vwo liepen de schoolleiders ver voor de troepen uit. Veel schoolleiders waren overtuigd van het nut en de noodzaak van deze vernieuwing, terwijl veel leraren zich om praktische en principiële redenen verzetten tegen deze ontwikkeling.

De meeste schoolleiders geven aan dat zij, met het oog op het creëren van draagvlak en het stimuleren van eigenaarschap bij leraren, een bottom-up benadering willen volgen.

In de praktijk is er echter vaak sprake van een top-down benadering, waarbij het initiatief tot verandering bij de schoolleiding ligt. Er is dus een discrepantie tussen de gewenste en de feitelijke veranderstrategie. De schoolleider wil de innovatie vanuit de leraren laten komen, maar zet de veranderingen vaak zelf in omdat hij zich gedwongen voelt door de overheid.

Veel schoolleiders steken bij innovaties in op de structuur. Door veranderingen in de structuur aan te brengen, proberen zij het veranderproces op gang te brengen en te houden. Een voorbeeld is de invoering van teams in het voortgezet onderwijs. Het doel van de teamstructuur is om met minder leraren aan dezelfde groep leerlingen les te geven. Gevolg daarvan is dat de invloed van secties kleiner wordt. Veel leraren ervaren dit meer als belastend dan als ondersteunend. Zij raken hun vakgenoten kwijt en verliezen het overzicht. Leraren lossen dit op door extra overleg te creëren. Bovendien ervaren veel leraren de teamstructuur als een verandering die van bovenaf, door de schoolleiding, is ingevoerd.

Veel vernieuwingen worden 'naast de praktijk' opgestart. Dat wil zeggen dat de verandering begint vanuit stuur- en projectgroepen, waar de schoolleiding in is vertegenwoordigd. De leraren worden in een later stadium pas bij de vernieuwing betrokken. Leraren hebben hierdoor vaak twijfels over de vernieuwingen zelf en over hun geringe invloed. Daardoor is het moeilijk om een schoolbrede betrokkenheid van leraren te realiseren (Bronneman-Helmers, 2007).

1.1.4 Rol van de schoolleider

Vaak dragen de plannen en strategieën van onderwijsinnovaties wel bij aan de omarming van vernieuwingsprincipes, maar leveren deze geen wezenlijke bijdrage aan gedragsverandering van leraren. Dit geldt voor innovaties die door de overheid zijn geïnitieerd, maar ook voor innovaties die de schoolleiding zelf inzet.

Bij een succesvolle invoering van veranderingen spelen leraren een zeer cruciale rol. Zij zijn het immers die de dromen in werkelijkheid moeten omzetten. Uit onderzoek blijkt steeds weer dat het zeer essentieel is dat leraren ervaren dat zij zelf invloed kunnen uitoefenen op veranderingen. Zij moeten zich de vernieuwing kunnen toe-eigenen. Eigenaarschap is een voorwaarde voor verandering (Waslander, 2007).

Naast dit eigenaarschap is gezag een belangrijke factor bij een geslaagde innovatie. Leraren kunnen een vernieuwing gezag geven door de verantwoordelijkheid van de implementatie op zich te nemen. Wanneer het gezag van de schoolleider wordt ingezet als een wezenlijk onderdeel van de innovatie, zien we dat vaak weerspiegeld in het gedrag van de leraren (Waslander, 2007).

Ook Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006) geven aan dat het effect van een schoolleider op het onderwijs en op de prestaties van leerlingen altijd via de leraar gaat. Hij stelt dat de performance van leraren is gebaseerd op hun motivatie, mogelijkheden, kennis en vaardigheden en op de setting waarin zij moeten werken, zoals de kenmerken van de school. Succesvolle schoolleiders geven de richting en de doelen aan in dit proces. Ook zorgen zij ervoor dat medewerkers zich (intellectueel) kunnen ontwikkelen. Daarnaast heeft de schoolleider een taak in het creëren van een juiste werkcontext. Het gaat hierbij om een gezamenlijke cultuur, productieve relaties tussen school en omgeving en een ondersteunende structuur. Een laatste taak die voor de schoolleider is weggelegd, is het managen van het leerproces. De schoolleider zorgt ervoor dat er een goed systeem is voor monitoring en ondersteuning en dat de middelen die nodig zijn ook daadwerkelijk worden gealloceerd.

1.1.5 Conclusie

Bij innovaties staat de gedragsverandering van medewerkers centraal. De schoolleider speelt een belangrijke rol in onderwijsinnovaties, en dus in het veranderen van het gedrag van medewerkers. Over de mate waarin de schoolleider invloed kan uitoefenen, zijn de meningen verdeeld. Sommige onderzoekers gaan ervan uit dat de schoolleider een directe invloed kan uitoefenen, anderen tenderen meer naar een indirecte invloed. De schoolleider kan zijn rol uitsluitend vervullen als hij leraren goed ondersteunt en faciliteert.

Veel schoolleiders hebben grote ambities, maar in de praktijk komen veel innovaties niet goed van de grond. Leraren die de vernieuwing moeten vormgeven, voelen zich onvoldoende eigenaar van de innovatie en hebben vaak het gevoel dat deze van bovenaf wordt opgelegd. Toch zien we in het onderwijs ook succesvolle innovatieve ontwikkelingen. De leiders die deze ontwikkelingen aansturen zijn in staat om hun leraren te inspireren en in beweging te brengen. Deze leiders hebben een aantal overeenkomstige persoonskenmerken én vertonen overeenkomsten in de wijze waarop zij hun werk doen. We noemen deze overeenkomsten in het vervolg van deze publicatie 'karakteristieken'. Het gaat om overeenkomsten in eigenschappen en attitude, maar ook in de manier waarop zij interacteren.

1.2 Karakteristieken van de innovatieve schoolleider

Onderzoek laat zien dat leiders van innovatieve ontwikkelingen overeenkomsten vertonen in de wijze waarop zij hun werk doen. Dat betekent niet dat elke schoolleider hetzelfde doet of laat. De context waarin de leider een innovatie aanstuurt, speelt een rol in zijn gedrag en in de keuzes die hij maakt. Zo is het een verschil of de school een innovatie doorvoert met een bestaand team of met een nieuw te werven team. Ook maakt het uit of de school aan het begin staat van een innovatieproces of al een tijd bezig is met een omslag.

Leithwood et al. (2006) onderscheiden drie ontwikkelingsstadia in een innovatieproces met daarbij behorend leiderschap:

- in de initiatiefase, wanneer nog veel onlogisch lijkt, moet de leider directief en taakgeoriënteerd zijn;
- in de volgende fase, als er al wat verbeteringen zichtbaar zijn, moet de leider zich meer democratisch opstellen en krijgen de ondersteuners een belangrijker rol;
- in de daaropvolgende fase is gedeeld leiderschap meer op zijn plaats.

De 15 schoolleiders die we in 2006 hebben geïnterviewd, bevonden zich in verschillende fasen van het innovatieproces. Toch zagen we veel overeenkomst in de wijze waarop zij leiding gaven aan de innovaties. Dit zien we ook terug in de drie praktijkvoorbeelden in hoofdstuk 2 van deze publicatie. Al deze schoolleiders hebben een duidelijke visie op het onderwijs en op de richting die zij uit willen met hun school. Ze zetten een koers uit op basis van die visie en ook de wijze van aansturing is hierop gebaseerd. Hun cognitieve en analytische vermogens zijn goed ontwikkeld. Zij zijn zonder uitzondering in staat om bij het verwerkelijken van hun visie duidelijke keuzes te maken, verbindingen te leggen en knopen door te hakken. Ook al kunnen zij soms nog niet precies overzien wat de consequenties zijn van hun keuzes, zij durven te kiezen en beslissingen te nemen. Ook schakelen zij andere leden van de organisatie in en laten hen tot bloei komen. Zij laten zich grotendeels leiden door hun eigen intuïtie en zetten hun emotionele en affectieve vermogens nadrukkelijk in. Zij geven anderen feedback, staan open voor feedback van anderen, beschikken over de flexibiliteit om op basis hiervan het innovatieproces bij te stellen en zij zijn zich bewust van hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Zij zoeken naar mogelijkheden om de diversiteit binnen de organisatie optimaal te benutten. De essentie van het leiderschap aan onderwijsinnovaties is terug te voeren op vier karakteristieken.

Karakteristieken van leiders van onderwijsinnovaties

- Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd
- Lef om te leiden
- Lef om te laten
- Zelfbewustzijn

We kunnen de karakteristieken soms zien als eigenschappen, maar ook als vaardigheden, leiderschapsstijlen en bronnen van motivatie. Uit de interviews weten we dat deze karakteristieken de leiders effectief maken in het realiseren van hun ambities en in het aanzetten tot gedragsveranderingen. De ondervraagde schoolleiders gaven allen aan dat zij vaak intuïtief te werk te gaan. Juist daarom is het interessant om deze karakteristieken uit te diepen en te onderzoeken wat deze in de praktijk betekenen. Als we weten wat leiders van innovaties succesvol maakt, is het vervolgens de vraag of dat leiderschap is te leren.

1.2.1 Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd

Succesvolle leiders van innovatieve onderwijsontwikkelingen zijn vaak zeer gedreven in het verwezenlijken van hun visie. Zij hebben een duidelijk beeld van waar hun school naartoe moet en kunnen dat onderbouwen met argumenten. Een onderwijsinnovatie vereist een heldere visie van de leider. Het ontwikkelen en blijvend benadrukken van de visie draagt bij aan de inspiratie van leraren en aan blijvend commitment. De praktijkvoorbeelden in hoofdstuk 2 van deze publicatie bevestigen dit.

Leraren willen en moeten weten waar de schoolleider naartoe wil, zij moeten de doelen kennen. Het is van belang dat zij zelf een inbreng hebben in het realiseren van deze doelen. In haar review 'Leren over innoveren' stelt Waslander (2007) dat innovaties uitsluitend kans op succes hebben als er zowel op de organisatie als op de mensen wordt ingezet. Het is zaak de coherentie tussen verschillende innovatieve activiteiten in de school te bewaken. Ook is er samenhang nodig tussen het doel van de plannen en de inzet van faciliteiten om die plannen te realiseren (Waslander, 2007). Voor de schoolleider betekent dit dat hij in staat moet zijn om te sturen op zowel het niveau van de strategie als op het niveau van de organisatie en de mensen. Het betekent ook dat hij het grote geheel, met al die aspecten, moet kunnen overzien.

