

Dansvloer of balkon?

Systemleiderschap in een lerende school



Jan Jutten
www.natuurlijkleren.org

Inleiding

Werkdruk en stress van veel schoolleiders worden mede veroorzaakt doordat ze vaak teveel bezig zijn op de dansvloer en te weinig op het balkon..... Leiders zijn druk bezig met klassebezoeken, coaching, bespreken van data, het voeren van functioneringsgesprekken. Kortom: ze rennen op de dansvloer van de ene “danser” naar de andere. In dit artikel probeer ik duidelijk te maken waarom deze vorm van leiderschap onvoldoende werkt. Vervolgens zal ik aandacht besteden aan een alternatieve aanpak: vier hefboomen voor goed leiderschap die je kunt samenvatten met de term systeemleiderschap.



Leiderschap vanuit oude mentale modellen

Gedurende een periode van 200 jaar machinedenken zijn er diepe collectieve mentale modellen ontstaan over het werk in organisaties en waar (school)leiders zich mee bezig dienen te houden. Enkele van deze mentale modellen zijn:

- mensen presteren het beste als ze gecontroleerd en aangestuurd worden;
- hiërarchie en bureaucratie zijn nodig om organisaties goed te laten functioneren;
- we leven en werken vooral als individu, niet als groep;
- diversiteit is vaak een probleem; standaarden helpen bij het aansturen;
- specialismen, fragmentering en taakverdelingen bevorderen kwaliteit.



Deze beelden, daterend uit het tijdperk van de industriële revolutie, vormen nog steeds de basis voor het handelen van veel schoolleiders. Hoe zien we dit terug in scholen?

Er wordt nadruk gelegd op het afleggen van verticale en externe verantwoording. Daarbij maken bestuurders en leiders gebruik van standaardisatie en controle zodat iedereen hetzelfde moet doen en hetzelfde leert. Leiders proberen leraren aan te sturen

met regels, protocollen, POP's en gedetailleerde competentieprofielen. Zowel schoolleiders als bovenschoolse leiders schrijven strategische plannen die in veel gevallen weinig gevolgen hebben voor de praktijk van alledag. Leraren volgen weliswaar allerlei opleidingen en cursussen, maar deze zijn veelal individueel gericht en hebben onvoldoende relatie met de eigen praktijk.

Een van de grootste problemen in vrijwel alle organisaties is fragmentering. Overal zien we specialisten: mensen die veel weten van weinig en vaak “hun ding doen” zonder zicht te hebben op het geheel. Zowel de inhoud van de schoolontwikkeling als ook de leraren zijn soms niet of nauwelijks met elkaar verbonden. Er is weinig sprake van verbindend leiderschap (Michael Fullan noemt dit “coherence”). Ook de focus op het individu in plaats van op het team als geheel leidt tot onvoldoende duurzame schoolontwikkeling.

Bij al deze vormen van leiderschap is sprake van een groot verschil tussen intentie en effect. De kwaliteit van ons werk wordt echter niet bepaald door de intenties, maar door de effecten, met name op langere termijn.

Wat is het alternatief?

Vier hefboomen voor een ander leiderschap

De literatuur over leiderschap van de laatste jaren richt zich voornamelijk op vier essenties. Vrijwel alle relevante auteurs besteden aandacht aan vier met elkaar samenhangende aspecten die effectief zijn (onder andere Fullan, Hargreaves, Dufour, Heifetz, Hattie, Scharmer).



1. inspireer mensen door ze te verbinden met de innerlijke van hun handelen; stel de waarom-vraag

De huidige manier van leiding geven leidt vaak tot een gebrek aan passie en innerlijke betrokkenheid. Werken wordt dan voor leraren moetisme, terwijl het eigenlijk zou moeten voortvloeien uit enthousiasme en moreel besef: het verschil willen maken voor de kinderen. Moetisme leidt tot allerlei kwaliteitsproblemen die we vervolgens door nóg meer regels en controle de baas proberen te blijven.

Leiders kunnen leraren beter laten functioneren als ze erin slagen hen te ont-moeten: een einde te maken aan moetisme en hen te verbinden met hun innerlijke bron. Mensen hebben zin in hun werk als ze de zin van het werk zien!

