

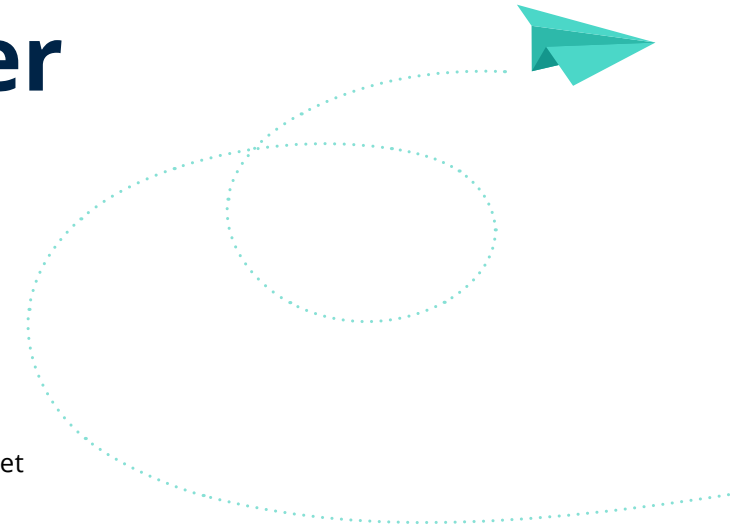
10 Bestuurder en schoolleider als partners in leren

HARTGER WASSINK, LOES VAN WESSUM EN JOSEPH KESSELS

Dit hoofdstuk neemt het perspectief van de bestuurder. We richten ons op de soms complexe relatie tussen bestuurder en schoolleider, meer specifiek op wat de bestuurder kan doen om het leren van schoolleiders te ondersteunen. We gaan niet in op de structuur van het bestuur, hoe belangrijk ook, maar beperken ons tot het handelen van de bestuurder.

We verkennen resultaten uit onderzoek over de invloed van de bestuurder op het leren van de schoolleider en kijken welke lessen we hieruit kunnen trekken over succesvolle schoolsystemen. Hoe kan de bestuurder ondanks de hiërarchische eindverantwoordelijkheid toch een lerende relatie met de schoolleiders aangaan?

De bestuurder is eindverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, maar diens invloed verloopt vooral via de interactie met de schoolleider. Omdat de schoolleider na de leraar de belangrijkste factor is voor goed onderwijs (Grissom et al., 2021), is beter inzicht noodzakelijk in het proces van beïnvloeding in de interactie tussen bestuurder en schoolleider, en dan met name rond de professionele ontwikkeling.



Er is niet veel bekend over de relatie tussen het handelen van de bestuurder en de onderwijskwaliteit (Honingh et al., 2017). Bovendien vatten veel onderzoekers het begrip onderwijskwaliteit vaak smal op. Het blijkt dat de impact van de bestuurder op het leren van leerlingen hoogstens indirect is (Honingh, Ruiters & Van Thiel, 2020).

We doen verder verslag van gesprekken die we hadden met enkele bestuurders en schoolleiders over de wijze waarop de bestuurder de leerprocessen van de schoolleider ondersteunt. We eindigen met het beschrijven van een manier om als bestuurder te reflecteren op de relatie met een schoolleider.

Wat we uit onderzoek weten

Optimaliseren van leerprocessen op alle niveaus

Sturing op onderwijsresultaten en onderwijskwaliteit vraagt om duidelijke doelen, goede onderlinge relaties en gevarieerde bestuurlijke interventies (Hooge et al., 2015). Hoewel er weinig bekend is over de invloed van de bestuurder, is er op basis van internationaal onderzoek naar sterke onderwijs-systemen wel iets te zeggen over kritische factoren in het handelen van bestuurders. Zij vervullen een belangrijke rol bij het zodanig inrichten van de organisatie dat leerlingen, leraren en schoolleiders zich ondersteund voelen om het beste uit zichzelf te halen (Tucker, 2019).

Voor succesvolle schoolbesturen in landen als Finland, Singapore en de Verenigde Staten staat capaciteitsontwikkeling centraal. Dat wil zeggen dat bestuurders investeren in continue onderwijsverbetering vanuit een eenduidige en gedeelde visie op onderwijzen en leren (Johnson et al., 2015; Louis, 2015). Ze dragen bij aan het leren van professionals, vooral door een onderzoekende en samenwerkende cultuur te ontwikkelen die uiteindelijk gericht is op betere leerprestaties van leerlingen (Jensen et al., 2016).

