

TIEN ESSAYS OVER LEIDERSCHAP

// 2025 //

NSO-CNA LEIDERSCHAPSACADEMIE

TIEN ESSAYS OVER **LEIDERSCHAP**

// 2025 //



INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	5
Bart Schipmölder	
1 UURTJE-FACTUURTJE-MENTALITEIT BRENGT ONDERWIJS IN GEVAAR	7
Kasper Put	
2 LEIDERSCHAP IN TIJDEN VAN POLARISATIE	11
Somaia Yaagoub	
3 LEIDERSCHAP OP HOOGTE	17
Erik Koopmans	
4 KLEINE BESLISSINGEN HEBBEN GROTE GEVOLGEN	21
Erhan Özen	
5 WAT ALS JE HET EVEN NIET WEET	25
Irene Mols	
6 DE ONGELIJKHEID ACHTER DE GELIJKE BEHANDELING	31
Berivan Akdag Elis	
7 SPINOZA'S TWIJFEL	35
Dick Salfischberger	
8 VRAGENDE LEIDER, WAAR BLIJF JE?	39
Leonie Schippers	
9 DE KRACHT VAN BEGRIP	45
Hanneke Vossebeld	
10 DE KRACHT VAN DE PROFESSIONELE RUIMTE	51
Esther van Melis	

Overzicht van door studenten geraadpleegde literatuur: nso-cna.nl/essays2025

VOORWOORD

Vraag jezelf, voordat je in deze bundel gaat lezen, eerst eens af waar leiderschap, en leiderschap in het onderwijs, voor jou over gaan. Wat is de kern van goed leiderschap? En waar zou jouw eigen essay dan over gaan? Kijk daarna of je je herkent in de tien essays over leiderschap in deze bundel, en of je er een rode draad in ontdekt.

Zelf zag ik deze rode draad: leiderschap is de moed om mens tussen de mensen te zijn, en daarin steeds de bedoeling voor ogen te houden. Veel auteurs beschrijven het voortdurende balanceren van de leider. Tussen regels en relaties, weten en niet-weten, beleid en praktijk, individu en gemeenschap, curriculum en de individuele ontwikkeling van die ene leerling. Steeds weer blijkt leiderschap te gaan over kiezen voor het menselijke.

We hebben een onderwijssysteem gebouwd waarin het draaiend houden van het systeem soms belangrijker lijkt dan wat goed is voor het kind. Vanuit managementperspectief hebben we de ontwikkeling van mensen opgedeeld, gelabeld en beheersbaar gemaakt. De auteurs in deze bundel nodigen ons uit om met open ogen, een warm hart en verbeeldingskracht aanwezig te zijn bij de ontwikkeling van jonge mensen. Dat vraagt, zoals zij beschrijven, om vertrouwen, autonomie, verbinding, dialoog, ruimte voor verschil en de moed om het nog niet te weten.

Ik nodig je van harte uit om deze essays te lezen met die open blik en dat warm hart. Ze zijn scherp, persoonlijk, doorleefd en van hoog niveau. Mijn dank gaat uit naar alle auteurs die hun zoektocht naar leiderschap zo eerlijk en inspirerend hebben verwoord, en in het bijzonder naar docent Kiki Verbeek, die hen hielp positie te kiezen in hun essays.

Dit is de zesde bundel met leiderschapsessays in de periode dat ik leiding mocht geven aan NSO-CNA, en de laatste waarvoor ik het voorwoord schrijf. Met veel plezier heb ik tien jaar lang leidinggegeven aan onze stichting. Ik ben dankbaar voor mijn reisgezelschap in al die jaren, voor alles wat ik van jullie heb geleerd over onderwijs, leiderschap, samenwerken en mezelf. Ik zal jullie missen, maar met veel vertrouwen laat ik los.

Veel leesplezier met deze tien essays,

Bart Schipmölder
vertrekkend directeur-bestuurder NSO-CNA Leiderschapsacademie

1

UURTJE-FACTUURTJE-MENTALITEIT BRENGT ONDERWIJS IN GEVAAR

— Kasper Put

‘De benzineprijzen zijn flink gestegen hè?’, zei ik tegen de buurman bij het tankstation in het dorp. ‘Oh daar heb ik geen last van, ik tank toch altijd voor 50 euro’, grapte mijn buurman. Best een leuk en relativierend geintje, vond ik, dus even gelachen en daarna stapte ik de auto in. Ik zwaaide naar de vrolijke buurman en op weg naar huis realiseerde ik me hoezeer de mindset in dat geintje dagelijks voelbaar is in het taakbeleid van ons onderwijs.

Met een beetje verbeelding kun je je hetzelfde soort gesprek voorstellen bij de koffieautomaat in de personeelskamer van een middelbare school. Mentor 1: ‘Het aantal mentorleerlingen en de ondersteuningsbehoefte zijn dit jaar flink gestegen hè?’ Mentor 2: ‘Oh daar heb ik geen last van, ik krijg voor het mentoraat toch ieder jaar 80 uur.’ Nu het in deze context gaat over jonge mensen in de bloei van hun leven, in plaats van over benzine, is de grap er snel vanaf. Toch zie ik deze mindset, met een focus op uren, steeds vaker terug in het onderwijs. Dat is een slechte ontwikkeling en daar moeten we mee stoppen. Maar hoe?

Ik ben een schoolleider die het belangrijk vindt dat mijn collega’s met plezier en bevologenheid hun werk doen, omdat ik erin geloof dat dit het fundament is van een prettige en krachtige leeromgeving voor onze leerlingen. Die leeromgeving reikt verder dan het klaslokaal. Lesgeven is de primaire taak van een docent, maar daarnaast ontkomen docenten niet aan andere taken die ervoor zorgen dat we onze school draaiende kunnen houden. Die taken zijn onderdeel van ons werk, zou ik willen stellen, dus ook van mij als schoolleider. Zie de school als een mini-samenleving die we met elkaar, en al onze talenten, runnen. Dat is een collectieve verantwoordelijkheid, waaraan iedereen een steentje dient bij te dragen. Het geheel aan taken behoort simpelweg tot het werk in het onderwijs. Helaas merk ik dat deze vanzelfsprekendheid is weggeëbd. Er is een groeiende focus op takenplaatjes en de uren die iemand krijgt voor ‘arbeid’.

Het gesprek over de taakverdeling op school moet een fundamenteel andere inslag krijgen: met een focus op talent en vertrouwen, in plaats van op tijd en controle.

Papieren schijnwerkelijkheid

Betalen in tijd is in het onderwijs gebruikelijk en dat vind ik in de basis demotiverend. In het onderwijs zijn we ooit begonnen taaktijd als valuta te gebruiken en dat heeft nadelige effecten. 'Hoeveel uren krijg ik hiervoor?', is de veelgestelde reflexvraag van docenten aan de schoolleiding. Vervolgens wordt er gekeken of een docent nog voldoende taakruimte heeft. Als een collega die ruimte overschrijdt, komt die in de 'min' en wordt er op papier dus te veel gewerkt. Aan de andere kant is het zo dat wanneer een taak niet wordt gefaciliteerd, die collega 'vrijwilligerswerk' doet en dat is natuurlijk niet de bedoeling.

Het gaat al mis bij het begin. Want hoeveel taakuren moeten er aan een bepaalde taak worden toegekend? Vaak wordt dat door een teamleider bepaald op basis van voorgaande jaren en een ruwe inschatting van de te leveren arbeid. Voor sommige kleine taken, zoals het organiseren van het kerstgala, is dat nog vrij overzichtelijk. Voor een grotere ontwikkeltaak, zoals het zitting nemen in een ontwikkelgroep voor de basisvaardigheden, wordt het al gauw een grofmazige schatting. Dat is lastig. Heb je genoeg aan 60 uur? Of moeten dat er 80 zijn? Eerlijk is eerlijk, de teamleider heeft vaak ook geen flauw idee. Er ontstaat bij de collega's een gevoel van willekeur en daarmee worden de uren onderhandelbaar. Bovendien creëren we op deze manier een papieren schijnwerkelijkheid: we proberen krampachtig te sturen op een urenverdeling waarvan iedereen weet dat die een groot ondoorgrondelijkheidsgehalte heeft.

Het opstellen van de jaartaken kun je vergelijken met het maken van een offerte in de bouwwereld. Die staan vol stelposten: schattingen van bedragen voor bijvoorbeeld de badkamer of keuken die altijd te krap worden aangehouden. De offerte lijkt aantrekkelijk, maar iedereen weet dat je naderhand voor onvoorziene verrassingen komt te staan die financieel altijd in jouw nadeel zijn. Dit gebeurt in scholen met een jaartaakbeleid continu. Alleen zit dat nadeel in het onderwijs ironisch genoeg niet uitsluitend bij de ontvanger van de stelposten (docenten) of degene die de stelposten uitschrijft (teamleider), maar bij beide. We houden onszelf gevangen in die papieren werkelijkheid en daarmee zit het échte nadeel uiteindelijk bij de leerling, want er is veel meer te halen uit de potentie van het personeel.

Uurtje-factuurkje: een logische reflex?

In de kern doen we leerlingen dus tekort, want het goed uitvoeren van taken zorgt ervoor dat we de kwaliteit van het onderwijs en de schoolomgeving voor leerlingen verhogen. Ik moet eerlijk zeggen dat veel taken goed worden uitgevoerd, gelukkig maar. Het punt is alleen dat we afhankelijk zijn van de willekeurige individuele bereidwilligheid van docenten en niet van de goede organisatie vanuit de 'takenplaatjes'. Dit kan worden geïllustreerd aan de hand van het koffieautomaatvoorbeeld dat ik eerder gaf. Je kunt de opmerking van de mentor dat hij 'er toch ieder jaar 80 uur voor krijgt' tweeledig vertalen. De positieve versie is

dat deze mentor, ondanks het aantal beschikbare uren, het werk voor zijn mentorleerlingen toch wel doet, vanuit betrokkenheid en enthousiasme, ongeacht het aantal leerlingen en welke ondersteuning zij nodig hebben. De negatieve vertaling is dat deze mentor die 80 uur strikt aanhoudt en dus een aantal belangrijke zaken niet regelt voor zijn mentorleerlingen. Uurtje-factuurtje dus. Beide varianten zijn altijd aanwezig binnen een school en dat zorgt voor veel scheve gezichten over en weer. Logisch.

Ik realiseer me dat het enigszins gechargeerd is, maar voor het gemak kunnen we onderwijsmensen in bovenstaande twee categorieën indelen. De eerste groep is verreweg het grootst en dat tekent de betrokkenheid van mensen die werken in het onderwijs. Zij zijn in deze sector gaan werken omdat zij mensen vooruit willen helpen. De valkuil is dat zij, omdat het mensenwerk betreft, geen grenzen kunnen of willen aangeven en zich het snot voor de ogen werken. Daar zit ook een oorzaak van de werkdrukdiscussie in het onderwijs, maar dat terzijde. De tweede categorie, met de uurtje-factuurtje-mentaliteit, zie ik de laatste jaren toenemen. Zij hebben ook hart voor de leerlingen, maar daarnaast een net zo groot hart voor zichzelf en daar lijken ze zuiniger op.

De vraag is: hoe komt het dat de focus meer en meer op die uren komt te liggen? In de school en in de maatschappij hoor ik vaak geluiden dat dit zou komen doordat we leven in een 'ik-tijdperk', waarin iedereen individualistischer is geworden. Duyvendak (2004) geeft in zijn onderzoek aan dat die gedachte niet opgaat. Er vindt wel een verschuiving plaats richting het individu, maar we leven niet in een volledig ik-tijdperk. Volgens Duyvendak is de aard van de bindingen die mensen aangaan veranderd. De bindingen zijn losser geworden en dat maakt het mogelijk voor individuen om zich te verbinden met meerdere netwerken tegelijk. Daarmee worden de verbindingen ook vluchtiger, zoals die met de werkgever (Duyvendak, 2004).

Om nieuwe generaties te blijven binden, zijn transparantie en eerlijkheid in toenemende mate belangrijk voor organisaties (Stewart, Oliver, Cavens, & Oishi, 2017). Deze generaties hebben namelijk een sterker rechtvaardigheidsgevoel dan vorige generaties. Bedrijven en instanties moeten zich daarvan bewust zijn. Als we dit relatief nieuwe uitgangspunt voor ogen houden rondom het jaartaakmodel, moeten we die focus op tijd en geld volgens mij niet zien als een gevolg van individualisering, maar als een logische reflex op een ondoorzichtig systeem. Als schoolleiders controle uitoefenen met een arbitrair urensysteem, worden docenten defensiever in het aannemen van taken en voelen zij onderhandelruimte over het aantal uren. Ze zijn bang te weinig tijd te krijgen en beschermen zichzelf. Bovendien doet het systeem iets met het rechtvaardigheidsgevoel van deze docenten. Zij zien bijvoorbeeld

dat sommige docenten keihard werken en anderen ermee weggkomen als zij voor hetzelfde aantal uren minder mentorondersteuning bieden aan leerlingen.

Focus op talent en werken vanuit vertrouwen

Door te werken met taakuren kijken we niet naar wat het beste is voor onze leerlingen en collega's, maar naar wat past in de schijnwerkelijkheid die we een jaartaakformulier noemen. Ik ben ervan overtuigd dat er op deze manier veel energie weglekt bij personeel van middelbare scholen. Deze werkwijze nodigt ze niet uit tot een stapje extra. Wat is de oplossing? De oplossing zit volgens mij in een fundamenteel andere benadering van de taakverdeling op school. Allereerst: bewustwording van het feit dat we de school samen runnen en dat iedereen daar actief aan bijdraagt. En ja, daar horen nu eenmaal taken bij die soms niets met lesgeven te maken hebben, maar wel met onderwijs in de brede zin. Ook voor dit soort taken zijn er mensen met affiniteit en talent beschikbaar, dat weet ik zeker.

Leidinggevend en docenten moeten op zoek naar ieders bevlogenheid, dat is het fundament van een krachtige schoolomgeving. Schaufeli en Bakker (2003) geven aan dat bevlogen werknemers zich vitaal en energiek voelen, toegewijd zijn aan hun werk en vaak alles om zich heen vergeten. Om dat te bereiken moet er worden geïnvesteerd in energiebronnen zoals autonomie en verbinding. Die energiebronnen zijn volgens dit onderzoek niet alleen motiverend, ze vangen ook de werkstress op van bijvoorbeeld de hoge taakeisen. Door het gesprek over de taken vanuit die energiebronnen aan te vliegen en te focussen op talent, zouden we in staat moeten zijn om mensen in hun kracht te zetten.

Bij het stimuleren van die bevlogenheid mogen we vertrouwen op de professionaliteit van schoolleiders. Betrokken schoolleiders weten wat er nodig is om collega's, en dus ook de gehele school, in de eigen context te laten floreren. Zij weten welke taken daarvoor vervuld moeten worden en zij onderzoeken in de praktijk, via een continue dialoog, of bepaalde taken passend zijn in de beschikbare tijd. Van essentieel belang is dat de schoolleiding de ontwikkelkracht en de talenten in de school kent. Schoolleiders hebben daar tijd voor nodig en zij moeten vaker het gesprek aangaan met collega's om de voortgang rondom bepaalde taken te monitoren. Vanuit die verbinding kunnen ze een betere inschatting maken van de belastbaarheid, het welbevinden en de ontwikkelpotentie van collega's.

Kortom, we zouden de taakverdeling op school veel mensgerichter moeten aanvliegen. Vertrouwen en verbinding zijn hierbij de sleutelwoorden. Die kernwaarden vormen wat mij betreft de brandstof voor goed werkgeverschap, zodat talent écht kan renderen. En die brandstof kost geen 50 euro, want die is niet in geld uit te drukken.

2

LEIDERSCHAP IN TIJDEN VAN POLARISATIE

MIJN WAARDIGHEID IS MIJN KOMPAS

– Somaia Yaagoub

*No matter what they take from me
They can't take away my dignity*
– Whitney Houston (uit *Greatest Love of All*)

‘Gezien jouw kleur en achtergrond ben je niet geschikt als directeur’, werd mij verteld door mijn bovenschoolse directeur. Die woorden kwamen heel hard binnen. Ik voelde een knak in mijn lijf en een onbeschrijfelijke pijn die niet alleen fysiek was, maar ook mentaal. Huilend en gebroken belde ik mijn waarnemende directeur. Zijn reactie? ‘Dit is geen discriminatie, maar een lastig situationeel besluit.’

Wat ooit mijn zelfvertrouwen en kracht definieerde, werd in anderhalf uur tijd weggenomen. Van een vrouw die vol vertrouwen en vrij in het leven stond, veranderde ik in iemand die twijfelde over haar plaats in de samenleving. Alles door één factor: mijn Marokkaanse achtergrond. Mijn liefdevolle en cultureel rijke achtergrond, die mij kracht en identiteit geeft, werd opeens het argument tegen mijn competenties.

Het ervaren van discriminatie heeft me diep geraakt en het heeft me laten zien hoe diepgeworteld deze structuren in onze samenleving zitten, en helaas ook in het onderwijs. De pijn van dergelijke systemische discriminatie gaat verder dan een persoonlijke aanval: het tast de fundamentele waarden aan van gelijkheid en respect.

Onderzoek (Jones et al., 2016) toont aan dat discriminatie leidt tot psychologische stress, angst en verlies van zelfvertrouwen. Dit brengt mij bij de kernvraag: hoe blijf je trouw aan jezelf en behoud je je waardigheid in een systeem dat jou probeert te ondermijnen?

In dit essay neem ik je mee in hoe deze ervaring mijn visie op leiderschap heeft gevormd.

Liefde, vertrouwen, vrijheid en verantwoordelijkheid: de essentie van mijn werk

Helen Parkhurst ontwierp het daltononderwijs op basis van een filosofie die verder gaat dan kennisoverdracht. In het daltononderwijs staat de mens centraal. Het is een onderwijsvorm die zich richt op de volledige ontwikkeling van het individu: leerlingen worden uitgedaagd om zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking te ontwikkelen. Zoals Parkhurst zei: "Onderwijs zou een bevrijding moeten zijn. Het moet het kind bevrijden van de macht van vooroordelen, onwetendheid en bijgeloof" (Parkhurst, 1922). Dit is de kern van het daltononderwijs: leren vrij en onafhankelijk te denken in een omgeving die vertrouwen en liefde uitstraalt.

'I believe the children are our future, teach them well and let them lead the way.' Deze woorden van Whitney Houston resoneren diep in mij. Ze herinneren me eraan dat het mijn taak is – als leider en als mens – om anderen te inspireren hun kracht te vinden, zelfs wanneer die kracht door tegenslagen op de proef wordt gesteld. In het onderwijs, en specifiek in het daltononderwijs, werk ik dagelijks vanuit de kernwaarden liefde, vertrouwen, vrijheid en verantwoordelijkheid. De songtekst van Houston weerspiegelt de waarden van het daltononderwijs. Net zoals het lied ons aanspoort te geloven in onszelf en onze eigen kracht, daagt het daltononderwijs kinderen en volwassenen uit om te groeien en groot te dromen. Houston zingt: 'Learning to love yourself is the greatest love of all', deze woorden benadrukken het belang van zelfvertrouwen en eigenliefde.

Deci & Ryan (1985) stellen dat mensen optimaal functioneren wanneer ze zich autonoom voelen, hun eigen keuzes kunnen maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun acties. Vygotsky (1978) betoogde dat leerlingen effectief leren wanneer zij worden ondersteund bij het overbruggen van de kloof tussen dat waar zij zelfstandig toe in staat zijn en wat zij kunnen bereiken met begeleiding en vertrouwen. Volgens Erikson (1968) vereist identiteitsontwikkeling zowel vrijheid als sociale verantwoordelijkheid. Mijn werk in het (dalton)onderwijs bevestigt me keer op keer dat liefde en vertrouwen concrete bouwstenen zijn. Door kinderen en volwassenen vrijheid te geven, gecombineerd met begeleiding en vertrouwen, leren zij zelfstandig keuzes maken en ontwikkelen zij hun karakter.

Vrijheid en verantwoordelijkheid in balans

Vrijheid is geen vrijblijvendheid. Parkhurst benadrukte dat vrijheid de eerste vereiste is voor groei, maar dat vrijheid zonder verantwoordelijkheid geen betekenis heeft: 'Vrijheid moet gepaard gaan met verantwoordelijkheid om zinvol en productief te zijn' (Parkhurst, 1922). Binnen het daltononderwijs leren leerlingen zelfstandig keuzes te maken in hoe ze hun doelen willen bereiken, terwijl ze verantwoordelijkheid nemen voor hun beslissingen. Dit proces helpt hen zowel kennis te verwerven als karakter te ontwikkelen en een gevoel van eigenwaarde ('dignity') op te bouwen. Als schoolleider zie ik het als mijn taak deze balans voortdurend te bewaken en te voeden. Helen Parkhurst stelde: 'Vrijheid en verantwoordelijkheid zijn de hoekstenen van karakterontwikkeling' (Parkhurst, 1922). Dit sluit nauw aan

bij mijn overtuiging dat een school niet alleen een plek is om te leren, maar een plek waar je jezelf kunt ontdekken en waarderen.

De kernwaarden vertrouwen, samenwerking, vrijheid en verantwoordelijkheid beperken zich niet tot het onderwijs aan leerlingen. Ze vormen ook de basis van hoe wij als team functioneren. Voor medewerkers betekent vrijheid de ruimte om binnen professionele verantwoordelijkheden eigen keuzes te maken en creatieve oplossingen te vinden. Dit vraagt van hen dat zij eigenaarschap nemen en de gevolgen van hun keuzes dragen. Alleen door te leren van en met elkaar, creëren wij een cultuur van vertrouwen en verbondenheid.

In de praktijk kwamen deze kernwaarden duidelijk tot uiting bij de implementatie van ons daltonplein en de ontwikkeling van de daltonweektaken. Leerlingen kregen de vrijheid om zelfstandig te werken, wat hen stimuleerde verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. Tegelijkertijd bood dit medewerkers de mogelijkheid om samen te werken aan het ontwerpen van een leeromgeving die deze kernwaarden belichaamt. Doordat er ruimte was voor reflectie en experiment groeiden leerlingen en medewerkers in hun rol. Dit proces versterkte de samenwerking op het daltonplein en ook het vertrouwen, de samenwerking en betrokkenheid binnen het team.

Leiderschap vanuit verbinding en vertrouwen

Leiderschap betekent voor mij: het scheppen van kaders waarbinnen vrijheid en verantwoordelijkheid hand in hand gaan – zowel voor leerlingen als voor medewerkers. Ik geef richting door doelen helder te formuleren, verwachtingen uit te spreken en structuur te bieden. Tegelijkertijd stimuleer ik eigen inbreng en eigenaarschap door ruimte te creëren voor initiatief en creatieve ideeën. In brainstormsessies moedig ik mensen actief aan om hun stem te laten horen – ongeacht rol of achtergrond – zodat ieders perspectief bijdraagt aan het geheel. Mijn leiderschap is geworteld in verbinding, vertrouwen en het geloof in ieders potentieel. Ik laat mij inspireren door transformationeel leiderschap zoals beschreven door Bass (1985), een leiderschapstijl die verder gaat dan het aansturen van processen. Het is een manier van werken die mensen motiveert om boven zichzelf uit te stijgen en met elkaar iets te realiseren wat in je eentje niet mogelijk is.

Tijdens de bijeenkomsten rondom het schoolplan heb ik mijn visie in de praktijk gebracht. Medewerkers, leerlingen en ouders waren actief betrokken bij het ophalen van ideeën en ambities. Deze collectieve aanpak zorgde zowel voor een sterk en gedragen schoolplan als voor een hecht team dat zich verbonden voelde met onze visie en onze richting.

Inclusiviteit als fundament

Een essentieel fundament van mijn leiderschap is inclusiviteit. Zoals Shore et al. (2011) benadrukken, creëren inclusieve leiders een cultuur waarin verschillen worden gewaardeerd en barrières actief worden weggenomen. Diversiteit is geen bijzaak, maar een bron van

kracht. Daarom werk ik met principes uit *deep democracy*: juist de stemmen die minder snel worden gehoord, betrek ik actief in de besluitvorming.

In vergaderingen vraag ik expliciet naar afwijkende of ondervertegenwoordigde perspectieven. We ronden pas af als er ruimte is geweest voor verschillende visies – niet om consensus te bereiken, maar om te komen tot gezamenlijk gedragen besluiten. Zo ontstaat een cultuur waarin liefde, vertrouwen en samenwerking centraal staan. Een cultuur waarin iedereen zich gezien en gewaardeerd voelt en waarin verschillen geen obstakel zijn, maar een verrijking.

Het resultaat is een team dat stevig staat in zijn onderlinge verbondenheid en waarin ieder individu ertoe doet. Want leiderschap draait niet om macht of positie, maar om het mogelijk maken van groei – van mensen, teams en uiteindelijk van het onderwijs dat wij samen vormgeven.

De kracht van waardigheid en veerkracht

'No matter what they take from me, they can't take away my dignity.' Deze woorden van Whitney Houston vormen een diepe waarheid die ik koester. Mijn ervaring met discriminatie, zeer pijnlijk en confronterend, bracht me op een kruispunt. Voor een moment was ik gebroken, maar niet voor altijd. Vanuit die gebrokenheid vond ik een nieuwe kracht, een vernieuwd besef van wie ik ben en wat ik waard ben. In het gesprek met de bovenschoolse directeur en ook in het gesprek met mijn waarnemend directeur stonden niet mijn professionele kwaliteiten centraal, maar mijn etnische identiteit. Die haalden zij naar beneden.

Mijn waardigheid, gevoed door liefde, zelfrespect en vastberadenheid, is sterker dan de woorden die mij probeerden neer te halen. Als leider, als vrouw en als trotse Nederlandse Marokkaanse of Marokkaanse Nederlandse, weet ik nu dat mijn kracht niet zit in hoe anderen mij zien, maar in hoe ik mezelf zie. Mijn visie op onderwijs en leiderschap – geworteld in liefde, vrijheid, vertrouwen en verantwoordelijkheid – is een antwoord op de onrechtvaardigheid die ik heb ervaren. Ik geloof dat we samen kunnen bouwen aan een wereld waarin niemand zijn vrijheid of waardigheid in twijfel hoeft te trekken. Door elkaar liefde en vertrouwen te bieden.

Mijn waardigheid is mijn kompas, de bron van mijn leiderschap, een leidraad voor mijn handelen en mijn bijdrage aan rechtvaardiger en inclusiever onderwijs.

Dromen met impact: bouwen aan scholen van betekenis

Inmiddels werk ik enkele jaren binnen een scholengroep waar ik op mijn plek zit. Hier voel ik ruimte, vertrouwen en erkenning en ervaar ik dagelijks wat er mogelijk is wanneer mensen samen bouwen aan een gedeelde missie. In deze context heb ik mijn kracht hervonden en ook mijn ambitie aangescherpt: ik wil aan scholen bouwen waarin liefde, vertrouwen,

vrijheid en verantwoordelijkheid niet slechts woorden zijn, maar dagelijkse werkelijkheid. Scholen waarin we elke dag met elkaar het verschil maken. Mijn droom is dat onder mijn leiderschap zulke scholen ontstaan. Scholen waarin leerlingen uitgedaagd worden zichzelf te ontdekken, hun potentieel te ontwikkelen en hun stem te laten horen. Scholen waarin medewerkers de ruimte krijgen om te bloeien in hun professionaliteit, zich eigenaar voelen van hun ontwikkeling en samen met collega's een cultuur creëren van verbondenheid en vertrouwen.

Deze scholen zijn geworteld in menselijkheid: in liefde en in het geloof in groei. Het zijn plekken waar iedereen, van leerling tot collega, zijn of haar unieke pad kan bewandelen, met waardigheid als kompas. Zoals Rita Pierson het zo treffend zegt: 'We're educators. We're born to make a difference'. Die overtuiging is wat mij drijft. Dit is wat mijn werk betekenis geeft en wat mij elke dag opnieuw verbindt aan de leerlingen, de collega's en de gemeenschappen waarin ik werk – op weg naar een rechtvaardige en hoopvolle toekomst.

3

LEIDERSCHAP OP HOOGTE

– Erik Koopmans

Een expeditie naar de top van Mount McKinley (voorheen Denali) in Alaska, de hoogste berg van Noord-Amerika en de koudste ter wereld, is meer dan een fysieke uitdaging. Het is ook een les in leiderschap, samenwerking en zelfreflectie. Met twee vrienden ondernam ik deze expeditie, vastberaden om de top van 6.200 meter te bereiken. Wat begon als een gezamenlijke inspanning, eindigde in een valpartij die ons niet alleen fysiek, maar ook mentaal op de proef stelde. Het was een confronterende ervaring waarin ego en anti-ego de hoofdrol speelden.

De dynamiek die ik in Alaska ervoer, vertoont opvallende parallellen met de dynamiek in teams in het middelbaar beroepsonderwijs. In de extreme omstandigheden van Alaska is samenwerking essentieel, zo is dat ook in het onderwijs: het succes van een team hangt af van de bereidheid van individuen om hun persoonlijke belangen opzij te zetten ten gunste van het gemeenschappelijke doel. Het ego dat streeft naar erkenning, macht of persoonlijke invloed, kan de samenwerking verstoren en leiden tot spanning en conflicten. Naast ego staat zijn tegenpool anti-ego: die richt zich op wederzijds respect, zelfreflectie en collectief succes en heeft een belangrijke rol in het creëren van balans. De vraag is hoe ik als manager onderwijs deze balans kan bevorderen, zodat we de samenwerking in de teams optimaliseren en gezamenlijke doelen realiseren.

Een les in samenwerking, leiderschap en zelfinzicht

Tijdens onze klim werd duidelijk dat één van ons, laten we hem 'Ego' noemen, niet in optimale conditie was. Gedreven door trots en ambitie negeerde hij signalen van vermoeidheid, zelfs toen dit risico's opleverde voor het team. Ik aarzelde om in te grijpen, ondanks eerdere afspraken om alert te zijn op elkaars grenzen. Deze nalatigheid had ernstige gevolgen: een misstap van Ego leidde tot een val waarbij we alledrie naar beneden gleden. Het betekende het einde van onze expeditie.

Hoewel we fysiek aan elkaar verbonden waren via het klimtouw, was onze mentale verbinding fragiel. Deze gebeurtenis bracht me tot een pijnlijke realisatie: mijn neiging om

confrontatie te vermijden stond effectief leiderschap in de weg. Ik had eerder moeten handelen. Deze ervaring leerde me dat leiderschap niet alleen gaat over verbinden, maar ook over begrenzen, en dat ik daar meer eigenaarschap in heb te nemen.

Kernwaarden als innerlijk kompas

Tijdens de expeditie in Alaska ontdekte ik vier waarden die samen fungeren als innerlijk kompas: integriteit, verbinding, autonomie en wendbaarheid. Deze waarden helpen mij niet alleen om de dynamiek in het team te begrijpen, maar ook om kritisch te kijken naar mijn eigen leiderschap.

In zijn werk benadrukt Edgar Schein (2008) dat gedeelde waarden de ruggengraat vormen van succesvolle samenwerking. Ook Biesta (2012) stelt dat goed onderwijs draait om 'subjectwording': het ontwikkelen van een moreel kompas. Integriteit begint bij eerlijkheid, ook als dat ongemakkelijk is. Mijn keuze om te zwijgen liet zien dat mijn morele oriëntatie niet leidend was.

Verbinding betekent voor mij het opbouwen van wederzijds vertrouwen en het erkennen van ieders unieke bijdrage. Op de berg waren we fysiek verbonden, maar emotioneel en mentaal onvoldoende afgestemd. In het onderwijs vraagt verbinding om een bewuste inspanning: ik luister actief, waardeer wat teamleden inbrengen en werk aan een veilige cultuur waarin fouten mogen worden gemaakt. Verbinding ontstaat ook als ik als leider mijn eigen twijfels deel en mijn kwetsbaarheid toon. Die openheid nodigt anderen uit hetzelfde te doen.

Autonomie lijkt een paradox binnen samenwerking, maar is essentieel. In Alaska bleek het gebrek aan initiatief ons op te breken. Autonomie binnen een onderwijsteam betekent dat ieder teamlid eigenaarschap neemt binnen zijn rol, weet wanneer hij zelfstandig kan handelen en wanneer afstemming nodig is. Als leider stimuleer ik eigenaarschap door teamleden te vertrouwen, ruimte te geven en kaders te verhelderen. Autonomie is geen vrijbrief, maar een gedeelde verantwoordelijkheid.

Wendbaarheid is wellicht de meest uitdagende waarde. Vermaak (2009) beschrijft hoe veranderen in complexe systemen vraagt om improvisatievermogen en relationele sensitiviteit. In Alaska werden we voortdurend geconfronteerd met veranderende omstandigheden: plotselinge weersomslagen of veranderingen in het terrein. Deze realiteit dwong mij telkens opnieuw te schakelen en plannen los te laten. Ik moest leren vertrouwen op improvisatie, inschatten wat de situatie vroeg en tegelijkertijd het overzicht bewaren. In het onderwijs betekent dit dat ik als leider opensta voor verandering zonder de koers uit het oog te verliezen. Dat vraagt zowel om aanpassingsvermogen als om helderheid over richting en doel. Wendbaarheid betekent voor mij: blijven bewegen zonder te verdwalen.

Deze vier kernwaarden zijn geen abstracte idealen. Ze zijn voor mij een praktische leidraad in mijn leiderschap. Ze helpen me om verbinding te maken met de teams, vertrouwen op te bouwen en een cultuur van gezamenlijke groei te bevorderen.

Ego en anti-ego: een dynamiek van spanning en balans

Net als in Alaska speelt ego in onderwijsteams een dubbelrol. Het ego kan een drijvende kracht zijn achter innovatie en ambitie, maar ook de samenwerking verstoren. Anti-ego stelt het collectief centraal, is bescheiden, reflectief en verbindend. Leiderschap draait om het balanceren van deze krachten. Ego waardeer ik om zijn ambitie, maar ik begrensd het als het groepsbelang in het gedrang komt. Tegelijkertijd erken ik anti-ego als een stille, maar krachtige motor van samenwerking, en nodig ik het uit meer ruimte in te nemen.

Deze balans vraagt van mij dat ik zichtbaar maak wat vaak onzichtbaar blijft: de subtiele spanningen in het team, de verschillende motieven en krachten. Zoals Kaats en Opheij (2023) benadrukken, begint effectieve samenwerking bij het bespreekbaar maken van spanningen. Daarom creëer ik actief ruimte voor dialoog en spreek ik spanningen uit. Een voorbeeld hiervan deed zich recent voor in een team waarin een collega met veel flair richting gaf aan het overleg terwijl anderen zich terugtrokken. Ik benoemde deze dynamiek, zonder verwijt, en nodigde uit tot reflectie. Het resultaat was een gesprek waarin ruimte kwam voor meerdere stemmen. Zo ontstond balans niet vanzelf, maar door bewust leiderschap.

Net zoals mijn vrienden en ik in Alaska letterlijk met elkaar verbonden waren via het klimtouw, ben ik in het onderwijs figuurlijk verbonden met mijn team. Zoals tijdens de expeditie iemands zwijgen gevaarlijk werd, kan ook in mijn onderwijsteam een onuitgesproken spanning leiden tot een breuk. De metafoor helpt me alert te blijven: wie zwijgt, riskeert een val.

Mijn rol als leider: zichtbaar en wendbaar handelen

In mijn rol als manager onderwijs ben ik verantwoordelijk voor het bewaken van de balans. Dat betekent dat ik alert moet zijn op de invloed van ego's binnen het team. Het vraagt van mij dat ik gedrag herken dat ten koste gaat van de samenwerking en dat ik dit bespreekbaar maak, ook als het spannend is. Tegelijkertijd zie ik het als mijn taak om ruimte te creëren voor de stille kracht van anti-ego: teamleden die vanuit bescheidenheid en dienstbaarheid bijdragen, maar zich niet altijd uitspreken. Wendbaarheid betekent voor mij: weten wanneer ik moet ingrijpen en wanneer ik los moet laten. Zoals Vermaak stelt, is het in complexe omgevingen essentieel dat een leider in staat is tijdelijk onzekerheid te verdragen.

Brené Brown (2022) benadrukt dat psychologische veiligheid ontstaat wanneer leiders kwetsbaarheid tonen. Ik zie het als mijn taak om mijn twijfels te benoemen, feedback te vragen en te laten zien dat ik lerend ben. Alleen dan nodig ik anderen uit hetzelfde te doen. In de praktijk betekent dit dat ik momenten van reflectie creëer en spanning bespreekbaar

maak in het teamoverleg. Toen ik merkte dat een collega steeds vaker kritisch reageerde op teamvoorstellen, heb ik dat niet genegeerd. Ik heb dit persoonlijk besproken, vanuit nieuwsgierigheid en niet vanuit een oordeel. Ons gesprek bracht helderheid: achter de kritiek zat onzekerheid over het eigen functioneren. Door dat bespreekbaar te maken, ontstond verbinding in het team. Leiderschap vraagt erom dat je aanwezig bent, dat je het ongemakkelijke niet uit de weg gaat en dat je met open vizier de dialoog aangaat. Alleen zo kan ik bouwen aan een cultuur waarin ambitie en kwetsbaarheid naast elkaar bestaan. Een cultuur waarin het collectieve belang niet alleen wordt nagestreefd, maar ook gevoeld.

Samen naar de top

De expeditie naar Denali leerde me dat leiderschap niet alleen gaat om resultaten, maar vooral om de manier waarop we die samen bereiken. Of het nu gaat om een bergtop of een onderwijsproject, het succes van een team hangt mede af van de balans tussen ego en anti-ego. Door deze krachten te erkennen en bewust te sturen, bouw ik aan een cultuur waarin samenwerken vanzelfsprekend is. Als leider neem ik verantwoordelijkheid. Ik stuur op waarden, toon moed in lastige gesprekken en blijf leren van elke stap. Want uiteindelijk bereik je de top niet alleen, maar samen. Precies zoals op de berg: niemand haalt de top zonder het team en niemand komt veilig terug zonder de ander. Die les draag ik dagelijks met me mee.

4

KLEINE BESLISSINGEN HEBBEN GROTE GEVOLGEN

– Erhan Özen

Stel je voor: je bent 17 jaar. Je hebt weinig longcapaciteit, waardoor je snel moe wordt. Je zicht is slecht en je motoriek werkt niet zoals bij andere jongeren van jouw leeftijd. Door deze beperkingen heb je de middelbare school niet kunnen afronden en ben je terechtgekomen op een entreeopleiding mbo. Je houdt van school en bent gemotiveerd, je cijfers zijn hoger dan gemiddeld op dit niveau. Toch zit er een obstakel op je weg. Omdat je een beroepsopleiding doet, moet je om je examen te kunnen halen bepaalde werkzaamheden laten zien op je stage. Door je beperkingen lukt dat niet. De school besluit dat je het examen niet kunt doen en daardoor je diploma niet kunt behalen. In plaats daarvan krijg je een mbo-verklaring: een document met je cijfers, maar dat is geen officieel diploma. Zonder diploma kun je niet verder studeren en heb je minder kansen op de arbeidsmarkt.

Je bent nog maar 17 en je toekomst lijkt vast te lopen omdat je niet aan de normen van de maatschappij kunt voldoen. Dit was het verhaal van Bart, en Bart staat niet alleen. Er zijn talloze jongeren die, ondanks hun inzet en talent, vastlopen omdat ze niet passen binnen de vaste norm. Zij zijn het niet die zich moeten aanpassen aan het systeem, maar het systeem moet zich aanpassen aan hen. Alleen zo geven we deze jongeren een eerlijke kans.

De keuzes die wij als professionals maken, raken soms dieper dan we op dat moment beseffen. De juiste keuze kan deuren openen en een verschil maken in het leven van een leerling, terwijl een verkeerde keuze de kansen kan beperken. Dit essay gaat over wat er op het spel staat als een student niet binnen de norm past en wat we kunnen doen om het onderwijs inclusiever en rechtvaardiger te maken. Mijn doel met dit essay is te beschrijven hoe kleine beslissingen grote gevolgen kunnen hebben én een pleidooi te houden voor een benadering waarin maatwerk centraal staat. Ik geloof dat ieder individu uniek is en een

aanpak verdient die aansluit bij zijn of haar mogelijkheden. Ik wil laten zien hoe het anders kan: hoe we de norm kunnen aanpassen aan mensen, in plaats van mensen aan de norm.

Wat als je niet binnen de norm past

Als opleidingscoördinator van de entreeopleiding sta ik soms voor cruciale beslissingen. Ik ben een schakel tussen het docententeam en het managementteam. Elk besluit dat ik neem, kan gevolgen hebben voor de toekomst van een student, het werkplezier en de werkdruk van het personeel en de belangen van de organisatie, zoals financiën en verantwoording.

In mijn werk merk ik dagelijks hoe uitdagend het is om al deze belangen met elkaar in balans te brengen. Bijvoorbeeld wanneer een student extra ondersteuning nodig heeft om succesvol te kunnen zijn, speelt niet alleen de vraag of we die steun kunnen bieden, maar ook hoe dat aanbod het team beïnvloedt. Docenten krijgen vaak meer werkdruk, terwijl we ook rekening moeten houden met de beperkte middelen van de organisatie. Toch geloof ik sterk dat juist in dit spanningsveld leiderschap de grootste impact kan maken.

Het verhaal van Bart staat niet op zichzelf. Als opleidingscoördinator zie ik regelmatig hoe studenten – ieder met hun eigen achtergrond en beperkingen – worstelen binnen de kaders die we voor hen hebben opgesteld. Hoe zorg ik ervoor dat deze kaders hen niet verstikken, maar juist ruimte bieden? Wanneer ik beslis een examenopdracht aan te passen, bevind ik mij in een spanningsveld: enerzijds is er het kwalificatiedossier dat voorschrijft wat een student moet kunnen, anderzijds is er de realiteit van individuele behoeften. Literatuur over inclusief onderwijs en adaptief leiderschap wijst erop dat wanneer we de mens centraal stellen, we niet alleen het potentieel van individuele studenten ontsluiten, maar ook het onderwijs zelf vernieuwen (Smeets, 2007) (Verbiest, 2002). Hierdoor wordt elke beslissing, klein of groot, een kans om een verschil te maken.

Natuurlijk is dat niet eenvoudig. Docenten hebben al een forse werkdruk en van hen vragen om nóg meer maatwerk te leveren, roept begrijpelijke weerstand op. De organisatie kijkt vooral naar krappe budgetten en strikte kaders, terwijl het management cijfers en resultaten op tafel wil zien. Als opleidingscoördinator sta ik midden in dit spanningsveld, waar het menselijke verhaal soms dreigt te verdwijnen achter protocollen en spreadsheets.

Toch is het juist hier dat de ware kracht van leiderschap zich toont. Niet door regeltjes slaafs te volgen, maar door lef te tonen en de ruimte op te zoeken waarin mensen kunnen groeien. Want laten we wel wezen: als we het hebben over 'kleine beslissingen die grote gevolgen hebben', dan geldt dat niet alleen voor de student die extra hulp nodig heeft, maar ook voor de professionals die het verschil kunnen maken. Een beetje rek in de norm, een extra luisterend oor of een handvol creativiteit, het zijn die kleine ingrepen die een grote, duurzame verandering teweegbrengen – voor Bart, en uiteindelijk voor ons allemaal.

De wereld verandert sneller dan ooit en onze scholen veranderen mee, of ze willen of niet. We hebben geen keuze: de samenleving is een bont palet van culturen, talenten en beperkingen en het onderwijs moet die diversiteit weerspiegelen. Wanneer we als onderwijsprofessionals weigeren om elk individu in dezelfde starre mal te persen, openen we de deur naar een systeem waarin creativiteit en innovatie voorop staan. Het loslaten van rigide kaders is geen zwaktebod, maar een teken van toekomstgericht leiderschap. Het is de kunst vol overtuiging te durven schuiven met de norm, omdat je weet dat juist dáár, in die ruimte tussen regel en werkelijkheid, de waarde van onderwijs opnieuw vorm krijgt.

Van starre norm naar menselijk maatwerk

We kunnen eromheen draaien, maar de kern van het probleem is duidelijk: zolang we blind vertrouwen op ouderwetse standaarden en vastgeroeste verwachtingen, zullen we altijd leerlingen verliezen die nét even anders in elkaar zitten. De oplossing ligt niet in strengere regels of meer protocollen, maar in de wil om als professional af te wijken van de gebaande paden. Dat betekent niet dat we onze hele onderwijsstructuur omver moeten werpen, maar wel dat we de moed moeten hebben om nieuwsgierig te zijn. Wat heeft deze leerling écht nodig? Hoe kan ik deze situatie zó vormgeven dat ieder tot zijn recht komt? Dit vraagt om een ander soort leiderschap: niet de autoritaire kapitein op een schip vol gelijke matrozen, maar een flexibele gids die voor elke reiziger het juiste pad zoekt, ook als dat pad dwars door onbekend gebied loopt. Hier wringt meteen de schoen: we kunnen prachtige beleidsstukken schrijven, visies ontwikkelen en PowerPoint-sheets vol toekomstdromen projecteren, maar als het er écht op aankomt, begint alles bij de mensen op de werkvloer. De docent die met een vol rooster tóch even tijd maakt om te luisteren naar de behoeften van een leerling. De opleidingscoördinator die zijn nek uitsteekt en nét dat stapje extra zet om de norm op te rekken. Niemand hoeft volledig ‘buiten de kaders’ te gaan. Het gaat er juist om dat je bereid bent die kaders opnieuw vorm te geven, zodat ieder individu erbinnen kan floreren. Dat is geen naïeve droom, het is een realistische koerswijziging die kan beginnen met iets heel kleins. Bijvoorbeeld een docent die zegt: ‘We passen die opdracht aan, zodat jij kunt laten zien wat je wél kunt’. Of een schoolleider die zich afvraagt: waarom houden we stug vast aan die vaste route als we ook een omweg kunnen maken die beter past? Het zijn deze kleine, schijnbaar onbeduidende verschuivingen die uiteindelijk grote gevolgen kunnen hebben, zowel voor de leerlingen als voor de cultuur van de organisatie.

Elke betrokkene – van docent tot coördinator, van directie tot beleidsmaker – kan invloed uitoefenen. Niet door de norm te verwerpen, maar door de norm te blijven herzien in het licht van de werkelijkheid. Zo wordt maatwerk niet een idealistisch streven, maar een tastbare praktijk waarop iedereen invloed heeft. Juist in die gezamenlijke verantwoordelijkheid, in dat voortdurende zoeken naar wat écht werkt, ligt de sleutel tot een onderwijswereld waarin

Bart niet langer een uitzondering is, maar een van de vele leerlingen die met zelfvertrouwen en perspectief hun eigen weg vinden.

Van beperking naar mogelijkheid

Bart staat symbool voor alles waar we in het onderwijs tegenaan lopen wanneer iemand niet binnen de lijntjes kleurt. Bart is geen theoretisch voorbeeld, geen idee dat we uit een beleidsstuk hebben opgevist. Bart is een echt mens, met een echte toekomst, en wij hadden de keuze: passen we hem aan, aan de norm, of passen we de norm aan, aan hem?

Wij kozen voor het laatste. We hebben Bart niet buiten de boot laten vallen, maar een plek voor hem gecreëerd. Geen smal, rigide paadje, maar een breed pad met wat bochten en zijwegen, precies genoeg ruimte om hem op adem te laten komen en te laten groeien. Na zijn entreeopleiding heeft hij de sprong naar niveau 2 gemaakt. Niet veel later sloot hij die opleiding met succes af en nu zit hij al op niveau 4. Het gaat goed met Bart en dat is niet alleen zijn verdienste, maar ook die van iedereen die de lef had om de kaders te durven verschuiven.

Dit is het verhaal van Bart. Denk nu eens na: welke beslissingen zijn in jouw leven voor jou genomen die invloed hebben gehad op jouw toekomst? Hopelijk inspireert dit je om kritisch na te denken over de keuzes die jij maakt en de invloed die deze keuzes kunnen hebben op de levens van anderen.

5

WAT ALS JE HET EVEN NIET WEET

LIMINAAL LEIDERSCHAP IN TIJDEN VAN COMPLEXE ONDERWIJSVERNIEUWING

— Irene Mols

In een wereld waarin veranderingen sneller gaan dan ooit, wordt het onderwijs geconfronteerd met vraagstukken waarvoor geen blauwdruk bestaat. Als programmamanager vernieuwend onderwijs bij drie financieel-economische opleidingen van een hogeschool merk ik dagelijks hoe ingewikkeld het is om een evenwicht te vinden tussen verandering en stabiliteit. Dit spanningsveld raakt niet alleen het onderwijs zelf, maar ook mij als leider. Zo stond ik onlangs voor de keuze een ingrijpende curriculumbeslissing te nemen terwijl de meningen in het team uiteenliepen en de kaders nog niet helder waren. Wat doe je als je niet alle antwoorden hebt, maar toch richting moet geven? Ik vond inspiratie in het antropologische concept van liminaal leiderschap, zoals beschreven door Jitske Kramer en Danielle Braun: een vorm van leiderschap die onzekerheid niet probeert te elimineren, maar juist omarmt als voorwaarde voor transformatie.

De kracht van liminaliteit

De term *liminaliteit* verwijst naar een tussenfase, een overgangperiode waarin de oude situatie is losgelaten, maar de nieuwe nog niet volledig vorm heeft gekregen. Kramer beschrijft dit als de plek waar het ongemak leeft, maar ook de mogelijkheden ontstaan. Braun koppelt dit aan *tribal behavior*: het collectieve proces waarin mensen samen betekenis geven en een nieuwe richting vinden. In mijn leiderschapspraktijk hebben beide concepten een fundamenteel inzicht gebracht: het niet-weten is geen zwakte, maar een bron van creativiteit en verbinding.

In het systeem van een hogeschool hoor je 'het' te weten, als docent, als leidinggevende en ook als programmamanager. Bijvoorbeeld het ontwikkelgesprek dat ik laatst voerde met mijn leidinggevende: net als iedereen in de hogeschool moet ik voor een dergelijk gesprek een formulier invullen met resultaatgebieden die streven naar SMART-afgebakende doelen. Maar dit past niet bij de aard van liminaal leiderschap en mijn iteratieve stijl van veranderen. Het vraagt moed van mij om actief hiervan af te wijken, want het systeem is krachtig, gericht op een lineaire aanpak. Toch heb ik – als nieuweling in de organisatie – ervoor

gekozen dit gesprek aan te gaan. Ik geloof dat een andere benadering meer recht doet aan de complexiteit en de dynamiek van mijn project dat erop gericht is de drie opleidingen waarvoor ik werk samen te laten gaan. Deze ervaring laat zien dat liminaal leiderschap ook betekent dat je soms tegen de stroom in moet zwemmen, het ongemak moet omarmen en mag zeggen: laten we het anders doen, laten we vertrouwen op het niet-weten.

Balanceren tussen ik en wij

Mijn leiderschapsstijl is de afgelopen jaren verschoven van een resultaatgerichte, formele aanpak naar een meer participatieve en open benadering. Deze verandering was niet vanzelfsprekend. Ooit voelde het delen van mijn onzekerheid als een risico, nu ervaar ik het als een kracht. Een sleutelervaring was mijn deelname aan een bijeenkomst waar verschillende visies op onderwijsontwikkeling botsen. Teamleden benaderden verandering als een lineair pad en vroegen om richting. Voorheen zou ik snel een besluit hebben genomen om de spanningen weg te nemen en het proces vlot te trekken. Dit keer besloot ik het ongemak te verdragen en mijn niet-weten te tonen aan een grote groep collega's. Ik gaf eerlijk aan dat ik ook niet precies wist wat het beste zou zijn en ik nodigde het team uit samen na te denken over mogelijke oplossingen. Onderwijsontwikkeling is immers geen exacte wetenschap. De ruimte die anderen hierdoor kregen om hun ideeën te delen, leidde uiteindelijk tot een doorbraak en de bereidheid om mee te doen. Het was niet gemakkelijk om de controle los te laten en mijn niet-weten te laten zien, maar het bleek een essentiële zet in het creëren van draagvlak: docenten konden zelf in de ontwikkeling stappen.

Waarom niet gewoon onderwijskundig leiderschap?

De organisatie van hbo-opleidingen is een ingewikkeld landschap. Vaak zijn vergelijkbare opleidingen geclusterd in domeinen, zoals verschillende economische, technische of zorgopleidingen, die samenwerken onder één faculteit. Dit levert een structuur op die opereert op de schaal van een grote middelbare school, maar in een complexere context. De opleidingen binnen zo'n cluster moeten namelijk niet alleen onderling op elkaar worden afgestemd, maar ze moeten zich ook verhouden tot andere faculteiten, landelijke richtlijnen en de eisen van diverse stakeholders uit het werkveld. Het hbo richt zich nauwelijks op veranderkundig leiderschap, en daarin schuilt een uitdaging. Wat 'leiderschap' heet, gaat vaak over coördinerend werk op de korte termijn, met het oog op operationele en onderwijskundige resultaten. Dat werkt prima voor de dagelijkse gang van zaken, maar is niet voldoende voor grotere, complexe veranderingen en maatschappelijke vraagstukken.

Binnen het hbo heb ik meermaals kunnen aanschouwen hoe vernieuwing werd aangepakt vanuit een lineaire benadering: een kleine groep docenten in een ontwikkelgroep met een doelgerichte planning en een strak budget. Deze groep ontwikkelde met goede intenties nieuw onderwijs, maar dit onderwijs vond nooit draagvlak en uitvoering. Wat het wel vond, waren frustraties over top-down-sturing en een steeds groter wordende bereidheid vast te houden aan wat er was en daarom nog steeds is.

Daar wringt het in het huidige leiderschap: het plan is het doel. Er is een dieper begrip nodig van verandering, er is flexibiliteit nodig en het vermogen te opereren in een veld van onzekerheid en soms tegenstrijdige belangen. Wat als het plan zelf niet duidelijk is? Wat als je niet zeker weet of het eindpunt nog wel relevant is tegen de tijd dat je er aankomt? Hier komt liminaal leiderschap om de hoek kijken: een aanpak die geen vast plan vraagt, maar ruimte geeft om te ontdekken. Je neemt kleine stappen, je probeert dingen uit en je stuurt bij. Deze benadering vraagt om iets heel fundamenteels: vertrouwen in het proces en vertrouwen in elkaar, zelfs als het doel niet helder is.

Vernieuwing als collectief experiment

Stel je voor: er is een groep docenten die een integrale leerlijn over ethisch handelen wil ontwikkelen binnen een accountancy-opleiding. Niet zomaar een vak met kennisoverdracht. Hoe toets je zoiets abstracts als ethiek in een beroepsopleiding? Nog belangrijker: hoe zorg je ervoor dat studenten niet alleen 'het juiste antwoord' geven, maar het juiste *doen*? De opleiding wil niet dat een aankomende accountant op verzoek het jaarverslag aanpast om belastingtechnisch voordeel voor de klant te behalen, maar dat die in plaats daarvan doorvraagt en zijn moreel kompas laat spreken. Een stappenplan hier, een to-do-lijstje daar, op die manier houd je het overzicht. Toch voelt die aanpak krap wanneer je werkt aan iets complex en onvoorspelbaars zoals integrale onderwijsvernieuwing. De situatie vraagt om meer dan strakke kaders. Onderwijsvernieuwing vraagt om experimenteren, leren en durven loslaten.

Liminaal leiderschap heeft een subtiele doorwerking in de praktijk. Een mooi voorbeeld is de design-lab-aanpak. In deze aanpak gaat het niet om rigide structuren, maar om het creëren van een context waarin docenten de ruimte krijgen om vernieuwing te verkennen: van het ontwikkelen van inhoudelijke kennis tot het aannemen van een coachende rol. Er ontstaat een samenwerking die niet alleen gericht is op het realiseren van een eindproduct, maar op het proces van gezamenlijke ontdekking en groei. Liminaal leiderschap legt de nadruk op het faciliteren van betekenisvolle interacties in een overgangsfase waarin vaste zekerheden ontbreken, deze aanpak sluit daar naadloos op aan.

Docenten die aanvankelijk twijfels hebben, merken dat hun bijdrage wordt gewaardeerd en dat ze daadwerkelijk invloed hebben op de richting van het onderwijs. In het design-lab kunnen ideeën worden uitgewisseld en getest. Het design-lab is een ontmoetingsplek waar duidelijk wordt hoe liminaal leiderschap een katalysator is voor het ontwikkelen van eigenaarschap en betrokkenheid. In plaats van zekerheid en richting voor te schrijven,

creëren we een omgeving waarin docenten de ruimte nemen om samen te bepalen wat werkt en wat niet.

Liminaal leiderschap in actie

Voor een docent betekent onderwijsvernieuwing vaak iets wezenlijks: een andere rol in de klas, een nieuw team van collega's en veranderde professionele verwachtingen. Het voelt soms bijna als een nieuwe baan, zonder dat je daar zelf om hebt gevraagd. Vanzelfsprekend wil een hoogopgeleide professional invloed hierop uitoefenen. Het is die betrokkenheid en de ruimte voor invloed die van vernieuwing een collectief experiment maken, waarin iedereen meedoet, leert en groeit. Liminaliteit is het omarmen van de zoektocht, het accepteren van tijdelijke onzekerheid en het samen bouwen aan een nieuwe praktijk.

De *liminale ruimte* is een metaforische wachtruimte waarin niemand precies weet welke richting we opgaan, maar waar we wél alvast samen beginnen. Dit zorgt voor actie. Geen blauwdruk, maar het avontuur om samen een werkbaar onderwijsmodel te vinden. Niet alles wordt vastgelegd, er is ruimte voor dialoog, experiment en wisselwerking. Het proces kent geen vast eindpunt: in mijn praktijk wisselt elk semester het ontwikkelteam, zodat elke docent de kans krijgt zich te ontwikkelen en bij te dragen aan vernieuwing. De continuïteit van de ontwikkeling ligt niet in een vaste planning, maar in de kracht van het collectief dat met elkaar op zoek gaat naar wat het beste werkt voor de studenten.

Het bouwen van tribes

Onderdeel van liminaal leiderschap is het bouwen van zogenoemde *tribes*, samen met de informele leiders. In elk team heb je ze: de collega zonder formele titel die iedereen weet te vinden. Ze hebben het vertrouwen van het team en hun invloed is groot. Dit wordt *tribal behavior* genoemd (Braun, 2015). Een soort stamgedrag, waarin een groep zich schaart achter de mensen die ze vertrouwt. Die informele leiders kunnen cruciaal zijn. In veranderingstrajecten heb je deze mensen hard nodig om een nieuw idee te laten landen. Zij kunnen een brug slaan tussen de ideeën en het daadwerkelijke draagvlak.

Een *tribe* binnen een onderwijsorganisatie is meer dan een functionele groep die een taak uitvoert. Het is een hechte gemeenschap die vanuit vertrouwen werkt, ondanks onzekerheden en zonder alles volledig vast te leggen. Binnen zo'n *tribe* voelen leden zich veilig om hun ideeën te delen, risico's te nemen en gezamenlijk te leren van fouten. Liminale leiders in een *tribe*-omgeving richten zich niet op top-downcontrole, maar op het faciliteren van een ruimte waarin alle leden zich gehoord en betrokken voelen. Het *building tribes*-concept versterkt liminaal leiderschap doordat het de macht van het collectief benut. Door dialoog te stimuleren worden kennis en perspectieven gedeeld, en gemeenschapszin en gevoel van

eigenaarschap gevoed. Elke deelnemer – informeel leider, docent, student of werkveldspecialist – draagt bij aan de richting en het succes van het proces.

Waarom is liminaal leiderschap nodig?

Juist nu is liminaal leiderschap nodig omdat het werkveld van het hoger (beroeps)onderwijs ons een spiegel voorhoudt. Technologische, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen doen een constant beroep op ons. Een cruciale verandering is bijvoorbeeld de komst van AI. AI-aangedreven software neemt een deel van het werk over en de toekomstige accountant moet opeens over heel andere competenties beschikken. Zo is er voor elke opleidingsrichting een interne of externe noodzaak om te blijven bewegen. Het is verleidelijk vast te houden aan de oude aanpak omdat die een gevoel van controle geeft en vaak ook snelle resultaten lijkt op te leveren. In werkelijkheid is dat een illusie: we hebben flexibiliteit en een nieuwe benadering nodig.

Liminaal leiderschap tonen en gebruikmaken van de experimentele ruimte is een beetje spannend en misschien zelfs verwarrend, maar het geeft ons de kans om ons onderwijs én ons leiderschap opnieuw uit te vinden. Het biedt ons een manier om niet alleen bezig te zijn met wat we willen bereiken, maar met hoe we daar samen komen. Verhalen, rituelen, informele leiders en een veilige ruimte om te experimenteren zijn onderdelen van die zoektocht. Liminaliteit in leiderschap in het onderwijs is meer dan een leiderschapsstrategie. Het is een *mindset* die ons helpt om, midden in de onzekerheid, een pad naar betekenisvolle verandering te vinden: niet ondanks, maar dankzij de complexiteit en het niet-weten.

6

DE ONGELIJKHEID ACHTER DE GELIJKE BEHANDELING

— Berivan Akdag Elis

‘Als we nu voor alles en iedereen een uitzondering gaan maken, kunnen we net zo goed de regels afschaffen,’ zegt een collega tijdens de vergadering. Wat een goed idee, denk ik, maar dat zeg ik niet.

Gelijke regels voor iedereen bevorderen de eerlijkheid. Dat klinkt nobel, maar waar dienen de regels eigenlijk voor? Negeren we het gebrek aan nuances, individuele behoeften en achtergronden door star de regels te volgen? Hebben we de bedoeling wel scherp en denken we na over wat onze bedoeling is? Natuurlijk doen we dat, zou je zeggen. We werken toch met kinderen? We kijken toch naar wat zij nodig hebben?

Helaas is de werkelijkheid weerbarstig en is het niet vanzelfsprekend dat we uitzonderingen maken voor bepaalde leerlingen. In de praktijk is het maken van een uitzondering vaak ‘gedoe’ en het vraagt veel van de school. Eenvoudiger is te kiezen voor dezelfde regels voor iedereen, want ‘afpraak is afspraak’ en ‘we behandelen iedereen hier gelijk’.

In dit essay beschrijf ik het spanningsveld tussen regels enerzijds en recht doen aan leerlingen anderzijds. Ik neem je mee in het verschil tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid, de rol van de bedoeling en hoe ik als schoolleider probeer ruimte te maken voor de dialoog, ook als dat schuurt.

De bedoeling

Laten we een leerling overgaan die vaker niet dan wel aanwezig is, een complexe thuissituatie heeft en niets *lijkt* te geven om zijn schoolloopbaan? De leerling heeft de capaciteiten en kan het niveau makkelijk aan, maar het komt er niet uit, ook niet na meerdere pogingen. Het is verleidelijk toe te geven aan veelvoorkomende argumenten zoals: ‘het is niet eerlijk tegenover andere leerlingen als hij overgaat’ of ‘wat voor signaal geef je af als je hem over laat gaan?’ Tegelijkertijd weet ik zeker dat andere leerlingen niet willen ruilen met zijn situatie. Deze argumenten vind ik dus zwak, maar neem ik het onderwijzend personeel wel serieus als ik de beslissing om te doubleren overrulle? In zulke gevallen merk ik dat

ik moet teruggrijpen naar het hogere doel. Wat is de bedoeling van ons onderwijs en hoe draagt het zittenblijven van deze leerling bij aan dit doel?

Hoe meer beslissingen ik in mijn leiderschap neem, hoe duidelijker het voor mij wordt dat mijn handelen alleen zinvol is als het in lijn is met de bedoeling. Zeker in geval van complexe beslissingen waarin meningen uiteenlopen, draagt de bedoeling bij aan de waarde van de beslissing. Soms (lees: heel vaak) lijkt ik het hogere doel even uit het oog te verliezen als een beslissing ook gevolgen heeft voor anderen. Het is dan verleidelijk te kiezen voor de weg van de minste weerstand en me te verschuilen achter de regels. Dan heb ik in ieder geval laten zien dat ik een leider ben die zich aan het beleid houdt. Dus opgelost: de leerling blijft zitten en we gaan door. Maar dat is niet de leider die ik wil zijn en in mijn optiek ook zeker niet de leider die onze leerlingen nodig hebben.

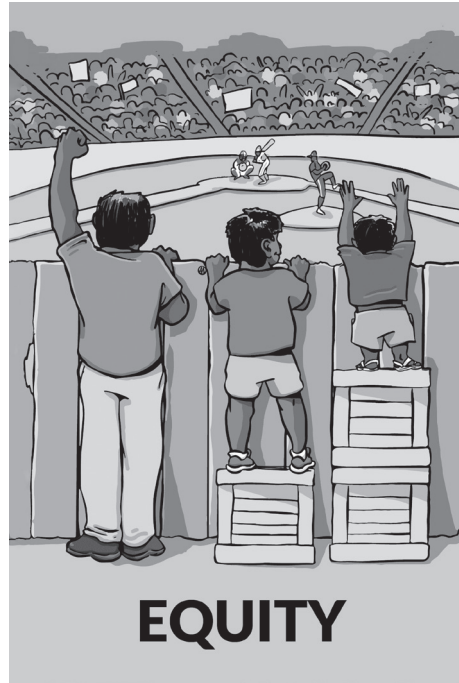
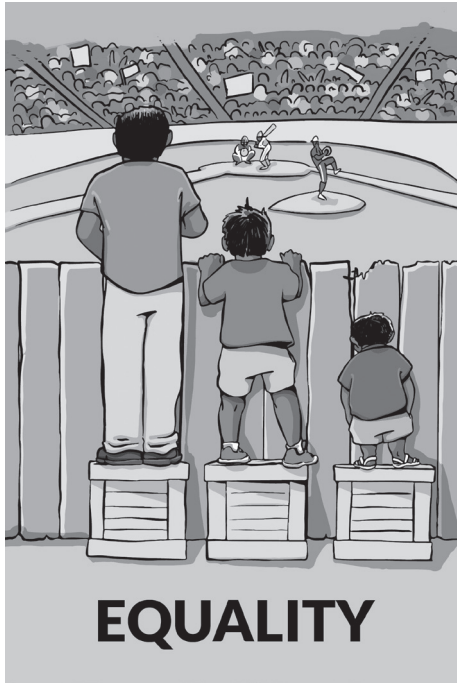
Wouter Hart (2012) stelt dat we in organisaties te vaak verzanden in de systeemwereld: de wereld van regels, protocollen en bureaucratische processen. De systeemwereld zou onze bedoeling moeten ondersteunen, maar lijkt vaak leidend te zijn geworden en de bedoeling te overschaduwen (Hart, 2012). De veiligheid van het star volgen van regels biedt geen ruimte voor context. Regels ter discussie stellen vraagt om moed en goede communicatie, want er is begrip en openheid nodig voor een gesprek over de beperkingen van de regels. Alleen dan kunnen we een cultuur creëren waarin uitzonderingen niet als bedreiging maar als verrijking worden gezien (Heifetz, 2010).

Van gelijkheid naar gelijkwaardigheid

Als regels gelden voor iedereen en in elke situatie, kun je spreken van gelijkheid. Iedereen krijgt dezelfde middelen, kansen en ondersteuning, ongeacht afkomst en individuele omstandigheden. Dit leidt echter niet tot dezelfde uitkomsten. 'Niets is zo ongelijk als de gelijke behandeling van ongelijken', zei Aristoteles al (4e eeuw v. Chr.) Er is maatwerk nodig om leerlingen die meer nodig hebben te ondersteunen, zodat zij de kans krijgen tot dezelfde uitkomsten te komen als anderen. Zo erkennen we verschillen tussen individuen en ontstaat er ruimte voor context. Dit leidt tot gelijkwaardigheid. Vaak proberen we op scholen maatwerk te bieden om gelijkwaardigheid te bevorderen. Dat is makkelijk in situaties waarin maatwerk onderdeel is geworden van het beleid, bijvoorbeeld in geval van een leerling met dyslexie die meer tijd nodig heeft of de opdrachten voorgelezen moet krijgen. Deze aanpak is gewoon geworden en de vraag is dan ook of we dat nog steeds maatwerk moeten noemen.

Complexere situaties vragen vaak niet alleen om maatwerk, maar om meer tijd en begrip voor de onderliggende structuren. Storend gedrag is een voorbeeld van een complexe situatie. Het zichtbare gedrag heeft vaak onzichtbare oorzaken, waardoor de aanpak vaak niet het gewenste effect heeft. Regels leiden automatisch tot overtreding ervan, waardoor het negatieve beeld van het kind alleen maar wordt versterkt: de leerling wijkt af, want hij

kan zich niet aanpassen aan de regels op school. Opeens zijn de regels die zo'n leerling zouden moeten beschermen zijn grootste vijand geworden.



Bron: Interaction Institute for Social Change (II, 2016)

Van regels naar dialoog

Er is wat mij betreft maar één manier om ervoor te zorgen dat regels niet een opzichzelfstaand doel worden als er sprake is van overtreding: het aangaan van de dialoog. Een dialoog waarin leerling en docent gelijkwaardige gesprekspartners zijn en hun perspectieven met elkaar delen. Een dialoog waarin het doel is om tot wederzijds begrip te komen en waarover vooraf is nagedacht. Wat is de bedoeling – het hogere doel – van de dialoog? Nog te vaak moeten leerlingen door het hoepeltje springen dat 'excuses aanbieden' heet. De vraag is wat een leerling hiervan leert, behalve sociaalwenselijke antwoorden te geven. Deze aanpak haalt alle ruimte voor creativiteit en zelf nadenken uit de leerling, om nog maar te zwijgen over eerlijkheid.

Het voeren van een dialoog heeft ontzettend veel voordelen voor zowel de leerling als de docent. Een leerling wordt aanzet tot reflectie op het moment dat hij zijn perspectief moet delen. Dat geldt ook voor de docent en die vindt dat soms eng, want stel je voor dat je zelf tot de conclusie komt dat het ook anders had gekund. Dat is spannend.

Op de Horeca Vakschool Rotterdam (HVSR) hebben we dit jaar het 'herstelgesprek' ingevoerd. Dit gesprek is bedoeld om nader tot elkaar te komen op het moment dat de situatie tijdens de les even is geëscaleerd, dat gebeurt wel eens en dat is niet erg. We zijn immers mensen met emoties en die mogen er zijn. Door met elkaar in gesprek te gaan, laten we zien dat er ruimte is voor herstel. Iets herstellen kan pas als er iets fout is gegaan, dus indirect geven we hiermee aan dat er ruimte is om fouten te maken. De vuistregel is: iedereen heeft recht op herstel, elke keer opnieuw. Een herstelgesprek is daarom verplicht. Het gesprek gaat niet over waarom de regels zijn overtreden, maar wat er nodig is om daar iets van te leren. Schuld of straf is dus helemaal niet belangrijk. Groei staat centraal. Soms zijn er wel vijf herstelgesprekken nodig voordat de docent en de leerling nader tot elkaar komen. Soms doen we drie stappen vooruit en daarna weer twee stappen terug, en ook dat mag er zijn. Dit proces gaat niet om het beschermen van de status quo, wat je eigenlijk doet als je regels blindelings handhaaft. Dit proces is niet zwart-wit, zoals regels dat wel zijn.

De lange adem

We zijn er nog lang niet. Het voeren van een goed gesprek is ontzettend lastig voor volwassenen, laat staan voor leerlingen. Het is vermoeiend om na te moeten denken over het hogere doel van een gesprek, maar alleen door bewust hiermee bezig te zijn, kunnen we een inclusieve cultuur creëren waarin er ruimte is voor andere perspectieven. Dat kost tijd, oefening en herhaling. Natuurlijk moet er soms direct gehandeld worden en kan een gesprek niet altijd plaatsvinden, maar het uitgangspunt is dat het gesprek er komt. Het herstelgesprek is een investering in onze leerlingen en dat zijn we aan hen verplicht. Door hen te leren dat luisteren naar elkaar kan leiden tot het vinden van een oplossing, geven we ze een mooie basis mee voor de toekomst. We leren ze iets wat wij zelf eigenlijk ook nog heel lastig vinden. Hoe vaak hebben we zelf een goed gesprek met collega's? Hoe vaak zijn we zelf gericht op het delen van perspectieven om nader tot elkaar te komen? Nog te weinig, als je het mij vraagt. Elkaar aanspreken wordt nog te vaak ervaren als een aanval of een oordeel, in plaats van als hulp met de nadruk op groei.

Ook in mijn rol als leider vind ik het soms lastig om deze houding vol te houden. Deze houding vraagt een volledig vertrouwen op de kracht van de dialoog, want alleen dan kan ik die overtuiging overbrengen op anderen. Het lastige is dat het resultaat niet altijd direct zichtbaar is en dat collega's hierdoor soms het gevoel krijgen dat er niks gebeurt. Dit is een proces van de lange adem, een investering die pas op lange termijn zichtbaar zal zijn. We bouwen aan een vertrouwensrelatie waarin leerlingen de ruimte voelen om meer te delen dan we kunnen waarnemen. Alleen dan kunnen we onze leerlingen benaderen op een manier die goed is voor hen. Dat betekent dat we de regels voor de ene leerling kunnen loslaten, terwijl dezelfde regels voor de andere leerling juist een uitkomst zijn. Alleen door een ongelijke behandeling bereiken we gelijkheid.

7

SPINOZA'S TWIJFEL **AUTONOMIE EN TWIJFEL BINNEN DE GEMEENSCHAP**

– Dick Salfischberger

Misschien is het niet de maatschappij die verkeerd is, maar schiet mijn begrip tekort. Een paar jaar geleden had ik deze woorden niet op durven schrijven. Destijds verschool ik me liever achter de grote historische namen: Martin Luther King, Abraham Lincoln. Ik zou hun levens nauwgezet hebben bestudeerd en de essentie van leiderschap uit hun daden hebben gedistilleerd. Maar nu zie ik in dat dat onvoldoende is.

Geschiedenis is verbonden met tijd en plaats: ze zoomt in op het detail, de persoon, het specifieke moment. Filosofie daarentegen durft groter te dromen: ze kijkt niet naar 'wanneer' en 'wie', maar naar het 'waarom' en vraagt bovendien naar de validiteit van onze kenbronnen. Inmiddels, na zo'n 3000 jaar filosofie, is duidelijk geworden dat de twijfel een essentiële rol speelt in ons denken, want ons denken is zeer beperkt. Terug naar de bron, de moeder van alle wetenschap: de filosofie die mij, via onder anderen Baruch Spinoza, heeft geleerd dat twijfel een immanent onderdeel is van ons denken en van de wetenschap (Nadler, 2001).

Goed, de twijfel voorop, wat komt er dan uit die filosofie, Dick? Waar zorgt die twijfel voor bij jou? Autonomie. De drang om het meeste uit mijn leven te halen, een verlangen dat door elke vezel van mijn bestaan stroomt. Het gevoel dat ik had als vierjarig kind: elke ochtend opstaan en het idee hebben dat ik jarig ben – die pure, onbevungen wil om te leven. Volgens Mill (1859) draait autonomie om de vrijheid die ontstaat wanneer een mens handelt vanuit een volledig begrip van zijn eigen natuur en de wereld om hem heen. Ik herken mij sterk in deze visie en probeer ernaar te leven. Aanvullend daarop stelt Blauw (2020) dat twijfel een cruciale rol speelt in het begrijpen van onszelf, omdat twijfel ons als individu in staat stelt te evolueren, onze ogen opent voor nieuwe ideeën, het collectief helpt vooruit te komen en samen sterker te worden. Dit neem ik mee in mijn rol als leider.

De kracht van autonomie: het stimuleren van rede en zelfkennis

Spinoza's zoektocht naar autonomie uitte zich in zijn beslissing om zijn persoonlijke leven en werk los te koppelen van de gevestigde instituties van zijn tijd. Nadat hij door de

Joodse gemeenschap in Amsterdam werd verbannen vanwege zijn onorthodoxe ideeën, koos hij ervoor zijn eigen pad te volgen (Nadler, 2001). In plaats van zich aan te passen aan de conventies van de religieuze en filosofische tradities, wijdde hij zijn leven aan het systematisch onderzoeken van de natuur en het begrijpen van de werkelijkheid. Spinoza liet zich niet leiden door de autoriteit van anderen. Hij onderzocht zaken geduldig, nam risico's en twijfelde openlijk aan de dogma's van de Joodse leiders, vastberaden zijn eigen weg naar waarheid te vinden. Dit inspireert mij! Ook in mijn team van onderwijsassistenten, een nieuwgevormd team binnen de school, moedig ik diezelfde houding aan: ruimte om kritisch te denken, risico's te nemen en een eigen koers te bepalen, onafhankelijk van de vooropgezette ideeën van schoolleiders en onder het motto van de Verlichting: 'durf te denken' (Willaschek, 2024).

Voorheen hadden de onderwijsassistenten de gewoonte zich tot mij te richten met de vraag wat de volgende stap moest zijn. Zo deed ik het denkwerk vooraf en legde ik hen vervolgens uit hoe zij zouden moeten functioneren op een leerplein. Tegen mijn eigen filosofie in liet ik ze niet autonoom functioneren. Ik liet ze niet twijfelen! Mentink (2014) benadrukt dat het streven naar optimaal functioneren van de mens vraagt om een gezamenlijke zoektocht, juist omdat niemand overall expert in kan zijn en het eigen denken vaak tekortschiet. Ik besef dat ook mijn eigen denken tekortschiet en dit helpt me open te blijven staan voor samenwerking en dialoog.

Tegenwoordig heb ik één keer per week een korte vergadering met de onderwijsassistenten, ik maak de agenda en zij bepalen de onderwerpen, die zij ook voorbereiden. Deze aanpak stimuleert hen de onderwerpen die zij belangrijk vinden bespreekbaar te maken. Ik blijf hun leidinggevende en bepaal de ondergrens, zo is bijvoorbeeld het ondersteunen van leraren op de leerpleinen een prioriteit. Tijdens vergaderingen denk ik met de onderwijsassistenten mee, maar is het niet alleen mijn denkwerk. We stimuleren elkaar na te denken over wat er binnen de school speelt en zelf te ontdekken welke rol we daar als individu in kunnen vervullen. We laten samen de twijfel toe, we maken ruimte voor de zoektocht naar ideeën die we met elkaar delen en in de praktijk brengen.

Vertrouwen in het voeden van de twijfel

Hoe voed ik mijn eigen twijfel? Door te lezen, want hoe meer ik lees, hoe meer ik twijfel en hoe meer ik de grenzen van mijn eigen begrip begin te begrijpen. Alhoewel ik heb geleerd dat er een verschil is tussen begin- en eindtwijfel (Schuijt, 2005). Twijfel toegeven en hardop uitspreken is iets wat ik mezelf de laatste jaren eigen heb gemaakt. De twijfel bij mij zorgt voor vertrouwen bij mijn collega's. Een collega grapte laatst: 'Als jij het fout mag doen, dan wij ook'. En dat klopt. Ik daag collega's uit om nieuwe dingen te proberen en af en toe te falen. Het vertrouwen dat zij hiermee krijgen, is essentieel (Robbers & Vermeulen, 2018).

Sinds vorig schooljaar verzorgen de onderwijsassistenten de inhaalproefwerken. Ze hadden een nieuw systeem opgetuigd dat aanvankelijk niet goed liep. De schoolleiding gaf mij de opdracht om aan te geven hoe het wel zou moeten. In plaats van hen het systeem uit handen te nemen, hebben we samen een middag de tijd genomen om alles met elkaar te bespreken. Verbetering ontstaat immers door gezamenlijk eigenaarschap te creëren (Robbers & Vermeulen 2018). Ik heb de grenzen aangegeven, we hebben de onvolkomenheden geëvalueerd en ik heb de collega's gevraagd wat zij nodig hebben om het systeem beter te laten werken. Hierop hebben drie collega's een aangepast plan geschreven. Uitkomst: de inhaaltoetsen verliepen niet meteen vlekkeloos, maar zeker stukken beter, en aan het einde van het jaar stond het systeem als een huis.

Na de evaluatie gaven de collega's aan dat ze de manier van werken waardeerden: ze voelden zich verantwoordelijk en kregen de ruimte om fouten te maken. Ook al twijfelde ik, zij twijfelden mee en floreerden, waardoor we samen tot resultaten kwamen. De gezamenlijke reis zorgde ervoor dat zij als individu groeiden, de moed vonden om buiten de gebaande paden te treden en nieuwe mogelijkheden te ontdekken. Met deze aanpak hebben we trial-and-error benut en creëerden we autonomie bij medewerkers (Boonstra 2010). Zelf ervoer ik op mijn beurt ook een gevoel van autonomie dat mij stimuleerde om nieuwe dingen op mijn werk aan te durven. Dat gevoel gun ik al mijn collega's.

Groei door onzekerheid

Cultuurverandering als proces zonder in steen gebeitelde waarheden, betekent het volgen van een oneindige lijn (Schein, 1991). Dit betekent niet dat we tot in het oneindige blijven discussiëren, maar dat we piketpaaltjes durven te plaatsen vanuit de gedachte dat we deze ook weer kunnen verschuiven.

Binnen de muren van de school valt steeds meer mensen op dat de gezamenlijke langzaam uiteen lijkt te vallen (Verhaeghe, 2023; Galenkamp & Schut, 2018). Het is een gevoel dat ik zelf ervaar: enerzijds de wens om autonoom te zijn, anderzijds de wens om onderdeel te zijn van een gemeenschap. Het is die kwestie die wringt en mij uitnodigt tot reflectie. De balans tussen persoonlijke vrijheid en collectieve verantwoordelijkheid is vaak niet eenvoudig te vinden. In de zoektocht naar autonomie is het makkelijk te vergeten dat vrijheid niet alleen bij het individu ligt, maar juist ook in het bewustzijn van de verbinding met de ander (Kramer, 2019).

Cultuur is meer dan structuren en systemen, het is een levend geheel vol met onzekerheden. Cultuurverandering kun je niet oplossen of afstrepen, het is een bewustwordingsproces voor alle betrokkenen (Schein, 1991). Wat betekent het eigenlijk om na te denken over cultuur? Hoe krijg ik de systemen beter in beeld? Ik heb een diagnose opgesteld waarin ik mijn eigen (voor)oordelen meermaals heb moeten herzien. Als leider zuig ik graag nieuwe informatie

op, maar als ik daar te lang mee bezig ben, kom ik vast te zitten in een te groot web. Ik heb hulp nodig van mijn collega's om de schoolcultuur te bestuderen en te verbeteren.

Om een cultuurverandering binnen de school te stimuleren, kunnen we een (design)team samenstellen dat zowel de schoolcultuur onderzoekt als nadenkt over de praktische betekenis hiervan voor het onderwijs (Binkhorst, 2024). Zo'n team bestaat idealiter uit collega's die zowel ondersteunend als kritisch bijdragen, tegengeluid zorgt namelijk voor scherpte. In verschillende teams binnen een school – zoals mentorgroepen of leerjaarteams – vind je uiteenlopende perspectieven. Het gezamenlijke doel is vaak helder, maar de ideeën over de aanpak verschillen. Nieuwe werkvormen of interventies kunnen weerstand oproepen, bijvoorbeeld wanneer collega's deze ervaren als onnodig of simplistisch. Als leidinggevende is het belangrijk om al deze twijfels en onzekerheden mee te wegen in het proces. Toch blijken juist de vernieuwende werkvormen – hoe ongemakkelijk deze soms ook zijn – vaak verrassende inzichten op te leveren.

Ondanks dat ik graag twijfel inzet als instrument, moeten er soms ook knopen worden doorgehakt om processen niet te laten verzanden en voortgang te boeken. Het kan helpen om vooraf met het team af te spreken dat er aan het einde van de bijeenkomst een besluit genomen dient te worden, en dat er een verschil is tussen begin- en eindtwijfel (Schuijt, 2005). Als je eerlijk bent over het te volgen proces en twijfel de ruimte geeft, ontstaat er een open en levende werkcultuur.

De paradox van twijfel

Het voelt als een paradox: een leider die zijn twijfels uit. In de moderne opvatting moet een leider immers visionair zijn, het team inspireren, netwerken, coachen en altijd voor de troepen uit lopen (Boonstra, 2010). Natuurlijk is het waardevol om deze tools in de gereedschapskist te hebben, tegelijkertijd is het krachtig om te laten zien dat ook de leider zoekend kan zijn, met zaken worstelt en niet altijd de antwoorden paraat heeft. Dit is eerlijk en geeft het team een voorbeeld van menselijkheid in leiderschap.

Wat als Spinoza niet zijn eigen pad had gevolgd, maar zich had laten meeslepen in de stroom van zijn tijd? Wat als hij niet de moed had gehad om zijn twijfel voorop te stellen? Wij zouden in hem een groot denker hebben gemist. Bovenal zouden we het voorbeeld missen van iemand die zich niet liet beperken door de heersende overtuigingen, maar zich richtte op de vrijheid van zijn eigen denken. Dankzij Spinoza's voorbeeld herinneren wij ons: leiderschap begint waar moedige twijfel en eigen inzicht samenkomen. Laten wij ook dat pad bewandelen.

8

VRAGENDE LEIDER, WAAR BLIJF JE?

– Leonie Schippers

‘Jeetje, wat stelde jij ontzettend veel vragen’, gaf mijn partner me terug nadat we de visite hadden uitgezwaaid. ‘O, ja?’, reageerde ik. ‘Ja, het leek wel een verhoor’, antwoordde hij. Hij heeft gelijk, ik stel veel vragen.

Vragen stellen is voor mij iets natuurlijk, het is een manier om mensen echt te leren kennen en verbinding te maken. Daar lijk ik een uitzondering in te zijn, gezien de feedback die ik krijg. In mijn werk als teamleider in het voortgezet onderwijs heb ik van collega’s al vaker de feedback gekregen dat ik wel veel vragen stel, dat het soms wel een tandje minder mag omdat het vertragend werkt. Nu ik deze feedback zelfs van mijn partner kreeg, ging er bij mij een knop om. Ik realiseerde me dat de positieve kanten van het stellen van vragen onderbelicht zijn. De vaardigheid om (de juiste) vragen te stellen is namelijk essentieel voor leiders in de huidige tijd en in de toekomst.

In een wereld die steeds complexer wordt en waarin de snelheid van veranderingen alsmaar toeneemt, is het niet haalbaar als leider alle antwoorden te hebben (Marquandt & Tiede, 2023). Het is nodig dat een leider anderen helpt om zelf – of samen met anderen – antwoorden te vinden. Zo worden mensen niet alleen in staat gesteld zelf oplossingen te ontdekken, zo krijgen zij ook meer zelfvertrouwen om uitdagingen aan te gaan.

Er is dus een ander type leiderschap nodig. Uit de literatuur blijkt dat de vragende leider nog niet de dominante leiderschapsstijl is (Karellaia, 2020). Dat maakt me nieuwsgierig en roept nieuwe vragen op. Wat zorgt ervoor dat het stellen van vragen niet zo vanzelfsprekend is, ook niet voor leiders? Waarom is het als leider zo belangrijk om vragen te stellen? Wat doet het stellen van vragen met de organisatie? Wat staat je hierin te doen als leider en waar

heb je rekening mee te houden? In dit essay ga ik in op deze vragen en ontrafel ik hoe een vragende leider kan zorgen voor een krachtige leeromgeving.

Een onbegrepen kracht van leiderschap

In veel organisaties leeft de overtuiging dat een goede leider iemand is die op alle vragen een antwoord heeft (Marquandt & Tiede, 2023). Daarnaast zijn de meeste schoolleiders heel oplossingsgericht (van Wessum & Verheggen, 2018): er worden veel acties in gang gezet en er wordt weinig gekeken naar wat het probleem precies is en of de acties passen bij het probleem. Als startend leidinggevende had ik last van de overtuiging dat ik alle antwoorden moest hebben en ik merk dat ik er nog steeds mee worstel. Toen ik op mijn huidige school als teamleider begon, had ik al een aantal jaar ervaring als leidinggevende. Desondanks was er een stemmetje in mij dat zei dat het belangrijk was om bij mijn start alle *ins* en *outs* van de school te kennen. Gelukkig was ik me bewust van deze valkuil. Dat bewustzijn was fijn, want de positie van teamleider was nieuw op die school, dus ik moest mijn eigen invulling geven aan de rol. Er lag geen blauwdruk klaar van de taken van de teamleider, laat staan van wat de teamleider allemaal moet weten en kunnen.

Direct werd ik op de proef gesteld. Op de eerste dag stelde een van mijn teams mij de vraag of het niet logisch was dat teamleden zich bij mij als teamleider zouden afmelden wanneer ze te laat waren voor een overleg. Een simpel 'ja' (of 'nee', ook al was dat geen gewenst antwoord merkte ik) had misschien volstaan, maar ik koos ervoor een vraag te stellen: 'Wat zorgt ervoor dat de positie van teamleider daarvoor nodig is?'. Zo kwamen we met elkaar in een verdiepend gesprek terecht en werd de afspraak om op tijd te zijn door het team bekrachtigd. Ook werd er in het team afgesproken dat teamleden elkaar aan deze afspraak zouden helpen herinneren.

Door een vraag te stellen, had ik het team een nieuw inzicht gegeven: het ging er niet om dat er een persoon was bij wie je je kon afmelden, het ging erom dat teamleden hun verantwoordelijkheid zouden nemen voor het op tijd aanwezig zijn. Door het daarover te hebben en samen afspraken te maken, ontstond er een basis waarop we elkaar aan konden spreken. Een teamleider die laatkomers ter verantwoording roept, is dan niet nodig. Zo had ik het team richting gegeven zonder een besluit te nemen. Enkel door een vraag te stellen.

We leven in een wereld waarin problemen direct moeten worden opgelost, liever gisteren dan vandaag. Een maatschappij waarin leiders het gevoel hebben te moeten komen met antwoorden, niet met vragen (Marquandt & Tiede, 2023). We blijken liever onwetend te blijven dan dom te worden gevonden door het stellen van vragen (Wiss, 2020). Toch klopt de aanname niet dat anderen ons zullen herinneren als incompetent wanneer we een vraag stellen. Zo heeft onderzoek aangetoond dat leiders die vragen stellen als betrouwbaarder worden ervaren (Karellaia, 2020). Vermoedelijk ook omdat het tonen van kwetsbaarheid en hulp vragen aan anderen het signaal geeft dat je hen vertrouwt (Maxwell, 2016).

Het vertrouwen dat anderen in je hebben als leidinggevende werkt vele malen effectiever voor je leiderschap dan de indruk die zij hebben over je inhoudelijke kennis (Karelai, 2020). Tegelijkertijd geef je een voorbeeld aan anderen, zodat zij worden geïnspireerd ook vragen te stellen en kansen aan te grijpen om te leren. Kortom: een wisselwerking.

Leren van en met elkaar

Een krachtige leeromgeving ontstaat wanneer mensen worden uitgenodigd en uitgedaagd om vragen te stellen. Het is belangrijk dat leiders vragen stellen die anderen in beweging zetten en dat zij worden uitgenodigd om zelf antwoorden te vinden (Marquandt & Tiede, 2023). Voorbeelden van dit soort vragen zijn: 'hoe denk jij hierover?', 'wat zou jij in zo'n situatie doen?' en 'wat heb je allemaal al geprobeerd?' (Wiss, 2020).

Wanneer een leider een vragende houding aanneemt, zorgt die er niet alleen voor dat er meer informatie wordt gedeeld, ook wordt de verantwoordelijkheid bij meer mensen belegd (Marquandt & Tiede, 2023). De verantwoordelijkheid voor het eigen leren en het leren van de organisatie wordt iets van iedereen. Zo ontstaat een vragende cultuur binnen de organisatie. Een vragende cultuur kun je herkennen aan de volgende kenmerken (Thomas & Thomas, 2016):

- Mensen durven toe te geven dat ze iets (nog) niet weten.
- Vragen wordt niet alleen toegestaan, mensen worden zelfs uitgenodigd om vragen te stellen.
- De vaardigheden om vragen te stellen worden aangeleerd.
- De focus ligt op vragen die mensen stimuleren verantwoordelijkheid te nemen, in plaats van vragen die dat tegengaan.
- Het stellen van vragen en het (samen) zoeken naar antwoorden is belangrijker dan de juiste antwoorden te vinden.
- Het nemen van risico's wordt geaccepteerd en expliciet gewaardeerd.

Leren vragen te stellen is belangrijk. Het kost tijd, oefening en doorzettingsvermogen. In organisaties wordt vaak niet de tijd genomen, niet door de leiders zelf en niet door de mensen om hen heen. Organisaties (zoals scholen) met een vragende cultuur plukken daar veel vruchten van: mensen tonen aanpassingsvermogen, ze tonen flexibiliteit en ze gaan op zoek naar onderlinge afhankelijkheden en verschillende standpunten (Thomas & Thomas, 2016). Dit gedrag zorgt ervoor dat de mensen in de school leren omgaan met onzekerheid. Ze onderzoeken de eigen patronen en de cultuur en zo zijn ze in staat om zichzelf telkens aan te passen en te floreren in een omgeving van onvoorspelbaarheid en snelle veranderingen (Marquandt & Tiede, 2023). Leren van en met elkaar is volgens mij een van de doelen van het leidinggeven, in plaats van een bijvangst.

Goed voorbeeld doet volgen

Een vragende cultuur zorgt voor verbinding tussen mensen (Maxwell, 2016). Als leider heb ik gemerkt dat het stellen van vragen leidt tot meer commitment. Medewerkers voelen zich

bijvoorbeeld meer betrokken bij besluiten. Ook durven zij zich eerder open te stellen als ik me kwetsbaar opstel door vragen te stellen over mijn ideeën of mijn rol: hoe zie jij dit? Of: hoe kan ik je het beste ondersteunen? Het stellen van dit soort vragen zorgt ervoor dat ik vertrouwen opbouw. Het stellen van vragen is een wederkerigheid (Thomas & Thomas, 2016). Zo hoop ik de verschillende perspectieven van de teamleden te kunnen benutten en de drempel te verlagen voor anderen om naar andermans perspectieven te vragen.

Doe 't met tact...

Bewustzijn van de context waarin en de manier waarop je vragen stelt, is belangrijk. Wat we vragen, wanneer we iets vragen en welke onderliggende houding we aannemen, is van grote invloed op hoe we een verstandhouding opbouwen (van Wessum & Verheggen, 2018). Dat je hier soms de mist in kan gaan, heb ik ook gemerkt. Zo kwam een docent naar mij toe met een vraag over de theatervoorstelling in de activiteitenweek. De docent vroeg of de voorstelling voorrang had boven de excursie van geschiedenis. Het was ieder jaar weer worstelen om de hele school de voorstelling te laten zien omdat in dezelfde week tal van andere activiteiten werden georganiseerd. Ik vroeg haar waarom de hele school naar de theatervoorstelling moest als het ieder jaar weer zo'n georganiseerd was om alle leerlingen te laten gaan. De medewerker riep: 'Nou, hier heb ik echt geen zin in hoor, laat maar zitten'. Ze was duidelijk geïrriteerd en voelde zich niet serieus genomen. Ik ging voorbij aan het feit dat zij mij als leider nodig had voor het erkennen van haar probleem. Ik benaderde de situatie vanuit de vraag of we het niet anders konden doen, of er niet meer smaken waren dan alleen een keuze tussen de schoolvoorstelling en de excursie geschiedenis. Ik hield niet genoeg rekening met de context: de docent stond er niet voor open om vanuit socratische onwetendheid naar de situatie te kijken (Wiss, 2020). In dit geval had ik beter eerst met de docent kunnen bespreken dat mijn vragen niet kritisch bedoeld waren, maar dat ik samen de situatie wilde onderzoeken. Ze kwam naar mij toe vanwege mijn plek in de hiërarchie. Vermoedelijk had zij haar probleem al eerder ergens aangekaart en had ze zich niet gehoord gevoeld (Veraart-Maas, 2012). Doordat ik direct oplossingsgericht handelde en weinig oog had voor de weg die zij met haar vraag had afgelegd, ging ik voorbij aan haar gevoel. Dit zorgde ervoor dat we samen niet verder kwamen. Een volgende keer zal ik eerst het probleem bevestigen en verkennen, zodat we vervolgens gezamenlijk tot een oplossing kunnen komen (Veraart-Maas, 2012).

De vaardigheid van het stellen van vragen vraagt om nuance. Het is belangrijk te communiceren met respect voor de context en met oog voor de behoefte van de ander. Vaak zal de ander zich dan pas openstellen en dan ontstaat er ruimte voor gezamenlijk onderzoek. Vergeet ook niet om de hoeveelheid vragen die je stelt te doseren, je vragen eenvoudig te houden en de ander voor te bereiden op je vragen. Toestemming krijgen voor het stellen van kritische vragen helpt. Bijvoorbeeld door expliciet te vragen: vind je het goed als ik je hier wat vragen over stel? Of: zullen we dit samen onderzoeken? De ander weet dan dat hij

ervoor kan kiezen om in te stappen en zo is hij voorbereid op uitdagende vragen. Dit zorgt voor commitment en een gelijkwaardig gesprek (Wiss, 2020).

Conclusie

Vragende leiders zijn nodig, nu en in de toekomst. Op dit moment zijn er nog te veel leiders met antwoorden en te weinig leiders met vragen. De overtuiging dat een leider over alle antwoorden moet beschikken, zit ons in de weg.

De kracht van het vragen stellen zit in het creëren van een stevige vertrouwensband met mensen door een kwetsbare houding aan te nemen. Door deze vertrouwensband ontstaat er ruimte voor leren, dan durven mensen vragen te stellen en de situatie te onderzoeken. Zo leer je mensen om zelf tot oplossingen te komen in plaats van je eigen overtuiging te voeden dat jij als leider als enige verantwoordelijk bent voor de oplossing.

Vragen stellen zorgt voor een cultuur waarin mensen van elkaar leren, zich gehoord voelen en betrokken zijn. Wanneer je vragen stelt met tact en oog voor de context, zul je als leider een voorbeeld zijn voor anderen. De kunst van het vragenstellen is meer dan alleen een manier om informatie te verzamelen: het zet anderen aan tot groei en draagt bij aan de ontwikkeling van een organisatie die in staat is te blijven leren in een complexe wereld.

Kom je in de verleiding om een antwoord te geven? Bedenk dan dat je antwoord ook een prikkelende vraag kan zijn, een vraag die de ander helpt ontwikkelen. Vragende leider, daar ben je!

9

DE KRACHT VAN BEGRIP

– Hanneke Vosseveld

Het is maandagochtend 11 november, kwart over 10 en ik schuif na mijn pauzesurveillance achter mijn bureau. Ik open ons leerlingvolgsysteem Magister voor mijn wekelijkse bijleesmoment van de logboekitems. Tot mijn schrik zie ik 743 ongelezen items. 743? Wat is hier aan de hand? Zijn er zo veel leerlingen besproken in de examencommissie? Er zullen toch niet zo veel incidenten zijn geweest sinds ik vorige week keek? Op dat moment herinner ik me dat de mentoren net de driehoeksgesprekken hebben afgerond en waarschijnlijk alle verslagen hebben ingevoerd. Enigszins gerustgesteld door mijn eigen gedachte open ik het logboek en ik begin te lezen.

- K. heeft geen spullen bij zich.
- B. is onrustig en kan niet stilzitten in de les.
- B.V. en P. kauwen kauwgom tijdens de les.
- C. is niet teruggekeerd na haar toiletbezoek en J. ging zonder toestemming naar het toilet.

Nog zo'n 600 logboek-items hebben dezelfde strekking. We streven ernaar leerlingen hun middelbare schooltijd te laten ervaren als een periode van vorming en ontwikkeling als mens. De fijne sfeer op school en de persoonlijke begeleiding moeten onze leerlingen motiveren om hun beste binnenste buiten te halen. Ik sta te popelen om van mijn docenten te horen hoe de gesprekken met de leerlingen over deze incidenten zijn gegaan.

Is bovenstaande een grap? Nee, helaas niet. Deze voorbeelden staan echt in Magister. Laten we eerlijk zijn: ik heb zeker niet gepopeld om te horen hoe de gesprekken hierover zijn gegaan, ik weet namelijk dat over deze incidenten geen gesprekken zijn gevoerd. Toch ben ik nieuwsgierig naar de achtergrond, hoewel niet naar allemaal. Kauwgom kauwen in de klas is tegen de afspraak: 'B.V. en P., uit je mond met die handel en in de prullenbak, wel even in een papiertje, zodat je niet naar de gang hoeft waar de prullenbak staat'. Maar moet dit in Magister worden gedocumenteerd? Ik kan hier geen goede reden voor bedenken.

Nieuwsgierig ben ik naar het verhaal van B. Wat maakte hem zo onrustig? Was hij gespannen? Moest hij naar het toilet? Of voelt hij zich gewoon beter als hij beweegt? En K., waarom had zij geen spullen bij zich in de les? Was ze te laat geweest met inpakken? Of lagen haar spullen nog bij haar vader, terwijl ze bij haar moeder sliep?

Voor mij zit de kern van werken in het onderwijs in het maken van impact en het bijdragen aan de groei van onze jongeren. Waarom plaatst een docent een bericht zoals hierboven in Magister? Vraagt hij erkenning voor een lastige situatie in de klas? Hoopt hij dat een collega de kwestie oppakt? Misschien speelt er iets wat ik over het hoofd zie. Als schoolleider wil ik docenten helpen verder te kijken dan regels en systemen. Hoe vragen én luisteren we naar de echte verhalen en krijgen we oog voor wat leerlingen echt nodig hebben?

Luisteren met het hart: balanceren tussen regels en relaties

Ruim vijftien jaar geleden begon ik in het onderwijs. Na heel wat jaren in het basisonderwijs maakte ik de overstap naar het voortgezet onderwijs. Ik had alleen nog maar met jonge kinderen gewerkt op een kleine dorpsschool en ik had nul ervaring met pubers, laat staan pubers met een grote mond. Ik had geen idee wat me te wachten stond en dat heb ik geweten. In mijn eerste jaar zat ik soms huilend in de werkkamer omdat ik het niet meer zag zitten, zoals die keer met die vier-basisklas. In de tijd dat de school nog geen rookvrij terrein was, liet ik een opstandige jongen uit deze klas een sigaret roken voorafgaand aan de les, als hij daarna maar alsjeblieft rustig terugkwam en wat positiever mee zou doen. Er waren momenten waarop ik simpelweg niet wist wat te doen.

Wat doe je wanneer je niet meer weet wat je moet doen? Als je met mensen werkt, in dit geval met leerlingen, moet je vaak in een *split second* handelen en het liefst op de juiste manier. Wat is de juiste manier? Soms voelt het alsof je balanceert tussen regels en relaties. Aan de ene kant is er de druk om duidelijk en consequent te zijn en afspraken na te komen. Aan de andere kant is er de wens om een relatie met de leerling op te bouwen en hem of haar echt te begrijpen. Deze momenten van twijfel kunnen krachtig zijn: even stilstaan bij dat je niet weet wat je moet doen, om vervolgens te luisteren met je hart en een vraag te stellen.

Tijdens mijn zoektocht naar manieren om in verbinding te blijven, kwam ik in aanraking met de theorie van Marshall Rosenberg over verbindende communicatie. Het voelde als een bevestiging van wat ik intuïtief al deed: luisteren zonder oordeel en ruimte maken voor het verhaal achter het gedrag. Ik begon me te verdiepen in deze benadering en merkte dat die niet alleen mijn contact met leerlingen verbeterde, maar ook mijn communicatie met collega's verrijkte. Verbindende communicatie daagt me uit niet meteen te reageren vanuit

mijn eigen emoties, maar eerst te onderzoeken wat de ander nodig heeft. Dit inzicht heeft me geholpen bewust om te gaan met moeilijke situaties en te luisteren met empathie.

Het interesseert je niet...?

Niet alleen in de logboekitems hebben we nog wat te doen, zo bleek laatst. ‘Het interesseert me niet wat jij ervan vindt, dit zijn nu eenmaal de regels’, die woorden hoorde ik een docent zeggen terwijl ik onderweg was naar mijn werkkamer. Ik liep door, maar merkte dat de opmerking me had geraakt. Hoezo interesseert het je niet? Waarom zou je als docent zo reageren op een leerling? Ik nam me voor deze collega in de middag even op te zoeken.

De gebeurtenis zette me aan het denken over hoe we als school omgaan met orde en gedrag. Docenten dreigen soms met straf. Of ze proberen boven leerlingen uit te schreeuwen. Leerlingen worden uit de klas gestuurd met een rode kaart omdat de docent niet weet hoe hij de situatie op dat moment anders moet oplossen. Deze actie lijkt een manier om grip te houden op een rumoerige klas, tegelijkertijd maskeert dit de onmacht die eronder ligt. Daar heb ik zorgen over, want machteloosheid leidt zelden tot verbinding.

Onze school is een plek voor leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften. Sommige leerlingen zien school vooral als een verplichting. Hun intrinsieke motivatie is vaak ver te zoeken. Juist voor deze leerlingen is het zoeken naar de verbinding essentieel: het vermogen om je in te leven in een ander, om te luisteren en te begrijpen. Die vaardigheden beginnen bij onszelf, wij zullen hier als professionals een voorbeeld in moeten zijn. Ik zie de docenten in mijn school als professionals: mensen die zich iedere dag volledig inzetten om leerlingen wijzer te maken en hen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Docenten hebben een intensieve taak: in beperkte tijd moeten zij niet alleen de lesstof overbrengen, maar ook omgaan met de dynamiek in de klas.

Onderwijs gaat niet alleen over het overdragen van kennis, de middelbare schooltijd is ook een periode waarin leerlingen zich vormen en ontwikkelen als mens. Zoals ik in de inleiding al schreef: de fijne sfeer en persoonlijke begeleiding die we bieden, zijn erop gericht leerlingen te helpen hun beste binnenste buiten te halen. Dit sluit aan bij wat Gert Biesta beschrijft: het vinden van de balans tussen leren voor een diploma, je plek vinden in de samenleving, leren omgaan met anderen en groeien als persoon. Deze balans staat centraal in onze schoolvisie. Als docenten zich uitsluitend richten op regels en leerstof, missen ze de kans om leerlingen te helpen groeien als mens, in verbinding met zichzelf én de wereld om hen heen. Juist in die balans tussen steun en sturing ligt de kern van hun ontwikkeling.

Begrip begint met luisteren

Ook voor mij is het soms zoeken naar balans. Wanneer geef ik steun? Waar kan ik meer sturen, of moet ik zelfs meer sturen? Ik realiseer me dat de valkuil is om situaties te snel te willen begrijpen en verklaringen te zoeken die passen binnen bekende kaders. Het vraagt bewustzijn om open te staan voor wat er speelt in plaats van direct te oordelen.

Mijn gevoel van irritatie over het gedrag van de docent die ochtend op de gang, kan plaatsmaken voor een open houding. In plaats van mezelf vast te zetten in oordelen, kan ik ruimte maken voor oprechte vragen. Het is mijn overtuiging dat empathie een sleutel is tot groei, zowel van relaties als van motivatie. Wanneer docenten voelen dat ze worden gezien en gesteund, ontstaat er ruimte om dat gevoel door te geven aan hun leerlingen. Als wij als leidinggevendenden werken vanuit empathie en begrip, oogsten we samenwerking en vertrouwen. Zo bouwen we aan een omgeving waarin iedereen – van leerling tot docent – zich gesteund voelt in zijn ontwikkeling.

Ik weet dat mijn houding en mijn communicatie een voorbeeld zijn voor anderen: sturing en steun zijn de kern van mijn rol. Hoe kan ik verwachten dat docenten begrip tonen voor leerlingen als ik dat niet doe voor hen? Begrip begint bij luisteren – écht luisteren – naar wat er speelt. Wat zorgt ervoor dat deze collega in deze reactie schiet? Door het gesprek aan te gaan, zonder oordeel en vanuit oprechte nieuwsgierigheid, zet ik de deur open voor helderheid en een cultuur van verbinding.

Van machteloosheid naar begrip

Hoe ging het verder met die docent van wie ik de reactie niet begreep? Later die dag heb ik hem opgezocht en gevraagd of hij even tijd had om het te hebben over de situatie van die ochtend. Hij keek me verrast aan en zei: 'Ik weet het. Het klonk echt niet goed, maar ik voelde me op dat moment zo machteloos. Ze zaten allemaal door me heen te praten, ik werd gewoon boos. Het was niet mijn bedoeling om zo bot te reageren'. Dit moment opende de deur voor een gesprek over behoeften en alternatieven. Voor de docent was het een kans om te reflecteren op zijn handelen. Voor mij was het een moment om mijn rol te pakken in het creëren van een professionele cultuur.

Deze ervaring liet me zien hoe belangrijk het is om als leider situaties niet alleen te beoordelen, maar met verwondering te luisteren om te kunnen begrijpen wat er speelt. Het gesprek met mijn collega zorgde ervoor dat ik keek naar mijn verantwoordelijkheid: hoe kan ik bijdragen aan een cultuur waarin docenten zich veilig genoeg voelen om hun worstelingen te delen en samen te zoeken naar oplossingen? Het antwoord ligt in de kern van mijn leiderschapsvisie: begrip en verbinding. Door docenten het gevoel te geven dat ik ze zie en steun, geef ik ze de ruimte om hetzelfde te doen voor hun leerlingen.

