



Leidinggeven aan docenten – wel doen!

Morris Oosterling – netwerkpartner van KPC Groep

Het gedachtegoed dat professionals vooral niet in de weg moeten worden gezeten door hun leidinggevende is met name door Mathieu Weggeman (o.a. Weggeman, 2007) groot geworden. Het achterliggende idee is dat als leidinggevenden zich bemoeien met zaken die professionals zelf kunnen, deze inbreuk op de professionele autonomie het werkplezier en de motivatie van de professionals negatief beïnvloedt. De laatste jaren is daar bovenop een nieuwe beweging ontstaan, die pleit voor zelfsturing en gespreid leiderschap (o.a. Hulsbos & Langevelde, 2019; Laloux, 2019). Allen pleiten ervoor dat docenten de noodzakelijke professionele ruimte gegund wordt, zodat motivatie en werkplezier behouden blijven. Ook in het onderwijs vindt dit gedachtegoed veel weerklank vanuit de gedachte dat docenten onderwijsprofessionals zijn die optimaal presteren bij een hoge mate van autonomie. Een analyse van praktijkvoorbeelden roept de vraag op of dit inderdaad de beste invulling is van onderwijskundig leiderschap.

In dit artikel wil ik pleiten voor een nieuwe kijk op professionaliteit van docenten en laat ik zien dat meer sturend leiderschap juist zeer wenselijk is, al is het anders dan er in traditionele zin over gedacht wordt.

Introductie

Op het 'Libertas' (fictieve naam¹) zijn leerlingen tevreden met de prettige omgeving waarin zij mogen leren. Ze hebben goed contact met de docenten en als er iets persoonlijks is, dan kunnen zij altijd terecht bij de mentor of afdelingsleider. Het is voor de school belangrijk dat leerlingen eigen regie (leren) nemen voor hun leerproces. Deze eigen verantwoordelijkheid, die al tijdens de open dagen wordt benadrukt, vinden de leerlingen prettig.

De andere kant van de medaille is dat deze vrijheid er ook toe leidt dat er (te) weinig structuur wordt geboden aan de leerlingen. Hierdoor zijn niet alle leerlingen bij de lessen aangehaakt, en is het leerproces van leerlingen vaak niet optimaal. Dit vinden de leerlingen. Maar ook de docenten zien het bieden van meer structuur en kaders zelf als een belangrijk ontwikkelpunt. Schoolbreed wordt 'de effectieve les' van directie tot docenten en leerlingen als een belangrijk aandachtspunt genoemd.

Voornoemde constatering is naar mijn idee herkenbaar op veel scholen. Docenten zouden initiatieven kunnen nemen om bij elkaar in de klas te kijken, gezamenlijke werk-/denksessies te organiseren en goede voorbeelden met elkaar te delen, om zo tot een gezamenlijk kader en een visie op 'de effectieve les' te komen. Vanuit de gedachte van zelfsturing en professionele autonomie mag van docenten zelfs verwacht worden dat zij deze vraagstukken effectief oplossen. Initiatieven hiertoe blijven echter vaak uit, zo bemerken schoolleiders in professionaliseringstrajecten van KPC Groep. Dit roept de vraag op of docenten hun professionele ruimte wel goed (kunnen) benutten.

Maar ook is de vraag welke rol de schoolleiding heeft en neemt om dit te stimuleren. Op het 'Libertas' lijkt er veel ruimte te worden geboden aan de docenten en is ook op het niveau van de docenten eigen regie een sleutelbegrip. Zelfsturing en professionele autonomie kunnen op die manier makkelijk verworden tot laissez-faire leiderschap en verwaarlozing (Kampen, 2011).

Vanuit dit typerende voorbeeld, waar docenten en schoolleiding worstelen met de gewenste en noodzakelijke ontwikkeling in de school, wil ik kijken naar professionaliteit van docenten en onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding.