Leiderschapsontwikkeling is daarbij de belangrijkste sleutel. Zoals Leithwood en McCullough (2017, p. 12) stellen: *'There is likely no single improvement focus for a district that will make as large a difference to its performance as a focus on school-level leadership development.'* Het bestuur kan dit stimuleren door tijd, ruimte, geld en externe ondersteuning beschikbaar te stellen voor individuele en collectieve leerprocessen van schoolleiders. De kern is dat het bestuurlijk handelen moet bijdragen aan het leren van de leerlingen via het leren van schoolleiders, leraren en andere onderwijsprofessionals en via het creëren van een rijke leeromgeving (Van Wessum & Troost, 2021). Essentieel is dat de bestuurder dit op een waardegedreven wijze doet, met de opvatting over de kwaliteit van leren als vertrekpunt.

Leiderschapsparadox

Succesvolle bestuurders zien zichzelf als lerende partner van de schoolleider (Honig & Rainey, 2020). Maar dat is een precaire rolneming, vanwege hun

gezagspositie (Nolen et al., 2020). Het Nederlandse onderwijsstelsel maakt het door de grote diversiteit in grootte van de onderwijsorganisaties en de bestuursvormen bovendien soms lastig de rollen van bestuurder en leidinggevende goed te scheiden. De rol die in sommige scholen door een directeur (schoolleider) wordt vervuld, is in andere scholen die van bestuurder. Daarnaast kennen veel organisaties de functie van directeur-bestuurder, waarin beide rollen gecombineerd worden.

Het streven naar meer gelijkwaardig en ondersteunend leiderschap kan gemakkelijk naar de achtergrond schuiven zodra het spannend wordt, bijvoorbeeld bij verschillen in opvatting over hoe aan kwaliteitsverbetering te werken. De rol van de bestuurder als eindverantwoordelijke gezagsdrager plaatst de schoolleider dan al snel in de ondergeschikte positie van werknemer. In dit spanningsveld kunnen bestuurders een leiderschapsparadox ervaren. Ze proberen enerzijds de professionele ruimte van schoolleiders te vergroten, door hen invloed op een aantal beleidsterreinen te gunnen, wat ook tot meningsverschillen kan leiden. Anderzijds kan een afwachtende houding van schoolleiders - ingegeven door een ervaren werkdruk en gebrek aan ondersteuning en middelen - directief gedrag van de bestuurder uitlokken. Dat leidt juist tot een inperking van de professionele ruimte. Om deze paradox te vermijden kan de bestuurder beter het gesprek aangaan over een gezamenlijke waardenoriëntatie en vernieuwingsagenda, in plaats van directieve maatregelen te

nemen (Kessels, 2021). Dat houdt in dat bestuurder en schoolleiders in dialoog gaan over welke initiatieven en ontwikkelingen het meest kansrijk en passend zijn bij de kernwaarden en daarbij behorende doelen.

Het is opmerkelijk dat de nieuwe beroepsstandaarden voor de schoolleider weinig aandacht schenken aan de bijzondere relatie tussen schoolleiders en bestuur. De Beroepsstandaard PO (2021) vermeldt slechts dat schoolleiders een goede relatie moeten onderhouden met het bestuur (p. 4), het schoolbeleid moeten afstemmen op het strategische beleid van het bestuur (p. 6), en dat ze dit in goed vertrouwen en goede samenwerking moeten doen (p. 6).

Tegelijkertijd bevatten de standaarden componenten die de relatie tussen bestuur en schoolleider gemakkelijk onder druk kunnen zetten, omdat er veel overlap is tussen hun domeinen. Op thema's van onderwijs, personeel, maar ook organisatieontwikkeling zijn er diverse potentiële *contested zones*, die van de betrokkenen afstemming, coherentie en gedeelde opvattingen vereisen. Dit vraagt van bestuurders om hun ongelijkwaardige macht in te zetten om gelijkwaardige gesprekken te organiseren (zie ook de paragraaf 'Praktijkvoorbeeld').

Door te werken vanuit principes van gedeeld leiderschap en gedeelde verantwoordelijkheid draagt de bestuurder bij aan een cultuur van vertrouwen (Tschannen-Moran, 2014). Het proces van gunnen

en toekennen van invloed aan schoolleiders wordt gemakkelijker naarmate over en weer een sterk vertrouwen groeit. Dit is nodig om schoolleiders te ondersteunen bij hun reflectie en hun feedback te geven over hoe ze hun school leiden (Hulsbos et al., 2014).