De 7 C's: zeven factoren bij innovaties (Waslander, 2007)

- Concentratie: focus en een duidelijk doel
- Coherentie: samenhang tussen de verschillende activiteiten
- Commitment: commitment en eigenaarschap
- Community: een hechte, sociale infrastructuur
- Continuïteit: zowel in lerarenteam als in schoolleiding
- Consistentie: externe organisaties en scholen stellen hun beleid op elkaar af
- Contextmanagement: trouw blijven aan eigen uitgangspunten en regie in handen houden

Volgens Van Emst (1999) is het een ervaringsgegeven dat leidinggevendende die kwaliteit leveren op de dimensies onderwijskundig leiderschap, persoonlijk leiderschap én bedrijfsmatig management, effectiever zijn dan de schoolleiders die excelleren op één van die dimensies. Zij zijn in staat om een heldere visie op onderwijs te combineren met het beheersen van de processen. Als persoon dwingen zij respect af en zij worden als leider geaccepteerd. Populair geformuleerd: een schoolleider moet uit meerdere vaatjes kunnen tappen. Dit leidt voor de schoolleider of zijn medewerkers soms tot paradoxale situaties. Zo kan bijvoorbeeld een tijdelijke focus op procedures en afspraken ertoe leiden dat het lijkt alsof de innovatie stil staat.

Het innovatiemodel van Timmermans, Uytendaal, Verschuren en Booij (2010) maakt onderscheid in de drie functionaliteiten inhoud (van de innovatie), organisatie en mensen. Net zoals Waslander (2007) en Van Emst (1999) stellen Timmermans et al. dat het de taak is van de leider om zich op alle drie de functionaliteiten te richten. Planmatig en strategisch denken en werken zijn effectieve strategieën voor het verbeteren van het onderwijs. Voegen we daar de strategieën aan toe die gericht zijn op de mensen in de organisatie, dan komen we uit bij de 'lerende organisatie'.

De kern van een lerende organisatie is dat er geen onderscheid wordt gemaakt tussen het veranderen van de organisatiestructuur en het veranderen van organisatiegedrag. Een lerende organisatie zet bij innovatieve ontwikkelingen dan ook in op zowel de structuur als op de cultuur van de organisatie. Het essentiële kenmerk van een lerende organisatie is het vermogen om blijvend te veranderen. Veranderen is per definitie gedragsverandering. En als dat in gezamenlijkheid gebeurt, verandert daarmee ook de organisatie (Wierdsma & Swieringa, 2002).

Ook Van den Berg & VandenBerghe (1999) stellen dat er voor het leidinggeven aan onderwijsinnovaties zowel een systeem- als persoonsoriëntatie nodig is. De eerste is gericht op de structurele aspecten van de innovatie, zoals de procedures en de organisatievorm. De persoonsoriëntatie is meer gericht op de interne, persoonlijke motivatie van de leraar. Volgens deze auteurs moet bij innovaties deze laatste oriëntatie beduidend sterker zijn dan de eerste.

De geïnterviewde schoolleiders gaven aan dat zij bij het aansturen van innovaties plezier ontleen aan het inzetten van hun cognitieve en analytische kwaliteiten. Sommigen stelden dat hun leiderschap het best tot zijn recht komt bij de meest complexe innovaties. Zij ervaren het als een uitdaging om hun visie naar alle facetten in de organisatie te vertalen en om de samenhang tussen al die facetten te bewaken.

1.2.2 Lef om te leiden

Het werk van schoolleiders is vandaag de dag zeer complex. De waarheid van vandaag is morgen alweer achterhaald. Schoolleiders werken in een (maatschappelijke) context, die is gekenmerkt door een hoge mate van ambiguïteit, onvoorspelbaarheid en onzekerheid. Het is voor veel schoolleiders een uitdaging om hiermee om te gaan en toch trouw te blijven aan het verwezenlijken van de eigen visie.

In zijn inaugurele rede 'Lopen over water' geeft Boonstra (2000) een aantal redenen voor het feit dat veranderingen in organisaties zo moeizaam verlopen. Oorzaken hiervan moeten volgens hem vooral worden gezocht in het handelen van actoren en in de planmatige aanpak van veranderprocessen. Dit handelen kan vanuit verschillende perspectieven worden geanalyseerd. Eén van de perspectieven van waaruit barrières voor verandering verklaard worden, is het individueel psychologisch perspectief. Vanuit dit perspectief bezien komen problemen bij veranderingen primair voort uit het feit dat mensen streven naar zekerheid en stabiliteit. Naast de behoefte aan zekerheid, veiligheid en stabiliteit legt dit perspectief de nadruk op angst voor het onbekende en gebrek aan vertrouwen in de ander. Veranderingen in werkprocessen kunnen leiden tot identiteitsverlies, vermindering van arbeidssatisfactie en onzekerheid (of de nieuwe taak wel kan worden uitgevoerd). De schoolleiders die wij hebben geïnterviewd realiseren zich dat het individueel psychologisch perspectief een belangrijke rol speelt bij hun medewerkers. Maar zelf zijn zij meer gericht op de mogelijkheden die ontstaan als zaken veranderen. Zij zien innovaties juist als kansen.

Een van de andere perspectieven die Boonstra (2000) noemt, is het culturele perspectief. Vanuit dit perspectief wordt de oorzaak van het falen van veranderingen gezocht in de weerbarstigheid van de heersende waarden en normen in de organisatie. Deze waarden en normen beperken de mogelijke gedragalternatieven van medewerkers en daarmee hun verandervermogen. Dit is iets dat schoolleiders zien en ervaren als zij innoveren of plannen maken voor innovaties.

De geschiedenis van en de waarden en normen in de organisatie kunnen belemmerend werken, omdat medewerkers de neiging hebben om alles bij het oude te houden.

Er zijn schoolleiders die keuzes durven maken die ingaan tegen de heersende gang van zaken. Zij nemen het risico dat medewerkers afhaken of tegendraads worden, maar hebben uiteindelijk het vertrouwen dat de situatie in gunstige zin zal veranderen. Zij weten dat hun professionals juist hebben doorgeleerd om te kunnen werken. Zij zijn intrinsiek gemotiveerd. Een succesvolle leider vertrouwt, ook in onzekere tijden, op die intrinsieke motivatie. De leiders die wij hebben geïnterviewd vertelden dat zij hun streven naar zekerheid en stabiliteit hebben ingeruild tegen onzekerheid en dynamiek. Dat vraagt om lef, zeker als je weet dat de meerderheid van de medewerkers wel behoefte heeft aan zekerheid en stabiliteit, of sterker nog: als dat de heersende waarden en normen in de organisatie zijn.

Er is ook lef voor nodig om culturele spanningen, meningsverschillen, machtsprocessen en onzekerheden niet te zien als een reactie op verandering, maar juist als een bron voor vernieuwing, als iets dat onlosmakelijk is gekoppeld aan het vernieuwingsproces zelf.

1.2.3 Lef om te laten

Veel onderzoek gaat uit van een hiërarchische visie op de schoolleider. Dat wil zeggen dat het leiderschap wordt gerelateerd aan degene die binnen de organisatie formeel een gezagspositie heeft. Deze personalistische visie op leiderschap wordt steeds meer bekritiseerd, omdat leiderschap ook kan worden gezien als een verzameling van sturings- en ondersteuningsfuncties. Deze functies kunnen, verspreid in de organisatie, worden vervuld door verschillende leden van de organisatie, dus op verschillende manieren, door verschillende medewerkers, met verschillende rollen en functies. In deze visie is de centrale vraag dus niet wat de schoolleider doet, maar welke leiderschapsfuncties door wie worden vervuld.

Er zijn ook onderzoekers die niet spreken over 'leiderschapsfuncties', maar over 'leiderschap als kenmerk van de organisatie'. Sociale interactie en sociale uitwisseling tussen de leden van de organisatie zijn de cruciale mechanismen van het leiderschap. Leiderschap is in deze betekenis meer een kenmerk van een organisatie dan een eigenschap van een individu (Sleegers, 1999).

In een professionele leergemeenschap leren de professionals niet alleen gemeenschappelijk, maar geven ze ook gemeenschappelijk leiding. Het versterken van leiderschapsfuncties wordt in de literatuur 'teacher leadership' genoemd. Deze opvatting past niet bij het traditionele en overheersende beeld van de leider als de sterke en (bijna) alles bepalende man of vrouw in de organisatie. Gedeeld leiderschap erkent de verantwoordelijkheid van leraren voor al het werk dat in een school moet worden verricht. Leiderschap betreft dan niet louter de uitvoering van formele taken, verbonden aan een bepaalde positie, maar het is ook een beïnvloedingsproces dat door verschillende professionals in de school wordt vormgegeven. De schoolleider is in dat geval vooral een visionair leider die anderen ruimte geeft om te leiden.

In bovengenoemd onderzoek (Sleegers, 1999) wordt de rol van de schoolleider als persoon gerelativeerd. Dit komt overeen met de wijze waarop de geïnterviewde leiders aankijken tegen hun eigen positie en invloed (zie hoofdstuk 2). Zij beschouwen het innoveren als een dynamisch en organisch samenspel tussen de leden van hun organisaties. Zij nemen soms zelf het initiatief, maar laten het initiatief ook vaak aan anderen. Zij zijn vooral gericht op het delen van verantwoordelijkheden, omdat zij veronderstellen dat zij daarmee meer kwaliteit leveren en de kans op een succesvolle innovatie groter wordt. Het zoeken naar en inzetten van aanvullende kwaliteiten is misschien wel één van de belangrijkste karakteristieken van deze leiders.

Covey (2004) stelt vast dat succesvolle leiders weten wie zij zijn, waar hun krachten liggen en welke talenten zij wat minder hebben ontwikkeld. Ook weten zij dat het inzetten van anderen in de organisatie een meerwaarde oplevert voor het geheel.

