

Leiderschap in het onderwijs

'Leadership is overrated' een kreet die laatst langskwam op Twitter. Het moet gezegd dat leiderschap een cliché is geworden met zoveel betekenissen, dat het bijna niet meer mogelijk is om erover te praten. Toch ontkomen we er niet aan, ook niet in het onderwijs. Er zijn nu eenmaal schoolleiders, ook al worden die door sommigen overbodig verklaard. De scholen die werkelijk zonder leider werken, moet ik nog tegenkomen. En zelfs de grote voorbeelden uit het bedrijfsleven, zoals Ricardo Semler, zijn organisaties waar de verantwoordelijkheid gedeeld wordt, maar er uiteindelijk toch één leider is. Die daarmee een extra verantwoordelijkheid draagt, die we ook wel eindverantwoordelijkheid noemen. Over die verantwoordelijkheid wil ik het hebben, als ik over 'leiderschap' praat.

Leiderschap en de kern van de school

Maar daarvoor moet ik eerst over het leiderschap van iedereen praten. Leiderschap kun je definiëren als het nemen van initiatief om iets te veranderen zodat de kern van de organisatie dichterbij komt. Die ontleen ik aan Jim Spillane (Spillane, 2006), de onderzoeker uit Chicago die het begrip 'distributed leadership' muntte, in het Nederlands wel vertaald met gespreid leiderschap (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012).

Ontplooiing en het waartoe

Als leiderschap gaat over de kern, dan moeten we weten wat het kernproces van de school als organisatie is. Dus voor we ingaan op leiderschap, nog even een uitstapje, want dat is nog niet zo makkelijk. Is het kernproces van een school 'leren'? En waarin onderscheidt leren zich dan van onderwijzen? Is het ontwikkeling? Ik laat me in het vaststellen van deze kern leiden door het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Dat spreekt, in artikel 29, van het recht op ontplooiing door onderwijs. Daar valt een boel over te zeggen, maar aangezien veel mensen waarschijnlijk lang met deze tekst bezig zijn geweest, en veel landen deze ondertekend hebben, is 'ontplooiing' denk ik het dichtst bij een universele kern van onderwijs dat we kunnen komen.

Gert Biesta stelt daarbij de vraag: ontplooiing waartoe (Biesta, 2010)? Die ontplooiing heeft altijd een richting. Je kunt je namelijk ook ontplooiën in een criminele jeugdbende, maar dat vinden we als samenleving niet wenselijk. Dat betekent dat het moet gaan om een goede, wenselijke ontplooiing. En daarbij kies ik ervoor om aan te sluiten bij de term 'volwassenheid' die Biesta gebruikt om de wenselijke richting van de ontplooiing te duiden.

Daarmee wil ik stellen: het kernproces (ofwel bedoeling (Hart, 2013), ofwel 'oogmerk') van een school is het begeleiden van de ontplooiing van leerlingen (kinderen) tot volwassenheid.

(Dan zijn we er nog niet, want dat woordje 'begeleiden' zit me dwars. Dat is me nog iets te neutraal, te passief. Misschien moeten we 'be' eraf halen: het geleiden van de ontplooiing van leerlingen tot volwassenheid. Maar dat is me weer te lineair: alsof er een universele 'geleiderails' bestaat, waarlangs we de leerlingen laten rijden. Dat is ook weer niet zo, het is een combinatie van een autonome ontwikkeling en de onderbreking daarvan. Daarover later meer.)

Onderwijs als morele professie

Nog een andere opmerking moeten we over het kernproces van het onderwijs maken, namelijk dat het een morele kant heeft, die er onlosmakelijk mee verbonden is. Onderwijs is in die zin een professie, zoals gezondheidszorg en rechtspraak dat ook zijn. Weliswaar een minder ontwikkelde, nog onvolgroeide, maar wel degelijk een professie.

Ik zeg 'in die zin', omdat een professie twee kanten heeft: een instrumentele en een morele. Die instrumentele kant is nog erg onderontwikkeld, zeker in Nederland, waar we maar liefst vier officiële opleidingen hebben om leraar te worden, en daarnaast een veelvoud aan informele routes. Terwijl er maar één manier is om arts te worden, en maar één manier om jurist te worden. Daar is nog werk te doen voor het leraarschap als professie.