Daartoe is het nodig dat leiders de waarom-vraag stellen. Simon Sinek beschrijft dit in zijn Gouden Cirkel: waarom, hoe en wat!

Het waarom gaat over wat de organisatie en de individuele mensen drijft. Dat is niet 'betere toetsresultaten', dat is ook niet 'het leerlingenaantal op peil houden'. Voor het waarom van een organisatie moet je volgens Sinek dieper zoeken; "kinderen leren denken" of "kinderen samen leren duurzaam te leven" zijn voorbeelden.

Theorie U: op zoek naar de innerlijke bron

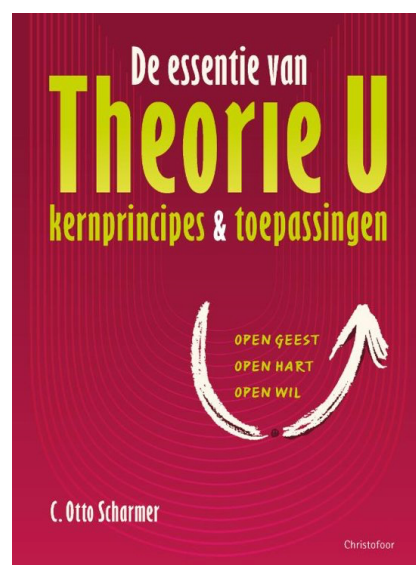
Als we kijken naar het werk dat we doen, onderscheidt Otto Scharmer in zijn boek Theorie U drie lagen:

– **wat** we doen en de resultaten van het werk

Waar is de leraar of de schoolleider mee bezig? Slaagt zij/hij erin een veranderingsproces succesvol aan te pakken? Zien we de resultaten van het werk terug in de school? Welke activiteiten onderneemt een leraar en welke opbrengsten zien we bij de kinderen?

– **hoe** we het werk doen: de processen

Hoe pakt de schoolleider het veranderingsproces aan? Welke stijl van leiding geven zien we? Welke werkvormen gebruikt een leraar in de klas? Hoe gaat de leraar om met



kinderen die het moeilijk hebben? Hoe ziet het pedagogisch klimaat eruit?

– **waarom** we het werk doen

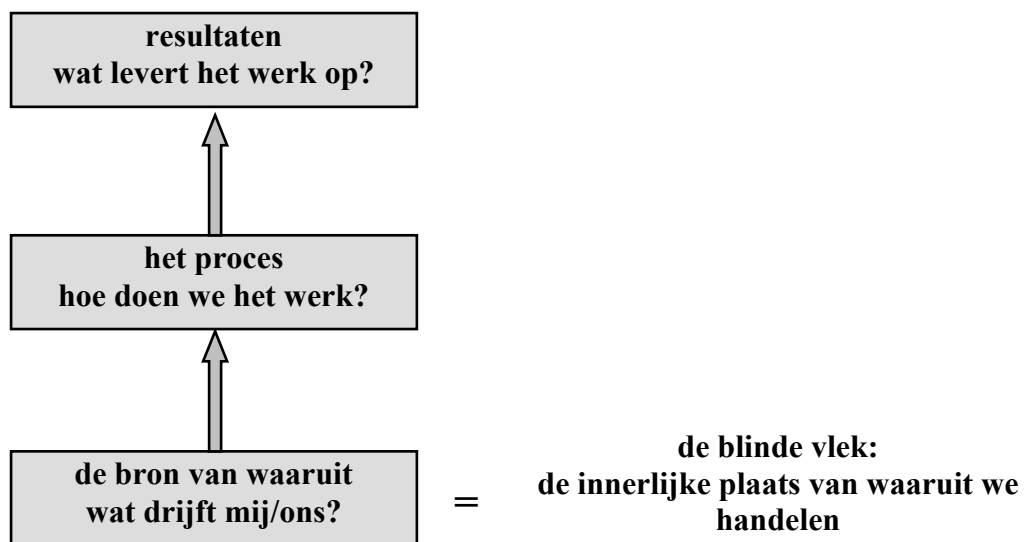
In deze laag gaat het om de drijfveren van het handelen. Vanuit welke bronnen wordt het werk gedaan? Waarom werkt een schoolleider bijvoorbeeld met een strategisch plan? Waarom past een leraar coöperatieve werkvormen toe?