Covey zet in zijn publicatie 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' (2004) zijn visie op leiderschap uiteen. Hij onderscheidt zeven eigenschappen van effectief leiderschap. De ontwikkeling van leiderschap start bij het innerlijke van de leider zelf. Pas als de leider weet wat hij wil en pro-actief is, kan hij zich gaan richten op zijn omgeving en kan hij daarmee gelijkwaardige relaties aangaan. Covey vertaalde het werken van binnen (vanuit innerlijke principes) naar buiten (met anderen interacteren) in zeven principes. Een effectieve leider werkt voortdurend aan de ontwikkeling van deze principes.

De zeven principes van effectief leiderschap (Covey, 2004)

- 1 Weet wat je wilt
- 2 Wees pro-actief
- 3 Begin met het einde voor ogen
- 4 Denk win-win
- 5 Werk synergetisch
- 6 Probeer eerst anderen te begrijpen voordat je zelf begrepen wilt worden
- 7 Houd de zaag scherp

Een van de eigenschappen die de leider volgens Covey moet ontwikkelen, is synergetisch werken. Kern hiervan is dat de leider onderlinge verschillen op waarde weet te schatten. Een effectieve leider weet wat iemand anders hem kan bieden. Wanneer hij uitsluitend op zijn eigen ervaring is aangewezen, komt hij tekort. Door medewerkers in te schakelen kan de leider een wezenlijke bijdrage leveren aan een synergetische cultuur van de organisatie. Synergetisch werken is dé manier om samen met anderen eenheid en creativiteit te bewerkstelligen.

In zijn publicatie over de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen geeft Verbiest (2004) aan dat een leider, naast onderwijskundig leiderschap, de taak heeft om de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen. In een professionele leergemeenschap streeft men naar gedeeld en participatief leiderschap. Het leidinggeven is minder gericht op sturing geven, maar meer op het werken met mensen vanuit interpersoonlijke relaties. De professionals aan wie wordt leidinggegeven zijn niet enkel uitvoerenden, maar zijn ook actief construerend aan het werk. Zij geven samen vorm aan de professionele leergemeenschap. Voor de leider betekent dit dat hij samen met de professionals optrekt bij het realiseren van de doelen. De professionals weten zich gesteund door hun schoolleider.

Hargreaves & Fink (2003) spreken van duurzaam leiderschap. Duurzaam leiderschap is leiderschap dat verder reikt dan de direct betrokken medewerkers. Het onderkent dat scholen elkaar beïnvloeden en neemt daar verantwoordelijkheid voor. Bij de ontwikkelingen op de eigen school moet er altijd oog zijn voor de doorwerking daarvan in de bredere omgeving. De school neemt haar verantwoordelijkheid voor de maatschappelijke en geografische context. Dat betekent dat de school is gericht op sociale rechtvaardigheid voor meer leerlingen dan enkel de eigen leerlingen.

Duurzaam leiderschap is een vorm van gedeelde verantwoordelijkheid, met zorg voor mens en omgeving. Medewerkers worden gestimuleerd in hun ontwikkeling en zij spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling en vormgeving van de organisatie. Het concept 'duurzaam leiderschap' haakt ook in op verbreding van het leiderschap. Een van de principes van duurzaam leiderschap is dat het leiderschap van anderen wordt onderkend en ondersteund. Om als leider een duurzame erfenis te bewerkstelligen, is het zaak leiderschap samen met anderen te ontwikkelen. Leiderschap duurzaam maken betekent niet alleen dat de leider zorgt voor een goede opvolger. Het betekent ook dat hij zijn leiderschap verdeelt over mensen in de hele professionele gemeenschap.

Zeven principes van duurzaam leiderschap (Hargreaves & Fink, 2003)

Duurzaam leiderschap:

- 1 beoogt duurzaam leren;
- 2 borgt succes in tijd;
- 3 onderkent en ondersteunt het leiderschap van anderen;
- 4 gaat over sociale rechtvaardigheid;
- 5 stimuleert de ontwikkeling van mensen;
- 6 ontwikkelt omgevingsdiversiteit en samenhang;
- 7 stelt zich actief op in de omgeving.

1.2.4 Zelfbewustzijn

Het is de kunst om als leider te zijn wie je bent en niet iemand anders te imiteren. Leaders die de passie voor hun doelen tonen, hun waarden consistent praktiseren en die leidinggeven met zowel hun hart als hun hoofd, zijn authentieke leaders. Zij bestendigen langdurige relaties en hebben de zelfdiscipline om resultaten te behalen. Ze weten wie zij zijn.

Uit een onderzoek onder leaders van verschillende organisaties (George, Sims, Mclean & Mayer, 2007) blijkt dat deze leaders hun levensverhalen integreren in de dagelijkse leiderschapspraktijk. Als leaders dit goed doen, zijn zij in staat om authentiek leiding te geven. De authentieke leader is erop gericht om zichzelf te ontwikkelen. Hij neemt hiervoor zelf de verantwoordelijkheid en legt deze niet neer bij anderen. De leaders die we hebben geïnterviewd gaven zonder uitzondering aan dat zij veel tijd en energie besteden aan reflectie. Zij stellen voortdurend vragen bij hun eigen handelen en zoeken naar patronen in hun handelen. Ook hebben zij minimaal één persoon in hun directe omgeving of in de organisatie die zij om feedback vragen. Zij willen weten hoe anderen hen ervaren en zij integreren de feedback in hun handelen.

Het concept van authentiek leiderschap sluit hier goed bij aan. Bij authentiek leiderschap staat het creëren van een samenwerkingsklimaat centraal. Authentieke leaders zetten mensen in hun organisatie aan tot het bereiken van langetermijndoelstellingen; dat is waar het uiteindelijk om draait. Authentieke leaders erkennen dat het bij leiderschap niet gaat om hun eigen succes of om het volgen van de leader door de medewerkers. Zij weten dat de sleutel tot een succesvolle organisatie zit in het gegeven dat er op alle niveaus binnen de organisatie gedreven leaders zijn. Samen inspireren zij anderen en zetten zij anderen aan tot ontwikkeling. Als de leden van een organisatie erin slagen een positieve vicieuze cirkel te creëren, dan is de organisatie aantrekkelijk voor getalenteerde mensen en gaan medewerkers samen grotere uitdagingen aan. Voor een authentiek leader geldt dat geen enkele individuele prestatie op kan tegen het plezier van het leiden van een groep tot een gezamenlijke prestatie. Samen de finish bereiken doet alle pijn en stress vergeten. Daarvoor in de plaats komt een diepe innerlijke tevredenheid over het feit dat zij anderen in staat hebben gesteld om 'de wereld tot een betere plaats te maken'. Dat is de uitdaging en de voldoening van authentiek leiderschap (George et al., 2007).

Quinn (1998) geeft in zijn concurrerende-waardenmodel aan dat meesters in leiderschap enerzijds inzetten op een gestructureerde, analytische werkwijze en anderzijds het vermogen hebben om de werkomgeving te zien als een complex, dynamisch systeem dat zich voortdurend ontwikkelt. In de praktijk betekent dit dat zij zaken, op basis van bepaalde signalen, soms op een zeer analytische en gestructureerde wijze aanpakken. Als deze signalen vervagen, richten zij zich op nieuwe signalen en volgen zij juist een intuïtieve en flexibele werkwijze. Soms leggen zij de nadruk op de taak, terwijl zij in een andere situatie nadruk leggen op het welzijn van het individu. Hierdoor lijken zij zich soms paradoxaal te gedragen. Als je vanuit één perspectief naar deze leaders kijkt, dan zie je onlogische en tegenstrijdige gedragingen. Het meesterschap van het leiderschap zit volgens Quinn in het vermogen om deze tegenstrijdigheden te beheersen. Dit houdt in dat de leader in staat is om vanuit verschillende perspectieven te kijken en te handelen.

Elke situatie vraagt weer om een specifieke benadering. Het is de kunst van het constante switchen tussen intuïtie en rationaliteit, tussen droom en werkelijkheid. Om te kunnen en durven koersen op intuïtie, is zelfvertrouwen nodig.

De geïnterviewde leiders geven leiding aan de innovaties vanuit hun principes. Zij zijn op zoek naar balans in hun leven en in hun leiderschap. Zij investeren veel tijd in het overdragen van deze principes aan hun medewerkers, omdat ze weten dat dit de ontwikkeling van de medewerkers ten goede komt.

1.3 Leiderschap leren

Zijn de hiervoor besproken karakteristieken voorbehouden aan leiders die ermee geboren lijken te zijn? Of is het te leren? In 'Vrije ruimte' (Kessels, Boers & Mostert, 2002) is over dit onderwerp het volgende geschreven: "[...] Wie een muziekinstrument wil leren bespelen, moet zich veel techniek eigen maken. Dat vergt heel veel oefenen. Toch draait het bij het spelen uiteindelijk niet om de techniek. Het draait om iets anders, iets wat niet in techniek te vangen is, namelijk muziek. Muziek is van een andere orde dan technische beheersing. Zo is het ook bij de vrije kunsten. Er zijn heel wat vaardigheden nodig om vrijheid tot stand te brengen in onze dagelijkse praktijk, om voor onszelf en voor de mensen om ons heen vrije ruimte te creëren. Dat vergt veel oefenen. Maar uiteindelijk draait het niet om die vaardigheden, het draait om iets anders dat niet in die vaardigheden te vangen is, namelijk goed leven. Meesterschap is de kunst om goed te leven. Het is de kunst om zowel zelf goed te leven als het goede leven voor anderen mogelijk te maken. Daarvoor moeten we persoonlijke vrijheid verwerven en gemeenschappelijke vrijheid creëren."

