



Sturen op zelfsturing

Robert Mentink

werkt vanuit Epsedean als organisatieadviseur, trainer en coach en is tevens docent bij de Masteropleiding Integraal Leiderschap van CNa (UvA/HvA).
E-mail: mentink@epsedean.nl

In dit artikel schetst Robert Mentink het heersende sturingsparadigma om vervolgens aan te geven wat een schoolleider volgens hem kan doen om daadwerkelijk de weg naar een professionele leergemeenschap in te slaan.

Achtereenvolgens komen in dit artikel aan de orde: het bevorderen van autonomie met twee praktijklessen, het ethische bewustzijn van de schoolleider met twee praktijklessen en het beïnvloeden van de directe omgeving waarin de leergemeenschap functioneert met twee voorbeelden vanuit Personeel & Organisatie. De auteur baseert zich o.a. op een interpretatie van de filosofie van Emmanuel Levinas en hoopt op ‘tijdelijk scheefhangen’ en een wisseling van perspectief bij de lezer.

‘Een professionele leergemeenschap verwijst naar het permanent samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren’

Verbiest

Hoewel sommige uitingen van bewindslieden anders doen voorkomen wordt het huidige onderwijsbeleid en de daarbij behorende manier van sturing (het sturingsparadigma) nog steeds gekenmerkt door een optimistische visie van maakbaarheid en beheersbaarheid en de daarmee gepaard gaande top down besturing. Ondertussen wordt er steeds een dekmantel gezocht om dit sturingsparadigma te verhullen en tegelijkertijd de onderwijsinhoudelijke autonomie verder terug te dringen. In de jaren ‘80 was de dekmantel de lerende organisatie en momenteel wordt er veel gesproken over de professionele leergemeenschap. De vraag is of de schoolleider hierin meegaat of ervoor kiest om een echte professionele leergemeenschap mogelijk te maken en gaat sturen op zelfsturing.

‘In elke situatie moeten handelende personen zelf in overweging nemen wat de bij deze gelegenheid passende handeling is’

Aristoteles

Het heersende paradigma: maakbaarheid en beheersing

Het huidige onderwijsbeleid staat in zijn geheel in het teken van het leveren van prestaties met als doel de stijging van Nederland op de internationale rankings. Over de wijze waarop dat dient te gebeuren is een verschil waarneembaar in het denken - met de daarbij behorende uitingsvormen - en het doen, het gedrag in het dagelijkse ‘Haagse leven’. Het heersende sturingsparadigma van de overheid wordt in de praktijk gekenmerkt door maakbaarheid en beheersing, zoals blijkt uit het produceren van een veelheid aan instrumenten die gretig worden overgenomen en ondersteund door sectorraden en besturen.

Tegelijkertijd wordt er ook veel gezegd over de positie van de leerkracht en de benodigde professionele ruimte die leerkrachten nodig hebben. Zo geven in het ‘Actieplan Leraar 2020 - een krachtig beroep!’ (OCW, 2011) de minister en de staatssecretaris aan dat leraren meer zeggenschap moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundige beleid en het kwaliteitsbeleid van de school. Dit is op zichzelf te beschouwen als een pleidooi voor professionele ruimte voor leerkrachten en dat verdient onder-

De vraag is of de schoolleider ervoor kiest om een echte professionele leergemeenschap mogelijk te maken en gaat sturen op zelfsturing

steuning. Leerkrachten doen er immers toe als het gaat om leerresultaten van leerlingen, zoals meerdere onderzoeken van o.a. Marzano en Fullan aantonen.

Paradoxaal genoeg zorgt diezelfde overheid voor een afname van de professionele ruimte door middel van een steeds sterker wordende inkadering, voornamelijk veroorzaakt door het sturen op eenzijdige resultaten van het onderwijs. Zo sluit de overheid een Bestuursakkoord met de PO-Raad waarin scherpe afspraken zijn gemaakt over het verder invoeren van opbrengstgericht werken met o.a. een gestegen grensscore op de Cito-eindtoets. In de verantwoording voor het sturen op resultaten geven de bewindslieden aan dat ze geen blauwdrukken willen opleggen en alleen het ‘wat’ formuleren om het ‘hoe’ - de professionele ruimte - over te laten voor de leerkrachten (Schoonhoven, 2011).