In dit artikel ga ik daartoe allereerst nader in op de professionaliteit van docenten. In het eerste deel komen vakmanschap, meesterschap en persoonlijk leiderschap als centrale elementen van deze professionaliteit aan de orde. In het tweede deel ga ik nader in op de stijl van leidinggeven die past bij verschillende vormen van professionaliteit. Hier zullen we zien dat het niet logisch is om generaliserend te spreken over noodzakelijke professionele ruimte en een grote mate van autonomie. In de conclusie kom ik hierop terug en doe ik aanbevelingen voor leidinggevers in het onderwijs over de invulling van hun onderwijskundig leiderschap.

¹ Het voorbeeld in dit artikel is fictief, maar gebaseerd op bevindingen bij scholen in mijn onderzoeks- en adviespraktijken.

De docent als professional

De termen 'professional' en 'professionaliteit' worden veel en vanuit verschillende optieken gebruikt als het gaat over docenten. Het is daarom belangrijk om goed te duiden wat wij met de docent als professional bedoelen. In

het algemeen wordt gesteld dat een eigentijdse professional, waaronder wij de docent scharen, een viertal kenmerken heeft (Wanrooy, 2001):

1. Hoogwaardig specialisme (kennis en/of vaardigheden)
2. Grote autonomie bij de vakuitoefening
3. Oorspronkelijkheid c.q. creativiteit
4. Beroepsbinding (identificatie, vakstandaarden, codes en ethiek)

Docenten zijn hoogopgeleide professionals. Een hbo-opleiding is de minimale eis voor bevoegdheid van de tweedegraads docent. Een groot deel van het werk van de docent, lesgeven, kenmerkt zich door de interactie van de docent met de leerlingen. Er is geen andere inmenging of betrokkenheid op het moment dat de docent voor de klas staat. Dit brengt als vanzelf een hoge mate van autonomie met zich mee, waarbij de docent eigen inbreng en creativiteit meebrengt om de leerprocessen van de leerlingen op gang te brengen en te stimuleren. Over het laatste kenmerk, beroepsbinding, vindt discussie plaats. Gelijktijdig mogen we stellen dat docenten zichzelf als professional ervaren en dat er in elk geval vanwege de bevoegdheidseisen standaarden gelden voor de uitoefening van het beroep.

Een ander belangrijk element van de docent als professional is dat hij of zij een unieke invloed heeft op de leerprocessen van leerlingen. Er is niks zo belangrijk voor de onderwijskwaliteit als de docent voor de klas (Hattie, 2009). De docent heeft daarbij verschillende rollen te vervullen (Broos & Korte, 2007). De bekwaamheidseisen stellen ten aanzien daarvan dat de docent vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam dient te zijn. Dit vatten wij onder de noemers meesterschap (vakdidactisch en pedagogisch bekwaam) en vakmanschap (vakinhoudelijk bekwaam). Deze bekwaamheidseisen zijn gericht op de rol van de docent in de klas. Wij zien gelijktijdig dat in toenemende mate van docenten verwacht wordt dat zij ook buiten de klas hun rol nemen, bijvoorbeeld rondom innovatieprojecten en schoolontwikkeling. Wat hiervoor nodig is, zijn weer andere kwaliteiten. Deze vat ik samen onder de noemer persoonlijk leiderschap. Elk van deze drie begrippen licht ik kort toe.

Meesterschap

Goede docenten blijken beter in staat te zijn om leerlingen te laten leren (Hattie, 2013). Dit lijkt een sine qua non, maar het is een belangrijke constatering in het licht van meesterschap. Want wat doen deze docenten dan beter dan gemiddelde docenten? Hattie (2013) laat zien dat deze docenten geloven dat alle leerlingen in staat zijn om te leren, zij zijn beter in staat om te anticiperen op de leerlingen en hoe zij tot leren komen, zij kunnen daarop hun stijl aanpassen, zij creëren een goed leerklimaat, monitoren het leerproces en verzorgen feedback, en krijgen het zo voor elkaar dat vaker sprake is van 'deep learning'.