Kan een leider leren om een meester te worden in zijn vak? Ja, zeggen sommigen, door veel te oefenen en door steeds weer na te denken over de keuzes die hij maakt. Het gaat om het toetsen en vergelijken van je feitelijke keuzes aan je eigen diepe maatstaven van goed leven. Daardoor kun je leren en je leven *leiden*. Dit is een fundamentele vereiste om leiding te kunnen geven aan anderen. Covey (2004) zegt in feite hetzelfde in andere woorden. Ook in zijn model start de eerste van zijn zeven eigenschappen met het 'jezelf afvragen wat je wilt'. De eigen principes vormen het kompas van de leider en zijn tevens de toetssteen om keuzes te (her)ijken.

1.4 Tot slot

De vier karakteristieken van succesvolle leiders zijn in te passen in bepaalde concepten, stromingen en visies op leiderschap. Wij realiseren ons dat we in onze zoektocht naar onderbouwing van de karakteristieken een specifieke focus hebben gehad, namelijk die van de analyse van de 15 geïnterviewde schoolleiders. We hebben, met andere woorden, ook heel veel literatuur, kennis en inzichten 'laten liggen'. Waarschijnlijk waren we met een andere bril op tot andere inzichten gekomen.

Toch menen we dat we op basis van wat we gehoord en gelezen hebben iets kunnen zeggen over wat succesvolle leiders van onderwijsinnovaties typeert, waarom zij succesvol zijn. Zij laten zich niet leiden door een stramien dat van buitenaf is opgelegd of wat zij uit boeken halen. Zij laten zich in de eerste plaats leiden door hun visie en hun intuïtie. In de wijze waarop zij leidinggeven, lijken zij elementen uit verschillende leiderschapsconcepten, stromingen en visies met elkaar te verbinden. En als zij ontdekken dat het anders of beter kan, dan zoeken zij naar een alternatief.

2 Leiderschap in de praktijk

Dit hoofdstuk schetst een beeld van drie schoolleiders die onderwijsinnovaties aansturen. Alle drie stonden zij aan de basis van de innovatie, waren zij medeveroorzaker van de innovatie en alle drie werken zij er op dit moment nog iedere dag aan om hun dromen gestalte te geven. Hoe geef je leiding aan een onderwijsinnovatie? Die vraag stond centraal in de interviews die we met deze leiders hebben gehouden.

2.1 “Mijn aanpak is onorthodox”

*“Ik wil maximaal mijzelf zijn. De school maximaal in beweging zetten.
Ik ga dood als ik niet kan innoveren.”*

In 2001 begon X als directeur van een school voor praktijkonderwijs. Hij trof een school aan waar leraren hard werkten en gericht waren op de leerlingen en hun school. De medewerkers waren intern georiënteerd en iedereen deed al jaren op dezelfde manier zijn werk. Dat wil zeggen: ieder gaf zijn vak, deed zijn taak en dat was het.

X had vanaf het begin een duidelijk beeld voor ogen van de school die hij wilde realiseren: een bruisende en ondernemende school. Een school die nauw samenwerkt met bedrijven en instellingen, een school waar kinderen en leraren geïnspireerd werken aan de ontwikkeling van een ieder. Hoe dit vorm moest krijgen, wist X nog niet, maar dit was zijn droom.

Lef om te leiden

*“Mijn aanpak is onorthodox: ik ben energiek, geef het voorbeeld en doe soms rare dingen.
Dat heeft effect en brengt de dynamiek op gang. Dat heb ik altijd al gehad.”*

Een cruciaal moment in de ontwikkeling van X én in de ontwikkeling van zijn school was de studiereis naar de Verenigde Staten. Hij werd door een collega gebeld met de vraag of hij zin had om samen met hem deel te nemen aan een studiereis, die al de volgende dag zou beginnen. Midden in de nacht besloot X om ‘ja’ te zeggen. De volgende ochtend stond hij op Schiphol. X zegt dat zulke acties wel bij hem passen. Hij doet vaak dingen die niet voor de hand liggen of waarvan zijn omgeving zegt dat ze ‘toch tot niks zullen leiden’. Juist als iedereen roept dat iets niet kan, wordt X extra uitgedaagd om er wél wat van te maken. Zo werkt dat bij hem, zowel privé als op het werk.

Tijdens de reis werden enkele Big Picture-scholen bezocht. Het bijzondere onderwijsconcept van deze scholen én de wijze waarop zij hier uitvoering aan geven, inspireerden X. Hij werd erdoor geraakt. Hij vond dat meerdere mensen uit zijn team deze ervaring moesten opdoen en liet daarom later een paar leraren naar de Verenigde Staten gaan. Toen ook zij enthousiast terugkwamen, besloot X om het gehele team op pad te sturen. Hij wist dat hij een risico nam, want hij had er geen idee van wat het effect zou zijn op zijn team. Maar hij voelde dat de massale deelname aan de reis kon leiden tot aardverschuivingen.

De reis had inderdaad een grote impact op het team. De emoties liepen hoog op, veel leraren zetten aanvankelijk de hakken in het zand. X heeft heel veel tijd gestoken in gesprekken met medewerkers. Hij liet ruimte voor de vragen en de donkere wolken die sommigen zagen.

X heeft een aantal lastige personele besluiten moeten nemen. Zo passeerde hij een adjunct bij het aanstellen van de nieuwe teamleiders. Ook heeft hij in deze periode een leraar ontslagen, een beslissing die veel impact had op X en op de organisatie. De krachten die vrijkwamen waren voor X nieuw en heftig. Toch hield hij vast aan zijn beslissingen. Hij heeft geleerd dat hij in dergelijke situaties van meet af aan transparant moet zijn in de communicatie. Hij vindt dat hij, achteraf gezien, soms te rigide was in het niet verstrekken van informatie.

Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd

"Ik ga mee met die ideeën. Als je het nemen van verantwoordelijkheid belangrijk vindt, dan moet je die ruimte ook aan de mensen geven. Wel kijk ik of het past. Ik gebruik het koersdocument om te ijken, dat is bedoeld als focus."

Na de reis naar de VS stelde X het eerste koersdocument op, waarin hij zijn visie op het onderwijs verwoordde. Ook heeft hij een pad uitgestippeld waarlangs de ontwikkeling van het vernieuwde onderwijs vorm moest krijgen. Hij wilde een weg die aansloot bij de visie. Dat betekende vooral: niet te veel vastleggen, inzoomen op de onderlinge relaties en ruimte laten voor de inbreng van de medewerkers.

De organisatiestructuur werd veranderd en afgestemd op de visie. Er werden teams gevormd die worden geleid door teamleiders. Alle leraren zijn vervolgens, op basis van hun eigen voorkeur, in projectgroepen ingedeeld. Deze projectgroepen speelden een cruciale rol in het innovatieproces: zij maakten hun eigen opdracht, raamden zelf de kosten en definieerden zelf de resultaten. De schoolleiding volgt de projectgroepen en bewaakt de samenhang. Het koersdocument was en bleef het kader waarbinnen de projectgroepen werken. Dit document is tijdens de rit diverse malen aangepast.

Lef om te laten

"Ik was in eerste instantie meer een schoolhoofd, erg directief. Ik gaf meteen antwoorden op alle vragen. Ik had een hoog 'beste jongetje uit de klas gehalte'."

Het eerste koersdocument schreef X zelf. Hij kreeg wel het fiat van zijn leraren, maar het was *zijn* document. Er was hierover nauwelijks een dialoog gevoerd met de leraren. X kwam in een spagaat terecht: hij voelde aan de ene kant de druk om hard te werken voor zijn salaris, en zag aan de andere kant dat zijn gedreven 'schoolhoofdaanpak' niet effectief was.

Na dit inzicht, waarbij zijn coach een belangrijke rol speelde, ontstond in het leiderschap van X een nieuw patroon: kaders stellen, loslaten, bijstellen, loslaten, bijstellen, loslaten... Hij zag en voelde dat hij meer bij zijn team moest neerleggen, dat hij meer moest loslaten. In dat loslaten helpt X de medewerkers wel om te focussen op hun projecten en de doelen die zij willen realiseren. Hij steekt veel tijd in de ontwikkeling van medewerkers en teamleiders. Hij legt de *lead* steevast bij de mensen. Zij bepalen het gespreksonderwerp en het tempo.

Het is in het kader van de gesprekcycclus de verantwoordelijkheid van de teamleiders om de gesprekken met leraren te voeren. Dat was in het begin lastig. Medewerkers kwamen steeds naar X toe. Hij stuurde ze vervolgens weer door naar de teamleiders. Iedereen moest hieraan wennen.

"Ik zeg: jongens, dit is de ruimte. Wat heb je nodig van me?"

Elke week gaat het weer anders. Sommige dingen blijken te werken en andere niet. X moet veel geduld hebben en er vanaf blijven! Een goed voorbeeld is de winkel in de school. Die zou onder leiding van X allang gedraaid hebben. Hij stelde de leraren in de gelegenheid om dit op te pakken. Dat gebeurde niet. Nu spreken mensen elkaar zelf aan: "Waarom gebruiken jullie die winkel niet?" Dát is de goede dynamiek! Maar die kost heel veel moeite, omdat X hierbij voor hem 'tegennatuurlijk' gedrag vertoont.

"Ik kan mensen geen dingen leren. Ze kunnen alleen zichzelf iets leren als de tijd daar rijp voor is."

Zelfbewustzijn

*"Je staat erg alleen: je mag niet delen en je kunt niet delen.
Je staat buiten het team; jij bent de directeur."*

X werkte van zijn 14e tot zijn 24e jaar in een tuinderij. Hij kreeg daar maximale verantwoordelijkheid en mocht binnen ruime kaders keuzes maken. Hier is voor hem de basis gelegd voor zijn huidige werkwijze. Hij heeft ervaren dat het dragen van verantwoordelijkheid mensen kan stimuleren tot verdere ontwikkeling.