De morele dimensie is echter onvervreemdbaar. Niet alleen omdat leraren onderwijs als een morele opdracht ervaren (Arthur, Kristjansson, Walker, Sanderse, & Jones, 2015) of als roeping (Banning, 2015), maar ook vanwege de aard van het proces dat plaatsvindt.

Aanspreken en respons

Dat proces is namelijk een interactieproces tussen mensen. Dat lijkt een open deur, maar het betekent nogal wat, als we daar goed bij stil staan. Je kunt stellen dat de kwaliteit van het onderwijs afhankelijk is van de interactie tussen leraar en leerling. Dat zullen weinigen tegenspreken.

Maar waaruit bestaat dan de kwaliteit van die interactie? Hier wil ik, ontleend aan publicaties van Gert Biesta hierover (Biesta, 2013), aansluiten bij de filosoof Lévinas, die stelt dat we onze menselijkheid ontleen aan ons vermogen aangesproken te worden door de Ander. De kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerling wordt dan bepaald door de mate waarin de leraar zich laat aanspreken door de leerling.

Dat aanspreken moet niet te simpel worden opgevat. Het gaat niet om een simpel aanspreken in de zin van: u vraagt, wij draaien. De leerling hoeft maar een kikkie te geven, en de leraar rent voor hem. Nee, het gaat hier om het luisteren naar de onderliggende, achterliggende vraag die de leerling stelt aan de leraar.

En precies hierin toont zich het morele karakter van de interactie, en dus van de professionaliteit van de leraar. Want net zoals een arts een moreel beroep heeft, omdat hij beter dan de patiënt weet wat die nodig heeft, terwijl de patiënt goed beschouwd hem betaalt voor zijn dienst, zo heeft de leraar een moreel beroep, omdat hij als leraar beter weet dan de leerling, wat die leerling nodig heeft voor zijn 'ontplooiing tot volwassenheid.' (Biesta, 2014).

Daarin, in die verantwoordelijkheid wordt de leraar aangesproken, en van daaruit geeft de leraar respons. Dit aangesproken worden en respons geven, het besef van een verantwoordelijkheid voor iemand die aan je is toevertrouwd, is de (morele) kern van de professionaliteit van de leraar, en daarvan afgeleid is het de kern van de professionaliteit van iedereen met een functie in en rond het onderwijs. Het uiteindelijke criterium is: wat is het goede om te doen, om de ontplooiing tot volwassenheid van de leerling te bereiken?

Leiderschap en initiatief

Even terug. Leiderschap is het initiatief nemen tot een verandering die de kern (je zou kunnen zeggen: het oogmerk, of de bedoeling) van de organisatie dichterbij brengt. In het onderwijs betekent dat: leiderschap is initiatief nemen om de ontplooiing tot volwassenheid van de leerling dichterbij te brengen.

Met deze definitie wordt onmiddellijk duidelijk dat iedereen leiderschap kan dragen in de school, zelfs de leerling! Je zou zeggen: wat schieten we daar nu mee op? Als leiderschap van iedereen is, is het dus van niemand en zijn we terug bij het begin. Niet helemaal waar. Initiatief is namelijk onlosmakelijk verbonden met verantwoording, en die verantwoording is niet voor iedereen in de school hetzelfde. Ik kom daar straks op terug.

Mensbeeld en motivatie

Maar eerst moet ik even een uitstapje maken naar het mensbeeld dat hier naar mijn idee bij hoort. Gangbare theorieën over leiderschap gaan op de een of andere manier toch nog uit van een mechanisch mensbeeld. Een 'medewerker' doet niets, tenzij hij daartoe gemotiveerd wordt. Dus moet er salaris betaald worden, moet er 'gestimuleerd' worden, moet de leider van alles doen, kortom, voor er iets gebeurt.