Een essentie van Theorie U is de stelling dat de resultaten die iemand bereikt, niet zozeer afhankelijk zijn van kennis en vaardigheden, maar van de innerlijke plek of bron van waaruit een persoon handelt. De kern van goed leiderschap is volgens Scharmer het vermogen om een verandering aan te brengen in de innerlijke plek van waaruit we functioneren, zowel individueel als collectief. Het gaat om het maken van een omslag:

- van egodenken naar ecodenken
- van moetisme naar moreel besef
- van “kan ik wel?” naar “wil ik dit leren?”
- van “vind ik dit leuk?” naar “maak ik het verschil?”
- van doen van het oude vertrouwde naar samen leren doen wat ertoe doet.

In het onderwijs zijn we vooral gericht op de eerste twee lagen: het wat en het hoe. Opbrengstgericht en handelingsgericht werken zouden erop gericht moeten zijn de onderwijsprocessen zodanig te verbeteren dat daardoor hogere opbrengsten gerealiseerd worden. De meeste schoolleidersopleidingen en -cursussen richten zich eveneens op het wat en het hoe en veel minder op het waarom van het werk. Scharmer noemt de innerlijke drijfveren daarom ook wel onze blinde vlek: *the blind spot of leadership*.

Om echte kwaliteit mogelijk te maken, is het van belang dat leiders op zoek gaan naar hun eigen blinde vlek, die van hun medewerkers en die van de organisatie als geheel.



2. bied vele kansen om capaciteiten te versterken: werk aan professioneel kapitaal en vooral sociaal kapitaal

Als we goede resultaten willen behalen met ons werk, zullen we moeten investeren. Dit uitgangspunt geldt niet alleen voor het bedrijfsleven, maar ook in het onderwijs. Het realiseren van kwalitatief hoogstaand onderwijs kan alleen als we bereid zijn te

investeren in de mensen die het werk doen. Blijven ontwikkelen in een lerende organisatie is geen cliché, maar noodzaak in een snel veranderende samenleving. Het thema teamleren wordt onder andere uitgewerkt in het boek “Professioneel Kapitaal” van Andy Hargreaves en Michael Fullan.

Professioneel kapitaal bestaat uit drie soorten kapitaal: menselijk kapitaal (MK, sociaal kapitaal (SK) en besluitvormingskapitaal (BK):

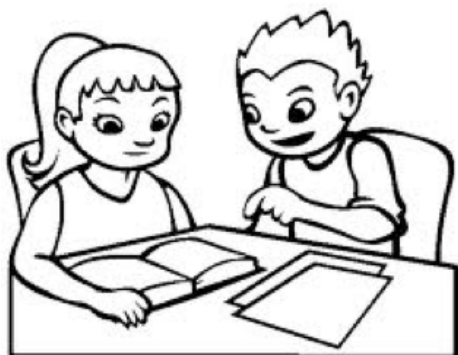


– **menselijk kapitaal**

Menselijk kapitaal heeft te maken met individuele talenten en capaciteiten. Het richt zich op het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn in dit beroep. Kennis over de inhoud van het curriculum, effectieve didactiek, begrijpen wat kinderen nodig hebben, inzichten hoe leren bij kinderen werkt, de juiste werkvorm koppelen aan de leerdoelen.

– **sociaal kapitaal**

Dit betreft het delen van die talenten door van elkaar te leren, de relaties en de interactie tussen leraren. In het onderwijs is de aandacht te veel gericht op de ontwikkeling van menselijk kapitaal (het individu) en te weinig op de groep als geheel, op het systeem. De kwaliteit van het onderwijs dat veel kinderen krijgen, hangt af van de leraar bij wie het kind in de klas zit. Een van de essenties van goed leiderschap is het besef dat het in een school niet zozeer



gaat om de individuele talenten, maar om het team, het systeem als geheel. Dit uitgangspunt is niet alleen van toepassing op de individuele school, het geldt ook bovenschols, voor de scholen onderling. Sociaal kapitaal ontwikkelen gaat dus ook over het verbinden van scholen met elkaar om de kwaliteit van het onderwijs verder te verbeteren.

