

Tilburg University

Het geheim van de innovatieve schoolleider

Verschuren, D.

Publication date:
2013

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Verschuren, D. (2013). *Het geheim van de innovatieve schoolleider*. Ridderprint.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



HET GEHEIM VAN DE INNOVATIEVE SCHOOLLEIDER

Daniëlle Verschuren

HET GEHEIM VAN DE INNOVATIEVE SCHOOLLEIDER

Daniëlle Verschuren

HET GEHEIM VAN DE INNOVATIEVE SCHOOLLEIDER

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University op gezag van de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander, in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een door het college voor promoties aangewezen commissie in de aula van de Universiteit op dinsdag 25 juni 2013 om 16.15 uur

door

Gijsberdina Maria Antonia Verschuren

geboren op 2 augustus 1963 te Loon op Zand

Promotiecommissie:

Promotor: prof. dr. A. de Ruijter

Copromotor: dr. M.F. Poulie

Overige leden:

Prof. dr. ir. G.M. van Dijk

Prof. dr. J.B. Rijsman

Prof. dr. P. Verweel

Prof. dr. S. Waslander

Drukwerk: Ridderprint BV, Ridderkerk

Ontwerp omslag: Paulette Verschuren, gebaseerd op een werk van Marlies Krijgsman



Dit proefschrift is mede tot stand gekomen dankzij de medewerking van KPC Groep te 's-Hertogenbosch.

Juni 2013

Inhoud

1	Inleiding	5
1.1	Waarom dit onderzoek?	5
1.2	Innovatieve schoolleiders in de maatschappelijke context	6
1.3	Vraagstelling van het onderzoek	12
1.4	Onderzoeksproces	12
1.5	Opzet van het onderzoek	13
1.5.1	Deel 1 – Theory in Use over (school)leiderschap (hoofdstuk 2)	13
1.5.2	Deel 2 – Onderzoek kernactoren en literatuur (hoofdstuk 3 en 4)	14
1.5.3	Deel 3 – Vervolgonderzoek innovatieve schoolleiders (hoofdstuk 5 en 6)	15
2	Theory in Use over (school)leiderschap	17
2.1	Inleiding	17
2.2	Werkwijze	17
2.3	De persoon van de (school)leider	18
2.4	De schoolleider in interactie	22
2.5	De schoolleider als bestuurder	26
2.6	Conclusie en verbinding met de vraagstelling van dit proefschrift	29
3	Kernactoren over innovatief leiderschap in het VO	31
3.1	Inleiding	31
3.2	Onderzoeksopzet	32
3.2.1	Geïnterviewde kernactoren	32
3.2.2	Opzet en verwerking van de interviews	34
3.3	Facetten van het begrip (onderwijs)innovatie	36
3.4	Typologie van succesvol innovatief schoolleiderschap (onderzoeksresultaten)	40
3.4.1	Karakteristieke uitspraken over innovatief schoolleiderschap	40
3.4.2	Kenmerken van innovatieve schoolleiders	45
3.5	Conclusies	51
3.6	Vergelijking met mijn Theory in Use	55
4	Literatuurverkenning	59
4.1	Inleiding	59
4.2	Theoretische perspectieven over en ontwikkelingen in leiderschap	59
4.3	Het huidige leiderschap	64
4.4	Leiderschap en educatie	66

4.5	De aard van het leiderschap van effectieve schoolleiders	68
4.6	De persoon van de schoolleider: cognitieve en affectieve karakteristieken	71
4.6.1	Cognitieve karakteristieken van de schoolleider	72
4.6.2	Affectieve karakteristieken van de schoolleider	74
4.7	Vergelijking met mijn Theory in Use	78
4.8	Tot slot	82
5	Narratief zelfonderzoek door innovatieve schoolleiders: theoretisch kader	85
5.1	Inleiding	85
5.2	Narratieve psychologie	87
5.3	Dialogical Self Theory (DST)	87
5.4	Waarderingstheorie	94
5.5	Opzet van een ZKM-onderzoek	98
5.6	Tot slot	103
6	Narratief zelfonderzoek door succesvolle schoolleiders: methode en resultaten	105
6.1	Inleiding	105
6.2	Opzet van het ZKM-onderzoek	105
6.3	Reflectie op het eigen leiderschap: casus X	114
6.4	Het vermogen tot het bewustzijn van interne dialogen	123
6.4.1	Leerslagen	124
6.4.2	Kritische incidenten	127
6.4.3	Feedback en reflectie	128
6.4.4	Integratie van de grondmotieven	131
6.4.5	Eenzaamheid en kwetsbaarheid	132
6.5	Interactie met collega's	132
6.5.1	Beweging creëren, grenzen stellen	132
6.5.2	Gedeeld leiderschap	137
6.6	Nieuwe uitdagingen	138
6.7	Tot slot	140
7	Slotbeschouwing	143
7.1	Innovatief leiderschap is een state of mind	143
7.2	Innovatief leiderschap in relatie tot collega's	145
7.3	Evenwicht, valkuilen en kwetsbaarheid	147
7.4	Implicaties voor professionaliseringsprogramma's	148

Samenvatting	153
Summary	161
Nawoord	169
Literatuurlijst	173
Bijlagen	185
1 Mijn (professionele) biografie en leiderschap	187
2 Kernuitspraken over leiderschap – Biografie, chronologisch	211
3 Kernuitspraken over leiderschap – Biografie, categorieën	215
4 Namen kernactoren	219
5 Ontwikkeling leerslagen van de schoolleiders	221
6 Waarderingsstelsel X	225
7 Integratie van de onafhankelijke grondmotieven: de casus van V	247

1 INLEIDING

Mijn belangstelling gaat al lange tijd uit naar succesvolle innovatieve schoolleiders¹ in het voortgezet onderwijs². Ik wil ‘hun geheim’ ontdekken, dat wat het verschil maakt tussen deze groep schoolleiders en de ‘gewoon goede schoolleiders’. In dit eerste hoofdstuk motiveer ik mijn keuze voor dit onderzoek (paragraaf 1.1). Ook schets ik enkele relevante maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed zijn op het onderwijs en daarmee op de context waarin schoolleiders werkzaam zijn (paragraaf 1.2). Ten slotte beschrijf ik de vraagstelling (paragraaf 1.3), het onderzoeksproces (paragraaf 1.4) en de opzet van het onderzoek (paragraaf 1.5). Deze laatste paragraaf fungeert tevens als leeswijzer.

1.1 WAAROM DIT ONDERZOEK?

Onderwijs loopt als een rode draad door mijn leven: ik heb als kleuter, scholier en student onderwijs genoten. Met een studie omgangskunde en maatschappijleer aan de docentenopleiding koos ik voor een carrière in het onderwijs. Tijdens en na het behalen van de docentenopleiding heb ik als leraar voor de klas gestaan. Ik verzorgde lessen omgangskunde en maatschappijleer in het middelbaar beroepsonderwijs en later ben ik het hoger beroepsonderwijs ingegaan.

In 1997 ben ik aan de studie organisatieantropologie begonnen, een studie die tot op de dag van vandaag van invloed is op mijn benadering van organisaties en de mensen die er werkzaam zijn. Vooral het belang van meervoudig kijken heb ik meegenomen uit de studie.

In 2002 ben ik gestart als organisatieadviseur bij KPC Groep, een adviesbureau dat zich in zijn dienstverlening specifiek richt op de onderwijssector. In deze baan heb ik ruime ervaring opgedaan in het werken met schoolleiders in voornamelijk het voortgezet onderwijs: ik coach schoolleiders en managementteams, biedt ondersteuning op strategisch inhoudelijk vlak en verzorg scholingen.

De schoolleiders die ik ontmoet in mijn werk hebben functies in het middenmanagement (teamleider, sector- en locatiedirecteur) op locatieniveau of zijn eindverantwoordelijk schoolleider.

1 Daar waar gesproken wordt over schoolleider en andere personen wordt zowel de mannelijke als de vrouwelijke vorm bedoeld.

2 Het begrip voortgezet onderwijs wordt hierna afgekort met VO.

Gaandeweg is bij mij de behoefte ontstaan om meer te weten van die schoolleiders. Ik wilde in de opleidingen, trainingen en advies- en coachingstrajecten een kwaliteitsslag maken door mijn bestaande kennis te verrijken en mijzelf inhoudelijk verder te professionaliseren. Hierbij wilde ik me verdiepen in de specifieke categorie van 'innovatieve schoolleiders'. Innovatieve schoolleiders hebben mijn belangstelling omdat ze in mijn visie een essentiële rol vervullen in het behalen van resultaten van de scholen die zij leiden. Door het schrijven van een proefschrift zag ik niet alleen de kans om meer kennis en inzichten te verwerven in de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders, maar ook een kwaliteitsverbetering in mijn ondersteunings- en adviestrajecten voor schoolleiders.

1.2 INNOVATIEVE SCHOOLLEIDERS IN DE MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT

Alvorens in te gaan op de maatschappelijke context die van invloed is op het werk van innovatieve schoolleiders, wil ik eerst stilstaan bij het begrip innovatieve schoolleider. Het is niet eenvoudig om het begrip schoolleider in het VO te omschrijven, omdat het niet eenduidig is. In de sector VO verschillen de schoolorganisaties in omvang en complexiteit. Het verschilt per bestuur en per organisatie hoe de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van schoolleiders worden ingevuld (Verschuren, 2010). Daar komt bij dat er in de onderwijssector een onderscheid gemaakt wordt tussen indirect en direct schoolleiderschap. Onder indirect schoolleiderschap wordt het creëren van organisatiestructuren en -systemen verstaan (management) en direct schoolleiderschap (leiderschap) is de directe beïnvloeding van mensen door overreding, steun, begeleiding, advisering en motivering. Een lerende organisatie heeft vooral behoefte aan deze vorm van leiderschap (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

In de afgelopen jaren heeft het zogenaamde directe leiderschap in scholen een veel groter gewicht gekregen dan voorheen het geval was. De rol van de schoolleider is veranderd van een primus inter parus naar een directeur. Het gewicht van leidinggeven is sterk toegenomen (Imants, 2010). In mijn perceptie is een schoolleider in staat om zowel direct als indirect leiderschap te tonen. In dit onderzoek richt ik mij op innovatieve schoolleiders met de taak om op integrale wijze vorm te geven aan drie elementen: bedrijfsmatig management, onderwijskundig management en persoonlijk leiderschap. Deze schoolleiders vervullen een formele positie binnen hun school. Dat wil zeggen dat zij een lijnfunctie hebben. Rectoren, afdelingsdirecteuren, locatiedirecteuren en teamleiders vallen binnen deze omschrijving. Coördinatoren en voorzitters van vaksecties vallen erbuiten.

Door mijn werk als adviseur zie ik dat deze schoolleiders geen gemakkelijke taak hebben. Zeker in het licht van de huidige maatschappelijke ontwikkelingen, waarin scholen meer dan ooit onder druk komen te staan, is het moeilijk om complexe schoolorganisaties op een professionele wijze te leiden (Bronneman-Helmers, 2007; Busman, Klein & Oomen, 2006). Scholen hebben niet alleen rekening te houden met het overheidsbeleid, maar ook moeten zij zich verhouden tot moeilijk grijpbare en vaak impliciete maatschappelijke opvattingen over wat goed onderwijs is, hoe een school er uit moet zien, wat belangrijk is en wat niet (Waslander, 2009). In haar onderzoek naar de context waarbinnen VO-scholen innoveren komt Waslander tot de conclusie dat scholen om moeten gaan met verschillende vormen van druk.

Er is sprake van regulatieve druk, de druk die ontstaat als gevolg van wet- en regelgeving. Door een beleid van deregulering is het aantal regels van de overheid verminderd en als gevolg van decentralisatie zijn beslissingsbevoegdheden dichter bij de scholen komen te liggen. Hierdoor is de autonomie van scholen toegenomen. Scholen kregen meer zeggenschap over financiële, organisatorische, personele en onderwijskundige zaken. Bovendien hebben fusies tussen scholen geleid tot een schaalvergroting, waardoor de managementstructuur is veranderd (Sleegers, 1999). Tegelijkertijd wordt van diezelfde scholen verwacht dat ze aan allerlei door de overheid bepaalde en opgelegde, gestandaardiseerde kwaliteitseisen voldoen. Deze ontwikkelingen brengen veel schoolleiders in verwarring. Ze moeten de vraag beantwoorden of ze de vrijheid nemen om te handelen naar hun eigen opvattingen over goed onderwijs of dat ze proberen om tegemoet te komen aan de eisen die van buitenaf worden gesteld.

Een andere vorm van druk is de normatieve druk. Deze ontstaat als gevolg van de maatschappelijke opvattingen over wat goed onderwijs is. Er worden veel verwachtingen op het onderwijs geprojecteerd en ze zijn vaak niet eenduidig (Van Wieringen, 2010). Alles moet en dat moet ook meteen, of het nu gaat over de referentieniveaus taal en rekenen, overgewichtbestrijding, gedragsproblemen of burgerschapsissues. Deze ontwikkelingen hebben onder andere tot gevolg dat mensen die werkzaam zijn in het onderwijs aan het twijfelen gebracht worden over de taakopvatting, de organisatie en de opdracht van het onderwijs.

Naast deze druk zijn er enkele externe trends en ontwikkelingen die effect hebben op en aandacht vragen van het onderwijs in het algemeen en van schoolleiders specifiek. In de externe hedendaagse context kunnen we volgens Schnabel (2000) vijf langlopende en deels ook samenhangende maatschappelijke trends ontwaren: individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering.

Deze veranderingen in onze samenleving hebben gevolgen voor de organisatie en de inhoud van het Nederlandse onderwijs.

We zien dat maatschappelijke verbanden losser worden en dat mensen steeds minder deel uitmaken van groepen. Dit fenomeen zien we op allerlei plaatsen in de samenleving terug en dus ook in het onderwijs. Scholen zijn druk doende om een antwoord te geven op de variëteit die is ontstaan als gevolg van de toenemende individualisering. De omgangsvormen zijn als gevolg van hogere opleiding en welvaart informeler geworden. Hierdoor zijn de gezagsverhoudingen tussen overheid en samenleving, maar ook tussen mensen onderling, veranderd.

Binnen scholen betekent dit dat er gezocht wordt naar nieuwe omgangscodes tussen leerlingen, docenten en schoolleiders. De verspreiding van informatie neemt elke dag in snelheid toe. Wereldwijde communicatienetwerken maken een razendsnelle verspreiding van communicatie mogelijk waardoor de kennis van vandaag, morgen al weer achterhaald is. Machtsverhoudingen zijn door de opkomst van sociale media ingrijpend en definitief gewijzigd en de snelheid waarmee informatie gedeeld wordt, zet bestaande hiërarchische organisaties onder druk. Doordat voor iedereen de mogelijkheid tot het lidmaatschap van netwerken bestaat, worden onderlinge relaties steeds minder plaats- en tijdgebonden. Door de nieuwe informatietechnologieën hebben leerlingen en docenten in principe toegang tot vrijwel alle denkbare informatie. Waar lange tijd volstaan kon worden met het overdragen van informatie is het hedendaagse onderwijs voornamelijk bezig om leerlingen te leren om te gaan met deze ontwikkelingen. Vermeulen (2005) signaleert dat het voor docenten steeds moeilijker wordt om gelijke tred te houden met al deze ontwikkelingen en de curricula up to date te houden. Daarnaast constateert hij dat in deze dynamiek verschillen van inzicht ontstaan over wat blijvende waarden zijn waaraan het onderwijs aandacht moet besteden. Als gevolg van de internationaliserings- en mondialiseringstrend wordt de wereld tegelijkertijd zowel groter als kleiner. Door de toename van mobiliteit is 'de ander' letterlijk en figuurlijk dichterbij gekomen. Hij woont niet meer in een ver land, maar om de hoek. Als gevolg van deze ontwikkelingen staat het thema 'Diversiteit' in al zijn facetten hoog op de agenda van het onderwijs. Intensivering betekent dat we steeds meer terecht komen in een samenleving waarin voortdurend wordt gezocht naar voldoening, afwisseling, beleving en intense ervaring. Het onderwijs moet een 'evenement' zijn, het moet aan hoge eisen voldoen wil het voor leerlingen aantrekkelijk blijven om naar school te gaan.

Deze trends hebben twee kanten: ze bieden mensen de mogelijkheid tot zelfontplooiing en emancipatie. Maar ze dragen tegelijkertijd bij aan gevoelens van onrust, ongemak en onzekerheid.

Mede als gevolg van de hier beschreven ontwikkelingen kunnen we vaststellen dat de traditionele kennis en vaardigheden die op school geleerd worden niet meer volstaan (Ros, Timmermans, Van der Hoeven & Vermeulen, 2010).

Er moeten andere accenten worden gelegd voor wat betreft de beoogde kennis en vaardigheden die leerlingen moeten leren. Meer nadruk komt te liggen op het ondersteunen van leerlingen in het vergaren van conceptuele kennis (vooral op het gebied van techniek en maatschappijwetenschappen), vaardigheden die betrekking hebben op communicatie (samenwerken, relaties in binnen- en buitenland onderhouden, netwerken en 'out of the box' denken) en vaardigheden op het gebied van selecteren, waarderen en gebruiken van informatie.

Innovaties en veranderingen in het onderwijs zijn nodig om het onderwijs aan te laten sluiten bij ontwikkelingen in de samenleving. Scholen moeten een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van andere kennis en vaardigheden en aan de attitude van leerlingen om hen voor te bereiden op hun plek in de samenleving. Van docenten worden daardoor andere en zwaardere competenties gevraagd, zoals een uitgebreider vakinhoudelijk en didactisch handelingsrepertoire, een bredere taakstelling en functiedifferentiatie (Fullan, 2001).

In de literatuur worden veel verschillende termen gebruikt die duiden op het begrip onderwijsinnovatie: onderwijsverandering, onderwijsvernieuwing, onderwijsverbetering et cetera. Innovatie wordt door Lagerweij omschreven als een planmatige poging om het onderwijs te verbeteren in relatie tot bepaalde gewenste doelen. Een innovatie kan worden gezien als een (gehele of gedeeltelijke) breuk met de traditie (Lagerweij, 1987). In deze omschrijving is er een duidelijk onderscheid te zien tussen een verbetering en een innovatie. Zo is het mogelijk het onderwijs te verbeteren zonder daarbij het systeem te veranderen. Het gaat hierbij dus om een optimalisatie van huidige praktijken. Een voorbeeld hiervan is het volgen van een leergang om de kwaliteit van de gesprekken met leerlingen te verbeteren. Het verschil met een innovatie is dat bij een innovatie zowel de cultuur als het systeem worden meegenomen. Een voorbeeld van een innovatie is het loslaten van de traditionele vakkenstructuur en te gaan werken met integrale leergebieden. Dit veronderstelt een andere samenwerkingscultuur, nieuwe procedures en aanpassingen in de organisatie. Een innovatie gaat in deze opvatting dus veel verder dan een verbetering.

Het verschil tussen verbeteren en innoveren wordt in de literatuur ook benoemd als het verschil tussen eerste en tweede orde veranderingen. Bij verbeteren spreken we over eerste orde veranderingen (single loop learning; verbeteren binnen de bestaande kaders), bij innoveren spreken we over tweede orde veranderingen (double loop learning; veranderen van de kaders).

Vervolgens is er nog een derde orde verandering en dat is een transformatie (triple loop learning) waarbij het bestaan of het wezen van de organisatie ter sprake wordt gebracht (Wierdsma & Swieringa, 2002). Tweede orde veranderingen worden door Cuban (1988) gedefinieerd als duurzame veranderingen in de schoolstructuur en -cultuur. Dergelijke duurzame veranderingen hebben consequenties voor opvattingen, attitudes en gedrag van mensen en voor hun onderlinge relaties. Volgens Fullan zijn de meeste veranderingen in het onderwijs eerste orde veranderingen (Fullan, 1992). Tweede orde veranderingen vragen om andere onderwijsconcepten en gedrag en zijn daarom zo moeilijk te realiseren.

Een andere visie op het begrip innovatie komt van de sector VO. Verbeteringen kunnen samen een innovatie tot stand brengen, is de visie van Hetteema, vertegenwoordiger van de sector Schoolmanagers_VO (Studulski, 2005). Volgens Hetteema is een stapsgewijze verandering van wezenlijk belang voor het functioneren van een school. Een kleine verandering kan namelijk grote gevolgen hebben. De vertegenwoordigers van de sector Schoolmanagers_VO definiëren een innovatie als een continue schoolontwikkeling in voldoende wisselwerking met de maatschappij om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en te verbeteren. Dit betekent dat innovatie niet altijd een planmatige poging tot vernieuwing hoeft te zijn. De visie van Schoolmanagers_VO op innovaties sluit aan bij de ideeën van Popper (1961) die innovaties ziet als iteratieve processen in de context van 'piecemeal engineering' (stapsgewijze sociale technologie) en zijn bijna geen bewust ontworpen sociale instituties. Ze ontstaan en ontwikkelen zich als gevolg van menselijke acties.

Waar het bij innovaties in het onderwijs om draait is dat er een cultuur in het onderwijs kan ontstaan, waarin verandering en verbetering als positief worden gezien en waar het probleemeigenaarschap door de gehele school gevoeld wordt. Met andere woorden: verbeteringen kunnen samen een innovatie tot stand brengen. Ik deel de visie van Hetteema dat een innovatie niet per se een planmatige poging tot vernieuwing hoeft te zijn. Daar wil ik wel aan toevoegen dat er mijns inziens pas sprake is van een innovatie als er uiteindelijk zowel in de strategie, de structuur als in de cultuur van de schoolorganisatie een structurele beweging heeft plaatsgevonden.

In het licht van de hierboven beschreven veranderende maatschappelijke context is het geen wonder dat er een groot beroep gedaan wordt op de huidige schoolleiders. Ze zijn het aangrijpingspunt voor het initiëren van noodzakelijke veranderingen en innovaties die een gevolg zijn van trends en ontwikkelingen. Daarnaast dragen ze in dit complexe krachtenveld de zorg voor rust binnen de school. Zij moeten de vertaalslag maken van maatschappelijke en politieke

ontwikkelingen naar het onderwijs. Zij moeten hiertoe over een heldere visie en waardenkompas beschikken op basis waarvan zij prioriteiten kunnen stellen en duiding en heldere antwoorden kunnen geven aan alle ontwikkelingen en complexe vraagstukken die de scholen raken. En volgens De Wit (2012) komt er naast al deze aspecten van leiderschap nog bij dat niet alleen de samenleving, maar ook de docenten veel van hun schoolleiders verwachten. Zij willen zich tot hun schoolleiders kunnen richten met al hun wensen, eisen en verwachtingen ten aanzien van het onderwijs, de schoolorganisatie, het personeelsbeleid en de maatschappelijke opdracht van de school.

Ik weet uit ervaring hoeveel tijd en energie het van schoolleiders en scholen vraagt om in deze ingewikkelde context goed werk te leveren. Het fascineert me dat er zoveel schoolleiders zijn die gepassioneerd blijven doorgaan met het initiëren en aansturen van alle innovaties die zij nodig achten om kinderen kwalitatief goed onderwijs te bieden. Ondanks – en misschien wel dankzij – alle interne en externe krachten werken zij met grote inzet en enthousiasme dagelijks keihard om hun idealen te realiseren, om het onderwijs beter te maken. Ze doen dit met wisselend succes. Voor sommige schoolleiders lijkt deze rol op het lijf geschreven. Zij zijn in staat om te anticiperen op de interne en externe ontwikkelingen. Dat is terug te zien in de wijze waarop ze innovaties tot een succes weten te maken.

In dit onderzoek richt ik me op ‘het geheim’ van innovatieve schoolleiders. Wat zijn de kenmerken van hun persoon en hoe geven zij leiding aan innovatieve ontwikkelingen binnen hun scholen?

Er is veel onderzoek verricht naar innovatief leiderschap in het onderwijs. De meeste onderzoeken bestaan uit geobjectiveerde kennis die vanuit een buitenstaandersperspectief is onderzocht (Waslander, 2007; Slegers, 1999; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Leithwood & Beatty, 2007). We hebben kennis over effectieve leiderschapspraktijken en cognitieve en affectieve processen van innovatieve schoolleiders. Er is echter, voor zover mij bekend, weinig onderzoek verricht vanuit het perspectief van schoolleiders zelf: over de wijze waarop zij hun leiderschap beleven en hoe zij in de dagelijkse praktijk handen en voeten geven aan hun leiderschap. Mijns inziens is een onderzoek waarin innovatieve schoolleiders zelf over de individuele beleving van hun leiderschap aan het woord komen een waardevolle aanvulling en verbreding op de bestaande kennis en inzichten over innovatief leiderschap in het onderwijs.

1.3 VRAAGSTELLING VAN HET ONDERZOEK

De centrale onderzoeksvraag in mijn proefschrift luidt:

Wat zijn de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders?

Deze vraag is te splitsen in een drietal deelvragen:

- Wat zijn de algemene (persoons-)kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders?
- Hoe zijn de interne processen van deze schoolleiders te typeren?
- Wat is kenmerkend voor hun innovatieve leiderschap?

Ik had weliswaar de overtuiging dat innovatieve schoolleiders andere schoolleiders zijn dan ‘gewoon goede schoolleiders’, maar ik kon het verschil niet goed duiden. Ik ben dit onderzoek om deze reden niet gestart met het formuleren van een ‘werkhypothese’ die ik empirisch heb getoetst met een gestandaardiseerde aanpak. Ik ben ‘gewoon’ begonnen met het opschrijven van mijn eigen verhaal over de betekenisvolle ervaringen die ik in mijn leven heb opgedaan met leiderschap. Ik nam mijzelf voor om op basis van de resultaten die deze exercitie zou opleveren, te bepalen wat de volgende stap werd. Aan deze inductieve benadering heb ik consequent vastgehouden in elke fase die in dit proefschrift is doorlopen. Gaande de rit werd me steeds duidelijker dat ik me meer moest focussen op de persoon van innovatieve schoolleiders als essentieel kenmerk in hun succes. Als consequentie voor deze benadering heeft de dataverzameling gefaseerd en met verschillende categorieën van respondenten en op diverse manieren plaatsgevonden. Het onderzoeksproces vertoont sterke overeenkomsten met de ‘grounded theory approach’ (GTA) (Glaser & Strauss, 1967)³.

1.4 ONDERZOEKSPROCES

Dit onderzoek is te lezen als een drieluik. Ik ben in het eerste deel (hoofdstuk 2) begonnen met naar ‘binnen te kijken’. Hierin expliciteer ik mijn opvattingen over goed leiderschap. Vervolgens heb ik me in het tweede deel (hoofdstuk 3 en 4) gericht op de opvattingen van relevante anderen. Hierin heb ik de opvattingen over succesvol innovatief leiderschap van 17 sleutelfiguren (kernactoren) die werkzaam zijn in de educatieve sector weergegeven. In dit deel heb ik ook beschreven wat bekend is over succesvol innovatief leiderschap in de literatuur.

³ De GTA wordt door Glaser en Strauss in hun boek *The Discovery of Grounded Theory* (1967) als postpositivistisch omschreven: een combinatie van inductivisme en deductivisme (King & Horrocks, 2010). De processen van dataverzameling, -analyse en reflectie waren gericht op het geven van meer inhoud en diepgang aan eerder ontwikkelde concepten.

Het werd me steeds duidelijker dat, wilde ik echt meer te weten komen over innovatief leiderschap, ik meer inzicht moest verkrijgen in de interne processen van innovatieve schoolleiders. In het derde deel (hoofdstuk 5 en 6) komt het theoretisch kader van zelfonderzoek aan de orde en vertellen zeven innovatieve schoolleiders hun verhaal. In hoofdstuk 7 geef ik in een slotbeschouwing de conclusies van mijn onderzoek weer.

Om betrouwbare en verifieerbare onderzoeksresultaten te verkrijgen, heb ik ervoor gekozen om diverse methodes van dataverzameling naast elkaar te gebruiken. Er bestaan verschillende vormen van datatriangulatie (Yin, 2009; Van Dijk, 1998).

Datatriangulatie heeft plaatsgevonden door meerdere databronnen naast elkaar te raadplegen. Ik heb de resultaten van mijn biografie naast die van de gesprekken met de kernactoren en de literatuur over succesvol (innovatief) leiderschap gelegd. Methodentriangulatie is toegepast door verschillende onderzoeksmethoden in te zetten. Ik heb aan de hand van open explorerende interviews onder kernactoren hun opvattingen over succesvol innovatief leiderschap achterhaald. De Zelf Konfrontatie Methode (ZKM) heb ik ingezet om de schoolleiders op systematische wijze hun verhaal te laten vertellen. Ten slotte heb ik gebruik gemaakt van onderzoekerstriangulatie om te voorkomen dat een systematische bias van mijzelf onopgemerkt zou blijven. Een reflectie op mijn eigen wijze van handelen en op mijn rol als onderzoeker was onontbeerlijk om intersubjectiviteit waar mogelijk op het spoor te komen (Ponte, 1998).

Om deze reden heb ik eerst uitdrukkelijk stil gestaan bij de vraag waar ik vandaan kom en welk mentaal model over leiderschap ik op grond van mijn ervaringen heb ontwikkeld. Onderzoekerstriangulatie heeft plaatsgevonden doordat verschillende onderzoekers betrokken zijn bij de afname en de analyse van de ZKM-onderzoeken. Daarnaast heb ik bij de analyse van de resultaten van de open interviews om de karakteristieken van innovatief schoolleiderschap vast te stellen, gebruik gemaakt van diverse referenten.

1.5 OPZET VAN HET ONDERZOEK

1.5.1 DEEL 1 – THEORY IN USE OVER (SCHOOL)LEIDERSCHAP (HOOFDSTUK 2)

In het eerste deel van dit onderzoek expliciteer ik aan de hand van kritische ervaringen en gebeurtenissen in mijn leven mijn opvattingen over goed leiderschap. De reden hiervoor is dat ik – voordat ik me systematisch wilde verdiepen in het thema ‘Innovatief schoolleiderschap’ – eerst mijn opvattingen over goed leiderschap wilde expliciteren. Ik realiseerde me dat ik zelf geen tabula

rasa ben in het denken over leiderschap en leiderschapsontwikkeling en dus ook over innovatief schoolleiderschap. En ook was ik mij bewust van het feit dat mijn visie zonder meer van invloed is op de wijze waarop ik me tot dit thema verhoud. Ik heb mijn opvattingen over (school)leiderschap in hoofdstuk 2 samengevat in mijn *Theory in Use*⁴, mijn algemene perspectief met impliciete en expliciete opvattingen over leiderschap, dat leidend is in mijn keuzes met betrekking tot professionele interventies en bij het opzetten van professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders. En deze opvattingen draag ik uiteraard ook met me mee tijdens dit onderzoek.

Ik heb in een narratief zelfonderzoek mijn persoonlijke en professionele biografie beschreven welke is uitgemond in mijn *Theory in Use*. Mijn biografie begint met mijn vader die fabrikant was en leiding gaf in zijn fabriek. Na mijn kindertijd heb ik van verschillende mensen leiding ontvangen, ben zelf leiding gaan geven en ten slotte heb ik jaren lang professionele ervaring opgedaan in het ondersteunen van (school)leiders.

Door het schrijven van mijn persoonlijke verhaal en het beschrijven van mijn *Theory in Use* ontstonden weer nieuwe vragen. In deel 2 is mijn zoektocht naar de antwoorden op deze vragen begonnen.

1.5.2 DEEL 2 – ONDERZOEK KERNACTOREN EN LITERATUUR (HOOFDSTUK 3 EN 4)

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, wilde ik mijn *Theory in Use* uitbreiden met een onderzoek onder kernactoren in het onderwijs en met deskresearch naar literatuur over innovatief schoolleiderschap. In hoofdstuk 3 zijn de resultaten beschreven van een explorerend onderzoek naar de *Theory in Use* van drie categorieën van kernactoren in de onderwijssector. Ik heb hiertoe bestuurders van de grootste VO-besturen, actieve wetenschappers in de onderwijssector en senior-consultants met ervaring in de ondersteuning van innovatieve schoolleiders benaderd. Aan het einde van dit hoofdstuk vergelijk ik mijn *Theory in Use* met de opbrengsten van de gesprekken. Deze stap heeft me niet echt wezenlijk nieuwe inzichten opgeleverd. Wel werd ik in de gesprekken bevestigd in mijn opvatting dat de persoon van de schoolleider een factor van betekenis is in het leiderschap bij innovaties.

In hoofdstuk vier geef ik een beschrijving van de resultaten van het literatuuronderzoek over innovatieve schoolleiders. Ik ben parallel aan de gesprekken met de kernactoren gestart met het literatuuronderzoek.

⁴ Argyris en Schön (1996) stellen dat het handelen van mensen binnen organisaties ondergebracht kan worden in twee theorieën. De theorie die ze 'belijden': espoused theory, en de theorie die ze 'in gebruik hebben': theory in use.

Ik heb me hierbij in eerste instantie voornamelijk gericht op leiderschapsliteratuur over innovatief schoolleiderschap. Later heb ik dit aangevuld met inzichten over leiderschap uit de algemene leiderschapsliteratuur. Ook dit hoofdstuk ben ik beëindigd met een vergelijking van de resultaten van mijn *Theory in Use*.

Ik constateerde opnieuw dat dit me weinig echt nieuwe inzichten over de kern van innovatief schoolleiderschap bracht. Wat ik echter wederom concludeerde was dat ook uit de literatuur blijkt dat de persoon van de innovatieve schoolleider een belangrijke, zo niet cruciale rol speelt in zijn succes. Tevens werd duidelijk dat ik niet kon terugvallen op onderzoek waarin specifiek aandacht is voor dit aspect van het leiderschap. Er is wel enig onderzoek gedaan naar de cognitieve en affectieve kenmerken van innovatieve schoolleiders. Maar dit geeft mijns inzien nog in onvoldoende mate een antwoord op de vraag naar 'het geheim' van deze schoolleiders. Ik besloot om deze reden tot een specifiek vervolgonderzoek onder innovatieve schoolleiders met het doel om meer inzicht te verkrijgen in de persoon van de schoolleider. In het derde deel is beschreven hoe dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd.

1.5.3 DEEL 3 – VERVOLGONDERZOEK INNOVATIEVE SCHOOLLEIDERS (HOOFDSTUK 5 EN 6)

Gaandeweg raakte ik meer overtuigd van het belang van de persoon van de innovatieve schoolleider. Ik wilde inzicht krijgen in wat zich in die leiders afspeelt, hoe zij tot keuzes komen en hoe zij omgaan met spanningsvelden in hun werk. Zeven schoolleiders hebben op een narratieve wijze diepgaand gereflecteerd op hun interne processen en hun leiderschap aan de hand van de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM). In hoofdstuk 5 beschrijf ik de achterliggende theoretische concepten van de ZKM. Dat zijn de narratieve psychologie, de Dialogical Self Theorie (DST) en de waarderingstheorie. Ook besteed ik in dit hoofdstuk aandacht aan de opzet van het ZKM-onderzoek.

In hoofdstuk 6 beschrijf ik de onderzoeksresultaten waarin ik uitvoerig inga op het vermogen van innovatieve schoolleiders om door interne dialoog om te gaan met interne en externe spanningsvelden.

In hoofdstuk 7, de slotbeschouwing, beschrijf ik de conclusies uit het onderzoek. Ik verbind deze met mijn professionele activiteiten en geef weer wat naar mijn mening mogelijke consequenties van het onderzoek zijn voor het opleiden en coachen van schoolleiders.

2 THEORY IN USE OVER (SCHOOL)-LEIDERSCHAP

2.1 INLEIDING

In het eerste hoofdstuk heb ik beschreven dat ik in de laatste jaren in mijn dagelijkse werk veel schoolleiders heb ontmoet. Gaandeweg is mijn belangstelling voor deze groep professionals gegroeid. Ik heb me in de loop der jaren steeds intensiever verdiept in het thema 'Leiderschap'. Mede door het inzetten van diverse bronnen en ervaringen hebben mijn opvattingen over succesvol leiderschap zich ontwikkeld van overwegend existentieel naar een meer professionele en inhoudelijke visie op leiderschap. De kennis en ervaringen die ik over en met leiderschap heb opgedaan, vormen een bijdrage aan de reflectie op en aanscherping van mijn beeld van schoolleiders. Dit beeld beïnvloedt mij in keuzes voor interventies in mijn professionele ontmoetingen met schoolleiders. Ik ben mij ervan bewust dat ik deze 'bril' niet af kan zetten. In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn kernovertuigingen over (school)leiderschap als mijn *Theory in Use*.

2.2 WERKWIJZE

Om zicht te krijgen op mijn referentiekader met betrekking tot leiderschap heb ik gekozen voor een narratief zelfonderzoek. Daarvoor heb ik eerst mijn persoonlijke en professionele biografie geschreven. Daarbij heb ik het accent gelegd op de episodes uit mijn leven die ik als relevant beschouw voor het ontstaan van mijn kernopvattingen en -overtuigingen over leiderschap. Dat heeft geresulteerd in een lijvig document, dat vooral voor mijzelf interessant was en dat ik in enigszins afgeslankte vorm heb opgenomen in bijlage 1.

De biografie is opgesplitst in drie delen die elk een periode van mijn leven beslaan. In het eerste deel geef ik een beschrijving van mijn existentiële ontplooiing. In mijn jeugd heb ik diverse rolmodellen gehad die – bewust of onbewust – van invloed zijn geweest op mijn perceptie van leiderschap. In het tweede deel van mijn biografie sta ik stil bij de ontwikkeling van mijn inhoudelijke opvattingen over leiderschap in relatie tot anderen. Ik put in mijn reflectie op leiderschap uit meerdere bronnen. Ik heb nieuwe rolmodellen voorbij zien komen en daarnaast ook nieuwe inzichten uit de literatuur verworven.

Daarnaast heb ik mijn eerste ervaringen opgedaan met het ontvangen en geven van leiding. In het derde deel beschrijf ik de periode waarin ik als professional gewerkt heb met schoolleiders. Ook hier kan ik in mijn reflectie terugvallen op diverse bronnen: niet alleen op mijn klanten (schoolleiders) en literatuur over leiderschap, maar ook op de ervaringen met mijn eigen leidinggevendenden.

Ze hebben mij veel nieuwe kennis en inzichten verschaft.

Op basis van de tekst van mijn (professionele) biografie heb ik een inventarisatie gemaakt van mijn opvattingen over leiderschap. Die inventarisatie bestaat uit een lijst van 78 chronologisch geordende kernuitspraken. Deze lijst is opgenomen in bijlage 2.

Deze kernuitspraken heb ik vervolgens verwerkt in mijn *Theory in Use* over (school)leiderschap, die ik in de volgende paragrafen beschrijf. Ik heb gezocht naar overeenkomsten en patronen in de uitspraken en deze ingedeeld in drie clusters: de persoonlijkheidskenmerken van goede (school)leiders, de wijze waarop zij met medewerkers omgaan en de bestuurlijke kenmerken. De keuze voor deze clustering sluit goed aan bij de wijze waarop ik met schoolleiders werk. Ik besteed namelijk in al mijn activiteiten aandacht aan zelfkennis, de aansturing van medewerkers en aan de bestuurlijke taken van de schoolleider.

Deze geclusterde uitspraken zijn opgenomen in bijlage 3.

Voor zover ik me in mijn *Theory in Use* heb laten inspireren door auteurs over leiderschap, verwijs ik daar in de tekst naar. Maar ik put dus net zo goed uit mijn eigen ervaringen. Ik pretendeer geen algemeen geldende leiderschapstheorie te presenteren. Het woord zegt het al: de *Theory in Use* is de theorie, het referentiekader dat ik *gebruik* in mijn werk met schoolleiders. Hoewel de kernopvattingen uit die *Theory in Use* afkomstig zijn van uiteenlopende ervaringen en bronnen, beschrijf ik ze hier als van toepassing op een specifieke categorie leiders: schoolleiders. Ik heb daarbij bovendien schoolleiders voor ogen die zijn gericht op innovatie: het (permanent) aanpassen van het onderwijs en de schoolorganisatie aan de eisen van de moderne samenleving.

2.3 DE PERSOON VAN DE (SCHOOL)LEIDER

In mijn onderzoek ga ik uit van de vooronderstelling dat schoolleiders een cruciale factor zijn in het noodzakelijke proces van onderwijsinnovatie. Natuurlijk zijn scholen complexe systemen met een groot aantal interne en externe actoren. Intern zijn er natuurlijk de docenten en de leerlingen, maar ook managers, coördinatoren, decanen, leerlingbegeleiders en ondersteunend personeel. En op wat verdere afstand van het primaire proces komen we uiteraard ouders tegen, maar ook de directe maatschappelijke omgeving van de

school, waaronder de lokale overheid, het bedrijfsleven en het maatschappelijk middenveld. Al deze personen en groepen maken deel uit van het 'systeem school', deels heel concreet in bijvoorbeeld een Raad van Toezicht of een medezeggenschapsorgaan, deels in wat meer algemene zin als belanghebbende/stakeholder. De schoolleider is echter de spin in het web van dit systeem. Hij kan het verschil maken, sterker nog: hij wordt geacht het verschil te maken. De schoolleider is het boegbeeld van een school. Van hem wordt verwacht dat hij de lijnen uitzet en ervoor zorgt dat de school meegaat met de ontwikkelingen van de moderne samenleving en de eisen die daaruit voortvloeien aan het onderwijs.

Het is mijn stellige overtuiging dat het belangrijkste sturingsinstrument van de succesvolle schoolleider zijn persoon is: zijn persoonlijke eigenschappen en bekwaamheden en de manier waarop hij deze weet in te zetten in de interactie met degenen aan wie hij leiding geeft. Het is ook de persoon van de schoolleider die bepaalt op welke wijze hij zijn bestuurlijke rol invult; hoe hij het schip van de school over de onstuimige zeeën van maatschappelijke en politieke ontwikkelingen weet te sturen.

Mijn ideale schoolleider ontleent zijn invloed niet in de eerste plaats aan zijn positie en de daarmee verbonden formele macht. Een goede schoolleider is vooral iemand met gezag; met recht van spreken. Een leider die wordt 'gevolgd' om wie hij is als persoon. Mensen in en rondom de school moeten vertrouwen in hem kunnen hebben. Daarvoor is het nodig dat hij transparant, integer en consistent is. Zijn drijfveren en intenties moeten helder zijn. Men moet erop kunnen vertrouwen dat hij staat voor wat hij zegt. En dat betekent dat er sprake moet zijn van consistentie tussen woorden en daden.

Dit kan alleen maar als de schoolleider een autonome persoon is. Iemand die zich in zijn keuzes en zijn gedrag niet afhankelijk maakt van anderen, maar zich laten leiden door zijn eigen principes. En dat veronderstelt dat een goede schoolleider weet wie hij is, waar hij vandaan komt en door welke waarden hij wordt gedreven. En dat hij weet waar hij naartoe wil. Met deze opvatting sluit ik aan bij de theorie van Covey over effectief leiderschap (Covey, 1989). De eerste twee van de zeven eigenschappen die Covey beschrijft hebben hierop betrekking. 'Wees proactief' betekent: ga uit van je eigen kracht en je eigen principes. 'Begin met het einde voor ogen' staat voor: weet wat je wilt bereiken. Een schoolleider die zichzelf kent en weet wat hij wil, laat zich in zijn handelen niet (af)leiden door incidenten en gebeurtenissen om hem heen. Hij stelt zijn prioriteiten op basis van wat belangrijk is, niet op basis van urgentie. Dit is een belangrijk uitgangspunt voor goed timemanagement. Covey vat dit samen onder zijn derde eigenschap: 'Begin bij het begin'.

Een schoolleider die over zelfkennis beschikt kent niet alleen zijn drijfveren en doelen, maar heeft ook een realistisch beeld van zijn eigen kwaliteiten en beperkingen. Hij is in staat zijn kernkwaliteiten te herkennen en te benoemen, maar kent ook de vervormingen daarvan, zijn valkuilen. Een goede schoolleider zet zijn kernkwaliteiten gedoseerd in. Te veel van het goede kan contraproductief zijn. Dat is een belangrijk inzicht, zoals het ook van belang is te leren van de kwaliteiten van anderen. Zeker als die anderen in je allergie zitten, dat wil zeggen: gedrag vertonen waar je je aan stoort. Ofman, die deze theorie van de kernkwaliteiten heeft beschreven, roept mensen op te reflecteren op hun valkuilen en hun allergieën en er een uitdaging van te maken (Ofman, 1992). Een goede schoolleider kent niet alleen zijn kernkwaliteiten, maar is ook in staat voor zichzelf te formuleren wat hij kan leren van het gedrag van anderen.

Dit vermogen tot zelfreflectie gaat overigens verder dan de kernkwaliteiten alleen. Een goede schoolleider heeft ook inzicht in zijn preferente denk- en werkstijlen. Er zijn verschillende methodes om daar zicht op te krijgen. In mijn werk met schoolleiders zet ik hiervoor bijvoorbeeld het structogram in (Maclean, 1990; Schirm & Schoemen, 2003). Dit is slechts één manier om mensen zicht te laten krijgen op hun eigen stijl. De diagnostische vragen van deze methode hebben betrekking op de relatie met anderen (contact, dominantie, afstand), oriëntatie in de tijd (verleden, heden, toekomst), cognitieve stijl (intuïtie versus rationaliteit) en beïnvloedingsstijlen (sympathiseren, enthousiasmeren, overtuigen). Het assessment levert een plaatje op van iemands denk- en werkstijl dat kan worden vergeleken met anderen. Er zijn diverse andere methodieken met een vergelijkbare opzet, meer of minder wetenschappelijk gevalideerd. Denk bijvoorbeeld aan de MBTI⁵, Human Synergetics⁶ (Cooke & Laferty, 1981) en Lifo⁷ (Katcher & Czichos, 2009). Het is mijn overtuiging dat goede schoolleiders van tijd tot tijd reflecteren over hun persoonlijke stijl en die reflectie voor zichzelf vertalen in een ‘verhaal’ dat hen helpt zichzelf en de interactie met anderen te duiden. Dat ‘verhaal’ is daarbij nooit af en hoeft al helemaal niet te worden beschouwd als de absolute waarheid over het eigen wezen.

