

Robert Mentink

Robert Mentink is organisatiepsycholoog en studeerde af op het onderwerp filosofie en leiderschap. Hij vervulde diverse managementfuncties in het onderwijs en was adviseur en manager bij een besturenorganisatie. Sinds 2005 werkt hij als zelfstandig organisatieadviseur, trainer en coach vanuit Epsedean Consulting en als docent bij de masteropleiding Integraal Leiderschap van CNA. E-mail: mentink@epsedean.nl. Website: www.epsedean.nl.

Sturen op zelfsturing

Leiderschap en professionele leergemeenschappen

De lerende organisatie is terug van - nooit helemaal - weggeweest en heet nu professionele leergemeenschap (PLG). De terugkeer past in het huidige tijdsbeeld, waarin opbrengstgericht werken prominent op de onderwijsbeleidsagenda staat. Zo stelt bijvoorbeeld het Nationaal Onderwijsakkoord dat besturen, leidinggevers en leraren moeten samenwerken aan het ontwikkelen van een PLG. De vooronderstelling is dat een PLG bijdraagt aan hogere onderwijsopbrengsten. Dat is weliswaar lastig aan te tonen, maar neemt niet weg dat het PLG-concept veelbelovend is en bij uitstek geschikt voor scholen die van werkplekken* krachtige leeromgevingen willen maken. In dit artikel buigt Robert Mentink zich over de vraag, welk leiderschap noodzakelijk is voor zo'n PLG.

Over de kenmerken van een PLG bestaat in de literatuur redelijke eenstemmigheid. Ik definieer een PLG als:

een gemeenschap van leraren die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het leren en ontwikkelen van

leerlingen, waarin er eigenaarschap en regelruimte is, waarin leraren initiatieven nemen voor de eigen professionalisering en het collectief leren, waar leraren werken die gemotiveerd, betrokken en bevlogen zijn en blijven en al hun talenten in gezamenlijkheid inzetten voor de brede ontwikkeling van de leerlingen.



Op het eerste gezicht is het wellicht vreemd dat de leidinggevende niet voorkomt in deze definitie, terwijl dit artikel wel gaat over leiderschap en PLG's. De reden hiervoor is dat de hiërarchisch leidinggevende in verticale lijn staat ten opzichte van de leden van de PLG en daarmee een fundamenteel andere positie heeft. Het PLG-lidmaatschap is

voorbehouden aan leden die in een horizontale verhouding staan tot elkaar. Een leidinggevende die leiding geeft zonder besef van zijn eigen positie, krijgt op termijn veelal te maken met wantrouwen en gemopper van de leden en met ondermijning van het leiderschap. Dat soort onvrede wordt zichtbaar als leden op de leiderschapsplek gaan staan en/of de leider niet erkennen als hun leidinggevende. Zoiets zie je in het voortgezet onderwijs regelmatig bij teamleiders die 'er nog bij willen horen', dienend leiderschap al te letterlijk nemen en corvegedrag vertonen, niet passend bij hun positie als teamleider. Ze zorgen op die manier onbewust voor verwarring bij de leraren aan wie ze leiding geven. De plek van waaruit iemand leiding geeft, is voor erkenning van het leiderschap door de leden minstens zo belangrijk als iemands leidinggevende kwaliteiten, al helpen die laatste natuurlijk.

Leiders zorgen voor sturingsproblemen

Het basisconcept van leiderschap houdt in dat er een leider is die iets te sturen heeft. Daarmee ontstaat een sturingsprobleem voor de leidinggevende: 'Hoe krijg ik de anderen zo ver om te doen wat volgens mij goed is?'. Met deze vraag zit de leidinggevende meteen in een bovenpositie ten opzichte van de mensen aan wie hij leiding geeft, terwijl zijn mensen - in dit geval de leraren - automatisch in een onderpositie ten opzichte van de leidinggevende terechtkomen. Uiteraard is er bij leiderschap sprake van een wederkerige relatie tussen de leider en degene aan wie hij leiding geeft. Die relatie is echter per definitie verticaal gepositioneerd. Leider en volgers bevredigen in zekere zin elkaars wensen, behoeften en verwachtingen en dat maakt leiderschap gevoelig voor overdrachtsfenomenen: patronen uit het verleden die onbewust worden herhaald in het hier en nu. Meer specifiek is leiderschap vanwege de verticale positionering gevoelig voor overdracht vanuit ouder-kindpatronen.

