

Hartger Wassink, Annet Taen en Hans van Gansewinkel

Complexer vragen, complexer advieswerk

Over de veranderende competenties van adviseurs

Een gangbare tweedeling in adviesland is die tussen de 'experts' en de 'procesbegeleiders'. De eerste categorie adviseurs werkt doorgaans vanuit een vaste kennisbasis. Het cliché gaat dat ze al een uitgewerkte oplossing als antwoord hebben, voordat de klant zijn vraag gesteld heeft. Die oplossing wordt als 'integraal systeem' verkocht en voordat de implementatie problemen blijkt op te leveren, hebben ze hun facturen al verstuurd. De tweede categorie werkt eerder vanuit een holistische visie op mensen en samenwerken, dan op een vastomlijnd kennisbestand. Hier is het cliché dat ze al 'hm-hm'-end luisteren naar het verhaal van de opdrachtgever, om vervolgens glimlachend te vragen: 'Wat denk je er zelf van?' Echt antwoord geven doen ze niet, de rekeningen die ze sturen zijn er echter niet minder gepeperd om.

Deze tweedeling, voor zover die ooit hout heeft gesneden, wordt steeds minder bruikbaar. Het 'verkoppen' van harde kennis zonder gevoeligheid voor procesfactoren is nutteloos. Evengoed blijft procesbegeleiding zonder inhoudelijke ondergrond in de lucht zweven. Naar onze mening is de indeling in 'inhoud' en 'proces' daarom niet langer bruikbaar. In dit

artikel gaan we op zoek naar een nieuwe benadering om de cruciale elementen van adviesprojecten in het onderwijsveld te verhelderen. Wat betekent zo'n 'nieuwe' benadering voor de rol van de adviseur, en de verhouding tussen de klant en de adviseur? Hoe zien adviestrajecten 'nieuwe stijl' er dan uit? We doen dit aan de hand van reflectie op een casus, waarmee we de door ons benoemde elementen concreet maken.

Een paar jaar geleden werden wij door de directie van een middelgrote vo-school gevraagd te komen praten over een managementprobleem. Op de school was recent een onderwijsdirecteur aangesteld naast de zittende rector. Deze rector wilde meer ruimte om externe, meer bestuurlijke verantwoordelijkheden te kunnen oppakken. De directie en de afdelingsleiders waren nu aan het zoeken naar een balans in de nieuwe verhoudingen. Als probleem werd genoemd dat men vond dat te veel tijd werd besteed aan vergaderen, en dat ze tegelijkertijd merkten dat ze nog te veel in elkaars vaarwater zaten. Soms werden taken dubbel gedaan, terwijl er evengoed klussen bleven liggen. Ad hoc werd telkens een oplossing gevonden, maar dat kostte veel tijd en energie en zorgde onvermijdelijk voor kleine en grote irritaties.

De concrete vraag waarmee wij na het intakegesprek naar huis gingen was tweeledig:

- stel voor ons een nieuwe verdeling van taken en verantwoordelijkheden op;
- leer ons werken met deze nieuwe verdeling, zodat we efficiënter vergaderen en samenwerken.

Complexiteit van adviesopdrachten in het onderwijs

De tijd dat een school het ene bureau in de arm nam om de implementatie van een didactische werkvorm te begeleiden, een tweede om middenmanagers bij te scholen en een derde om de schoolleiding bij te staan bij de ontwikkeling van het strategisch beleid, is voorbij. Meer en meer beseffen scholen en instellingen in vo en bve dat onderwijsvernieuwing hand in hand gaat met ontwikkeling van de organisatie.

Het stelt adviesbureaus voor het dilemma hoe met deze toenemende complexiteit in de vraag van opdrachtgevers om te gaan. Er wordt van de bureaus kennis van zaken ver-

wacht op onderwijskundig en beheersmatig terrein. Bovendien moeten bureaus, bij de toenemende schaalgrootte van onderwijsinstellingen, zicht blijven houden op de balans tussen een consequente rode draad in de strategie op instellingsniveau, en voldoende ruimte voor variëteit in uitvoering door de deelscholen.