5 MBTI® en MYERS-BRIGGS TYPE INDICATOR® is een geregistreerd handelsmerk. MYERS-BRIGGS™ is een handelsmerk van Consulting Psychologists Press Inc., de uitgever van het MBTI-instrument.

6 De Levens Stijlen Inventarisatie (LSI) is een instrument waarmee mensen hun persoonlijke effectiviteit blijvend kunnen verbeteren. Denkstijlen worden expliciet gemaakt, hetgeen bij kan dragen aan individuele ontwikkeling.

7 LIFO is een afkorting van Life Orientations. Een theorie over het menselijk handelen, ontwikkeld door Dr. Allan Katcher en Dr. Stuart Atkins. De LIFO®-methode is erop gericht prestaties van mensen te optimaliseren en om de sterke kanten van personen die moeten samenwerken te stimuleren. Daardoor ontstaat een beter klimaat voor samenwerking en effectieve probleemoplossing. De LIFO®-methode geeft inzicht in gedragsvoorkeur in gewone en spannings-/conflictsituaties.

Goede schoolleiders zijn überhaupt terughoudend als het gaat om zoets als de absolute waarheid of hét perspectief op de werkelijkheid. Welke problemen je ziet in een organisatie is afhankelijk van de bril die je opzet. Het perspectief van waaruit je kijkt is ook bepalend voor de oplossingsrichting. Goede schoolleiders realiseren zich dat de realiteit, zeker die van een organisatie (bijvoorbeeld een school), in belangrijke mate sociaal geconstrueerd is. De betrokken actoren geven er gezamenlijk betekenis aan. En zij doen dat vanuit hun eigen 'paradigma'. Een goede schoolleider realiseert zich dat en kent niet alleen zijn eigen perspectief op de werkelijkheid, maar is ook in staat dat van anderen te herkennen en op een effectieve manier gebruik te maken van de diversiteit in perspectieven. Vaak is dat een effectievere benadering dan per se te proberen alle neuzen in dezelfde richting te krijgen (Martin, 1992). De Caluwé en Vermaak (1999) onderscheiden bij veranderingsprocessen in organisaties een vijftal perspectieven of paradigma's, elk gesymboliseerd met een eigen kleur. 'Blauwdenkers' leggen het accent op rationaliteit en structuren, 'geel denkers' zijn gericht op belangen, macht en politiek, 'wit denkers' hebben een meer filosofische insteek, 'rood denkers' benadrukken de sociale aspecten van een organisatie (verandering) en 'groen denkers' zijn gericht op leren en verbinden. Geen van deze paradigma's heeft dus een monopolie op het gelijk. Het zijn allemaal waardevolle perspectieven op dezelfde (veranderings-)processen. Een goede schoolleider kent zijn eigen paradigma(s), weet die van anderen te herkennen en deze variëteit te benutten.

Ik zou deze kwaliteit van een schoolleider willen beschrijven als 'meervoudig denken'. Wie dat kan is ook in staat zijn leiderschapskwaliteiten flexibel, situationeel in te zetten.

Meervoudig denken veronderstelt uiteraard analytisch vermogen; het vermogen om jezelf, anderen en de vraagstukken waarvoor je staat van een zekere afstand waar te nemen. Maar het veronderstelt ook het vermogen om jezelf in een ander te verplaatsen; niet alleen in diens ideeënwereld, maar ook in zijn gevoelswereld. Een goede schoolleider beschikt over dat empathisch vermogen.

Succesvolle schoolleiders die ik tijdens mijn werk ben tegengekomen, blijken ook 'steunpilaren' in hun directe omgeving te regelen. Dat zijn personen waarmee zij vrijuit kunnen spreken over de vragen en dilemma's van hun werk. Dat kunnen professionele coaches zijn, maar ook de eigen partner of een goede vriend(in). Ik ben ervan overtuigd dat dergelijke 'steunpilaren' van grote toegevoegde waarde kunnen zijn voor het functioneren van een schoolleider. Ze kunnen met hun luisterend oor en feedback de 'eenzaamheid' doorbreken die eigen is aan het hebben van een leidinggevende functie.

Tot besluit van deze paragraaf over de persoon van de leider, val ik nog één keer terug op Covey (1989). Zijn zevende en laatste eigenschap heet 'Houd de zaag scherp'; daarin benadrukt hij het belang van een goede balans tussen werk en privé, tussen lichaam en geest en tussen rationaliteit en spiritualiteit. Voor duurzaam, goed leiderschap is het scherp houden van de zaag volgens mij van essentieel belang.

2.4 DE SCHOOLLEIDER IN INTERACTIE

Mijn ideale schoolleider gaat ervan uit dat zijn medewerkers het belangrijkste 'werkkapitaal' van de organisatie zijn. Hij doet er alles aan om de talenten van zijn mensen te benutten en tot hun recht te laten komen, gericht op de te realiseren doelstellingen van de school. Om dat te bereiken is het van belang dat een schoolleider zijn mensen kent en met hen in verbinding staat. Een goede schoolleider voelt zich betrokken bij zijn medewerkers. Hij zoekt de ontmoeting met docenten en gaat het gesprek met hen aan. Hij investeert tijd in hen om te horen wat hen drijft en motiveert. Hij heeft respect voor zijn medewerkers en toont compassie met hen. De interactie met de medewerkers is gebaseerd op het uitgangspunt van wederzijdse afhankelijkheid; medewerkers en leidinggevenden in een school hebben elkaar nodig om de gewenste resultaten te bereiken. Dit is wat Covey (1989) bedoelt als hij het in zijn vierde eigenschap heeft over 'Denk in termen van winnen/winnen'. Een goede schoolleider durft niet alleen te vertrouwen op zijn eigen kracht, maar ook op de kwaliteiten en de professionaliteit van zijn medewerkers. Door oprecht naar elkaars belangen en opvattingen te luisteren, ontstaan er mogelijkheden om 'de koek' te vergroten in plaats van deze, op basis van macht, meteen te verdelen.

Om dit te kunnen moet de schoolleider beschikken over empathisch vermogen; het vermogen zich te verplaatsen in het referentiekader van de ander.

Covey (1989) vat dat in zijn vijfde eigenschap als volgt samen: 'Probeer eerst te begrijpen, dan begrepen te worden'. Mensen hebben volgens hem de neiging 'autobiografisch' naar anderen te luisteren, waardoor ze veel missen van wat die anderen te zeggen hebben. Hun eigen ervaringen en vooroordelen zitten hen dan in de weg. Van belang is om oprecht te luisteren. Dat levert niet alleen meer informatie op, maar daardoor stort je ook op de 'emotionele bankrekening' van de ander; je bouwt krediet op, motiveert mensen om zich in te zetten voor het belang van de school. Een goede schoolleider creëert in zijn organisatie een klimaat van veiligheid en vertrouwen, waarin docenten zich uitgenodigd voelen om zichzelf te laten zien.

In zo'n klimaat, waarin wordt uitgegaan van *win-win*-denken en oprecht naar elkaar luisteren, kan – zoals Covey (1989) dat noemt – 'synergetisch' worden gewerkt (eigenschap 6).

Door zich te verdiepen in zijn medewerkers ontwikkelt de schoolleider een goed inzicht in het potentieel van zijn organisatie, in de *human resources*. Hij is er vervolgens op gericht dit potentieel aan te boren en tot ontwikkeling te laten komen. Een goede schoolleider neemt daarbij op de koop toe dat talentvolle medewerkers waarin hij investeert uiteindelijk de organisatie verlaten, omdat ze toe zijn aan een volgende stap.

Het investeren in de talenten van medewerkers kan uiteraard op verschillende manieren. Zo zijn er bijvoorbeeld scholen en schoolbesturen die stevig inzetten op scholingstrajecten voor docenten met coördinerende of leidinggevende taken of voor docenten die zich vakinhoudelijk en/of onderwijskundig verder willen bekwamen. Maar daarnaast is het van belang dat medewerkers binnen hun dagelijkse werk voldoende ruimte krijgen: ruimte om als professionals vorm en inhoud te geven aan de missie en de strategie van de school, ruimte ook om fouten te maken en ruimte om successen te boeken. Voor een professionele organisatie is het fnuikend als medewerkers over te weinig regelruimte beschikken. En een organisatie waarin de leidinggevende steeds klaar staat om fouten van medewerkers af te straffen, creëert bange medewerkers.

Met Kotter (1996) ben ik van mening dat een (school)leider zich, zeker in een veranderproces, moet richten op het *empowerment* van medewerkers. Zij moeten de ruimte krijgen om hun rol in het proces op te pakken en vanuit hun eigen professionaliteit daar invulling aan te geven. Daarbij is het essentieel dat zij positieve waardering krijgen voor de successen die zij boeken. Een schoolleider die zijn medewerkers op deze manier de ruimte geeft, bevordert niet alleen hun motivatie en werkplezier; hij krijgt daar bovendien loyaliteit én kwaliteit voor terug. De schoolleider moet dus het 'lef hebben om te laten'.

Veel schoolleiders die ik spreek beginnen over de weerstand tegen verandering die ze vanuit hun organisatie ervaren. Hoewel ik ervan overtuigd ben dat het bieden van ruimte de meeste docenten over de streep kan trekken, blijven er altijd medewerkers die de hakken in het zand zetten. Kotter (2008) spreekt in dit verband over de 'NeeNees'. Anderen hebben het ook wel over de 'JaMaars'. Medewerkers waarmee echt niet te eggen of te ploegen valt, zullen uiteindelijk de organisatie moeten verlaten, of – zoals Kotter dat noemt – geïnactiveerd moeten worden met sociale druk. Dat hoort bij het 'lef om te leiden'. Een goede schoolleider concludeert echter niet te snel dat een medewerker moet worden geïdentificeerd als een 'NeeNee'. Hij realiseert zich dat veranderingen in het onderwijs altijd 'gedoe' opleveren (Swieringa & Jansen, 2005).

Weerstand is echter ook een bron van mogelijkheden. Een goede schoolleider verstaat de kunst om het onvermijdelijke gedoe te onderkennen en er vervolgens gebruik van te maken. Hij durft duidelijke (strategische) keuzes te maken. En hij durft erop te vertrouwen dat zijn medewerkers uiteindelijk bereid en in staat zijn om de ruimte voor de operationele invulling ervan op constructieve wijze in te vullen.

Voor het leidinggeven aan veranderingsprocessen is goede communicatie van vitaal belang. Volgens Kotter (1996) is het één van de acht aspecten die bijdragen aan succesvolle transformaties. (School)leiders moeten in staat zijn hun visie op een heldere, eenvoudige manier te communiceren, gebruikmakend van alle beschikbare kanalen, en niet één keer, maar bij herhaling. Een goede schoolleider voorkomt dat hij daarbij blijft hangen in wat ik 'powerpointmanagement' noem: eenrichtingsverkeer waarin geen ruimte is voor nuttige feedback. Dat zou in strijd zijn met het uitgangspunt dat een leider de verbinding met zijn medewerkers moet aangaan, actief en oprecht naar hen moet luisteren en zijn voordeel moet doen met de diversiteit aan perspectieven en ideeën in zijn school. Een goede schoolleider hecht belang aan tweerichtingsverkeer.

Om open en effectief te communiceren moet de schoolleider inzicht hebben in het verloop van communicatieprocessen. Communicatie heeft verschillende aspecten. Verbaal dragen mensen natuurlijk inhoudelijke boodschappen over (zakelijk aspect), maar verbaal en non-verbaal zenden ze ook boodschappen uit over zichzelf (expressief aspect) en over de gesprekspartner (relationeel aspect). En communicatie bevat expliciete of impliciete oproepen tot handelen (appellerend aspect). Een goede schoolleider is zich van deze verschillende aspecten bewust. Hij realiseert zich dat ze er zijn en probeert er in zijn communicatie rekening mee te houden. Door oprecht te luisteren draagt hij bijvoorbeeld de boodschap over dat hij zijn gesprekspartners serieus neemt. Door te zorgen voor consistentie tussen zijn woorden en daden is hij niet alleen geloofwaardig, maar motiveert hij anderen om hetzelfde te doen.

Een goede schoolleider staat niet alleen open voor feedback over zijn plannen en ideeën, hij vraagt ook om feedback over zichzelf; de manier waarop hij overkomt bij anderen. In de vorige paragraaf heb ik het belang van zelfkennis benadrukt. Door feedback te vragen en te ontvangen kan een schoolleider zijn 'blinde vlek' verkleinen ten gunste van zijn 'open ruimte'. Deze begrippen verwijzen naar het zogenaamde Joharivenster (Luft & Ingham, 1955), een model dat mensen kan helpen hun communicatie beter te begrijpen. Een blinde vlek verwijst naar dat deel van jezelf dat voor jou onbekend is, terwijl anderen dat wel kennen.

In het algemeen is het in een vertrouwde relatie goed om de open ruimte zo groot mogelijk te maken, met andere woorden: jezelf kennen en weten hoe je op de ander overkomt. Een communicatiemodel dat hierbij kan helpen is de Roos van Leary (1957). Dit model gaat ervan uit dat gedrag, gedrag oproept; gedrag verloopt grofweg over twee assen: de 'samen-tegen-as' en de 'boven-onder-as'. Leary stelt dat samen-gedrag (bijvoorbeeld helpen of meewerken) ook samen-gedrag oproept. Tegen-gedrag (bijvoorbeeld aanvallen, verzetten) heeft dezelfde symmetrische werking. Boven-gedrag (bijvoorbeeld leiden) roept daarentegen het tegenovergestelde onder-gedrag op (bijvoorbeeld terugtrekken). En omgekeerd. Een model als dat van Leary kan schoolleiders helpen te reflecteren over hun eigen stijl van communiceren. Een goede schoolleider heeft hier inzicht in en weet wat het effect ervan is op anderen. En hij is in staat hier in zijn wijze van communiceren rekening mee te houden.

Van een goede schoolleider wordt verwacht dat hij beschikt over een breed, gevarieerd repertoire aan gesprekstechnieken en beïnvloedingsstrategieën. De kunst is deze flexibel – naar gelang de situatie – in te zetten. Hersey, Blanchard en Johnson (1998) spreken in dit verband over *situationeel leiderschap*. De leider houdt in zijn stijl van leidinggeven rekening met het gedrag en de competenties van de individuele medewerker en met de ontwikkelingsfase van het team of de organisatie. In de ene situatie zal een directieve benadering effectief zijn, in andere situaties een overtuigende, participatieve of delegerende stijl. Het komt erop aan de situatie als het ware te 'lezen' en de interventies hierop af te stemmen. Zoals het belangrijk is dat een schoolleider zichzelf kent, zo is het ook van belang dat hij zicht heeft op de preferenties in het denken en handelen van anderen. Wat zijn hun kernkwaliteiten, valkuilen en uitdagingen (Ofman, 1992)? En wat betekent dat voor de manier van communiceren en leidinggeven? Voor schoolleiders die leidinggeven aan een veranderingsproces kan het betrokkenheidsmodel van Van den Berg en Vandenberghe (1995) behulpzaam zijn voor het 'lezen van de situatie'. Docenten kunnen in een veranderingsproces verschillende behoeften hebben. Deze hebben veelal te maken met de spanning tussen stabiliteit en verandering. Docenten willen weten wat een innovatie voor hen zelf betekent (zelfbetrokkenheid), voor hun taak (taakbetrokkenheid) of voor hun samenwerking met anderen in de organisatie (anderbetrokkenheid). Elke vorm van betrokkenheid vraagt om een ander type interventie. Door in gesprek te gaan met docenten kan een schoolleider zicht krijgen op hun behoeften en hen zo helpen de volgende stap te zetten. Ook voor teams van medewerkers geldt dat er verschillende fasen van ontwikkeling zijn, waarvoor een ander type interventie is aangewezen. Tuckman (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977) onderscheidt voor teamontwikkeling achtereenvolgens de fasen van *forming*, *storming*, *norming*, *performing* en *adjourning*. Deze fasen zijn gekoppeld aan een volwassenheidsniveau van een team.

En elke fase vraagt om een andere manier van leidinggeven. Zo ligt een directieve aanpak vooral in de eerste ontwikkelingsfase voor de hand, terwijl een delegerende benadering goed past bij een meer volwassen stadium van teamontwikkeling. Een goede schoolleider weet zijn brede gedragsrepertoire dus effectief, rekening houdend met de situatie, in te zetten.

2.5 DE SCHOOLLEIDER ALS BESTUURDER

Een goede schoolleider maakt helder waar hij voor staat en gaat daarvoor. Hij heeft een visie op waar het met de school (als organisatie) en met het onderwijs (het primaire proces) naartoe moet. Zeker in veranderingsprocessen is het werken vanuit een visie essentieel. Een goede schoolleider vestigt de urgentie voor verandering en zorgt vervolgens dat er een visie wordt geformuleerd (Kotter, 1996; 2008). Een visie helpt richting te geven aan de veranderingsoperatie. Zij kan worden gebruikt om beslissingen te legitimeren en te relateren aan de problematiek die aan een veranderingsnoodzaak ten grondslag ligt. Een visie kan medewerkers inspireren en motiveren om hun medewerking te verlenen aan het veranderingsproces. Een visie stelt de schoolleider in staat om te (be)sturen vanuit de helikopter: medewerkers de ruimte te laten om in een veranderingsproces, op een meer operationeel niveau, te komen met eigen oplossingen en ideeën. Hij hoeft niet voor elk probleem de (beste) oplossing te kennen, maar hij moet wel weten waar hij naartoe wil, wat zijn doelstellingen en uitgangspunten zijn (Vandendriessche, 1999). Een goede schoolleider durft ook zaken over te laten aan zijn medewerkers, hoeft zich niet per se met alles te bemoeien. Zo biedt hij medewerkers kansen om taken uit te voeren, zonder dat vooraf vaststaat of zij dit daadwerkelijk tot een goed einde brengen. Hij durft een wissel te trekken op de inventiviteit en de creativiteit van zijn medewerkers. Een visie is onontbeerlijk voor een schoolleider die actief wil sturen, prioriteiten wil stellen en serieus wil delegeren.

Het belang van een visie voor effectief leiderschap wordt door talloze auteurs binnen de management- en leiderschapsliteratuur benadrukt. En er zijn tegenwoordig maar weinig organisaties die er geen missie en/of (strategische) visie op na houden. Een visie mag echter geen papieren tijger zijn; geen verplicht nummer. Een visie moet richting geven aan de organisatie van de school (de inrichting) en aan het primaire proces (de verrichting). Niet alleen op papier, maar ook in de praktijk. Er moet aansluiting zijn tussen de formele kant van de schoolorganisatie en de informele kant: de visie moet tot uitdrukking komen in de manier waarop de school omgaat met haar externe en interne *stakeholders* en ze moet in lijn zijn met de waarden, normen en identiteit van de school.

Een goede schoolleider ziet de noodzaak van dergelijke samenhangen en is ook in dat opzicht in staat tot ‘meervoudig kijken.’ Ter verheldering van deze benadering gebruik ik in mijn werk met schoolleiders vaak de zogenaamde Matrix van Camp (2004). Hierin staan drie dimensies van een organisatie centraal: het beleid, de organisatie en het personeel. Elke dimensie kan op verschillende manieren worden benaderd: technisch (beter is eigenlijk: formeel), politiek en cultureel. Een visie die alleen maar op papier bestaat (technisch) en niet tot uitdrukking komt in de feitelijke verhoudingen en gedragingen binnen de organisatie (politiek, cultureel) heeft geen betekenis. Net zomin als een visie die niet consistent is met de manier waarop de organisatie is ingericht en omgaat met haar medewerkers. Een goede schoolleider beschikt over het vermogen op deze meervoudige manier naar zijn organisatie te kijken. Hij kent de ‘kracht van de matrix.’

Vooraf de culturele dimensie van organisaties wordt in de praktijk nogal eens verwaarloosd, terwijl organisatieveranderingen toch uiteindelijk hun beslag moeten krijgen in het gedrag van de medewerkers. Een goede leider is erop gericht de organisatiecultuur te beïnvloeden (Schein, 1992). Dit kan door het verwoorden van de visie en de missie van de organisatie, maar ook door de introductie van nieuwe beloningsmaatregelen of nieuwe werkwijzen. Schein ziet een leider als de personificatie van de organisatiecultuur. Dat betekent dat deze zelf ook het gedrag vertoont dat in overeenstemming is met de gewenste cultuur. Een goede schoolleider weet zijn visie op de school en het onderwijs te verbinden met een beeld over de gewenste waarden, normen en gewoonten binnen zijn organisatie. Van Emst (1999) heeft onderscheid gemaakt tussen drie typen organisatieculturen in het onderwijs: de ambtelijke, de politieke en de professionele cultuur. Onderwijsvernieuwing vraagt om het actief bevorderen van een professionele cultuur. Dat gaat niet vanzelf. Scholen kunnen sterk ‘verpolitiekt’ zijn. Een goede schoolleider signaleert dat en zet bewust in op verandering van zo’n cultuur.

Quinn en Cameron (1999) hebben met hun concurrerende waardenmodel een uitstekend hulpmiddel ontwikkeld om te reflecteren op organisatieculturen. Zij onderscheiden twee dimensies waarop organisatieculturen van elkaar kunnen verschillen: de wijze van sturing en de gerichtheid van de organisatie. De sturing van een organisatie kan gericht zijn op stabiliteit of flexibiliteit. De gerichtheid kan intern of extern zijn. In het model levert dat vier typen organisatieculturen op. De familiecultuur kent een sterke interne oriëntatie met een grote mate van flexibiliteit. Veel scholen en andere professionele organisaties hebben kenmerken van die cultuur. Het andere uiterste is de zogenaamde marktcultuur die zich kenmerkt door een sterke externe oriëntatie in combinatie met een grote behoefte aan stabiliteit en beheersbaarheid.

De andere twee cultuurtypen zijn de bureaucratie (intern en op stabiliteit gericht) en de adhocratie (extern en op flexibiliteit gericht). Een goede leider realiseert zich wat het type cultuur van zijn organisatie is en stuurt zo nodig op de verandering ervan. En dat stelt weer eisen aan het vermogen van zo'n leider om zijn managementstijl aan te passen aan de gewenste beweging. Een goede leider is, afhankelijk van de situatie, in staat om zowel de rol van mentor als van procesbewaker of bestuurder of innovator te spelen. Quinn (1998) heeft het in dit geval over persoonlijk meesterschap.

Eerder heb ik al benadrukt dat een goede schoolleider probeert zoveel mogelijk draagvlak te krijgen voor de veranderingen die hij nastreeft. Het formuleren, uitdragen en voorleven van een visie kan daarbij helpen, net als een goede interactie met medewerkers. Daarnaast is het van belang dat de schoolleider een duidelijk idee heeft over de inrichting van het beleidsproces binnen zijn school. Hij creëert in het beleidsproces voor iedereen die dat wil een moment en een podium om zijn mening in te brengen. Wat niet wil zeggen dat alles en iedereen op elk gewenst moment een vinger in de pap moet hebben. Het model van de Achtbaan, ontwikkeld door Rijkschroeff en Van Roosmalen (2003) laat zien hoe de beleidscyclus in een school zo kan worden ingericht dat elke geleding haar eigen rol kan spelen. De 'acht' slingert van beleidsvaststelling (de goede dingen doen), via beleidsuitvoering (de dingen goed doen) naar beleidsevaluatie (doen we de dingen goed) en beleidsbijstelling (doen we de goede dingen). In deze cyclus krijgt iedereen zijn deel. Bestuur en directie op het strategische niveau, sectordirecties en middenmanagement op het tactische niveau en docenten met specifieke taken op het operationele niveau. De beweging in het model loopt zowel topdown – met de schoolleiding als eindverantwoordelijke voor visie, missie, uitgangspunten en doelen – als bottom up – met docenten als bron van ervaringen, deskundigheden en ideeën. Een goede schoolleider distribueert het leiderschap in zijn organisatie. Hij creëert een podium voor de diversiteit aan kwaliteiten en ideeën in zijn school, maar is ook helder over de rolverdeling (verwachtingenmanagement). Zelf blijft hij in principe in zijn helikopter. Maar hij moet als dat nodig is wel kunnen schakelen tussen het strategische, tactische en operationele niveau.

Veel scholen kennen een sterk ontwikkeld gelijkheidsideaal. Iedereen moet over alles mee kunnen praten, soms tot in het oneindige, en het is *not done* om een onderscheid te maken tussen docenten. Een schoolleider die vooruit wil, die verandering wil bewerkstelligen, moet echter het lef hebben om verschillen te benoemen en te benutten. Niet iedereen heeft dezelfde rol in de organisatie. Mensen moeten hun plek in de achtbaan kennen. En de schoolleider moet zijn rol ook durven pakken, kaders stellen en knopen doorhakken en waar nodig dus

ook onderscheid maken. Niet alle medewerkers zijn er op hetzelfde moment aan toe om een rol te spelen in het vernieuwingsproces. Kotter (1996) beveelt aan om bij veranderingsprocessen een 'leidende coalitie' te vormen, een gideonsbende van medewerkers met de juiste motivatie en kwaliteiten om (als team) het veranderingsproces op gang te brengen. Een goede schoolleider verzamelt de juiste mensen om zich heen. Dat kan overigens zeer wel betekenen dat hij daarmee ook zijn eigen tegenspraak organiseert. Vaak is dat de manier om het vernieuwingsproces dynamisch te houden.

Hierbij is het ook kunst om om te gaan met interne tegenspraak. Een aantal uitspraken over succesvol leiderschap staat op gespannen voet met elkaar en kan leiden tot interne conflicten bij de leider. Een succesvolle leider raakt hier niet door in verwarring. Hij ervaart het eerder als een uitdaging om hierin goede keuzes te maken. Succesvolle leiders hebben in wezen de verwachting en het vertrouwen dat zij hun taak met succes uitvoeren. Met deze instelling weten zij zich in deze 'paradoxale' situaties goed te redden.

Zoals verwoord in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zijn schoolleiders in mijn optiek cruciale spelers in het proces van onderwijsvernieuwing en organisatieverandering binnen scholen. Goede schoolleiders voorkomen echter dat de school afhankelijk van hen wordt. Zij distribueren om die reden het leiderschap en zorgen ervoor dat vernieuwingen diep in de organisatie worden geborgd. Daarom zetten goede schoolleiders veranderingen in gang met gezag en interactie met medewerkers.

2.6 CONCLUSIE EN VERBINDING MET DE VRAAGSTELLING VAN DIT PROEFSCHRIFT

In mijn professionele biografie heb ik een beeld gegeven van het type werk dat ik in de afgelopen jaren heb verricht, welke auteurs mij hebben geïnspireerd en hoe ik aankijk tegen succesvolle schoolleiders die in staat zijn om innovaties in het onderwijs te realiseren. Deze systematische terugblik op mijn ervaringen met leiderschap heeft geresulteerd in mijn *Theory in Use* over succesvol leiderschap. Deze biedt me, meer dan ik me vooraf bewust was, houvast in het maken van keuzes in mijn werk.

Ook verschaft me deze terugblik het inzicht dat de betekenis die ik aan succesvol leiderschap geef, niet los te zien is van mijn eigen verhaal. Mijn beelden en ideeën over leiderschap, wat succesvol is en wat niet, zijn grotendeels gebaseerd op een bundeling van mijn persoonlijke herinneringen en ervaringen met leiderschap.

Al schrijvende ontdekte ik hoezeer mijn eigen beelden en ideeën over succesvolle schoolleiders mij kennelijk beïnvloeden in het werken met (school)leiders. Het gaat hier niet enkel over inhoudelijke keuzes voor bepaalde theorieën en modellen, maar ook over het type interventies dat ik pleeg of juist niet. Ik zoek voortdurend naar wegen om mijn werkwijze in overeenstemming te brengen met mijn opvattingen over goed schoolleiderschap. Ik zie dus de waarde van mijn *Theory in Use*. Tegelijkertijd ben ik mij bewust van de betrekkelijke waarde die dit heeft in de beantwoording van mijn onderzoeksvragen. Mijn kennis en ervaringen met leiderschap zijn beperkt en ik heb met een relatief klein aantal innovatieve schoolleiders samengewerkt. Bovendien zijn zij niet altijd succesvol. Kortom: het opschrijven van mijn *Theory in Use* over succesvol leiderschap helpt me zeker in de zoektocht naar het geheim van succesvol innovatief leiderschap, maar het is niet meer dan een eerste aanzet. Het is deze *Theory in Use* die ik in dit proefschrift verder wil verdiepen, aanpassen en/of uitbreiden. En verder geef ik door middel van deze *Theory in Use* aan vanuit welk referentiekader ik aan mijn ontdekkingsstocht ben begonnen. Om deze reden vond ik het belangrijk om als tweede stap te spreken met gezaghebbende figuren in de educatieve sector. Ik wilde in een open gesprek hun beelden en gedachten over de kenmerken van succesvol leiderschap in innovaties in de onderwijssector verkennen met als doel om een verdere nuancering en verdieping aan te brengen in mijn *Theory in Use*.

In het volgende hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van een consultatieronde over succesvol innovatief schoolleiderschap. Ik heb hiervoor met 17 kernactoren uit het onderwijsveld gesproken. In hoofdstuk vier zet ik mijn verkenning voort door me te verdiepen in aanvullende theorieën over innovatief leiderschap in het onderwijs.

3 KERNACTOREN OVER INNOVATIEF LEIDERSCHAP IN HET VO

3.1 INLEIDING

In mijn biografie heb ik beschreven welke ervaringen ik heb met leiderschap en welke literatuur mij daarbij geïnspireerd heeft. Aan het einde van mijn professionele biografie heb ik alle kernuitspraken over goed leiderschap gebundeld in de vorm van mijn 'praktijktheorie', een *Theory in Use*. Het is de weerslag van mijn subjectieve professionele overtuigingen, beelden, ideeën en gedachten over succesvol innovatief leiderschap in het onderwijs. Mijn praktijktheorie is niet af. Door over (school)leiderschap te lezen en door mijn werk met schoolleiders wordt mijn denken over leiderschap steeds weer beïnvloed. Ik zie het als een continu ontwikkelingsproces.

Ik ben me bewust van het feit dat ik in mijn gedachtevorming over leiderschap verschillende bronnen onbenut heb gelaten, terwijl ik wel de behoefte had om mijn kennis over leiderschap verder te verbreden en te verdiepen. Ik wilde meer inzicht verkrijgen in de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders met als doel dit inzicht te delen met het veld en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van innovatieve schoolleiders. Om deze reden heb ik tussen januari en april 2010 een aantal open interviews gehouden over succesvol leiderschap met 17 kernactoren⁸ uit de onderwijssector: zeven voorzitters van grote besturen in het voortgezet onderwijs, vijf hoogleraren die onderzoek doen in de educatieve sector en vijf senior-advisieus met expertise in de ondersteuning van schoolleiders bij innovaties. Ik wilde in de interviews een beeld krijgen van de opvattingen van deze invloedrijke spelers in het onderwijsveld met betrekking tot succesvol innovatief schoolleiderschap. Daarbij heb ik hen ook de vraag voorgelegd wat zij verstaan onder innovatie in het onderwijs. In dit hoofdstuk beschrijf ik de aanpak en de resultaten van dit exploratieve onderzoek. Aan het einde van het hoofdstuk vergelijk ik de bevindingen met mijn praktijktheorie.

⁸ Zie bijlage 4 voor een lijst met de namen van de kernactoren.

3.2 ONDERZOEKSOPZET

Ik heb open gesprekken gearrangeerd met in totaal 17 kernactoren uit het onderwijsveld. In deze paragraaf licht ik de keuze voor de geïnterviewden toe en beschrijf ik de manier waarop ik de interviews heb opgezet en verwerkt.

3.2.1 GEÏNTERVIEWDE KERNACTOREN

Bij de keuze van de gesprekspartners heb ik me laten leiden door de vraag welke personen over relevante kennis en inzichten over schoolleiderschap beschikken en wie gezaghebbende uitspraken over dit onderwerp kunnen doen. Dat zijn in mijn ogen:

- bestuurders in het VO;
- organisatieadviseurs die werkzaam zijn in het VO;
- wetenschappers die onderzoek doen in het VO.

Bestuurders zijn voor schoolleiders sparringpartners omdat zij een belangrijke rol hebben in het bepalen van de kaders voor het strategische beleid van scholen. Eén van de taken van bestuurders bestaat uit het leveren van een bijdrage aan innovatieve ontwikkelingen door middel van initiatieven en facilitering.

Tevens zijn bestuurders belast met de werving en selectie van schoolleiders. De bestuurders hebben in hun rol als werkgever een directe relatie met schoolleiders die binnen en buiten hun organisaties werkzaam zijn. Zij voeren doorgaans veel gesprekken met schoolleiders. Veel bestuurders hebben duidelijke opvattingen over succesvol schoolleiderschap.

Voor dit onderzoek wilde ik met enkele bestuurders spreken die participeren in het *netwerk Grote Besturen* van KPC Groep: een netwerk van besturen met het grootste aantal scholen. Dit netwerk heeft tot doel om met collega-bestuurders kennis en ervaringen uit te wisselen. Het proces van de bijeenkomsten wordt gefaciliteerd door KPC Groep; de inhoud van de bijeenkomsten wordt in principe door de deelnemers bepaald. Het netwerk komt vier keer per jaar bijeen.

De door mij geselecteerde *bestuurders* hebben naast deelname aan het netwerk gemeenschappelijk dat zij ieder verantwoordelijk zijn voor een relatief groot aantal scholen en schoolleiders. Omdat bestuurders doorgaans goed op de hoogte zijn van het functioneren van de schoolleiders (binnen hun eigen bestuur) veronderstel ik dat zij in staat zijn om verschillende schoolleiders met elkaar te vergelijken. Ik heb in totaal met zeven bestuurders gesproken.

Schoolleiders laten zich vaak bijstaan door externe *organisatieadviseurs* in het zoeken naar oplossingen voor de vragen waarvoor zij zich gesteld zien. Organisatieadviseurs adviseren, professionaliseren en coachen dagelijks schoolleiders. Zij weten wat schoolleiders bezighoudt en zij hebben ruime expertise opgebouwd in de advisering en ondersteuning van schoolleiders in innovaties in het onderwijs. Ik weet uit ervaring dat goede adviseurs veel vertrouwen krijgen van schoolleiders. Daardoor hebben adviseurs vaak een reëel beeld van het functioneren van schoolleiders.

De senior-adviseurs die ik heb gesproken zijn werkzaam bij verschillende pedagogische centra. Twee van hen zijn werkzaam bij respectievelijk het APS in Utrecht en het CPS in Amersfoort. Zij voeren beiden veel opdrachten uit op het terrein van onderwijs en innovatie. Hun focus ligt op de begeleiding en advisering van schoolleiders die leidinggeven aan innovaties. Verder heb ik twee collega-adviseurs van KPC Groep geïnterviewd. Zij hebben beiden onder andere geparticipeerd in de interne projectgroep ‘Herontwerp schoolpraktijk’, een groep die tot doel had om kennis en inzichten te vergaren met betrekking tot het herontwerpen van scholen. Zij hebben beiden meegewerkt aan het proces om bouwstenen te verzamelen om schoolleiders adequaat te adviseren en te begeleiden in innovatieprocessen. Ook hebben deze adviseurs ruime ervaring in het adviseren van bestuurders en schoolleiders in herontwerptrajecten. Verder heb ik in deze groep de voorzitter van het Innovatieplatform van de VO-raad opgenomen. De VO-raad is een centraal orgaan waarbinnen VO-scholen zich verenigd hebben. Het Innovatieplatform was hét podium voor onderwijsontwikkeling en innovatie.

Ik heb in totaal dus met vijf adviseurs gesproken.

Wetenschappers publiceren en adviseren op basis van onderzoek over de ontwikkelingen in het onderwijs. De bijdrage van wetenschappers is voor veel schoolleiders een bron van inspiratie en informatie. Ik wilde met deze groep kernactoren spreken omdat zij, mede op basis van hun onderzoek, beschikken over kennis van onderwijs, innovatie en leiderschap. Zij verhouden zich doorgaans met meer afstand tot schoolleiders dan bijvoorbeeld de adviseurs of de bestuurders. Voor de categorie wetenschappers geldt dat er, net als bij de adviseurs, keuze was uit heel veel ‘smaken’. Er zijn in de afgelopen jaren veel publicaties over onderwijs, innovatie en leiderschap verschenen. Vanuit verschillende paradigma’s wordt onderzoek gedaan naar innovaties in het onderwijs en het leiderschap dat hier het beste bij zou aansluiten. Ik heb voor dit doel wetenschappers benaderd die zich in het verlengde van hun wetenschappelijk werk sterk maken voor innovaties in het onderwijs. Ik weet dat veel schoolleiders zich door dit onderzoek gesteund voelen.

Ik heb in totaal met vijf wetenschappers gesproken, allen met veel publicaties en citaties, zodat zij met recht toonaangevend mogen worden genoemd. Alle gesprekspartners zijn als gevolg van hun werkzaamheden direct of indirect van invloed op de beeldvorming over ontwikkelingen en besluiten in het onderwijs. Omdat zij deze rol vervullen, zie ik hen als kernactoren. Ze hebben kennis van onderwijs, onderwijsontwikkelingen en leiderschap. Daarnaast oefenen zij invloed uit op de maatschappelijke meningsvorming door hun formele en informele bijdrage aan het actuele discours in de educatieve sector. De mate van invloed die uitgaat van deze kernactoren verschilt per persoon. Wat deze groep als gemeenschappelijk kenmerk heeft, is de drive om – op welke wijze dan ook – een positieve bijdrage te leveren aan de ontwikkelingen in de educatieve sector.

Een deel van de geselecteerde kernactoren ken ik persoonlijk. Anderen heb ik ontmoet in het kader van mijn werk als adviseur bij KPC Groep. Ik heb in wisselende intensiteit met hen samengewerkt. Een aantal had ik niet eerder in een persoonlijke ontmoeting getroffen.

3.2.2 OPZET EN VERWERKING VAN DE INTERVIEWS

Ik heb 18 kernactoren een brief gestuurd met de vraag of zij medewerking wilden verlenen aan mijn onderzoek. Er was één persoon die geen toestemming gaf. Naar zijn mening was de vraagstelling te algemeen van aard. De rest reageerde positief. Ik heb de aangeschreven kernactoren vervolgens gebeld en uitgelegd wat het doel was van het interview en hoeveel tijd het in beslag zou nemen. Daarna zijn de gesprekken gepland en uitgevoerd. Met twee van de 17 kernactoren (zie bijlage 4) heb ik een telefonisch interview gehad omdat het om agendatechnische redenen niet mogelijk was om een afspraak te maken.

Ik wilde *open explorerende gesprekken* met de kernactoren, omdat ik het van belang vond dat zij zelf de inhoudelijke accenten konden bepalen. Ik heb niet gewerkt met een voorgestructureerde vragenlijst, maar mij beperkt tot drie hoofdvragen:

- 1 Wat verstaat u onder innovatie in het VO?
- 2 Wat typeert volgens u een succesvolle innovatieve schoolleider?
- 3 Kunt u vijf schoolleiders noemen die volgens u succesvol leiding (hebben) (ge)geven aan innovaties in het onderwijs?

Vervolgens heb ik voornamelijk geluisterd, verhelderingsvragen gesteld en samengevat. Na elke tussentijdse samenvatting heb ik gevraagd of mijn weergave correct was en of de geïnterviewde nog aanvullingen wilde geven. Verder heb ik mijn gesprekspartners soms gevraagd om aan de hand van voorbeelden toe te lichten wat ze bedoelden.

Bij de derde vraag heb ik steeds de volgende aanvullende vragen gesteld:

- Wat typeert volgens u deze specifieke met name genoemde schoolleiders?
- Aan welke innovaties geven zij leiding of hebben zij leiding gegeven?

Ik ben de gesprekken dus met een open instelling ingegaan. Ik heb me zo min mogelijk laten leiden door mijn eigen beelden en overtuigingen over succesvol leiderschap. De volgorde en intensiteit waarmee onderwerpen aan de orde kwamen, heb ik overgelaten aan de respondenten. Elk gesprek kende door deze aanpak een geheel eigen inhoud, sfeer en dynamiek.

Van dertien gesprekken heb ik bandopnames gemaakt. Voor vier gesprekken was dat niet mogelijk omdat het ging om telefonische gesprekken of omdat er te veel geluidsoverlast was in de gespreksomgeving (station, restaurant, ontvangsthuis van een hotel). De 15 'face to face'-gesprekken hadden een gemiddelde lengte van ongeveer anderhalf tot twee uur. De twee telefonische gesprekken duurden zo'n 45 à 60 minuten.

Ik heb alle gesprekken verwerkt door er uitgebreide gespreksopsummaries van te maken. Vervolgens heb ik uit deze gespreksopsummaries per kernactor een aantal korte uitspraken gedestilleerd met betrekking tot de drie hoofdvragen. Zo heb ik over vraag 1 in totaal 39 uitspraken over het begrip innovatie opgenomen in mijn database. En verder heb ik voor de beantwoording van vraag 1 gebruik gemaakt van 53 beschrijvingen die de kernactoren hebben gegeven van succesvolle innovaties. Over vraag 2 (algemene typering van succesvol schoolleiderschap) heb ik 191 uitspraken verzameld en over vraag 3 (typering van specifieke schoolleiders) 669 uitspraken. In totaal bevat mijn database dus 870 uitspraken over succesvolle innovatieve schoolleiders.

Vervolgens heb ik de verzamelde uitspraken verder geordend.

De antwoorden op vraag 1 heb ik teruggebracht tot een negental karakteristieken van het begrip innovatie. Tevens heb ik de beschrijvingen van 53 succesvolle innovaties geordend in een beperkt aantal typering.

De antwoorden op vraag 2 en 3 heb ik in twee slagen verder geordend. Tijdens de eerste ordeningsslag heb ik categorieën gemaakt van inhoudelijk met elkaar verwante uitspraken. Daarbij heb ik de lijst van 191 uitspraken over innovatief schoolleiderschap in het algemeen kunnen terugbrengen tot 45 zogenaamde karakteristieken; uitspraken over leiderschap op een iets abstracter niveau dan de 191 oorspronkelijke. Daarna heb ik de 669 uitspraken over specifieke schoolleiders gekoppeld aan die 45 karakteristieken. Waar dat niet kon, heb ik nieuwe karakteristieken gedefinieerd, in totaal 25. Zo heb ik de 870 uitspraken over succesvolle innovatieve schoolleiders teruggebracht naar 70 karakteristieken. Dat is dus steeds gebeurd op basis van de inhoudelijke verwantschap tussen uitspraken.

In de gevolgde procedure zit uiteraard een aantal stappen waarin mijn eigen subjectiviteit een rol speelt: het maken van gespreksverslagen van bandopnamen, het vertalen van gespreksverslagen naar sets met uitspraken, het groeperen van uitspraken in categorieën en de verdere clustering daarbinnen. Met name in de ordening van de uitspraken over de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders (vraag 2 en 3) wilde ik de betrouwbaarheid van mijn bevindingen vergroten door gebruik te maken van intersubjectieve beoordeling. Ik heb in dit proces tot tweemaal toe gebruik gemaakt van een referentiegroep. De eerste referentiegroep bestond uit vier personen⁹. Ik heb hen gevraagd de uitspraken van de kernactoren over schoolleiders te relateren aan de door mij gedefinieerde karakteristieken. Dat heeft geleid tot de wijziging van een aantal categorieën (karakteristieken) en de verschuiving van een aantal uitspraken naar andere karakteristieken. De tweede referentiegroep heb ik gevraagd om binnen de lijst van karakteristieken een nadere ordening aan te brengen. Die ordening bleek niet noemenswaardig af te wijken van de mijne.

In de volgende paragraaf bespreek ik de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag: de opvattingen van de kernactoren over het begrip (onderwijs)innovatie.

3.3 FACETTEN VAN HET BEGRIIP (ONDERWIJS)INNOVATIE

Omdat ik op zoek ben naar de kenmerken van schoolleiders die succesvol leiding (hebben) (ge)geven aan onderwijsinnovaties, heb ik de 17 kernactoren tijdens de interviews de vraag voorgelegd wat zij onder een (onderwijs)innovatie verstaan. Ook heb ik hen gevraagd om de innovaties te beschrijven waaraan de door hen met name genoemde schoolleiders succesvol leiding (hebben) (ge)geven. De kernactoren hebben in totaal 39 uitspraken gedaan over het begrip onderwijsinnovatie. Deze heb ik op basis van inhoudelijke verwantschap gegroepeerd en teruggebracht tot een set van negen karakteristieken van het begrip. Deze karakteristieken van onderwijsinnovatie zijn opgenomen in tabel 3.1.

⁹ Een collega, een student organisatiewetenschappen en twee personen uit mijn privé-netwerk.

Tabel 3.1 – Karakteristieken van (onderwijs)innovatie

(Onderwijs)innovatie	N	nB	nA	nW
Is het totaal loslaten van het bestaande, iets totaal nieuws	6	5	1	
Is contextafhankelijk	3	2	1	
Moet een relatie hebben met ontwikkelingen in de samenleving	7	4	1	2
Is essentieel voor het bestaansrecht van een school	1			
Gaat de gehele organisatie aan, is integraal	7	2	2	3
Is gericht op het veranderen van mentale modellen en bijbehorend gedrag	3			
Is gericht op de leerlingen, moet voor hen van betekenis zijn	7	1	4	2
Is gericht op leren en leerprocessen	4	2	2	
Is gericht op de invoering van een nieuw onderwijsconcept	1			

Toelichting bij de tabel.

De negen karakteristieken van innovatie zijn een clustering van in totaal 39 uitspraken van 17 kernactoren. In de kolom N is vermeld hoeveel kernactoren de betreffende karakteristiek hebben genoemd. De kolommen ernaast geven de uitsplitsing naar bestuurders (B), adviseurs (A) en wetenschappers (W).

Voor een groot deel van de kernactoren betekent innovatie per definitie een *totaal nieuwe ontwikkeling* in gang zetten. Als dit niet het geval is, dan is er hooguit sprake van een verandering en niet van een innovatie. Een aantal kernactoren benadrukt dat de context een rol speelt. Bepaalde ontwikkelingen zouden ze in de ene school een innovatie noemen en in de andere school niet; dat is dan afhankelijk van de mate waarin de betreffende ontwikkeling *in de gegeven context* echt nieuw is.