Zo'n verticale positionering en de daarmee gepaard gaande vormen van overdracht kunnen de

eigen en de gezamenlijke verantwoordelijkheid van leden van de PLG behoorlijk in de weg staan. In scholen brengt het basisconcept van leiderschap met zich mee dat in de beleving van leraren de leidinggevende eindverantwoordelijk of tenminste meer verantwoordelijk is voor het functioneren van de PLG. Belangrijk is het om hier te vermelden dat het gaat om onbewuste gedragspatronen die ontstaan op de 'automatische piloot' bij zowel leidinggevende als leraren. Terzijde: gedrag van teamleden in de contramane is ook een vorm van afhankelijk (onder)gedrag, want hierbij wordt schuld en dus verantwoordelijkheid bij de leidinggevende gelegd.

Het zojuist geschetste sturingsprobleem wordt in veel leiderschapsconcepten 'opgelost' door het eigenlijk te ontkennen. Verbiest (2012) bijvoorbeeld onderscheidt drie rollen voor de leider van een PLG: cultuurbouwer, architect en educator. In die laatste rol begeleidt de leider individuele en collectieve leerprocessen en treedt hij op als expert vanuit zijn kennis over leren en lesgeven. Vooral die rol heeft het gevaar in zich dat de leidinggevende een 'superleerkracht' wordt die het beter weet en moet weten (bovenpositie!) dan de PLG-leden. Het punt is dat zo'n leiderschapsstijl een ontkenning is van de noodzaak van professionele ruimte voor leraren. Zo ondermijnt je de eigen en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor collectief leren en ontwikkelen. Streven naar een PLG zonder wijziging van de leiderschapsstijl is niets meer dan een 'botox-to-go-methode', die hooguit leidt tot een cosmetische organisatieverandering.

Sturen op zelfsturing

Een PLG vraagt om wat ik noem 'sturen op zelfsturing'. Dat concept is gebaseerd op ideeën over transformationeel leiderschap, dat ver afstaat van het frequent voorkomende transactioneel leiderschap waarbij de leidinggevende administreert, monitort en de dingen vooral goed wil doen. Boonstra (2011) omschrijft transformationeel leiderschap als een doelgerichte stijl met spaarzaam gebruik van macht. Transformationele leiders weten

hun ego in toom te houden, hebben een krachtig omgevingsbewustzijn, een sterk sociaal bewustzijn en een diep ontwikkeld zelfbewustzijn. Vermeulen (2009) benadrukt dat deze vorm van leiderschap positief samenhangt met het leren van leraren. De leiding fungeert als rolmodel voor leraren, zoals de leraar fungeert als rolmodel voor leerlingen. Voor mij stoelt transformationeel leiderschap op een sturingsparadigma dat met drie begrippen te typeren valt: stimulering, ondersteuning en vertrouwen. Het gaat om het beïnvloeden van waarden, normen en capaciteiten. In deze vorm van leiderschap staat het primaire proces centraal.

De kernwoorden bij 'sturen op zelfsturing' zijn autonomie en verbinding. De leraren in de PLG voelen zich collectief en individueel verantwoordelijk voor het leren en ontwikkelen van leerlingen en van elkaar en leggen over het rendement rekenschap af aan de leidinggevende en maatschappij. De leidinggevende is sterk sturend aanwezig als het gaat om de ondergrens van het functioneren van leraren en het leerrendement van leerlingen. Hij is stimulerend en faciliterend als het gaat om het leren en ontwikkelen en stelt zich hierbij terughoudend op. De leidinggevende is een opdrachtgever die doelen afspreekt en faciliteert. Op die manier wordt de relatie minder gevoelig voor verantwoordelijkheid ondermijnende overdrachtsfenomenen.

De leider gaat over de ondergrens

Er zijn grenzen aan autonomie en zelfsturing van leraren. Met name onvoldoende functioneren vraagt om ingrijpen vanuit de verticale lijn. De 'oerwetten' van horizontale loyaliteit maken nu eenmaal dat je dat niet aan de leraren kunt overlaten. Voor collectief leren is een open en veilige leercultuur nodig en dat is onmogelijk als er de voortdurende onzekerheid is van mogelijke uitstoting van een of meerdere leden van de gemeenschap door dezelfde leden van de gemeenschap. De PLG is gebaat bij een leidinggevende die ingrijpt als het functioneren onder de maat is.

Als leraren goed functioneren is het vooral de verantwoordelijkheid van de PLG om alle kwalitei-

Het basisconcept van leiderschap houdt in dat er een leider is die iets te sturen heeft

ten en talenten optimaal te benutten en elkaar uit te dagen om deze ook volledig in te zetten. In de dialoog over collectief leren en opbrengsten kan de leidinggevende niet zo maar meedoen. Op de achtergrond speelt altijd mee dat de leidinggevende uiteindelijk het functioneren beoordeelt in een beoordelingsgesprek.