Als X zichzelf typeert, noemt hij de volgende eigenschappen:

- Ik ben enthousiast.
- Ik denk in mogelijkheden, ook al kost me dat soms moeite. Ik zit soms vast aan allerlei beelden. Een voorbeeld is dat de architect van mijn huis midden in het huis een scheve muur van glas wilde plaatsen. Het leek mij niet praktisch. Ik word op zo'n moment met mezelf geconfronteerd. Ik dacht dat ik toch verder was dan ik ben. Ik voelde tijdens dit proces wat ik hier bij mijn collega's zie.
- Ik stuur op dynamiek. Mensen raken vaak *getriggerd* door de dingen die ik doe.
- Ik vind het leuk om mezelf te ontwikkelen en ook om medewerkers te ontwikkelen. Ik kan goed patronen bij anderen zien en daarover het gesprek aangaan. Dat geldt ook voor patronen bij mezelf. Ik raak mensen door het met ze aan te gaan, ik loop niet weg voor moeilijke zaken.
- Ik heb het overzicht en ik kan dat vertalen naar de stappen die gezet moeten worden. Daarnaast ben ik bedrijfsmatig goed aangelegd en heb ik de boel goed op orde.

Verder geeft X aan dat hij zichzelf kent. Dingen die hij op zijn pad tegenkomt, laat hij doordringen. Hij denkt over zijn functioneren na, reflecteert en stelt zichzelf open op. Hij praat erover met anderen. Hij heeft een aantal *sparringpartners* (vrienden, coach, externe adviseur en zijn bestuurder) om zich heen verzameld en daar heeft hij veel aan. Hij haalt uit deze gesprekken wat hij nodig heeft. Zo weet hij goed wanneer hij zijn eigen weerstand tegenkomt. Hij voelt en herkent dat.

De grootste zorg van X is 'dat ze hem niet aardig vinden'. Dat was voorheen sterker dan nu. X kan het steeds beter relativiseren als mensen kritisch zijn of als hij anderen moet teleurstellen in hun verwachtingen.

2.2 "Als leider heb ik talenten van mezelf ontdekt"

"Ik kom uit een onderwijsgezin. Ik heb altijd de ambitie gehad om zelf in het onderwijs te gaan werken."

De vader van Y was adjunct-directeur van een mavo. Y heeft sociale geografie gestudeerd. Hij wilde leraar worden en werkte, na het behalen van zijn kandidaats, twee dagen per week als leraar aardrijkskunde. Hij begon daarmee in 1975 op een mavo en bleef dit op deze school doen

tot 2000. In de tussentijd behaalde hij zijn doctoraal en voltooide daarmee de eerstegraads opleiding. Y heeft dus een groot deel van zijn loopbaan 'onder zijn niveau' gewerkt.

Lef om te leiden

In 2000 initieerde de directeur van zijn school een organisatieverandering. In plaats van een schoolleiding die bestond uit een directeur met adjuncten kwamen er een tweehoofdige directie en drie integraal verantwoordelijke teamleiders. Y werd een van de twee directeuren. In het onderwijs is dit in feite een onlogische stap: Y was leraar en werd directeur. De meeste leraren worden eerst coördinator, teamleider of adjunct voordat zij een volgende stap zetten in hun carrière. Y meende het onderwijs goed te kennen en dacht te weten wat het directeurschap betekende. Daarom nam hij de beslissing met een positief gevoel.

Al snel bleek dat hij een aantal zaken te lichtvaardig had opgevat. Zo ontdekte hij dat hij een grote kennisachterstand had. Hij wist weinig of niets van structuren, regels en procedures. Hij had er geen idee van hoe hij financiële verantwoording moest afleggen; hij had nog nooit een jaarverslag gezien! Er werden veel zaken van hem gevraagd waar hij nog nooit bij stil had gestaan. Achteraf beschouwt Y zijn houding van destijds als wat naïef. Maar lef om te leiden betekent ook dat je dit toepast op je eigen leven. Y had het lef om deze carrièrestap in het ongewisse te zetten en gaf daarmee een signaal af aan zijn eigen medewerkers: als je echt iets graag wilt, dan ga je daarvoor en neem je besluiten waarvan je de reikwijdte niet kent.

"Ik wil graag alles weten. Dat zit in mijn aard. Het heeft een aantal jaren geduurd voordat ik erin zat. En dan komen medewerkers naar je toe met vragen en zien ze dat je veel weet."

Y werd de leider van de afdelingscoördinatoren; deze werden later de teamleiders. Dat betekende dat hij leiding moest geven aan het voormalige managementteam. Hier zaten dus de mensen in die voorheen leiding hadden gegeven aan Y. Het duurde even voordat Y hen leiding durfde te geven. Zijn onzekerheid werd extra gevoed door zijn gebrek aan kennis. Aanvankelijk had Y het beeld dat een directeur vooral beheersmatig bezig was. Dat deed zijn directeur ook altijd. Bovendien was Y van nature geneigd om de vragen die op hem afkwamen beheersmatig te benaderen.

Met de kennis en ervaring van nu zegt Y echter dat dit (beheersing) niet de essentie is van het leidinggeven aan een innovatie. De essentie is dat je richting geeft aan de ontwikkeling van de organisatie. Dat betekent volgens hem dat je in staat moet zijn om op de juiste momenten de juiste beslissingen te nemen. Je moet een inschatting maken van wat op de langere termijn goed is voor de organisatie en voor de mensen. Het betekent ook dat je knopen moet doorhakken, terwijl je niet weet wat er daarna precies gaat gebeuren. Een schoolleider moet dus risico's nemen, en dat is nu net waar Y niet sterk in was.

"De kern van mijn werk is: veranderingen initiëren, stimuleren en vooral niet op routine koersen. Dat is voor mijzelf dus bijna tegennatuurlijk."

Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd

De innovatie begon met het richten: waar wil de schoolleiding naartoe en waarom? Aanvankelijk werd er veel gesproken over het onderwijs en de visie van de school op onderwijs. Medewerkers die dat wilden, waren in deze fase sterk betrokken. De schoolleiding nam in dit proces een cruciale plaats in. Zij heeft zowel inhoudelijk als procedureel gestuurd en gefaciliteerd. De manier waarop medewerkers bij het denkproces werden betrokken paste bij de wijze waarop het onderwijs er in de visie van de school uit moest gaan zien: maximaal ruimte geven aan iedereen, zonder vooraf vastgelegd stramien. De brainstormsessies moesten uitdagend en gezellig zijn.

De fase van het richting geven is inmiddels afgesloten. Momenteel bevindt de school zich in het derde jaar van de innovatie. Zij is bezig met het inrichten van de bovenbouw en het evalueren van de onderbouw. In de visie van Y moeten de teamleiders in de fase van implementatie en evaluatie de ruimte krijgen. Hij ziet het als een soort continuüm: de kaders worden ruimer en de schoolleiding moet er minder 'bovenop zitten'. Dat betekent dat de schoolleiding het vaker op de koop toe neemt dat medewerkers hun eigen draai en inkleuring geven aan de innovatie. Dat moeten zij ook doen, vindt Y. Het is aan hen. Voor Y is het wezenlijk dat zijn leiderschapsstijl past bij de ingeslagen weg. Wanneer je ruimte wilt geven aan leerlingen om hun eigen weg in te vullen, moeten ook de medewerkers daarvoor ruimte krijgen.

"Het is een ontdekkingsreis waarin ik heb ontdekt dat absolute stijlen van leiderschap niet bestaan. Ik durf me nu veel kwetsbaarder op te stellen. Ik heb krediet opgebouwd. De samenwerkingsrelatie met de andere directeur heeft hier een belangrijke rol in gespeeld."

Lef om te laten

"Soms ben ik de regie kwijt. Er gebeuren gewoon allerlei dingen. Dat vraagt om flexibiliteit. Dat is voor mij een leerproces geweest. Ik heb tijdens mijn leiderschap talenten van mijzelf ontdekt."

Y vindt dat hij in zijn ontwikkeling als schoolleider veel te danken heeft aan zijn mededirecteur. Ze ervaren zichzelf als een complementair duo. De één is van nature flexibel en gericht op het nemen van risico's. De ander (Y) is meer beheersmatig van aard. Cruciaal is dat zij elkaar de ruimte geven om te werken op een wijze die hen het beste past. Zij zijn ook in staat om die ruimte aan anderen te geven.

Beide directeuren huldigen het principe dat medewerkers en zichzelf van hun fouten kunnen leren. Daardoor kan Y nu veel meer ruimte geven dan voorheen. Mensen mogen de dingen echt anders aanpakken dan hij zelf zou doen. Hij heeft het doel om zodanig leiding te geven, dat anderen het werk mogen doen. De medewerkers zijn professionals en uitstekend in staat om goed werk te leveren. Hen dit ook echt laten doen; daar gaat het om, volgens Y. Dat betekent dat medewerkers andere keuzes maken dan hij zelf zou doen. Een schoolleider dient dit proces te faciliteren door ruimte te bieden en te accepteren dat het soms fout gaat. Y vindt dat er geen afrekencultuur mag ontstaan, omdat mensen dan in hun bewegingsvrijheid worden beknot.

"Ik leef in deze fase van de innovatie meer in het hier en nu: ik probeer om vanuit het managementteam aan te sturen in het harmoniemodel. Als de drie teamleiders naar links willen, dan gaan we links, ook als ik eigenlijk rechtsaf wil."

Zelfbewustzijn

"Er zijn veranderingen nodig in het onderwijs; daar wil ik mijn bijdrage aan leveren vanuit de schoolleiding. Ik ben niet zo veranderingsgezind van nature, als iets goed is, waarom zou ik het dan veranderen? Als de gordijnen thuis nog goed zijn, waarom zou ik dan nieuwe ophangen?"

De grote vraag van Y is of hij de mensen om hem heen wel voldoende begrijpt. Hij zit nogal eens achter zijn bureau of in een overleg, heeft tegenwoordig weinig 'werkvloerervaring' en nog minder contacten met leerlingen. Hij weet niet of hij voldoende op de hoogte is van de zaken waar zijn medewerkers tegenaan lopen. Y vermoedt dat zijn medewerkers hem dit soms verwijten. Mede daarom pauzeert hij bewust met de teams samen, dan hoort hij de gesprekken van leraren en vangt hij veel op over het reilen en zeilen in de school.