Veel kernactoren wijzen erop dat innovaties in het onderwijs een *directe relatie met ontwikkelingen in de samenleving* moeten hebben. Volgens hen is een van de functies van het onderwijs om leerlingen op een adequate wijze voor te bereiden op participatie in de samenleving. Het onderwijs moet dus in staat zijn om ontwikkelingen in de samenleving tijdig te signaleren en erop te anticiperen. Dat impliceert dat er altijd een wisselwerking is tussen onderwijs en samenleving. Eén persoon verwoordde dit scherp door te stellen dat scholen die niet innoveren geen bestaansrecht hebben.

Een groot deel van de kernactoren is van mening dat er pas sprake is van een innovatie als de betreffende verandering een *integraal karakter* heeft.

Een innovatie moet de gehele organisatie aangaan. Dat wil zeggen dat doelen, inhoud, processen en resultaten op elkaar afgestemd moeten zijn. Een innovatie heeft volgens deze kernactoren per definitie consequenties voor iedereen die in de organisatie werkt en leert. Een van de geïnterviewden zei expliciet dat er geen sprake is van een innovatie als er mensen in de school rondlopen die het niet aangaat. Enkele kernactoren verwoordden dit door erop te wijzen dat een innovatie gericht moet zijn op het veranderen van mentale modellen en het bijbehorende gedrag.

De meeste kernactoren benadrukken op de een of andere manier dat innovaties in het onderwijs betrekking moeten hebben op *het primaire proces*. Ze moeten van betekenis zijn voor de leerling. De leerling moet er altijd wat van merken. Eén sleutelfiguur verwoordde het als volgt: “Die leerling moet voelen dat er maatwerk geleverd wordt in het onderwijs en dat hij in dat proces een centrale plaats inneemt”. Een enkeling verbindt het begrip innovatie per definitie met het introduceren van een nieuw onderwijsconcept.

Behalve naar een omschrijving van het begrip onderwijsinnovatie heb ik de kernactoren ook gevraagd naar voorbeelden van geslaagde onderwijsinnovaties waaraan de door hen genoemde schoolleiders leiding (hebben) (ge)geven. De 17 kernactoren hebben innovaties genoemd waarbij 47 schoolleiders betrokken waren. Een beperkt aantal innovaties werd door meer dan één kernactor genoemd en in enkele gevallen was de beschrijving van de innovaties per kernactor verschillend. Omdat ik zo dicht mogelijk bij de beschrijvingen van de kernactoren wilde blijven, heeft dat geleid tot de identificatie van in totaal 53 verschillende innovaties. Daaronder bevinden zich dus een aantal dezelfde, maar anders getypeerde veranderingen.

Ik heb de genoemde innovaties op basis van de beschrijvingen voorzien van labels (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2 – Aspecten van succesvolle onderwijsinnovaties

Aspecten van succesvolle onderwijsinnovaties	
Nieuw concept	7
Nieuwe school	3
Nieuw concept en Nieuwe school	16
Nieuw concept en/of nieuwe school	26

Aspecten van succesvolle onderwijsinnovaties	
Organisatieverandering	6
Organisatieverandering en Cultuurverandering	6
Organisatieverandering en Onderwijsvernieuwing	8
Cultuurverandering	5
Cultuurverandering en Organsatieverandering	0
Onderwijsvernieuwing	2
Organisatie-, cultuur- en/of onderwijsverandering	27
Totaal aantal onderwijsinnovaties	53

Toelichting bij de tabel.

Er zijn door de kernactoren 53 onderwijsinnovaties genoemd met één of meer typeringen. De linkerkolom vermeldt hoe vaak deze typeringen – al dan niet in combinatie – zijn gebruikt. In de rechterkolom zijn de typeringen in twee categorieën geclusterd.

Bijna de helft van de genoemde innovaties heeft betrekking op de invoering van een nieuw onderwijsconcept. Hiermee wordt bedoeld dat de school de keuze maakt voor een nieuwe richting, inrichting en aanpak van het onderwijs, vaak gestoeld op een andere visie op leren dan in de oude situatie.

Een voorbeeld hiervan is het loslaten van het aanbodgericht werken en overgaan op vraaggestuurd onderwijs. Dit werd in het merendeel van de scholen gecombineerd met de realisatie van een geheel nieuw schoolgebouw met meer mogelijkheden om gedifferentieerd te werken. Voor een kleiner deel werden deze nieuwe concepten ingevoerd in de bestaande situatie.

Een andere innovatie die veel kernactoren hebben genoemd heeft betrekking op de organisatie van de school c.q. het onderwijs. Het werken in teams en het doorbreken van het lesrooster zijn voorbeelden van dergelijke innovaties. Dit wordt volgens de kernactoren in bijna alle situaties gecombineerd met het veranderen van de cultuur en/of met het veranderen van bepaalde elementen in het onderwijs. Een voorbeeld van dat laatste is de overstap naar laptops voor iedere leerling. Deze vervangen de studieboeken.

Hoewel het invoeren van een nieuw onderwijsconcept door veel kernactoren gezien wordt als hét voorbeeld van een succesvolle innovatie, is het zeer goed denkbaar dat zij hiermee ook een 'organisatorische verandering', 'het ombuigen van de cultuur' en 'elementen in het onderwijs' bedoelen. Maar daar is niet expliciet door hen over gesproken.

Bijna alle andere genoemde innovaties die niet onder ‘de invoering van een nieuw concept’ vallen, hebben volgens de kernactoren in combinatie met andere innovaties plaatsgevonden. Hier leid ik uit af dat veel voorbeelden van concrete innovaties een integraal karakter hebben. Dat geldt tevens voor de invoering van een nieuw onderwijsconcept. Dat werd immers in driekwart van de situaties gecombineerd met nieuwbouw.

Uit de interviews met de kernactoren komt geen eenduidig, nauw afgebakend beeld naar voren van het begrip innovatie. Er is echter evenmin sprake van fundamenteel tegengestelde opvattingen over dit begrip. Het gaat eerder om accentverschillen. Zo zijn er kernactoren die de nadruk leggen op wat ik ‘onderwijsinnovaties’ zou willen noemen; innovaties die betrekking hebben op het primaire proces. Terwijl anderen eerder lijken te spreken van ‘innovaties in het onderwijs’; veranderingen in de organisatie, de cultuur en het primaire proces. Ik heb in de interviews echter niet op dit soort verschillen doorgevraagd. Ik wilde de kernactoren zoveel mogelijk hun eigen verhaal laten doen. Uit die interviews tekent zich niettemin een zekere communis opinio af. Drie elementen komen relatief vaak aan bod: de leerling moet centraal staan bij een innovatie, een innovatie kan niet los gezien worden van ontwikkelingen in de samenleving en er moet sprake zijn van een integrale aanpak bij een innovatie. Het is goed deze connotaties bij het begrip innovatie in het achterhoofd te houden bij de bespreking (in de volgende paragrafen) van de opvattingen van de geïnterviewde kernactoren over succesvol innovatief schoolleiderschap.

3.4 TYPOLOGIE VAN SUCCESVOL INNOVATIEF SCHOOLLEIDERSCHAP (ONDERZOEKSRISULTATEN)

In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van de interviews die betrekking hebben op de typering van innovatieve schoolleiders. Zoals beschreven in paragraaf 3.2 heb ik dit in verschillende stappen teruggebracht tot de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders. Hieronder beschrijf ik per stap de gevonden resultaten.

3.4.1 KARAKTERISTIEKE UITSPRAKEN OVER INNOVATIEF SCHOOLLEIDERSCHAP

Ik heb de bandopnames en gespreksverslagen in eerste instantie teruggebracht tot een lijst van 870 uitspraken over schoolleiderschap. Daarvan gaan 191 uitspraken over succesvolle schoolleiders in het algemeen. En 669 uitspraken hebben betrekking op specifieke schoolleiders, dat wil zeggen: schoolleiders die door de geïnterviewden met name werden genoemd.

In een volgende stap heb ik de 191 algemene uitspraken geordend en gereduceerd tot 45 zogenaamde karakteristieken, die samen nog steeds dekkend zijn voor de informatie uit de interviews. Vervolgens heb ik geprobeerd de 669 specifieke uitspraken te koppelen aan deze karakteristieken. Dat bleek voor een groot aantal uitspraken niet mogelijk. Om informatieverlies te voorkomen heb ik daarom nog 25 additionele karakteristieken toegevoegd. Zo ontstond de lijst van 70 karakteristieke uitspraken in tabel 3.3¹⁰.

Doordat ik bij het zoeken naar de patronen in de uitspraken de rijkdom van de oorspronkelijke data overeind wilde houden, is het totaal aantal karakteristieken groot en gevarieerd. Sommige karakteristieken zeggen iets over de persoon van de leider: zo 'is hij vasthoudend' en 'heeft hij lef/moed'. Andere hebben betrekking op het zichtbare gedrag van de leider: hij 'toont ondernemerschap' en 'communiceert goed'. Ook zijn er karakteristieken die iets zeggen over de manier waarop de leider overkomt bij anderen: hij 'heeft charisma' en 'inspireert anderen' zijn hier voorbeelden van. Naast deze inhoudelijke diversiteit zijn er ook grote verschillen in de frequentie van het aantal uitspraken per karakteristiek. Er zijn karakteristieken waar een verzameling uitspraken van tien of meer kernactoren achter zit. Er zijn ook karakteristieken die overeenkomen met slechts één uitspraak van één kernactor.

Om meer inzicht te krijgen in de respons van de geïnterviewde kernactoren heb ik geprobeerd de 70 karakteristieken verder te ordenen. Daarbij heb ik me allereerst afgevraagd op welk aspect van schoolleiderschap de karakteristieken betrekking hebben. Dat heeft geleid tot een indeling in een drietal categorieën, die ook terugkomt in tabel 3.3.

De eerste categorie heeft betrekking op de *persoonskenmerken* van de schoolleider. Deze zeggen iets over het *wezen* van de persoon die leiding geeft. Maar liefst 37 van de 70 karakteristieken verwijzen naar de persoonskenmerken van succesvol schoolleiderschap. Hiervan kunnen er 21 in verband worden gebracht met uitspraken van vijf of meer kernactoren. De karakteristieken 'is gedreven door idealen', 'heeft charisma', 'heeft lef/moed', 'is vasthoudend, in staat om zijn koers vast te houden' verwijzen naar uitspraken van tien of meer kernactoren. Het is met andere woorden duidelijk dat veel kernactoren een relatie leggen tussen succesvol schoolleiderschap en kenmerken van de persoon.

¹⁰ Tijdens het proces van data-analyse bleek het niet langer relevant de resultaten uit te splitsen naar algemene en specifieke uitspraken.

Een tweede categorie bestaat uit karakteristieken die iets zeggen over de wijze waarop succesvolle schoolleiders de *interactie met medewerkers* vormgeven; karakteristieken die betrekking hebben op de relatie van de schoolleider met zijn ‘interne’ omgeving, het people management. Van de 70 karakteristieken hebben er 20 betrekking op de *interactie* tussen de schoolleider en zijn medewerkers. Hiervan zijn 14 uitspraken toe te schrijven aan vijf of meer kernactoren. Ook in deze categorie zijn er veel karakteristieken waarin uitspraken van relatief veel kernactoren staan. Vooral ‘de betrokkenheid op medewerkers’, ‘bieden van regelruimte en vertrouwen’, ‘het er iets gezamenlijks van maken’ en het ‘stimuleren van docenten’ zijn karakteristieken die veel kernactoren belangrijk vinden.

In de derde categorie zijn de meer *taakgerelateerde* karakteristieken opgenomen; kwaliteiten die wat meer betrekking hebben op de bestuurlijke of strategische rol van de schoolleider. Deze categorie is het kleinst en omvat 13 karakteristieken. Hiervan hebben er 11 betrekking op de uitspraken van meer dan vijf kernactoren. De meest gehanteerde karakteristieken zijn ‘heeft een visie’, ‘is een externe netwerker’ en ‘past zijn gedrag aan, afhankelijk van de context’.

Tabel 3.3 – Karakteristieke uitspraken over innovatief schoolleiderschap

Karakteristieke uitspraken over innovatief schoolleiderschap		
De schoolleider als persoon		N
1	Is gedreven door idealen	12
2	Heeft charisma	11
3	Heeft lef/moed	10
4	Is vasthoudend, in staat om zijn koers vast te houden	10
5	<i>Is enthousiast, positief</i>	9
6	Denkt buiten bestaande kaders	9
7	Toont ondernemerschap	9
8	Is een intellectueel	9
9	Is resultaatgericht	9
10	Is een prettig mens	9
11	<i>Is een harde werker</i>	8
12	<i>Stelt zich open op</i>	8
13	<i>Neemt persoonlijke historie mee in het werk</i>	7

Karakteristieke uitspraken over innovatief schoolleiderschap		
14	Heeft rust	7
15	<i>Is gedreven</i>	6
16	Beschikt over uithoudingsvermogen, doorzettingskracht	6
17	Valt graag op	6
18	Is autonoom	6
19	<i>Is no-nonsense</i>	5
20	Kan analytisch denken	5
21	Is een persoonlijkheid	5
22	<i>Is het boegbeeld van de school</i>	4
23	<i>Is kritisch</i>	4
24	Werkt behoedzaam toe naar zijn doel	4
25	Heeft zelfvertrouwen	4
26	<i>Is consequent</i>	3
27	<i>Is een toegankelijk mens</i>	3
28	Weet ideeën te herkennen	3
29	Voelt zich verantwoordelijk	3
30	Heeft reflectief vermogen	3
31	Is betrouwbaar	2
32	Is competitief	2
33	Heeft overtuigingskracht	2
34	<i>Is een pionier</i>	2
35	<i>Is rusteloos</i>	2
36	Is trots	1
37	Is nieuwsgierig	1
De schoolleider in interactie		N
1	Is betrokken op medewerkers	14
2	Biedt medewerkers regelruimte en vertrouwen	13
3	Maakt er iets gezamenlijks van	13
4	Stimuleert leraren	12
5	Relatieveert de eigen rol	11

Karakteristieke uitspraken over innovatief schoolleiderschap		
6	Heeft oog voor de cultuur van de organisatie	10
7	Sluit aan bij de mogelijkheden van de organisatie	10
8	Is een bron van inspiratie	9
9	Houdt rekening met het informele krachtenveld	9
10	Geeft grenzen aan	6
11	Weet de juiste mensen om zich heen te verzamelen	6
12	Communiqueert goed	6
13	Is in staat om goed te luisteren	6
14	Vertoont modelgedrag	5
15	<i>Stuurt vanuit formele positie</i>	4
16	<i>Weet beweging te genereren</i>	3
17	Geeft topdown leiding	2
18	Gunt een ander het succes	1
19	Vestigt urgentie	1
20	Zoekt verbinding op inhoud	1
De schoolleider als bestuurder		N
1	Heeft een visie	12
2	<i>Is een externe netwerker (buiten de school)</i>	10
3	Past zijn gedrag aan, afhankelijk van de context	10
4	<i>Werkt planmatig</i>	9
5	Legt een relatie tussen ontwikkelingen in de samenleving en onderwijs	8
6	Heeft een open oog voor de omgeving van de organisatie	7
7	Wil het beste onderwijs voor leerlingen	7
8	<i>Is strategisch/slim</i>	6
9	<i>Heeft een instrumentele, zakelijke benadering</i>	6
10	<i>Heeft kennis van onderwijs</i>	6
11	Heeft gevoel voor timing	5
12	Kan de vertaalslag van ideeën naar werkelijkheid maken	4
13	Houdt rekening met de belangen van leerlingen en ouders	3

Toelichting bij de tabel.

De 70 karakteristieken in deze tabel zijn afgeleid uit 870 uitspraken, afkomstig uit 17 interviews. N = het aantal kernactoren dat één of meer uitspraken heeft gedaan, die zijn herleid tot de betreffende karakteristiek. De 70 karakteristieken zijn door de onderzoeker op basis van inhoudelijke samenhang geordend in drie categorieën.

De gecursiveerde karakteristieken hebben betrekking op uitspraken van de geïnterviewden over een specifieke (met naam genoemde) schoolleider.

3.4.2 KENMERKEN VAN INNOVATIEVE SCHOOLLEIDERS

De 70 karakteristieken, geordend in drie categorieën, geven een eerste beeld van kenmerken van succesvolle schoolleiders, zoals genoemd door de kernactoren. Om dit beeld nog aan te scherpen, heb ik binnen elke categorie een tweede ordeningslag gemaakt door de karakteristieken verder te clusteren op hun inhoudelijke verwantschap. Dat heeft geresulteerd in een aantal meer algemeen geformuleerde kenmerken van innovatieve schoolleiders.

De schoolleider als persoon

Binnen de categorie *de schoolleider als persoon* heeft dat geleid tot een zestal clusters, die ik hierna zal toelichten.

- 1 Succesvolle schoolleiders tonen *doorzettingskracht*. De karakteristieken ‘is resultaatgericht’, ‘is een harde werker’, ‘beschikt over uithoudingsvermogen, doorzettingskracht’ en ‘is no-nonsense’ zijn hier voorbeelden van. Deze karakteristieken bevatten de uitspraken van 5 tot 10 kernactoren. Ze doen er dus toe.
- 2 De *gedrevenheid* van de leider blijkt vooral uit de karakteristieken ‘is gedreven door idealen’ en ‘is vasthoudend, in staat om zijn koers vast te houden’. Beide karakteristieken corresponderen met uitspraken van 10 of meer kernactoren.
- 3 Verder zijn succesvolle schoolleiders volgens de kernactoren *kritische intellectuelen*. Zij ‘kunnen analytisch denken’, ‘zijn intellectueel’ en zij ‘nemen de persoonlijke historie mee in het werk’.
- 4 Ook het cluster ‘*is een persoonlijkheid met charisma*’ zegt iets over de wijze waarop schoolleiders op anderen overkomen. Kennelijk ‘staat’ een succesvolle leider er; je kunt er niet omheen. De karakteristieken ‘is een persoonlijkheid’, ‘is autonoom’, ‘heeft charisma’ en ‘valt graag op’ zijn hier voorbeelden van. Het aantal karakteristieken in dit cluster is relatief groot. Aspecten met betrekking tot charismatisch leiderschap kwamen in de meeste gesprekken met de kernactoren nadrukkelijk aan de orde, maar werden op uiteenlopende manieren verwoord.
- 5 Sommige karakteristieken in dit cluster zeggen vooral iets over het beeld dat anderen van de persoon van de leider hebben. Succesvolle schoolleiders worden gezien als *prettige, open persoonlijkheden*, getuige karakteristieken als ‘is enthousiast, positief’, ‘is een prettig mens’, ‘stelt zich open op’ en ‘heeft rust’.

- 6 Een laatste cluster in deze categorie bevat karakteristieken die refereren aan de gerichtheid op *vernieuwing* en het *ondernemerschap* van de leider. Volgens meerdere kernactoren wordt een succesvolle schoolleider in innovaties gekenmerkt doordat hij 'ondernemerschap toont', 'lef/moed heeft' en 'buiten bestaande kaders denkt'. De andere karakteristieken binnen dit cluster zijn door weinig kernactoren genoemd.

Tabel 3.4 – Categorie: de schoolleider als persoon

De schoolleider als persoon	N
1 Is een doorzetter	N
• Is resultaatgericht	9
• Is een harde werker	8
• Beschikt over uithoudingsvermogen, doorzettingskracht	6
• Is no-nonsense	5
• Werkt behoedzaam toe naar zijn doel	4
• Is consequent	3
2 Is gedreven	N
• Is gedreven door idealen	12
• Is vasthoudend, in staat om zijn koers vast te houden	10
• Is gedreven	6
• Voelt zich verantwoordelijk	3
• Is competitief	2
3 Is een kritische intellectueel	N
• Is een intellectueel	9
• Neemt persoonlijke historie mee in het werk	7
• Kan analytisch denken	5
• Is kritisch	4
• Heeft reflectief vermogen	3
4 Is een persoonlijkheid met charisma	N
• Heeft charisma	11
• Valt graag op	6
• Is autonoom	6

De schoolleider als persoon	N
• Is een persoonlijkheid	5
• Is het boegbeeld van de school	4
• Heeft zelfvertrouwen	4
• Heeft overtuigingskracht	2
• Is trots	1
5 Is een prettige, open persoonlijkheid	N
• Is enthousiast, positief	9
• Is een prettig mens	9
• Stelt zich open op	8
• Heeft rust	7
• Is een toegankelijk mens	3
• Is betrouwbaar	2
6 Is een vernieuwer, ondernemer	N
• Heeft lef/moed	10
• Denkt buiten bestaande kaders	9
• Toont ondernemerschap	9
• Weet ideeën te herkennen	3
• Is een pionier	2
• Is rusteloos	2
• Is nieuwsgierig	1

Toelichting bij de tabel.

De vetgedrukte kenmerken zijn een clustering van de 70 karakteristieken uit tabel 3.3. De clustering is gedaan door de onderzoeker op basis van inhoudelijke samenhang tussen de karakteristieken.

N = het aantal kernactoren dat één of meer uitspraken heeft gedaan, die zijn herleid tot de betreffende karakteristiek.

Ongeveer een derde van de 70 karakteristieken heeft betrekking op *de schoolleider in interactie*. De karakteristieken die het meest zijn genoemd in deze categorie zijn onderverdeeld in de volgende clusters.

- 1 Succesvolle schoolleiders *zoeken verbinding*, waarmee bedoeld wordt op de expliciete bekommernis van de schoolleider om de medewerkers en zijn gerichtheid op gezamenlijkheid. Bij succesvolle schoolleiders voelen en merken medewerkers dat de schoolleider hun inzet en motivatie nodig heeft om de innovatie tot een succes te maken. De karakteristieken 'maakt er iets gezamenlijks van', 'is betrokken op medewerkers' en 'biedt medewerkers regelruimte en vertrouwen' zijn hier voorbeelden van. Ze verwijzen naar uitspraken van bijna alle kernactoren.
- 2 Verder is een succesvolle schoolleider in staat om medewerkers te *inspireren*. De schoolleider vervult een actieve rol door 'zelf een bron van inspiratie te zijn', 'docenten te stimuleren' en door 'modelgedrag te vertonen'. Ook in dit cluster heb ik uitspraken van veel kernactoren aangetroffen.
- 3 Succesvolle schoolleiders 'weten de juiste mensen om zich heen te verzamelen', 'houden rekening met het informele krachtenveld', 'sluiten aan bij de mogelijkheden van de organisatie' en 'hebben oog voor de cultuur van de organisatie'. Ik noem dat het vermogen om *tactisch en strategisch* leiding te geven. Dit is kennelijk een belangrijk cluster, want de karakteristieken bevatten allemaal uitspraken die door vijf of meer kernactoren zijn gedaan.
- 4 Een goede schoolleider heeft voorts de beschikking over goed ontwikkelde *communicatieve kwaliteiten*. Hij 'is in staat om goed te luisteren' en 'communiceert goed'.

De laatste twee clusters in deze categorie hebben betrekking op het stellen van kaders en het geven van ruimte.

- 5 Succesvolle schoolleiders geven *duidelijke kaders* aan. Dit cluster bevat uitspraken van zes kernactoren. De andere karakteristieken in dit cluster zijn door minder kernactoren genoemd. Het geven van duidelijke kaders wordt dus niet door iedereen als een kenmerk van succesvolle schoolleiders gezien.
- 6 Het laatste cluster gaat over *ruimte geven*. Succesvolle schoolleiders zijn in staat om 'hun rol te relativeren'. Zij geven volgens veel kernactoren anderen de ruimte om hun rol te nemen.

Tabel 3.5 – Categorie: de schoolleider in interactie

De schoolleider in interactie	
1 Zoekt verbinding	N
• Is betrokken op medewerkers	14
• Biedt medewerkers regelruimte en vertrouwen	13
• Maakt er iets gezamenlijks van	13
• Zoekt verbinding op inhoud	1
2 Inspireert medewerkers	N
• Stimuleert docenten	12
• Is een bron van inspiratie	9
• Vertoont modelgedrag	5
• Weet beweging te genereren	3
• Vestigt urgentie	1
3 Geeft tactisch en strategisch leiding	N
• Heeft oog voor de cultuur van de organisatie	10
• Sluit aan bij de mogelijkheden van de organisatie	10
• Houdt rekening met het informele krachtenveld	9
• Weet de juiste mensen om zich heen te verzamelen	6
4 Communiqueert goed	N
• Communiqueert goed	6
• Is in staat om goed te luisteren	6
5 Geeft duidelijke kaders	N
• Geeft grenzen aan	6
• Stuurt vanuit formele positie	4
• Geeft topdown leiding	2
6 Geeft ruimte	N
• Relatieveert de eigen rol	11
• Gunt een ander het succes	1

Toelichting bij de tabel.

De vetgedrukte kenmerken zijn een clustering van de 70 karakteristieken uit tabel 3.3. De clustering is gedaan door de onderzoeker op basis van inhoudelijke samenhang tussen de karakteristieken.

N = het aantal kernactoren dat één of meer uitspraken heeft gedaan, die zijn herleid tot de betreffende karakteristiek.

De derde categorie, *de schoolleider als bestuurder*, bevat het kleinste aantal karakteristieken. Het gaat in deze categorie om de meer abstracte, strategische kenmerken van leiderschap. Ook hier heb ik, net als binnen de vorige categorie, clusters gemaakt van bepaalde karakteristieken.

- 1 Allereerst gaat het over het *tactisch en strategisch* handelen van de schoolleider. Hij 'past zijn gedrag aan, afhankelijk van de context', 'is strategisch/slim' en 'heeft gevoel voor timing'. Dit zijn allemaal karakteristieken waaruit blijkt dat een succesvolle leider 'slim opereert'. Hij bedenkt steeds weer wat er van hem nodig is en stemt zijn gedrag hier op af. Al deze karakteristieken bevatten uitspraken van minimaal vijf kernactoren. Het tactisch en strategisch handelen is dus een belangrijk kenmerk.
- 2 Het cluster *beschikt over externe contextsensitiviteit* ligt in het verlengde van tactisch en strategisch handelen. Succesvolle schoolleiders beschikken over het vermogen en de flexibiliteit om vanuit een open attitude te anticiperen op ontwikkelingen in de context. De karakteristieken in dit cluster laten zien dat de schoolleider 'aansluit bij de mogelijkheden van de organisatie', 'zijn gedrag aanpast, afhankelijk van de context', 'een open oog heeft voor de omgeving van de organisatie' en 'een relatie legt tussen ontwikkelingen in de samenleving en onderwijs'. Succesvolle schoolleiders zijn in staat om interne en externe ontwikkelingen te signaleren, zich er op aan te passen en een vertaalslag naar de praktijk te maken. Dit lijkt een belangrijk kenmerk gelet op het feit dat veel kernactoren hier uitspraken over hebben gedaan.
- 3 Het cluster *werkt vanuit een visie* verwijst naar karakteristieken die relevant zijn voor het leiderschap in de onderwijssector. De karakteristieken 'wil het beste onderwijs voor leerlingen', 'heeft kennis van onderwijs' en 'heeft een visie' zijn hier voorbeelden van en bevatten uitspraken van veel kernactoren.
- 4 Ook werkt een succesvolle schoolleider volgens veel kernactoren 'conform een plan' en is hij in staat om vanuit een 'instrumentele, zakelijke benadering' zijn taak uit te voeren. Deze beide karakteristieken staan in het cluster *werkt planmatig*.

Tabel 3.6 – Categorie: de schoolleider als bestuurder

De schoolleider als bestuurder	
1 Handelt tactisch en strategisch	
• Past zijn gedrag aan, afhankelijk van de context	10
• Is strategisch/slim	6
• Heeft gevoel voor timing	5
2 Beschikt over externe contextsensitiviteit	
• Is een externe netwerker (buiten de school)	10
• Legt een relatie tussen ontwikkelingen in de samenleving en onderwijs	8
• Heeft een open oog voor de omgeving van de organisatie	7
• Houdt rekening met de belangen van leerlingen en ouders	3
3 Werkt vanuit een visie	
• Heeft een visie	12
• Wil het beste onderwijs voor leerlingen	7
• Heeft kennis van onderwijs	6
• Kan de vertaalslag van ideeën naar werkelijkheid maken	4
4 Werkt planmatig	
• Werkt planmatig	9
• Heeft een instrumentele, zakelijke benadering	6

Toelichting bij de tabel.

De vetgedrukte kenmerken zijn een clustering van de 70 karakteristieken uit tabel 3.3. De clustering is gedaan door de onderzoeker op basis van inhoudelijke samenhang tussen de karakteristieken.

N = het aantal kernactoren dat één of meer uitspraken heeft gedaan, die zijn herleid tot de betreffende karakteristiek.

3.5 CONCLUSIES

De kernactoren hebben een groot aantal uitspraken gedaan over wat zij verstaan onder succesvolle innovatieve schoolleiders. In de vorige paragrafen heb ik die uitspraken teruggebracht tot een overzichtelijk aantal kenmerken van succesvolle schoolleiders. In tabel 3.7 worden deze nog eens samengevat.

Tabel 3.7 – Kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders

Kenmerken van succesvolle schoolleiders
De schoolleider als persoon
<ul style="list-style-type: none"> Is een doorzetter Is gedreven Is een kritische intellectueel Is een persoonlijkheid met charisma Is een prettige, open persoonlijkheid Is een vernieuwer, ondernemer
De schoolleider in interactie
<ul style="list-style-type: none"> Zoekt verbinding Inspireert medewerkers Geeft tactisch en strategisch leiding Communiqueert goed Geeft duidelijke kaders Geeft ruimte
De schoolleider als bestuurder
<ul style="list-style-type: none"> Handelt tactisch en strategisch Beschikt over externe contextsensitiviteit Werkt vanuit een visie Werkt planmatig

Bij deze presentatie van de onderzoeksresultaten als één beeld moet worden opgemerkt dat niet alle kernactoren uitspraken hebben gedaan in de volle breedte. Er zijn tussen de geïnterviewden verschillen in de mate waarin zij zich hebben uitgesproken over alle aspecten van het schoolleiderschap die in de tabel worden beschreven. En er zijn verschillen in de gedetailleerdheid waarmee zij zich over succesvolle schoolleiders hebben uitgelaten. Er is echter wel degelijk een grote mate van gemeenschappelijkheid.

Zo verbinden de kernactoren succesvol innovatief leiderschap vooral met een aantal kenmerken van de schoolleider als persoon. De helft van alle karakteristieken heeft hierop betrekking. En van de andere helft van de karakteristieken verwijzen de meeste naar de interactie van de schoolleider met medewerkers en andere bij de school betrokkenen. Kennelijk vinden de kernactoren vooral *soft skills* van belang voor een goede schoolleider; de sociale, zachte elementen van het leiderschap. Er zijn bijna geen kenmerken die verwijzen naar goed ontwikkelde instrumentele vaardigheden. De zogenaamde *managerial* aspecten zoals plannen, budgetteren, organiseren, controleren en problemen oplossen zijn nauwelijks aan bod geweest tijdens de gesprekken. Eigenlijk past alleen het kenmerk ‘werkt planmatig’ in deze categorie. Dit kenmerk is overigens een clustering van karakteristieken die zijn opgesteld op basis van de uitspraken over specifieke, met name genoemde schoolleiders.

Kennelijk denken de kernactoren bij succesvol innovatief leiderschap in het algemeen niet aan dit type kenmerken. Hetzelfde geldt voor de kenmerken waaruit blijkt dat de leider *opbrengsgericht* denkt en werkt.

Veel uitspraken van kernactoren hebben verder betrekking op het vermogen van de schoolleider om aan te voelen wat zich binnen en buiten de organisatie afspeelt: de *contextsensitiviteit*. Een succesvolle schoolleider is in staat om de verschillende belangen van de interne en externe stakeholders te zien en te onderkennen. Hij weet deze inzichten te vertalen naar keuzes in zijn gedrag. Bij de omschrijving die de kernactoren gaven van een innovatie is dit ook naar voren gebracht. Eén van de kenmerken van een innovatie is dat er een relatie bestaat met de ontwikkelingen in de samenleving. Dat impliceert dat een schoolleider moet weten wat er speelt en dat hij de vertaalslag hiervan kan maken naar zijn specifieke context.

In de 870 uitspraken van de kernactoren en de daaruit gedestilleerde 70 karakteristieken zitten hier en daar toch ook wel wat (schijnbare) tegenstrijdigheden. Zo zijn er uitspraken gedaan over vasthoudendheid, maar ook over flexibiliteit. Over top-down leidinggeven, maar ook over bottom-up werken. Over de behoefte van schoolleiders om op te vallen, maar ook over hun vermogen de eigen rol te relativeren. En over het belang van externe gerichtheid, maar ook over het hebben van aandacht voor de eigen organisatie. Deze *ambigüiteit in de karakteristieken* duidt volgens mij niet zozeer op verschillen in opvatting tussen de kernactoren, maar op de verwachting van kernactoren dat een schoolleider in staat moet zijn de juiste balans te vinden in het situationeel bepalen van zijn houding en gedrag. Vaak gaat het, met andere woorden, om twee kanten van dezelfde medaille¹¹.

Ik wil in deze paragraaf ook nog stilstaan bij aspecten van leiderschap die *niet* door de geïnterviewde kernactoren naar voren zijn gebracht. Juist vanwege het feit dat er zoveel aandacht is uitgegaan naar de persoon van de succesvolle leider, had ik verwacht dat een aantal kernactoren in de gesprekken bepaalde *emoties, gemoedstoestanden of drijfveren* als specifieke kenmerken zou benoemen. De karakteristieken 'werkt vanuit idealen' en 'wil het beste onderwijs voor leerlingen' refereren naar een drijfveer van de schoolleider. Het blijft echter bij deze twee. Er zijn verder geen karakteristieken genoemd waaruit een specifieke 'drive' blijkt, zoals bijvoorbeeld het willen bijdragen aan het verbeteren van het onderwijs of het aangaan van de strijd voor nieuwe en/of andere onderwijsconcepten.

¹¹ Zie ook Cameron & Quinn (2006), hoofdstuk 4.

Hetzelfde constateer ik voor wat betreft de gemoedstoestand van succesvolle schoolleiders. Ik vind het opmerkelijk dat ook over dit onderwerp weinig tot niets is gezegd. Ik denk dan aan (positieve) emoties, zoals 'heeft er plezier in', 'geniet ervan', 'kan het gewoon niet laten' of 'is trots'.

Opvallend is verder dat slechts een klein aantal karakteristieken specifiek inzoomt op het *onderwijskundige aspect* van schoolleiderschap. In de gesprekken ging het immers om de visie van de kernactoren op succesvol schoolleiderschap, gericht op innovaties in het onderwijs. Toch zijn er van de 70 karakteristieken slechts enkele onderwijsgerelateerd: 'wil het beste onderwijs voor leerlingen', 'legt een relatie tussen ontwikkelingen in de samenleving en onderwijs' en 'houdt rekening met de belangen van leerlingen en ouders'. De karakteristiek 'heeft een visie' zou eventueel een vierde in dit rijtje kunnen zijn. Deze karakteristieken zijn echter tamelijk algemeen. Ze zouden ook van toepassing kunnen zijn op succesvol leiderschap in andere publieke sectoren.

Ik had verwacht dat er in de gesprekken met de kernactoren meer aandacht zou zijn voor onderwijsgerelateerde karakteristieken van succesvol leiderschap en hiermee voor de kenmerken van succesvol innovatief onderwijskundig leiderschap.

Ik heb de kernactoren gevraagd om kenmerken te geven van schoolleiderschap in relatie tot het aansturen en implementeren van innovaties in het onderwijs. In bijna alle gesprekken is expliciet stilgestaan bij de vraag of er überhaupt een verschil is tussen leiderschap aan innovaties en 'gewoon goed leiderschap'. Geen enkele kernactor was de mening toegedaan dat er géén verschil bestaat. Zonder uitzondering geven zij aan dat schoolleiders die succesvol zijn in het aansturen van innovaties over andere kenmerken beschikken dan de rest van de schoolleiders. Met dit in het achterhoofd valt het me op dat er toch relatief weinig karakteristieken zijn waaruit de specifieke innovatiegerichtheid blijkt. Het is een beperkt aantal karakteristieken dat hier in beeld komt, zeker als ik het aantal kernactoren dat hier uitspraken over heeft gedaan erbij betrek. De karakteristieken 'heeft lef/moed', 'toont ondernemerschap' en 'denkt buiten bestaande kaders' zijn relevant in dit kader en bevatten uitspraken van meer dan vijf kernactoren.

Het is overigens zeer wel denkbaar dat juist deze karakteristieken, in combinatie met een aantal wat minder innovatiegerichte karakteristieken, uiteindelijk het verschil maken voor succesvol innovatief schoolleiderschap.

3.6 VERGELIJKING MET MIJN THEORY IN USE

Ik heb in hoofdstuk 2 mijn *Theory in Use* over succesvol (school)leiderschap beschreven. In dit derde hoofdstuk heb ik de gespreksresultaten weergegeven van de gesprekken met 17 kernactoren over de kenmerken van innovatief schoolleiderschap. In deze paragraaf zet ik de opbrengsten van deze gesprekken naast mijn *Theory in Use*.

De schoolleider als persoon

In mijn *Theory in Use* concludeer ik dat de *persoon van de leider* het belangrijkste sturingsinstrument is dat hij tot zijn beschikking heeft. Uit de resultaten van de gesprekken met de kernactoren blijkt dat ook zij veel nadruk leggen op de persoonskenmerken van de leider. Meer dan de helft van de uitspraken die de kernactoren hebben gedaan, heeft hier betrekking op.

De uitspraken van de kernactoren over de schoolleider als een charismatische en open persoonlijkheid sluiten sterk aan bij wat ik in mijn *Theory in Use* zeg over het persoonlijke gezag van succesvolle (school)leiders en hun transparante manier van optreden. Ook elementen uit mijn *Theory in Use* als autonomie, waardengedrevenheid, koersvastheid en consistentie komen terug in het beeld dat de kernactoren schetsen. Wat de kernactoren iets zwaarder lijken aan te zetten, zijn het doorzettingsvermogen en de resultaatgerichtheid van succesvolle schoolleiders. Opvallend minder aandacht gaat uit naar kenmerken als zelfreflectie en meervoudig denken, die ik in mijn *Theory in Use* juist sterk heb benadrukt. De kernactoren hechten weliswaar veel belang aan de schoolleider als kritische intellectueel, maar dan lijkt het toch vooral te gaan om analytisch denkvermogen en minder specifiek over meta-cognitieve en reflectieve vaardigheden. Hetzelfde geldt voor het aspect realistisch zelfbeeld. Daar ben ik uitgesprokener over dan de geïnterviewde kernactoren.

Een element waar ik in mijn *Theory in Use* nauwelijks aandacht aan heb besteed, is ondernemerschap. De kernactoren benadrukken in dit verband de bereidheid van schoolleiders om risico's te nemen (lef, moed) en hun vermogen om buiten de bestaande kaders te denken (creativiteit). Dat lijken me zeker ingrediënten die ertoe doen als het gaat om succesvol innovatief schoolleiderschap. Vanuit mijn *Theory in Use* zou ik daar overigens aan willen toevoegen dat succesvolle innovatieve schoolleiders ook het vermogen hebben om het potentieel in hun organisatie aan te boren. Ze durven ruimte te geven aan medewerkers om met ideeën en initiatieven te komen. En ze zijn in staat die diversiteit aan ideeën en gezichtspunten te smeden tot een gezamenlijke visie.

De schoolleider in interactie

Wat ik in mijn *Theory in Use* schrijf over *de schoolleider in interactie* komt in belangrijke mate ook naar voren uit de interviews met de kernactoren. Dat geldt eigenlijk voor alle aspecten in deze categorie. Een succesvolle innovatieve schoolleider zoekt verbinding met zijn medewerkers, inspireert hen en weet beweging te genereren. Daarvoor beschikt de schoolleider over uitstekende communicerende vaardigheden, inclusief het vermogen om met aandacht te luisteren. Een goede schoolleider weet de juiste balans te vinden tussen het stellen van kaders en het geven van ruimte. Net als in mijn *Theory in Use* benadrukken de kernactoren het belang van situationeel leiderschap.

Wat in de uitspraken van de kernactoren ontbreekt, is de aandacht die ik in mijn *Theory in Use* besteed aan metacommunicatie, het vermogen te reflecteren op de eigen manier van communiceren en het inzicht in de eigen leiderschapstijl. Maar in feite zijn dat de onderliggende voorwaarden voor effectief communiceren en situationeel leidinggeven.

Verder valt op dat de kernactoren, als het gaat om de interactie met medewerkers, wijzen op het vermogen van schoolleiders om het interne krachtenveld van de organisatie 'te lezen'. Daar heb ik in mijn *Theory in Use* minder aandacht aan besteed.

Een belangrijke overeenkomst tussen mijn *Theory in Use* en de respons van de kernactoren is de aandacht voor de organisatiecultuur. In feite is dat het besef dat organisaties, dus ook scholen, worden gemaakt door mensen en dat het van cruciaal belang is aandacht te besteden aan hun waarden, normen en gedragingen.

De schoolleider als bestuurder

Als het gaat om *de schoolleider als bestuurder* benadrukken de kernactoren, net als ik, het belang van visie. Een succesvolle innovatieve schoolleider heeft helder op zijn netvlies waar hij naartoe wil. Dat element strookt met de gangbare leiderschapstheorieën. Opvallend is echter dat de kernactoren weinig uitspraken doen over de onderwijskundige kwaliteiten van de schoolleider. Dat doe ik in mijn *Theory in Use* overigens ook niet. Is dat omdat we er impliciet van uitgaan dat een goede schoolleider bestuurt vanuit een visie, gebaseerd op zijn onderwijskundige overtuigingen, of zijn die onderwijskundige overtuigingen niet van wezenlijk belang?

De kernactoren hechten veel waarde aan de externe contextsensitiviteit van de schoolleider. Dat is een aspect dat in mijn *Theory in Use* (ten onrechte) nauwelijks aan de orde komt. Een goede schoolleider behoort te weten welke ontwikkelingen in de samenleving relevant zijn voor zijn school om hier tijdig op te kunnen anticiperen. Zoals de schoolleider in staat moet zijn om te gaan met het interne krachtenveld, moet hij dat natuurlijk ook kunnen met de stakeholders in de omgeving van de school. De basis om dat goed te doen is volgens mij in principe gelegen in persoonlijke kwaliteiten en leiderschapsvaardigheden die hiervoor zijn beschreven. Een succesvolle innovatieve schoolleider is in staat interne en externe signalen op te pakken en er op het juiste moment iets mee te doen.

Alles bij elkaar genomen is er sprake van een grote mate van overlap tussen de opvattingen van de kernactoren en mijn *Theory in Use*. Ik vind in de interviews ondersteuning voor de gedachte dat de persoon van de schoolleider een belangrijke succesfactor is. Zijn drijfveren, persoonlijkheid, intellectuele kwaliteiten, zelfkennis en creativiteit lijken de basis te vormen voor zijn succes. Vanuit die basis zet hij *soft skills* (interactieve en communicatieve vaardigheden) in om medewerkers te motiveren en te sturen in de richting van de gewenste veranderingen. En vanuit die basis is hij in staat om met een grote mate van contextsensitiviteit en flexibiliteit in te spelen op interne en externe krachten en verwachtingen.

Maar, hoe werkt dat? Hoe komt het dat succesvolle innovatieve schoolleiders er een neus voor lijken te hebben om op het juiste moment de juiste dingen te doen? Ik zet mijn zoektocht naar een antwoord op die vraag voort. In het volgende hoofdstuk ga ik daarvoor opnieuw te rade bij de literatuur.

4 LITERATUURVERKENNING

4.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk heb ik naar de opvattingen en inzichten van 17 ‘relevante anderen’, de kernactoren, over innovatief schoolleiderschap gevraagd.

De gespreksresultaten van de uitgebreide interviews hebben mijn beeld over de succesfactoren en kenmerken van succesvol innovatief schoolleiderschap verder ingekleurd. Dit heeft geleid tot een nieuwe versie van mijn *Theory in Use*.

Als volgende stap acht ik een verdere verdieping vanuit de literatuur noodzakelijk. Ik wil mijn inzichten verbreden met de bestaande wetenschappelijke en professionele literatuur over innovatief schoolleiderschap, voordat ik de stap zet in de richting van een vervolgonderzoek waarin de schoolleiders direct betrokken zijn.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van een literatuurverkenning.

Ik ben de literatuurverkenning gestart met algemene theoretische perspectieven over en ontwikkelingen in leiderschap. In paragraaf 4.2 zet ik mijn bevindingen uiteen. Ik heb mij hierbij gebaseerd op het werk van De Ruyter (2011). In tweede instantie heb ik me gericht op publicaties met een specifieke focus op (innovatief) schoolleiderschap. Hiervoor heb ik een omvangrijk review van Leithwood et al. (2006) als basis gebruikt (paragraaf 4.3). In paragraaf 4.4 verbind ik de resultaten van deze verkenning aan mijn *Theory in Use*.

4.2 THEORETISCHE PERSPECTIEVEN OVER EN ONTWIKKELINGEN IN LEIDERSCHAP

Leiderschap is van alle tijden. Leiderschap is een uitermate complex, vaag en omvattend begrip. Het gaat om elementen als persoonlijkheid, persoonskenmerken en ook over besluitvormingsprocessen, beïnvloeding en machtsposities. Er is geen standaardmodel van succesvol leiderschap dat op elke situatie toepasbaar is. Er zijn duizenden publicaties en zeer veel opvattingen, modellen en instrumenten voorhanden over leiderschap.

Er bestaat niet zoiets als een eenduidig concept van leiderschap (Grint, 2011). En er is dan ook geen helder antwoord te geven op de vraag wat dé succesvolle (school)leider is. De specifieke omstandigheden, de unieke persoon van de leider, de relatie en interactie met collega’s en stakeholders zijn allemaal factoren die een rol spelen in het al dan niet succesvol leiderschap.