Vakmanschap

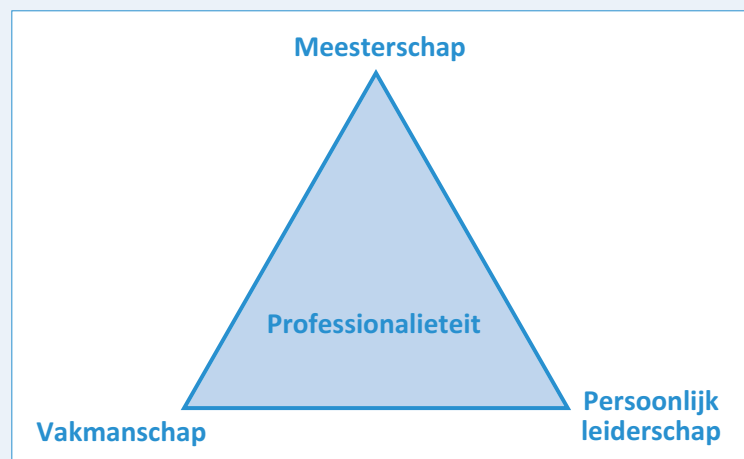
Vakinhoudelijke kennis is volgens Hattie (2009; 2013) van secundair belang voor het leereffect voor leerlingen. Desalniettemin is vakinhoudelijke kennis de basis voor de kennisoverdracht en gaat er een neveneffect van uit. Naarmate docenten meer boven de lesstof te staan, hoe meer zij zich (kunnen) richten op het leerproces van de leerlingen.

Persoonlijk leiderschap

De docent is niet alleen verantwoordelijk voor de eigen lessen, maar ook, en in toenemende mate, voor innovatie van het onderwijs en schoolontwikkeling. Binnen, en in toenemende mate ook buiten, de school zijn er continu veranderingen gaande en de school, en daarmee de docent, zal zich daar aan moeten (kunnen) aanpassen. Dit vraagt om samenwerking (Gratton, 2009), pro-activiteit (Covey, 2008) en continue ontwikkeling (Broos & Korte, 2007; Sennet, 2008).

Professionaliteit wordt door Sennet (2008) gezien als een duurzame, basale menselijke drijfveer, namelijk het verlangen om het werk goed uit te voeren omwille van het werk zelf. Het gaat daarbij om een (reflectief) proces waarmee steeds meer kennis en vaardigheden worden opgedaan om zo steeds beter te worden (omwille van het beter willen worden) als professional.

Niet elke docent zal (in een bepaalde fase van zijn of haar loopbaan) op elk van deze drie aspecten even sterk ontwikkeld zijn. In het volgende model kan de mate van ontwikkeling op elk van de onderdelen van professionaliteit inzichtelijk worden gemaakt:



Figuur 1. De professionaliteit van docenten

Op het Libertas zien we docenten met een grote mate van inhoudelijke vakkennis. Over de hele linie gezien is het vakmanschap van de docenten op deze school goed ontwikkeld. Ook zien we dat zij een hoge mate van betrokkenheid hebben bij hun leerlingen. Dit is erg belangrijk, omdat dit een belangrijke invloed heeft op onderwijskwaliteit (Hattie, 2009; Jansen in de Wal, 2016). We zien echter een minder sterk ontwikkeld meesterschap bij deze docenten. Lang niet alle leerlingen zijn betrokken bij de lessen, en er is ontwikkeling mogelijk op het gebied van feedback en het creëren van een positief leerklimaat.

Kijken we verder naar innovatief gedrag, en wat er nodig is om dit tot stand te brengen, dan komen de docenten op het Libertas minder sterk uit de verf. Het lukt ze niet goed om initiatieven te ontplooiën om schoolontwikkeling op gang te brengen en gezamenlijk het meesterschap te ontwikkelen. Hier komt het leidinggeven aan docenten om de hoek kijken, want hoe kan de schoolleiding ervoor zorgen dat docenten de noodzakelijke ontwikkeling voor elkaar (gaan) krijgen?