En dat is nog niet alles. De wat karikaturale dichotomie tussen 'inhoud' en 'proces' zal veel professionals in het onderwijs bekend voorkomen. Onder het mom van 'het nieuwe leren' en 'competentiegericht leren' is de laatste jaren flink gesleuteld aan didactische vernieuwing in zowel vo als bve. Hierbij is duidelijk geworden dat, alle eigen verantwoordelijkheid van leerlingen ten spijt, leraren hun inhoudelijke expert-rol niet volledig los kunnen laten: ze zijn meer dan alleen procesbegeleiders. Deze ontwikkeling maakt het werk van (organisatie-)adviseurs in het onderwijs dubbel ingewikkeld. Het gaat niet langer om het aandragen van wat losse expertise of het aanleren van enkele geïsoleerde vaardigheden, maar steeds meer is het van belang om, binnen de specifieke context van de school, de handlingscompetentie van sleutelfiguren in de organisatie te ontwikkelen. De schoolorganisatie is net zo min als een leerling een leeg vat dat 'volgegoten' kan worden met de ontbrekende kennis. De school is een zich steeds ontwikkelend systeem, waarbinnen begeleiding van die ontwikkeling nodig kan zijn, om reeds aanwezige competenties te versterken en minder productieve eigenschappen af te breken.

Ontwikkelingen en hun consequenties

Met welke veranderingen op inhoudelijk, maatschappelijk, bestuurlijk en organisatorisch vlak scholen de afgelopen jaren te maken hebben gehad, hoeven we hier niet uitputtend op te sommen. We willen hier enkele ontwikkelingen noemen en de voor ons adviseurs kenmerkende consequenties aanstippen. We doen dit aan de hand van de begrippen *variëteit*, *congruentie* en *betekenisconstructie*.

Het belang van variëteit: toenemende profilering van onderwijsinstellingen

In de eerste plaats zijn scholen, door de ver- grote beleidsvrijheid aan de ene, en de druk

In overleg met de opdrachtgever kwamen wij tot een aanpak waarbij we ons eerst met directie en afdelingsleiders twee dagen 'op de hei' terugtrokken om de nieuwe verdeling van taken en verantwoordelijkheden uit te werken. Als het meezat konden we dan ook vast een eerste stap zetten in de richting van efficiënter vergaderen. Daarna zouden we, over de duur van enkele maanden, nog twee tot drie studiedagen inplannen om gespreks- en vergadertechnieken te trainen. In deze laatste studiedagen zou de ervaring uit de dagelijkse praktijk als basis genomen worden.

De tweedaagse, in een fraai hotel in een rustige omgeving, verliep naar volle tevredenheid. Al snel stond de nieuwe taakverdeling op papier en iedereen ging na afloop vol goede moed in de school weer aan de slag. Helaas was de stemming op de eerste studiedag erna een stuk minder vrolijk. Het bleek moeilijk in de praktijk tot echte gedragsverandering te komen. De nieuwe structuur van taken en verantwoordelijkheden bleek een papieren tijger die al snel niet meer gevolgd werd.

De studiedagen verliepen gaandeweg steeds moeizamer. Alle betrokkenen zagen weliswaar de ernst van het probleem, en waren binnen de vier muren van het conferentiezaaltje bereid hierover afspraken te maken, maar eenmaal weer op school bleek het heel moeilijk het oude gedrag af te leggen. Waardoor er uiteindelijk maar bitter weinig veranderde. Sterker nog, de teleurstelling van het deels mislukte begeleidingstraject zorgde voor meer spanning en irritatie binnen het managementteam.