De visies op leiderschap correleren met de veranderende maatschappelijke verhoudingen. Mede onder invloed van de opkomende globalisering veranderde vanaf het midden van de jaren zeventig van de vorige eeuw het min of meer stabiele speelveld van veel organisaties. Zij moesten zich met hun product, processen en markt voortdurend aanpassen aan de veranderende context. Verandering werd hierdoor een constante factor binnen organisaties. In het leiderschapsonderzoek ontstaat hierdoor een nieuw paradigma, gericht op het realiseren van verandering als continue factor. Leiderschap gaat niet meer over het creëren van stabiliteit en routine, zoals in het zogenaamde traditionele paradigma, voortkomend uit het 'scientific' managementdenken van Taylor, maar om het tot stand brengen van vernieuwing. Burns (1978) introduceerde het onderscheid tussen transactioneel en transformationeel leiderschap. Anders dan de traditionele leiderschapsmodellen, die leiderschap beschrijven in termen van transactionele ruilverhoudingen tussen leider en medewerker, benadrukken de nieuwe leiderschapsmodellen het transformationele leiderschapsgedrag, gericht op het vergroten van de betrokkenheid van medewerkers bij de organisatiedoelen.

Bij *transformationeel leiderschap* ligt de klemtoon op het verhogen van het bewustzijn, het veranderen van attitudes, waarden en normen en het overstijgen van het eigen belang ten voordele van de organisatie. Binnen de transformationele benadering ligt de nadruk op vertrouwen, integriteit, transparantie, visie, charisma en authenticiteit voor wat de effectiviteit van leiderschap betreft. Vooral wanneer een grote mate van sociale interactie eigen is aan de taak – en dat geldt natuurlijk ook voor het schoolleiderschap – hebben componenten van emotionele intelligentie als zelfbewustzijn, zelfmanagement, zelfmotivatie, empathie en sociale vaardigheden een grote invloed op de effectiviteit van leiderschap. Transformationele schoolleiders streven drie doelen na: het samen met docenten ontwikkelen en bewaken van een professionele samenwerkingscultuur, het ondersteunen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten en het ondersteunen van docenten bij het zo effectief mogelijk oplossen van problemen die zij in het dagelijks werk ondervinden (Leithwood, 1992; 1994). Veel succesvolle innovatieve schoolleiders zien zichzelf als transformationele leiders. Zij typeren zichzelf als schoolleiders met de overtuiging dat zij in staat zijn om anderen te beïnvloeden. Ze beschikken over het vermogen om anderen te positief te benaderen en te stimuleren, ze fungeren als rolmodel, zijn gemotiveerd, open, nieuwsgierig en flexibel (Popper & Maysesless, 2002).

Onderdeel van het transformationeel paradigma is het verschil dat wordt gemaakt tussen 'leiderschap' en 'management' (Kets de Vries, 2001)¹².

Transactioneel leiderschap belichaamt het traditionele management, waarbij de gedachte is dat mensen zich inspinnen om beloning te krijgen of straf te ontwijken. De transformationele leider streeft juist niet naar conformiteit, heeft aandacht voor individuele talenten en tolerantie voor verschillen, waarmee energie en vertrouwen worden gecreëerd die inspireren tot buitengewone prestaties en een innovatieve maatschappelijke waardeontwikkeling. Expliciet of impliciet worden deze twee leiderschapstypes vaak in een ideologische verhouding tot elkaar gezet, waarbij transformationeel leiderschap toch wel als superieur, als een vervolmaking van transactioneel leiderschap (Judge & Bono, 2001) of in ieder geval als meer eigentijds wordt beschouwd.

Rond de laatste eeuwwisseling veroorzaken verschillende ontwikkelingen weer een verandering in het denken over leiderschap. In het complexiteitsparadigma wordt leiderschap vooral geduid vanuit de externe context waarin de organisatie opereert en vanuit de aard van het primaire proces. Veel publieke gezagsdragers en instellingen zien zich geconfronteerd met een dynamische, grillige onoverzichtelijke omgeving. Maar ook de interne omgeving van de organisatie is voor leiders ingewikkelder geworden. We zien een verschuiving van een nadruk op de (verticale) structuur naar het accent op de betekenis van organiseren als een (horizontale) beweging. Dit impliceert een veranderende rol van de leider van overwegende gerichtheid op 'strategie, structuren en systemen' naar meer aandacht voor 'doel, processen en mensen.' Zo zien we binnen scholen dat besluitvormingprocessen meer een balans dienen te zijn van top-down en bottom-up. Initiatieven worden dus zowel vanuit de leiding als de docenten zelf geïnitieerd en gezamenlijk besproken (Fullan, 1992). De achterliggende gedachte daarbij is dat mensen en organisatie wederkerig complementair zijn, ze zijn er beide tegelijkertijd en staan in voortdurende interactie. De Geus (1997) spreekt in dit verband over organisaties als complexe, levende en adaptieve systemen.

De samenwerkingsverbanden tussen overheden onderling en relaties met en tussen maatschappelijke organisaties zijn ook aan verandering onderhevig. De klassieke verticale 'leider-ondergeschikte'-relatie wordt meer en meer aangevuld met die van 'partner-leiderschap', en de systeemverhoudingen zijn veel meer horizontaal.

¹² Kets de Vries (2001) brengt een onderscheid aan tussen de *architecturale rol* en de *charismatische rol* van leiderschap. De architecturale rol omvat ontwerpen, controleren en belonen; de charismatische rol visie overbrengen, bevoegdheden delegeren en activeren. Om een effectief leider te zijn moet de charismatische rol met de architecturale rol gecombineerd worden. Geen van beide rollen alleen is voldoende zonder de ander, hoewel – afhankelijk van de situatie – de ene rol minder dominant kan zijn dan de andere.

Een gevolg is dat de leiderschapsmodellen die in de vorige eeuw zijn ontwikkeld niet meer goed passen bij de dynamiek van hedendaagse organisaties. De sleutel is adaptief leiderschap. Leiders faciliteren, gidsen en creëren de condities waarin een succesvolle zelforganisatie kan plaatsvinden. Persoons- en groepsgebonden processen van creativiteit, introspectie en intuïtie spelen hierbij vaak de hoofdrol (Senge, 1992; Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2004). Daarbij gaat het meer om zingevingsprocessen dan om rationeel weten.

Leiders die geen orde scheppen krijgen niet het aureool van krachtige bestuurder en leiders die geen chaos toelaten krijgen niet het aureool van vernieuwer en visionair. Effectieve leiders weten stabiliseren en innoveren te combineren en af te wisselen al naar gelang de omstandigheden. Omdat deze vermogens tot combineren en afwisselen lang niet altijd in één persoon verenigd zijn, zien we meer en meer de opkomst van gedeeld of gezamenlijk leiderschap in organisaties (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Ook de aandacht voor dienend leiderschap en maatschappelijk ondernemerschap past in de relativering van het dominante perspectief van persoonlijk leiderschap. Maar ook hier is de paradox dat dienend leiderschap met gezag en uithoudingsvermogen moet worden opgebouwd (Greenleaf, 1998). Daar zijn 'sterke' topleiders voor nodig. De persoon van de (top)leider blijft dus belangrijk, alleen zijn rol wordt anders: hij moet vanuit een erkenning van de complexiteit van het systeem het leiderschap van anderen faciliteren. Dat betekent dat het tot zijn domein behoort om condities te scheppen voor zelforganisatie. Dat impliceert weer dat dit type leiderschap een krachtig beroep doet op zelfinzicht en op gevoel voor mensen en omstandigheden. Het vraagt naast inzicht in de werking van complexe systemen vooral ook moed om los te laten en te vertrouwen in de kwaliteiten van anderen. Leiders die complexiteit erkennen, richten zich op het tot stand brengen van verbindingen in ketens, netwerken.

Mintzberg (2009) pleit ervoor dat het leiderschap dat het laatste decennium op grote afstand van de werkvloer heeft geopereerd, weer terug moet naar het midden van de organisatie in plaats van geïsoleerd aan de top te staan. Leiders ontwikkelen en verbinden immers de binnen- en de buitenkant van de organisatie met de relaties en de resultaten. Hierbij neemt Mintzberg afstand van de superioriteit die het begrip leiderschap in het transformationele paradigma heeft gekregen ten opzichte van management. Met de verschuiving van individueel naar gezamenlijk dienend leiderschap zien we dat er een leiderschapspectief ontstaat waarin competitie en samenwerking steeds vaker naast elkaar bestaan. Als mensen samenwerken en elkaar vertrouwen vraagt het doen van zaken minder energie. Organisaties kunnen zich dan makkelijker vernieuwen, omdat door het grotere onderlinge vertrouwen een verscheidenheid

aan sociale relaties kan ontstaan. Als mensen elkaar niet vertrouwen, zullen zij alleen samenwerken in een systeem van formele regels en regelingen, hetgeen leidt tot hoge transactiekosten, onderhandelingen en juridisering van onderlinge verhoudingen (Covey & Merrill, 2006).

In dit verband zie ik de relevantie van het concurrerende waardenmodel van Quinn, Faerman, Thompson en McGrath (2003) en Cameron & Quinn (2006). Hierin wordt gewezen op de noodzaak van integraal leiderschap.

De toenemende dynamiek en complexiteit van organisatie en omgeving vereist leiderschap dat in staat is diverse processen en mechanismen te integreren.

De verschillende leiderschapsstijlen maken deel uit van een groter geïntegreerd geheel, waarin vier oriëntaties tot hun recht moeten komen: gerichtheid op de interne organisatie, de externe omgeving, flexibiliteit en stabiliteit. Hiervoor is het vermogen meervoudig te denken en te handelen essentieel. In het concurrerende waardenmodel worden de tegengestelde tendensen die eigen zijn aan het leiden en managen van hedendaagse organisaties geïntegreerd. Sleutelwoord hierbij is het zowel of/of als en/en kunnen denken. Aardema (2004) spreekt in dit verband van verbindend leiderschap. Een verbindende leider zoekt naar mogelijkheden om 'externe' ambities met 'intern', 'hard' en 'zacht' te verbinden. Zo wordt geprobeerd om met behoud van bedrijfsmatige verworvenheden (hard en intern) accenten te verschuiven naar een grotere maatschappelijke gerichtheid (extern) en naar cultuur- en gedragsaspecten (zacht). De vraag hierbij is natuurlijk wel of leiders (en medewerkers) dit paradoxale meervoudig denken en handelen aankunnen.

Daar waar Quinn et al. (2003) de nadruk leggen op de noodzaak van een integraal perspectief, vraagt Heifetz (1994) aandacht voor de soort problemen waarmee leiders heden ten dage worden geconfronteerd. Hij stelt dat er een universele adaptieve capaciteit bestaat om met toekomstige problemen c.q. uitdagingen te leren omgaan. De essentie van adaptief werken is dat het een leerproces is. Een adaptieve uitdaging is een bepaald type probleem, waarbij de kloof tussen waarden en omstandigheden niet gedicht kan worden door eenvoudig bestaande technische kennis of routinegedrag in te zetten.

Om vooruitgang mogelijk te maken komen ook de onderliggende waarden, perspectieven en gedragspatronen in het geding.

Heifetz' benadering sluit ook aan bij het gedachtegoed van Scharmer (2009). Hij stelt dat de toekomst onvermijdelijk en diepgaand zal verschillen van het verleden, omdat het paradigma van het industriële tijdperk vastloopt. Bestaande problemen kunnen in zijn visie niet worden opgelost door onze gevestigde mentale modellen en gewoonten te 'downloaden'. Wanneer de toekomst niet kan worden voorspeld op grond van de trends in het verleden, moeten situaties

aangepakt worden terwijl ze zich ontwikkelen. Hoe groter de complexiteit, des te minder kunnen we vertrouwen op ervaringen uit het verleden. De vereiste kennis is een 'blinde vlek' en moet nog ontwikkeld worden.

Bij leiderschap dient de aandacht te verschuiven van de aandacht voor resultaten die leiders bewerkstelligen (wat) en de processen die leiders gebruiken (hoe) naar de bronnen van waaruit leiders (wie) functioneren. Het belangrijkste leiderschapsinstrument is het 'zelf' van de leider. Het gaat om de innerlijke gesteldheid van de leider als de bron waaraan al zijn activiteiten ontspringen. Daarvoor is nodig het gehele menselijke repertoire aan te spreken en in te zetten: het intellect van het verstand, de empathie van het hart en de spirit van de wil, de drijvende kracht achter het handelen, op zowel individueel als collectief niveau¹³. Scharmer wijst verder op de noodzaak om drie vijanden te bedwingen die de ontplooiing van het 'zelf' in de weg kunnen staan: de '*Voice of Judgement*' blokkeert de toegang tot de open geest, de '*Voice of Cynism*' verspert de weg naar het open hart en de '*Voice of Fear*' belet de toegang tot de open wil.

4.3 HET HUIDIGE LEIDERSCHAP

Ondanks de verschillende opvattingen over goed leiderschap zijn er na ruim 100 jaar wetenschappelijk onderzoek wel belangwekkende generalisaties te formuleren. Zo is er een grote mate van overeenstemming over positieve leiderschapskwaliteiten. Deze kwaliteiten zijn een mengvorm van een transformationeel en een dienend leiderschap (Van Vught & Ahuja, 2011). Kouzes en Posner (2003) stellen dat geloofwaardigheid hét fundament van leiderschap en van alle werkzame relaties vormt. Zij stelden vast dat er vier karakteristieken door medewerkers worden gewaardeerd. Bewonderde leiders zijn eerlijk, hebben een visie op de toekomst, zijn inspirerend en competent. Eerlijkheid scoorde vrijwel altijd het hoogste. Leiders moeten vooral waarheidsgetrouw en ethisch gedrag vertonen, ongeacht het type organisatie of cultuur. Wanneer mensen niet geloven in de boodschapper, dan geloven ze ook de boodschap niet. Het gaat om congruentie tussen persoonlijke waarden, moraliteit, principes, opvattingen en zichtbaar gedrag. Vertrouwen ligt aan de basis van een goed functionerend systeem. Mensen willen erop kunnen vertrouwen en erin geloven dat zij het systeem en de organisaties en degenen die er leiding aan geven kunnen vertrouwen. Vertrouwen blijkt cruciaal voor geloofwaardigheid en voor duurzaam succes. Leiders worden pas gevolgd wanneer ze vertrouwen inboezemen, consequent handelen en anderen motiveren door eerlijkheid

¹³ Het werk van Scharmer vertoont overeenkomsten met het gedachtegoed van Covey (Covey 1989; Covey & Merrill, 2006). Ook hierin wordt de innerlijke gesteldheid van de leider gezien als de bron voor alle activiteiten.

in woorden en daden. Leiding werkt immers pas als anderen willen volgen. Leiderschap is een dialoog en geen monoloog. Een vooruitziende blik volgt met enige afstand. Een vooruitziende blik is echter niet voldoende. Leiders moeten in staat zijn deze te communiceren op een wijze die mensen aanmoedigt deze richting in te slaan. En dat wordt bedoeld met inspirerend. Ten slotte moeten leiders competent zijn, willen ze althans ook mensen om zich heen verzamelen die bereid zijn hen te volgen. Dat wil overigens niet zeggen dat leiders geen fouten mogen maken. Niet het maken van een fout tast de geloofwaardigheid aan, maar hoe ermee wordt omgegaan. Fouten accepteren, erkennen en ervan leren blijkt geen afbreuk te doen aan geloofwaardigheid.

Collins (2001) concludeerde op basis van een longitudinaal onderzoek dat voor het realiseren van ambities, een belangrijke dimensie bij transformationeel leiderschap, persoonlijke bescheidenheid samen gaat met professionele ambitie. Succesvolle, gewaardeerde transformationele leiders zijn weliswaar zeer ambitieus, maar hun ambitie is eerst en vooral gericht op de organisatie en niet op henzelf. Het gaat hen niet om persoonlijke rijkdom en roem. In hun optreden zijn ze rustig, bescheiden, gereserveerd, mild en zichzelf op de achtergrond houdend. Maar tegelijkertijd vallen zij op door ijzeren volharding, ze zijn fanatiek gedreven en gericht op het behalen van resultaat op de lange termijn. Het zijn mensen die in hoge mate authentiek zijn, hun unieke mogelijkheden kennen, besef hebben van hun beperkingen en zichzelf verbinden met een stevige klus die geklaard moet worden. Het zijn eerder werkpaarden dan showpaarden. Ze vertegenwoordigen alle vijf de niveaus van leiderschap die door Collins worden onderscheiden: ze zijn capabel als persoon, als teamlid, als competente manager, als effectieve leider en als 'bestuurlijke inspirator'.

Hieruit blijkt dat zingeven meer is dan alleen het hanteren van een cognitief perspectief op het professioneel benaderen van vraagstukken of situaties. Er is ook een normatief en een moreel domein, waarbij waarden en deugden het houvast vormen. De reikwijdte daarvan gaat verder dan kennis en kunde. Het verstand is niet toereikend. Deugden zijn niet alleen zijn essentieel voor zin, zingeving en inspiratie. Zij kunnen voorkomen dat 'slim' manoeuvreren kan ontaarden in 'sluw' opereren en dwaas of immoreel gedrag. De vraag 'Wat is wijsheid?' appelleert naast professionele bekwaamheid aan verantwoordelijkheid en deugdzaamheid. En van machthebbers, en daar vallen leiders onder, stelt Frissen (2009), mag die deugdzaamheid zeker worden verwacht. Deugden leggen de nadruk op het doen, op het praktische individuele handelen. Ze zijn te leren en te oefenen. Deugdzaam zijn betekent principieel: van goede wil zijn. Deugdzaam leiders zijn voorbeeldig en zullen vaak verwijzen naar voorbeelden die zij zelf hebben gekend, waarvan zij het hebben geleerd.

Deugden voorzien daarmee in een richtinggevend, motiverend kompas. Het goede doel moet niet alleen worden gekend en in praktijk worden gebracht, het moet ook worden gewild.

Tot zover de inzichten uit de literatuur over de ontwikkelingen van de leiderschapsopvattingen in de context van maatschappelijke bewegingen. In de volgende paragrafen zal ik ingaan op de specifieke leiderschapsliteratuur in de educatieve sector.

4.4 LEIDERSCHAP EN EDUCATIE

In de educatieve sector hebben zich vergelijkbare trends voltrokken in de ontwikkeling van de opvattingen over leiderschap (Leithwood, 1994; Van de Grift, 1987; Krüger, 2010; Van Vilsteren, 1999). In het denken over schoolleiderschap zijn de accenten verschoven van autoritair paternalistisch naar collegiaal consultatief, naar rationeel management, naar strategisch ondernemerschap en uiteindelijk naar coachend leiderschap. Helder is dat de ontwikkelingen in de maatschappelijke context van invloed zijn op de verschuiving in leiderschapsopvattingen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

Als startpunt voor mijn verkenning van de (inter)nationale wetenschappelijke literatuur over innovatief schoolleiderschap heb ik gebruik gemaakt van een uitvoerig rapport met een analyse van de belangrijkste literatuur op het terrein van effectief (school)leiderschap (Leithwood et al., 2006). Dit rapport is opgesteld in opdracht van het Department for Education and Skills (DfES) en the National College for School Leadership en is later gevolgd door een samenvattend artikel in *EduQ* (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Deze belangwekkende publicaties heb ik in het literatuuronderzoek gecombineerd met een aantal relevante Nederlandse publicaties en professionele tijdschriften.

In zijn reviewstudie naar leiderschapspraktijken van effectieve schoolleiders constateert Leithwood dat de belangstelling voor leiderschap in het onderwijs is toegenomen in de afgelopen decennia. Schoolleiders zijn de op één na belangrijkste invloedfactor op de prestaties van leerlingen in succesvolle scholen. Alleen de instructie in de klas en het werk van de leraar hebben een grotere impact (Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008).

De bijdrage van schoolleiders wordt als steeds belangrijker gezien bij de realisatie van de doelen van scholen. Schoolleiders blijken een substantiële invloed uit te oefenen op de ontwikkelingsgerichtheid van scholen.

Op een indirecte wijze zijn schoolleiders van invloed op de prestaties van leerlingen, op de 'performance' van docenten en op de schoolcultuur. Er bestaat een relatie tussen sterk onderwijskundig leiderschap en schoolprestaties (Schmidt, 2009; Krüger, 2010; De Wit, 2012; Scheerens & Bosker, 1997). En ook bij innovaties zijn de capaciteiten van de schoolleiding van grote invloed op het succes (Lagerweij & Van Wessum, 1998; Bezinna, 1991).

Het onderwijs heeft het grootste belang bij leraren die een zo hoog mogelijke kwaliteit leveren. De kwaliteit van de 'performance' van die leraar wordt bepaald door een aantal elementen: zijn waarden, zijn motivatie, zijn kwaliteiten (competenties) als ook de context waarin hij werkt (Waslander, 2007; Runhaar, 2008). Effectieve leiders zijn in staat om zich in hun leiderschapspraktijken integraal en tegelijkertijd te richten op al deze elementen. Zij beschikken over specifieke leiderschapspraktijken en cognitieve en affectieve kwaliteiten en strategieën om de lerarenperformance te faciliteren (Leithwood et al., 2006)¹⁴. Effectieve schoolleiders spelen een belangrijke rol in het beïnvloeden van de cultuur van innovatieve schoolorganisaties. Uit de verschillen tussen hoog en laag innovatieve scholen blijkt dat de schoolleiders bij hoog innovatieve scholen van invloed zijn op de veranderbereidheid van docenten en op het lerend vermogen van de schoolorganisatie (Van den Berg & Slegers, 1996a, 1996b). Het aanstellen en vasthouden van goede schoolleiders werkt als een katalysator voor veranderingen in scholen. In Leithwood's review is geen enkele gedocumenteerde casus van een succesvolle hervorming zónder dat er sprake was van leiderschap door een getalenteerde leider. Uit onderzoek naar de effecten van mobiliteit van schoolleiders is gebleken dat het vertrek van een goede schoolleider vaak een negatief effect heeft op de hervorming van de school. Het omgekeerde is overigens ook een feit: er bestaan geen goede scholen zonder goede schoolleiders (Leithwood et al., 2006).

Kortom: schoolleiders doen ertoe. Al moeten we voorzichtig zijn met al te stellige uitspraken: de directe effecten van leiderschap op de prestatiegerichtheid en de onderwijseffectiviteit zijn nog niet in heel sterke mate empirisch aangetoond (Scheerens & Witziers, 2005; Ten Bruggenkate, 2009).

De vraag rijst naar de wijze waarop effectieve schoolleiders hun leiderschap vormgeven. Kunnen we een typering geven van hun gedrag en hun cognitieve en affectieve processen?

¹⁴ Zie paragraaf 4.3.1 t/m 4.4.

4.5 DE AARD VAN HET LEIDERSCHAP VAN EFFECTIEVE SCHOOLLEIDERS

Een eerste serie bevindingen uit het overzicht van Leithwood et al. (2006) betreft de identificatie van gedrag en leiderschapspraktijken van succesvolle schoolleiders. Op basis van algemene leiderschapsliteratuur en leiderschapsliteratuur uit de educatieve sector is een aantal leiderschapspraktijken gevonden dat kenmerkend is voor succesvol schoolleiderschap. Succesvolle schoolleiders maken gebruik van eenzelfde gedragsrepertoire¹⁵. Vier categorieën van leiderschapspraktijken komen in vrijwel alle leiderschapmodellen en onderzoeken terug: visieontwikkeling, stimulering van medewerkers, herontwerpen van de organisatie en facilitering van het onderwijsproces.

In de categorie visieontwikkeling vallen de leiderschapspraktijken die een grote rol spelen bij het motiveren van leraren. Het bouwen van een gezamenlijke visie, maar ook de verankering van kernorganisatorische waarden, de bevordering en acceptatie van de groepsdoelstellingen en het verschaffen van duidelijkheid over de hoge verwachtingen waaraan de leden van de organisatie moeten voldoen, zijn leiderschapspraktijken die betrekking hebben op 'visieontwikkeling'. Het belang van visieontwikkeling wordt in veel onderzoeken onderschreven. Steeds weer blijkt dat het voor schoolleiders die innoveren essentieel is dat zij een visie en een missie moeten 'stellen'. Schoolleiders die hun visie- en missiegedrevenheid tonen en er de dialoog over aangaan, voorkomen dat hun docenten omgemotiveerd raken (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Een innovatieve schoolleider heeft een visie die gebaseerd is op zijn waarden, zijn handelen is hierop gebaseerd. Alleen een visie hebben is niet genoeg. Wil een leider zijn visie realiseren, dan moet die veelvuldig gedeeld worden met anderen. Een goede schoolleider heeft het vermogen om die visie te delen met anderen en daarover echt in gesprek te zijn (Kommers & Dresen, 2010). In een overzichtsstudie die verricht is naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs is aandacht voor het leiderschap dat nodig is om grote vernieuwingen in het onderwijs te bewerkstelligen (Waslander, 2007). Deze leiders hebben een heldere visie waarmee zij docenten blijvend inspireren en committeren aan de school. Ook uit een onderzoek naar de cognitieve processen van schoolleiders blijkt dat schoolleiders vanuit hun visie de collectieve betekenisconstructie die plaatsvindt in de sociale interactie binnen de school indirect beïnvloeden (Wassink, 2004).

¹⁵ Deze vier leiderschapspraktijken komen grotendeels overeen met de indelingen van andere auteurs (zie pagina 23 t/m 25 in Leithwood's review voor een samenvattend overzicht van verschillende leiderschapsconcepten en leiderschapstheorieën (Leithwood et al., 2006).

Bij het stimuleren van medewerkers onderscheiden Leithwood et al. (2006) drie leiderschapspraktijken waarmee schoolleiders medewerkers ondersteunen in hun ontwikkeling. De eerste heeft betrekking op het bieden van ondersteuning in de ontwikkeling van capaciteiten. Effectieve leiders zijn erop gericht om veel taken te delegeren aan medewerkers. Daarnaast bieden zij steun en begrip in het leerproces van docenten. De tweede praktijk is het intellectuele stimuleren en het creëren van kansen en uitdagingen voor docenten. Deze leiderschapspraktijk behoort tot de kern van de onderwijskundige verbetering van scholen. De derde leiderschapspraktijk is het fungeren als rolmodel. De schoolleider vertoont gedrag dat in overeenstemming is met zijn eigen verwachtingen van andere actoren binnen de school.

Het concept coachend leiderschap, dat de laatste tien jaren steeds meer in zwang is gekomen, vertoont overeenkomsten met de leiderschapspraktijken die in deze categorie vallen. Coachende leiders zoeken in hun leiderschap nauwe afstemming met het niveau van motivatie en deskundigheid van de medewerker voor een bepaalde taak met het uiteindelijke doel om het leren van docenten te bevorderen. Een sleutelbegrip dat past bij deze leiderschapsstijl is het 'machtigen' van docenten en delegeren van bevoegdheden (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Ook uit de Nederlandse literatuur blijkt dat de leiderschapspraktijken in deze categorie wezenlijk zijn voor de successen van innovatieve scholen.

Om succesvol te innoveren hebben docenten ruimte van hun schoolleider nodig. Daarnaast blijkt het van belang dat docenten het eigenaarschap van innovaties ervaren (Runhaar, 2008; Waslander, 2007; Stevens, 2002; Stevens, Beekers, Evers, Wetzels & Van Werkhoven, 2004).

Een aantal leiderschapspraktijken heeft betrekking op het herontwerpen van de organisatie. Hier wordt onder andere de gerichtheid van de schoolleider op de context en de werkomstandigheden verstaan. Maar ook het realiseren van een organisatiecultuur die zich kenmerkt door samenwerking. De schoolleider stimuleert en faciliteert een cultuur waarin docenten een gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen voor de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs. Effectieve schoolleiders (her)structureren de organisatie zodanig dat deze in lijn wordt gebracht met de visie en de ambities.

Onder deze categorie vallen ook de leiderschapspraktijken die nodig zijn om verbinding te maken met de buitenwereld. Succesvolle schoolleiders bouwen productieve relaties op en gaan relaties aan met relevante stakeholders, zoals ouders en (lokale) overheden.

In veel literatuur wordt het belang van deze categorie van leiderschapspraktijken bevestigd. Scholen hebben in de afgelopen jaren veel energie gestoken in het zoeken naar nieuwe samenwerkingsvormen voor docenten. Het belang van het creëren en organiseren van een samenwerkingscultuur in het onderwijs

wordt onderschreven. Zo blijkt de kwaliteit van de arbeid en de kwaliteit van de organisatie te verbeteren als docenten gaan werken in teams (Verbiest, 2004; Euwema & Waals, 2007; Runhaar, 2008; Thölke, 2007). Voor sommigen is het vermogen om een schoolorganisatie te herstructureren in lijn met de onderwijsvisie en met de ambities van de organisatie een sleutelfactor voor het effect op leerlingresultaten (Hallinger & Heck, 1998; Imants, 1996; Waslander, 2007).

Momenteel wordt er binnen de educatieve sector veel aandacht besteed aan het belang van het proactief investeren in verbindingen met de buitenwereld. Dit wordt steeds belangrijker in het licht van de snel veranderende maatschappelijke trends en ontwikkelingen. Om 'value for money' te leveren en verantwoording af te leggen over de kwaliteit van de dienstverlening moeten schoolleiders productieve relaties aangaan met relevante externe stakeholders (Vermeulen, 2005; Slegers & Ledoux, 2007; De Wit, 2012).

Effectieve schoolleiders zorgen er ten slotte voor dat hun scholen in een stabiele situatie verkeren met een passende infrastructuur (Leithwood et al., 2006). In de leiderschapspraktijken waarmee zij het onderwijsproces faciliteren zijn zij erop gericht om randvoorwaarden te creëren ten behoeve van de veranderingen. Hieronder wordt bijvoorbeeld de werving en selectie van docenten verstaan. Maar ook het creëren van een academisch klimaat voor leerlingen en docenten. Voor schoolleiders die werkzaam zijn in innovatieve contexten is het tevens essentieel dat zij sturing geven aan de wijze waarop er les wordt gegeven en hoe er wordt geleerd. Hiermee leveren zij een bijdrage aan de positieve resultaten van de school. Het tonen van onderwijskundig leiderschap wordt gezien als één van de belangrijkste leiderschapspraktijken in deze categorie. Onderwijskundige leiders richten zich direct op het leren en doceren. Zij houden zich onder andere actief bezig met het curriculum en de pedagogische en vakdidactische kwaliteiten van docenten.

Het monitoren van schoolactiviteiten valt ook onder deze categorie leiderschapspraktijken. De schoolleider zorgt voor een systematische dataverzameling en verbindt hieraan acties die aansluiten bij de doelstellingen van de school. Hier wordt op transparante wijze over gecommuniceerd met relevante interne en externe stakeholders. Een laatste leiderschapspraktijk in deze categorie is het kunnen fungeren als een hitteschild. Effectieve leiders zijn een buffer voor alles wat er op de school afkomt en zij bewaken dat er niet onevenredig veel aandacht uitgaat naar onregelmatigheden bij leerlingen. Het managen van de context en daarmee het beschermen van docenten tegen ongewenste invloeden van buiten is een wezenlijke taak van de schoolleider. Docenten kunnen zich dan concentreren op hun kerntaken (Waslander, 2009; 2011).

In veel onderzoeken wordt het belang van deze categorie leiderschapspraktijken bevestigd (Krüger, 2010; Slegers, 1999; Imants, 2010). Krüger onderscheidt in dit verband de primaire en de secundaire taken van schoolleiders. De primaire taken hebben betrekking op het primaire proces en de doelen van de school. Onder de secundaire taken vallen de beheersmatige aspecten van de organisatie. Het blijkt vooral belangrijk dat de schoolleider deze twee type taken met elkaar kan verbinden.

De vier leiderschapspraktijken komen ook terug in het model van Waslander, Dücker en Van Dijk (2012). Zij zien het als de grootste opgave van schoolleiders om de leiderschapspraktijken in samenhang te beschouwen en te helpen realiseren. Er worden zeven domeinen onderscheiden waarvan het relatieve belang beïnvloedt wordt door de context of de ontwikkeling van de school. De domeinen die onderscheiden worden zijn: visie en richting, curriculum en instructie, professionele ontwikkeling stimuleren, coherente organisatie, lerende organisatie, strategisch omgaan met de omgeving en de persoon van de leider.

4.6 DE PERSOON VAN DE SCHOOLLEIDER: COGNITIEVE EN AFFECTIEVE KARAKTERISTIEKEN

Tot op heden is er in het leiderschapsonderzoek weinig aandacht besteed aan de persoonskenmerken van de succesvolle schoolleider. Hiermee worden niet de kennis en de vaardigheden van de schoolleider bedoeld. Het gaat om de persoonlijke eigenschappen en kenmerken van effectieve schoolleiders. Een van de verklaringen die Leithwood et al. (2006) aandragen voor het relatieve gebrek aan onderzoek op dit terrein is de egalitaire ethiek van het onderwijs. In het onderwijs is het 'not done' om expliciet onderscheid te maken tussen excellente professionals en de middelmaat. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat het verrichten van onderzoek naar de persoonskenmerken van de leider erg complex is. Wat zich in 'de binnenkant' van de schoolleider afspeelt, is niet direct observeerbaar en daardoor moeilijk te onderzoeken.

Uit het weinige empirische onderzoek dat bekend is over de persoon van schoolleiders komen Leithwood et al. (2006) tot de conclusie dat het 'wezen', de persoon van de leider, een belangrijke rol speelt bij de toepassing van succesvolle leiderschapspraktijken. Onder de persoon van de leider worden de (kern)waarden van de schoolleider, zijn wijze van denken, zijn emotionele gesteldheid, zijn (onderwijs)achtergrond, zijn disposities (vaste oriëntaties) en zijn professionele identiteit verstaan.

Het onderzoek dat we kennen over de persoon of persoonskenmerken van succesvolle schoolleiders heeft zich voornamelijk gericht op de cognitieve en affectieve karakteristieken van het leiderschap. Onder de cognitieve karakteristieken van leiders worden intelligentie, probleemoplossend vermogen en kennis verstaan. Met de affectieve processen worden persoonlijkheid, motivatie, waarden en empathisch vermogen bedoeld. In onderstaande paragrafen werk ik het onderzoek naar beide karakteristieken uit.

4.6.1 COGNITIEVE KARAKTERISTIEKEN VAN DE SCHOOLLEIDER

Uit onderzoek naar leiderschapskenmerken zowel binnen als buiten de educatieve sector blijkt dat succesvol leiderschap met een bovengemiddelde intelligentie is verbonden (Leithwood et al., 2006). Leithwood concludeert tevens, op basis van een door hem uitgevoerd onderzoek naar cognitieve processen bij schoolleiders, dat succesvolle schoolleiders beschikken over cognitieve flexibiliteit (Leithwood & Steinbach, 1995). Hiermee wordt bedoeld dat schoolleiders creatieve en divergente denkers zijn met goed ontwikkelde cognitieve vaardigheden. Er blijken aanzienlijke verschillen in het probleemoplossend vermogen tussen expert en niet-expert schoolleiders¹⁶. Expert schoolleiders zijn beter in staat om op effectieve en efficiënte wijze oplossingen te bedenken voor complexe problemen. Zij beschikken over een grote hoeveelheid kennis over de onderwijsdomeinen waar zich problemen afspelen. En ze maken hier ook gebruik van. Zonder deze kennis zouden zij aanzienlijk minder krachtig zijn in het omgaan met en oplossen van complexe problemen. Naast kennis kunnen expert leiders hierbij gebruikmaken van persoonlijke eigenschappen. Zij kunnen de aard van de problemen inschatten, beperkingen van oplossingen overzien, vooruit plannen en doelstellingen bepalen. Deze schoolleiders laten zich bij het oplossen van complexe problemen leiden door hun sterk ontwikkelde persoonlijke waarden. Ze blijven kalm en stabiel, ook in crisissituaties. Daarnaast beschikken ze over voldoende zelfvertrouwen om moeilijke problemen op te kunnen lossen. In crisissituaties interacteren zij consistent respectvol en rechtvaardig met hun medewerkers. Effectieve innovatieve schoolleiders zetten volgens Leithwood et al. (2006) twee aanvullende bronnen van kennis in. De eerste kennisbron is actuele kennis van de inhoud van het curriculum. De tweede heeft betrekking op kennis van actuele pedagogische ontwikkelingen en de leertheorieën die hieraan ten grondslag liggen.

¹⁶ Expert wordt hier geassocieerd met zowel een effectief als efficiënt probleemoplossend vermogen van de leider in een specifiek domein.

In een overzichtsstudie naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs sluit Waslander (2007) zich aan bij de conclusie dat innovatieve schoolleiders over kennis moeten beschikken. Deze schoolleiders combineren onderwijskundig leiderschap met het beïnvloeden van de cultuur van de school. Hiervoor is specifieke kennis over de docenten nodig: waar staan zij in hun professionele ontwikkeling en wat hebben zij nodig om zich te ontwikkelen in de gewenste richting. Uit onderzoek van Wassink naar de cognitieve processen van een aantal Nederlandse schoolleiders in hun alledaagse realiteit weten we dat de denkprocessen bij schoolleiders verschillend verlopen (2004, p. 47, 48, 55). Volgens Wassink is de functie van de denkprocessen van schoolleiders tweeledig: schoolleiders moeten sturing geven aan hun persoonlijk proces van visieontwikkeling. Tegelijkertijd moeten ze het effect hiervan op de collectieve betekenisverlening in de gaten houden. Ze moeten om deze redenen op drie verschillende niveaus kunnen reflecteren:

- persoonlijk niveau: hoe interpreteren schoolleiders situaties, welke alternatieve interpretaties zijn ook mogelijk;
- niveau van de verbinding van deze interpretaties met hun (verbale) handelen;
- niveau van de beïnvloeding van het collectieve betekenisverleningsproces binnen de school.

Wassink heeft deze denkprocessen zichtbaar gemaakt aan de hand van drie invalshoeken: tacit knowledge¹⁷, probleemoplossing en visieontwikkeling. Probleemoplossing is het verbinden van bestaande kennis van de schoolleider met een specifieke situatie, hetgeen weer leidt tot uitbreiding van die kennis. Schoolleiders maken bij het oplossen van problemen gebruik van twee verschillende typen overwegingen: middelen en producten. Middelen zijn overwegingen die bedoeld zijn om de situatie in beeld te krijgen en producten zijn overwegingen die duiden op de oplossingsrichting. Bij het oplossen van problemen blijken schoolleiders voortdurend te schakelen tussen deze twee overwegingen.

¹⁷ Onbewuste kennis of ontastbare kennis (van het Engelse *tacit knowledge*) is een concept ontwikkeld door wetenschapper en filosoof Michael Polanyi. Hij noemde het zelf 'tacit knowing'. Het is een vorm van individuele kennis die 'in het hoofd zit' en moeilijk overdraagbaar is. Deze vorm van kennis bevat vaak (cultuurgebonden) waarden, ervaringen en attitudes. Overdracht vindt meestal plaats door interactie, waarbij leerprocessen van belang zijn. Onbewuste kennis wordt ook wel vertaald met de begrippen 'know how' en 'know who'. Het staat naast expliciete kennis (feitenkennis), dat uit boeken of geschriften kan worden verkregen, en ook weer makkelijk overdraagbaar is, en naast impliciete kennis, kennis die we expliciet zouden kunnen maken, maar waarbij we dat niet doen, bijvoorbeeld omdat het niet tactisch is, we het niet de moeite waard vinden of we het over het hoofd zien. Beelddenkers combineren impliciete en expliciete kennis automatisch tot beelden (antwoorden, conclusies, begrip van zaken) of juist niet. Vormen van onbewuste kennis zijn handelingen en routines. Onbewuste kennis wordt toegepast als functionele kennis.

Naast deze cognitieve karakteristieken waarin de denkprocessen van innovatieve schoolleiders worden getypeerd, is het van belang om aandacht te besteden aan de affectieve karakteristieken, de emotionele kant van succesvol schoolleiderschap.

4.6.2 AFFECTIEVE KARAKTERISTIEKEN VAN DE SCHOOLLEIDER

Onder de affectieve karakteristieken van leiders worden persoonlijkheid, motivatie, empathisch vermogen en waardegedrevenheid verstaan. Zoals ik al eerder opmerkte is er relatief weinig onderzoek bekend over deze karakteristieken van schoolleiders.

In het verleden is veel onderzoek verricht naar de persoonskenmerken van leiders aan de hand van de zogenaamde ‘big five’-persoonlijkheidsdimensies, de vijf basistrekken: extraversie, vriendelijkheid, nauwkeurigheid, emotionele stabiliteit en openheid¹⁸. De big five-persoonlijkheidsdimensies blijken in meerdere en mindere mate van toepassing op succesvolle innovatieve schoolleiders. Leithwood et al. (2006) komen tot de conclusie dat succesvolle innovatieve schoolleiders emotioneel stabiel zijn. Zij blijken in staat om hun stemmingen te beheersen en weten goed om te gaan met druk bij het oplossen van problemen.

De factoren zorgvuldigheid en openheid blijken ook van toepassing op succesvolle innovatieve schoolleiders. Kenmerkend voor hen is dat zij hard en gedisciplineerd werken. Ze stellen duidelijke regels en houden zich hier zelf aan. Een ander kenmerk is dat effectieve schoolleiders open staan voor nieuwe ervaringen. Dit wordt als een belangrijk persoonskenmerk gezien omdat ouders, leraren en leerlingen dit van belang achten bij hun schoolleider. Dat geldt ook voor de bereidheid om persoonlijke en schoolinformatie te delen met collega's. Dit blijkt een sleutelfactor te zijn bij het opbouwen van het vertrouwen in de leider. Op de dimensie extraversie is hooguit een verband gevonden met effectief leiderschap, al is niet duidelijk ‘hoe’ schoolleiders hun extraversie laten blijken en wat het effect hiervan is. Ook zijn uit onderzoek geen duidelijke aanwijzingen gevonden die erop duiden dat schoolleiders ‘prettige mensen’ zijn.

¹⁸ Oordelen over de persoonlijkheid lijken toch steeds neer te komen op dezelfde bruikbare aspecten. Deze blijken redelijk samen te vatten met de vijf dimensies van het ‘big five’-model. Over de inhoudelijke interpretatie van deze vijf persoonlijkheidskenmerken is een sterke mate van overeenstemming ontstaan, met uitzondering van de factor openheid, die ook wel als vindingrijkheid, creativiteit, intellect, cultuur of autonomie wordt geïnterpreteerd. De factor emotionele stabiliteit wordt overigens ook wel neuroticisme genoemd, naar de andere pool van dit persoonlijkheidskenmerk. De relevantie van het onderscheid tussen de vijf basistrekken van persoonlijkheid is aangetoond in sterk uiteenlopende samenlevingen, waaronder de Verenigde Staten van Amerika, Duitsland, Israël, Japan en de Filippijnen (Digman, 1990), zodat we ervan uit mogen gaan dat de *Big Five* een beschrijving bieden van de primaire bouwstenen van de menselijke persoonlijkheid. De big five-factoren worden in verschillende culturen teruggevonden en daarom worden ze vaak ingezet om leiderschap te typeren (Hofstede, 1991).

Bekend is dat succesvolle schoolleiders beschikken over een optimistische oriëntatie met betrekking tot zichzelf en met betrekking tot anderen, de zogenaamde self-efficacy¹⁹. Succesvolle innovatieve schoolleiders hebben vertrouwen in zichzelf en in docenten. Zij geloven erin dat de actoren in de organisatie in staat zijn om hun doel te bereiken. Leithwood et al. (2006) baseren zich bij deze conclusie op het onderzoek van Bandura (1977; 1986). Bandura onderscheidt drie dimensies van self-efficacy: de complexiteit van de problemen, het zelfvertrouwen dat individuen in zijn algemeenheid hebben en de kracht van de overtuiging over het eigen kunnen. Self-efficacy is gestoeld op vier bronnen. Deze bronnen zijn het eigen gedrag, het gedrag van anderen, verbale beloning en lichamelijke terugkoppeling²⁰.

Naast de persoonskenmerken van schoolleiders is onderzocht welke drijfveren kenmerkend zijn in hun leiderschap. Wat weten we over de motivatieprocessen van effectieve schoolleiders? Uit onderzoek van onder andere Zaccaro naar leiderschap in het algemeen is gebleken dat veel leiders gemotiveerd worden door te kunnen domineren, macht, doelen te realiseren en zich verantwoordelijk te voelen (Zaccaro, Kemp & Bader, 2004). Voor schoolleiders blijkt dat deze motivationele kenmerken niet geheel herkenbaar zijn (Leithwood et al., 2006). Hooguit is het sterke verantwoordelijkheidsgevoel, zoals dat bij algemene leiders bestaat, bij schoolleiders terug te vinden in de passie voor het onderwijs en hun werk en het 'commitment' dat ze daarbij voelen. Aspecten als het kunnen domineren en het hebben van macht zijn echter niet terug gevonden in onderzoek naar effectieve schoolleiders. Succesvolle schoolleiders blijken wel gepassioneerde leiders. Zij voelen een sterke emotionele betrokkenheid en gemotiveerdheid bij hun werk.

Het empathisch vermogen van een schoolleider blijkt een significant belangrijke factor voor succesvol leiderschap (Leithwood & Jantzi, 2005). Onder het empathisch vermogen worden zelfsturingsmechanismen, het zichzelf monitoren in sociale interactie als ook de sociale en emotionele intelligentie verstaan. In de algemene leiderschapsliteratuur wordt een gemiddelde tot sterke relatie gelegd tussen sociale en emotionele intelligentie en succesvol leiderschap.

19 De term self-efficacy is afkomstig uit de sociale leertheorie van Bandura en kan worden gedefinieerd als de verwachting of overtuiging van een individu dat hij of zij in staat is om met succes het gedrag uit te voeren dat nodig is om tot een bepaalde uitkomst te komen (Bandura, 1977).

20 Als mensen zien dat er met het eigen gedrag succes geboekt wordt (een doel bereikt), zal men overtuigd raken om de volgende keer weer dit succes te behalen. Dat geldt ook voor situaties waarin anderen doelen realiseren, deze werken stimulerend om zich voor een vergelijkbaar succes in te spannen. Onder verbale beloning worden peptalks en bemoedigende woorden verstaan. En met lichamelijke terugkoppeling wordt bedoeld dat sommige activiteiten vermoeidheid of juist extra energie brengen. Dat is een stimulans om door te gaan of het anders aan te pakken.

De exacte relatie hiertussen is afhankelijk van de context waarbinnen leiding gegeven wordt. Succesvolle schoolleiders blijken goede luisteraars te zijn met gevoel voor humor.