Leidinggeven aan docenten

Er is een gevoel ontstaan dat niet getornd mag worden aan de professionele autonomie van docenten. Dit komt vooral voort uit de jarenlange top-down onderwijsvernieuwingen, waarvan docenten niet het gevoel hadden eigenaar te zijn. In de laatste jaren hebben begrippen als 'gespreid leiderschap' (Hulsbos & Van Langevelde, 2019) en 'zelfsturing' (Laloux, 2019) hun intrede gedaan en worden voorbeelden als 'Buurtzorg' aangehaald om te pleiten voor minder bemoeienis van de leiding.

Maar wat nou als minder bemoeienis van de schoolleiding eigenlijk helemaal niet goed is voor de leerresultaten van leerlingen? Het blijkt namelijk uit grootschalige onderzoeken (zoals Robinson, Lloyd en Rowe, 2008, in Hattie, 2013) dat schoolleiders die meer instructief zijn een positievere invloed hebben op leerresultaten dan transformatie schoolleiders. Dit instructieve leiderschap bestaat uit het ondersteunen van ontwikkeling van docenten,

doelen en verwachtingen helder maken, plannen en coördineren van het doceren en van het curriculum en een positieve leeromgeving creëren. Het is belangrijk dat de schoolleiding betrokken is bij het leren van de leerlingen, en daarmee bij de kern van het werk van de docenten. Zonder deze betrokkenheid verwordt professionele autonomie en zelfsturing veelal tot laissez-faire leiderschap, waarin geen betrokkenheid is bij het leren van de leerlingen, en er geen kaders of doelen worden gesteld (vgl. Kampen, 2011). Dit is een zeer schadelijke vorm van leiderschap, die (helaas) ook in de praktijk wordt gebracht omdat men bang is de professionele autonomie aan te tasten.

Ook in de algemene leiderschapsliteratuur komt naar voren dat leidinggevendenden die de beste resultaten bij medewerkers weten te laten realiseren zich richten op de visie en kaders, op coaching en inspiratie van medewerkers (Goleman, Boyatzis & McKee, 2013; vergelijk Waslander, Dückers & Van Dijk, 2012).

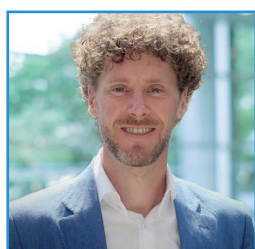
Conclusie

Schoolleiders hebben buiten de docent het meest (indirect) effect op de leerresultaten van leerlingen (Branch, Hanushek & Rivkin, 2012; Hattie, 2013). Het is belangrijk dat de schoolleiding betrokkenheid laat zien bij het leerproces van de leerlingen, en daarmee bij het werkproces van de docenten.

Een belangrijke manier om dit te realiseren, die ook veel in de professionalisering van KPC Groep centraal staat, is het voeren van de dialoog. Juist in een omgeving als het onderwijs, waar leidinggevendenden op basis van gezag en niet op basis van autoriteit invloed uit moeten oefenen, is het belangrijk om te investeren in de relatie. Dialogisch leiderschap (Van Loon, 2019; 2021) is daartoe een alternatief voor de veel genoemde leider-centrische benaderingen, zoals transformationeel of dienend leiderschap. Het gaat er vanuit dat niet de leider als enige invloed uitoefent, maar dat dit in de relatie tussen leidinggevende en medewerker over en weer gebeurt. De dialoog is daarbij de gespreksvorm die zorgdraagt voor verdieping. Er worden vragen gesteld, interesse getoond in de belevingswereld van de gesprekspartner, er is respect voor de (andere) beleving, mede doordat het eigen oordeel wordt opgeschort. Tegelijk spreken beide gesprekspartners zich uit over het onderwerp en helpen elkaar zo om tot nieuwe inzichten te komen, die bijdragen aan het gezamenlijk belang en helpen de gezamenlijke ambitie verder te brengen. Dit is een tijdsintensieve vorm van leiderschap, waarbij niet alleen op operationeel niveau over allerlei zaken wordt gesproken, maar juist over de complexe vraagstukken. Het helpt bij het ontwikkelen en vasthouden van eigenaarschap bij het team, en heeft daarmee ook veel weg van gespreid leiderschap, een term die in het onderwijs veel wordt gebruikt voor deze vorm van leiderschap.