Terzijde, hier gaat kennelijk een opvatting onder schuil dat professionele ruimte voornamelijk gaat over het ‘hoe’ en niet over het ‘wat’. Een opvatting meer passend bij de machinebureaucratie met een scheiding tussen denken en doen.

De inkadering - lees resultaatgerichte opdrachtformulering - zorgt in de praktijk voor een scheiding tussen denken en doen en een vorm van top down sturing in de trits: minister, staatssecretaris en OCW - sectorraad - besturen - schoolleider - leerkrachten. De ruimte om te denken neemt daarbij steeds verder af, terwijl de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de uitvoering steeds groter wordt.

De professionele ruimte voor leerkrachten neemt nog verder af door een tweede beweging: de momenteel overheersende optimaliseringsgedachte. In het onderwijs is namelijk al geruime tijd sprake van een optimaliseringstrend waarbij o.a. het noodzakelijke gebruik van data-feedback en alleen mogen handelen vanuit objectieve kennis over wat bewezen effectief is, uitingsvormen zijn. Door deze eisen raken werkprocessen in het onderwijs steeds meer gemodelleerd en gestandaardiseerd en dit zet leerkrachten in een uitvoerende en dociele stand (Hooge, 2013).

Als reactie op de inkadering ‘van boven’ kiezen leerkrachten in veel gevallen voor de ‘Botox to go’ methode, de methode van veranderen met een tijdelijk cosmetisch effect.

Dit alles laat onverlet dat de aandacht voor leerrendement, de eisen aan prestaties van scholen en de optimaliseringsgedachte ook veel goeds hebben gebracht en brengen, zoals uitdagende leerdoelen voor alle leerlingen en de daaraan

gekoppelde hoge verwachtingen van leerkrachten, de toenemende aandacht voor de didactiek en vakinhoud en kennis over onderzoeksmatig leren en ontwikkelen, om een paar voorbeelden te noemen.

De uitdaging voor de schoolleider is om in de gegeven context de waardevolle initiatieven te omarmen en tegelijkertijd niet het sturingsparadigma van beheersing te versterken, maar de sturingsruimte op te rekken en te benutten voor het creëren van een echte professionele leergemeenschap. Een duurzame leergemeenschap waarin er eigenaarschap, verantwoordelijkheid en regelruimte is voor leerkrachten, die zelf initiatieven nemen voor de eigen professionalisering, die gemotiveerd, betrokken en bevolgen zijn en blijven en al hun talenten in gezamenlijkheid inzetten voor de brede ontwikkeling van de leerlingen.

Dat vraagt van de schoolleider om bewustwording van de eigen sturingsprincipes en het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om te kunnen sturen op zelfsturing. Dit betekent vooral het geven van verantwoordelijkheid en het aanvaarden ervan door leerkrachten en dat laatste lijkt wel, maar is geen vanzelfsprekendheid, volgens Anselm Grün: *'Het voelt alsof mensen eisen dat ik hen gelukkig maak. Zij wensen geen verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen welzijn en blijven liever slachtoffer van hun omstandigheden. Deze mensen verdenk ik ervan dat zij liever ongelukkig zijn, omdat het hen ontslaat van de plicht om actie te ondernemen.'*

Hier is ook een waarschuwing voor het sturen op zelfsturing op zijn plaats. Bouwen aan een professionele leergemeenschap vraagt aandacht en tijd en er kan alleen worden gebouwd op een fundament, op een basisniveau van functioneren van zowel de school als de mensen in de school. Anders gezegd: als de school in brand staat moet je eerst snel en systematisch blussen en zorg besteden aan het nablussen. Een zelfsturende brandweer is niet zo'n goed idee.

Sturen op zelfsturing: het bevorderen van autonomie

Een belangrijke voorwaarde voor zelfsturing is dat diegene die zichzelf stuurt over een belangrijke mate van autonomie beschikt. In de onderwijspraktijk dient deze autonomie te worden gegeven door de schoolleider - in denken en doen - en bewust aangenomen te worden door leerkrachten. Autonomie wordt nogal eens verward met vrijheid in de betekenis van je eigen gang kunnen gaan zonder rekening te houden met anderen. Dit is een misvatting, want autonomie gaat over 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 (Kouwenhoven, 2008).