Zoals ik al eerder schreef blijken effectieve schoolleiders in staat om de motivatie en betrokkenheid van individuele (innovatieve) docenten te beïnvloeden. Hiervoor zijn begrip en invoelingsvermogen nodig (Timmermans, 2009). Waslander beweert dat succesvolle schoolleiders 'de kunst van het driedimensioneel leiderschap' verstaan. Driedimensioneel leiderschap richt zich tegelijkertijd op de lengte (visie en langetermijndenken), de breedte (binnen de school samenhang realiseren en de innovatie verankeren) en de diepte (aandacht voor en kanaliseren van emoties bij docenten). Innovaties kunnen bij de betrokkenen fundamentele emoties losmaken. Het de kunst voor een schoolleider om hier enerzijds oog en oor voor te hebben en anderzijds om ze te kanaliseren (Waslander, 2011).

In internationale studies naar de waardegedrevenheid van schoolleiders worden vier categorieën van waarden onderscheiden: basiswaarden, morele waarden, professionele waarden en sociale en politieke waarden (Leithwood et al., 2006)²¹. Het leiderschap van schoolleiders is in meerdere of mindere mate gebaseerd op deze waarden. Er bestaan onderlinge verschillen. Succesvolle schoolleiders blijken meer 'waardegedreven' leiderschap te tonen dan hun minder succesvolle collega's. In complexe probleemsituaties blijven zij koersvast vanuit basis- en professionele waarden als respect en betrokkenheid. Ze zien het belang van sociale rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en integriteit. Daarnaast hechten ze waarde aan gelukkige collega's.

Het denken en gedrag van succesvolle schoolleiders wordt gevoed door sociale en politieke waarden en overtuigingen. Zij streven naar doeleffectiviteit, hebben een hoge persoonlijke moraliteit, beschikken over interpersoonlijke competenties, zijn betrokken op de gemeenschap en leerlingen en zijn gericht op stakeholderparticipatie. Hoe minder schoolleiders geconfronteerd worden met persoonlijke en organisatorische beperkingen, des te meer invloed hebben hun waarden. Er is een verband te zien tussen de senioriteit van een schoolleider en zijn waardengedreven leiderschap. Naast deze waardegedreven kenmerken is 'rolverantwoordelijkheid' een belangrijke professionele standaard voor veel schoolleiders. Zij voelen zich persoonlijk verantwoordelijk om hun leerlingen de hoogste onderwijskwaliteit te bieden.

²¹ Basiswaarden zijn: vrijheid, geluk, overleven. Morele waarden zijn: eerlijkheid, zorgzaamheid en moed. Professionele waarden zijn: rolverantwoordelijkheid en het meenemen van consequenties van beslissingen voor leerlingen. En voorbeelden van sociale en politieke waarden zijn: loyaliteit, participatie en kunnen delen.

In de Nederlandse literatuur is relatief weinig bekend over de opvattingen van schoolleiders in relatie tot de pedagogische taak van de school en de samenhang met hun persoonlijke, levensbeschouwelijke en professionele waarden. Een recent onderzoek van Klaassen en Van den Broek (2009) naar de waarden van Nederlandse schoolleiders bevestigt het beeld dat effectieve schoolleiders de school vanuit persoonlijke en professionele waarden leiden. Waarden spelen een belangrijke rol bij het maken van beleidskeuzes en bij het nemen van dagelijkse beslissingen en het oplossen van problemen. Welke waarden de schoolleider hanteert is afhankelijk van zijn visie op de school en de schoolorganisatie. Ook de persoonlijke waarden van schoolleiders zijn van invloed op hun denken en werkprocessen. Deze waarden worden door hen gecombineerd met levens- en wereldbeschouwelijke en professionele waarden. Het is van belang dat de schoolleider zijn eigen waarden heel duidelijk voor ogen heeft en vanuit deze waarden consistent leiding geeft²². Het vermogen en de bereidheid om waarden en handelen consistent met elkaar te verbinden in het werk zou mijns inziens wel eens een belangrijk onderscheidend kenmerk kunnen zijn van succesvolle schoolleiders ten opzichte van hun minder succesvolle collega's.

Leithwood et al. (2006) ziet een verband tussen de 'moed van schoolleiders' en hun waarden. Alhoewel moed geen basiswaarde is, lijkt het er wel op dat het een belangrijk kenmerk is van succesvol schoolleiderschap. Uit onderzoek van Day (2000) blijkt dat effectieve schoolleiders in staat zijn om, ondanks de sterk politiek gekleurde contexten waarin hun scholen verkeren, vast te houden aan hun basiswaarden: zij beschermen collega's tegen invloeden van buiten. Ook Klaassen en Van den Broek (2009) zien een relatie tussen de moed van schoolleiders en het vasthouden aan hun waarden. Zij spreken van de morele moed van schoolleiders. Morele moed en volharding zijn wezenlijk om gestalte te geven aan belangrijke waarden. Klaassen en Van den Broek verbinden morele moed ook met rolverantwoordelijkheid. Een leider kan alleen in die situaties morele moed tonen als hij zich verbonden en verantwoordelijk voelt voor de mensen en de waarden van de organisatie.

In het eerder beschreven model van Waslander et al. (2012) bevindt het domein van de persoon van de schoolleider zich in het centrum. In dit model worden als kenmerken van de effectieve schoolleider genoemd: congruentie tussen woord en daad, zichtbare gedrevenheid door sterke persoonlijke waarden en een duidelijke visie op de eigen rol. Het is essentieel dat hij als integer, betrouwbaar en geloofwaardig gezien wordt.

22 Dit beeld komt overeen met eerdere conclusies over succesvol leiderschap van David Maister die het belang benadrukt voor leiders om zelf het gedrag te laten zien dat zij prediken om de prestaties van organisaties positief te beïnvloeden (2001).

Succesvolle schoolleiders zijn dus alles behalve regelgedreven techneuken. Zij hebben het lef om zich te laten sturen door en te vertrouwen op hun waarden in plaats van op door anderen opgelegde wetten en regels.

Op basis van onderzoek hebben we aanknopingspunten om aan te nemen dat effectieve schoolleiders over specifieke cognitieve en affectieve kenmerken beschikken. Ook zijn de persoonskenmerken, de motivatie, het empathisch vermogen en de waarden van het effectief schoolleiderschap te typeren. In de volgende paragraaf zoek ik naar de overeenkomsten en verschillen met mijn *Theory in Use* met betrekking tot de affectieve en cognitieve kenmerken.

4.7 VERGELIJKING MET MIJN THEORY IN USE

De nadere verkenning van de algemene leiderschapsliteratuur heeft laten zien dat er niet zoiets bestaat als een eenduidig, altijd en overal geldig leiderschapsconcept. De visies op leiderschap correleren met de veranderende maatschappelijke verhoudingen. Het denken over leiderschap is in de afgelopen jaren geëvolueerd van het beeld dat de taak van de leider is om stabiliteit te creëren naar het tot stand weten te brengen van vernieuwingen, naar het faciliteren, gidsen en creëren van condities waarin een succesvolle zelforganisatie kan plaatsvinden. Leithwood et al. (2006) hebben het in dit verband over coachend (school)leiderschap.

De onderzoeksliteratuur over schoolleiderschap die ik in dit hoofdstuk heb besproken, bevestigt de vooronderstelling uit mijn *Theory in Use* dat de schoolleider een cruciale factor is bij onderwijsinnovaties. Leithwood et al. onderscheiden in het onderzoek naar schoolleiderschap een aantal factoren ('leiderschapspraktijken') die bijdragen aan de effectiviteit ervan. Zij beschouwen deze praktijken als universele gedragingen en handelingen waarmee effectieve schoolleiders (in)direct invloed uitoefenen op de resultaten van leerlingen. Verder kan er vanuit de onderzoeksliteratuur iets worden gezegd over de cognitieve en affectieve kenmerken van succesvolle (school)leiders. Ik leg de bevindingen uit deze literatuurverkenning in deze paragraaf naast mijn voortschrijdende *Theory in Use* (de oorspronkelijke versie, zoals beschreven in hoofdstuk 2 en de aanvullingen daarop uit het onderzoek onder de kernactoren in hoofdstuk 3).

Van de vier leiderschapspraktijken die Leithwood et al. uit de onderzoeksliteratuur hebben gedestilleerd, komen er twee overeen met onderdelen uit mijn *Theory in Use* en de opvattingen van de kernactoren, te weten 'stimulering van medewerkers' en 'visieontwikkeling'.

De leiderschapspraktijk 'herontwerpen van de organisatie' correspondeert met elementen uit mijn *Theory in Use* over de schoolleider als bestuurder, maar komt in de literatuurreview nadrukkelijker aan de orde. De vierde leiderschapspraktijk 'facilitering van het leerproces' is echt een aanvulling op wat ik tot nu toe in mijn *Theory in Use* heb beschreven. Ik werk de relatie tussen deze leiderschapspraktijken en mijn voortschrijdende *Theory in Use* hieronder verder uit. Daarna ga ik in op de bevindingen in de onderzoeksliteratuur over de kenmerken van de schoolleider als persoon.

Het *stimuleren van medewerkers* is één van de vier belangrijkste succesfactoren (leiderschapspraktijken) die in de literatuur over succesvol schoolleiderschap worden genoemd. De invloed van de schoolleider op de schoolresultaten en de vernieuwing van het onderwijs verloopt voor een belangrijk deel over de band van de docenten. Een goede schoolleider creëert kansen en uitdagingen voor zijn docenten. Hij geeft docenten vertrouwen en 'machtigt' hen door taken en verantwoordelijkheden te delegeren. Zo maakt hij hen mede-eigenaar van de voorgenomen innovaties in de school. Daarbij weet hij aan te sluiten bij het niveau, de motivatie en de deskundigheid van zijn docenten. Deze elementen komen ook terug in mijn *Theory in Use* en in de opvattingen van de kernactoren. Succesvolle schoolleiders verbinden zich met hun medewerkers, inspireren en motiveren hen en creëren de regelruimte die hen in staat stelt zich als professionals in te zetten voor de nagestreefde doelen en innovaties. Ook het belang van het fungeren als rolmodel wordt vanuit de theorie ondersteund.

Een volgende leiderschapspraktijk die in de literatuur wordt genoemd en die overeenkomt met mijn bevindingen tot nu toe is die van *visieontwikkeling*. Ook uit de literatuur blijkt dat succesvolle schoolleiders waardegedreven zijn en leidinggeven vanuit een heldere visie. Zij zijn in staat zo'n visie in sociale interactie met medewerkers en andere stakeholders te ontwikkelen. Via dit proces van sociale betekenisconstructie krijgt de visie dan draagvlak en kan deze een belangrijke motiverende rol gaan spelen. Succesvolle schoolleiders kennen niet alleen het belang van een duidelijke visie, maar ook het belang van collectieve visieontwikkeling. Gaandeweg deze studie heb ik me zelfs afgevraagd wat belangrijker is: dat een schoolleider een duidelijke visie 'heeft' of dat hij in staat is leiding te geven aan de totstandkoming ervan en deze op een motiverende wijze weet uit te dragen en 'voor te leven'.

Bij het *herontwerpen van de organisatie* heeft een succesvolle innovatieve schoolleider oog voor de inrichting van de organisatie en haar externe relatienetwerk. De organisatie van een school moet in lijn zijn met haar visie en ambities. En dus moet er een verbinding zijn tussen de strategische visie,

de gewenste cultuur of identiteit en de manier waarop de besluitvormings- en werkprocessen zijn ingericht. Ook de manier waarop de relaties met externe stakeholders worden vormgegeven hoort hierbij. Dat gebeurt niet vanzelf. Dit aspect is tot nu toe in mijn *Theory in Use* en in de opvattingen van de kernactoren minder nadrukkelijk aan de orde geweest. Een goede schoolleider besteedt dus expliciet aandacht aan de verbinding tussen richting en inrichting van zijn organisatie. En een goede schoolleider beschikt over een goed ontwikkelde contextsensitiviteit.

De laatste categorie leiderschapspraktijken uit de onderzoeksliteratuur heeft betrekking op het *faciliteren van het onderwijsproces*. Het gaat hier om het scheppen van voorwaarden binnen de school die noodzakelijk zijn om veranderingen te creëren. Een succesvolle leider moet kennis hebben van het primaire proces en daarnaast ook een actieve rol nemen in de aansturing van dit proces. Dit aspect van het leiderschap, het onderwijskundig leiderschap, als ook de monitoring van het onderwijsproces heeft in mijn *Theory in Use* en in de gesprekken met de kernactoren nauwelijks aandacht gekregen. Dat geldt ook voor de meer beheersmatige kanten van het leiderschap.

Er is tot op heden in het leiderschapsonderzoek weinig aandacht besteed aan de persoonskenmerken van de schoolleider. Dat is opvallend, omdat onderzoekers het er tegelijkertijd over eens lijken te zijn dat de persoon van de schoolleider een belangrijke rol speelt bij het succesvol uitvoeren van de hierboven genoemde leiderschapspraktijken. Ik heb in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van de cognitieve en en affectieve kenmerken van schoolleiders, zoals die uit het beperkt beschikbare onderzoek naar voren komen. Ook die bevindingen leg ik hieronder naast mijn voortschrijdende *Theory in Use*.

In mijn *Theory in Use* wordt de schoolleider gekenmerkt als een kritische intellectueel. Dit beeld wordt door bestaand onderzoek bevestigd. Succesvolle schoolleiders zijn bovengemiddeld intelligent en kunnen worden getypeerd als creatieve en divergente denkers. Ze beschikken daardoor over een goed ontwikkeld probleemoplossend vermogen. Daarbij laten zij zich zowel leiden door sterk ontwikkelde persoonlijke waarden als door een gedegen inzicht in het onderwijs. Dat laatste aspect bleef in mijn *Theory in Use* en in de gesprekken met de kernactoren onderbelicht.

Een element dat wel sterk aansluit bij mijn *Theory in Use* is het vermogen van schoolleiders om sturing te geven aan hun eigen visieontwikkeling en ook om de collectieve betekenisverlening binnen de school te beïnvloeden. Hier raken communicatieve vaardigheden en cognitieve wendbaarheid elkaar.

Uit het onderzoek naar de affectieve kenmerken van succesvolle schoolleiders komt een beeld naar voren van emotioneel stabiele, open persoonlijkheden die hard en gedisciplineerd werken. Een beeld dat ook naar voren komt uit de reacties van de kernactoren. Ik heb in de initiële versie van mijn *Theory in Use* vooral de nadruk gelegd op de openheid van schoolleiders; openheid in de zin van transparantie, maar ook in de zin van openheid voor nieuwe ervaringen en de inbreng van anderen. Het harde werken en de emotionele stabiliteit heb ik, achteraf gezien, als basisgegevens aangenomen.

Waar het gaat om de drijfveren en de gedrevenheid van schoolleiders sluiten de bevindingen uit eerdere onderzoeken goed aan bij mijn *Theory in Use* en de opvattingen van de kernactoren. Uit onderzoeken komen succesvolle schoolleiders naar voren als personen met een sterk ontwikkeld verantwoordelijkheidsgevoel, een grote mate van betrokkenheid op leerlingen, ouders en docenten en een passie voor onderwijs. Achterliggende waarden zijn veelal sociale rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en integriteit. En hoewel ook succesvolle schoolleiders – uiteraard en gelukkig – van elkaar verschillen qua sociale en politieke opvattingen, wat hen bindt is de waardegedrevenheid van hun leiderschap. Dat geeft hen ook de moed om als het nodig is impopulaire maatregelen te nemen, tegen de stroom in te gaan en grenzen op te zoeken.

Uit de literatuur komt ook naar voren dat succesvolle schoolleiders beschikken over een grote mate van *self-efficacy*: het vertrouwen in het eigen kunnen, maar ook de overtuiging dat zij kunnen rekenen op de loyaliteit en het vertrouwen van hun medewerkers. Deze *self-efficacy* zorgt er niet alleen voor dat schoolleiders de leiding durven te nemen, maar ook dat ze ruimte durven te geven aan hun personeel. Ook dit element sluit goed aan bij mijn *Theory in Use* en de opvattingen van de geïnterviewde kernactoren.

Een kenmerk dat in mijn *Theory in Use* een belangrijke plaats inneemt, is het empathisch vermogen van schoolleiders, hun sociale en emotionele intelligentie. Ook in de literatuurreview komt dit aspect naar voren. Succesvolle schoolleiders zijn in staat zich te verplaatsen in anderen en zichzelf te monitoren in sociale interactie. Ze zijn in staat om zich te verbinden met docenten en om te achterhalen wat hen motiveert. Ze stemmen hun interventies daar op af. Ze geven daarmee tevens blijk van interne contextsentiviteit, maar ook van reflectie op hun eigen denken en handelen.

De verkenning van de onderzoeksliteratuur over (school)leiderschap heeft mijn voortschrijdende *Theory in Use* dus weer op een aantal punten aangevuld en verdiept. Er is wat meer zicht ontstaan op leiderschapspraktijken en persoonlijke kenmerken die bijdragen aan succesvol innovatief leiderschap. Steeds weer wordt

bevestigd dat de persoon van de leider, zijn 'zelf', van grote betekenis is voor zijn effectiviteit en succes. Zijn innerlijke gesteldheid en moreel domein worden als de bron gezien waaraan al zijn activiteiten ontspringen. De schoolleider neemt zichzelf mee in de interactie met zijn medewerkers en bij het besturen van zijn organisatie. En wat er op die terreinen van schoolleiders wordt verwacht, is complex. Binnen de dynamiek van de hedendaagse schoolorganisaties moeten zij in staat zijn om paradoxaal, meervoudig te denken en te handelen. Zij moeten in staat zijn hun interventies aan te passen aan interne en externe contexten en ze worden geacht lijnen uit te zetten en medewerkers daarin mee te nemen. Ze moeten kortom vele ballen tegelijk in de lucht houden. Wat maakt nu dat de schoolleiders dat effectief en succesvol doen? Hoe zetten zij hun persoon als instrument in? Daar wil ik mij in het volgende deel (hoofdstuk 5) van dit proefschrift verder in verdiepen. Ik ga daarbij op zoek naar de persoonlijke verhalen van een beperkt aantal als zodanig bekend staande innovatieve en succesvolle schoolleiders.

4.8 TOT SLOT

Aan het begin van dit hoofdstuk heb ik me de vraag gesteld welke inzichten de algemene en educatieve leiderschapsliteratuur over de persoon van de innovatieve schoolleider biedt. Deze vraag kan nu beantwoord worden.

Voor wat de overeenkomsten tussen empirisch onderzoek en mijn *Theory in Use* betreft kan ik de conclusie trekken dat veel van de door mij genoemde kenmerken terug zijn te vinden in de theorievorming over effectief schoolleiderschap. Leithwood et al. (2006) hebben de leiderschapspraktijken van succesvolle schoolleiders gedefinieerd en in vier categorieën ondergebracht. Zij beschouwen deze praktijken als 'universele' gedragingen en handelingen waarmee effectieve schoolleiders (in)direct invloed uitoefenen op de resultaten van leerlingen. Deze leiders zijn in staat om responsief te reageren op hun context en weten in hun gedrag aan te sluiten bij de ontwikkelingsstadia van innovaties en bij de behoeftes van de actoren in organisaties.

Naast de leiderschapspraktijken spelen de cognitieve en affectieve kenmerken van schoolleiders een belangrijke rol in hun succes. En ook zijn onderwijskundige kennis en ervaring van de schoolleider nodig. Effectieve schoolleiders tonen waardegedreven leiderschap en tonen morele moed om hun waarden gestalte te geven. In Nederlands onderzoek naar schoolleiders wordt dit beeld bevestigd. Leithwood et al. (2006) maken in hun review een onderscheid tussen de leiderschapspraktijken van effectieve schoolleiders en hun cognitieve en affectieve kenmerken.

Ik heb in mijn *Theory in Use* op een andere wijze een onderscheid gemaakt in de kenmerken van succesvolle leiders: de persoon van de leider, de aansturing van medewerkers en de bestuurlijke taken. De meeste cognitieve en affectieve kenmerken van effectieve schoolleiders uit de literatuur zijn verweven met kenmerken van 'mijn' drie categorieën.

Met een aantal aspecten uit de literatuur is mijn *Theory in Use* aan te vullen. Bij de theorie over de aard van het leiderschap is mij opgevallen dat bij leiderschapspraktijken in de categorie 'visieontwikkeling' er veel nadruk ligt op leiderschapspraktijken die erop gericht zijn om de onderwijsvisie met docenten te delen en er tevens zorg voor te dragen dat de visie kan indalen en opkomen vanuit de leden van de organisatie. Ik heb hier in mijn *Theory in Use* geen aandacht aan besteed, maar ik zie wel het belang in van deze leiderschapspraktijken. Dat geldt ook voor 'het faciliteren van het onderwijsproces'. Uit veel onderzoek blijkt dat effectieve schoolleiders hun onderwijskundig leiderschap combineren met een gerichtheid op de organisatiecultuur. Met name het onderwijskundig leiderschap is in mijn *Theory in Use* onderbelicht gebleven. Dat komt ook weer terug bij de cognitieve processen van schoolleiders. Vooral bij het oplossen van complexe problemen zetten effectieve schoolleiders hun onderwijskundige kennis in.

Self-efficacy blijkt een affectief kenmerk te zijn van effectieve schoolleiders. Zij hebben geloof en vertrouwen in zichzelf bij de realisatie van hun taak. Zij weten dit geloof in eigen kunnen ook bij docenten te stimuleren. Ik heb in mijn *Theory in Use* wel het zelfvertrouwen van succesvolle schoolleiders in zijn algemeenheid als kenmerk genoemd, maar niet aan de self-efficacy van schoolleiders; dat wil zeggen het vertrouwen dat een leider heeft om een specifieke taak te volbrengen. Ook aan de motivationele kenmerken van schoolleiders heb ik weinig aandacht besteed en deze kenmerken zijn van belang bij effectief schoolleiderschap.

Ter beantwoording van mijn vragen heb ik naar relevante literatuur en empirisch onderzoek over effectief leiderschap van innovatieve schoolleiders gezocht. Ik kan vaststellen dat het onderzoek naar succesvolle schoolleiders tot nu toe zich vooral heeft geconcentreerd op het concrete handelen van de schoolleiders. Er is relatief weinig bekend over de persoon van de schoolleider. Ondanks het feit dat het belang hiervan wordt ingezien, hebben we geen zicht op wat er precies in effectieve schoolleiders omgaat, hoe dat weer tot uitdrukking komt in hun handelen en met welk effect. Elementen als persoonlijkheid, motivatie, emotionele betrokkenheid, waarden, overtuigingen en self-efficacy van schoolleiders hebben tot op heden weinig aandacht gehad in het onderzoek

naar leiderschap in het onderwijs. Er zijn overigens wel sterke aanwijzingen dat dergelijke affectieve karakteristieken een prominente rol spelen bij de attributies van het eigen schoolleiderschap of bij dat van collega's.

Om deze reden wil ik me in volgende fase van dit onderzoek richten op de interne affectieve antecedenten van succesvol innovatief leiderschap. Door de identificatie van en het onderzoek naar de persoon van onderwijsleiders wil ik mijn kennis en inzichten vergroten en de principes leren kennen die diepere lagen van hun leiderschap raken. Dit kan ik vervolgens inzetten bij de ontwikkeling en ondersteuning van schoolleiders.

5 NARRATIEF ZELFONDERZOEK DOOR INNOVATIEVE SCHOOLLEIDERS: THEORETISCH KADER

5.1 INLEIDING

In het tweede deel van dit proefschrift ben ik bij de kernactoren en (opnieuw) in de literatuur op zoek gegaan naar het geheim van succesvol innovatief schoolleiderschap. Het heeft mij gesterkt in de overtuiging dat de persoon van de schoolleider een cruciale factor is. Onder 'de persoon van de schoolleider' versta ik het geheel van zijn unieke individuele geschiedenis, zijn persoonskenmerken, kennis, emoties en ervaringen. Uit de literatuur weten we al wel het een en ander over de gedragingen van succesvolle schoolleiders en ook over cognitieve en affectieve processen die zich 'in' hen afspelen. Bottom line is dat schoolleiders moeten beschikken over een zeer breed repertoire aan paradoxale gedragingen en eigenschappen, die ze ook nog eens op het juiste moment, dus naar gelang de omstandigheden, weten in te zetten. Maar het blijft lastig te doorgronden wat nu maakt dat succesvolle schoolleiders kennelijk in staat zijn op het juiste moment de juiste dingen te doen of te laten. In dit deel van mijn onderzoek, verdeeld over de hoofdstukken 5 en 6, ga ik op zoek naar een antwoord op die vraag.

Waar ik me niet verder in wil verdiepen, zijn de leiderschapspraktijken die van invloed zijn op de effectiviteit van innovatieve schoolleiders. Uit onderzoek is daar immers al veel over bekend (Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood et al., 2008; Imants, 2010; Waslander, 2007, 2011). Dat geldt ook voor de verwachtingen met betrekking tot de kennis, de houding en de vaardigheden van innovatieve schoolleiders. De VO-raad heeft in een set van algemene leiderschapscompetenties beschreven wat we verwachten van (innovatieve) schoolleiders (ISISQ5 & VO-raad, 2007; Werkgroep Basiscompetenties, 2006). Ik wilde mij ook niet verder verdiepen in de kenmerken van innovatief schoolleiderschap aan de hand van leiderschapstesten of -instrumenten (Hofstee & De Raad, 1991). Het gebruik ervan geeft vaak een beeld van min of meer algemene leiderschapstypologieën en dit zegt nog weinig over de persoon, het 'zelf' van de schoolleider. In plaats hiervan wil ik proberen om inzicht te krijgen door in de binnenkant van een aantal succesvolle

schoolleiders te kruipen. Ik wil weten wat er zich van binnen bij hen afspeelt en hoe hun persoonlijke geschiedenis en ervaringen doorwerken in de manier waarop zij hun dagelijkse werk doen.

In de loop mijn onderzoek heeft bij mij de hypothese postgevat dat innovatieve schoolleiders in staat zijn om zich op een professionele wijze te verhouden tot de onherroepelijke spanningsvelden die zij in hun werk ervaren. Daarover wil ik henzelf aan het woord laten.

Welke spanningsvelden ervaren zij? Hoe gaan ze daarmee om? Het (levens)-verhaal van de schoolleiders wordt daarmee de bron voor mijn vervolgonderzoek. Het unieke verhaal van iedere schoolleider kleurt de interne en externe interactieprocessen, de dialogen die de schoolleider met zichzelf en anderen voert. Dit verhaal moet een plaats hebben in mijn onderzoek wil ik kennis van de interne processen van die schoolleider krijgen en van de wijze waarop de persoonlijke ontwikkeling in het functioneren meegenomen wordt. Ik ga daarbij niet proberen om vanuit een geobjectiveerd buitenstaandersperspectief naar de schoolleiders te kijken, maar ga mét hen op zoek naar de geheimen van hun succes.

Ik heb zeven succesvolle innovatieve schoolleiders bereid gevonden om hun persoonlijke verhaal aan een intensief zelfonderzoek te onderwerpen en de bevindingen daarvan met mij te delen. Het zelfonderzoek is opgezet volgens de uitgangspunten van de zogenaamde Zelf Konfrontatie Methode (ZKM, een methode die in 1972 is ontwikkeld door Hermans (2006))²³ en die past in de traditie van de narratieve psychologie. In hoofdstuk 5 ga ik in op de theoretische grondslagen van de ZKM, te weten de narratieve psychologie (paragraaf 5.2), de theorie over het dialogische zelf (DST) (paragraaf 5.3) en de waarderingstheorie (paragraaf 5.4). Tot slot bespreek ik in dit hoofdstuk de algemene opzet van een ZKM-onderzoek (paragraaf 5.5). De opzet en de resultaten van het onderzoek worden beschreven in hoofdstuk 6.

²³ Ik zie het werk van Hermans gerelateerd aan een grote beweging die in de jaren '80-'90 plaatsvond. Hierin werd door meerdere psychologen als Karl Weick (1995) en Kenneth Gergen (1991), alsmede linguïsten als Bruner (1990), aandacht geschonken aan de theorie van betekenisgeving in concrete interacties/dialogen zoals bijvoorbeeld de Dialogical Self Theorie. Tevens hadden zij aandacht voor een meer (sociaal)-constructivistische en 'narratieve' benadering in de psychologie.

5.2 NARRATIEVE PSYCHOLOGIE

De ZKM heeft zich in de afgelopen dertig jaar bewezen als een uiterst bruikbare methode voor begeleid zelfonderzoek en heeft een gedegen wetenschappelijke basis in de narratieve psychologie. De ZKM beschouwt de mens als 'gemotiveerde verhalenverteller' en dat past in de stroming van de narratieve psychologie (Hermans, 1995; Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Voor Hermans (2006) was het belangrijkste doel om te onderzoeken welke betekenis mensen geven aan belangrijke gebeurtenissen in hun leven. Een ZKM-onderzoek stelt mensen namelijk in de gelegenheid om via hun verhaal hun ervaringen te (re)construeren. Mensen vertellen verhalen over zichzelf en over de wereld. Dit is een belangrijke manier om met zichzelf en de wereld om hen heen om te gaan (Van Loon & Wijsbek, 2003). Het vertellen van verhalen stelt mensen in de gelegenheid om betekenis te verlenen aan hun beleving van de werkelijkheid. Daarbij biedt het een mogelijkheid tot positionering in de relatie tot anderen en tot bepaalde situaties. Mensen verwerken hun ervaringen door deze met anderen te delen, door erover te vertellen.

De ZKM is gebaseerd op waardering (Hermans & Hermans-Jansen, 2009). Het begrip waardering verwijst naar het narratieve proces van betekenisgeving. Door verhalen te vertellen worden aan gebeurtenissen uit het verleden, heden en toekomst, positieve, negatieve of ambivalente waarderingen toegekend. Verhalen kunnen mensen helpen of juist tegenhouden in hun ontwikkeling. Door het vertellen van verhalen en de door dialoog aan te gaan met anderen én met zichzelf worden het zelfbeeld en het maatschappijbeeld ontwikkeld. Hoe beter personen in staat zijn om een weg te vinden in hun diverse verhaallijnen, hoe meer zij zichzelf en hun eigen ontwikkeling kunnen sturen en hoe beter zij in staat zijn om hun doelen, in balans met zichzelf en hun omgeving, te realiseren. Dit is een continu proces: verhalen ontstaan immers aan de hand van ervaringen die mensen opdoen in hun (dagelijkse) leven en ervaringen worden ingekleurd door verhalen, wat weer kan leiden tot nieuwe verhalen. Het omgekeerde proces kan zich echter ook voordoen: hoe meer mensen zich in hun eigen verhalen opsluiten, des te minder kunnen zij zich openstellen voor identificatie met mogelijke nieuwe elementen in hun verhaal. Hierdoor groeit de kans dat ze zich afsluiten van de weg met nieuwe ontwikkelingen in zichzelf.

5.3 DIALOGICAL SELF THEORY (DST)

Er bestaat een relatie tussen het vertellen van verhalen en het concept van de dialoog. We maken gebruik van de dialoog als we onze verhalen vertellen.

Aan de reactie van de ontvanger lezen we veel af en dat is weer mede van invloed op de betekenis die we geven aan onze verhalen²⁴. Als we spreken over een dialoog is er een onderscheid te maken tussen werkelijke en imaginaire dialogen. In het dagelijkse leven zijn deze twee vormen niet van elkaar te scheiden en lopen ze door elkaar heen (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

Bij werkelijke dialogen is er sprake van letterlijke vertellers en luisteraars. Bij imaginaire dialogen lijkt het alleen maar alsof de ander aanwezig is en worden er denkbeeldige gesprekken gevoerd. Ook als die ander er niet is, voeren mensen gesprekken met die ander, compleet met uitingen van emoties. Men anticipeert op wat de ander zou kunnen zeggen en voegt informatie en argumenten toe (Hermans & Hermans-Jansen, 2009). Er vindt een interne dialoog plaats. Het vertellen van verhalen vervult, zo gezien, de functie van innerlijke reflectie. Mensen zijn in staat om werkelijke en imaginaire dialogen gelijktijdig te voeren. Verhalen erkennen zowel de kijk vanuit de realiteit als de kracht van verbeelding, ze combineren feiten en fictie en ze hebben betrekking op zowel werkelijke als imaginaire dialogen.

De DST is te zien als een verbindend concept omdat in de DST het 'zelf' en de 'dialoog' met elkaar verweven worden (Hermans, 2012; Hermans & Gieser, 2012). Het concept 'zelf' verwijst meestal naar iets dat zich binnen in het individu afspeelt.

Het concept 'dialoog' associëren we altijd met iets dat zich tussen mensen die met elkaar communiceren afspeelt. Het samengestelde concept 'dialogische zelf' gaat voorbij aan het denken in interne óf externe bewegingen en brengt ze bijeen, omdat aangenomen wordt dat individuen van binnen 'bevolkt' worden door meerdere interne en externe posities. Er huizen als het ware meerdere anderen en 'ikken' in het interne van een individu. Deze verschillende posities, ik-posities genaamd, kunnen met elkaar de dialoog aangaan. Dit stelt individuen in staat om vanuit verschillende posities op diverse manieren naar de wereld en zichzelf kijken. Vanuit elke positie wordt de wereld anders waargenomen en is er een ander verhaal te vertellen. Een voorbeeld:

KPC Groep wil strategisch omgaan met de verhouding tussen declarabele en niet declarabele dagen van de adviseurs. Ik ervaar een interne spanning als ik werk uitvoer dat niet in mijn target is verdisconteerd: de ik-positie van sommige collega's in mijzelf neemt het me niet in dank af als ik te veel werk uitvoer. Zij zeggen me dat ik, door werk te verzetten in mijn niet-declarabele tijd, de druk voor hen opvoer.

²⁴ Er bestaat een fundamenteel verschil tussen twee vormen van interacteren: de dialoog en het debat. In de dialoog stellen mensen zich open voor elkaar als gelijkwaardige gesprekspartners, terwijl zij in een debat hun mening willen laten zegevieren (zie onder meer Kestels, 2012).

Een interne ik-positie, eentje met een hoog arbeidsethos dat ik van thuis heb meegekregen, zegt dat ik in de niet-declarabele tijd juist wel geacht wordt te werken omdat ik ervoor betaald wordt.

In de DST wordt het dialogische Self neergezet als een uitgebreid 'zelf'. Dat betekent dat het 'zelf' niet alleen uit interne, maar ook uit externe posities bestaat. Hermans ziet het 'zelf' van een individu als twee cirkels die tezamen een geheel vormen. De binnenste cirkel, het interne domein, bestaat uit interne ik-posities en bevat alle zaken en posities die een individu als het 'zijne' beschrijft. Hierbij gaat het om zowel materiële (datgene wat ik bezit), sociale (de mensen die ik ken) en spirituele (mijn gedachten en emoties) aspecten. Het 'mij' in de binnenste cirkel interpreteert en organiseert de ervaringen die een mens in zijn leven opdoet. Sommige ik-posities in het interne domein zijn zo wezenlijk dat ze automatisch op de voorgrond treden; ze zijn altijd aanwezig in het denken handelen en voelen, ze zijn vertrouwd. Dit noemen we de primaire ik-posities (Hermans & Gieser, 2012).

Voorbeelden van interne positie:

'Ik als enthousiaste' of 'ik als ongeduldige'.

De buitencirkel geeft het externe domein weer van het 'zelf' waarin zich de externe ik-posities bevinden. Hierin bevinden zich de personen, groepen en ervaringen die voor een individu een bijzondere betekenis hebben of gehad hebben. Het zijn de externe ik-posities die de mens bij zich draagt omdat ze in zijn geschiedenis lid zijn gemaakt van het 'panel' dat hoort bij het dagelijkse leven. De buitenste cirkel vormt dat unieke element van het 'zelf' waarin betekenis gegeven wordt aan de omgeving.

Voorbeelden van externe ik-posities zijn:

Mijn tante Riet, sommige van mijn collega's, sommige (oud-)docenten, sommige klanten, mijn partner, mijn kinderen en mijn vrienden

Zij roepen bij mij soms emotioneel geladen herinneringen op, ik voer regelmatig interne gesprekken met hen en zij behoren bij het externe of uitgebreide domein van het 'zelf'. Een voorbeeld van zo'n interne dialoog is het 'herkauwen' van een feedbackgesprek met een klant over mijn interventies. Zo'n gesprek wordt bij mij intern vele malen herhaald. Ik ben dan de klant, mijn kritische collega of neem mijn eigen overwegingen mee. Soms leiden deze interne 'gesprekken' tot nieuwe interventies.

Naast de posities in het interne en externe domein ontwikkelen de meeste individuen in de volwassenheid ook een ‘beschouwende’ metapositie die in staat is om afstand te nemen van de interne en externe ik-posities die zich in de twee cirkels bevinden. Vanuit deze metapositie is het mogelijk om het eigen systeem van het ‘zelf’ te observeren en aan onderzoek te onderwerpen.

In de DST wordt het ‘zelf’ beschouwd als een minimaatschappij die tevens deel uitmaakt van de grotere samenleving. De verbinding tussen ‘binnen’ en ‘buiten’ kan begrepen worden uit het feit dat tal van externe menselijke relaties ook voorkomen in het ‘zelf’. “...Conflicten, kritiek, afspraken en consultaties die zich afspelen tussen personen als onderdeel van de samenleving komen ook voor in de vorm van zelfconflicten, zelfkritiek, afspraken maken met zichzelf en zelfconsultatie. Ook sterke gevoelsmatige reacties als liefde, haat, minachting en bewondering van de ene persoon jegens de andere vinden hun parallel in zelfliefde, zelfhaat, zelfminachting en zelfbewondering” (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, pag. 8).

Het ‘zelf’ wordt als het ware bevolkt door meerdere posities die de interne en externe relaties van het individu representeren. Het concept ‘zelf’ in de DST is zo gezien het dialogische proces tussen verschillende posities in het interne en externe domein van een individu. En individuen zijn in staat om interne dialogen te voeren tussen de ik-posities uit het externe domein en de primaire ik-posities uit het interne domein. Deze posities staan met elkaar in verbinding en ze beïnvloeden elkaar. Door dit mechanisme is het mogelijk dat ik-posities uit het externe domein, de buitenste cirkel, verschuiven naar het interne domein. Het verschil tussen het interne en externe domein is om dan ook niet altijd even scherp te definiëren.

De positie van mijn partner is een voorbeeld van een oorspronkelijke positie uit mijn externe domein. Ik ben mij vaak zodanig bewust van zijn imaginaire aanwezigheid dat zijn positie een deel van mijn kern is geworden. Interne imaginaire dialogen met deze positie beïnvloeden mijn gedrag doordat ik zijn ‘stem’ hoor op momenten waarin ik keuzes maak.

Soms hebben de posities in het interne en/of externe domein verschillende belangen of waarden. Hierdoor kunnen innerlijke conflicten ontstaan die spanning veroorzaken.

Een voorbeeld van zo’n conflict is de ambitieuze positie in mijn interne domein. Deze zoekt nieuwe uitdagingen en wil het altijd beter doen dan de vorige keer.

In datzelfde interne domein is er ook een positie die rust wil. In sommige situaties kan intern een spanningsveld ontstaan: ik krijg last van een schuldgevoel dat gaat knagen als ik 'lui' doe.

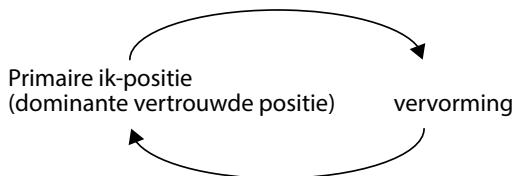
Bij (innerlijke) spanningen vallen individuen vaak terug op gedrag dat gemotiveerd wordt vanuit hun meest vertrouwde – de primaire – ik-posities. Het handelen wordt in zulke situaties gestuurd door het vertrouwde en veilige. De interne onzekerheid die als gevolg van zulke (innerlijke) spanningsvelden kan ontstaan, wordt door individuen met behulp van dit mechanisme op de korte termijn gereduceerd. De mogelijk onderliggende oorzaak van het spanningsveld wordt feitelijk niet betrokken in dit interne proces. Aan echte oplossingen wordt op deze manier niet gewerkt en de reductie van het spanningsveld zal om deze reden waarschijnlijk van korte duur zijn.

Vanuit mijn primaire ik-positie ben ik geneigd om de interne spanning te reduceren door 'door te gaan' en andere (lichaams-)signalen te negeren. Ik maak mijzelf wijs dat ik de juiste keuze maak. Dat voelt even beter dan een knagend schuldgevoel.

Dit gedrag draagt het risico in zich dat primaire ik-posities gaan vervormen. Vervormingen ontstaan als er te veel van het goede is, het zijn de schaduwkanten van oorspronkelijk functionele primaire ik-posities. Op het moment dat oorspronkelijke primaire ik-posities vervormen, worden ze disfunctioneel: de kracht wordt dan een zwakte. Dit is te vergelijken met het kernkwadrant van Ofman (1992).

Een primaire ik-positie heeft graag de touwtjes in handen. Als ik eerlijk ben, voel ik me vaak onzeker en dat maskeer ik op deze wijze. Er ontstaat een vervorming als ik in de samenwerking aan de inbreng van een collega voorbij ga.

In schema:



Primaire ik-posities en vervormingen horen bij elkaar als warmte bij vuur, dus we moeten leren omgaan met deze vervormingen. Als we dit proces in onszelf negeren, bestaat de kans dat we op den duur conservatief en monologisch worden (Hermans & Gieser, 2012; Raggatt, 2012).

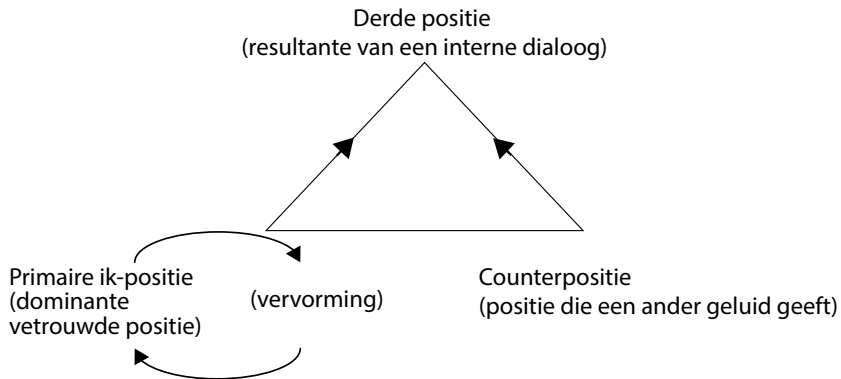
We staan dan enkel onze primaire ik-posities toe om deel te nemen aan onze interne dialogen en we weten vooraf welke weg we zullen inslaan. Op dit soort momenten ontstaat er een gereede kans op onbalans. We stellen ons in dergelijke situaties niet open voor een dialoog met andere kritische interne of externe posities in onszelf. Vaak bieden deze kritische posities tegenwicht en vormen ze de tegenhanger die ons voor vervorming kan behoeden. In de DST worden deze posities de counterposities genoemd; dit kunnen zowel interne als externe posities zijn.

In de samenwerking met collega's die ik hoog acht ontstaat regelmatig interne spanning: ik voel me in die samenwerking nog onzekerder. Door me open te stellen voor mijn onzekerheid en deze serieus te nemen, maak ik ruimte voor een counterpositie: ik mag leren, nieuwsgierig zijn en iets niet weten.

Er is innerlijke bewustwording en moed nodig om dit interne proces te erkennen, te herkennen en om afstand te kunnen nemen. In dit proces speelt de beschouwende ik-positie een belangrijke rol. Door zich open te stellen voor de innerlijke dialoog tussen de vervormde primaire ik-posities met counterposities kan het inzicht ontstaan dat de primaire ik-positie vervormd en daarmee disfunctioneel is. Individuen beslissen vervolgens of ze vast blijven houden aan hun vervormde vertrouwde ik-positie of dat ze er afstand van willen (leren) doen. Als ze tot de laatste optie besluiten, ontstaat er innerlijke ruimte voor nieuwe gedachten of emoties. Hiermee creëren ze de mogelijkheid tot vernieuwing en verdere ontwikkeling van het 'zelf'. Er kan zelfs ruimte ontstaan voor de ontwikkeling van geheel nieuwe posities uit deze interne dialogen. Deze nieuwe posities kunnen in de DST het karakter aannemen van een 'derde positie'. Ze brengen het 'zelf' naar hogere niveaus van bewustzijn en integratie.

Ik neem van binnen het besluit om mijn onzekerheid te accepteren en door mijn angst heen met nieuwsgierigheid te leren. Door mijn onzekerheid aan collega's te laten zien, sta ik mijzelf toe om te genieten van de samenwerking en doe ik nieuwe inspiratie op.

In schema:



In een dialoog noemen we het samenspel tussen een vervormde primaire ik-positie, de counterpositie en het ontstaan van een nieuwe, derde positie een dialogische triade (Raggatt, 2012). Een triade kan een stem vertegenwoordigen, maar evengoed kan het een persoon of een impressie zijn. In een triade is sprake van een nieuw perspectief, een evenwicht tussen verschillende interne posities. Dit evenwicht hoeft niet per definitie stabiel te zijn. Raggatt ziet de dialogische triade eerder als de resultante van een ambigu én van een integratief proces.

De dialoog tussen mijn onzekere ik en de positie van de open nieuwsgierigheid levert momenten op waarin ik ontdek dat het me nieuwe inspiratie biedt. Maar soms voel ik ook de angst voor die kwetsbaarheid. Hoe neemt de ander mij waar?

Productieve interne en externe dialogische relaties houden rekening met verschillen. Om anderen en onszelf te leren kennen, hebben we vormen van uitwisseling nodig die ons verder brengen dan onze vertrouwde beelden en gedachten. Een vernieuwende dialoog kan ons geheel nieuwe inzichten brengen.