Werken vanuit vertrouwen en multiperspectiviteit

Bestuurders in succesvolle schoolsystemen werken niet vanuit controle, maar vanuit het vertrouwen dat leraren en schoolleiders het beste met hun leerlingen voor hebben. Ze creëren een context waarin iedereen verantwoordelijkheid kan nemen (Spillane & Louis, 2002). De bestuurder biedt ruimte voor ieders perspectief in de besluitvorming, waardoor deze niet alleen beter en meer gedragen wordt, maar er ook meer ruimte voor professionele ontwikkeling ontstaat.

Ruimte voor alle perspectieven vraagt om een zorgvuldig gesprek. De metapositie van de bestuurder maakt het mogelijk om 'het gesprek over het gesprek' te voeren. Dat meta-gesprek, ook wel de 'plek der moeite' genoemd, kan de lerende cultuur verdiepen, maar ook onzekerheid en ontregeling veroorzaken (Nabben, 2021). Om het omgaan met dit gevoel van ontregeling en onzekerheid voor te leven moet de bestuurder zelfkennis hebben of ontwikkelen (Begley & Leithwood, 2003). Bovendien moet hij anderen met tact tot een soortgelijk zelfinzicht weten te begeleiden (Wassink & Stevens, 2018).

Elkaar en jezelf kennen

Bestuurders kunnen het vertrouwen en de noodzakelijke openheid in het gesprek vergroten door ervoor te zorgen dat zij en de schoolleiders elkaar beter leren kennen. Dat kan door leren en werken hand in hand te laten gaan, bijvoorbeeld door samen leerlingresultaten en andere relevante data te bespreken, samen onderzoek te doen of klassenbezoeken af te leggen, en op die manier voorbeeldgedrag te laten zien (Leithwood & Azah, 2017; Uiterwijk-Luijk, Krüger & Volman, 2017).

In de dagelijkse beslissingen die schoolleiders en bestuurders – vaak onder tijdsdruk – nemen, zijn persoonlijke waarden doorslaggevend (Begley & Leithwood, 2003). Bestuurders moeten als boegbeeld en hoofd van de organisatie in het gesprek voorleven wat hun persoonlijke en morele overwegingen zijn (Begley & Leithwood, 2003; Terpstra, 2018). Schoolleiders durven zich gaandeweg kwetsbaarder op te stellen als bestuurders deze houding voorleven, zonder zich op hun machtspositie te beroepen. Schoolleiders ervaren dan steun van hun bestuurder en doen zo succeservaringen op, die bijdragen aan de ontwikkeling van hun individuele en collectieve professionele zelfvertrouwen (*collective efficacy*; Donohoo, 2017). Ook ander onderzoek laat zien dat de invloed van het schoolbestuur op de onderwijskwaliteit voor een groot deel besloten ligt in het voorbeeldgedrag en andere 'zachte' sturingsinstrumenten van onderwijsbestuurders (Van de Venne et al., 2014). Het eigen gedrag van bestuurders is de

belangrijkste factor voor de beïnvloeding van de kwaliteit binnen de school (Hooge & Honingh, 2014).

Kwaliteit veronderstelt een nieuw kader van normen

Er is veel onbehagen over de smalle gerichtheid op resultaat en de bedrijfsmatige aansturing van schoolorganisaties. Onderwijskwaliteit is immers meer dan meetbare cognitieve resultaten. Het gaat ook over wat we pedagogisch wenselijk vinden (Biesta, 2012). Veranderende maatschappelijke verwachtingen zorgen voor een verschuiving van cijfermatige verantwoording naar verantwoording over een impact van de school in bredere zin.

Het is de kernrol van de bestuurder om, op de scheidslijn van organisatie en omgeving, de maatschappelijke verwachtingen en waarden te vertalen in beleid en doelen van de schoolorganisatie (Carver, 2010). Zonder helder kader en dito richting ontstaat in de organisatie onzekerheid. Die externe druk zonder een eigen inhoudelijk antwoord heeft onder andere tot gevolg dat bestuurders vooral geneigd zijn te sturen op het vermijden van financiële tegenvallers en op hoge toets- en examenresultaten, om niet in de problemen te komen met de Inspectie. Maar dergelijke outputsturing kan leiden tot vervreemding bij schoolleiders, leraren en leerlingen (Biesta, 2012).

Voor het omschakelen naar een maatschappelijk gewenst breder perspectief op kwaliteit moeten

bestuurders, schoolleiders en leraren zich bewust zijn van hun persoonlijke drijfveren en normen, en deze kunnen hanteren in de dialoog (Wassink & Stevens, 2018, zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Het gaat niet om het opleggen van die normen aan anderen, maar om het in een gesprek te komen tot gezamenlijke normen, zonder dat van tevoren vaststaat waaruit die gezamenlijkheid precies bestaat (Wassink & Bransen, 2020).