Bij het hebben van verantwoordelijkheid hoort uiteraard ook het verantwoording afleggen aan elkaar en aan de schoolleider die de verantwoordelijkheid heeft gegeven. Zelfsturing vraagt naast het hebben en voelen van verantwoordelijkheid ook om zelfdiscipline. Dit zit al ingesloten in de betekenis van het woord autonomie. Volgens Van Dale

betekent autonomie de bevoegdheid om jezelf wetten op te leggen. Auto betekent 'zelf' en nomos 'wet'. Deze zelfdiscipline is niet bij iedereen automatisch aanwezig. In de schoolpraktijk wordt deze discipline - vooral als het wat moeilijker wordt - nogal eens neergelegd bij de schoolleider. Zo zijn mensen in de school er veelal aan gewend dat de schoolleider goedkeuring geeft aan allerlei zaken, dingen voor hen regelt, voor hen zorgt, als een buffer functioneert als het moeilijk wordt, andere mensen aanspreekt als zij er last van hebben en zorgt voor afspraken en regels, kortom als een zorgzame 'ouder' en professionele probleemoplosser door het schoolleven stapt. De zorgzame schoolleider krijgt veel waardering van de mensen en dat is op zichzelf niet verkeerd, want ieder mens heeft behoefte aan waardering en erkenning. De keerzijde van deze zorgzaamheid is dat waardering om kan slaan in aanklagen vanuit slachtofferschap als het eens een keer niet mogelijk is om tegemoet te komen aan de behoefte van aandacht en zorg. Dit patroon van afhankelijk zijn van zorgzaamheid betekent in de praktijk dat het volle potentieel aan talenten die mensen hebben niet wordt benut voor het leren en ontwikkelen van kinderen en een remmende werking heeft voor het leren en ontwikkelen van leerkrachten. Het patroon zorgt voor middelmaat en het vermijden van risico's. Bij te veel afhankelijkheid is de schoolleider de maat voor de ontwikkeling. In een leergemeenschap is het geheel meer dan de som der delen en zeker meer dan de optelsom van de kennis en vaardigheden van de schoolleider.

Lessen vanuit sturen op autonomie

Een voorwaarde voor het sturen op autonomie is dat de mensen in de school weten waar jouw sturing toe dient, dat ze weten dat je stuurt op zelfsturing met als doel het bouwen van een professionele leergemeenschap. Doe je dit niet dan wordt je al snel een laissez faire houding verweten ('en dat voor dat riantе salaris').

1. Geef problemen zonder oplossingen

Om ervoor te zorgen dat mensen verantwoordelijk zijn is continu stimuleren tot zelf nadenken belangrijk. De schoolleider brengt daarbij een scheiding aan tussen feiten, interpretatie van die feiten en oplossingen. Vanuit de zorgzame modus is de verleiding groot om deze drie zaken tegelijkertijd te presenteren aan het team. Er is bijvoorbeeld een probleem met de groepsbezetting en de schoolleider presenteert het probleem en de oplossing om vervolgens te wachten op hulde en hagel. Dat is namelijk de prijs die je betaalt als je zelf de verantwoordelijkheid neemt om onzekerheid te reduceren. In een leergemeenschap is een probleem met de groepsbezetting het probleem van de gemeenschap en niet het exclusieve probleem van de schoolleider. Het advies is dan ook: presenteer de feiten (of beter nog laat de feiten presenteren), laat mensen nadenken over wat nog ontbreekt aan feiten en wat de kern is van de problematiek en wacht op voorstellen voor oplossingen vanuit de leergemeenschap. Beschouw de dynamische processen die dan ontstaan als thermometer voor de kwaliteit van de leergemeenschap. Staat bij de oplossing de bij-

drage aan het leren en ontwikkelen van de leerlingen voorop? Op zichzelf interessant om daar vervolgens een dialoog over te houden in de leergemeenschap.

2. Doorbreek de regelcultuur

Een leergemeenschap 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). Toch zal vanuit de behoefte aan zekerheid regelmatig een beroep worden gedaan op de schoolleider om afspraken te maken, deze vast te leggen en mensen eraan te houden. Regels zijn gebaseerd op ervaringen en resultaten uit het verleden en 'resultaten uit het verleden bieden geen garantie voor de toekomst'. Het willen verschuilen achter regels ontslaat mensen van de eigen verantwoordelijkheid. Het veel gehoorde 'afpraak is afspraak' als teken van kwaliteit van de organisatie is dan ook op zijn minst twijfelachtig. Bij 'afpraak is afspraak' gaat het over wat juist was om te doen toen de afspraak werd gemaakt. Het is de vraag of dat in elke nieuwe situatie ook het geval is. De leergemeenschap is erbij gebaat dat deelnemers zich steeds weer afvragen of het volgen van de afspraak in de nieuwe situatie wel het goede is om te doen. Verantwoord afwijken van afspraken is in een leergemeenschap toegestaan. De uitzonderingen kunnen vervolgens dienen om inzichten en principes nog eens tegen het licht te houden. Afsprakenreductie bereik je door een beperking aan te brengen in het aantal afspraken. 'We hebben er vijf en als we willen dat er een afspraak of regel bij moet, dan gaat er ook één af.'

Sturen op zelfsturing vraagt om reflectie op, en bewustwording van, de sturingspatronen die de schoolleider heeft ontwikkeld in denken en doen om vervolgens zowel denken als doen structureel te wijzigen richting zelfsturing. Dit betekent dat de schoolleider mensen niet altijd geeft waarom ze vragen. De schoolleider handelt vanuit wat er nodig is voor de leergemeenschap en dat kan tegengesteld zijn aan de vraag. De schoolleider die stuurt op zelfsturing kan voor de verantwoording voor het handelen - waardoor 's morgens in de spiegel nog kijken enigszins feestelijk blijft - te raden gaan bij de filosoof Emmanuel Levinas, de filosoof die de ander centraal stelt in zijn filosofie.

'De ander sticht mij als moreel wezen.'

Levinas

Sturen op zelfsturing: ethisch bewustzijn

Leiderschap in een leergemeenschap vraagt om verantwoordelijkheid voor het totaal en om aandacht voor de ander. Het deel uitmaken van een gemeenschap is voor de mens nooit vrijblijvend, want het brengt de verplichting tot zorg voor het totaal met zich mee en deze zorg concurreert met de zorg voor jezelf of anders gezegd met je egoïsme (hier bedoeld als neutrale term). In het westerse denken staat denken vanuit het 'ik' - het ego - centraal en dit is in de schoolpraktijk zichtbaar in houding en gedrag van mensen. Denk bijvoorbeeld aan de wijze waarop veel groepsindelin-

gen verlopen, aan het verdelen van de taken in het kader van taakbeleid en ... wie ruimt de rommel op in de school? Het is de filosoof Levinas die een alternatief geeft voor het denken vanuit het ego. Levinas spreekt over denken vanuit de ander. We kijken verder naar deze filosofie vanuit de ander, de filosofie voor de leergemeenschap.

Levinas definieert verantwoordelijkheid als mijn 'gevoeligheid' voor de anderen, gevolgd door de wil om daar daadwerkelijk iets aan te doen. Het gaat hier om ethisch gevoelig zijn voor het appèl van de ander. Er is geen ontkomen aan. Je kunt in een leergemeenschap eenvoudigweg niet onverschillig staan ten opzichte van de ander.

In een leergemeenschap doen mensen - alleen al door hun aanwezigheid - voortdurend een appèl op elkaar. Het als schoolleider je verantwoordelijkheid nemen en tegelijkertijd verantwoordelijkheid geven en die bij de ander laten (sturen op zelfsturing), vraagt om denken en overdenken van de betekenis van het appèl dat de ander bewust en onbewust doet. Hier biedt de filosofie van Levinas een houvast voor de praktijk van de schoolleider.

Dit houvast bestaat uit het creëren van ruimte tussen appèl en reactie om vervolgens het appèl te beoordelen vanuit het perspectief van jouw opdracht (legitimatie) en wat daarvoor nodig is aan reactie. De schoolleider neemt bewust ruimte door niet meteen te handelen maar eerst te denken. Door te denken ontstaat de mogelijkheid om door kritische vergelijkingen van mogelijkheden tot een keuze van reactie te komen, waarbij geen reactie ook een reactie is. Ook als er expliciet een beroep wordt gedaan op de schoolleider is het verstandig om niet meteen te reageren. Dat niet meteen reageren is overigens op zichzelf al bevorderend voor zelfsturing. Nu zal de kritische lezer denken, maar soms moet je wel meteen reageren. Deze nuance is terecht en kan tegelijkertijd een uiting zijn van een beheersingsparadigma. Beschouw die situaties waar dat opgaat kritisch en waarschijnlijk is niet meteen reageren meer mogelijk dan je op het eerste gezicht inschat. De momenten waarop de schoolleider in de dagelijkse praktijk meteen moet reageren zijn op één hand te tellen, de situaties waarop de schoolleider wil reageren - meestal vanuit de automatische piloot - zijn ontelbaar.

Terug naar het denken als rustmoment voor de reactie. Bij de volgorde van het denken staat voorop het denken over wat de ander nodig heeft en niet over wat de ander vraagt of wil.

Levinas is niet gecharmeerd van het bekende 'Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook de ander niet.' Dit is een ontkenning van de uniciteit van de mens. George Bernard Shaw verwoordt het treffend:

'Behandel anderen niet zoals jij zou willen dat ze je behandelen. Hun smaak zou wel eens niet hetzelfde kunnen zijn.'

De schoolleider 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 van het handelen (of niet handelen) aan

het leren en ontwikkelen van leerlingen op korte en vooral ook op lange termijn. Dit is de opdracht en vormt de legitimatie voor het handelen. Dat hier wordt gesproken over leerlingen en niet over leerling heeft een bijzondere reden. De schoolleider heeft de schone taak om het handelen altijd te plaatsen in de context van anderen om vervolgens een afweging te maken. Dit 'leiderschapsdilemma' komt bij sturing in het kader van Passend Onderwijs overduidelijk naar voren komt. Er dient daarbij een afweging te worden gemaakt tussen aandacht en verantwoordelijkheid voor een individuele leerling ten opzichte van aandacht en verantwoordelijkheid voor het geheel. Door Passend Onderwijs worden de grenzen van de gevoelde verantwoordelijkheid opgerekt: ben je er voor de kinderen van jouw school, voor de kinderen van de scholen van jouw bestuur of ben je er zelfs voor de kinderen van 'jouw' samenwerkingsverband etc.

Helaas, tegengestelde belangen kunnen niet altijd worden verenigd. In dat geval rest de schoolleider niets anders dan te streven naar rechtvaardigheid en telkens weer een ethische afweging te maken. Levinas biedt steun voor de keren dat het niet lukt en de oplossing winnaars en verliezers kent. Volgens Levinas kan 'lijden' positief uitpakken, want lijden wekt de reflectie op. Anders gezegd: lijden zorgt voor leren en zoals we weten gaat leren altijd gepaard met een mate van onzekerheid. Hulde voor de schoolleider die zich bij tijd en wijlen onzeker voelt, want dat betekent leren en bovendien getuigt twijfel en regelmatig ontevreden zijn met je handelen van een gezonde morele instelling.

Lessen vanuit ethisch bewustzijn

1. Zorg goed voor jezelf

Ethische gevoeligheid voor de ander is alleen mogelijk als er ruimte is bij jezelf om dit toe te laten. Dit vraagt van de schoolleider om tijd en vooral om rust en bezinning. Hoe je hiervoor zorgt is voor iedereen verschillend en tegelijkertijd meestal wel bij jezelf bekend. Nu nog doen. Vanuit rust is omgaan met dilemma's een minder grote opgave. Bij rust gaat het ook om het bewust kunnen uitschakelen van de 'automatische piloot' die het telkens overneemt als we het druk hebben en - nog belangrijker - die het sturen overneemt vanuit een behoefte aan zekerheid. De automatische piloot houdt de schijn van het 'weten' in stand, maakt blind voor nieuwe feiten en reduceert zo de angst voor het niet weten. Leren en ontwikkelen in een gemeenschap heeft juist baat bij het 'niet weten'.

De leergemeenschap geeft de legitimatie om voor jezelf te zorgen en vanuit de 'doe modus' in de 'zijn modus' te stappen, waardoor je onder ogen blijft zien wat zich aandient zonder meteen te oordelen en vanuit rust handelt.

'Life is what happens to you while you're busy making other plans'

John Lennon

2. Stel vragen in plaats van het geven van antwoorden

In aanvulling op het goed zorgen voor jezelf is het mooi om

datzelfde zorgen voor jezelf bij anderen te bevorderen. Een veel gebruikt ezelbruggetje is NIVEA: niet invullen voor een ander. Het gaat hierbij om het stellen van de goede vragen in plaats van het geven van antwoorden. Dit vragen schakelt de 'automatische piloot' bij anderen uit. Let op dit kan soms best hard en confronterend zijn. De wondervraag die ervoor zorgt dat mensen minder snel oordelen is: 'Waar blijkt dat uit?' Dit vraagt naar feiten die ten grondslag liggen aan een oordeel.

'Ik heb nu zo'n moeilijke klas, daarmee lukt het nooit!' Waar blijkt dat uit? Wie? Wat? En vorig jaar? Wat heb je al gedaan?

'Dat bestuur kost steeds meer geld en ze doen niks voor ons!' Waar blijkt dat uit? Heb je de jaarverslagen bestudeerd? Wat vind jij de taak van het bestuur? Wat doen ze wel? Wat wil je dat ze doen?

Nu er uitgebreid is stilgestaan bij het sturen op zelfsturing door het bevorderen van autonomie vanuit ethisch bewustzijn, keren we terug naar de context waarin de schoolleider opereert. Bij het vinden van ruimte om te sturen op zelfsturing kunnen structuren en processen ondersteunen of juist een obstakel vormen.

'De ellende wordt veroorzaakt door verticale regelsystemen die gebruikt worden om werkprocessen te plannen en te controleren'

Weggeman

Structuur en processen: de achilleshiel van de leergemeenschap

Bij het accepteren van de maatschappelijke opdracht en de context heeft de schoolleider die wil sturen op zelfsturing de verantwoordelijkheid om binnen die context de ondersteunende structuren zo vorm te geven dat ze de leergemeenschap ondersteunen en minimaal niet tegenwerken. Er is bij publicaties over de professionele leergemeenschap terecht veel aandacht voor gedrag, echter zonder een flexibele vormgeving van de organisatie blijft er in de praktijk weinig over van de eerder genoemde noodzakelijke regelruimte en verantwoordelijkheid. Om duidelijk te maken wat de context betekent voor de leergemeenschap volgt nu Personeel & Organisatie (P&O) als voorbeeld.

Wat betreft P&O wordt - in verband met de rechtsgelijkheid van de werknemers - het kader vooral bepaald op bestuursniveau. Het is dan ook daar waar de vormgeving van de ondersteunende structuur moet plaatsvinden.

Bij veel besturen lijkt het P&O beleid eerder een obstakel te worden voor de ontwikkeling van een leergemeenschap dan dat ze deze ondersteunt. Binnen de ruimte van dit artikel volgen twee voorbeelden: het functiebouwwerk en de gesprekscyclus.

Voorbeeld 1 Het functiebouwwerk

In een eerder artikel is stilgestaan bij het beleid van de overheid inzake functiedifferentiatie en beloningsbeleid (Mentink & Wever, 2010). Inmiddels blijkt dat veel bestu-

ren om te voldoen aan de afspraken over functiedifferentiatie en de LB functies, hebben gekozen voor specifieke functiebeschrijvingen en een invulling van het bouw- werk met specialisten, zoals de taalspecialist, de reken- specialist en de gedragsspecialist. Dit o.a. vanuit de ge- dachte dat als je onderscheid gaat maken je dat ook objectief moet kunnen aantonen en verantwoorden (het beheersingsparadigma). Deze keuze zorgt inmiddels voor inflexibele organisaties en geeft problemen bij mobiliteit en in krimp situaties. Een leergemeenschap heeft baat bij flexibiliteit en regelruimte. Een bij een leergemeenschap passende invulling van de functiedifferentiatie, is om te werken met twee algemene functieniveaus LA en LB en dus met twee generieke functiebeschrijvingen. Alle LB- ers hebben dan dezelfde functie en dezelfde functiebe- schrijving. In een generieke functiebeschrijving staat voornamelijk beschreven wat het verschil is in functieni- veau en wat mag worden gevraagd aan werkzaamheden van de functievuller. In een leergemeenschap gaat het daarbij om vragen vanuit alle deelnemers van die ge- meenschap, dus schoolleiders en leerkrachten. Zo kun- nen kwaliteiten en talenten optimaal en flexibel worden benut. Aanvullend op de generieke beschrijving kunnen jaarlijks afspraken worden gemaakt over de inhoud van de werkzaamheden. We transformeren 'de taalspecialist' naar de nieuwe generieke vormgeving. Je functie is leer- kracht LB en niet taalspecialist LB. Je hebt een HBO + functieniveau en de daarbij behorende vaardigheden, wat bijvoorbeeld blijkt uit specifieke kennis over taalont- wikkeling (of kennis op een ander gebied) en uiteraard wordt er gebruik gemaakt van die kennis. Echter je kunt ook worden gevraagd voor werkzaamheden op andere gebieden. Je hebt immers bewezen het functieniveau aan te kunnen en je hebt de benodigde vaardigheden. Wel- licht vraagt dat om het verwerven van aanvullende ken- nis: welkom in een lerende gemeenschap waar iedereen continu leert en ontwikkelt! Een LB-er kan dus op elke LB vacature reageren en/of worden ingezet. Samenvat- tend: het niveau van de verantwoordelijkheden, bevoegd- heden en taken ligt vast en er is maximale ruimte voor de invulling ervan.

Voorbeeld 2 Gesprekscyclus en Beoordelen

De meeste besturen hebben een gesprekscyclus ingericht die onbedoeld de nadruk legt op de schoolleider in de rol als zorgzame en soms kritische 'ouder'. De leerkracht legt daarbij aan de schoolleider verantwoording af over functioneren en over 'persoonlijke' ontwikkeling. Op zichzelf is dat niet verkeerd mits de leergemeenschap hierin ook een duidelijke rol krijgt. Over de individuele verantwoordelijkheid leg je verantwoording af naar de leidinggevende, over jouw aandeel in de gezamenlijke verantwoordelijkheid leg je ook verantwoording af aan de leergemeenschap. Dat dit veel vraagt aan houding, kennis en vaardigheden van leerkrachten zal duidelijk zijn. Overigens is een leergemeenschap gebaat bij een schoolleider die vooral vanuit zijn verantwoordelijkheid ingrijpt als het individuele functioneren echt onder de

maat is. Dan kan de gegeven autonomie en regelruimte ook worden teruggenomen met als uiterste maatregel ontslag vanwege het tekortschieten in de bijdrage van het leren en ontwikkelen van leerlingen. Als leerkrachten op voldoende niveau functioneren is het de verantwoor- delijkheid van de leergemeenschap om alle kwaliteiten en talenten optimaal te benutten en elkaar uit te dagen om deze ook volledig in te zetten. Dit kan bijvoorbeeld inhouden dat er groepsfunctioneringsgesprekken worden gehouden en dat mensen niet meer verantwoordelijk zijn voor alleen hun groep, maar voor een logische onder- wijskundige eenheid zoals bijvoorbeeld de gehele onder- , midden- of bovenbouw. Overigens is een leergemeen- schap zonder systematische 360 feedback voor alle leden (dus ook de schoolleider) ondenkbaar.

Deze twee voorbeelden maken duidelijk dat alleen an- ders handelen en attitudeverandering van de schoolleider onvoldoende zijn voor het realiseren van een leerge- meenschap. Ook de bestaande structuren en processen dienen te worden beoordeeld op hun bijdrage aan de leergemeenschap. Er is stilgestaan bij twee voorbeelden op het gebied van P&O een gebied waar nog meerdere voorbeelden denkbaar zijn zoals taakbeleid en werving & selectie.

Ten slotte

Er ligt een mooie taak voor de schoolleider die gaat sturen op zelfsturing met de drijfveer om het leren en ontwikkelen van kinderen in brede zin te maximaliseren. Ken Robinson geeft aan dat een leider eigenlijk een boer of tuinman hoort te zijn:

'Je kunt planten niet dwingen om te groeien, maar je kunt wel de juiste condities voor groei creëren'

Sturing op zelfsturing vertrekt vanuit de basisovertuiging dat mensen een levensbehoefte hebben om zichzelf te ont- wikkelen. Met de juiste condities - context, ethisch bewust- zijn en bevorderen van autonomie - hoef je voor verdere groei slechts aan die levensbehoefte te appelleren. Mensen die met kinderen werken weten dat als geen ander. Dit was het denken en nu aan de slag, doen!

Literatuur

- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Universiteit van Til- burg.
- Keij, J. (2006). *De filosofie van Emmanuel Levinas*. Kam- pen: Uitgeverij Klement.
- Kouwenhoven, M. (2008). Autonomie in organisaties. In: *Klimaatverandering in organisaties*. Amsterdam: Uitgeverij SWP 43 - 71.
- Mentink, R., Wever, B. (2010). Boeien, binden en betalen. *Basisschoolmanagement*, 24 (1) 4 -10.
- Schoonhoven van, R. (2011). Van wie is dit onderwijsbeleid. *Meso magazine*, 31 (180), 3 - 7.
- Wierdsma, A. en Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.