Y denkt dat het beeld dat het team van hem heeft aardig overeen komt met zijn eigen beeld:

- goed ingevoerd in de materie waar hij verantwoordelijk voor is;
- integer, werkt niet met verborgen agenda's;
- probeert betrokken te zijn;

- altijd op zoek naar oplossingen waar iedereen mee uit de voeten kan;
- consistente visie op onderwijs en leiderschap. Hij doordenkt het ontwikkelproces goed en consequent en gedraagt zich ook zo als schoolleider;
- betrouwbaar en voorspelbaar; medewerkers weten bij Y waar zij aan toe zijn.

Y steekt veel tijd in het bijeenbrengen van medewerkers door te zoeken naar wat mensen verbindt, waar ze overeenstemming over hebben. Dat vraagt om voortdurende reflectie op de menskant van het werk:

"Ik vraag me steeds af of ik voldoende reflecteer op de emoties van de ander. Wat doet dit met de ander als ik zo reageer? Wat kan ik anders doen? Wat kan de ander zelf doen? Ik vraag ook veel na bij de mensen: hoe ze mij en mijn werk zien en of dit hen oplevert wat zij nodig hebben."

Deze baan vraagt veel van Y. Hij heeft thuis dan ook rust en ruimte nodig om de concentratie in zijn werk vast te houden. Hij overlegt veel met zijn partner.

2.3 "De conciërge is net zo belangrijk als de directeur"

"Ik heb altijd nieuwe dingen gedaan en dingen bedacht. Dat deed ik als kind al en dat doe ik nog steeds. Ik ben in staat om anderen te enthousiasmeren en die gaan dan meedoen."

Het is dan ook niet verwonderlijk dat Z in 2000 werd gevraagd om een nieuw op te zetten basisschool te gaan leiden. Het was bovendien niet de eerste keer dat hij ging werken in een nieuwe school; hij heeft in zijn werkzame leven niet anders gedaan.

Z heeft zelf alle personeel voor de school aangetrokken en hanteerde daarbij twee criteria: leerkrachten moeten bevoegenheid laten zien én zij moeten de onderwijsvisie delen. Dat laatste betekent onder andere dat zij ieder kind als een individu zien, maar ook dat zij ouders als partners beschouwen bij de begeleiding van het ontwikkelingsproces van de kinderen.

Lef om te leiden

"Ik ben een betrokken schoolleider. Ik sta voor de school en de mensen. Ik ben er ook heel trots op. Voor je kids wil je het beste, en dát gebeurt hier!"

Z staat voor zijn school. Hij heeft een duidelijk beeld van de doelen die de school wil realiseren. Daarvan zijn zijn activiteiten afgeleid. Hij weet dat de buitenwacht de school kritisch volgt: steevast krijgt hij vragen over toetsing, toezicht en verantwoording. Aanvankelijk had Z het gevoel dat hij zichzelf en de school moest verdedigen tegenover de buitenwereld, maar dat doet hij niet meer. Hij weet dat de school kwaliteit levert en dáár wil hij over communiceren. Soms levert de hardnekkigheid van de beelden van externen nog wat stress op, maar Z 'laat zich niet meer gek maken' en kan steeds beter relativieren.

Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd

"We doen het sámen, de conciërge is even belangrijk als de directeur."

In 2000 is de nieuwe school gestart. De school zet maximaal in op de talentontwikkeling van het individuele kind. Daarom is ervoor gekozen om te werken in units; dit zijn eigenlijk kleine schooltjes binnen de school. Het leerstofjaarklassensysteem is losgelaten. De grootste uitdaging is het omgaan met verschillen. De school stelt het kind centraal in plaats van de methode. Kinderen leren in hun eigen tempo en op hun eigen niveau.

In de unitteams werken collega's intensief met elkaar samen. Alles wat zij doen heeft direct invloed op het werk van de ander. Dat vraagt veel van de medewerkers. Zij moeten beschikken over eigenschappen, zoals flexibiliteit, het aangaan van relaties met collega's, feedback geven en ontvangen, authenticiteit en openheid. Z is zelf vaak aanwezig in de units.

Z geeft leiding aan zijn leerkrachten zoals hij verwacht dat zij met de kinderen omgaan. Dat wil zeggen dat hij zoekt naar kwaliteiten van mensen en dat hij hen ruimte geeft om deze in te zetten en verder te ontwikkelen. Het geheel komt dan op een hoger niveau. Bij de aanname van nieuwe medewerkers wegen de visie op het kind en de ouders (partnerschap) zwaar.

Z ziet zichzelf als een directeur die op veel fronten innovatief bezig is. Dat vraagt om veel overleg en afstemming met alle interne en externe geledingen.

Lef om te laten

"Mijn werk is enorm leuk, maar ook dodelijk vermoeiend."

Om een nieuwe school met een nieuw concept op te bouwen is het noodzakelijk dat de schoolleider vertrouwen heeft in de medewerkers. Z wil geen *controlefreak* zijn. Hij gelooft erin dat medewerkers hun afspraken na willen komen, dat niemand erop uit is om moedwillig regels te schenden. Dat betekent dat de leerkrachten veel vrijheid hebben en dat zij fouten mogen maken. Z maakt hen duidelijk dat zij niet nerveus hoeven te worden als er eens iets mis gaat. Het bewandelen van zijpaden mag en wordt door Z zelfs gezien als een consequentie van het 'loslaten'. Dus ook al was er een afspraak, als een leerkracht het anders wil doen is dat akkoord, mits hij kan uitleggen waarom hij tot een andere keuze is gekomen. Een flexibele attitude past bij een vernieuwende school: je komt immers onverwachte zaken tegen en moet zijsprongen kunnen maken, dingen overboord gooien en nieuwe dingen aangaan.

Z heeft een sterke collega naast zich die veel expertise heeft op het terrein van onderwijs en zorg. Zij neemt binnen de schoolleiding veel taken op zich en Z vertrouwt geheel op haar kennis en kunde. Zij is ook direct betrokken bij de werving en selectie van nieuwe medewerkers.

Nieuwe mensen beginnen doorgaans heel enthousiast, maar krijgen meestal een dip na twee tot drie maanden. Zij blijken hun ingeslepen werkwijze van het verleden niet zomaar uit te kunnen bannen en lopen daar tegenaan. Maar daarna maken zij meestal weer een nieuw begin. Z geeft hen het volle vertrouwen.

Zelfbewustzijn

*"Zoals ik op school ben, zo ben ik privé ook. Ik heb graag mensen om me heen.
Als ik alleen thuis ben, ga ik bellen."*

Z heeft altijd in het primair onderwijs gewerkt: als leerkracht, adjunct-directeur en als directeur. Bijna alle scholen waar hij werkte waren nieuwbouwscholen. Z houdt ervan om nieuwe dingen te ontdekken. Hij ziet zichzelf als een man van de praktijk. Hij is een doener, een organisator.

"Ik ben niet bestudeerd in de klassieke zin van het woord. Gewoon doen. Willen is doen!"

Reflectie is een belangrijk instrument in het leren van Z. Hij denkt veel na over zijn werk en stelt zich achteraf vaak de vraag of dingen goed zijn verlopen. Alleen als hij vakantie heeft staat het werk en het denken over het werk op de achtergrond; dan kan Z echt ontspannen. In de weekends is dat anders. Z merkt dat zijn betrokkenheid en de intensiteit waarmee hij zijn werk doet, heel veel energie kosten. Daarom is hij zuinig op zijn bapodag; die heeft hij nodig om op te laden voor de rest van de week.

Z praat af en toe met familie en vrienden over zijn werk, maar overlegt veel met zijn partner. Hij vraagt haar om haar mening bij belangrijke beslissingen, zoals bijvoorbeeld de invoering van een continuooster.

Als Z zichzelf typeert, noemt hij de volgende eigenschappen:

- flexibiliteit;
- het vermogen om relaties aan te gaan met collega's;
- goed omgaan met feedback (geven en ontvangen);
- authenticiteit;
- open, de deur staat ook altijd open voor collega's;
- betrokken op alles wat de school aangaat;
- amicaal en losjes in de omgang;
- humor.

Z beseft waar zijn kracht ligt en zet deze in. Hij weet wat zijn team van hem denkt en dat komt overeen met het beeld dat hij heeft van zichzelf. Hij realiseert zich echter dat de teams hem vaker in de units zouden willen zien en dat men van hem een grotere inhoudelijke bijdrage verwacht dan hij nu levert.

*"Ik probeer altijd iets positiefs te zeggen; ik heb interesse in de leraar en in de kids.
Ik vind ze leuk en help graag mee, steek mijn handen uit de mouwen."*

3 Gedrag van de effectieve leider

Welk gedrag vertonen leiders die onderwijsinnovaties succesvol aansturen? Die vraag staat in dit hoofdstuk centraal. We baseren ons op de vier karakteristieken (de inzichten uit hoofdstuk 1), de praktijkbeschrijvingen in het voorgaande hoofdstuk en op de volgende twee aannames:

- Leraren en schoolleiders stellen zich in innovatieprocessen op als professionals. Dat wil zeggen dat zij de wens hebben om zichzelf continu te blijven ontwikkelen en verbeteren. Mede door te investeren in zichzelf en zelf te veranderen, kunnen zij een essentiële bijdrage leveren aan de verbetering van het onderwijs.
- We beschouwen innoveren als een constructivistische activiteit. Daarmee bedoelen we dat de leden van de organisatie samen zoeken naar oplossingen voor vraagstukken, ervaringen opdoen, hierbij aansluiting zoeken bij bestaande kennis en vaardigheden en deze (opnieuw) mobiliseren. Dat kan leiden tot nieuwe inzichten en oplossingen. Een goede afstemming tussen de individuele professionele ontwikkeling van leraren en van de schoolleider levert een bijdrage aan het succes van innovaties. Als een schoolleider een goed samenspel creëert tussen autonomie en collegialiteit, dan kan collegiale interactie een bron van inspiratie zijn voor het autonome werk en kan – omgekeerd – het werk die interactie bevorderen. Hier past dus geen ‘recept’ voor acties en interventies of een uitputtende opsomming van concrete interventiemogelijkheden.

We eindigen dit hoofdstuk met een paragraaf die we ‘balans’ hebben genoemd. Het is een uitdaging voor schoolleiders om vanuit hun kracht, hun kwaliteiten, innovaties te leiden. Zij lopen echter het risico dat hun kracht hun zwakte wordt als zij ‘doorschieten’ in hun kwaliteiten.