De DST heeft als uitgangspunt dat individuen alleen productieve dialogische relaties aan kunnen gaan met de wereld om hen heen als zij in staat zijn om productieve dialogische relaties aan te gaan met zichzelf. Dat vraagt om een open houding voor verschillende interne en externe ik-posities met erkenning van de verschillen, tegenstellingen, tegenstrijdigheden en spanningen die voortkomen uit de meerstemmigheid van het 'zelf' (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

5.4 WAARDERINGSTHEORIE

In de ZKM zijn het concept 'de mens als gemotiveerde verhalenverteller' en de DST samengebracht en geoperationaliseerd in de waarderingstheorie (Hermans & Hermans-Jansen, 2009; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). De waarderingstheorie stelt individuen in de gelegenheid om zich bewust te worden van hun eigen verhaal en om het te (re)organiseren. Individuen in een ZKM-onderzoek kennen, in dialoog met zichzelf en met de onderzoeker, systematisch betekenis toe aan belangrijke ervaringen waarover zij vertellen. Deze betekenissen worden kernachtig samengevat in zogenaamde 'waardegebieden'. Waardegebieden zijn persoonlijk gemotiveerde interpretaties – of reconstructies – van de waarden van een bepaalde groep of samenleving waarin het betreffende individu participeert²⁵. Zij verschaffen een referentiekader voor persoonlijke keuzes en beslissingen (Van Loon & Wijsbek, 2003).

Waardegebieden bestaan uit twee niveaus: een manifest en een latent niveau. Tot het manifeste niveau behoren de zichtbare en hoorbare uitingen van de ervaringen die individuen in hun verhalen vertellen. Onder het latente niveau worden de emoties en motieven die onder deze verhalen schuilgaan verstaan. Ze spelen een cruciale rol in de beleving van het verhaal, maar ze zijn vaak niet rechtstreeks waarneembaar of hoorbaar in het manifeste verhaal. Sterker nog: mensen die verhalen vertellen zijn zich vaak niet eens bewust van de latente laag van hun werkelijk onderliggende emoties en motieven.

De verschillende waardegebieden uit een verhaal vormen het waarderingssysteem. Ieder mens heeft een uniek waarderingssysteem. Volgens de waarderingstheorie hangen de gevoelswaarderingen van individuen met elkaar samen. Er bestaan veel onderlinge, vaak onverwachte relaties op het latente gevoels- en motivationele niveau (Hermans & Hermans-Jansen, 2009). Het ZKM-onderzoek is erop gericht om via het waarderingssysteem individuen bewust te maken van het latente niveau in hun verhaal en van de samenhang tussen de waarderinggebieden. Dit stelt ze in de gelegenheid om hun eigen verhaal te organiseren en te reconstrueren en zelfinzicht te verkrijgen.

Ondanks het gegeven dat ieder mens een uniek verhaal met een waarderingssysteem heeft, is er ook sprake van algemene menselijke grondthema's op het latente niveau van de verhalen van mensen (Hermans, 1995). De kern van de waarderingstheorie is de aanname dat de mens een gemotiveerde

²⁵ Een waardegebied is niet hetzelfde als een waarde. Waarden zijn geïnstitutionaliseerde principes die mensen belangrijk vinden voor de manieren waarop zij hun gedrag en hun ervaringen organiseren. Waarden zijn 'door de tijd getoetste gedragsregels'. Ze worden door mensen in concrete situaties waarin zij zich bevinden in een act van persoonlijke zingeving weer opnieuw 'ontdekt'.

verhalenverteller is: aan elke handeling van de mens liggen basismotieven ten grondslag. Deze motieven worden door Hermans de grondmotieven genoemd (Hermans & Hermans-Jansen, 2009). Hermans onderscheidt twee grondmotieven die aan de basis liggen voor al het handelen van individuen: het Z- en het A-motief (of een combinatie van beide motieven).

Met het Z-motief wordt het streven naar zelfbevestiging bedoeld. Ieder mens heeft de neiging tot zelfactualisatie en zelfexpansie. Dit komt onder andere tot uiting in werk, prestaties en ontwikkeling van capaciteiten. Vanuit het Z-motief ervaart de mens zich als op zichzelf staand met invloed op de omgeving. Een voorbeeld van een waardegebied met grondmotieven in deze categorie:

Ik ben er trots op dat ik, met mijn kwaliteiten, in mijn werk veel bereikt heb²⁶.

De mens heeft de neiging om vanuit het Z-motief op een unieke manier tot uiting te brengen dat hij zich weet te handhaven en te verdedigen. In het tweede grondmotief, het A-motief, komt het streven naar verbondenheid met iets, iemand anders of het andere in zichzelf tot uitdrukking. Van hieruit ervaart een persoon zich als onderdeel van een groter geheel. In ieder mens bevindt zich een diep verlangen om deel te zijn van iets dat hem- of haarzelf overstijgt. Dit kan gebeuren door een verbinding aan te gaan met de ander, door deel uit te maken van een groep, door zich te verbinden aan een bijzondere plek en door in contact te staan met een bovennatuurlijk wezen of de natuur.

Een voorbeeld van een waardegebied in deze categorie:

Ik ben blij dat ik bij KPC Groep werk, omdat de collega's in deze organisatie oprechte zorg en aandacht hebben voor elkaar.

In elk contact dat ertoe doet, spelen Z- en A-motieven een rol, al kan het ene motief in sterkere mate aanwezig zijn dan het andere. In de ontwikkeling van mensen wisselen eigenheid en verbondenheid elkaar af, botsen ze met elkaar of gaan ze in harmonie samen.

Een combinatie waarin de beide grondmotieven aanwezig zijn en waarin ze onafhankelijk van elkaar zijn, staat voor eenheid en kracht.

De ontwikkeling van het Z- en A-motief verloopt meestal in een patroon waarin de grondmotieven allereerst afhankelijk van elkaar zijn. Het Z-motief ontwikkelt zich meestal aanvankelijk binnen een relatief veilige omgeving. De Z-kracht toont zich als de omgeving bescherming biedt en dat toelaat of waardeert.

²⁶ Ik heb zelf deelgenomen aan een ZKM-onderzoek voordat het ZKM-onderzoek onder de schoolleiders is afgenomen. In de tekst heb ik soms de theorie verduidelijkt met concrete voorbeelden die afkomstig zijn uit mijn eigen ZKM-onderzoek.

Het A-motief, als onafhankelijk motief, wordt in een later stadium ontwikkeld op het moment dat individuen enige mate van zelfvertrouwen hebben ontwikkeld. Bij de meeste individuen is in hun vroege jeugd aanvankelijk sprake van een symbiotische relatie tussen de twee grondmotieven: het A-motief lijkt weliswaar aanwezig in de gedragsuitingen, maar feitelijk wordt het gedrag gevoed door het Z-motief. Ook in volwassen waarderingsystemen zien we regelmatig dat er sprake kan zijn van deze afhankelijkheid. Bijvoorbeeld bij iemand die zijn best doet om aardig gevonden te worden en aan kracht verliest als hij tegenwerking van anderen ervaart. Wanneer het Z-motief zich onafhankelijk van het A-motief kan vervullen, is er sprake van een autonoom Z-motief. Vanuit een autonome Z-kracht is het mogelijk om het A-motief tot bloei te laten komen en de beide grondmotieven op zodanige wijze te integreren dat beide motieven onafhankelijk naast elkaar bestaan.

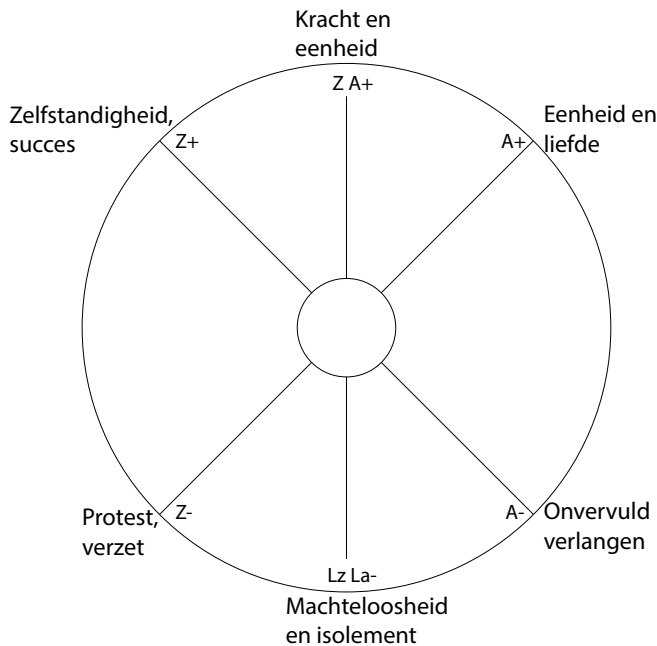
We spreken dan van een synergetische relatie tussen het Z- en het A-motief. Synergetische situaties, waarin het Z- en het A-motief onafhankelijk en gecombineerd tot uiting komen met een positieve gevoelswaardering, worden meestal als heel waardevol ervaren. De twee motieven vloeien dan op een natuurlijke wijze samen en ondersteunen elkaar. Daardoor ontstaan er verrijkende ervaringen waarin men individualiteit ervaart, terwijl er ook het gevoel is dat men wordt opgenomen in een groter geheel. Bij mensen die anderen kunnen inspireren is nogal eens te zien dat zelfbevestiging en verbondenheid met anderen geïntegreerd zijn. Dit zijn vaak krachtige figuren met het vermogen om anderen op een positieve wijze te beïnvloeden.

De beide grondmotieven zijn in wezen positief van aard. Het zijn energiebronnen voor mensen en ze vertegenwoordigen diepe verlangens die van nature worden nagestreefd. Een sterk ontwikkeld Z-motief staat voor de gevoelens van zelfverzekerdheid en trots en een sterk ontwikkeld A-motief voor eenheid en liefde.

Toch ontstaan ambigüiteiten in de grondmotieven in situaties waarin de natuurlijke positieve kracht van de grondmotieven met negatieve gevoelens samengaat. Dat gebeurt als de vervulling van de grondmotieven gefrustreerd wordt of als verlangens onvervulbaar lijken, hetgeen leidt tot een negatieve gevoelslading. Meestal zoeken mensen dan wegen om alsnog vat te krijgen op hun verlangen. Ze vertonen de neiging om hun eigenheid met kracht te beschermen. Voor het Z-motief zien we dan ervaringen van verzet en verbetering. Voor het vervullen van het A-motief geldt dat individuen zich hulpeloos, afhankelijk of volledig afgestemd op de ander opstellen.

Een andere vorm van ambiguïteit treedt op wanneer individuen voelen dat één van beide grondmotieven geblokkeerd wordt of wanneer de beide grondmotieven conflicterend zijn. Ook is het mogelijk dat ambiguïteit ontstaat in situaties waarin sprake is van een wederzijdse afhankelijkheid tussen de beide grondmotieven. De ambiguïteit in de grondmotieven ontstaat in de basisgedachte dat de grondmotieven energiebronnen zijn die tot creatie en bloei leiden, mits ze daarvoor de ruimte krijgen in de interne dialoog. Bij een hoge negatieve waardering van het Z-motief wordt een vorm van machteloosheid ervaren. Als het A-motief negatief gewaardeerd wordt, zijn de bijbehorende gevoelens vormen van verlamming en isolement. De energie slaat dan naar binnen in de vorm van depressieve en zelfondermijnende gedachten. Het menselijk systeem streeft ernaar om de ambiguïteit in de grondmotieven op te lossen. De energie van de grondmotieven zoekt naar wegen om vervuld te worden en te creëren.

In schema:



Bron: *Het verdeelde gemoed* (Hermans & Hermans-Jansen, 2009)

Wat vaak zichtbaar gemaakt wordt in ZKM-onderzoeken is dat ogenschijnlijk verschillende waardegebieden te herleiden zijn tot gelijkende gevoelspatronen in de grondmotieven. Dit maakt het mogelijk om onderliggende patronen zichtbaar te maken die anders verborgen zouden blijven.

5.5 OPZET VAN EEN ZKM-ONDERZOEK

In deze paragraaf besteed ik aandacht aan de kenmerken, functies en opzet van een ZKM-onderzoek in het algemeen. Een ZKM-onderzoek is een zelfonderzoek waarin een centrale plaats is voor het unieke levensverhaal van individuen. Door deel te nemen aan een ZKM-onderzoek worden mensen zich bewust van de betekenis van hun eigen (levens-)verhaal. In essentie is de ZKM een diepgaand zelfonderzoek met een systematische koppeling van waardegebieden en gevoelens. De kennis en inzichten die mensen over zichzelf opdoen zijn in te zetten voor zelfinzicht en de ontwikkeling van het 'zelf'.

Het verhaal dat de persoon over zichzelf en de wereld vertelt, staat centraal in de ZKM. In dit verhaal is een hoofdrol weggelegd voor belangrijke mensen, ervaringen en gebeurtenissen die de persoon op het levenspad heeft ontmoet. Een belangrijk kenmerk van de ZKM is dat verleden, heden en toekomst 'gewaardeerd' worden. Hiermee wordt bedoeld dat de persoon die aan het onderzoek deelneemt positieve en negatieve gevoelens verbindt aan de kernuitspraken uit het eigen verhaal.

Tijdens het ZKM-onderzoek ontvouwen personen hun *manifeste verhaal*. Dat gebeurt in een ontmoeting die plaatsvindt tussen twee gelijkwaardige deskundigen, ieder vanuit een andere positie: de ZKM-begeleider en degene die het zelfonderzoek doet. Zij hebben in het onderzoek een *dialogische relatie*. De persoon die aan het onderzoek deelneemt vervult tegelijkertijd twee rollen: die van de verteller van het verhaal en van medeonderzoeker. Hij is immers de deskundige bij uitstek omdat zijn eigen verhaal centraal staat. De begeleider is procesbegeleider en tevens deskundige op het methodologische en theoretische vlak. Het is de taak van de ZKM-begeleider om de zelfonderzoeker te ondersteunen in het vertellen van zijn verhaal: helpen met de keuze van relevante ervaringen en het in eigen woorden vertellen van de kern van deze ervaringen.

Bij zelfonderzoeken op basis van de ZKM wordt gewerkt met ontlokkende, stimulerende vragen, de zogenaamde *ontlokkers*. Voorbeeld van een ontlokker:

Vertel iets over de belangrijke personen in je jeugd.

Door aan de persoon die aan het onderzoek deelneemt ontlokkers voor te leggen, komt een associatie- en reflectieproces op gang waarin allerlei persoonlijke ervaringen verteld worden met een belangrijke betekenis. Het gaat om gebeurtenissen die indruk gemaakt hebben of die op een of andere manier van invloed zijn geweest op iemands leven. Alle onderwerpen kunnen hier aan bod komen. In een intensieve dialoog met zichzelf en met de begeleider wordt

een systematische ontdekkingstocht door het eigen leven gemaakt op basis van belangrijke ervaringen uit het eigen verhaal. Het onder woorden brengen van belangrijke ervaringen gebeurt in korte, kernachtige beschrijvingen. Deze beschrijvingen worden het manifeste deel van *waardegebieden* genoemd (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Voorbeeld van een manifest deel van het waardegebied:

*Als oudste werd ik geacht de verantwoordelijkheid voor mijn zusje te nemen.
Ik moest met haar spelen.*

Eén ontlokker kan leiden tot de formulering van meerdere waardegebieden. Bij het formuleren van de waardegebieden is het van belang dat de waardegebieden een duidelijke gevoelswaarde vertegenwoordigen bij de zelfonderzoeker. Naast de persoonlijke waardegebieden worden standaard twee vragen toegevoegd die respectievelijk het algemeen en het ideaal ervaren betreffen: Hoe voel ik mij de laatste tijd in het algemeen? Hoe zou ik mij graag willen voelen?

Het manifeste niveau van de waardegebieden wordt vervolgens verbonden met het latente (gevoels-)niveau. In het latente deel worden de leidende grondmotieven zichtbaar gemaakt en de *gevoelswaarderingen* geëxpliciteerd, inclusief de onderlinge verbondenheid tussen die waarderingen. Volgens de methodiek van het ZKM-onderzoek worden de grondmotieven van een waardegebied expliciet gemaakt. Daartoe scoort de persoon bij elk waardegebied een standaardreeks van gevoelstermen. Deze reeks is een wetenschappelijk vastgestelde *gevoelslijst* (zie tabel 5.1)²⁷.

²⁷ Er zijn diverse lijsten met affecttermen in omloop. In dit onderzoek is gewerkt met de affectlijst die wordt ingezet bij ZKM-onderzoeken door het bureau Reflection & Action (Poulie, 1991).

Tabel 5.1 – Affectlijst ZKM-onderzoek

Affectlijst ZKM-onderzoek	
<i>Z-gevoelens</i>	<i>A-gevoelens</i>
Eigenwaarde	Zorgzaamheid
Krachtig	Liefde
Zelfverzekerd	Verbonden
Innerlijk trots	Warmte
Max. score = 20	Max. score = 20
<i>Positieve gevoelens</i>	<i>Negatieve gevoelens</i>
Blij	Machteloos
Gelukkig	Angstig
Dat ik geniet	Teleurgesteld
Vol vertrouwen	Dat ik mezelf niet ben
Veilig	Schuldig
Vol energie	Eenzaam
Innerlijk rustig	Minderwaardig
Vrij	Kwaad
Max. score = 40	Max. score = 40
<i>Deelnemers scoren de gevoelens op een schaal van 0 – 5.</i>	

Bron: Bureau Reflection & Action

De gevoelstermen hebben betrekking op de twee grondmotieven: het Z- en het A-motief. Voor het Z-motief zijn de volgende gevoelstermen van toepassing: eigenwaarde, krachtig, zelfverzekerd en innerlijk trots. Voor het A-motief: zorgzaamheid, verbondenheid, liefde en warmte.

Naast de gevoelstermen voor de grondmotieven worden er positieve en negatieve gevoelens gescoord. De positieve gevoelens zijn: blij, gelukkig, dat ik geniet, vol vertrouwen, veilig, vol energie, innerlijk rustig en vrij. Tot de negatieve gevoelens horen: machteloos, angst, teleurgesteld zijn, dat ik mijzelf niet ben, schuldig, eenzaam, minderwaardig en kwaad.

Als gevoelens sterk worden ervaren, wordt er een hoge waarde aan gegeven (maximaal 5), en als ze niet of nauwelijks worden ervaren of niet van toepassing worden geacht, ontvangen ze een lage waarde (minimaal 0). De toekenning van gevoelens aan de waardegebieden levert voor elk waardegebied een *gevoelsakkoord* op. Een gevoelsakkoord geeft dus de sterkte van de motieven aan, gecombineerd met een positieve c.q. negatieve lading. Vanuit de zelfonderzoeker gezien typeert het gevoelsakkoord de ervaring die beschreven is in het waardegebied. Een voorbeeld van waardegebied nr. 2:

*Als oudste werd ik geacht de verantwoordelijkheid voor mijn zusje te nemen.
Ik moest met haar spelen.*

Het bijbehorende gevoelsakkoord ziet er als volgt uit:

Z 3, A 13 / P 3, N 3

Legenda:

Z = grondmotief 'zelfverwerkelijking'	score 3 van maximaal 20
A = grondmotief 'anderbetrokkenheid'	score 13 van maximaal 20
P = positieve gevoelens	score 3 van maximaal 40
N = negatieve gevoelens	score 3 van maximaal 40

Omdat mensen zich in uiteenlopende situaties begeven, hebben zij ook meerdere uiteenlopende waardegebieden. De mens is altijd gesitueerd in tijd en ruimte. Dat impliceert dat de betekenis die iemand hecht aan zijn belangrijke ervaringen afhankelijk is van de fase in zijn leven en de context waarin hij ze beleeft. Het geheel van de toegekende gevoelens aan de waardegebieden vormt het individuele *waarderingssysteem*. Een waarderingssysteem geeft inzicht in de diepere basismotieven die personen leiden in hun denken en handelen (Hermans, 2006; Hermans & Hermans-Jansen, 1995). De verbinding tussen het manifeste en het latente niveau stelt personen in staat om een duiding te geven aan hun ervaringen, gevoelens en motieven en aan de onderlinge samenhang tussen ervaringen, gevoelens en motieven. Vanuit de beschouwende ik-positie kan het eigen verhaal op deze wijze op een dieper dynamisch niveau dan op het manifeste niveau worden onderzocht.

Verschillende waardegebieden die op manifest niveau ogenschijnlijk geen relatie met elkaar hebben, kunnen een min of meer gelijkende onderliggende affectieve structuur hebben. De mate van affectieve gelijkheid wordt weergegeven door de *correlaties*. Correlaties zijn een maat voor de affectieve correspondentie tussen gevoelspatronen bij de waardegebieden. Ze worden vastgesteld op basis van scoring van de gevoelslijst. Correlaties kunnen positief of negatief zijn. Dat wil zeggen dat er in de toekenning van de gevoelens een vergelijkbaar (parallel) patroon is (positieve correlatie) of dat er volgens een spiegelend patroon is gewaardeerd (negatieve correlatie). De ZKM-statistiek gebruikt de Pearson-correlatiecoëfficiënt, weergegeven met de letter 'r'. De hoogst mogelijke correlatie is: $r = 1.00$. In dat geval is er sprake van een volledige correspondentie (paralleliteit) tussen de gevoelsakkoorden van twee waardegebieden. De laagst mogelijke correlatie is: $r = -1.00$. Dan vertonen de gevoelsakkoorden van twee waardegebieden een spiegelbeeldige correspondentie (kruisende lijnen) (Poulie, 1991).

Voorbeeld van een positieve correlatie ($r = 0,98$) tussen twee waardegebieden:

In 4 havo besloot ik om de havo op een nette manier af te ronden, me minder te laten beïnvloeden door de groep en meer mijn eigen toekomst als leidraad te zien.
(Waardegebied no. 8: Z 15, A 0 / P 21, N 0)

Doordat ik zag dat mijn vader naar zijn eigen lessen leefde, heb ik meegekregen dat mensen die gezond zijn van lijf en leden de verantwoordelijkheid hebben om zelf in hun levensbehoefte te voorzien. Eigen boontjes doppen.
(Waardegebied no. 13: Z 18, A 0 / P 28, N 0)

In beide waarderingen speelt enkel het Z-motief, gecombineerd met positieve gevoelens, een rol.

Voorbeeld van een negatieve correlatie ($r = -0,51$) tussen twee waardegebieden:

De positie van mijn vader maakte mij kwetsbaar. Als dochter van de baas was er aanleiding om mij te pesten als rijkeluisdochter.
(Waardegebied no. 4: Z 6, A 0 / P 0, N 16)

Hans is de man van mijn leven.
(Waardegebied no. 49: Z 19, A 20 / P 40, N 0)

In de eerste waardering zijn er geen positieve gevoelens en enkel negatieve; in de tweede waardering is dat precies omgekeerd.

De gevoelsakkoorden en de correlaties worden als ingang gebruikt om, door middel van de dialoog tussen de ZKM-begeleider en de verteller, in diepere lagen van de ontwikkeling van de schoolleider te komen. De verteller beschouwt zichzelf en door te *associëren* op de onderliggende betekenissen van twee waardegebieden met een hoge positieve correlatie komen latente betekenissen aan het licht. De verteller krijgt daardoor meer inzicht in inhoud, organisatie en dynamiek van zijn eigen waarderingssysteem en van zijn persoonlijke ontwikkeling. Tevens kan er bewustzijn ontstaan van belemmerende assumpties die gewenste veranderingen in de weg staan.

In mijn voorbeelden: Wat hebben de twee waardegebieden no. 8 en no. 13 onderliggend met elkaar gemeen?

Ik ben autonoom en proactief in mijn handelen. En als ik me daartoe in de gelegenheid gesteld zie, dan maakt me dat gelukkig.

5.6 TOT SLOT

In dit hoofdstuk heb ik de theoretische concepten uiteengezet die ten grondslag liggen aan de Zelf Konfrontatie Methode en ben geëindigd met een beschrijving van de algemene opzet van een ZKM-onderzoek. Het volgende hoofdstuk begint met de beschrijving van de wijze waarop het ZKM-onderzoek onder zeven innovatieve schoolleiders is opgezet. Daarna bespreek ik de resultaten van dat onderzoek.

6 NARRATIEF ZELFONDERZOEK DOOR SUCCESVOLLE SCHOOLLEIDERS: METHODE EN RESULTATEN

6.1 INLEIDING

In hoofdstuk 5 heb ik aandacht besteed aan de theoretische grondslagen en de opzet van de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM). Ik heb deze methode gebruikt als een instrument om inzicht te krijgen in de persoonlijke historie (het ontwikkelingsverhaal) van een zevental succesvolle innovatieve schoolleiders. Het ZKM-onderzoek onder deze zeven schoolleiders, waarvan ik de opzet en de resultaten in dit hoofdstuk beschrijf, heeft tot doel om dieper inzicht te krijgen in de persoon van de schoolleider en meer in het bijzonder in zijn interne processen.

In dit hoofdstuk beschrijf ik in paragraaf 6.2 de opzet van het onderzoek. In paragraaf 6.3 behandel ik van één exemplarische casus het verloop en de inhoud van het analysegesprek; het gesprek waarin de schoolleider reflecteert over zijn eigen leiderschap. De casus geeft inzicht in de gehanteerde werkwijze, de data en de inzichten die het onderzoek heeft opgeleverd. In de paragrafen 6.4 tot en met 6.6 beschrijf ik de algemene resultaten van het ZKM-onderzoek, met daarin opgenomen concrete voorbeelden van de waardegebieden van de schoolleiders.

6.2 OPZET VAN HET ZKM-ONDERZOEK

Het doel van het ZKM-onderzoek onder zeven innovatieve schoolleiders is om inzicht te verkrijgen in het innerlijke proces van hun innovatieve leiderschap en is vooral gericht op de ontwikkeling van hun leiderschap en op de interne dynamiek in hun functioneren als schoolleider. Daarvoor heb ik gebruik gemaakt van de ZKM. Hierbij passen twee kanttekeningen. Op de eerste plaats is er, in tegenstelling tot de 'normale' gang van zaken, geen directe aanleiding geweest voor de deelnemers om zich aan een ZKM-onderzoek te onderwerpen. Ze hebben met andere woorden geen spontane leer- of ontwikkelingsvraag geformuleerd. Ze hebben op mijn verzoek aan het ZKM-onderzoek deelgenomen. Ze bleken overigens zonder uitzondering gemotiveerd om diepgaand te reflecteren op hun persoonlijke en hun leiderschapsontwikkeling.

Een tweede kanttekening betreft het gebruik van de gegevens uit de zeven zelfonderzoeken voor mijn onderzoek naar succesvol innovatief leiderschap. De ZKM is primair een methode om het unieke verhaal van één persoon te gebruiken voor de ontwikkeling van diens zelfinzicht. De data die worden gegenereerd staan ten dienste van dat doel. Ik gebruik de methode echter om te onderzoeken of er in deze zeven individuele verhalen gemeenschappelijke elementen zitten die ons iets kunnen leren over het geheim van goed schoolleiderschap. Ik pretendeer daarbij niet te komen tot wetenschappelijk verantwoorde generalisaties. Het onderzoek is eerder exploratief van aard. Verder probeer ik, zoals eerder gezegd, niet te vervallen in een geobjectiveerd buitenstaandersperspectief. De deelnemende schoolleiders moeten ook het algemene verhaal, als het goed is, kunnen herkennen als dat van henzelf. Voor de interpretatie van de data en het formuleren van de conclusies heb ik een vorm van triangulatie toegepast door de ZKM-begeleiders en de schoolleiders hierbij te betrekken (Yin, 2009).

In het vervolg van deze paragraaf beschrijf ik de verschillende fasen van het onderzoek. Voor de uitvoering van het ZKM-onderzoek van de individuele schoolleiders heb ik een beroep gedaan op twee gecertificeerde ZKM-begeleiders. Zij hebben tevens belangrijke input gegeven bij de analyse van de onderzoeksresultaten. Hieronder vermeld ik per fase hoe onze rolverdeling is geweest (zie tabel 6.1).

Tabel 6.1 – Fasen ZKM-onderzoek

Fase	Activiteit	Personen	Materiaal
1	Selectie schoolleiders	DV	Lijst met SL genoemd door kernactoren
2	Vaststelling ontlokkers	DV & Bgl	Vragen, materiaal, werkvormen
3	Eerste dialoog: het persoonlijke verhaal van de schoolleider	SL & Bgl	Waardegebieden per SL
4	Koppeling van waardegebieden aan affecttermen	SL	Scorelijst per SL
5	Statistische verwerking waardegebieden en gevoelens	Stat	Scores en statistische analyses per SL
6	Tweede dialoog: reflectie op het eigen leiderschap	SL & Bgl	Gespreksverslagen
7	Data-analyse en formulering resultaten	DV & Bgl	PowerPoint met resultaten

Fase	Activiteit	Personen	Materiaal
8	Gezamenlijke bijeenkomst: bespreking voorlopige conclusies	DV, SL en Bgl	Videoverslag & aantekeningen DV
9	Formulering definitieve conclusies	DV	Par. 6.4 t/m 6.6

DV = onderzoeker; Bgl = ZKM-begeleider(s); SL = Schoolleider(s); stat = statistische analyse

Per fase heb ik aangegeven wie er bij waren betrokken en welke materiaal er voor of tijdens deze fase is geproduceerd. Ik bespreek de verschillende fases hieronder meer in detail.

Fase 1 – Selectie schoolleiders

Voor het ZKM-onderzoek wilde ik met een beperkt aantal schoolleiders de diepte ingaan. Voor de selectie van deelnemende schoolleiders heb ik gestreefd naar een evenwichtige verdeling over sectoren in het VO (praktijkonderwijs, vmbo/havo-vwo), verschillende type scholen (herontwerpscholen en bestaande scholen), diversiteit in de grootte van de VO-besturen en naar een evenwichtige verdeling tussen mannelijke en vrouwelijke schoolleiders. In hoofdstuk 3 heb ik vermeld dat ik de kernactoren de vraag heb voorgelegd om vijf namen te noemen van de schoolleiders die zij als de meest succesvolle innovatieve schoolleiders zien. Ik hoopte daaruit een top10-lijst van meest innovatieve schoolleiders te kunnen destilleren die ik zou kunnen benaderen voor mijn onderzoek. Dat was helaas niet mogelijk; de meeste schoolleiders werden maar door een enkele kernactor genoemd. Slechts 11 schoolleiders werden door minimaal twee kernactoren genoemd. Een deel van hen valt af voor de selectie van het ZKM-onderzoek, omdat zij in het mbo werkzaam zijn of omdat zij inmiddels andere functies aanvaard hebben.

Uiteindelijk heb ik, rekening houdend met de hierboven genoemde criteria, zeven schoolleiders geselecteerd. Zes van hen zijn door één of meer kernactoren genoemd; van buiten deze kring heb ik nog één schoolleider toegevoegd die ik enkele keren had gesproken en waarvan ik wist dat zij leiding gaf aan een belangrijk veranderproces op haar school. Alle geselecteerde schoolleiders hebben kennis van en ervaring in het leidinggeven aan innovatieprocessen, maar er bestaan onderlinge verschillen in het type innovaties waaraan leiding is gegeven. Van zeven schoolleiders kende ik er ten tijde van de selectie drie. Dat wil zeggen dat ik professioneel met hen te maken had gehad als consultant van KPC Groep.

Ik heb de schoolleiders eerst telefonisch benaderd en hen uitgenodigd tot deelname aan dit onderzoek. Vervolgens heb ik hen een brief gestuurd met informatie over het onderzoek (doelstelling, tijdsinvestering, verwachte opbrengsten, doorlooptijd, et cetera). Alle schoolleiders hebben hun medewerking toegezegd.

Fase 2 – Vaststelling ontlokkers

Het vaststellen van ontlokkers voor het ZKM-onderzoek heb ik samen met de gecertificeerde begeleiders gedaan. Voor hen was de context nieuw (de onderzoekssetting, de thematiek van leiderschap in het onderwijs) en voor mij was het gebruik van de ZKM nieuw. Tijdens de voorbereidende gesprekken waarin de opzet en de uitvoering van het ZKM-onderzoek zijn besproken, hebben we ons afgevraagd op welke wijze en met welke ontlokkers we iets van de persoon van de schoolleiders en van hun interne processen zichtbaar konden maken. Bij de keuze voor de ontlokkers hebben we ons laten leiden door mijn *Theory in Use*, de resultaten van de gesprekken met de kernactoren, de literatuur en de theoretische uitgangspunten van de ZKM.

In mijn *Theory in Use* concludeer ik dat elementen uit het leiderschap zijn te verbinden aan de persoon van de schoolleider, de relatie met medewerkers en de bestuurlijke kenmerken. Ik heb de overtuiging dat innovatieve schoolleiders in staat zijn om een verbinding te leggen tussen deze drie elementen en dat de persoon van de leider hier een belangrijke rol in speelt. In de gesprekken met de kernactoren en in de literatuur ben ik in mijn overtuiging bevestigd. Om meer te weten te komen over de persoon van de schoolleider hebben we gekozen voor ontlokkers waarmee de schoolleiders ingaan op:

- hun persoonlijke historie (Welke kritische incidenten hebben een rol van betekenis gespeeld in het leven van de schoolleider en in de ontwikkeling van het leiderschap?);
- de ervaren kwaliteiten en valkuilen in het leiderschap;
- hun interne keuzeprocessen (Hoe gaan de schoolleiders om met de spanningsvelden bij keuzes die ze moeten maken en het stellen van prioriteiten?);
- de steun die de schoolleiders vanuit hun privéomgeving mogen ontvangen.

Tijdens de onderzoeken zijn aan iedere schoolleider ontlokkende vragen gesteld over belangrijke incidenten en personen in de persoonlijke historie (ontlokker 1) en over de kwaliteiten en valkuilen die zij ervaren in hun leiderschap (ontlokker 2). Om na te gaan hoe de schoolleiders steun zoeken en ervaren in hun directe omgeving (ontlokker 4) is gewerkt met twee cirkels op transparante vellen. De ene cirkel stond voor het werk op school en de andere voor 'thuis'.

De schoolleiders kregen de opdracht om de cirkels 'kloppend' neer te leggen en ondertussen hardop te associëren.

Voor de interne keuzeprocessen (ontlokker 3) hebben we een aantal spanningsvelden vooraf gedefinieerd. We hebben ons hierbij laten inspireren door het model van het integraal schoolleiderschap van Waslander et al. (2012). In dit model staan de zeven domeinen waar schoolleiders zich op moeten richten: visie en richting, curriculum en instructie, professionele ontwikkeling stimuleren, coherente organisatie, lerende organisatie, strategisch omgaan met de omgeving en de persoon van de leider. Het laatstgenoemde domein is in het middelpunt van het model geplaatst. Alle domeinen staan met elkaar in verbinding; de kern van het leiderschap is het vermogen om te sturen op het complexe geheel: de domeinen in hun onderlinge samenhang. Innovatieve schoolleiders balanceren voortdurend tussen tegenstrijdige belangen en verschillende loyaliteiten. De kans op dynamiek of spanningsvelden ontstaat wanneer de aandacht van de schoolleider onevenredig naar één of enkele domeinen uitgaat. We hebben de volgende spanningsvelden benoemd en aan de schoolleiders voorgelegd, met dien verstande dat een aantal spanningsvelden verplicht besproken moest worden en de andere naar keuze van belangrijkheid in hun eigen verhaal.

Verplicht te bespreken spanningsvelden

- Conflicten van binnenin/buitenaf
- Omgaan met teleurstelling
- Individuele opvattingen of het collectieve belang
- Balans werk/privé
- Eigen koers varen of mensen meekrijgen / of: ruimte geven of begrenzen

Facultatief te bespreken spanningsvelden

- Afhankelijke of onafhankelijke opstelling
- Gebonden voelen aan procedures of in de (tegen)stroom gaan
- Gelijk hebben of krijgen
- Geduld betrachten of actie ondernemen
- Groei stimuleren of weerstand reduceren
- Generatieverschillen: met elkaar of tegen elkaar
- Humor of serieus
- Orde of chaos
- Samenwerken of alleen
- Waardering die je zelf nodig hebt / waardering aan anderen geven
- Persoonlijk dilemma (een zelf te kiezen spanningsveld in het leiderschap)

Er is tijdens het ZKM-onderzoek gewerkt met associatiekaartjes waarop afbeeldingen stonden die de spanningsvelden representeerden. Deze zijn als associatiebron aan de schoolleiders voorgelegd. Zij moesten hardop reflecteren op de betekenis van de 'verplichte' spanningsvelden. Als zij aangaven dat zij spanning ervoeren, is gezocht naar de momenten en de wijze waarop de spanning zich bij hen uit en hoe ze met het spanningsveld omgaan in hun leiderschap. De ZKM-begeleiders hebben hier waardegebieden van gemaakt. Als de schoolleiders geen spanning ervoeren, werd aan hen gevraagd om te vertellen over hun leiderschapservaringen met betrekking tot het spanningsveld. Ook hier zijn waardegebieden van gemaakt.

Fase 3 – Eerste dialoog: het persoonlijke verhaal van de schoolleider

In deze fase vond een eerste gesprek plaats tussen de individuele schoolleiders en hun ZKM-begeleider. In het onderzoek zijn de schoolleiders begeleid door een vaste begeleider. Ik heb deze gesprekken, op advies van de ZKM-begeleiders, niet bijgewoond. We wilden voorkomen dat mijn fysieke aanwezigheid zou interfereren bij het onderzoek. Een 'derde oog' kan van invloed zijn op de kwaliteit en de openheid van het reflectiesysteem.

Elk gesprek kende een uniek verloop omdat de schoolleiders hun eigen verhaal op het manifeste niveau konden vertellen. De ZKM-begeleiders bewaakten het proces, boden de ontlokkers aan en hielpen bij de formulering van de waardegebieden. De ZKM-begeleiders zijn in dit soort gesprekken specifiek gericht op het zoeken naar de diversiteit in een waarderingssysteem. Dat impliceert dat zij op zoek gaan naar de twee 'polaire ervaringen' in het denken, handelen en voelen. Daar maken zij twee waardegebieden van, één van elke pool. In dit onderzoek hebben de ZKM-begeleiders vooral gezocht naar de 'spanningsvelden' in het leiderschap van de schoolleiders. De vier ontlokkers zijn bij alle schoolleiders, in verschillende volgorde, aan bod gekomen. De gesprekken zijn standaard geëindigd met twee vragen die respectievelijk het algemeen en het ideaal ervaren betreffen: Hoe voel ik me de laatste tijd in het algemeen? Hoe zou ik mij graag willen voelen? Elke dialoog is samengevat in 35 tot 40 waardegebieden. De waardegebieden zijn tijdens de dialoog geformuleerd en op een aparte briefje geschreven. De gesprekken hebben plaatsgevonden op een vaste locatie in Nijmegen en hadden een lengte van gemiddeld vier uur.

Fase 4 – Koppeling van waardegebieden aan affecttermen

De schoolleiders hebben vervolgens de lijst met affecttermen (zie paragraaf 5.5) aan elk afzonderlijk waardegebied verbonden. Met behulp van een zespuntsschaal is per waardegebied aangegeven in welke mate de 24 gevoelens ervaren worden. Deze exercitie vond plaats op een zelfgekozen tijdstip achter een eigen computer, zonder de aanwezigheid van de ZKM-begeleider.

Fase 5 – Statistische verwerking waardegebieden en gevoelens

De gegevens zijn vervolgens met behulp van statistische berekeningen verwerkt tot individuele ZKM-profielen en matrices waarin is aangegeven in welke mate specifieke gevoelens verbonden zijn met de waardegebieden en in welke mate er een affectieve correspondentie is tussen de gevoelspatronen van de waardegebieden (correlaties). De matrices en het ZKM-profiel waren het onderwerp van gesprek in fase 5.

Fase 6 – Tweede dialoog: reflectie op het eigen leiderschap

Het tweede gesprek heeft in dezelfde setting plaatsgevonden. Er is teruggeblikt op het eerste gesprek en het gevoelswaarderingsproces. Vervolgens is in de analyse op systematische wijze aandacht geweest voor het latente verhaal van de schoolleiders door hen te vragen om betekenis te geven aan de onderliggende verbindingen tussen de waardegebieden met vergelijkbare gevoelsprofielen. Om te bepalen welke waardegebieden vergelijkbare gevoelsprofielen hebben, is de correlatietabel ingezet. De ZKM-begeleiders hebben in dit tweede gesprek de DST als sturingsprincipe ingezet: er is gekeken naar de ontwikkeling van primaire ik-posities en counterposities. Ook is er systematisch aandacht geweest voor de wijze waarop de schoolleiders omgaan met spanningsvelden (zie paragraaf 5.3 voor de DST).

Anders dan in het eerste gesprek is bij elk gesprek in deze fase een vooraf vastgestelde procedure gevolgd:

- Startvraag. Kies het waardegebied dat staat voor de kwaliteit waarmee het verhaal van jouw leiderschap is begonnen.
- Vervolgens zijn hier de hoogst correlerende waardegebieden naast gelegd.
- Aan de schoolleiders is gevraagd om op associatieve wijze de onderliggende affectieve gelijkenis tussen beide waardegebieden te verwoorden. Eventuele discrepanties tussen de associatie (manifest niveau) en het gevoelsakkoord (latent niveau) werden expliciet gemaakt.
- Vervolgvraag. Wijs een waardegebied aan dat de volgende stap in je ontwikkeling illustreert.

- Laatste gespreksthema. Waar sta je nu? Waar zit de spanning in je ontwikkeling?
De schoolleiders onderzoeken in deze laatste stap hun huidige ontwikkelwensen en concrete acties daartoe.

Het antwoord op de eerste vraag is door de ZKM-begeleiders als een primaire ik-positie van de schoolleider beschouwd. De vervolgvragen waren erop gericht om te kijken of en hoe deze primaire ik-positie zich heeft ontwikkeld in relatie tot andere interne en externe posities. Dit proces heeft zich bij iedere schoolleider meerdere malen herhaald.

Naar aanleiding van de laatste vraag is gekeken naar de huidige persoonlijke uitdaging van de kandidaten. Er is expliciet aandacht besteed aan mogelijke belemmerende overtuigingen die een remmend effect hebben op de verdere ontwikkeling van het leiderschap in de door henzelf gewenste richting.

De schoolleiders zijn zich door het ZKM-onderzoek bewust geworden van de dynamiek in hun verhaal door de manifeste ervaringen te verbinden aan hun latente verhaal. Hierdoor hebben ze zelf hun leiderschapsverhaal op een dieperliggend motivationeel en emotioneel niveau kunnen (re)construeren.

De begeleiders hebben van elk gesprek aantekeningen gemaakt, die zij mij – als aanvulling op de statistische gegevens – ter beschikking hebben gesteld.

Fase 7 – Data-analyse en formulering resultaten

Ik heb me bij de analyse van de data gebaseerd op de waardegebieden en het ZKM-waarderingsstelsel van de schoolleiders²⁸. Daarnaast had ik de beschikking over de aantekeningen van de analysegesprekken die door de ZKM-begeleiders zijn gemaakt.

Tijdens de analyse was mijn uitgangspunt zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke data te blijven om recht te doen aan het unieke verhaal van de schoolleiders. Ik ben met de data-analyse begonnen met een aantal gesprekken met de ZKM-begeleiders. We hebben gesprekken gevoerd aan de hand van gedetailleerde besprekingen van de waarderingsstelsels van de zeven schoolleiders, inclusief de resultaten van de analysegesprekken. De ZKM-begeleiders hebben de waarderingsstelsels toegelicht vanuit het theoretisch perspectief van de DST en de waarderingsstelseltheorie en vanuit de informatie die de gesprekken met de schoolleiders hebben opgeleverd.

²⁸ Zie bijlage 6 voor een voorbeeld van een waarderingsstelsel.

Vervolgens zijn de waardesystemen van de verschillende schoolleiders met elkaar vergeleken en hebben we gezocht naar patronen. Tijdens de gesprekken hierover ontspannen zich drie hoofdthema's die ik uiteindelijk als uitgangspunt heb genomen voor de beschrijving van de onderzoeksresultaten:

- de interne ontwikkeling van het leiderschap;
- de wijze waarop de schoolleiders leiding geven aan innovatieve ontwikkelingen in de school;
- de uitdagingen die de schoolleiders voor zichzelf definiëren.

De waardegebieden die betrekking hadden op de hoofdthema's zijn uit de waardesystemen geselecteerd. Ik heb tijdens het analyseproces en bij de beschrijving van de onderzoeksresultaten veel contact gehad met de ZKM-begeleiders om de juistheid van mijn interpretaties en weergave te controleren, te nuanceren en bij te stellen.

De voorlopige conclusies heb ik samengevat in een PowerPointpresentatie.

Fase 8 – Gezamenlijke bijeenkomst: bespreking voorlopige conclusies

Als laatste fase in het onderzoek heeft een bijeenkomst plaatsgevonden met alle schoolleiders. Behalve ikzelf was daar ook één van de ZKM-begeleiders bij aanwezig. Het doel van de bijeenkomst was om de voorlopige conclusies te toetsen bij de deelnemers. Tijdens de bijeenkomst hebben de deelnemers hun ervaringen met het ZKM-onderzoek uitgewisseld en zijn de eerste resultaten van de analyse via een PowerPointpresentatie in hoofdlijnen gepresenteerd. De schoolleiders hebben tijdens de bijeenkomst unaniem te kennen gegeven dat zij de deelname aan het onderzoek als een waardevolle ervaring zagen. Hun perceptie van de resultaten kwam overeen met die van de onderzoekers. De schoolleiders gaven expliciet aan zich te herkennen in de voorlopige conclusies.

De bijeenkomst is op video vastgelegd. Verder heb ik aantekeningen gemaakt van de feedback van de schoolleiders op de voorlopige conclusies.

Fase 9 – Formulering definitieve conclusies

De onderzoekscyclus werd afgerond met de formulering van de definitieve conclusies, zoals verwoord in paragraaf 6.4 tot en met 6.6 van dit hoofdstuk. De schoolleiders hebben de conceptversie van dit hoofdstuk toegestuurd gekregen met het verzoek hier feedback op te geven. Dat is gebeurd en heeft niet geleid tot inhoudelijke aanpassingen van de conclusies. Verder heb ik de schoolleiders

gevraagd of ik delen uit hun zelfonderzoeken ter illustratie mocht opnemen in dit hoofdstuk en in de bijlagen. Hiervoor hebben alle schoolleiders toestemming gegeven.

6.3 REFLECTIE OP HET EIGEN LEIDERSCHAP: CASUS X

De tweede dialoog, waarin de schoolleider met de ZKM-begeleider reflecteert op zijn leiderschap, is de belangrijkste bron voor de conclusies van mijn onderzoek. Alvorens in de volgende paragrafen deze conclusies te bespreken, behandel ik in deze paragraaf op exemplarische wijze het gesprek met X²⁹. Het betreft een vrijwel letterlijke, maar verkorte reconstructie van het analysegesprek. De casus van X is exemplarisch voor de aanpak die tijdens het zelfonderzoek is gevolgd. Het gehele waardensysteem van X is opgenomen in bijlage 6³⁰.

De ontwikkelingsgang die X als schoolleider heeft doorgemaakt, met daarin een aantal leerslagen, is representatief voor die van de andere schoolleiders. De waardensystemen van de overige schoolleiders zijn om privacyredenen niet als bijlage opgenomen in dit proefschrift. Wel zijn deze systemen eventueel beschikbaar voor verder onderzoek indien hiervoor door de respondenten toestemming gegeven wordt.

Voorafgaand aan de reconstructie van de ontwikkeling van X geef ik aan de hand van informatie uit de waardegebieden een korte beschrijving van de context waarbinnen X is opgegroeid en diens algemene kenmerken.

Iets over de achtergrond van X

X is algemeen directeur van een grote school voor vmbo/havo-vwo. In zijn visie kan het onderwijs veel rijker zijn door het minder star te organiseren. Dit is voor hem hét motief om te innoveren. Hij heeft ideeën en zoekt collega's die daar samen met hem uitvoering aan kunnen geven. Kenmerkend voor X als schoolleider is dat hij in de loop van zijn ontwikkeling steeds transparanter is geworden in zijn communicatie. Ook de moeilijke boodschappen gaat hij niet meer uit de weg. Hij ziet zichzelf als een bruggenbouwer en zet humor in om te verbinden.

29 De casus van X is gekozen omdat ik voor een exemplarische weergave van zijn ontwikkeling dicht bij het feitelijke gespreksverloop kan blijven en het verhaal dus nauwelijks heb hoeven te stileren. Iedere schoolleider heeft echter een min of meer vergelijkbare ontwikkeling doorgemaakt.

30 De voorbeelden waarmee de schoolleider de waardegebieden aanvankelijk heeft geïllustreerd, zijn omwille van privacyredenen niet integraal opgenomen in het waardensysteem.

X was als kind vaak driftig, ongeduldig en onzeker. De volwassen X herkent zijn gedrag van de jongere X niet meer in zijn gedrag van nu, al ervaart hij soms nog aarzeling bij het nemen van besluiten en twijfelt hij over zijn eigen zienswijze. Hij kon en kan zich soms nog ergeren aan mensen die zichzelf op de voorgrond plaatsen en aan personen die dwingend zijn.

Analysegesprek

In het begin van dit hoofdstuk heb ik uitvoering aandacht besteed aan het procesverloop van de analysegesprekken van de ZKM-onderzoeken. Al deze gesprekken begonnen met dezelfde startopdracht: 'Kies het waardegebied dat staat voor de kwaliteit waarmee het verhaal van jouw leiderschap is begonnen'. Het antwoord op deze opdracht is door de ZKM-begeleiders beschouwd als de eerste leerslag in de ontwikkeling van het leiderschap. Het verhaal start hiermee vanuit een primaire ik-positie van het 'zelf'.

Eerste leerslag³¹

Schoolleider X geeft aan waar het verhaal van zijn leiderschap is begonnen:

Ik ben mij ervan bewust geworden dat de dominante rol van mijn vader ertoe geleid heeft dat ik wilde laten zien wat ik kan en waarin ik geloof.

(Waardegebied no. 1: Z 16, A 0 / P 19, N 0)

Vervolgens is hier het waardegebied met het hoogst correlerende gevoelsakkoord bij gezocht:

Toen ik merkte dat er mensen om mij heen waren die dingen in mij zagen en die in mij geloofden terwijl ik mij daar zelf nog niet van bewust was, heeft mij dat enorm gestimuleerd. (Noemt als voorbeeld de naam van een schoolleider.)

(Waardegebied no. 29: Z 16, A 3 / P 20, N 0)

Aan X werd ook gevraagd om te associëren op de vraag wat de onderliggende gemeenschappelijke betekenis is van de beide waardegebieden:

Gedrevenheid. Ik werd zekerder van mijzelf. Bevestiging van wat ik kan. En dat stimuleert mij om door te gaan, er zelfs een schepje bovenop te doen.

31 In de schuingedrukte tekst is de inbreng van X tijdens het analysegesprek beschreven. Het gaat hier om de waardegebieden uit het waardensysteem en om de associaties van X welke hij in het analysegesprek heeft benoemd. In de kaders is steeds het begeleidend theoretisch achtergrondcommentaar van de ZKM-begeleider opgenomen. Hierin wordt ingegaan op de wijze waarop de begeleider kijkt naar de interne processen van X. In het analysegesprek is dit niet expliciet met hem besproken.

X associeert nu spontaan en de onderliggende gemeenschappelijkheden komen als vanzelf naar boven. Hij verwoordt hiermee de onderliggende diepere laag in zichzelf. In ZKM-termen wordt deze laag het 'latente niveau' genoemd, de onzichtbare onderliggende (interne) dynamiek van de ervaring. In het latente niveau bevinden zich gevoelens van X die niet direct als zodanig te herkennen en/of zichtbaar zijn als we ons enkel baseren op zijn manifeste verhaal in de vorm van de uitgesproken zinnen, de waardegebieden.

Vervolgens is aan X de vraag voorgelegd hoe zijn gedrevenheid zich in het leiderschap verder ontwikkeld heeft. Hij selecteert drie waardegebieden:

Ik werd ongeduldig. Dit kwam voort uit gedrevenheid en het verlangen om iets te bewijzen.

(Waardegebied no. 20: Z 9, A 0 / P 8, N 1)

In situaties waarin anderen hun gelijk afdwingen houd ik steeds mijn boosheid in terwijl ik het non-verbaal wel uit.

(Waardegebied no. 9: Z 3, A 0 / P 0, N 24)

Weggestopte en opgestapelde boosheid en frustratie uitten zich regelmatig in drijfbuien.

(Waardegebied no. 10: Z 4, A 0 / P 0, N 23)

Wat hier in de geselecteerde waardegebieden op manifest niveau zichtbaar wordt is X's interne dynamiek binnen de ik-positie van de gedrevenheid. Er ontstaat een spanningsveld in zijn gedreven ik-positie, want X ervaart ook ongeduld. We zien hier dus een gedreven ik-positie die vooral de behoefte heeft om zich te bewijzen en daadkracht te tonen. In het gevoelsakkoord van waardegebied no. 20 kunnen we zien dat in deze ik-positie het Z-motief (het motief van de zelfbevestiging) sterk overheerst. Aan het negatieve gevoelsakkoord van de waardegebieden no. 9 en no. 10 is te zien dat het Z-motief nauwelijks wordt vervuld. Hier ontstaat interne ambiguïteit bij X: de in wezen positieve kracht van het Z-motief manifesteert zich niet en er is een negatief gevoelsakkoord. We zien hier op latent niveau dat X niet in zijn kracht komt. Uit de gevoelsakkoorden van waardegebieden no. 9 en no. 10 blijkt dat hij zich machteloos voelt. Hoe meer hij het Z-motief van zijn gedreven ik-positie 'oppompte' en zijn negatieve gevoelens negeerde, hoe meer ongeduld er ontstond, alsook een verdere afdrijving van zijn potentiële kracht. Door dit interne mechanisme komt het af en toe tot een uitbarsting. Dit wordt geïllustreerd in de waardegebieden no. 9 en no. 10.

Dan wordt X gevraagd naar hoe het verder ging met zijn ontwikkeling als schoolleider. Hij noemt het volgende waardegebied:

Natuurlijk raakt het me af en toe dat ik mijn ideeën en idealen niet altijd gerealiseerd krijg. Maar ik sta er niet lang bij stil.

(Waardegebied no. 18: Z 14, A 0 / P 15, N 0)

Vervolgens is in de correlatietabel het waardegebied met het hoogst correlerende gevoelsakkoord er bij gezocht:

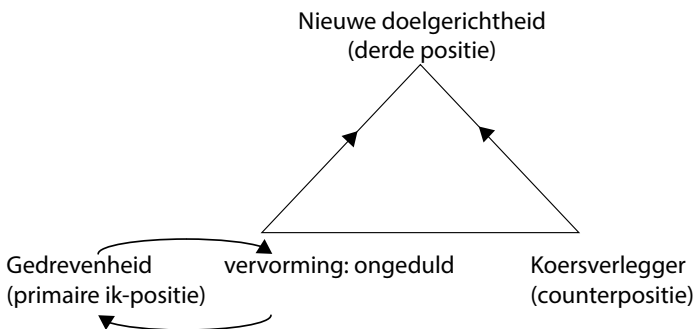
Ik leer nog steeds van innovaties die mislukken en waarin ik de onmacht voel. Ik kijk vooral naar mijzelf, wat ik fout gedaan heb en veroordeel mijzelf niet meer.
(Waardegebied no. 31: Z 18, A 2 / P 20, N 0)

Vervolgens kreeg X opnieuw de vraag om te associëren op de vraag naar de onderliggende gemeenschappelijkheid tussen de waardegebieden:

Ik verleg mijn koers. Ik doe water bij de wijn, met behoud van mijn doelgerichtheid. Ik laat me niet meer afleiden door mijn irritatie. Ik ga niet meer tegen weerstand vechten.

Het verleggen van de koers is volgens X het vervolg in zijn ontwikkeling. In het gevoelsakkoord zien we een ik-positie van het 'zelf' met een positief Z-motief. X lost hiermee een intern spanningsveld op, hij maakt een slag in zijn ontwikkeling. De oude ik-positie (gedrevenheid) en zijn inzicht in de valkuil (boosheid en ongeduld) leiden hem minder in zijn doelgerichtheid. Dat lijkt te betekenen dat hij niet meer alleen gedreven vecht, maar dat hij ook in staat is om zijn koers te verleggen in situaties waarin hij vastloopt. X heeft zich dit gedrag zo eigen gemaakt dat er een nieuwe ik-positie, een kwaliteit in zijn leiderschap, is ontstaan en hij wordt zich hiervan bewust. Terugkijkend ervaart hij dat er toen wat in hem is veranderd. X had ook zijn ongeduld kunnen (blijven) negeren. Dat zou waarschijnlijk hebben betekend dat hij zijn boosheid enkel non-verbaal zou zijn blijven uiten met af en toe een driftbui. De kans bestaat dat dit gedrag zou hebben geleid tot een vorm van autoritair of wispelturig leiderschap. Door de interne dialoog tussen beide ik-posities (die van de gedrevenheid, inclusief de vervorming van ongeduld en de nieuwe counterpositie) is ruimte voor een nieuw perspectief ontstaan: het verleggen van de koers en water bij de wijn doen, een nieuwe doelgerichtheid.

Eerste leerslag in schema:



Tweede leerslag

X heeft intern een weg gevonden om zich te verhouden tot zijn gedrevenheid en zijn ongeduld. De nieuw ontstane ik-positie van X kenmerkt zich wederom door een sterk Z-motief. Het A-motief is nul, hetgeen wil zeggen dat voor X de verbondenheid met de ander op latent niveau nog geen leidend perspectief was bij het verleggen van zijn koers. Tijdens het ZKM-onderzoek is X is zich hiervan nog niet bewust. Het sterke Z-motief duidt erop dat het gedrag van X in wezen gevoed wordt door zelfbevestigingsmotieven. Men zou kunnen zeggen dat hij 'strategisch' gedrag vertoont als hij zijn koers verlegt en als hij water bij de wijn doet. Een nieuwe doelgerichtheid heeft postgevat waarmee X's doelen beter te realiseren zijn dan door zijn gedrevenheid met ongeduld.

De ZKM-begeleider wijst X op het feit dat zijn leiderschap voornamelijk gemotiveerd werd vanuit het Z-motief. Er is een discrepantie tussen zijn tekst en het gevoelsakkoord. Hem wordt gevraagd of er waardegebieden zijn waar – in zijn leiderschap – naast het Z-motief ook het A-motief een rol speelt.

Hij selecteert er drie:

Ik heb nu veel minder het gevoel dat ik me moet bewijzen, ik ben daardoor milder geworden, bijvoorbeeld ten opzichte van disfunctionerende docenten.

(Waardegebied no. 11: Z 16, A 0 / P 16, N 0)

Voor X is dit een waardegebied waarin zijn betrokkenheid met de ander tot uiting komt. Maar als we naar het gevoelsakkoord kijken, dan zien we dat er sprake is van een discrepantie tussen zijn woorden en het bijbehorende gevoelsakkoord, tussen het manifeste en het latente niveau. In zijn woorden is te lezen dat hij een mildheid voelt ten opzichte van zijn docenten, maar het gevoelsakkoord is enkel gericht op zelfbevestiging. In de gevoelscore is het A-motief 0.

De kwaliteit van mijn bescheidenheid is goed kunnen luisteren en vooral horen met oprechte interesse in de ander.

(Waardegebied no. 1: Z 15, A 6 / P 19, N 0)

Dit is nog steeds een overwegend Z-gebied, maar er komt wel iets van een A-motief bij.

Een derde waardegebied dat hij selecteert is:

Ik gun anderen graag de credits van de prestaties die ze geleverd hebben, ook al is dat onder mijn verantwoordelijkheid gebeurd.

(Waardegebied no. 2: Z 10, A 7 / P 20, N 0)

In dit waardegebied zien we in het gevoelsakkoord dat het Z-motief minder sterk is en dat het A-motief relatief iets hoger is gescoord dan in de waardegebieden no. 15 en no. 16. Hier komt op latent niveau de betrokkenheid bij de ander meer in beeld.

Vervolgens is gekeken naar de hoogst correlerende waardegebieden in de correlatietabel met waardegebied no. 2³²:

Ik vind complimenten leuk en ik laat dat ook merken: "Ik vind het leuk dat je dat zegt."

(Waardegebied no. 22: Z 11, A 6 / P 15, N 0)

Aan X wordt gevraagd om te associëren op de onderliggende gemeenschappelijke betekenis van deze waardegebieden:

Mensen (de ander en ook ikzelf) moeten worden gewaardeerd en gezien worden om hun inzet en hun kwaliteiten. Ik word hier de 'goede vader'. Ik probeer mensen op hun waarde te schatten, geef complimenten en ben milder geworden.

Hier ontstond bij X het inzicht dat hij zich, naast het eerdere strategische en Z-motief gestuurde gedrag, ook ontwikkelde tot 'de goede vader'. Het draait nu niet meer alleen om de zelfbevestiging van X, maar de ander wordt nu ook belangrijk voor X. Dit blijkt niet alleen uit zijn woorden (manifest niveau), maar ook uit het gevoelsakkoord (latent niveau). Hij kan er als leider zijn voor de ander en heeft hen ook iets te bieden. Er begint een ik-positie bij X te ontstaan van waaruit hij er ook echt kan en wil zijn voor de ander. Zijn conclusie: het verleggen van de koers (ik-positie, strategisch) en de goede vader zijn (ik-positie, op de ander gericht) worden samen verbonden in de 'bruggenbouwer' in X. Binnen de ik-positie van de 'bruggenbouwer' kan hij de door Z-motieven gedreven strategische ik combineren met 'de goede vader' en er voor anderen zijn. Hij kan beide posities afzonderlijk innemen en ze ook met elkaar combineren.

Aan X wordt gevraagd waardegebieden te noemen die bovenstaand proces voor hem illustreren:

De bruggenbouwer in mij zoekt steeds naar verbanden. Waar vinden we elkaar, waarover hebben we consensus? Ik kom met tussenvoorstellen, maar heel doelgericht.

(Waardegebied no. 40: Z 17, A 5 / P 15, N 2)

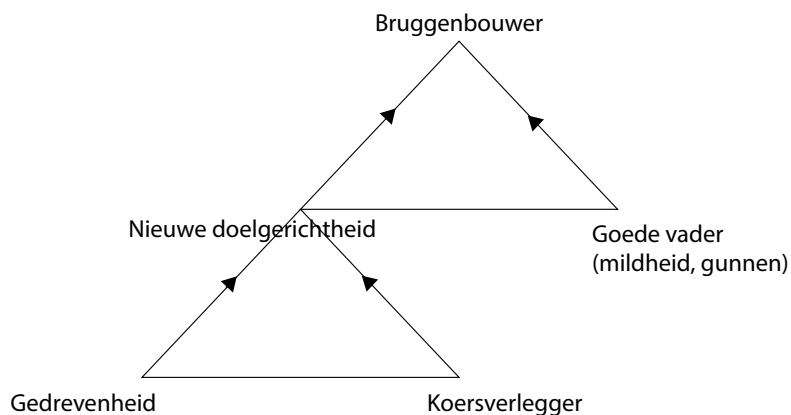
³² Er is hier voor waardegebied no. 2 gekozen omdat in dit waardegebied de A-score het hoogst is van de drie gekozen waardegebieden.

In situaties waarin ik slecht nieuws moet brengen (bijvoorbeeld disfunctioneren van een leraar, innovatie die om een reorganisatie vraagt), breng ik een transparante eerlijke boodschap.

(Waardegebied no. 12: Z 11, A 1 / P 6, N 0)

Hierin is te zien dat X als oplossing voor zijn spanningsveld leiderschap ontwikkelde dat zich typeert als bruggenbouwer (met een hoge Z-score en ook A-score) en dat hij ook de minder leuke boodschappen niet uit de weg gaat (met een Z-score en lage A-score). De bruggenbouwer is nodig om de relatie met de ander niet uit het oog te verliezen. De bruggenbouwer is de nieuwe ik-positie van X die zich zodanig in X heeft ontwikkeld dat het tot een nieuwe ik-positie, een nieuwe kwaliteit, in zijn leiderschap wordt waarbinnen hij de strateeg en ook de goede vader kan integreren (derde positie).

Eerste en tweede leerslag in schema:



Derde leerslag

Opnieuw is gekeken naar het hoogst correlerende waardegebied uit de correlatietabel met de bruggenbouwer:

Ik merk nu dat ik, in vergelijkbare conflictsituaties met vroeger, tegenwoordig veel rustiger, evenwichtiger en zelfverzekerder ben.

(Waardegebied no. 14: Z 16, A 2 / P 21, N 0)

Ik leer nog veel van innovaties die mislukken en waarin ik de onmacht voel. Ik kijk vooral naar mijzelf en naar wat ik fout gedaan heb en ik veroordeel mijzelf niet meer.

(Waardegebied no. 31: Z 18, A 2 / P 20, N 0)

Vervolgens kreeg X weer het verzoek om vrij te associëren op de onderliggende gemeenschappelijke betekenis van de waardegebieden:

Ik blijf zoeken naar de binding, wil dat mensen allemaal bij elkaar blijven, zonder partij te kiezen. Ik zie een mislukking niet meer als een persoonlijk falen, meer als een leerpunt waarmee ik verder kan en verder ga. Ik kan doorgaan.

Vervolgens werd X gevraagd naar de verdere ontwikkeling van de bruggenbouwer. Hij selecteert opnieuw waardegebied no. 2. Dit correleert met waardegebied no. 36:

Ik gun anderen graag de credits van de prestaties die ze geleverd hebben, ook al is dat onder mijn verantwoordelijkheid gebeurd.
(Waardegebied no. 2: Z 10, A 7 / P 20, N 0)

Als mensen een beroep op mij doen zal ik niet gauw 'nee' zeggen. Daarin kan ik veel van mijzelf geven.
(Waardegebied no. 36: Z 14, A 15 / P 19, N 0)

X wordt weer gevraagd wat de onderliggende gemeenschappelijke betekenis is in beide uitspraken:

Als ik merk dat mensen kracht uit mij putten dan kan ik hen moeilijk afwijzen. Ik voel mij dan gestreeld.

In deze situatie ontstaat voor X weer een spanningveld tussen de bruggenbouwer en de vervorming daarvan: 'zichzelf wegcijferen ten behoeve van een goede relatie met zijn teamleden'. X tendeert in die situaties terug te vallen op zijn 'strategische' zelf.

Ik ga me dan belast voelen. Ik ga proberen om mijn systeem op te rekken om de harmonie te herstellen / te behouden. Ik wil eigenlijk eerlijk zijn in mijn boodschap en eerlijk zijn in mijn aandacht.

Er wordt nu aan X gevraagd hoe hij omgaat met het door hem genoemde spanningsveld:

Ik ontwikkel strategieën om het te regisseren. Wat ik doe is mijn eigen dominantie en ongeduld afwijzen. Of ik ga de clown uithangen en grapjes maken of ik word de strateeg. Ik maak dan vooral geen fouten zodat ik niet betrapt kan worden. Ik maak het de ander naar de zin.

X krijgt tijdens het onderzoek zicht op een patroon in zijn ontwikkeling: hij heeft tot nu toe steeds gedacht dat hij vanuit verbinding met anderen handelde, maar hij ontdekt dat zijn motieven vaak vanuit zelfbevestiging werden gevoed. Hij handelde lange tijd vanuit de ik-positie van de strateeg. Hij ontwikkelde een counterpositie die meer echte verbinding kon maken met de ander. Maar op momenten dat deze nieuwe ontwikkeling in zijn leiderschap onder druk kwam te staan, zien we dat hij terug kon vallen op de vertrouwde primaire positie van de strateeg. De functie van deze primaire ik-positie is ooit gevormd om zichzelf te behoeden voor verstoringen in relaties en om een weg te zoeken uit zijn eigen boosheid, irritatie en teleurstellingen in anderen.

Ik zie nu, tijdens het onderzoek, in dat het allemaal gedragingen zijn die opnieuw ingegeven zijn door het Z-motief. Terwijl het doel van mijn strategie is om mensen eerlijk en oprecht kansen te geven. Mijn missie gaat hier over. Ik blijf het voor anderen te regisseren, ik regisseer de harmonie.

X wordt zich bewust van een kwetsbare ik-positie die bang is om afgewezen te worden en hij herkent ook een ik-positie die oprecht de intentie heeft om het anderen naar de zin te maken. Om de controle te houden, neigt de ik-positie van de strateeg ertoe de regie weer te nemen. Door bewust ruimte te kunnen bieden aan de kwetsbare ik-positie die bang is om afgewezen te worden ontstaat er bij X interne ruimte voor een verdere integratie van de strategische en eerlijke bruggenbouwer.

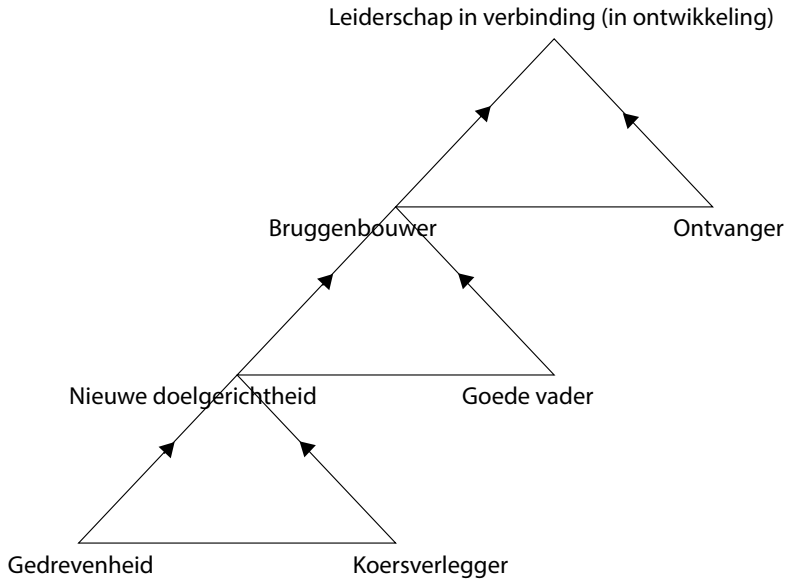
Aan X wordt gevraagd waar hij nu staat in zijn leiderschap:

Ik begin in te zien dat ik in mijn leiderschap eerlijk was in het zenden, maar nog niet zo eerlijk was in het ontvangen. In de voorgaande leerslagen is me duidelijk geworden dat ik, onbewust om verbindingen zo veilig mogelijk te houden, elke keer weer een nieuwe strategische oplossing vond voor belemmeringen die ik tegenkom in mijn leven.

Wat betekent dit voor de verdere ontwikkeling van je leiderschap?

Ik wil leren om meer open te staan voor mijn eigen onzekerheid en mijn kwetsbaarheid serieus te nemen. In plaats van voornamelijk op strategische kracht wil ik via kwetsbaarheid en openheid tot ontmoeting en menselijke verbinding komen.

Eerste, tweede en derde leerslag in schema:



Tot slot

X's gemotiveerde verhaal is een unieke geschiedenis. Zijn leer- en ontwikkelingsproces heeft hem gemaakt tot de schoolleider die hij nu is. Op basis van de analyse van de data uit alle ZKM-onderzoeken is te zien dat, ondanks de uniciteit van elk verhaal, er vergelijkbare patronen zijn waar te nemen. Deze hebben betrekking op de interne ontwikkeling van het leiderschap, de wijze waarop de schoolleiders leiding geven aan hun teams en de actuele situatie waarin ze zich bevinden. In de paragrafen 6.4 tot en met 6.6 besteed ik aandacht aan deze patronen.

6.4 HET VERMOGEN TOT HET BEWUSTZIJN VAN INTERNE DIALOGEN

In het ZKM-onderzoek is expliciet aandacht geweest voor het leer- en ontwikkelingsproces van de schoolleiders. Zij hebben verteld over de individuele weg die zij in het leven hebben afgelegd en op welke weg zij nu zijn aanbeland. Bij het naast elkaar leggen van de ZKM-onderzoeken wordt zichtbaar dat bij alle schoolleiders het beeld ontstaat dat zij in de loop van hun ontwikkeling hebben geleerd om interne spanningsvelden op te zoeken en om ze aan te gaan. Dit interne proces laat zich beschrijven vanuit de Dialogical Self Theory (DST).

De schoolleiders hebben in hun leven het vermogen ontwikkeld tot het bewust voeren van interne dialogen, hetgeen ook zichtbaar wordt in hun gedrag tijdens de analysegesprekken. Wat deze schoolleiders typeert, is het grote vermogen om vanuit meerdere posities de werkelijkheid om hen heen gade te slaan. En wat hier typerend aan is, is het gegeven dat ze zich hierbij niet afkeren van de minder plezierige signalen in zichzelf en hun omgeving. In de verhalen van de schoolleiders vinden we terug dat ze meerdere malen in hun leven zijn vastgelopen of dreigden vast te lopen in te eenzijdige strategieën van primaire ik-posities. Ze zijn in staat gebleken om deze interne spanningsvelden op hun levenspad een aantal malen te transformeren tot leerervaringen en hiermee is hun handelingsrepertoire als mens en als schoolleider uitgebreid. Ze zetten hun reflexieve vermogens in en blijven steeds kritisch naar zichzelf kijken, ook in situaties waarin zij onder druk staan. Zij zoeken hierbij naar mogelijkheden om zelf proactief in te grijpen bij interne spanningvelden. En koersen dan niet enkel op hun primaire ik-positie, die soms intern ontkent dat er iets aan de hand zou zijn. Ook vertonen ze uiteindelijk niet de neiging om de omgeving aan te wijzen als hoofdoorzaak van zorg, stress, ellende of tegenspoed. Zij hebben op den duur een attitude ontwikkeld die hen in staat stelt om op eigen kracht, of via confrontaties met anderen, uiteindelijk afstand te nemen van hun oude handelingspatronen. Zij hebben leren inzien dat vervormde primaire ik-posities hen iets konden leren. Deze attitude lijkt een belangrijke component te zijn in de ontwikkeling tot de innovatieve leiders die zij zijn.

6.4.1 LEERSLAGEN

Een belangrijk resultaat uit het onderzoek is dat zichtbaar is geworden dat alle schoolleiders het vermogen hebben om counterposities te ontwikkelen in hun groeiproces tot innovatieve schoolleider (zie bijlage 5). Dit leervermogen heeft hen verder gebracht in het ontwikkelingsproces tot de innovatieve schoolleiders die zij nu zijn. In de schoolleiders huizen, net als in ieder volwassen mens, meerdere primaire ik-posities. Zoals eerder beschreven bestaat de gereede kans dat goed tot zeer goed ontwikkelde primaire ik-posities uiteindelijk ombuigen in vervormingen. Vervormingen geven vaak aanleiding tot interne of externe spanningsvelden doordat oorspronkelijk productief gedrag contraproductief wordt als mensen in dat productieve gedrag 'doorslaan'.

In de casus X is te zien hoe een dergelijk proces kan verlopen. De gedreven X (primaire ik-positie) vervormde en werd een ongeduldige ik-positie. X werd als gevolg van het doorslaan van zijn gedrevenheid een leider die meer en meer energie stak in het zichzelf bewijzen.

Zijn handelen werd als gevolg van dit mechanisme omgeven door interne en externe spanningen en daardoor zag hij zichzelf als een minder effectieve leider. Het ZKM-onderzoek laat zien dat schoolleiders zoals X een aanvankelijk normale en menselijke reactie vertonen bij interne spanningsvelden. Dat wil zeggen dat ze proberen om de spanning te ontlopen en de 'lastige counterposities' in zichzelf indammen. Vaak vallen ze hierbij terug op hun inmiddels vervormde primaire ik-positie. Dit is logisch gezien het feit dat deze positie voor hen het meest vertrouwd voelt. Op deze manier worden de interne spanningen op korte termijn gereduceerd, maar niet werkelijk opgelost.

Typerend in het ontwikkelingsproces van de schoolleiders uit het ZKM-onderzoek is het leervermogen om, vroeger of later, deze interne spanningsvelden te herkennen en te erkennen in plaats van ze te negeren. En om vervolgens bewust de confrontatie met zichzelf aan te gaan door de ontwikkeling van hun counterposities, de posities die intern tegenwicht gaven aan hun vervormingen. Deze counterposities zijn wezenlijk verschillend van de primaire ik-posities in hun waarnemingsvermogen, denken en voelen. In interne dialogen brachten de schoolleiders deze counterposities in contact met hun primaire ik-positie, ook al ervoeren ze dan soms lastige interne spanningsvelden.

Uit de gespreksanalyses blijkt dat deze dialogische uitwisseling tussen de primaire ik-posities met de counterposities in veel situaties heeft geleid tot de ontwikkeling van geheel nieuwe posities, de zogenaamde derde posities. Dit zijn posities met voor de schoolleiders nieuwe denk- en gedragskenmerken, waarin de primaire ik-positie en de counterpositie met elkaar geïntegreerd worden. In DST-termen is hier sprake van een triade, een driehoek: primaire ik-positie, counterpositie en derde positie. In de casus X is te zien dat een interne dialoog tussen meerdere posities, namelijk zijn gedrevenheid (primaire ik-positie) en het vermogen om stil te staan (counterpositie), tot nieuw gedrag leidde. X werd een bruggenbouwer (derde positie).

Opvallend is dat deze derde posities door de schoolleiders geïnternaliseerd zijn. Het is dus niet zo dat zij zichzelf een nieuw 'kunstje' aanleerden, maar ze hebben zich het nieuwe gedrag eigen gemaakt, het werd een deel van henzelf. En uiteindelijk werd het nieuwe gedrag weer een vertrouwde ik-positie (een soort primaire ik-positie). De schoolleiders hebben hun leiderschapsrepertoire hierdoor dus uitgebreid.

Y: Toen ik conrector was, was ik veel met de inhoud bezig: ik was rationeel en op het argument gericht. Primaire ik-positie

Dat hield ik niet vol en het bleek te weinig effectief. Ik raakte bijna overwerkt en kreeg fysieke klachten. Ik ging hierover nadenken en ben gaan relativeren.

Counterpositie

(Waardegebied no. 15: Z 12, A 18 / P 20, N 13)

Y: Mijn rol is betrekkelijk. Ik heb niet zoveel directe invloed en/of macht. Dat betekent dat je rol vrijer wordt. Het geeft ruimte. Derde positie

(Waardegebied no. 23: Z 16, A 14 / P 31, N 2)

Z: Ik heb geleerd om om te gaan met de 'overkill' aan Z. Ik was namelijk gewend om makkelijk en ongevraagd taken over te nemen van anderen (bijvoorbeeld van de planning & control afdeling. Ik schoof de stafmedewerkers dan 'onder de tafel'.

Primaire ik-positie

Ik laat anderen nu meer aan bod komen. Counterpositie

(Waardegebied no. 9: Z 16, A 16 / P 32, N 3)

Z: Mensen zijn eigenaar van en medeverantwoordelijk voor het proces en het resultaat. Ik sta ernaast, ertussen en denk mee. Dat betekent heel veel werk. Derde positie

(Waardegebied no. 14: Z 16, A 16 / P 33, N 1)

Q: Ik heb een kritische ouder op mijn schouders van wie ik het altijd beter moet kunnen. Dit is de grond voor altijd het beste willen/moeten zijn. Primaire ik-positie

(Waardegebied no. 23: Z 17, A 17 / P 26, N 16)

Q: Door het ontdekken van en inzicht hebben in het verlammeende deel van de inner-critic kan ik de vrije ik laten ontwikkelen. Counterpositie

(Waardegebied no. 25: Z 16, A 16 / P 33, N 1)

Q: De vrije wil kan veel beter zeggen: dat doe ik niet, dat hoef ik niet te kunnen, ik mag fouten maken en ook excelleren. Derde positie

(Waardegebied no. 26: Z 20, A 20 / P 40, N 0)

Door de interne dialoog tussen de primaire ik-positie en hun counterpositie ontstond intern de ruimte voor nieuwe benaderingen. Dit interne triadische ontwikkelingsproces is cyclisch van aard, hetgeen betekent dat het ingezette proces zich bij de meeste schoolleiders meerdere malen heeft herhaald en verdiept. In meerdere leerslagen werd de derde positie, het nieuwe inzicht en gedrag, op een zodanige wijze 'eigen' gemaakt dat het weer de kenmerken kreeg

van een interne primaire ik-positie. Het werden veilige en vertrouwde posities waar de schoolleiders op terug vielen als zij spanningsvelden ervoeren in hun leiderschap. En er ontstonden weer nieuwe spanningen op het moment dat deze nieuwe primaire ik-posities vervormden.

In de casus van X zien we in zijn tweede leerslag een interne dialoog van de bruggenbouwer (was een derde positie en inmiddels een primaire ik-positie) met een nieuwe externe counterpositie: de leraar die om erkenning vraagt. De spanning voor X is om de balans te vinden tussen enerzijds 'zichzelf bewijzen' en anderzijds compassie met collega's te hebben en hen ook echt ruimte te bieden. Deze balans ontstaat in zijn leiderschap als hij, zoals hij het zelf beschrijft, 'de goede vader' wordt. Hij blijkt dan in staat om waardering te geven aan zichzelf en aan anderen.

Opvallend is dat dit bij de schoolleiders een continu leerproces is dat hen steeds weer een niveau verder brengt in hun leiderschap. Met dit interne ontwikkelingsproces hebben ze een interne balans gecreëerd die hen in staat stelt om een grote mate van (interne) onzekerheid te hanteren. Volgens de schoolleiders is het kunnen omgaan met en het durven aangaan van hun onzekerheid van belang bij innovatieprocessen. Dit geldt voor henzelf en ook voor hun team en de leerlingen.

6.4.2 KRITISCHE INCIDENTEN

Uit de verhalen van de schoolleiders blijkt dat ze allen kritische incidenten in de privé- of werksfeer hebben meegemaakt. Ook specifieke ontmoetingen met inspirerende docenten of bijzondere succeservaringen hebben soms diepe indruk achter gelaten. Deze voor de schoolleiders vaak indringende momenten zijn van invloed geweest op de ontwikkeling van het leiderschap. Wat opvalt in de ZKM-onderzoeken is dat uit de waardegebieden blijkt dat deze heftige ervaringen in veel gevallen niet zijn verdrongen of ontlopen. De schoolleiders hebben deze momenten geïntegreerd in hun systeem door er bewust interne ruimte voor te maken. Via interne dialogen tussen primaire ik-posities en kritische of lastige interne en externe (counter)posities bleken de schoolleiders in staat om kritische incidenten om te zetten in leermomenten. Ook hier wordt het patroon zichtbaar dat de interne spanningsvelden die ontstonden als gevolg van kritische incidenten gehanteerd zijn door de spanning bewust op te zoeken en deze te omarmen. Op deze wijze hebben de schoolleiders de spanning gereduceerd en intern de ruimte gecreëerd voor nieuw gedrag.

U: Mensen in mijn omgeving vinden mij onnavolgbaar in mijn energieniveau qua werk, sport (marathon) en gezin. Ik leg dat naast mij neer...

(Waardegebied no. 10: Z 17, A 13 / P 31, N 0)

U was altijd hard aan het hollen. Achteraf zegt ze dat ze van binnen wist dat ze harder rende dan goed voor haar was en dat ze meer rust moest inbouwen. Ze heeft dit interne signaal lang genegeerd. Van de feedback van collega's en vrienden ging ze alleen maar harder hollen. Enkele waardevolle leermomenten in haar leven deden haar inzien dat ze voor haar inspanningen uiteindelijk weinig terugkreeg op het moment dat zij het nodig had. Door een interne confrontatie met de externe counterpositie (de tegengeluiden van anderen) heeft ze geleerd om anderen meer zelf verantwoordelijkheid te laten nemen voor hun leven. U is opnieuw gaan studeren en nam meer tijd voor zichzelf

U: Ik moet ergens tegenaan lopen om me te realiseren dat ik naar binnen moet kijken om te zien of dat ik de juiste keuzes maak.

(Waardegebied no. 18: Z 12, Z 9 / P 13, N 20)

V: Op het moment dat ik in mijn huwelijk een min-papa was, heb ik vanwege een duidelijk signaal van mijn partner het roer omgegooid. Een markant punt in mijn leven.

(Waardegebied no. 22: Z 20, A 20 / P 36, N 2)

V heeft nu een betere balans gevonden tussen zijn werk en zijn privésituatie.

6.4.3 FEEDBACK EN REFLECTIE

Het ontvangen van feedback vervult in wezen dezelfde functie als de kritische incidenten in de ontwikkeling van de schoolleiders. Het grootste verschil is dat kritische incidenten zich doorgaans niet laten regisseren, terwijl dat in het geval van feedback wel zo is.

Ieder volwassen mens kent immers de primaire neiging om defensief gedrag te vertonen in die situaties waarin men negatieve feedback krijgt. Vanuit de emotie worden gedachten ontwikkeld over wat de ander bezielt om zich zo te gedragen. De attributies en eenzijdig bedachte correcties over anderen leveren meestal geen waardevolle bijdrage aan het eigen leervermogen. De schoolleiders zijn zich van dit mechanisme bewust. Uit de ZKM-onderzoeken komt naar voren dat de schoolleiders feedback leerden oppakken als een potentiële leerbron. Ze lijken hierbij geen onderscheid te maken tussen gevraagde of ongevraagde feedback. Ze willen oprecht weten hoe er door collega's of andere significante anderen over hen gedacht wordt en welk effect hun handelen op anderen heeft. Ze stellen zich dan ook open op bij het vragen en ontvangen van feedback. In veel gevallen

nemen de schoolleiders zelf het initiatief en vragen zij om gerichte feedback op hun functioneren. Een aantal van hen heeft feedback op hun functioneren geïstitutionaliseerd. In bepaalde overlegmomenten is structureel ruimte voor de feedback van collega's. Deze schoolleiders vinden de feedback van kritische en anders kijkende collega's het meest waardevol omdat ze van hen het meest kunnen leren.

De meeste schoolleiders kiezen bewust om hun leiderschapservaringen expliciet te delen met hun partner. Ook uit deze hoek ontvangen zij waardevolle (on)gevraagde feedback.

Het openstaan voor en vragen om feedback vergt moed, zeker gezien het feit dat de schoolleiders zich soms kwetsbaar voelen³³. Moed om bewust uit de comfortzone te stappen door interne spanningsvelden op te roepen en te accepteren. Door feedback te vragen aan significante anderen zoeken de schoolleiders op een proactieve wijze naar kritische externe counterposities. En soms ontwikkelen zich als gevolg van deze feedback weer derde posities. De boodschappen, argumenten of emoties zijn door de schoolleiders in reflectieve externe of interne dialogen verwerkt. Externe feedback draagt dus bij aan de ontwikkeling van het leiderschap van de schoolleiders.

Aan de gevoelsakkoorden van de meeste waardegebieden die betrekking hebben op het omgaan met feedback is te zien dat er veelal sprake is van een integratie van het Z- en het A-motief en dat overwegend positieve gevoelens zijn gescoord. Hieraan is af te lezen dat de schoolleiders zowel op het manifeste als op het latente niveau aangeven dat zij het vragen en ontvangen van feedback als een positieve kracht waarderen.

Uit de manifeste waardegebieden blijkt tevens dat de schoolleiders frequent op hun eigen leiderschap en op de ontvangen feedback reflecteren. Reflectie vereist een actieve en betrokken houding om met een open gemoed, toewijding en verantwoordelijkheid de reactie op een situatie te onderzoeken. De schoolleiders hebben, mede door hun reflectieve vermogens, een grote mate van zelfbewustzijn ontwikkeld: ze kennen hun krachten en zwaktes en zoeken uit wat het effect is van hun handelen:

V: Om de nieuwe ordening te faciliteren hebben we een feedbacksysteem ontworpen. Om te beginnen in vier periodes van het schooljaar.
(Waardegebied no. 10: Z 20, A 20 / P 38, N 0)

³³ Sommige schoolleiders zitten relatief kort op hun plek en sommige scholen zitten nog midden in innovatieprocessen of hebben juist een innovatie achter de rug.

V: Als er uit een feedbackronde een collectief thema naar voren komt, dan betekent dat actie voor mij.

(Waardegebied no. 11: Z 20, A 20 / P 39, N 5)

V: Ik organiseer mijn tegenpool bewust. Ik vraag aan mijn collega om tegengas te geven. En ik waardeer dat. Het verhoogt mijn houdbaarheidsdatum.

(Waardegebied no. 12: Z 20, A 20 / P 40, N 0)

Q: Ik ben wel degene die het voortouw neemt. En ik vind het belangrijk om te horen hoe ik overkom en wat ze er echt van vinden.

(Waardegebied no. 29: Z 19, A 19 / P 38, N 4)

Q: Ik vind het ook heel prettig om waardering te ontvangen. Vooral het persoonlijk laten blijken dat ik de ander stimuleer of inspireer.

(Waardegebied no. 30: Z 20, A 20 / P 40, N 0)

X: Ik vind complimenten leuk en ik laat dat ook merken.

(Waardegebied no. 22: Z 11, A 6 / P 15, N 0)

X: Ik zit niet te wachten op loze complimenten als ik weet dat het niet goed gaat. Ik negeer het.

(Waardegebied no. 23: Z 14, A 0 / P 9, N 3)

Illustratief voor de open houding van de schoolleiders is dat ze allemaal spontaan de toezegging deden om mee te werken aan het ZKM-onderzoek. Van de benaderde schoolleiders had niemand eerder gehoord van het bestaan van een diepe zelfanalyse via de ZKM. Ik heb hen toen benaderd en een korte beschrijving van de doelstelling en werkwijze gegeven. Daarin heb ik meegenomen dat ze er, naast hun drukke baan, twee dagen werk en een hoop energie in moesten investeren. Dat heeft hen er niet van weerhouden om vrijwel meteen toe te zeggen om te participeren in het onderzoek. Voor drie van de zeven schoolleiders zou het feit dat ze mij kenden een verklaring kunnen zijn voor deze toezegging, maar de andere vier had ik nog niet eerder of alleen oppervlakkig ontmoet. Alle schoolleiders zagen het onderzoek als een mogelijkheid om feedback te krijgen over zichzelf. De voor hen nieuwe invalshoek van de ZKM wilden zij inzetten om zich te bezinnen op hun carrière en/of hun leiderschap.

6.4.4 INTEGRATIE VAN DE GRONDMOTIEVEN

Een ander resultaat met betrekking tot het interne ontwikkelingsproces van de schoolleiders is dat uit de gevoelsakkoorden van de waardegebieden in de opeenvolgende leerslagen een toenemende onafhankelijkheid, synergie, blijkt te zijn tussen de beide grondmotieven. De beide grondmotieven (het Z- en het A-motief) komen vanuit een aanvankelijk symbiotische relatie naast elkaar te staan als twee onafhankelijke motivatiebronnen.

Voor bijna alle schoolleiders is de ontwikkeling van hun leiderschapsverhaal vanuit het Z-motief begonnen. Dat betekent dat het denken en handelen in eerste instantie gevoed werd door het grondmotief zelfbevestiging.

De waardegebieden bij de tweede en/of derde leerslag in de leiderschapsontwikkeling laten zien dat het gevoelsakkoord van veel van die waardegebieden significant is veranderd. De oorspronkelijke dominantie van het Z-motief wordt in deze leerslagen namelijk gecombineerd met de waardering op het A-motief. De beide grondmotieven gaan samen in veel van die waardegebieden en blijken ondersteunend aan elkaar. Dit betekent dat de schoolleiders kennelijk in een intern ontwikkelingsproces hebben geleerd om zowel voor zichzelf als voor anderen te zorgen. Ze zijn nu op het punt aangeland dat het meestal lukt om zowel hun persoonlijke koers te varen als hun collega's te faciliteren en te inspireren. We zien deze ontwikkeling in de casus X, die in paragraaf 6.3 beschreven is.

In de gevallen waarin het leiderschap volgens de leiders in kwestie begint met ervaringen gekenmerkt door de combinatie van het Z- en het A-motief is er in de eerste leerslagen sprake van een symbiotische, afhankelijke relatie tussen de beide grondmotieven. In latere leerslagen zien we hoe de grondmotieven onafhankelijk worden. Dit is op te maken uit de manifeste beschrijvingen, maar ook uit het feit dat het Z-motief zich eerst losmaakt uit de symbiose.

In bijlage 7 is de casus van V opgenomen. Deze is exemplarisch voor het interne proces dat zich bij veel schoolleiders heeft afgespeeld in de ontwikkeling van een meer synergetische relatie tussen de grondmotieven.

Een onafhankelijke synergische relatie van de beide grondmotieven is belangrijk omdat dit de succesbeleving van het leiderschap beïnvloedt: de schoolleiders voelen zich enerzijds zelfverzekerd en krachtig (sterk Z-motief) en anderzijds voelen ze zich zo sterk dat ze dit over kunnen dragen op hun collega's (A-motief), waardoor ook zij aan kracht winnen.