Persoonlijke en professionele ontwikkeling van docenten draagt direct bij aan een cultuur waarin we samen werken aan het beste voor onze leerlingen. Begrip en verbinding zijn niet slechts mooie idealen, het zijn essentiële pijlers voor een schoolcultuur waarin iedereen – leerling, docent en leidinggevende – de ruimte krijgt om te groeien. Begrip is voor mij het sleutelwoord: begrip verbindt mensen, opent deuren en biedt ruimte voor ontwikkeling.

10

De kracht van de professionele ruimte

– Esther van Melis

Wauw, Sascha ons pareltje! Ken jij ook medewerkers die goud waard zijn voor het onderwijs? Sascha is een goede docent, een prettige interne begeleider, een fijne collega. Ze legt haar ziel en zaligheid in het werk en niets lijkt haar te veel. Ze werkt dagelijks van 7:00 tot 19:00 uur en haar taken wikkelt ze af tot in de finesses. Leerlingen vinden haar 'de tofste juf ever'. Collega's kletsen met haar over hun lastige leerlingen en ze maken graag gebruik van haar kwaliteiten.

Toch is er ook een keerzijde: Sascha doet de dingen alleen en spart niet met haar collega's of met mij, haar leidinggevende, niet over haar werk en niet over haar persoonlijke balans. Ondertussen gaat ze over haar grenzen. Verantwoordelijkheden krijgen een oneigenlijke vorm. Dit beperkt de groei, zowel van Sascha als van het collectief. Hoe kan Sascha's professionele ruimte beter worden benut, in haar belang en in het belang van de anderen?

Professionele ruimte verwijst naar de mate van autonomie, verantwoordelijkheid en vrijheid die een professional heeft om binnen zijn of haar werk contextspecifieke keuzes te maken, taken uit te voeren en beslissingen te nemen (Deci & Ryan, 2018). Professionele ruimte is de vrijheid om te handelen op basis van eigen expertise én de verantwoordelijkheid om deze vrijheid in lijn te brengen met de doelstellingen, waarden en kaders van de organisatie. Als schoolleider speel ik een essentiële rol in het creëren en benutten van de professionele ruimte van medewerkers, met als doel maximale groei te bewerkstelligen voor het individu en het collectief. Maar dat is complexer dan je denkt!

De professionele ruimte: toepassing in de praktijk

Professionele ruimte wordt vaak geassocieerd met autonomie, een essentieel onderdeel van intrinsieke motivatie, zoals Deci en Ryan (2018) benadrukken in hun zelfdeterminatietheorie. Wanneer medewerkers ervaren dat zij zelf keuzes kunnen maken, dat hen niets wordt opgelegd en zij invloed hebben op hun werk, neemt hun betrokkenheid en creativiteit toe. Deze autonomie kent echter een schaduwzijde als er geen duidelijke kaders worden gesteld.

In mijn rol als schoolleider merk ik dat autonomie zonder grenzen tot verwarring kan leiden. Sascha is hiervan een voorbeeld. Ze pakt haar verantwoordelijkheid als vanzelfsprekend op, maar daardoor neemt ze ook verantwoordelijkheden van anderen over. Haar patroon belemmert niet alleen haar eigen groei, maar ook die van haar collega's. Als ik geen duidelijke grenzen aangeef, komt Sascha vast te zitten in een situatie waarin ze zichzelf en anderen beperkt, met de beste intenties. Dit benadrukt het belang van professionele ruimte die niet alleen vrijheid biedt, maar ook sturing.

Ik wil richting geven aan ieders professionele ruimte en daarin aansluiten bij de behoeften en ontwikkelingsfase van de betreffende medewerker. Vygotsky (1978) onderschrijft dit met zijn concept van de 'zone van naaste ontwikkeling': ondersteuning bieden op een niveau dat net buiten iemands huidige capaciteit ligt. In Sascha's geval is dit een zoektocht. Waarom zou je iets veranderen of willen leren wanneer je ervan overtuigd bent dat je alles goed doet? En waarom zou ik als leidinggevende iemand met zo veel kwaliteiten en verantwoordelijkheidsgevoel willen afremmen? Ik ben dit nader gaan onderzoeken, want ergens voelde ik dat het gemak op de korte termijn (alles wordt gefikst) tegelijkertijd last geeft op de lange termijn. Vrij snel ontdekte ik dat Sascha's grenzeloze verantwoordelijkheidsgevoel betekende dat ze allerlei taken van anderen overnam, zoals de mentortaken. Hierdoor konden haar collega's niet groeien in hun mentorrol. Sascha moest leren loslaten, terwijl haar collega's juist verantwoordelijkheid moesten leren nemen.

Als leidinggevende is aan mij de taak te sturen op het benutten van ieders professionele ruimte in het belang van het individu en het team. Covey (2010) zegt dat professionele ruimte voorwaarden schept voor groei en dat vereist leiderschap dat zowel gericht is op vrijheid als op kaders. Dit sluit aan bij het gedachtegoed van Van der Vorst en Roelofs (2009), die stellen dat leiders voortdurend moeten balanceren tussen sturen en ruimte geven. In mijn praktijk betekent dit dat ik medewerkers niet alleen de vrijheid geef om hun werk naar eigen inzicht in te richten, maar ook kaders schep waarbinnen zij verantwoordelijkheid kunnen nemen. Deze kaders dring ik niet op als regels, want dan zou ik de professionele vrijheid juist beperken.

Met Sascha heb ik gesproken over haar functie-inhoud, haar taken, de taken van haar collega's en over hoe zij hiermee omging. Sascha kreeg inzichten waardoor ze de noodzaak zag van het afbakenen van haar taken. Ikzelf heb hierin de regie gehouden zodat Sascha's inzichten en de invulling daarvan overeen kwamen met haar functie, de functies van anderen en de visie van de organisatie. Door Sascha te begeleiden, kregen haar collega's de kans om zelf verantwoordelijkheid te nemen en zich professioneel te ontwikkelen. Zowel het proces van de individuen als de balans binnen het team werd daardoor versterkt.

Uit mijn ervaring als leidinggevende weet ik dat het creëren van professionele ruimte maatwerk is. Zo vindt de ene medewerker energie en creativiteit in vrijheid en kan een

andere medewerker juist vastlopen daarin of behoefte hebben aan structuur. Om aan te sluiten bij de individuele medewerker handel ik vaak vanuit situationeel leiderschap. Hersey en Blanchard (2024) beschrijven situationeel leiderschap als een leiderschapsstijl die zich aanpast aan de taakvolwassenheid van medewerkers. In het geval van Sascha betekende dit dat ik haar hielp bij het vergroten van haar zelfinzicht en het afbakenen van haar grenzen, terwijl ik andere medewerkers juist stimuleerde om verantwoordelijkheid te nemen. Uitspraken van medewerkers zoals 'dit hoort er dus niet bij' of 'dit ga ik voortaan zo doen', lieten zien dat mijn aanpak bewustwording en groei op gang bracht. Er kwam meer balans in het team en Sascha kreeg meer ruimte om haar nieuwe inzichten vorm te geven. Mijn ervaringen benadrukken dat professionele ruimte, wanneer zorgvuldig afgestemd op de persoon en de situatie, de individuele medewerker en de collectieve ontwikkeling van de organisatie ten goede komt.

Professionele ruimte is echter wel afhankelijk van de psychologische ruimte, want die bepaalt of medewerkers de ruimte creatief en met vertrouwen kunnen benutten.

De psychologische ruimte: een noodzakelijk voorwaarde

Professionele ruimte is nauw verbonden met psychologische ruimte. Edmondson (2019) geeft aan dat psychologische ruimte een voorwaarde is voor professionele ruimte: het gevoel jezelf te kunnen zijn zonder angst voor een oordeel. Psychologische veiligheid stimuleert het delen van ideeën en bevordert innovatie zonder zorgen over negatieve consequenties (Edmondson, 2019).

Ik heb gemerkt dat het bieden van psychologische ruimte andere *skills* van me vraagt dan het bieden van professionele ruimte. Voor de professionele ruimte kan ik in mijn bejegening en handelen veel ophangen aan organisatiedoelstellingen. Het bieden van psychologische ruimte vraagt iets extra's van mij. Goleman (2013) beschrijft dat de benodigde *skills* te maken hebben met emotionele intelligentie: empathie en het vermogen verbinding te maken met anderen zijn doorslaggevend voor effectief leiderschap.

Mijn coaching van Sascha richtte zich op het vergroten van de psychologische veiligheid door haar zelfvertrouwen te versterken en haar te begeleiden in het stellen van grenzen. Sascha worstelde met de overtuiging dat haar eigenwaarde afhankelijk was van hoe hard ze werkte. Ik heb haar veiligheid geboden door mijn integriteit, openheid en transparantie. Daarnaast heb ik mijn waardering uitgesproken voor haar en haar kwaliteiten, zonder dat ze alles perfect moest doen. Ik heb haar laten voelen dat het me niet om haar gedrag ging, maar om haar 'zijn'. Hierdoor durfde ze naar zichzelf te kijken en kon ze haar taken gemakkelijker in perspectief zien. Doordat ik dichterbij Sascha's 'ik' mocht komen, kon ik haar in de onze gesprekken inzicht geven in haar innerlijke drijfveren en patronen. Voor Sascha leidde dit tot psychologische vrijheid, waardoor ze ging prioriteren, grenzen stelde en haar professionele ruimte beter kon benutten.

Het creëren van psychologische ruimte gaat het beste als vertrouwen en verbinding voorop staan in de relatie. Mijn medewerkers laat ik voelen dat ik er voor ze ben. Ik ben integer, authentiek, ik deel mijn visie en geef mijn grenzen aan. Hierdoor ben ik een betrouwbare leidinggevende. Wie ik ben, maak ik op verschillende wijzen zichtbaar en voelbaar, soms is een luisterend oor al voldoende. Een relationele benadering heeft het risico dat grenzen vervagen omdat medewerkers zich bijvoorbeeld afhankelijk op gaan stellen. Dit vraagt om een goede balans tussen nabijheid en afstand: ik moet dichtbij genoeg komen om mijn medewerkers te ondersteunen, maar voldoende afstand houden zodat zij zich autonoom ontwikkelen en ik als leidinggevende richting kan blijven geven. Dit is voor iedere persoon anders. Ik probeer mijn aanpak helder en navolgbaar te houden door zoveel mogelijk openlijk te bespreken, zoals wat ik zie en ervaar. Brown (2013) beschrijft deze paradox met 'kwetsbaarheid' en 'kracht': als leidinggevende moet je je soms kwetsbaar opstellen voor het maken van verbinding, tegelijkertijd moet je krachtig blijven om richting te kunnen geven.

Het helpt mij als leidinggevende om in gesprekken met medewerkers mijn eigen (gelopen) leerproces zichtbaar te maken. Er is altijd wel een aanknopingspunt waarmee iemand zich kan identificeren. Zo hielp het Sascha dat ik aangaf dat ik het voorheen ook moeilijk vond om taken los te laten of over te dragen aan anderen en ik vertelde haar hoe ik daarmee ben omgegaan. Dit gaf haar inzicht om het op haar wijze anders te doen. Sascha is met twee collega's in gesprek gegaan over waar zij last van heeft en ze heeft hen aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Deze momenten van reflectie gaven alle betrokkenen de kans om na te denken over hun eigen rol en bijdrage. Ik vind het waardevol om te zien wat ik als leidinggevende daarin teweeg kan brengen. Het is een complex spel dat nog uitdagender wordt door de dynamiek in de publieke ruimte.

De publieke ruimte: waar alles samenkomt

Als leidinggevende merk ik dat er nog een dimensie van invloed is op de professionele ruimte: de publieke ruimte. Hendriks en Grobbe (2018) beschrijven hoe de publieke ruimte gevuld is met emoties, interacties en belangen, zowel uitgesproken als onuitgesproken. In de publieke ruimte komen de professionele en persoonlijke invloeden samen. Het manoeuvreren binnen deze ruimte is complex door wat onzichtbaar is en door de verschillende contexten die spelen. Zo kende ik in het begin nog niet de onderlinge relaties en persoonlijke processen van de collega's van Sascha. Bijvoorbeeld: tijdens een teamvergadering benadrukte ik expliciet de kwaliteiten van Sascha en ik gaf haar een bijbehorende taak. Aan de oppervlakte leek hier niets mis mee, maar retrospectief heb ik onbewust een ongewenst patroon bevestigd. Een patroon dat wel aanwezig was in de publieke ruimte, maar waar binnen het team nooit over is gesproken. De belangen en de emoties die speelden, waren toen voor mij nog onbekend. Mijn handelen had onbedoeld een beklemmend effect op Sascha, want zij wilde eigenlijk niet de kartrekker zijn van deze opdracht. Mijn actie beperkte niet alleen Sascha's ruimte, maar versterkte ook de afhankelijkheid richting Sascha binnen het team. Met mijn handelen ontnam ik Sascha en anderen hun psychologische en

professionele ruimte. Door deze ervaring besepte ik dat ik als leidinggevende altijd maar beperkte informatie heb. Ook realiseerde ik me dat ik mijn eigen relationele benadering in het gedrang breng als ik onveiligheid creëer. Voortaan stel ik me nieuwsgieriger op, ik vraag meer door en probeer maximaal ruimte te maken voor dialoog. Ik probeer zoveel mogelijk informatie zichtbaar te maken, zodat ik gerichter kan interveniëren.

Conclusie: balans als sleutel tot groei

Als leidinggevende heb ik ervaren dat professionele ruimte complex is en divers. Continu moet ik laveren tussen verschillende dimensies, spanningen en paradoxen. Professionele ruimte is een thema om te omarmen. Het is een kernbegrip in leiderschap dat jou als leidinggevende de mogelijkheid geeft om autonomie en verantwoordelijkheid te stimuleren.

Het creëren van professionele ruimte is in het belang van Sascha, van alle andere medewerkers en van de organisatie. Zorg voor psychologische veiligheid: vertrouwen is essentieel. Medewerkers moeten weten wat ze aan je hebben, ze moeten op je kunnen vertrouwen. Daarnaast is het belangrijk samen te kijken naar wat er nodig is en de geboden ruimte af te stemmen op de behoeften van de individuen en van het team.

Voor mij is de grootste uitdaging om het onzichtbare zichtbaar te maken in de publieke ruimte. Daarvoor moeten medewerkers in staat zijn zichzelf open te stellen en inzicht hebben in de onderlinge relaties. En dan nog blijft er veel onaantastbaar. Door zelf het goede voorbeeld te geven, door vragen te stellen en bewust bezig te zijn, kan ik deze uitdaging in goede banen leiden. Van Sascha heb ik geleerd dat professionele ruimte ontstaat door de juiste balans te vinden tussen vrijheid en grenzen. Zo kan het individu én het team leren en groeien.

Daar ligt de sleutel tot duurzaam leiderschap: het vermogen om grenzen te stellen, vertrouwen te geven en een omgeving te creëren waarin individuen en teams floreren in het belang van een betere toekomst voor het onderwijs!

Leiderschap is de moed om mens tussen de mensen te zijn, en daarbij steeds de bedoeling voor ogen te houden.

Voor deze bundel selecteerden we tien essays van studenten uit onze masteropleiding. Elk essay is een uiting van die moed. De auteurs schrijven over het voortdurende balanceren van de leider: tussen regels en relaties, weten en niet-weten, beleid en praktijk, individu en gemeenschap, curriculum en de persoonlijke ontwikkeling van die ene leerling. Steeds opnieuw blijkt leiderschap te draaien om de keuze voor het menselijke.

We hopen dat deze essays je even doen stilstaan en je uitnodigen om na te denken over jouw eigen moed.