3.1 Heldere visie, waarop organisatie en personeel zijn afgestemd

Helder ideaalbeeld

De leider die een onderwijsinnovatie succesvol aanstuurt, weet waar hij heen wil; hij heeft een ideaalbeeld van zijn school. Hij brengt dit beeld helder voor het voetlicht, zodat de mensen in de organisatie zich aangespoord en geïnspireerd voelen om mee te gaan in het beeld van de leider en gemotiveerd worden om dit te realiseren.

Doelen stellen, lijnen uitzetten

De succesvolle leider stelt duidelijke doelen en zet heldere lijnen uit, zodat de leden van de organisatie weten wat er wanneer van hen wordt verwacht. De leider overziet dit hele proces en anticipeert op komende en onverwachte ontwikkelingen. Hij heeft een ‘helikopterview’ en dat helpt hem om consistent en consequent te werken aan de innovatie.

Zich bewust zijn van de drie pijlers van de organisatie

De leider is zich bewust van de drie pijlers die samen de organisatie vormen: strategie, organisatie en personeel. Deze pijlers zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als er aan een van deze pijlers iets verandert, heeft dat consequenties voor de andere pijlers. Succesvolle leiders van onderwijsinnovaties weten dit en zetten deze wetenschap bewust in: wil de leider iets veranderen op het niveau van het personeel, dan kan hij zich richten op de pijler ‘personeel’, maar kan hij er ook voor kiezen om via de andere pijlers – strategie en/of organisatie – beweging bij het personeel op gang te brengen.

Door drie brillen kijken

De leider is in staat om door verschillende brillen naar de innovatie te kijken: vanuit het technische, het politieke en het culturele perspectief. Kijkt hij vanuit het technische perspectief, dan ligt de focus op de formele en feitelijke aspecten van de organisatie: wat is er beschreven en welke procedures worden gevolgd? Bij het politieke perspectief zijn de informele aspecten van de organisatie leidend: wie heeft er daadwerkelijk invloed en hoe gaan leraren om met hun behoefte aan autonomie? Bij het culturele perspectief gaat het om het klimaat, de wijze waarop wordt samengewerkt en de attitude van leraren (Camp & Erens, 2002). De bril waardoor de leider kijkt, is bepalend voor wat hij ziet. Camp heeft een matrix ontwikkeld die leiders kan ondersteunen bij het 'meervoudig kijken' naar hun organisatie.

	Beleid	Organisatie	Personeel
Technisch	Doelen en werkwijze	Taken en bevoegdheden	Deskundigheid
Politiek	Beleidsbeïnvloeders	Besluitvorming	Autonomie
Cultureel	Bedrijfsklimaat	Samenwerking	Houding

De kracht van de matrix (Camp & Erens, 2002)

3.2 Lef om te leiden

Impopulaire beslissingen durven nemen

Succesvolle leiders van innovaties vertrouwen op hun intuïtie en durven beslissingen te nemen waarvan zij weten dat hen dat niet in dank wordt afgenomen. Voor leiders van onderwijsinnovaties is dit lastig, omdat zij te maken hebben met hoog opgeleide professionals die er jaren over hebben gedaan om hun vakkennis te verwerven. Zij werken vaak relatief autonoom en voelen er niets voor om deze vrijheid in te ruilen voor de onzekerheid en afhankelijkheid die een innovatie met zich meebrengt. De leider moet dit serieus nemen en erop ingaan. Dat is lef tonen: zien dat leden van de organisatie moeite hebben met je dromen en plannen en daar openlijk het gesprek over aangaan. Dat betekent dat de leider zich kwetsbaar durft op te stellen.

Expliciet omgaan met gewenst en ongewenst gedrag

De succesvolle leider geeft blijk van lef als hij wenselijk gedrag van leraren beloont. Het is in het onderwijs immers nog vaak *not done* om leraren verschillend te belonen. Leidinggeven met lef betekent ook dat de leider fouten en mislukkingen van leraren onder ogen ziet en benoemt. Het is onontkoombaar dat leraren tijdens een innovatie, als veel oude zekerheden verdwijnen, zich vergissen of onjuiste afwegingen maken. De leider maakt dit bespreekbaar. Het gaat er niet om 'de schuldige te straffen', maar om het onder ogen te zien en expliciet te maken. Het is vervolgens de leider die de norm stelt en leraren helpt om aan die norm te voldoen. Er bestaan schoolleiders die het lef hebben om leraren die bij een innovatie consequent remmend gedrag vertonen, te verwijderen van de school.

Vertrouwen hebben

Succesvolle leiders hebben het lef om te durven vertrouwen op het proces, zonder dat alles vooraf is uitgestippeld en dichtgetimmerd. Het helpt als de leider de wensen en ideeën van de professionals serieus neemt. Zij kunnen helpen oplossingen te vinden voor de problemen die zij in innovatieve processen tegenkomen. De leider is steeds alert op ontwikkelingen en is erop gericht deze in te passen in de uiteindelijke doelen.

3.3 Lef om te laten

Anderen invloed geven

De succesvolle leider durft te vertrouwen op zijn collega's. Hij maakt veel tijd en energie vrij om anderen hun werk te laten doen. Hij geeft zijn medewerkers invloed en geeft hen een belangrijke plek in de innovatie. Als de innovatie vruchten afwerpt, gunt hij zijn medewerkers de *credits*.

Zoals eerder is gesteld, nemen leraren bij een innovatie een cruciale plaats in, omdat zij uiteindelijk de plannen moeten realiseren door ander gedrag te vertonen. Leraren die het gevoel hebben dat zij invloed kunnen uitoefenen op hun werk, ervaren de ruimte die zij krijgen vaak als een stimulans voor hun professionele ontwikkeling. Dat heeft vervolgens vaak een positief effect op hun betrokkenheid bij de innovatie. Daarom pleiten Van den Berg & VandenBerghe (1999) ervoor dat de schoolleider bij innovaties uitgaat van individueel-subjectieve ervaringen en cultuur-gebonden opvattingen van leraren. Schoolleiders die dit perspectief hanteren, investeren in hun mensen door aan te sluiten bij de ervaringen en emoties van de individuele leraar. De schoolleider zoekt aanknopingspunten bij de leraar om draagvlak en betrokkenheid voor de verandering te creëren. Investeren in mensen betekent hier vooral: tijd en aandacht hebben voor de (noodzakelijke) verandering van de opvattingen van leraren over hun werk.

Balans tussen ondersteunen en sturen

De leider is niet alleen verantwoordelijk voor de voortgang van de onderwijsvernieuwing, maar speelt hierin ook een actieve, zichtbare rol. Doordat hij meemaakt wat leraren ervaren tijdens de vernieuwing, kunnen leider en leraren beter met elkaar communiceren over de innovatie en de gevolgen ervan, over de doelen die men wil bereiken en over de wijze waarop de innovatie vorm krijgt. De leider zoekt hierbij steeds naar een goede balans tussen ondersteunen en sturen. Legt hij op een van beide te veel accent, dan bestaat het risico dat leraren zich niet herkennen in de aanpak. Te veel nadruk op ondersteuning kan ertoe leiden dat medewerkers de indruk krijgen dat de richting van de innovatie er niet zo toe doet en dat veel met de mantel der liefde wordt bedekt. Alleen maar sturen kan leraren de indruk geven dat hun vragen en onzekerheden, die zich nu eenmaal altijd aandienen bij innovaties, er niet toe doen (Frederiks & De Bie, 2004).

Veel praten met leraren

Omdat innovaties raken aan de overtuigingen van leraren, raken zij ook de identiteit van de leraar. Daarom is het cruciaal dat de leider tijdens een innovatieproces met leraren blijft communiceren over hun drijfveren. De leider praat veel met zijn leraren, zowel in formele situaties (gespreks-cyclus, teambesprekingen, lerarenvergaderingen, werkgroep- en projectgroepvergaderingen) als in informele situaties (op de gang, in de lerarenkamer enzovoort). Een effectieve vorm voor deze gesprekken is de dialoog. Het doel van een dialoog is om nieuwe terreinen aan te boren door middel van een situatie waarin mensen zich bewuster worden van de context van hun ervaring en van de processen (denken en voelen) die tot deze ervaring hebben geleid. Het gaat bij een dialoog niet alleen om woorden, maar ook om de ruimte tussen de woorden en de toon waarop mensen praten. De dialoog schept vaak de condities waardoor mensen het belang van het geheel ervaren. Dat is belangrijk bij veel huidige onderwijsinnovaties, waar het werken in teams een belangrijke plaats inneemt, omdat leraren in veel scholen tot voor kort geïsoleerd werkten.

Feedback inzetten als instrument

De effectieve leider spreekt leraren aan op hun individuele capaciteiten en hun individuele verantwoordelijkheid om de context waarin ze werken te veranderen. De leider zet feedback in als instrument ten behoeve van zijn eigen ontwikkeling, maar zoekt ook naar mogelijkheden om dergelijke processen in gang te zetten bij leraren. Hij creëert een omgeving waarin leraren worden aangemoedigd en ondersteund om op hun eigen gedrag te reflecteren. Dit kan op verschillende manieren:

- Aanmoedigen tot verantwoording.
Leraren verantwoorden waarom zij bepaalde methoden gebruiken.

- Alternatieve instructiemodellen aanreiken.
Schoolleiders helpen leraren om andere perspectieven te ontwikkelen door het creatieve gebruik van ontwikkelingsmogelijkheden. Voorbeelden hiervan zijn: nascholing, excursies, good practices bespreken, een buddysysteem invoeren, lesbezoeken, leerkringen.
- Aanmoedigen tot risico's nemen en te tolereren dat er soms iets mislukt.
Deze strategie is gebaseerd op de gedachte dat er niet enkel wordt gewerkt aan een vernieuwingsconcept, maar vooral aan gedragsverandering van de mensen zelf.
- Teamgeest creëren door de innovatie tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid te maken.
- Aanmoedigen tot zelfreflectie.
Het eigen gedrag van de schoolleider werkt motiverend. Een goed voorbeeld doet goed volgen.