Het derde woord van mijn typering van transformationeel leiderschap was niet voor niets een werkwoord: vertrouwen. Als de leidinggevende strak stuurt op de ondergrens is de basis aanwezig om uit te gaan van vertrouwen. Dit vertrouwen is iets dat leraren in de PLG en de leidinggevende samen opbouwen en onderhouden. Boven de ondergrens is er ruimte voor verschillen in opvattingen en moet de leidinggevende accepteren dat vertrouwen soms ook wordt geschaad. Dat betekent vervolgens weer werken aan de opbouw van vertrouwen. Leraren moeten op hun beurt weten waartoe de sturing dient. Blijft de sturing impliciet, dan riskeert de leidinggevende een verkeerde beoordeling en veroordeling, bijvoorbeeld in de vorm van een verwijt over een laissez-fairehouding ('aan jou hebben we ook niks').

Sturen op autonomie

Sturen op zelfsturing vooronderstelt voor degene die zichzelf stuurt, een belangrijke mate van autonomie. Dat is niet de vrijheid om je eigen gang te gaan zonder rekening te houden met anderen, maar keuzevrijheid: de vrijheid om binnen de gegeven verantwoordelijkheid zelf keuzes te maken en jezelf aan te sturen op basis van kennis, ervaring, verantwoordelijkheidsgevoel en je verbonden voelen met het grotere geheel (Kouwen-

hoven, 2008). Bij dat laatste hoort uiteraard ook het verantwoording afleggen aan elkaar en aan de leidinggevende als opdrachtgever.

Daarnaast vraagt zelfsturing om zelfdiscipline, die echter niet bij iedereen automatisch aanwezig is. In de schoolpraktijk wordt het - vooral als het wat moeilijker wordt - nogal eens neergelegd bij de leidinggevende. Die keurt allerlei zaken goed of af, regelt dingen voor zijn leraren, fungeert als buffer en spreekt mensen aan als zij anderen tot last zijn, enzovoorts. Dat levert hem veel waardering op, maar die kan ook ineens omslaan in aanklagen als het eens een keer niet mogelijk is om tegemoet te komen aan de behoefte van aandacht en zorg. Dit patroon van afhankelijkheid zorgt voor middelmaat en het vermijden van risico's. Het volle potentieel aan talenten van mensen wordt zo niet benut voor het leren en ontwikkelen van kinderen en het leren en ontwikkelen van leraren wordt er door geremd.

Sturen op verbinding

Sturen op verbinding impliceert dat de leidinggevende als opdrachtgever doelen stelt, faciliteert, feedback geeft en vragen stelt aan het individu en vooral aan het collectief, gericht op het doorlopen leerproces én het rendement. Hij geeft weinig antwoorden. De kernvraag is: 'Waar blijkt dat uit?' of 'Hoe weten jullie dat?'. Continu stimuleren tot zelf nadenken is essentieel. Daarbij scheidt hij feiten, interpretatie van die feiten en oplossingen en laat de leraren nadenken over wat nog ontbreekt aan feiten en wat de kern is van de problematiek. Hij wacht op voorstellen voor oplossingen vanuit de PLG. De thermometer voor de kwaliteit van de PLG is de vraag of bij de oplossing de bijdrage aan het leren en ontwikkelen van de leerlingen vooropstaat.

Een PLG kent zo min mogelijk regels en vaart vooral op gedeelde principes en gezamenlijke inzichten. Hoe meer gedeelde principes, hoe minder regels er nodig zijn (Wierdsma & Swieringa, 2011). In de praktijk wordt echter vaak druk uitgeoefend op de leidinggevende om afspraken te maken en vast te leggen en mensen eraan te houden. Het

gevaar is dat je daarmee mensen ontslaat van hun verantwoordelijkheid, doordat ze zich achter regels kunnen verschuilen. 'Afspraak is afspraak' is bepaald geen teken van kwaliteit van de organisatie. Verantwoord afwijken van afspraken is vanuit sturen op verbinding toegestaan. De uitzonderingen kunnen vervolgens dienen om inzichten en principes nog eens tegen het licht te houden.