Hoge verwachtingen

Bestuurders kunnen laten zien wat ze belangrijk vinden door hoge verwachtingen te koesteren over verbeteringsprocessen. Werken met eenduidige, onderbouwde professionele standaarden voor leraren en schoolleiders helpt daarbij (Darling-Hammond, 2017; Tucker, 2019; een mooi voorbeeld zijn de Australische standaarden, zie <https://www.aitsl.edu.au>). Om ze navolgbaar te maken stellen bestuurders, schoolleiders en leraren deze bij voorkeur samen op.

Het risico bestaat dat bestuurders de standaarden instrumenteel gaan gebruiken en alleen benutten voor 'enkelslag' leren van direct toepasbare vaardigheden. Het is verstandiger om te kiezen voor dubbelslag of drieslag leren, waarin ook de onderliggende principes en waarden onderdeel van het leerproces zijn. Om dit proces in goede banen te kunnen leiden, zal de bestuurder moeten werken vanuit gedeelde kernwaarden en hierop ook zelf aanspreekbaar zijn (Terpstra, 2018).

Implicaties voor de praktijk

Uit gesprekken over bovenstaande thema's met vier schoolbestuurders, een coördinator kwaliteitszorg en twee schoolleiders bleek dat het belangrijk is om enkele expliciete vragen te stellen. Deze hielpen bij het reflecteren op ieders rol:

- Zie je jouw rol als bestuurder als lerende partner van de schoolleider?
- Zie je jouw rol als schoolleider als lerende partner van het bestuur?
- Zijn beiden bereid elkaar vragen te stellen om samen te leren?

Uit de gesprekken kwamen voorbeelden van hoe de bestuurder en de coördinator kwaliteitszorg het individuele en collectieve leren van schoolleiders kunnen ondersteunen.

Steun bij het formuleren van leervraag

Dat een schoolleider een leervraag formuleert, is vanwege de hiërarchische relatie niet vanzelfsprekend. De bestuurder kan de schoolleider hierbij helpen door te zorgen voor vertrouwen en veiligheid. Dat vertrouwen ontstaat door elkaar in formele en informele gesprekken goed te leren kennen en te ervaren dat beiden zich verbinden aan een gezamenlijke visie op het onderwijs en de schoolorganisatie.

Harde en zachte data als basis voor ontwikkeling

Voor schoolleiders is het erg behulpzaam als bestuurders niet alleen harde data gebruiken, uit bijvoorbeeld de periodieke managementrapportages, maar ook zachte data. Als bestuurders veel op school zijn en gesprekken voeren met leerlingen, leraren en de schoolleider, dan krijgen ze een goed beeld van waar de school staat en wat de kwaliteit van de schoolleider is. Op die manier kunnen ze samen met de schoolleiders nagaan wat dit betekent voor hun handelen en leerproces.

Duidelijke verwachtingen

Bestuurders benadrukken dat het belangrijk is om duidelijk te zijn naar schoolleiders over hun verwachtingen voor de te realiseren onderwijskwaliteit. Ze kunnen de schoolleider ondersteunen door het stellen van de juiste vragen bij bijvoorbeeld het opstellen van een jaarplan. Door hierbij het beroepsprofiel te betrekken kan de bestuurder expliciteren welke stappen hij of zij van de schoolleider verwacht in de leiderschapsontwikkeling, bijvoorbeeld onderzoeksmatiger en planmatiger handelen. Zo helpt het beroepsprofiel om de bedoeling van bepaalde vragen duidelijk te maken. Daarmee laat de bestuurder voorbeeldgedrag zien en dat helpt de schoolleider weer in de gesprekken met teamleiders en leraren. Op die manier draagt het gesprek tussen bestuurder en schoolleider bij aan betere leerprocessen in de hele organisatie.

Faciliteren van collectief en expliciet leren

De bestuurder kan faciliteren dat schoolleiders een aantal keer per jaar gezamenlijke leeractiviteiten ondernemen, zoals kennisdelen, intervisie, waarderende en biografische gesprekken voeren, gezamenlijk data analyseren, feedback geven en wederzijdse audits of visitaties. Hierdoor leren schoolleiders elkaar beter kennen en zoeken ze vaker elkaars hulp.

In werkbijeenkomsten (zoals de directieraad) kan de bestuurder het leerproces met reflectievragen expliciteren, zoals: op welke wijze heeft deze bijeenkomst bijgedragen aan jouw ontwikkeling als schoolleider? Schoolleiders kunnen vertellen wat ze meenemen uit het gesprek en daar het profiel bij pakken. Wat hebben we geleerd en welke leiderschapspraktijk of persoonlijke kwaliteit betreft dat? Wat betekent dit voor een volgende stap?