op resultaten aan de andere kant, zich sterker gaan profileren. Meer en meer wordt er in termen van 'concurrentie' gesproken. Scholen zijn anders gaan denken: wie willen we zijn, en wat willen we uitstralen? Het is nog niet altijd het uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs en inrichting van de organisatie, maar steeds duidelijker beseffen scholen dat ze daar niet omheen kunnen. Wij als adviseurs moeten in staat zijn om, uitgaande van de context, de school haar eigen missie en visie te laten ontdekken. Dus niet meer even een 'visietraject doen', maar ons voortdurend bewust blijven van de unieke context en achtergrond van de school. Hierbij is het van belang ook de ouders, leerlingen en docenten te betrekken, daar waar wij als adviseurs nogal eens geneigd zijn vooral vanuit het perspectief van de bestuurders en managers te denken. Oog houden voor de *variëteit* van behoeften, opvattingen, inzichten en ervaringen is echter cruciaal.

Het belang van congruentie: de samenhang tussen onderwijsvisie en organisatie

De meeste scholen hebben de afgelopen jaren 'een visie op leren' ontwikkeld. Tegelijkertijd ontstaan er door schaalvergroting meerdere lagen van leidinggevend in de school,

Achteraf terugkijkend hebben we het probleem zuiver als een technisch managementprobleem opgevat: het als experts opstellen van een nieuw schema van taken en bevoegdheden en dit schema vervolgens implementeren. We hebben ons onvoldoende gerealiseerd dat het probleem geworteld was in een bredere cultuur in de school, die verklaard kon worden uit zijn ontstaansgeschiedenis. We hebben ons te weinig rekenschap gegeven van de rol van andere betrokkenen, zoals het bestuur en de leraren.

waardoor ook de scholing en opleiding van managers aandacht krijgt. Het ligt voor de hand de 'management-visie' van een school in het verlengde van de 'onderwijsvisie' te formuleren. In de bve-sector wordt deze link al gelegd, maar in het vo is dat zeker nog geen gemeengoed.

Op de achtergrond sluimert verder de paradox dat in weerwil van de grotere nadruk die in het onderwijs wordt gelegd op zelfverantwoordelijk en samenwerkend leren, scholen organisatorisch een sterker beheersmatig accent hebben gekregen door implementatie van controlsystemen, gedetailleerde functiebeschrijvingen, en strakke beleids- en verantwoordingscycli.

Dat dilemma slaat ook terug op adviesbureaus: al te vaak zijn adviseurs geneigd om uit te gaan van een maakbare werkelijkheid, waardoor we complexe problemen te lijf gaan met hermetisch gesloten analyses en dichtgetimmerde projectplanningen, en ontkennen we de onvoorspelbare werkelijkheid. Hier ligt voor ons het dilemma óf we meer 'constructivistisch' zouden moeten adviseren, en zo ja, hóe dan? Met andere woorden: hoe kunnen wij *congruent* adviseren?

Ook in onze casus zijn we klassiek-lineair te werk gegaan: van analyse, via oplossing, naar implementatie. Wij hebben de verantwoordelijkheid voor het nieuwe schema van taken en verantwoordelijkheden op ons genomen. De betrokkenen op de school hoefden het alleen nog maar uit te voeren. Dat wilden ze ook wel, alleen konden ze dat niet. Omdat het niet van hen was. Wij vertelden hun wel wat het probleem was, maar daarmee was het nog niet hun probleem. Daarom bleef de oplossing ook onze oplossing en kon de school er in de praktijk weinig mee.

Het belang van betekenisconstructie

Ten derde, de toegenomen vrijheid voor scholen zorgt voor een grotere verantwoordelijkheid die drukt op de schouders van de schoolleider. Waar de schooldirecteur voorheen slechts circulaire uit Zoetermeer uitvoerde, af en toe het personeel toesprak en er verder op toezag dat ieder jaar na de zomervakantie de vacatures vervuld waren, daar ligt nu een wereld aan mogelijkheden, maar ook verwachtingen, aan de voeten van de schooldirecteur. Dat is prachtig, maar het kan ook beangstigen. Als er zoveel mogelijk is, op grond waarvan kies je dan nog?