Door inzicht in de belevingswereld, de succes- en belemmerende factoren die worden ervaren kan de schoolleiding veel beter inspelen op de wensen en zo bijdragen aan optimale omstandigheden om de leerresultaten van de leerlingen te verbeteren. Docenten krijgen door betere omstandigheden en een betrokken schoolleiding meer mogelijkheden om vraagstukken en problemen zelf op te lossen. Dit verhoogt 'self-efficacy', het gevoel problemen zelf op te kunnen lossen, en dit draagt vervolgens in positieve zin bij aan innovatie en schoolontwikkeling (Klaeijssens, 2015).

Leidinggeven aan docenten. Mijn advies: wel doen!



Over de auteur

Dr. Morris Oosterling is verbonden aan KPC Groep. Zijn expertisegebieden zijn bestuur en toezicht, leiderschap en kwaliteitsborging.

m.oosterling@kpcgroep.nl

www.kpcgroep.nl/morrisoosterling

Literatuur en geraadpleegde bronnen

- Branch, F., Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. Cambridge: National Bureau of economic research.
- Broos, F., & Korte, E. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Camps, T. (2013). *Raak schieten vergt voortdurend oefening*. In: Biermann, W. (red.). *Krachtige signalen. Beschouwingen over het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: VO-Raad.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). *Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance*. *Academy of Management Journal*, 50 (5), 1217–1234.
<https://doi.org/10.2307/20159921>
- Covey, S.R. (2008). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/ Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van, (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: Leadership Development Centre TiasNimbas Business School, IVA beleidsonderzoek en advies & VO-Raad.
- Druskat, V.D., & Wheeler, J.V. (2004). *How to lead a self-managing team*. *MIT Sloan Management Review*, 45 (4), 65-71.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership. Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Gratton, L. (2009). *Glow. How you can radiate energy, innovation and success*. Harlow, England: Prentice Hall.
- Hackman, J.R. (2008). *Leading Teams. Setting the Stage for Great Performances*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/ New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2013). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London/ New York: Routledge.
- Hulsbos, F. & van Langevelde, S. (2019). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. (2^{de} druk). Utrecht: Kessels & Smit.
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary school teachers' motivation for professional learning*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kampen, J. (2011). *Interventies in verwaarloosde organisaties: een exploratieve studie naar diagnose en herstel*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Klaeijsen, A. (2015). *Predicting teachers' innovative behaviour: motivational processes at work*. Thesis. Heerlen: Open Universiteit.
- Laloux, F. (2019). *Reinventing Organizations. De Nederlandse Editie*. Leuven/ Haarzuilens: Linnoo Campus/ Het Eerste Huis.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27–42.
- McKevitt, D. (1998). *Managing Core Public Services*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Redeker, M., Vries, R.E. de, Rouckhout, D., Vermeren, P. & Fruyt, F. de (2014). Integrating leadership: The leadership circumplex. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (3), 435-455.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven/ London: Yale University Press.
- Snoek, M. (2017). *Leiderschap van leraren ontwikkelen en toepassen in de school*. In Hulsbos, F. & Langevelde, S. van (red.). *Gespreid leiderschap in het onderwijs elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Loon (2019). *Dialogisch Leiderschap*. Als het ik wijkt. Amsterdam: Mediawerf.
- Van Loon (2021). *Het grootste goed. Op zoek naar de verhouding tussen effectief, authentiek en ethisch leiderschap*. Tilburg University.
- Waal-Andrews, W. de & Vugt, M. van (2020). The triad model of follower needs: theory and review. *Current Opinion in Psychology*, 33, 142–147. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.006>
- Wanrooy, M. (2001). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam : Scriptum.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement : inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam : Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!: over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.