Praktijkvoorbeeld

Nelly, bestuurder van een groep vo-scholen, heeft te maken met onvrede in haar managementteam. Volgens Pieter, een van rectoren, besteden ze te veel tijd aan problemen van collega-rectoren op hun scholen, zoals onderwijskwaliteit en teruglopende leerlingaantallen. Op Pieters school zijn die problemen er niet en hij laat af en toe doorschemeren dat hij vindt dat zijn collega's het aan hun weifelende houding te danken hebben. Nelly stoort zich aan zijn (in haar ogen) arrogante gedrag.

Ze besluit dat het zo niet langer kan en neemt zich voor het bij haar regulier locatiebezoek bij Pieter aan de orde te stellen. Hoe kan ze dat het beste doen?

Allereerst moet Nelly zorgen dat haar hiërarchische positie geen obstakel vormt voor de openheid en kwetsbaarheid die nodig zijn in het gesprek. De kunst is om haar ongelijkwaardigheid in de macht te gebruiken om tot een gelijkwaardig gesprek te komen. Dan kan het noodzakelijke vertrouwen ontstaan, waarin Pieter twijfels kan delen en open staan voor ondersteuning en coaching van Nelly.

Voor een gelijkwaardig gesprek helpt de plek waar dit plaatsvindt mee. Is het op haar werkkamer of op de school van Pieter? Heeft ze een groot bureau met een kleine overlegtafel, of juist andersom? In dit geval helpt het om het gesprek in de werkkamer van Pieter te voeren. Daarnaast creëert een duidelijke gespreksagenda veiligheid. Een gebrek aan structuur maakt daarentegen onzeker en zorgt voor onveiligheid. Idealiter bepalen bestuurder en rector van tevoren samen de agenda van het gesprek. Ten derde start een gelijkwaardig gesprek met verhalen, niet met betogen. Nelly kan een verhaal uitlokken met een open vraag, bijvoorbeeld 'Hoe kijk jij terug op het afgelopen directieberaad?' Dit werkt alleen als de vraag echt open is. Als Pieter het ervaart als een strategische omweg van Nelly om hem de les te lezen, zal hij op z'n hoede zijn. Nelly zal dus werkelijk open en nieuwsgierig moeten

zijn naar Pieters verhaal. Daarvoor zal ze zich eerst bewust moeten worden van haar eigen gevoelens en emoties, om te voorkomen dat die te snel opspelen en een open gesprek verhinderen.

Reflectieoefening

Nelly bereidt zich op het gesprek voor met een kleine reflectieoefening met vier woorden:

- **Beleven**

Hoe heb ik de vergadering beleefd? Wat gebeurde er concreet?

- **Uitleven**

Wat deed dat met me? Als ik me uitleef, me niet laat inhouden, welke gevoelens of emoties zou ik dan de ruimte willen geven?

- **Inleven**

Als ik me verplaats in Pieter, wat kan ik me dan voorstellen over hoe hij de vergadering beleefd heeft? Wat is daar voor hem van belang geweest?

- **Voorleven**

Welk voorbeeld wil ik zo dadelijk geven in het gesprek?

Nelly ontleedt zo haar eigen irritatie en stelt zich open voor Pieters kant van het verhaal. Vermoedelijk gaat achter zijn arrogante opstelling een betrokken leraar schuil. Ze realiseert zich dat ze eigenlijk weinig weet over Pieter, behalve dat hij ooit leraar Frans is geweest. Daarmee komt ze op het idee om in het gesprek daarnaar te vragen.

Het gesprek

Nelly begint het gesprek vanuit oprechte nieuwsgierigheid naar Pieters loopbaan.

Pieter, die een stevige uitwisseling over de irritaties had verwacht, is aangenaam verrast door haar interesse. Hij voelt zich gewaardeerd en erkend en durft daardoor later in het gesprek toe te geven dat hij zich soms stoort aan het gebrek aan vakinhoudelijke bevoegdheid bij zijn collega's. Nelly weet zijn bevoegdheid te verbinden met de betrokkenheid van zijn collega-rectoren voor hun leerlingen. Pieter ziet in dat bij complexe problemen op school vakinhoud niet het enige kan zijn. Het gesprek geeft Nelly ook een nieuw inzicht, namelijk dat vakinhoudelijke bevoegdheid ook een vorm van zorg voor leerlingen kan zijn. Nelly en Pieter vonden beiden het gesprek waardevol en willen dat graag voortzetten met de andere directeuren. Nelly zal hiervoor een voorstel doen bij het volgende directieberaad.