De schoolleiders die tegenwoordig onze klant zijn, hebben steeds vaker een managementopleiding gevolgd, en hebben soms zelfs enige tijd als adviseur gewerkt. Op 'technische' deskundigheid hebben ze adviesbureaus daarom minder nodig. Maar juist door de grotere druk op externe verantwoording wordt het belangrijker voor schoolleiders om de basisvragen over de essentie van de school niet uit het oog te verliezen. Wat voor school willen we eigenlijk zijn? Wat willen we nu *werkelijk* bijdragen in de ontwikkeling van leerlingen? En in hoeverre doen we dat nu *echt*?

Op die momenten wordt er een beroep gedaan op reflectievermogen, het vermogen chaos te tolereren en onzekerheid uit te houden. Niet onmiddellijk antwoord willen geven, maar helpen een betere vraag te stellen. Dat zijn vaardigheden die schoolleiders uit zichzelf moeten halen, waarbij zij moeten varen op hun interne morele kompas.

Dat roept de vraag op of wij als adviseurs daar wel zo goed in zijn. Houden wij als adviseurs zelf zicht op de impliciete waarden waar wij onze overtuigingen op baseren? Zijn wij wel zo goed in zelfreflectie? Zijn wij bereid écht te luisteren naar de klant, en de vraag-achterde-vraag te horen, of geven we liever toch altijd hetzelfde, ons zo vertrouwde, antwoord? Met andere woorden: zijn wij in staat met de klant af te dalen tot een dieper niveau van *betekenis*, om deze vervolgens op een nieuwe, andere manier te *construeren*?

Hebben wij in dit geval de klant geholpen een betere vraag te stellen? Hebben wij gekeken naar de achterliggende overtuigingen, de 'scripts' op organisatieniveau, waardoor het 'oude' gedrag hardnekkig bleef terugkomen? Het lijkt er allemaal niet op.

We hebben niet het geduld gehad om een antwoord uit te stellen. We wilden onmiddellijk de chaos bestrijden - daar werden we toch ook voor betaald? Terwijl we de klant wellicht beter geholpen zouden hebben als we samen wat langer de onzekerheid hadden getolereerd, en de chaos hadden uitgehouden, om er de diepere patronen onder te ontdekken.

Dan hadden we ook wat langer kunnen praten over wat de mensen in de school bewoog; managers, maar ook leraren en leerlingen. Waar ze naartoe wilden, wat ze dachten bij te dragen aan de maatschappij met hun werk. Die 'hogere' doelstellingen hadden we dan als basis kunnen nemen om nieuwe patronen van structuur en gedrag te ontwikkelen.

De oplossing zou zich zo gaandeweg aandienen, zou zichtbaar worden naarmate impliciete overwegingen meer expliciet gemaakt zouden zijn. De oplossing zou misschien wat later komen, maar dan wel echt van de klant zijn, en daarmee veel bruikbaar dan de onze.

Nieuw Advies voor Nieuw Onderwijs?

Uit bovenstaande beschouwing blijken de overeenkomsten tussen de ontwikkelingen in de onderwijsinstellingen en de vraagstukken die dit voor ons als adviesbureaus oproept. 'Nieuw advies' als tegenhanger van 'Nieuw Onderwijs' betekent dat de adviseur niet langer de alwetende deskundige is. Adviseurs zullen op zoek moeten gaan naar hun specifieke meerwaarde in de nieuwe verhoudingen tussen opdrachtgever en adviesbureau. Naar onze mening zijn daarbij de volgende competenties van doorslaggevend belang:

- de adviseur zal zich moeten richten op 'hogere orde'-leren. Het gaat niet alleen om het bijbrengen van nieuwe vaardigheden en regels (enkel slag leren), maar ook het tot ontwikkeling brengen van inzichten (dubbel slag leren) en het ontbloten van onderliggende principes (driemaal slag leren). Net zo goed als de docent in de klas niet langer aan kennisoverdracht doet, maar via een variëteit aan didactische werkvormen de leerlingen zich de kennis op een dieper niveau eigen laat maken;
- adviseurs moeten in staat zijn voortdurend

de eigen vooronderstellingen te herkennen en van perspectief te wisselen, evenals een docent tegenwoordig in staat moet zijn op zichzelf, zijn eigen handelen te reflecteren en hierop moet kunnen bijsturen om tot het gewenste resultaat te komen;

- de adviseur moet congruentie nastreven in het doel en de weg ernaartoe, ofwel de manier waarop hij adviseert. Voor scholen en docenten is het evenzo van belang om, als het beleid is om meer aan 'natuurlijk' en 'constructivistisch' leren te doen, hier de school qua gebouw, rooster en faciliteiten op aan te passen;
- de adviseur moet zich ervan bewust zijn dat het construeren van nieuwe betekenissen door de betrokkenen in de instelling die hij adviseert het belangrijkste resultaat van zijn werk is. Echter, dat is iets dat pas achteraf ervaren kan worden, het is niet van te voren af te dwingen. Evenzo is het cijfer op een toets van een leerling maar één indicator voor het resultaat van het onderwijs; minstens zo belangrijk is de kwaliteit van de reflectie van de leerling achteraf;
- ten slotte, maar zeker niet het minst belangrijk, de adviseur zal zich moeten realiseren dat het inbrengen van deskundigheid of het implementeren van een systeem een eerste stap is in een voortdurend doorgaand cyclisch proces. De adviseur zal telkens oog moeten blijven houden voor de context, voortdurend na moeten gaan wat er al loopt en zich ontwikkelt in de school, om daar in zijn advisering bij aan te sluiten. Net zoals de docent tegenwoordig zijn didactisch handelen aanpast aan de groep of de individuele leerling die hij voor zich heeft.

Onderwijsnabij adviseren

Een adviestraject is daarmee minder gedetailleerd planbaar dan tot nu toe wel gebruikelijk is. In de aanvangsfase is het vooral belangrijk om afspraken te maken over de kaders, de uitgangspunten en de globale einddoelen; de weg ernaartoe ontvouwt zich gaandeweg. Het onderscheid vervaagt tussen analyse, diagnose, oplossing en implementatie. De implementatie begint al bij het eerste verkennende gesprek, en de analyse stopt pas bij het laatste evaluatiegesprek. Al deze fasen worden voortdurend cyclisch doorlopen. Dat is overigens geen

vrijbrief om maar wat aan te rommelen: voortdurend vindt er hercontractering op onderdelen van het proces plaats.

Zo gezien blijken de dilemma's van de adviseur, de manager en de onderwijsprofessionals dicht bij elkaar te liggen. Adviseur, leidinggevende en docent kunnen veel van elkaar leren op het gebied van het te hanteren (didactisch) interventierepertoire. De onderscheiden rollen van de betrokkenen blijven wel fundamenteel anders. De toegevoegde waarde van de adviseur zit vooral in zijn onafhankelijke positie, waardoor hij met meer effect knelpunten

bespreekbaar kan maken, en zijn externe ervaring, waardoor hij in staat is alternatieve perspectieven aan te reiken om naar de werkelijkheid te kijken.

Als adviseurs in onderwijsland in staat zijn om deze nieuwe rollen te pakken, de verbinding te zien tussen het werk van de adviseur, dat van de onderwijsmanager en dat van de docent, dan zal hun advieswerk veel 'onderwijsnabijer' kunnen worden. En dan zal het verbinden van lijnen tussen primair proces en management, tussen onderwijsvernieuwing en organisatieontwikkeling, veel logischer blijken te verlopen.