– **besluitvormingskapitaal**

Bij deze vorm van kapitaal gaat het om het vermogen van leiders en leraren beslissingen te kunnen nemen in complexe situaties, zelf keuzes kunnen maken en deze op een open wijze kunnen evalueren. Dit kapitaal kenmerkt zich onder meer door gezamenlijke

verantwoordelijkheid, open staan voor feedback, transparantie, trots zijn op het werk, moreel besef, dienstbaar zijn aan de kinderen, aan de school, aan de gemeenschap. Goede leraren met besluitvormingskapitaal kunnen omgaan met onzekerheid, met “niet weten”.

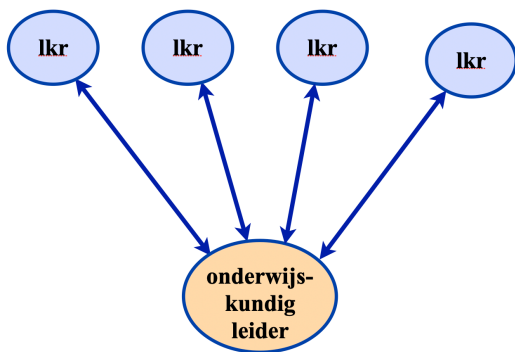
Het ontwikkelen van deze vorm van kapitaal gebeurt vooral op basis van ervaringen en de individuele en collectieve reflectie erop. Het



betekent veel oefenen, veel zelf toepassen in de praktijk, samen leren van fouten en van successen.

Individualisme: de leider op de dansvloer

Leiders investeren vooral in het menselijk kapitaal: de individuele kennis en vaardigheden van leraren. Leraren worden gestimuleerd cursussen te volgen; de leider doet klassebezoeken, past coaching toe en voert functioneringsgesprekken. Volgens Fullan zijn er verschillende redenen waarom deze benadering niet echt effectief is. Het vraagt om een grote tijdsinvestering van leiders: zeker bij een groot team is dit vaak een probleem. Bovendien leidt verbetering van het individu vaak niet tot beter functioneren van het team als geheel; veel kennis en kwaliteiten zitten tussen de oren en niet tussen de mensen. Leraren leggen verticaal verantwoording af, hetgeen vaak ervaren wordt als controle. Onderwijskundig leiders dienen naast hun deskundigheid omtrent goed leiderschap nog te veel tijd te investeren in know how over het primaire proces.



Nog steeds is leraar zijn in veel scholen een eenzaam vak. Het komt voor dat leraren zich terugtrekken in hun eigen klas, veilig tegen de invloeden van de “vijandige wereld daarbuiten”. Het schermt hen af tegen oordelen over hun werk, maar ook tegen feedback waar ze veel van zouden kunnen leren. Het werk is complex, veel is onzeker. Goed onderwijs realiseren betekent dan ook samen zoeken naar steeds betere werkwijzen om kinderen te ondersteunen. Onzekerheid,

isolement en individualisme vormen samen een giftige cocktail.

Veel schoolleiders wijten dit gedrag aan de persoon van de leraar. Soms is dit inderdaad het zo, maar in de meeste gevallen spelen andere factoren een rol:

- focus op “de excellente leraar” draagt soms bij aan concurrentie tussen leraren in plaats van samenwerking: een goede leraar *in de school* willen zijn in plaats van een goede leraar *voor de school*;
- zelfbescherming: veel leraren ervaren samenwerking en openheid als controle en afrekening;
- schuldgevoel: het gevoel niet te kunnen voldoen aan de eisen die gesteld worden en daarom niemand toelaten;
- perfectionisme: altijd meer willen, het idee dat het werk nooit af is, dat er nog dingen moeten gebeuren;
- niet of nauwelijks tijd om samen te werken door een overvolle agenda en door de druk van buiten.

Voor leiders is het van groot belang zich te realiseren dat individualisme meestal een probleem van het systeem is en niet van de persoon van de leraar. Om professioneel kapitaal te ontwikkelen is een cultuur van samenwerking nodig. Goede systeemleiders ontwikkelen zo’n cultuur.