Ethisch bewustzijn

Zonder ethisch bewustzijn gaat het allemaal niet. In een PLG doen mensen, alleen al door hun aanwezigheid, voortdurend een appel op elkaar. De leidinggevende doet er verstandig aan ruimte te creëren tussen appel en reactie. Hij moet niet meteen reageren op ieder appel, maar het beoordelen vanuit het perspectief van de eigen positie en opdracht (legitimatie) en wat daarvoor nodig is aan reactie. Zo kun je de mogelijke reacties kritisch vergelijken voordat je een reactie kiest, waarbij geen reactie ook een reactie is. Dat niet meteen reageren is overigens op zichzelf al bevorderend voor zelfsturing. Niet reageren is trouwens vaker mogelijk dan je vaak op het eerste gezicht denkt. De momenten waarop je als leidinggevende in de dagelijkse praktijk meteen moet reageren, zijn op twee handen te tellen; de situaties waar je als leidinggevende aandrang voelt om meteen te reageren vanuit de automatische piloot, zijn ontelbaar.

Bij het denken over een mogelijke reactie staat niet wat de ander vraagt of wil voorop, maar wat de ander nodig heeft voor zijn bijdrage aan de PLG. Dit is namelijk niet per definitie hetzelfde. En verder is van belang de ander te begrijpen en dat te scheiden van je eigen aannames, of zoals George Bernard Shaw het treffend verwoordt: "Behandel anderen niet zoals jij zou willen dat ze je behandelen. Hun smaak zou wel eens niet hetzelfde kunnen zijn." Je maakt de afweging hoe te reageren, dus niet vanuit persoonlijk perspectief (onvermijdelijk wel vanuit een eigen wereldbeeld), maar altijd vanuit het perspectief van de bijdrage aan het leren en ontwikkelen van leerlingen op korte

en vooral ook op lange termijn. Natuurlijk kunnen daarbij tegengestelde belangen niet altijd worden verenigd. In dat geval rest de leidinggevende niets anders dan te streven naar rechtvaardigheid en telkens weer een ethische afweging te maken.

De filosoof Levinas biedt steun voor de keren dat het niet lukt om tegengestelde belangen te verenigen en de oplossing winnaars en verliezers kent. Volgens Levinas kan 'lijden' positief uitpakken, want lijden wekt reflectie op. Anders gezegd: lijden zorgt voor leren en zoals we weten gaat leren altijd gepaard met een bepaalde mate van onzekerheid. Hulde voor de leidinggevende die zich bij tijd en wijlen onzeker voelt, want dat betekent leren. Bovendien getuigt twijfel en regelmatig ontevreden zijn met je handelen als leidinggevende van een gezonde morele instelling (Keij, 2006).

Het voorgaande is alleen mogelijk als er ruimte is bij jezelf, als je tijd en vooral rust hebt voor bezinning. In rust is omgaan met dilemma's een minder grote opgave en kost het minder moeite je 'automatische piloot' uit te schakelen, die het maar al te gemakkelijk overneemt als we het druk hebben en - nog belangrijker - die het sturen overneemt vanuit een behoefte aan zekerheid door beheersing. De automatische piloot houdt de schijn van het 'weten' in stand, maar maakt blind voor nieuwe feiten en reduceert zo de angst voor het niet weten. Leren en ontwikkelen in een PLG heeft juist baat bij het erkennen van een tijdelijk 'niet weten'.

Ten slotte

Ik kan me voorstellen dat de lezer die is meegegaan in mijn gedachtegang met een aantal vragen blijft zitten. Het is niet verkeerd om vragen een tijdje bij je te dragen, zoals Rainer Maria Rilke ooit schreef:

*Heb geduld met alles wat onopgelost is in je hart
en probeer je vragen met liefde te bezien,
als kamers die gesloten zijn
of als boeken in een volslagen vreemde taal.
Zoek nog niet naar antwoorden.
Die kunnen nog niet gegeven worden,
omdat je niet in staat zou zijn om ze te leven.
En het gaat erom alles te leven.
Leef nu de vragen.
Misschien leef je dan, langzamerhand,
zonder het te merken, het antwoord binnen.*

Literatuur

- Boonstra, J. (2011). Leiderschap in crisis. Op zoek naar nieuwe wegen. In: *M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie*, 65 (4), pp. 116-132.
- Keij, J. (2006). *De filosofie van Emmanuel Levinas*. Kampen: Uitgeverij Klement.
- Kouwenhoven, M. (2008). Autonomie in organisaties. In: A. de Graaf & J. Levy (red.). *Klimaatverandering in organisaties. Leiderschap maakt het verschil*, p. 43-71. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een Inleiding*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, M. (2009): Vormen van professionele leergemeenschappen. In: A. Ros (red). *Leren en laten leren: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*, Meso Focus 75, p. 87-111.
- Wierdsma, A. en Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