De praktijk leert ons dat het niet zo werkt. Er zijn veel mensen die iets doen, zonder dat ze daartoe 'gemotiveerd' worden. En er zijn misschien nog wel meer mensen, die veel minder doen dan op grond van de externe prikkels die ze krijgen (zoals hun salaris), van hun verwacht zou mogen worden. Zo ook in het onderwijs.

Ik ga er daarom liever van uit, dat mensen (leerlingen, maar ook leraren en leidinggevendenden) van nature 'gemotiveerd' zijn. Iedereen wil zich ontwikkelen, iedereen heeft behoefte aan erkenning van een ander, iedereen wil graag 'het goede' doen, en voelt zich beter als hij (belangeloos) iets voor een ander gedaan heeft. Het gaat er niet om te motiveren, maar om de obstakels weg te nemen, die mensen ervan weerhouden initiatief te nemen.

Onmiddellijkheid

Die eigen initiatieven zijn niet per definitie goed, noch leiden ze tot het gehoopte resultaat. Maar het is noodzakelijk dat het eigen initiatieven zijn, omdat niet één leidinggevende het voor een heel team, laat staan een hele school, kan bedenken wat de beste initiatieven zijn om te nemen. Dat heeft weer met de kern van het onderwijs als proces te maken: de interactie in de leraar-leerling relatie.

Daar, op die kleine schaal, is een leraar zelf verantwoordelijk, in de 'onmiddellijkheid' van de situatie (Van Manen, 1995). Die verantwoordelijkheid is onvermijdelijk. De verantwoordelijkheid hangt samen met het aangesproken weten, dat de kern van het onderwijsproces vormt, waar ik het hierboven over heb gehad. Dat aangesproken weten vraagt om een antwoord, of beter: een respons. Het is namelijk geen eenvoudig vraag-antwoord, of u vraagt-wij draaien. Het gaat, zoals we hierboven gezien hebben, om een antwoord op de diepergelegen vraag, namelijk die aan jou in je 'unieke onvervangbaarheid' (Biesta, 2013). Dat wil zoveel zeggen als: wat wordt er hier, nu, van jou, gevraagd? Dat is iets persoonlijks, tussen jou en de leerling.

Dat betekent dus dat de respons ook persoonlijk is, en niet vanuit een blauwdruk voorgeschreven kan worden. De leraar moet zelf kunnen kiezen voor een gepaste respons. En daar moet dus ruimte voor zijn. De leraar moet initiatief kunnen nemen, wil dat ook, anders was hij geen leraar geworden. En met dat initiatief komt de verantwoording, waar ik het al eerder over had. Die verantwoording verschilt per functie of rol in de school, dat heb ik al eerder gezegd, en alweer: ik kom daar zo op terug.

De leraar én leerling als subject

Nog één uitstapje moet ik maken. Het initiatief dat de leraar neemt, is het onderbreken van de autonomie van de leerling. Dat is de voortdurende wisselwerking die bestaat in het onderwijs. De leerling ontwikkelt zichzelf (ten dele) maar heeft voor de gewenste ontwikkeling (namelijk de 'ontplooiing tot volwassenheid') een ander, een leraar, nodig die de eigen ontwikkeling onderbreekt. In die interactie is de leraar handelend subject, maar de leerling evengoed (Biesta, 2013).

De leraar is subject, want hij neemt zelf initiatief, niet vanuit een protocol, een voorschrift of een andere externe bron. Dan zou hij slechts object zijn in het systeem waaraan hij zijn verantwoordelijkheid kan overdragen. Hij is subject, omdat hij zelf initiatief, en dus verantwoordelijkheid neemt, voor wat hij als professional denkt dat het goede is om te doen, op dit moment (Stevens & Bors, 2013).

En ook de leerling is subject. Want vanuit de stelling van Lévinas is de kern van de kwaliteit van de leraar-leerling relatie, dat de leraar zich aangesproken weet door de leerling als ander mens. Dus niet als een te manipuleren object, dat zich te voegen heeft naar een bepaald voorgeschreven ontwikkelingspad, en dat van kennis en vaardigheden voorzien moet worden in eenrichtingsverkeer van de leraar naar de leerling (Stevens, 2010).

De moed om te creëren

Om als leraar de leerling als mede-mens te zien, als subject, en je daarmee zelf ook te onderwerpen aan de situatie waarin je de leerling ruimte geeft, dat is spannend. Omdat het per definitie onvoorspelbaar is, wat er dan gebeurt. Biesta (2013) noemt dit het proces van zwakke creatie.

In de respons die je geeft, moet je als leraar zelf bepalen wat je belangrijk vindt, wat de grond is waarop je staat. Waar je voor staat, en waar je op aangesproken wil worden. Of beter: durft te worden. Er is moed voor nodig, om voor de subject-positie te kiezen, en de ander als mede-subject te beschouwen.

Dat kun je niet zomaar, daarvoor heb je vertrouwen nodig, om die moed te vatten. Dan helpt het, als iemand anders je daarbij helpt. Als je een voorbeeld hebt, hoe dat moet, moed vatten. En als je weet dat die ander je opvangt, als het nodig is.

Verantwoording en aanspreekbaar zijn

En hier doen zich de verschillen in verantwoordelijkheid voor. Verantwoording afleggen als subject, als degene die zelf handelt en initiatief neemt, gaat over waar je op aanspreekbaar wilt zijn. Die aanspreekbaarheid geldt voor iedereen die initiatief neemt: leerling, leraar, leidinggevende, bestuurder. In de interactie is iedereen gelijkwaardig als subject, maar de verantwoordelijkheid verschilt.

De leraar is namelijk, naast voor zichzelf, ook verantwoordelijk voor de leerling. De leidinggevende is verantwoordelijk voor de leraar (en uiteindelijk ook voor de leerling). De bestuurder is ook verantwoordelijk voor de leidinggevers (en uiteindelijk ook voor de leraren en de leerlingen).

De leraar kan aangesproken worden op zijn interactie met de leerlingen en tussen leerlingen onderling. De leidinggevende op zijn interactie met de leraren én op de interactie tussen leraren en leerlingen. De bestuurder op zijn interactie met leidinggevers, de interactie tussen leidinggevers en leraren én de interactie tussen leraren en leerlingen.

En daar stopt het voorlopig: er is niemand die aangesproken kan worden op de bestuurder, hoogstens de raad van toezicht. Daar heeft de bestuurder slechts zijn eigen kompas om op te vertrouwen.

Zo lijkt het alsof de bestuurder een heel grote verantwoordelijkheid draagt: hij is aanspreekbaar op alles wat er gebeurt. Dat is natuurlijk ook een heel grote verantwoordelijkheid, maar het mooie is: je kunt hem delen.

Verantwoording en verhalen

Verantwoording als aanspreekbaar zijn leg je af door jouw verhaal te vertellen. Je verbindt datgene waar je voor staat, jouw persoonlijke overtuiging en keuze, met datgene wat je gerealiseerd hebt. Dat is niet altijd een makkelijk verhaal, zeker niet als jij zelf, of anderen, een ander resultaat hadden verwacht.

Maar tegelijk is de erkenning, zeker in het onderwijs, dat het resultaat van onderwijs grotendeels onvoorspelbaar en onzeker is, en de openheid die je betracht om over die onzekerheid te praten, voor anderen heel herkenbaar. Doordat jij open bent over je keuzes, over het resultaat, en over de onzekerheid, kunnen anderen dat ook zijn. Je leiderschap wordt zichtbaar, transparant, in de zin dat je herkenbaar bent: wat je doet komt overeen met wat je zegt.

Die verhalen gaan?als het goed is?over de momenten waarop jij je aangesproken wist (of juist niet) en welke respons je daarop gaf. De momenten waarop jij, al dan niet bewust, bezig was met de ?ontplooiing van leerlingen tot volwassenheid?. Daar zit?alweer: als het goed is?jouw engagement, jouw drijfveer om in het onderwijs te werken. Dat herkennen anderen en dat schept verbinding. Zo kunnen anderen zich ook engageren.

Als contrast: als je alleen verantwoording aflegt over datgene waarvoor je aansprakelijk bent (de minimale onderwijsresultaten, het budget, de maximale marges van de lesuitval en het ziekteverzuim, etc.), dan zijn dat geen persoonlijke verhalen. Jouw overtuigingen worden veel minder zichtbaar, omdat je spreekt over keuzes die anderen voor jou gemaakt hebben, en die zich uit in

de formats die je gebruikt. Het spreekt ook minder aan, omdat de inherente onzekerheid wordt weggepoetst: het gaat over het minimaliseren ervan. Dat lijkt heel loffelijk, maar tegelijk is dat niet wat mensen herkennen uit hun eigen praktijk: die is namelijk zo onzeker als wat. Tot slot spreekt het niet aan, omdat het vaak nauwelijks over leerlingen gaat, maar over allerlei abstracte indicatoren. Mensen verbinden zich daar niet mee, en krijgen niet de kans te leren van jou als leider, in het voorbeeld dat je geeft.

En nu concreet?

Wat betekent dit nu voor de formele leider? In de eerste plaats, zoals Paul Polman, topman van Unilever het onlangs in de Washington Post formuleerde: 'Het gaat niet over jou?' (Cunningham, 2015). Leiderschap gaat over de interactie met de ander. Dan moet je eerst weten wat die ander van je vraagt, en daar moet je heel goed voor kunnen luisteren. En je moet ook weten wie je zelf bent, omdat dat bepaalt hoe je luistert.

En: de verantwoordelijkheid die je voelt als leider, en die je wellicht soms als een grote last ervaart, kun je verlichten door hem te delen. Dat is eenvoudiger dan je denkt. Hoe meer jij je persoonlijke keuzes bespreekt, en verbindt aan de realiteit van het handelen, hoe meer anderen dat ook gaan doen. Daarmee ontstaat er een cultuur van openheid en vertrouwen. Iedereen ervaart ruimte om initiatief te nemen, en de (voorlopige) resultaten te bespreken met elkaar om te onderzoeken wat anderen daarvan vinden.

Daar waar zich dan vraagstukken voordoen, die de kern van de school bedreigen, kun je terugvallen op al die mensen die gewend zijn initiatief te nemen, verantwoordelijkheid te dragen en die met elkaar te delen.

Als zo'n cultuur van openheid en vertrouwen ontbreekt, dan is leiderschap een zware last. Als zich dan een vraagstuk voordoet, en je vraagt om initiatief, blijft het stil. Mensen vallen terug op hun (schijn)zekerheden: het protocol, het 'takenplaatje', de afspraken in het teamplan en het POP. De enige die aansprakelijk is, ben jij zelf.

Wat onvervreemdbaar is, van jouw rol als leider, is het interpreteren van de ruimte die je hebt om invulling te geven aan de kern, de bedoeling, het oogmerk van de school: de ontplooiing van leerlingen tot volwassenheid. Of een andere formulering die jullie gekozen hebben. Wat is dat? Wat versta jij daar onder? Hoe ervaar jij dat oogmerk in het dagelijks handelen?

Met die vraag moet je als leider telkens bezig zijn, om met jouw (voorlopige) antwoorden anderen te inspireren. De rest kunnen ze wel zelf.

Referenties

Arthur, J., Kristjansson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). Character education in UK schools. Birmingham: Jubilee Center.

Banning, B. (2015). Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2013). The beautiful risk of education. Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2014). De vorming van de democratische professional. Over professionaliteit, normativiteit en democratie. [The formation of the democratic professional: On professionalism, normativity and democracy.]. Waardenwerk: Journal of Humanistic Studies, 56, 7-18.

Cunningham, L. (2015). The Tao of Paul Polman. Retrieved June 3, 2015, from <http://www.washingtonpost.com/blogs/on-leadership/wp/2015/05/21/the-cao-of-paul-polman/>

Hart, W. (2013). Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling. Deventer: Vakmedianet.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Heerlen.

Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: John Wiley and Sons.

Stevens, L. (2010). Zin in onderwijs. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/ Open Universiteit.

Stevens, L., & Bors, G. (2013). Pedagogische tact. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.