3. maak een einde aan de privatisering van de klas: zorg voor transparantie en horizontale verantwoording

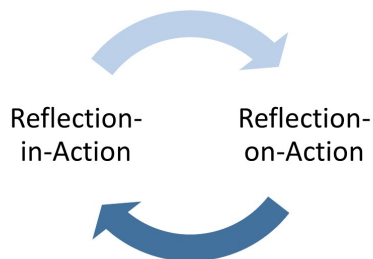
Veel ervaring impliceert nog niet dat er besluitvormingskapitaal wordt ontwikkeld. Peter Senge noemt het “bedrieglijke leren door ervaring” een van de leerstoornissen in een organisatie. Het gaat erom wat iemand met die ervaringen doet. Donald Schön noemt dit “the reflective practice”. Hij maakt een onderscheid tussen twee vormen van reflectie:

1. reflection *in* action

Het vermogen om te reflecteren op acties terwijl je er midden in zit: hoe loopt deze les, wat kan ik anders doen, moet ik sneller of langzamer, wat hebben de leerlingen nu nodig?

2. reflection *on* action

Dit is de reflectie achteraf: hoe is de activiteit verlopen? Wat kan ik de volgende keer anders doen? Waar moet ik nog een keer aandacht aan besteden?



Schön's Work Represented in Literature

Een derde vorm van reflectie die toegevoegd kan worden is reflection *about* action. Deze vorm is gericht op het veranderen van de omstandigheden waardoor de twee eerste vormen van reflectie beter mogelijk worden. Gezamenlijke reflectie gebeurt in het onderwijs nog veel te weinig. Leraren zijn een zeer groot deel van hun tijd bezig in hun eigen klas met hun eigen dingen. Een van de grote hefbomen voor het

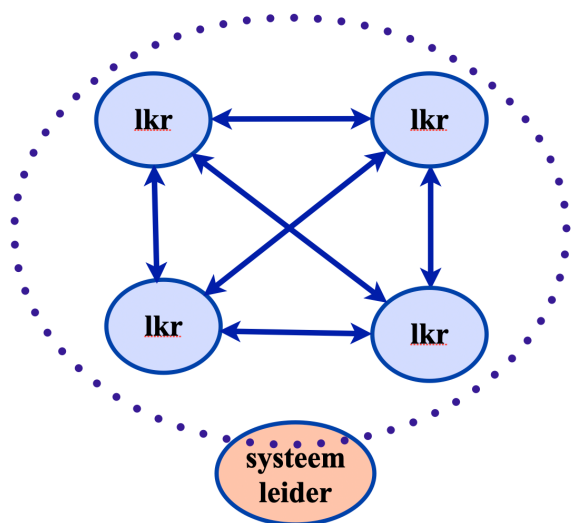
ontwikkelen van professioneel kapitaal is meer collectieve reflectie, samen voorbereiden, samen ontwikkelen, werken met professionele leergemeenschappen. Voor leiders betekent dit dat ze een einde maken aan de privatisering van de klas. In een goede school is het ondenkbaar dat leraren zich kunnen “verstoppert” in hun eigen klas. Ze zijn voortdurend transparant en ze leren met en van elkaar.

Voor leraren is het onvoldoende om veel passie te hebben in hun werk. Er is kennis en vakmanschap nodig dat voortdurend ontwikkeld dient te worden. Dat kan door het combineren van de drie vormen van kapitaal zoals hierboven beschreven.

Als we deze aanpak een kans willen geven, heeft dit gevolgen voor de professionele cultuur van samenwerking in de school, maar ook voor netwerken die scholen met elkaar verbinden.

Verbeteringen in het onderwijs zijn een collectief proces en geen individueel. Leraar zijn kun je vergelijken met ijshockeyen, niet met schaatsen!