3.4 Zelfbewustzijn

Een effectieve leider kent zichzelf. Hij weet waar zijn kracht ligt en wat minder goed ontwikkelde talenten zijn. Hij kent de samenhang tussen het heden en zijn persoonlijke geschiedenis en heeft deze met elkaar verweven. Hij vraagt feedback aan mensen in zijn omgeving, omdat hij wil weten hoe hij overkomt op anderen en of zijn intenties, zijn gedrag en het effect daarvan met elkaar sporen. Zelfbewuste leiders zijn overtuigd van hun kracht en kunnen zich daarom verlaten op hun intuïtie. Zij durven zich kwetsbaar op te stellen en risico's te nemen. Succesvolle leiders steken relatief veel tijd in het ontwikkelen van kennis en inzicht over zichzelf. Zij kunnen dit doen op verschillende manieren:

Coaching

Veel leiders voeren regelmatig gesprekken met een coach of met een andere *critical friend*. Dat kan een persoon buiten of binnen de organisatie zijn. Het is belangrijk dat de coach (inhoudelijke) kennis van zaken heeft, maar nog belangrijker is het dat de coach in staat is om de schoolleider te ondersteunen door zijn gedrag te spiegelen. Een schoolleider is, als het erop aankomt, vaak eenzamer dan we denken, omdat er weinig mensen zijn die open en eerlijk tegen hem durven zeggen wat zij zien en ervaren bij zijn optreden. Dat is logisch, omdat een schoolleider nu eenmaal ook verantwoordelijk is voor het personeel. In die rol moet hij fouten en mislukkingen van leraren onder ogen zien en de norm stellen.

Ondersteunde instrumenten inzetten

De schoolleider kan ondersteunende instrumenten inzetten om zijn kennis over zichzelf te vergroten, bijvoorbeeld instrumenten waarmee de emotionele intelligentie in kaart wordt gebracht of instrumenten zoals Lifo, STRUCTOGRAM[®] en MBTI². Veel instrumenten werken volgens een vast patroon: de gebruiker beantwoordt een aantal vragen, de antwoorden worden verwerkt en leveren een 'beeld' op van de gebruiker en/of van zijn voorkeuren in denken en/of emoties en/of gedragingen. Door deze instrumenten te gebruiken, wordt de leider aangezet tot diepgaande reflectie op zijn functioneren. Hij deelt de 'uitslagen' met anderen en gaat daarover gesprekken aan. Schoolleiders die in teamverband met dergelijke instrumenten werken, ontwikkelen een gemeenschappelijke taal die de ontwikkeling van het zelfbewustzijn ondersteunt. De wetenschappelijke onderbouwing van veel instrumenten laat te wensen over, maar dat laat onverlet dat ze op veel mensen een positieve impact hebben.

² Lifo (Life Orientations): een theorie over het menselijk handelen, ontwikkeld door dr. Allan Katcher en dr. Stuart Atkin. De STRUCTOGRAM[®]-methode vergroot zelfkennis en geeft zicht op 'gedrag achter gedrag'. Een veelgebruikt model om persoonlijke voorkeurstijlen te achterhalen is de Myers-Briggs Type Indicator (MBTI).

Netwerken

Ook door deel te nemen aan netwerken met collega-schoolleiders kan de leider zijn zelfkennis vergroten. De leider deelt ervaringen in formele settings (scholing, training en bestuurlijke constellaties), maar ook in informele situaties (bestaande contacten, tijdens congressen en andere werkbijeenkomsten).

Intervisie en collegiale consultatie

Intervisie en collegiale consultatie zijn effectieve en veelgebruikte methodieken waardoor leiders zichzelf beter leren kennen. Soms zijn deze bijeenkomsten geïnstitutionaliseerd, soms worden ze incidenteel georganiseerd. Soms worden ze begeleid door een externe ondersteuner en soms gaan de deelnemers zelfstandig aan de slag. Schoolleiders geven aan dat zij tijdens dergelijke bijeenkomsten veel van en met elkaar leren over zichzelf.

Authentiek leiderschap ontwikkelen

De leider vergroot zijn zelfbewustzijn door authentiek leiderschap te ontwikkelen. Dat kan hij doen door verschillende principes toe te passen:

- De leider beschouwt zichzelf niet als een passieve observant van zijn leven, maar als een individu dat in staat is zelfbewustzijn te ontwikkelen op basis van eerdere ervaringen.
- De leider praktiseert zijn waarden en principes in zijn gedrag. Soms neemt hij daarbij risico's (vaak weet je pas wat je werkelijke waarden zijn als je onder druk komt te staan).
- Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn in balans. Er is sprake van een gezonde verhouding tussen het verlangen naar externe beloning/erkenning en de innerlijke motivatie die zelfvoldoening geeft. De intrinsieke motivatie geeft meer voldoening dan externe, motiverende factoren.
- Leiders kunnen niet alleen succesvol zijn. Ook leiders die ogenschijnlijk erg veel zelfvertrouwen hebben, hebben steun en advies nodig. Elke leider heeft behoefte aan minstens één persoon bij wie hij helemaal zichzelf kan zijn en door wie hij zonder condities wordt geaccepteerd.
- Je leven integreren door bij je basis te blijven. Dit is een van de grootste uitdagingen voor leiders: de basiselementen werk, familie, vrienden en gemeenschap zodanig bij elkaar brengen dat zij in elke omgeving dezelfde kunnen zijn. Dit vraagt om discipline, zeker in stressvolle periodes, wanneer de neiging ontstaat om reactief te worden en te vervallen in oude gewoontes (George et al, 2007).

3.5 Balans

Visie en afstemming, lef om te leiden, lef om te laten en zelfbewustzijn. Het zijn vier karakteristieken van succesvolle leiders. Als de leider deze karakteristieken goed inzet, zouden we kunnen spreken van 'kernkwaliteiten'. Maar zoals er geen licht kan zijn zonder donker, zo heeft iedere karakteristiek ook een zon- en een schaduwkant. De schaduwkant wordt ook wel de vervorming genoemd (Ofman, 2000). De vervorming is niet het tegenovergestelde van een kwaliteit, maar het is wat een kwaliteit wordt als de leider hierin te ver 'doorschiet'. Dan wordt zijn kracht zijn zwakte. De vervorming van zijn kwaliteit is tevens zijn 'valkuil'. De valkuil is dat wat mensen regelmatig als 'label' krijgen opgeplakt.

Zo loopt de schoolleider die een heldere visie heeft en strategie, organisatie en personeel daarop wil afstemmen, het risico dat hij gaat 'luchtfietsen' en onvoldoende tot daden komt. De schoolleider die lef heeft om te leiden zou overmoedig kunnen worden. Het lef om te laten kan doorslaan in apathie en zelfbewustzijn kan verworden tot een in zichzelf gekeerde houding. Het is voor de schoolleider de uitdaging om een goede balans te vinden tussen zijn kracht, zijn kwaliteiten en het doorslaan in die kwaliteiten. Dat doet hij door zich bewust te zijn van de eigen kernkwaliteiten en alles wat daarbij hoort. Dan kan de leider het contact met zijn 'kern' versterken en de balans in zichzelf behouden. Dat levert creatieve energie op, op basis waarvan hij in staat is om te creëren.

Nawoord

We hopen dat we met deze publicatie, met wat we weten, schoolleiders die onderwijsinnovaties aansturen handvatten en inspiratie hebben aangereikt. We hopen ook dat zij doorgaan met het inzetten van hun drive en enthousiasme. Dit lijken betere garanties voor succes te zijn dan de zogenaamde *planned change* trajecten.

Het implementeren van een onderwijsinnovatie vergt een lange adem. We zien effecten van vernieuwingen vaak pas na jaren inspanningen. De weg mag dan lang zijn, als je samen geniet van de tocht zelf, dan is dat op zich al heel veel waard.

Literatuur

- Bemelen, P., Koppen, H. & Slegers, P. (2004). *Leiderschap in ontwikkeling. Werken aan nieuw management voor onderwijs*. Enschede: SLO.
- Berg, R. van den & VandenBerghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water*. Inaugurale rede Universiteit van Amsterdam. Vossuispers AUP.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2007). *Rapport vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland*. Sociaal en Cultureel planbureau. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Camp, P. & Erens, F. (2002). *De praktijk van de matrix. Een doeltreffende methode om veranderingen te sturen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Covey, S.R. (2004). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact (42^{ste} druk).
- Emst, A. van (1999). *Vuistregels voor Onderwijskundig en Persoonlijk Leiderschap*. Utrecht: APS/Edukern.
- Frederiks, P. & Bie, D. de (2004). *Waren we maar eerder begonnen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- George, B., Sims, P., McLean, Andrew N. & Mayer, D. (2007). *Discovering Your Authentic Leadership*. *Harvard Business Review*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hay Group (2008). *Lessen in leiderschap. De impact van managers in onze scholen*. Zeist: Hay Group BV.
- Homan, T.H., Gerrichhauzen, J.T.G. & Diekmeijer, J. (2008). *HRM Handboek, aflevering 42B*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report No 800. University of Nottingham.
- Ofman, D. (2000). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos – Z&K Uitgevers B.V.

- Quinn, R.E. (1998). *Persoonlijk meesterschap in management. Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Schoolmanagers VO (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. www.vo-raad.nl.
- Sleegers, P.J.C. (1999). *Leidinggeven aan leren*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Benda Drukkers B.V.
- Stoker, J.J. & Kolk, N.J. (2003). *Grip op leiderschap*. Deventer/Zaltbommel: Kluwer/INK.
- The Change Factory (1999). *Het idee verandering*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Timmermans, R., Uytendaal, E., Verschuren, D. & Booij, N. (2010). *Ritsen vanaf hier. Over leren en innoveren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor een professionele leergemeenschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wanrooy, M.J. (2001). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam: Scriptum.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het onderwijs*. Durven, delen, doen. Utrecht: VO-project Innovatie.
- Wassink, A. & Verschuren, D. (2006). *Vol oorsprong ... inspiratiebron voor innovatief leiderschap*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen