

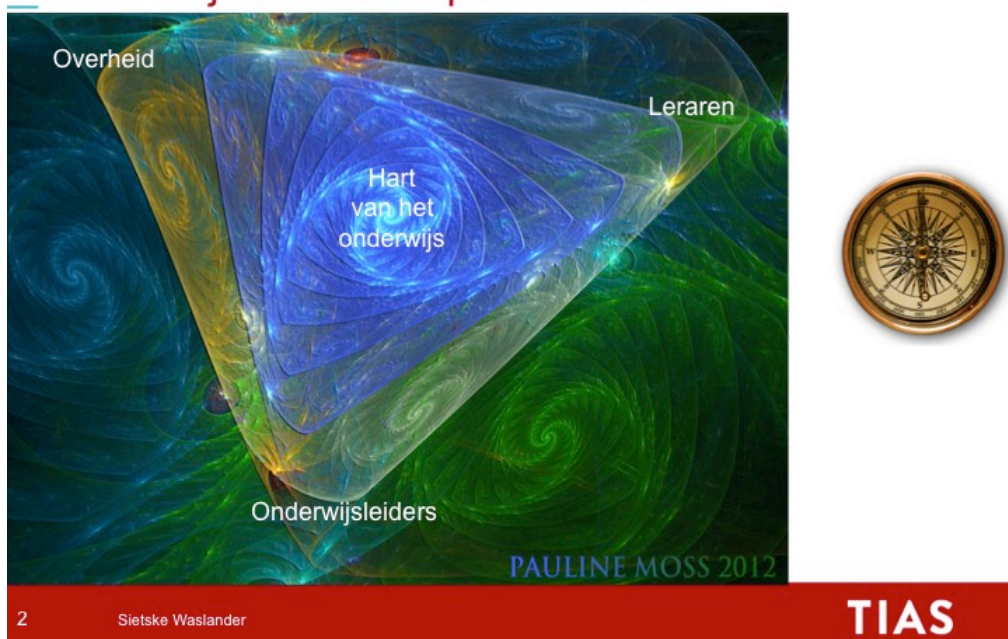
# De Bermuda-driehoek van onderwijsleiderschap in Nederland

*Prof.dr. Sietske Waslander<sup>1</sup>*  
TIAS School for Business & Society  
Tilburg University

Op dit congres over 'Het Leiderschap van de Toekomst' wil ik graag stilstaan bij het hart van het onderwijs, en de vraag hoe onderwijsleiders zich daartoe verhouden. Met het hart van het onderwijs bedoel ik datgene waar het in scholen uiteindelijk allemaal om draait. Namelijk wát kinderen op school leren en hoe de school bijdraagt aan hoe kinderen zich ontwikkelen. Ik bedoel de inhoud van het curriculum in de meest brede betekenis van het woord – en dus niet alleen getoetste eindtermen – en de manier waarop leerlingen zich dat curriculum eigen kunnen maken.

Dat hart van het onderwijs dreigt in Nederland in een Bermuda-driehoek te verdwijnen. Terwijl navigeren binnen dat gebied essentieel is om de kwaliteit van het onderwijs op peil te krijgen en te houden, het onderwijs te blijven verbeteren, en om welke innovatie dan ook enige kans van slagen te bieden.<sup>2</sup>

## De Bermuda-driehoek van het onderwijsleiderschap in Nederland



Om het terrein te verkennen, neem ik u even mee langs de punten van de driehoek.

### *Hoek één*

Meer dan we ons vaak realiseren is ons hele onderwijs doortrokken van artikel 23 van de Grondwet. Daarbij denken we vaak als eerste aan de gelijke bekostiging van bijzondere en openbare scholen. Maar het Grondwetsartikel is misschien nog wel belangrijker omdat het bepaalt waar de overheid zich wel, en vooral ook niet mee mag bemoeien. Het vormt al bijna een eeuw de grondslag voor een grote mate van autonomie voor onderwijsbesturen. Hoewel bestuurders en schoolleiders dat zelf vaak anders ervaren, kunnen besturen en schoolleiders bijna nergens op de wereld op zoveel terreinen zélf beslissingen nemen, als in Nederland.

Die autonomie geldt ook voor het curriculum.<sup>3</sup> De Nederlandse overheid stuurt relatief weinig op de inhoud van het onderwijs. Althans, in formele zin en via de voordeur van parlementaire besluitvorming en wetgeving. We hebben weliswaar een aantal verplichte kaders in de vorm van kerndoelen, eindtermen en kwalificatiedossiers, maar die laten veel ruimte aan scholen en opleidingen. We hebben tegenwoordig ook referentieniveaus voor taal en rekenen, en die laten aanzienlijk minder ruimte. Afgezien van die referentieniveaus, kun je met de verplichte kaders zoveel kanten op, dat ze ook weinig houvast bieden. En dat is precies de reden waarom er wel degelijk op het curriculum wordt gestuurd, via zij- en achterdeuren. Bij zijdeuren moet u denken aan de tulle – de tussendoelen en leerlijnen – van SLO, aan educatieve uitgeverij, of aan de inspectie. En bij de achterdeur moet u denken aan examenprogramma's en toetsen. Omdat snel de indruk kan ontstaan dat ook allerlei dingen die als handreiking zijn bedoeld een verplichtend karakter hebben, ervaren leraren en schoolleiders vaak minder ruimte dan er feitelijk is. Een aantal scholen neemt overigens wel degelijk de ruimte die er is.

Los van de vraag waar het nationale curriculumdebat – met de naam onderwijs2032 – ons gaat brengen, zal onze Grondwet er voor zorgen dat Nederlandse leraren én schoolleiders relatief veel ruimte hebben en houden. Dat betekent ook dat zij een grote verantwoordelijkheid hebben om het waartoe van het onderwijs te expliciteren en te concretiseren naar de dagelijkse praktijk. Met autonomie komt immers ook de dure plicht om 'de goede dingen' te doen.

#### *Hoek twee*

Leraren. Zij maken het onderwijs in de meest letterlijke zin van het woord. Uit de meest recente monitors van SLO blijkt dat leraren in het primair en voortgezet onderwijs lessen geven waar ze zelf lang niet altijd gelukkig mee zijn.<sup>4</sup> Bij wijze van voorbeeld noem ik bekwaamheden als kritisch denken, probleemoplossend vermogen, sociale en culturele vaardigheden. Dingen die we tegenwoordig *21st century skills* noemen. Een tamelijk vreselijke term, maar dat terzijde. Los van die term en ook los van de vraag hoe 'nieuw' die bekwaamheden zijn, zijn ze wel heel belangrijk. Een grote meerderheid van leraren vindt dat ook, maar constateert tegelijkertijd dat de eigen school er niet of nauwelijks aandacht voor heeft. En al helemaal niet op het niveau van de school als geheel, waarbij wordt afgestemd wat er op welk moment, in welke vakken, domeinen en jaren gebeurt en hoe dat op elkaar voort zou kunnen bouwen. Dat heeft met van alles en nog wat te maken. Daar valt ook van alles en nog wat over te zeggen. Dat zal ik hier vandaag niet doen. Wat ik er wel over wil zeggen is dat ontwikkelingen in voorgaande decennia – zoals het verlagen van opleidingseisen, het ontwikkelen van expertise buiten de school – hebben geleid tot de professionalisering van het leraarschap. Dat heeft zeker niet geholpen om leraren eigenaar te maken van het curriculum. Hoewel er in de professionalisering van het leraarschap nu enige kentering lijkt te komen, is het de vraag wat we op dit moment op grote schaal van leraren mogen verwachten als het gaat om het ontwikkelen, blijven verbeteren en vernieuwen van het curriculum.

Los van de professionalisering van leraren is het volstrekt helder dat leraren nu én in de toekomst, niet *alleen* over het hart van het onderwijs kunnen gaan. Op schoolniveau is coördinatie en onderlinge afstemming nodig. Het realiseren van beoogde leer- en ontwikkeldoelen bij leerlingen kan niet louter de verantwoordelijkheid van individuele docenten zijn. Daar is de hele school voor nodig. En dus vraagt het ook om leiderschap. Een deel daarvan, waarschijnlijk een aanzienlijk deel, kan in beginsel door leraren worden ingevuld. Bijvoorbeeld in de vorm van professionele leergemeenschappen, met of zonder varianten van gedeeld of gespreid leiderschap. Maar ook dan is en blijft er een belangrijke rol voor onderwijsleiders.

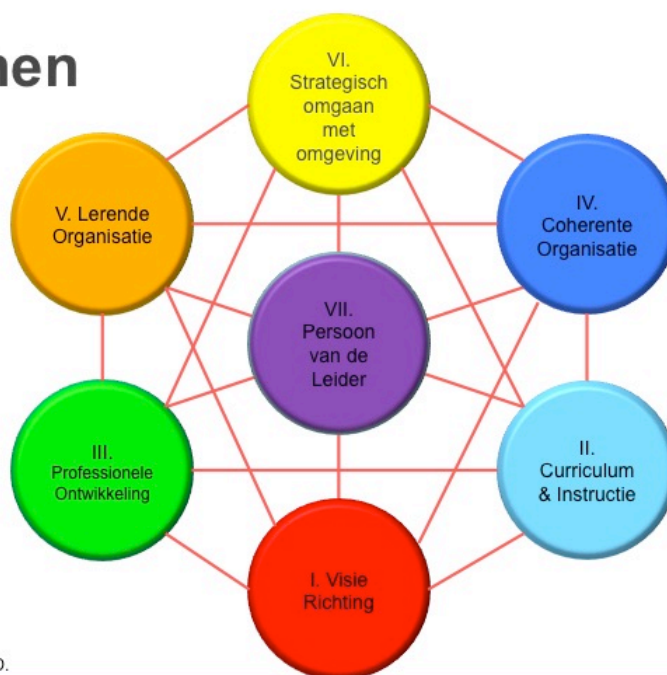
### Hoek drie

Dat brengt ons bij de derde hoek, die van onderwijsleiders. Met onderwijsleiders bedoel ik iedereen die sturing geeft aan, en een verantwoordelijkheid heeft voor, het onderwijs van een school of opleiding. Dat zijn teamleiders, afdelingsleiders en schoolleiders en ook bestuurders. Het onderzoek waar ik hierna aan refereer heeft betrekking op schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In het primair onderwijs liggen de zaken anders, maar ik ben er vrij zeker van dat de kwestie die ik aansnijdt breder geldt, zeker ook voor bestuurders.

Er is namelijk iets bijzonders aan de hand met de *rolinvulling* en *rolopvatting* van Nederlandse schoolleiders. Om dat te verhelderen, maak ik een kleine omweg.

Nog niet zo lang geleden heb ik het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van leiderschap in het funderend onderwijs op een rijtje gezet.<sup>5</sup> En de balans opgemaakt van wat we eigenlijk weten over wat belangrijk is met het oog op het leren van leerlingen. Ik ga proberen de belangrijkste bevindingen van meer dan dertig jaar internationaal onderzoek nu in ongeveer dertig seconden samen te vatten. Met pijn in het hart, want het zal duidelijk zijn dat de rijkdom en de reikwijdte van de verworven kennis zo volstrekt niet tot z'n recht komt.

## 7 Domeinen



Uit: Waslander e.a. (2012)  
Professionalisering schoolleiders VO.

### Domeinen van leiderschap

Afijn. Daar gaan we.

Onderwijsleiders doen er goed aan zich te richten op zeven domeinen. Zes van die domeinen verwijzen naar een inhoudelijk gebied, naar hetgeen waarop onderwijsleiders zich moeten richten. Het zevende domein verwijst naar persoonlijke eigenschappen en bekwaamheden van leiders. Dat domein staat in het midden van dit plaatje, om aan te geven dat de persoon van de leider alle andere domeinen kleuring geeft.

De zes inhoudelijke domeinen zijn – heel kort - als volgt te benoemen.

Om te beginnen, onderaan en als basis van het hele bouwwerk, gaat het om visie en richting. Het is aan onderwijsleiders om een gedragen en gezamenlijke visie te bepalen voor de school, die richting geeft aan alles wat er binnen en rond de school gebeurt.

Op het niveau daarboven – domein II en III – gaat het om de daadwerkelijke, dagelijkse onderwijspraktijk. Het tweede domein ‘curriculum en instructie’ gaat over het zorgdragen dat er voldoende samenhang en opbouw in het curriculum zit, dat de middelen en faciliteiten adequaat zijn om het beoogde curriculum ook te realiseren, en dat leerlingen de beoogde leerdoelen ook kunnen halen. Dat is het domein dat ik hiervoor aanduidde met het hart van het onderwijs. De kennis, bekwaamheden en praktijken van leraren zijn daarbij natuurlijk essentieel, en daarom staat de professionele ontwikkeling van docenten in domein III.

Het niveau daarboven is het niveau van de school als organisatie. Bij domein vier draait het om de ‘coherente organisatie’. Dat betekent dat beslissingen op het ene beleidsterrein consistent vertaald moeten worden naar andere beleidsterreinen. Stel: je wilt als school serieus iets met de fablabs waar we net over hoorden, of invulling geven aan een interessante ontwikkeling als ‘maker-onderwijs’.<sup>6</sup> Om dat op de wat langere termijn te laten slagen moet het een plaats krijgen in het curriculum; heeft het consequenties voor het personeelsbeleid, of op z’n minst voor professionalisering; voor de financiën; voor faciliteiten, en mogelijk ook voor de huisvesting.

Bij domein vijf gaat het om leerprocessen op organisatieniveau. Om het leren in teams, en om het verbinden van leerprocessen binnen de organisatie met de doelen van de school.

Nog een niveau hoger vinden we domein zes – het strategisch omgaan met de omgeving. Daar gaat het om de vraag hoe de school zich verhoudt tot, en verbindt met, de wereld rond de school.

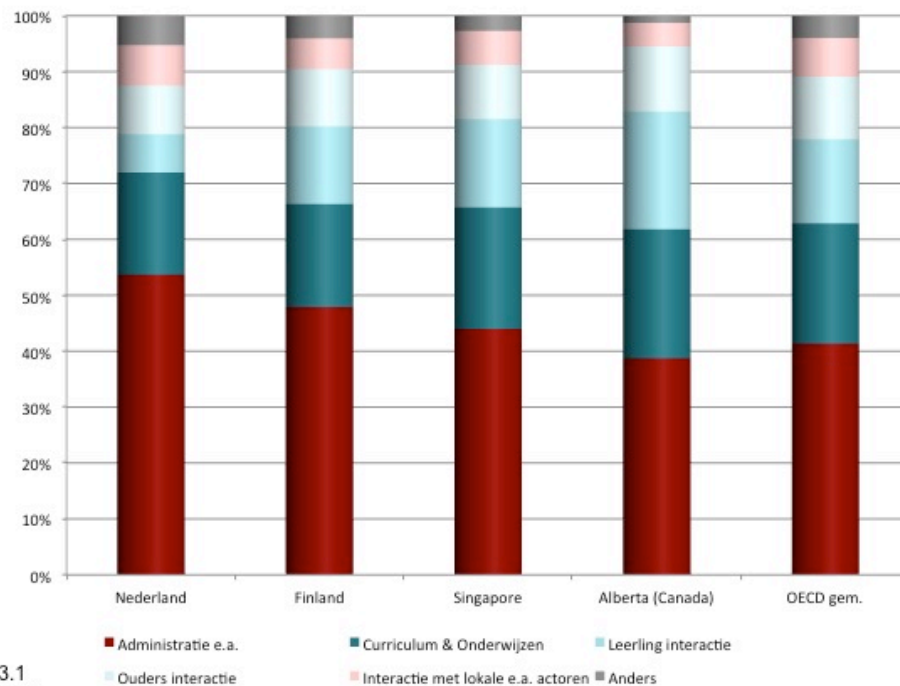
Voor onderwijsleiders zijn alle domeinen relevant, maar het gewicht van een specifiek domein is afhankelijk van iemands specifieke rol binnen de school, de context van een school, de fase van ontwikkeling, de manier waarop de organisatie is ingericht, en zo voorts. Onderwijsleiders hebben op alle domeinen een zekere basis-bekwaamheid nodig om hun werk adequaat te kunnen doen; goed zijn op het ene domein compenseert niet voor onbekwaamheid op een ander domein. Anders gezegd: als je heel erg goed bent in het samen met anderen ontwikkelen van een breed gedragen visie is dat prachtig. Maar zonder enige bekwaamheid over hoe dat te vertalen is naar het daadwerkelijke onderwijs en de inrichting van een organisatie, is de kans heel klein dat het ook wat wordt.

#### *Leiderschap in het Nederlandse onderwijs*

Ik zei al, alle domeinen zijn relevant. Dat gezegd hebbend: met name uit recent onderzoek blijkt dat vooral het domein ‘curriculum en instructie’ cruciaal is voor kwaliteitsverbetering en innovaties. Zo vreemd is dat niet, want het is immers het hart van het onderwijs. Zowel voor het huidige onderwijs als dat van de toekomst, is het dus belangrijk te weten hoe Nederlandse onderwijsleiders zich verhouden tot dat hart.

Wat ons weer terugbrengt bij de opvallende dingen rond leiderschap in het Nederlandse onderwijs: *rolinvulling* en *rolopvatting*.

## Waaraan besteden schoolleiders hun tijd?



Deze grafiek is ontleend aan Talis, de Teaching and Learning International Survey.<sup>7</sup> Een groot internationaal onderzoek waar leraren en schoolleiders uit ruim dertig landen, waaronder Nederland, aan mee deden. Aan schoolleiders is onder meer gevraagd hoe ze hun tijd besteden. Nederlandse schoolleiders besteden opvallend veel tijd aan zogeheten 'administrative and leadership tasks'. Dat beslaat meer dan de helft van hun tijd. Dat is meer dan in welk ander deelnemend land dan ook. Het gaat dan om kwesties op het gebied van personeel, financiën, roosters, en verantwoording en contacten met lokale en nationale overheden.

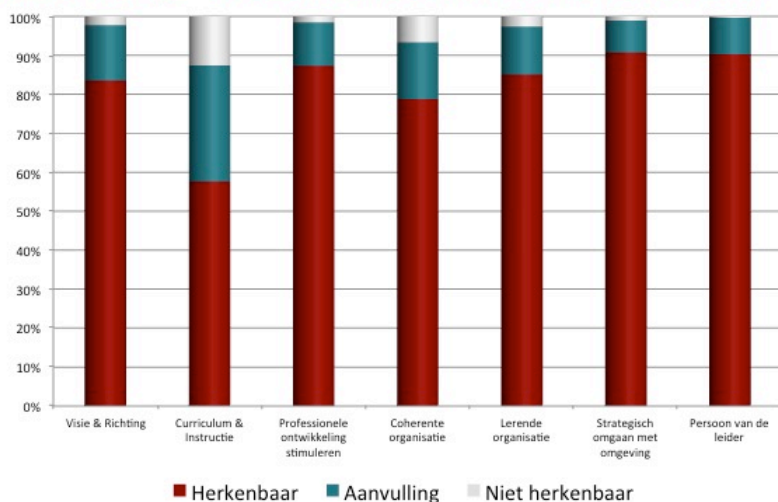
Omdat een mens niet alles kan, besteden Nederlandse schoolleiders minder dan gemiddeld tijd aan zaken die in Talis worden benoemd als 'curriculum en onderwijzen'. Daarmee wordt gedoeld op zaken als curriculum ontwikkeling, klasse-bezoek en het mentoren van leraren. Dat heeft sterke verwantschap met wat ik hiervoor benoemde als het domein "curriculum en instructie".

Over die grote hoeveelheid tijd voor administratieve taken kunnen we heel treurig en klagerig doen met sterke verhalen en smeùige voorbeelden over administratieve lastendruk, verantwoordingsdwang, zinloze bureaucrativering en wat al niet. Daar zit een kern van waarheid in en ik wil het ook niet helemaal weg relativëren. Maar. Het is niet het hele verhaal. En een en ander deel van het verhaal lijkt mij eigenlijk veel belangrijker. Dat is het verhaal over de *rolopvatting* van schoolleiders.

Uit eerder onderzoek wisten we al dat Nederlandse schoolleiders taken die gericht zijn op het monitoren en coördineren van de interne processen binnen de school, het *minst* belangrijk vinden.<sup>8</sup> En zichzelf ook niet zien als iemand in dat type rol. Leraren verwachten op die terreinen overigens wel degelijk iets van hun schoolleiders.

In ons eigen onderzoek, met die zeven domeinen, stuitte we op iets vergelijkbaars. In een landelijke enquête vroegen we aan schoolleiders of ze de domeinen belangrijk en herkenbaar vonden in hun werk. Voor zes van de domeinen gold dat minimaal rond de 80% zich er helemaal in herkende. De andere circa twintig procent was het er meestal grotendeels mee eens, maar wilde nog iets aanvullen.

## Belang en herkenbaarheid 'domeinen van leiderschap' (voor en door schoolleiders VO (N=261))



Uit: Waslander e.a. (2012)  
Professionalisering schoolleiders VO.

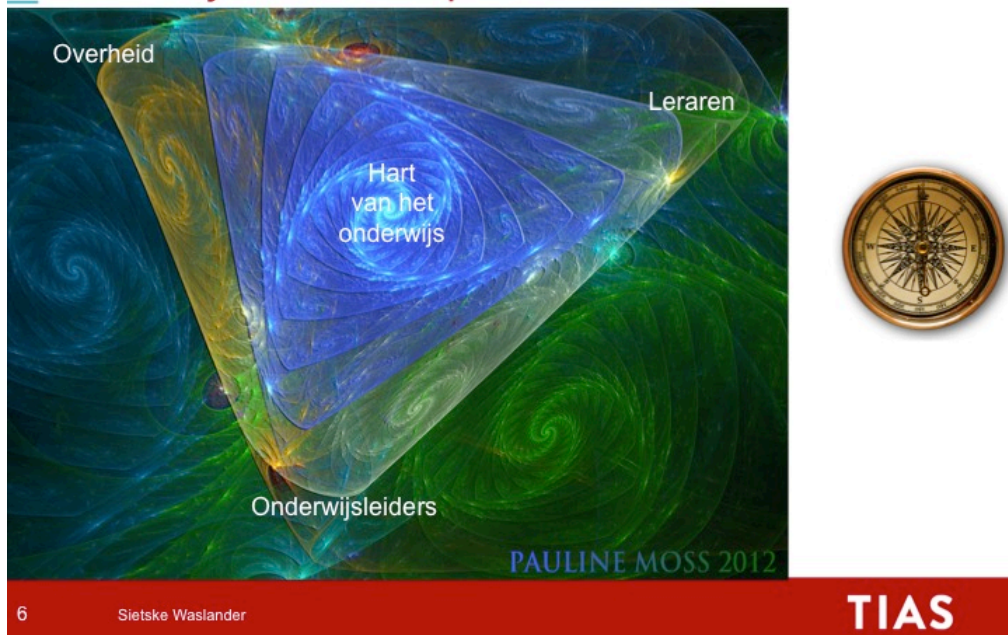
Verreweg de meeste discussie was er over domein II 'curriculum en instructie'. Ook in tal van interviews en groepsgesprekken waren de meningen over niets zo verdeeld als over dit onderwerp. Sommige schoolleiders vonden het een belangrijk deel van hun werk; bijna evenzovele anderen waren van mening dat dit domein *niet* bij hun werk hoort. Zij vinden het bij uitstek onderdeel van de professionele autonomie van de docent, en daar heeft de schoolleider zich niet mee te bemoeien. Dat is wat ik bedoel met *rolopvatting*. Soms ligt daar een doordachte visie, of misschien beter gezegd een ideaal, aan ten grondslag over professioneel leraarschap en de rol van leraren binnen de school. Maar vaker lijkt die rolopvatting ingegeven door ervaringen dat leraren lang niet altijd gediend zijn van bemoeienis op dit gebied. En het komt in ieder geval ook voort uit ongemak en weerzin tegen 'gedoe'.

### Bermuda-driehoek

Resumerend. Op één punt van de driehoek staat de overheid, die in Nederland relatief weinig op het curriculum stuurt. Op een andere punt van de driehoek vinden we de leraren. Verreweg de meeste leraren, zo'n 80%, volgt (bijna) altijd de methode. Het is niet dat die methoden slecht zijn, maar ze zijn wel beperkt. We weten dat die *21st century skills* daarin bijvoorbeeld maar zeer beperkt aan bod komen. Verreweg de meeste leraren zien dat liever anders, maar toch gebeurt het niet. Van leraren kunnen en mogen we trouwens sowieso niet verwachten dat ze op *schoolniveau* voor een samenhangend curriculum zorgen. Daar zijn onderwijsleiders voor nodig. Die vinden we op de derde punt. Waar we moeten constateren dat onderwijsleiders in Nederland zich minder met het hart van het onderwijs bemoeien dan in veel andere landen.



## De Bermuda-driehoek van het onderwijsleiderschap in Nederland



Het gecombineerde gevolg is dat het cruciale domein 'curriculum en instructie' – het hart van het onderwijs – op menige school in een Bermuda-driehoek dreigt te verdwijnen. Een terrein van het onderwijslandschap waar weliswaar allemaal activiteit is, maar waar op mysterieuze wijze heel veel in verdwijnt. Een gebied waar betrokkenen omzichtig omheen proberen te navigeren. Een gebied dat onderwijsleiders soms ook angstvallig willen vermijden. Terwijl juist binnen dat gebied een belangrijke opgave voor onderwijsleiders ligt. Onderwijsleiders moeten weten wat er in de dagelijkse onderwijspraktijk gebeurt. Hoe het onderwijs van alledag daadwerkelijk vorm krijgt. Waaraan en hoe leraren met leerlingen werken. Waar leraren, individueel en in teams, aan werken. Of dat goed gaat. Of en hoe zich dat ontwikkelt. Of het voldoende aansluit bij ontwikkelingen elders in de school. Tamelijk gedetailleerd. Zonder die echte 'nitty gritty', die kern van de dagelijkse onderwijspraktijk, gaat het niet.

Onderwijsleiders hebben die praktijkkennis bijvoorbeeld nodig om goede feedback te geven aan leraren. We weten al heel lang dat leren begint bij het krijgen van feedback, in welke vorm dan ook. In het grote internationale Talis onderzoek dat ik al eerder noemde, is aan leraren gevraagd of de feedback die ze hebben gekregen tot positieve veranderingen heeft geleid. Op een lange lijst van aspecten, variërend van zelfvertrouwen en waardering, tot kennis en het gebruik van toetsinformatie. Daaruit blijkt dat Nederlandse leraren op bijna alle aspecten het *minst vaak* van leraren in alle landen aangeven dat de feedback die ze hebben gekregen, hen heeft geholpen. Ook dat geeft te denken.

Praktijkkennis van de 'nitty gritty' van het onderwijs is ook nodig om dat wat het belangrijkste is ook het zwaarst te laten wegen, en de prioriteit te stellen bij het leren van leerlingen en het werk van leraren. Het is nodig om leraren te faciliteren in hun werk, professionalisering te stimuleren en te richten, verschillende beleidsterreinen binnen de school op elkaar af te stemmen, in dienst van leren en onderwijzen. Die focus beperkt ook de ruimte voor ego-gecentreerd leiderschap, en doet een beroep op een waarde als dienstbaarheid.

Niet als lege kreet zoals in veel leiderschapstheorieën waar niemand het mee oneens kan zijn. Maar als concept dat gevuld is met de substantie van de ruwe, weerbarstige dagelijkse praktijk waaraan een onderwijsleider dienstbaar zou moeten zijn.

Tot besluit: we hebben in Nederland een wereld te winnen rond leiderschap op het gebied van “curriculum en instructie”. We moeten beter en nadrukkelijker in dat domein leren navigeren. Het goede nieuws is dat er steeds meer initiatieven komen die precies dat doen. Dan denk ik bijvoorbeeld aan Stichting Leerkracht. Maar ook aan initiatieven rond opbrengstgericht werken, die als vliegwiel kunnen fungeren om het gesprek te voeren over het waartoe van het onderwijs, over manieren om beoogde doelen te realiseren, en over manieren om te leren dat beter te doen. Ook denk ik aan initiatieven om professionele leergemeenschappen voor leraren van de grond te krijgen. Zo gebeurt er meer en dat is zonder meer bemoedigend. Niettemin: in de breedte van het hele scholenveld hebben we nog een lange weg te gaan hebben.

Daarom rond ik af met een appèl. Op u. Onderwijsleiders van nu én van de toekomst. Om het kompas te richten op het hart van het onderwijs. Om de andere domeinen van leiderschap, inclusief het persoonlijke leiderschap, daaraan dienstbaar te maken. Om het waartoe van het onderwijs in de weerbarstige praktijk van alledag, daadwerkelijk te helpen realiseren.

- 
- <sup>1</sup> Tekst van de lezing gehouden het congres “Het Leiderschap van de Toekomst” op 8 januari 2015. Contactgegevens: [s.waslander@tias.edu](mailto:s.waslander@tias.edu). Zie ook [www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public-](http://www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public-)
  - <sup>2</sup> Zie ook Waslander, S. (2007). *Leren over Innoveren*. Utrecht: VO Project.
  - <sup>3</sup> Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Onderwijsraad: Den Haag.
  - <sup>4</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014). *De Leermiddelenmonitor 2013-2014*. SLO: Enschede. Nationaal Expertisecentrum Leerplantontwikkeling (2014). *Curriculummonitor*. Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs. SLO: Enschede.
  - <sup>5</sup> Waslander, S., M. Dückers & G. van Dijk (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering. Tilburg/Utrecht: TIAS/IVA/VO Raad. (Te downloaden via <http://www.vo-academie.nl/files/4713/9817/3744/Professionalisering-schoolleiders-in-het-vo.pdf>)
  - <sup>6</sup> Zie o.a. [www.makared.nl](http://www.makared.nl).
  - <sup>7</sup> OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Talis, OECD Publishing.
  - <sup>8</sup> Smit, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.