Onderzoek toont aan dat scholen waarin leraren goed met elkaar samenwerken, significant beter presteren dan scholen waarin dit niet gebeurt. (Hattie, Rosenholtz)

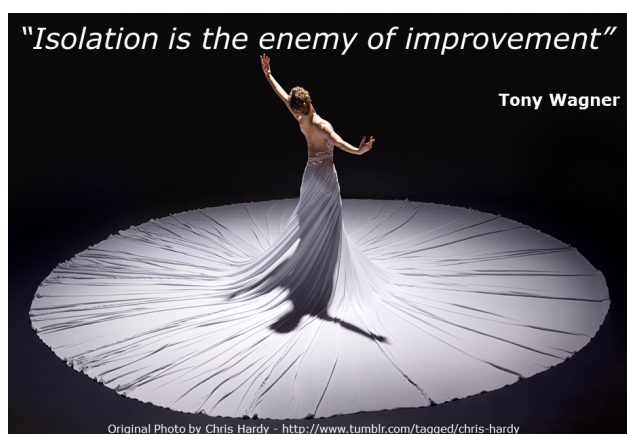


Het grote probleem bij veel teamleren en samenwerking in een school is het feit dat het vaak oppervlakkig en weinig doelgericht gebeurt. Alle teamleren dient op een of andere manier verbonden te zijn met de resultaten van de leerlingen. Goede leiders gebruiken data daarom als strategie voor beter onderwijs.

Een ander aspect is de gebrekkige onderliggende cultuur die het leren van elkaar belemmert: slechte communicatie, niet goed omgaan met mentale modellen, gebrek aan openheid en transparantie, weinig oog en oor voor elkaar. De oorzaak hiervan is vaak het ontbreken van een gezamenlijke visie en gezamenlijke waarden. Daardoor voelen mensen zich niet verantwoordelijk voor het geheel en wordt individualisme gestimuleerd.

Vertrouwen en goede onderlinge relaties spelen een grote rol. Hiervoor is een goed klimaat nodig, ook de informele relaties doen ertoe in een school.

Een cultuur waarin mensen met elkaar samenwerken, leidt tot meer sociaal kapitaal en



dit levert een bijdrage aan de ontwikkeling van professioneel kapitaal. Het ontwikkelen van zo'n cultuur vraagt om systeemleiderschap: een leider die zich zowel richt op de structuur van de samenwerking (tijd, ruimte, wie praat met wie, doelgerichtheid) als ook op de cultuur (de onderliggende relaties en waarden die bij samenwerking een rol spelen).

4. stop met schuldigen zoeken en werk aan een context voor gewenst gedrag: de leider op het balkon

Leraren vertonen regelmatig weerstand tegen veranderingen. Leaders spreken dan soms van "rotte appels in de mand". Een van de mentale modellen bij deze benadering is dat het goed of slecht functioneren van een leraar vooral in de persoon van de leraar zit. Dit is een voorbeeld van het uitgaan van een fixed mindset: hij/zij is nou eenmaal zo! Daarbij worden soms allerlei vormen van typologieën gebruikt om het gedrag te verklaren. Bekende voorbeelden zijn: de doeners, bezinners, denkers en beslissers (Kolb) en het kleurendenken van De Caluwe.

Wat deze leiders echter vaak onvoldoende beseffen, is dat het gedrag en de ontwikkeling van leraren voor een groot deel afhankelijk is van de context waarin ze leven, leren en werken; 80% van de problemen in organisaties zijn géén "mens-problemen", het zijn systeemproblemen. Systemen creëren het gedrag van mensen. Winston Churchill verwoordde het aldus: "*First we create structures, and then the structures create us!*"

Leraren werken **in het systeem** van de school (op de dansvloer), leiders werken **aan het systeem** (op het balkon).

De appel is niet rot, de mand is rot en besmet de appels! En leiders creëren de mand. Zij zijn de systeemdenkers in actie. Zij creëren een context (een systeem) waarin leraren zich kunnen ontwikkelen om de kwaliteit te leveren die nodig is in deze tijd. Op de dansvloer heeft een leider geen overzicht. Daarom is het nodig dat zij/hij zich naar het balkon begeeft.....

Besluit

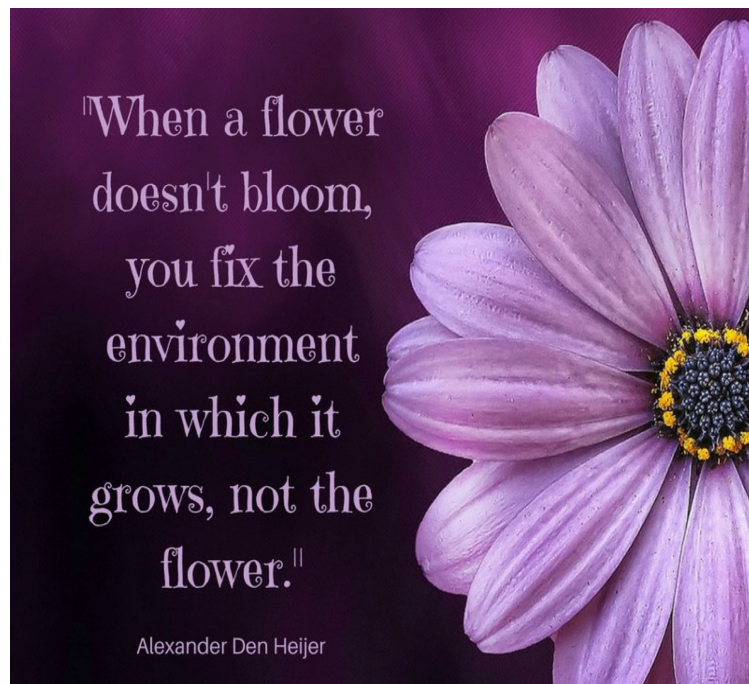
Leiders werken te veel op de dansvloer. Het belangrijkste kenmerk van deze aanpak is de gerichtheid op het individu.

Recente inzichten rond leiderschap laten zien dat de hefboom voor duurzame schoolontwikkeling niet ligt in het verbeteren van het menselijk kapitaal, maar dat de focus dient te liggen op de investering in het sociaal kapitaal binnen de school. Het gaat niet om de individuele leraren, maar om de relaties tussen de leraren! Het belangrijkste mentaal model bij deze benadering is dat het systeem voor het overgrote deel het gedrag van de mensen in de school bepaalt.

De belangrijkste taak van de leider is daarom het creëren van een context waarin leraren als een echt team kunnen functioneren door op basis van een heldere missie en visie met en van elkaar te leren en waarin ze horizontaal verantwoording afleggen.

Daartoe is een omslag nodig van onderwijskundig leiderschap naar systeemleiderschap: **van dansvloer naar balkon**. Het is van belang dat leiders het geheel zien en de samenhang binnen het geheel begrijpen voordat ze actie ondernemen: begrijpen voor ingrijpen! Met name daarom is systeemdenken (de vijfde discipline van de lerende organisatie) een kerncompetentie voor elke schoolleider!

Een leider die voortdurend op de dansvloer is, neemt te weinig afstand om te kunnen zien what's going on. Regelmatig plaats nemen op het balkon, het geheel zien en dit begrijpen, dit alles kan leiders helpen acties te ondernemen die een duurzame verbetering mogelijk maken.



Literatuur bij dit artikel

Fullan, M., Quinn, J. (2016)

De verbindende schoolleider
Onderwijs Maak je Samen

Fullan, M. (2019)

Nuance: why some leaders succeed and others fail
Corwin Press

Hargreaves, A. en Fullan, M. (2013)

Professioneel Kapitaal
Duurzaam Leren

Hargreaves, A., Harris, A., Boyle, A. (2015)

Uplifting leadership
Onderwijs maak je samen

Hargreaves, A., O'Connor, M. (2020)

Samenwerken aan professionaliteit
Bazalt, Vlissingen

Jutten, J., Klooster, M van der, Francot, A. (2021)

Verbinding: praktijkboek systeemdenken in een lerende school
Natuurlijk Leren BV

Jutten, J. , Francot. A. (2013)

Van moetisme naar moreel besef: opbrengstgericht werken in een lerende school
Natuurlijk Leren BV

Kirtman, L. (2015)

Leadership: key competencies for whole system change
Bloomington, Solution Tree

Scharmer, O. (2018)

De essenties van Theorie U: kernprincipes en toepassingen
Christofoor, Zeist

Sinek, S. (2012)

Begin met het waarom
Business Contact, Amsterdam