6.4.5 EENZAAMHEID EN KWETSBAARHEID

Uit veel van de waardegebieden blijkt dat de schoolleiders zich met echte passie wijden aan hun schoolleiderschap. Ze geven met plezier leiding en zijn in staat om te genieten van (hun) successen. Het werk neemt een belangrijke plaats in hun leven in. Toch zijn er bij allen ook twijfels, onzekerheden en vragen. Soms dateren deze van heel vroeger, bijvoorbeeld het oorspronkelijke gezin, en soms zijn ze later ontstaan. Wat opvalt is dat deze twijfels en vragen er van hen mogen zijn, ze laten het toe. Dit is af te leiden uit de gevoelsakkoorden die bij de betreffende waardegebieden toegekend zijn. De schoolleiders hebben een positieve beleving bij hun twijfels, vragen en zorgen.

Z: Ik weet op dit moment niet hoe ik in mijn leven verder wil. Dat is nieuw voor mij. Ik zie geen logisch vervolg.

(Waardegebied no. 21: Z 11, A 12 / P 21, N 6)

Y: De afgeschminkte Y vraagt zich soms hevig af: "Doe ik de goede dingen?"

(Waardegebied no. 21: Z 13, A 17 / P 20, N 19)

V: In mijn diepste draag ik een verborgen twijfel of mijn beslissingen wel zin hadden. Dit deel ik alleen met mijn partner.

(Waardegebied no. 16: Z 20, A 20 / P 30, N 0)

6.5 INTERACTIE MET COLLEGA'S

De conclusies van het ZKM-onderzoek die in paragraaf 6.7 zijn beschreven geven een beeld van de interne processen van de schoolleiders. Deze processen zijn gedeeltelijk voor de buitenwereld onzichtbaar, maar zijn direct van invloed op de kwaliteit en de beleving van hun leiderschap. In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van het ZKM-onderzoek in het licht van de aansturing van collega's.

6.5.1 BEWEGING CREËREN, GRENZEN STELLEN

Uit het ZKM-onderzoek is gebleken dat er een parallelle ontwikkeling bestaat tussen de interne dialogische processen van de schoolleiders en het leiderschap aan collega's. De wijze waarop de schoolleiders omgaan met hun interne spanningsvelden is namelijk ook van toepassing op de manier waarop ze collega's aansturen. Door de interne dialogen van collega's te beïnvloeden en ook door soms bewust spanningsvelden bij hen te creëren, leveren de schoolleiders een

bijdrage aan de ontwikkeling van hun teams. Op deze wijze stimuleren zij collega's tot interne en externe beweging. Bewegingen die leiden tot innovatieve ontwikkelingen in de scholen.

De schoolleiders rapporteren een warme en oprechte belangstelling voor collega's. Uit de verhalen van hen valt af te leiden dat veel van hun innerlijke processen gericht zijn op de vraag welke bijdrage van hen nodig is om een goede relatie met de teamleden op te bouwen en te onderhouden.

Uit de ontwikkeling van het leiderschap blijkt het grote belang dat de schoolleiders hechten aan het in verbinding staan met collega's. De schoolleiders investeren in het leren kennen van de leidende overtuigingen en principes onder het verhaal van hun collega's. Zij zijn in hun gedachten, handelen en emoties gericht bezig met de vraag hoe toegang te verkrijgen tot het interne domein van collega's. Via dat interne domein proberen ze met verschillende interventies het betekenisstelsel van collega's te prikkelen, te ondersteunen en te beïnvloeden. In de ZKM-onderzoeken geven de schoolleiders aan leiding te geven vanuit de overtuiging dat ze de intentie hebben om een bijdrage te leveren (Z-motief) aan de beweging bij collega's door in te haken op de capaciteiten en verbinding te maken met de mogelijkheden van de individuele teamleden (A-motief).

Het leiderschap is erop gericht om collega's het beste uit zichzelf te laten halen. De schoolleiders bieden collega's ruimte om zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor hun ontwikkelingsproces. Indien nodig spelen de schoolleiders hierbij soms de rol van de luis in de pels.

De ontwikkeling van collega's is geen doel op zich. Het leiderschap van de schoolleiders staat in dienst van het leren van de leerlingen en de ontwikkelingen in het onderwijs en in de schoolorganisatie. Vanuit die doelstellingen begrenzen en kaderen zij expliciet en duidelijk ruimte waarbinnen hun collega's zich kunnen bewegen. Indien docenten deze grenzen overschrijden of niet of in onvoldoende mate bijdragen aan de doelstellingen, wordt er door de schoolleiders op expliciete en transparante wijze over gecommuniceerd met de betrokkenen. De schoolleiders zijn consequent: ze bieden tegelijkertijd ruimte en trekken begrenzend lijnen en ze handelen hier ook naar.

W: Ik houd rekening met de capaciteiten en inzet van collega's. Ik geef hen nog tijd en kansen.

(Waardegebied no. 20: Z 7, A 7 / P 14, N 1)

W: Ik ga voor kwaliteit en hoge eisen. Deze kant zegt eerder: "Dat vind ik niet goed genoeg, einde oefening."

(Waardegebied no. 19: Z 8, A 1 / P 9, N 2)

X: In gesprekken na dat slechte nieuws ben ik oprecht geïnteresseerd in het verhaal van de ander. Ik weet dat de ander daarmee het gevoel krijgt dat hij/zij ook echt gehoord wordt.

(Waardegebied no. 13: Z 10, A 3 / P 8, N 0)

X: Ik verwijt docenten hun onzekerheid en machteloosheid niet en blijf hen stimuleren om vanuit hun eigen kracht en hun eigen hart te werken.

(Waardegebied no. 26: Z 9, A 5 / P 22, N 4)

X: In situaties waarin ik slecht nieuws moet brengen (bijvoorbeeld disfunctionerende leraar) breng ik een eerlijke en transparante boodschap.

(Waardegebied no. 12: Z 11, A 1 / P 6, N 0)

U: Ik zal altijd op zoek gaan naar de individuele bijdrage in het geheel door op zoek te gaan naar de kracht van mensen en deze in te zetten. Bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van het vak science.

(Waardegebied no. 12: Z 18, A 13 / P 36, N 0)

U: Ik heb tijdens het fusieproces bewust de spanningspunten bij collega's benoemd en daarop gerichte interventies gedaan. Dat is de manier waarop ik het doe.

(Waardegebied no. 4: Z 18, A 13 / P 34, N 1)

U: Op het moment dat mensen niet vanuit hun kracht functioneren, zoek ik naar andere mogelijkheden. Zoals bij C in de rol van teamleider brugklassen, nu weer leraar.

(Waardegebied no. 13: Z 17, A 14 / P 31, N 4)

V: Ik probeer om mensen bewust te maken van hun grenzen om ze een kans te geven die te ontstijgen. Bijvoorbeeld: adjunct-directeur bij mijn komst.

(Waardegebied no. 4: Z 20, A 0 / P 38, N 3)

V: Als het nodig is kan ik een onwerkbaar relatie beëindigen. Bijvoorbeeld: een docent die niet kon delen en al jarenlang een frustratie in het team was.

(Waardegebied no. 5: Z 20, A 18 / P 34, N 7)

Q: Ik geef veel ruimte, maar binnen collectief samengestelde kaders. Dat geeft het samengevoel en laat de bloei van het individu zien.

(Waardegebied no. 5: Z 18, A 16 / P 39, N 0)

Q: Als conflicten niet opgelost worden door de disbalans bij de ander helder te krijgen, dan ga ik de confrontatie aan. Desnoods tot ontslag toe.
(Waardegebied no. 22: Z 13, A 9 / P 17, N 12)

De schoolleiders bewegen dus steeds mee op de 'golf van de mogelijkheden van docenten' en ze combineren dit met de rol van de kritische schoolleider. Bij het voorleggen van de ontlokkers bleek dat zij zich in hun ontwikkeling op dit terrein minder voor dilemma's geplaatst zien. De verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de schoolleiders derde posities hebben ontwikkeld vanuit hun interne dialogische confrontaties met counter- en (vervormde) ik-posities. Hieruit zijn nieuwe posities ontstaan die het intern mogelijk maken om ogenschijnlijk tegengestelde polen met elkaar te verbinden, zonder dat het tot grote interne spanningsvelden leidt.

Het een en ander betekent dus zeker niet dat confrontaties met docenten worden geschuwd. De schoolleiders zijn zich terdege bewust van het feit dat ze het hun collega's soms lastig maken, maar zij hebben diep van binnen de overtuiging dat ze krachtig genoeg zijn om een proces in gang te zetten dat mogelijk tot weerstanden of frustraties leidt.

De schoolleiders hebben zelf de ervaring dat kritische incidenten in hun leven hen veel hebben gebracht. Zij zetten aan tot interne dialogen bij docenten aan de hand van kritische ervaringen en dit kan leiden tot interne ruimte, nieuwe perspectieven en ontwikkeling, hetgeen nodig is om innovatieve ontwikkelingen binnen de school in gang te zetten.

Dit is een ingewikkeld proces dat veel lef vergt van de schoolleiders. Het vergt lef om de eigen intra- en interpersoonlijke spanningsvelden te erkennen, de interne dialoog te voeren en om vervolgens effectieve interventies te doen in de richting van de docenten.

Bij de helft van de waardegebieden (D-waardegebied no. 19, G-waardegebieden no. 12 en no. 13, I-waardegebieden no. 4 en no. 12) is te zien dat de ervaringen met het begrenzen van docenten het sterkst gemotiveerd worden vanuit het Z-motief: de schoolleiders nemen het heft in handen en voeren de regie. Bij de andere waardegebieden over dit thema is er juist sprake van meer evenwicht in de beide grondmotieven. Uit het feit dat we bij de schoolleiders steeds beide ervaringen aantreffen, ruimte geven en grenzen stellen, is af te lezen dat zij de flexibiliteit hebben ontwikkeld om te bewegen in het spanningsveld tussen proactief leiderschap (Z-motief) en het in verbinding zijn met hun omgeving (A-motief).

Bij alle gevoelsakkoorden van de hiervoor beschreven waardegebieden is te zien dat de positieve gevoelens sterker zijn dan de negatieve. Het stellen van kaders en het uitdagen van collega's om grenzen op te zoeken geeft hen een overwegend positieve beleving, naast de negatieve gevoelens die veroorzaakt worden in de botsingen met docenten. Dit wordt zichtbaar in de waardegebieden die refereren naar 'moeilijke en soms pijnlijke' interventies die de schoolleiders deden en waarbij collega's uit hun comfortzone gehaald zijn.

Het leiderschap is, ook onder moeilijke omstandigheden, congruent met de persoonlijke posities en de bijbehorende affectieve eigenschappen van de schoolleiders. Er is geen sprake van interne ambiguïteit in de grondmotieven.

Als we resultaten met behulp van de DST analyseren, is de schoolleider soms de kritische externe (counter)positie van collega's. Op momenten dat de schoolleiders hen kritische feedback geven, kan het bij collega's tot interne spanningsvelden leiden. De meeste schoolleiders lijken bewust interne spanningsvelden te veroorzaken bij hun collega's. Het doet sommigen van hen zelfs deugd om op bepaalde momenten chaos te creëren. Als collega's hun schoolleider als kritische externe counterposities herkennen en erkennen, dan beïnvloeden de schoolleiders op zo'n moment de interne dialoog. Het interne proces van docenten vertoont dan een parallelle ontwikkeling met de interne processen van de schoolleiders zoals beschreven is in paragraaf 6.4.

Q: Ik veroorzaak bewust chaos en onrust bij collega's door mijn 'vuur' erin te gooien om beweging te krijgen. Ik gooi in een vergadering waarin bijna een besluit is genomen de knuppel in het hoenderhok. Mensen weten: waar ik verschijn, breng ik werk met me mee.

(Waardegebied no. 15: Z 19, A 20 / P 4, N 3)

X: Als ik controle, dus overzicht heb op de situatie, creëer ik graag situaties waarin de gebaande paden verlaten worden.

(Waardegebied no. 33: Z 16, A 2 / P 25, N 0)

V: Ik ben er altijd op uit om de orde te verstoren om uitdagingen creëren. Wanorde om vaststaande rollen te doorbreken.

(Waardegebied no. 8: Z 12, A 5 / P 21, N 13)

V: Ik heb de structuren in de organisatie gekanteld. Weg van de hiërarchie, zodat er nieuwe relaties kunnen ontstaan. In feite creëer ik een onzekere situatie waardoor er de noodzaak tot relaties ontstaat.

(Waardegebied no. 7: Z 20, A 20 / P 37, N 5)

W: Bij ons op school is het speelveld vaak ruim. Niet iedereen kan daarmee omgaan. Daardoor moeten mensen soms vetrekken. Vanuit personeelsbeleid moeten we daar wat mee doen.

(Waardegebied no. 4: Z 2, A 8 / P 7, N 4)

6.5.2 GEDEELD LEIDERSCHAP

Onder het handelen van de schoolleiders lijkt een opvatting te liggen over het leiderschap in relatie tot collega's: de schoolleiders vullen hun rol op een zodanige wijze in dat het leiderschap een dynamisch interactieproces is waarin meerdere mensen in de gelegenheid gesteld zijn om gezamenlijke leiderschapsactiviteiten te vervullen. We zien hier de kenmerken van gedeeld leiderschap. De schoolleiders lijken de collega's niet als 'volgers' te beschouwen, maar als partners die medeverantwoordelijkheid willen nemen voor de kwaliteit van het onderwijs. Afhankelijk van de situatie en de expertise die nodig is, verwerven of krijgen de collega's maximale invloed. De schoolleiders zien het leiderschap niet als een statisch fenomeen dat gekoppeld is aan dé schoolleider. In alle verhalen zijn waardegebieden te vinden waaruit blijkt dat de schoolleiders zichzelf niet als de centrale man of vrouw achter de successen beschouwen. Eerder ontstaat het beeld van figuranten die vanuit de achtergrond hun collega's faciliteren tot maximale prestaties. Ze kunnen ervan genieten als anderen successen boeken.

Uit de gevoelsakkoorden blijkt het waarmaken van deze opvatting van 'gedeeld leiderschap' niet een kwestie van simpel taken 'delegeren'. In dat geval zou het Z-motief aanzienlijk hoger gewaardeerd moeten zijn dan het A-motief. Uit de scores van de desbetreffende waardegebieden blijkt dat beide motieven consequent min of meer op hetzelfde niveau gewaardeerd zijn. Dit betekent dat we kunnen concluderen dat de schoolleiders flexibel kunnen schakelen tussen het zichzelf centraal stellen (Z-motief) en het verlangen om anderen te laten excelleren en de credits gunnen (A-motief). Zij lopen dus niet weg voor hun eigen positie als schoolleider en geven tevens de verantwoordelijkheid aan collega's. De schoolleiders voelen het schakelen tussen beide posities dan ook niet als een dilemma. Ook hier is een mogelijke verklaring dat de schoolleiders, als gevolg van de ontwikkeling van hun interne derde posities, hebben geleerd om te bewegen tussen twee ogenschijnlijk tegengestelde polen: enerzijds het gevoel van verantwoordelijkheid en de eigen behoefte om van betekenis te zijn en anderzijds de opvatting over de 'figurantenrol' en de gedeelde verantwoordelijkheid. Alle waardegebieden met betrekking tot dit mogelijke dilemma worden geassocieerd met positieve gevoelens. Het duidt erop dat het de schoolleiders oprecht vreugde geeft om in echte gezamenlijkheid op te trekken met collega's en verantwoordelijkheden te delen.

Q: Ik geef ruimte en vertrouwen, dat is mijn filosofie in leiding geven. Ik geniet ervan als bijvoorbeeld de sectordirecteuren met een nieuw beleid komen en daar trots op zijn.

(Waardegebied no. 1: Z 19, A 19 / P 39, N 0)

Y: Mijn rol is betrekkelijk. Ik heb niet zoveel directe invloed en/of macht. Dat betekent dat je rol vrijer wordt (ruimte).

(Waardegebied no. 23: Z 16, A 14 / P 31, N 2)

Y: Wie ben ik dat ik jou moet dicteren om te leren?

(Waardegebied no. 32: Z 18, A 14 / P 29, N 10)

U: In het team in Z heb ik vertrouwen dat zij op een zelfsturende manier werken. Zij bewaken en kennen de grenzen waarbinnen ze acteren en ze benutten de ruimte.

(Waardegebied no. 14: Z 19, A 15 / P 15, N 11)

X: Ik zoek mensen die mijn ideeën begrijpen en de kwaliteiten en vooral het enthousiasme hebben om dat idee op te pakken en te gaan doen. Ik gun die mensen hun credits en geniet van het samen excelleren.

(Waardegebied no. 16: Z 14, A 6 / P 21, N 0)

Z: Mensen zijn eigenaar van en medeverantwoordelijk voor het proces en het resultaat. Ik sta ernaast en ertussen en ik denk mee. Dat is heel veel werk.

(Waardegebied no. 14: Z 16, Z 16 / P 33, N 1)

Z: Ik zie in mijzelf een mix van de mannelijke en vrouwelijke kant (leiderschapsstijlen). Hard-zacht. Daardoor kan ik mijzelf in verschillende situaties redden.

(Waardegebied no. 27: Z 18, A 16 / P 33, N 0)

6.6 NIEUWE UITDAGINGEN

Uit het ZKM-onderzoek blijkt dat alle schoolleiders zich gedurende hun leven voortdurend actief hebben ontwikkeld. Bijna allemaal zeggen zij dat ze in hun kindertijd al nieuwsgierig waren en/of dat de thuissituatie hen dwong om in een vroeg stadium zelfstandig keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen. Het onderzoek maakt tevens duidelijk dat de schoolleiders in hun huidige situatie (opnieuw) aanlopen tegen overtuigingen die hen mogelijk kunnen belemmeren in het leren. In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van het gedeelte van het ZKM-onderzoek waarin de schoolleiders hebben gereflecteerd op hun

huidige situatie en waarin zij over hun toekomstig ontwikkelingsproces hebben gesproken. Dit is tijdens het laatste deel van het tweede gesprek aan de orde geweest.

Opvallend was dat bij dat alle zeven schoolleiders de behoefte bleek om diepgaand stil te staan bij de eigen (loopbaan)ontwikkeling. Voor sommigen was dit zelfs de aanleiding om te participeren in het onderzoek. Een aantal schoolleiders zegt letterlijk het gevoel te hebben op een kruispunt in hun loopbaan te staan. Zij stellen zichzelf de vraag of ze over moeten steken of juist niet. Anderen hebben niet zozeer de behoefte om stappen in hun loopbaan te zetten; zij zagen het ZKM-onderzoek eerder als een kans om zichzelf beter te leren kennen.

Uit de zelfonderzoeken blijkt dat de schoolleiders zichzelf goed kennen en dat zij gemotiveerd zijn om kritisch naar zichzelf te blijven kijken. Ze hebben zicht op hun sterke en minder ontwikkelde kanten en ze blijven nieuwsgierig. Ze zijn zich ook terdege bewust van hun onzekerheden, angsten en zorgen. Deze zelfkennis, gecombineerd met hun grote mate van self-efficacy, lijkt bij te dragen aan het succes van hun innovatieve leiderschap. Ze weten hun talenten namelijk heel bewust in te zetten om hun doelen te bereiken. Ook gaat aandacht uit naar hun kwetsbaarheden: steeds wordt naar mogelijkheden gezocht om te leren en zich verder te ontwikkelen in het leiderschap.

In het tweede gesprek hebben de schoolleiders gesproken over hun levenslijn. De kindertijd, overlevingsstrategieën en belemmerende overtuigingen hebben de revue gepasseerd. Vervolgens zijn de uitkomsten van dit gesprek verbonden aan de hier-en-nu situatie. Er is met de schoolleiders, met behulp van de correlaties, gekeken naar belemmerende overtuigingen uit het verleden en de mogelijke effecten op de ontwikkeling van het huidige leiderschap. De schoolleiders zijn in staat gebleken om hun huidige kwetsbaarheden te duiden en zijn gemotiveerd om de bijpassende interne spanningsvelden op te zoeken. Zo kunnen zij weer een stap zetten die hen verder brengt in hun ontwikkeling. Iedere schoolleider heeft voor zichzelf een opdracht voor de toekomst geformuleerd:

Z: Ik voel dat ik op een keerpunt sta: ik wil mezelf toestaan om te zeggen dat ik zelf niet zo de moeite waard ben voor mijzelf als de mensen waar ik voor klaar sta.

U: Ik vind het lastig om anderen toe te staan om dicht bij mij te komen, maar dat geldt ook voor mijzelf. Ik wil meer in verbinding komen met mijzelf.

X: Ik houd het systeem in stand door in moeilijke situaties mijzelf als een clown neer te zetten of strategisch en ontwijkend gedrag te vertonen. Ik wil groeien naar een situatie waarin ik er echt van mijzelf mag zijn. Ook met mijn minder plezierige kanten. Ik wil compassie hebben met mijzelf.

V: Ik mag de ruimte nemen en kan erop vertrouwen dat iets groters mij en anderen draagt. Meer en meer durf ik in serendipiteit te geloven. Ik kan dus de dingen meer loslaten en accepteren zoals ze zijn. Ik hoef niet meer altijd overal verantwoordelijk voor te zijn.

W: Ik ben zelfstandig als kind en er is weinig verbinding met anderen. Ik ben 'op mijzelf' en denk dat ik er niet toe doe. Ik zou graag dichterbij anderen komen en moet daarvoor investeren door zaken van en over mijzelf met hen te delen. Ik wil erop vertrouwen dat me dat ook voor mijzelf iets oplevert: vertrouwen en waardering.

Q: Ik heb geleerd om succesvol te zijn. Ik werd aanbeden door mijn vader en opa. Ik heb mijn zelfbeeld gedeeltelijk opgehangen aan hun beelden en verwachtingen. Ik kom nu weer terug bij mijn eigen emoties, ik zoek rust om daar naar te luisteren. Bewuste kwetsbaarheid is een wijze kracht die de leeuw in mij in balans brengt.

Y: Ik ontwijk de situatie en neem geen standpunt in. Ik denk dat anderen een spelletje spelen. Ik neem me voor om mijn eigen ruimte beter te definiëren en te begrenzen. En dat is het startpunt van mijn handelingen.

Opvallend aan de opdrachten die de schoolleiders zichzelf geven is dat zij allemaal op het punt aangeland zijn waarin zich de behoefte om 'aandacht en zorg voor zichzelf' manifesteert. De resultaten van het ZKM-onderzoek laten zien dat de schoolleiders veel van hun tijd en energie hebben geïnvesteerd in de ontwikkeling van hun scholen en in die van hun collega's. Kennelijk is nu de tijd aangebroken om aandacht te besteden aan zichzelf. De schoolleiders zijn voornemens om bewuster te leren om zorgzaam te zijn voor zichzelf. Dit voornemen zal voor een aantal schoolleiders onherroepelijk leiden tot nieuwe interne spanningsvelden en uitdagende dialogen.

6.7 TOT SLOT

Alle schoolleiders die hebben geparticipeerd in dit onderzoek hebben het vermogen om in interne dialogen hun counterposities en derde posities tot ontwikkeling te brengen. Dit stelt hen in staat om interne spanningsvelden te

hanteren. Bij alle schoolleiders zijn derde posities ontstaan, dit zijn nieuwe ik-posities die hen weer verder brachten in hun leiderschap. Het gegeven dat de schoolleiders spanningsvelden en kritische incidenten in hun interne dialogische processen om konden zetten naar persoonlijke leermomenten heeft, zoals uit de analyse blijkt, hiertoe bijgedragen. Een voorwaarde tot dit leren lijkt een open attitude te zijn waarin feedback vanuit de omgeving ingezet wordt ten behoeve van het voortdurende reflectieproces op zichzelf. Dit draagt bij aan een continue ontwikkeling van het leiderschap van de innovatieve schoolleiders uit dit onderzoek.

Uit de gemotiveerde verhalen van de ontwikkeling van het leiderschap blijken de beide grondmotieven in de latente laag aanwezig te zijn. Er is in veel gevallen een ontwikkeling geweest van een symbiotische naar een meer synergetische relatie tussen de grondmotieven: de schoolleiders komen in een 'flow', omdat ze vanuit positieve gevoelens flexibel weten te schakelen tussen de beide grondmotieven.

Een ander resultaat met betrekking tot de interne ontwikkeling van het leiderschap is dat de schoolleiders zich zonder uitzondering bewust zijn van het feit dat zij zich met regelmaat eenzaam en kwetsbaar voelen. De schoolleiders hebben, mede door het ZKM-onderzoek, bewust ervaren dat zij energie in zichzelf moeten blijven investeren om effectief te blijven.

In de wijze van het leiderschap aan medewerkers zijn parallelle processen waar te nemen. Vanuit een groot vertrouwen in de mogelijkheden van collega's proberen de schoolleiders hun grenzen op te zoeken. Ze beïnvloeden hiermee de interne dialogische processen van collega's en creëren ruimte voor nieuwe interne en externe ontwikkelingen. De opvatting van gedeeld leiderschap lijkt de leiderschapsopvatting die past bij de schoolleiders die deelnamen aan het onderzoek.

In het volgende hoofdstuk zal ik de resultaten van het ZKM-onderzoek aan mijn *Theory in Use*, de resultaten van de gesprekken met de kernactoren en de literatuur verbinden. Tevens ga ik in de slotbeschouwing in op de implicaties van de onderzoeksresultaten voor mijn opvattingen over het opleiden van schoolleiders en hun professionele ondersteuning.

7 SLOTBESCHOUWING

Aan het einde gekomen van mijn onderzoek naar innovatief schoolleiderschap geef ik enkele conclusies. Deze zijn te beschouwen als richtlijnen voor verder onderzoek. Ik kan immers op basis van mijn kleinschalige onderzoeken niet pretenderen algemeen geldende uitspraken te doen over innovatieve schoolleiders.

Ik heb in mijn onderzoek gezocht naar de kenmerken van succesvolle innovatieve schoolleiders. In zowel mijn *Theory in Use* als in de conclusies van de gesprekken met de kernactoren en in de literatuurverkenning is gewezen op het belang van de persoon van de innovatieve (school)leider als kritische succesfactor. Daarnaast blijkt steeds dat een aantal andere factoren van belang is voor innovatief (school)leiderschap. Cruciaal in het succes van een innovatieve (school)leider blijkt zijn attitude waarin de primaire focus ligt op het empoweren van collega's, inclusief de bijbehorende leiderschapspraktijken. Ook blijkt het vermogen om verbindingen te leggen tussen de (onderwijs)-visie van de organisatie, de ontwikkeling van het onderwijs en het personeel en de maatschappelijke context die eisen stelt aan scholen van groot belang voor succesvol innovatief leiderschap.

Ondanks het feit dat ik het grote belang van deze leiderschapspraktijken onderschrijf, is mijn interesse gegroeid in de persoon van de innovatieve schoolleider. In het laatste deel van het onderzoek heb ik me daarom verder verdiept in diens interne processen, mede vanuit de vraag wat de consequenties hiervan zijn voor de ontwikkeling van professionaliseringsprogramma's voor (potentiële) innovatieve schoolleiders.

7.1 INNOVATIEF LEIDERSCHAP IS EEN STATE OF MIND

De persoon van de innovatieve schoolleider is een cruciale factor in het succes. De gesprekken met de kernactoren, het bestuderen van (onderwijs)-leiderschapsliteratuur en de resultaten uit het ZKM-onderzoek bevestigen dit. Goed innovatief leiderschap zit naar mijn overtuiging heel diep van binnen. Het is een wezenskenmerk, een state of mind. Een goede innovatieve schoolleider kent zichzelf erg goed: hij weet wat zijn kracht is en kent zijn beperkingen. De goed ontwikkelde reflectieve vermogens van innovatieve schoolleiders worden ingezet door het eigen functioneren regelmatig kritisch te beschouwen om zichzelf beter te leren kennen en te blijven ontwikkelen. Uit de ZKM-onderzoeken blijkt dat het innovatieve leiderschap bij de zeven schoolleiders is ontwikkeld doordat zij in hun leven leerden om bewust interne dialogen

te voeren. Met name het vermogen om te leren van de crises in hun leven, alsook van interne spanningsvelden, heeft bij hen geleid tot nieuwe interne leerslagen. De schoolleiders ontwikkelden hierdoor namelijk het vermogen om de onherroepelijke interne spanningsvelden bij innovaties niet als storend te ervaren. Ze hebben geleerd om tussen verschillende 'polen' heen te laveren en ze met elkaar te integreren. Zij weten een balans aan te brengen tussen bijvoorbeeld het afbakenen van grenzen en het bieden van ruimte, het vasthouden aan de afgesproken koers en indien nodig, hier van af willen wijken, het vertonen van krachtig leiderschap en zich kwetsbaar opstellen.

Door de (h)erkenning van interne spanning en er wat 'mee te doen' is ruimte voor nieuwe perspectieven ontstaan. Als gevolg van een rijpingsproces hebben verschillende interne leerslagen tot een steeds verder en beter ontwikkelde interne integratie van spanningsvelden geleid.

Ik zie in dit verband een relatie tussen Covey's opvattingen over wederzijdse verbondenheid en het gemotiveerde verhaal over de ontwikkeling van het leiderschap van de schoolleiders. Volgens Covey (1989) kan er pas sprake zijn van wederzijdse verbondenheid tussen mensen wanneer individuen eerst, op onafhankelijke wijze, kunnen bepalen welke doelen zij nastreven en wat hun prioriteiten zijn. De parallel met de DST zit in de in de DST gehanteerde visie dat indien beide grondmotieven (het zelfbevestigings- en het anderbetrokkenheidsmotief) op onafhankelijke wijze aanwezig zijn in een gemotiveerd verhaal, het mensen in staat stelt om flexibel te bewegen tussen die motieven. Zij combineren zelfbevestiging en anderbetrokkenheid, zonder dat dit tot interne storende ambivalentie hoeft te leiden welke leidt tot een herhaling van eenzijdige onbewuste strategieën. In het ZKM-onderzoek is te zien dat de huidige verhalen van de innovatieve schoolleiders gemotiveerd zijn door de beide grondmotieven die op synergetische wijze, in wederzijdse relatie, naast elkaar bestaan. Dit zorgt ervoor dat de schoolleiders flexibel om weten te gaan met situaties waarin ze ogenschijnlijk óf voor hun eigen visie staan óf zich laten leiden door de ander, of waarin zij door het één te doen het andere moeten laten. Op zulke momenten ervaren de schoolleiders geen storende interne spanningsvelden, omdat ze niet het gevoel hebben voor keuzes te staan. Zij kunnen met de golven van beide grondmotieven meebewegen. Overigens zonder dat dit leidt tot het verliezen van de koers.

Om dit proces met zichzelf aan te gaan en de interne spanningen op te zoeken, hebben innovatieve schoolleiders lef nodig: *het lef om te leren*.

7.2 INNOVATIEF LEIDERSCHAP IN RELATIE TOT COLLEGA'S

Innovatieve schoolleiders maken zichzelf ondergeschikt aan hun docenten en organisatie. Het ZKM-onderzoek laat zien dat hun 'ego' hen niet in de weg lijkt te zitten. Ze stellen zichzelf eerder op als facilitatoren van docenten die van achter de coulissen werken, dan als de acteur die 'op de bühne staat'. Dit is geen 'valse bescheidenheid'; het lijkt een diepe overtuiging te zijn waar de schoolleiders hun handelen consistent op baseren. Ze voelen oprecht dat de credits voor behaalde successen toekomen aan hun collega's. Innovatieve schoolleiders hebben vanuit innerlijke kracht het vermogen om ruimte en vertrouwen te bieden aan de innovatiekrachten in de schoolorganisatie. Ze brengen de collega's in de positie om hun talenten maximaal te benutten. Waar mogelijk stimuleren de schoolleiders hun collega's tot ontwikkeling en creativiteit. De schoolleiders geven aan hun collega's veel verantwoordelijkheid bij het inrichten en uitvoeren van hun werk en bij het oplossen van problemen. De collega's mogen 'aan de bak' en niet de schoolleiders zelf.

Het leiderschap wordt echt gedeeld met collega's. Dit gaat om veel meer dan het verdelen van de taken, zoals het op veel scholen gedaan wordt. Innovatieve schoolleiders zijn in staat om bij de professionals de boodschap over te brengen dat zij op volwaardige wijze medeverantwoordelijk zijn voor de resultaten. Dit blijft niet alleen bij mooie woorden, ze handelen er ook naar. Het onderwijs en de schoolorganisatie kunnen zich in principe onafhankelijk van de schoolleider ontwikkelen. De innovatieve schoolleiders streven naar verduurzaming van het leiderschap.

Om collega's echte ruimte en vertrouwen te bieden, de taken niet naar zich toe te trekken en de verantwoordelijkheid met collega's te delen, is lef nodig: *het lef om te laten*.

Ik had aanvankelijk de overtuiging dat een voorwaarde voor succesvolle innovaties is dat de schoolleider een duidelijk onderbouwde visie op leren en het onderwijs heeft. Mijn gedachten zijn inmiddels veranderd: innovatieve schoolleiders zijn niet per definitie sterk visionaire leiders met expliciete opvattingen over goed onderwijs, die zelf innovatieve ontwikkelingen bedenken en deze vervolgens (al dan niet in samenwerking met collega's) implementeren. Innovatieve schoolleiders onderschrijven wel het belang van een gedegen visie op leren en onderwijs, maar de schoolvisie is niet per definitie van hen afkomstig. Ook vraag ik me af hoe noodzakelijk het is voor innovatieve schoolleiders om vergaande kennis te hebben van het onderwijs. Mijns inziens is dit niet noodzakelijk om de professionals in de school te laten excelleren en innoveren. Sterker nog: het kan ontwikkelingen in de weg staan als de professionals zich (onwillekeurig) richten op de onderwijskundige visie van hun schoolleider.

Wel hebben innovatieve schoolleiders een helder beeld van de ontwikkelingsrichting van hun school. Ook bepalen ze een duidelijke koers om hun doelstellingen binnen dit perspectief te realiseren. Ze houden zich strikt aan de afgesproken koers door de inhoudelijke en procesmatige keuzes erop af te stemmen. Dat betekent niet dat op innovatieve scholen per definitie gewerkt wordt met vooraf uitgelijnde implementatieplannen. Uit de ZKM-onderzoeken blijkt dat de aanpak van de schoolleiders zich vooral laat typeren door flexibiliteit. Het is een combinatie van het structureren op hoofdlijnen met daarbinnen voldoende ruimte voor onvoorspelbare keuzes. Het afwijken van die structuur leidt soms tot onzekerheid en chaos bij de schoolleiders zelf en bij de organisatie. De schoolleiders kunnen deze onzekerheid hanteren; ze hebben in hun leven geleerd dat het belangrijk is om het 'momentum' te benutten: hun goed ontwikkelde interne en externe contextsensitiviteit maakt het mogelijk om te anticiperen op de (onverwachte) kansen, wensen en verwachtingen van interne en externe stakeholders. Zij hebben een interne ontwikkeling doorgemaakt waarin zij zichzelf leerden toe te staan om tegelijkertijd door meerdere brillen vanuit verschillende perspectieven naar dezelfde werkelijkheid te kijken. Dit vermogen wordt in de interactie met collega's en andere stakeholders gebruikt: door steeds op flexibele wijze te schakelen, kunnen innovatieve schoolleiders goede inschattingen maken en ernaar handelen.

Innovatieve schoolleiders investeren veel tijd en energie om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van collega's. Het leiderschap aan collega's wijkt niet wezenlijk af van het leiderschap aan het eigen leerproces. Hetgeen wil zeggen dat de schoolleiders, waar nodig en mogelijk, collega's prikkelen om de grenzen van zichzelf en van de organisatie op te zoeken. Soms 'negeren' innovatieve schoolleiders hierbij de grenzen en weerstanden van collega's en gaan ze er juist dwars doorheen. Uit eigen ervaring weten ze dat de pijn van het leren op sommige momenten voor de schijnharmonie van het succes moet gaan. De schoolleiders kunnen omgaan met de bijbehorende emoties van collega's, zoals onzekerheid en machteloosheid. Door de ruimte voor collega's te begrenzen, expliciete verwachtingen en doelstellingen helder te formuleren, eenduidige afspraken te maken én door hen een grote mate van vrijheid te bieden, worden collega's gestimuleerd om meer dan het beste uit zichzelf te halen. Docenten die zich niet aan de afgesproken 'mores' kunnen of willen houden, krijgen de boodschap dat zij moeten kiezen of delen. Om collega's verantwoordelijkheid te geven om hen daadwerkelijk in beweging te krijgen, is lef nodig: *het lef om te leiden*.

7.3 EVENWICHT, VALKUILEN EN KWETSBAARHEID

De verhalen van de schoolleiders hebben me geraakt. De enorme inzet, energie en passie waarmee zij hun scholen leiden is bijzonder. De schoolleiders hebben een sterke 'drive' om hun idealen in het onderwijs te realiseren. Ze zijn overtuigd van het feit dat zij, in de rol van schoolleider, een bijdrage aan beter onderwijs kunnen leveren. Ze maken lange dagen en verzetten bergen werk. Ze hebben vertrouwen in hun eigen kunnen en in dat van anderen. En desondanks blijkt 'het ontbreken van de zorg voor zichzelf' de achilleshiel van de schoolleiders. Het is en blijft een moeilijke opgave om een werkelijk evenwicht te vinden tussen enerzijds het leiderschap aan de school, de aandacht voor collega's en de eigen behoeftes anderzijds. De balans slaat door naar 'brengen' en de schoolleiders zijn beduidend minder goed in 'halen'. Het is typisch dat de schoolleiders, die doorgaans heel goed in staat zijn om interne spanningen te herkennen en als leerbron te zien, juist de interne positie die om aandacht en zorg voor henzelf vraagt, misschien wel het meest negeren. Ze voelen zich op dit punt kwetsbaar: ze zijn zich bewust geworden van de mogelijke onbalans en toch lijkt er een soort handelingsverlegenheid bij het leiderschap die hen ervan weerhoudt om 'naar hun eigen stem te luisteren'. Ik ben van mening dat innovatieve schoolleiders blijvend in zichzelf moeten investeren om de noodzakelijke veerkracht die hen typeert, te behouden voor het leiderschap aan innovatieve ontwikkelingen. Naast investeringen in eigen IQ (kennis en inzicht), EQ (vaardigheden en balans) en SQ (spiritualiteit en zingeving) is ook aandacht voor FQ ('fysieke intelligentie', conditie, persoonlijke verzorging, houding, ontspanning en voeding) van essentieel belang om investeringen in collega's en de organisatie te kunnen doen. De schoolleiders moeten investeren in zichzelf om te investeren in anderen. Voor deze keuze is *lef* nodig: *lef om te leven*.

Uiteraard is het van belang dat innovatieve schoolleiders beschikken over leiderschapskennis en -vaardigheden. Maar hiermee is mijns inziens nog niet gezegd dat het leiderschap ook echt bijdraagt aan duurzame innovatieve ontwikkeling in de school. De kern van innovatief schoolleiderschap lijkt veel dieper in te grijpen in het wezen van de persoon van de schoolleider dan ik aanvankelijk dacht. Dit inzicht werpt ook een ander licht op de vraag in welke mate de context van een innovatieve schoolleider een rol speelt in zijn succes. Mijns inziens zijn innovatieve schoolleiders in principe in staat om in uiteenlopende contexten te excelleren op basis van hun innerlijke kracht. Zij lijken niet in grote mate afhankelijk van de match tussen zichzelf en de context. Dat betekent overigens niet dat zij geen voorkeur hebben voor bepaalde scholen of dat ze in elke willekeurige omgeving met plezier hun werk doen.

7.4 IMPLICATIES VOOR PROFESSIONALISERINGSPROGRAMMA'S

Ik deze paragraaf ga ik in op de gevolgen van hetgeen ik hiervoor heb geschreven voor de opzet en werkwijze van de ondersteuningsactiviteiten waarmee een bijdrage kan worden geleverd aan de ontwikkeling van aankomende en zittende schoolleiders. In veel professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders krijgen de 'bewuste onbekwaamheden' van professionals en organisaties dikwijls nadrukkelijk aandacht. Dit wil zeggen: de kennis, vaardigheden, beelden en opvattingen van schoolleiders waarvan evident bekend is dat ze versterking behoeven. Dit is een logisch gevolg van het gegeven dat de klantvragen grotendeels gericht zijn op overzichtelijke professionaliseringsprogramma's over leiderschap met een direct praktische toepasbaarheid. De 'onbewuste' bekwaam- en onbekwaamheden zijn doorgaans minder in beeld bij deze professionaliseringsprogramma's.

In mijn visie is juist de identificatie en analyse van de 'onbewuste' bekwaam- en onbekwaamheden een noodzakelijk fundament onder effectieve professionaliserings op individueel en/of collectief niveau. Willen we (potentiële) schoolleiders ondersteunen in duurzame, innovatieve leiderschapsontwikkeling, dan vraagt dit om een specifieke benadering die zich kenmerkt door prominent tijd en energie te investeren in het achterhalen en duiden van de opvattingen en drijfveren van schoolleiders over het eigen (innovatieve) leiderschap, over constructieve samenwerking en over organisatorisch succes. Als (potentiële) schoolleiders, naast aandacht voor het 'bewust onbekwame', ook op deze niveaus worden ondersteund en geraakt, kan een aanzet worden geleverd voor diepgaande interne ontwikkeling en mogelijke verandering. En dit is mijns inziens noodzakelijk voor blijvende ontwikkeling en versterking van het persoonlijke en collectieve leiderschap binnen organisaties. Schoolleiders zullen eerst hun opvattingen en drijfveren moeten kennen om vervolgens te bepalen of en in welke mate deze hen 'in de weg staan' of bijdragen bij hun ontwikkelingsdoelen. De identificatie en bewustwording van opvattingen en drijfveren van schoolleiders zie ik om deze reden als een voorwaarde tot het stimuleren van het persoonlijke leervermogen en diepgaande interne verandering.

Dit heeft consequenties voor de wijze waarop er mijns inziens gekeken moet worden naar de opzet en uitvoering van individuele en collectieve professionaliseringsprogramma's voor (potentiële) schoolleiders. Om de beelden, opvattingen en drijfveren ten aanzien van effectief leiderschap te duiden, heb ik een logisch opgebouwd proces voor ogen waarin achtereenvolgens een aantal fasen wordt doorlopen. Ideaal gezien is dit proces cyclisch van aard en komen schoolleiders steeds verder en dieper in de ontwikkeling van hun leerslagen.

Fase 1 – Diagnose en heroriëntatie

Met name in de beginfase van de professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders moet ruimte zijn om de (latente) opvattingen en drijfveren van schoolleiders manifest te maken als voorwaarde voor een (her)oriëntatie op bestaande beelden, opvattingen en drijfveren. Er zijn diverse methodieken om beelden, opvattingen en drijfveren van individuen te identificeren en analyseren. Met name de zogeheten narratieve methodieken zijn voor dit doel geschikt omdat schoolleiders hiermee in de gelegenheid gesteld worden om door betekenis toe te kennen aan hun verhaal de latent onderliggende waarden en motieven manifest te maken en er een duiding aan kunnen geven³⁴.

Het doel is om schoolleiders 'los te maken' en open te stellen voor een heroriëntatie van hun beelden, opvattingen en drijfveren. In het werken met managementteams is het van belang dat deze fase gezamenlijk kan worden doorlopen om beelden, opvattingen en drijfveren van eenieder over leiderschap en organisatieontwikkeling met elkaar te delen.

Fase 2 – Zelfreflectie

Nadat schoolleiders zich bewust zijn van hun beelden, opvattingen en drijfveren is het van belang om ruimte te creëren voor een heroverweging. Op individueel en/of gezamenlijk niveau kunnen dieperliggende vragen beantwoord worden: Welke patronen zijn te ontwaren? Komen mogelijk belemmerende overtuigingen aan de oppervlakte? Wat streeft men na in het leiderschap? Hoe verhoudt dit zich tot de doelen van organisatie? Ook hier is het van belang om bij professionaliseringsprogramma's met managementteams tijd te investeren in het in gezamenlijkheid delen van de individuele reflecties. Opbouwende en kritische vragen van collega's dragen vaak bij tot scherpere, nieuwe en verdiepende inzichten. Tevens kunnen de leden van managementteams elkaar gerichter bijstaan in de individuele leerprocessen als ze kennis nemen van elkaars beelden, opvattingen en drijfveren.

³⁴ Naast de ZKM zijn diverse methoden geschikt voor dit doel, zoals de Three Scene Storyboarding (Law, 2008; 2009), Biographical Narrative Incident Method (BNIM) (Wengraf, 2001) en de Story Line Approach (Atkinson & Heritage, 1984). De Three Scene Storyboarding is geschikt om kennis en inzichten te vergroten van de eigen identiteit en persoonlijke achtergrond. De kern is om middels het verhaal van individuen betekenis te geven aan belangrijke episodes in zijn leven, de boodschappen die in de opvoeding zijn meegegeven en de belemmerende overtuigingen die beperkend zijn in het leren en maken van keuzes. In de Biographical Narrative Incident Method wordt de 'narratieve uitdrukking' gezien als expressie van zowel bewuste als onbewuste culturele, maatschappelijke en individuele vooronderstellingen en processen. Het vergemakkelijkt het begrijpen van zowel de 'innerlijke' als de 'buitenste' werelden van 'historisch evoluerende personen in historisch evoluerende situaties' en in het bijzonder de interactiviteit van innerlijke en uiterlijke dynamiek. De Story Line Approach heeft tot doel om identiteitsontwikkeling te bevragen en te achterhalen. Hierbij vertellen individuen aan de hand van een begeleid interview zo eerlijk mogelijk over hun herinneringen met een accent op de belangrijkste aspecten van hun leven.

Fase 3 – Beweging en consolidatie

Het stilstaan bij de uitkomsten van de zelfreflectie laat zich vervolgens vertalen in nieuwe ideeën, inzichten en perspectieven en uiteindelijk tot individuele en gezamenlijke beweging.

Vragen die in deze fase aan de orde zijn: Welke patronen zijn te ontwaren? Wat is de betekenis van de opgedane inzichten voor de organisatie en voor mijzelf?

Wat wil ik behouden, ontwikkelen of transformeren? En in gezamenlijke professionaliseringsprogramma's: Waar willen en kunnen we elkaar ondersteunen in de nieuwe bewegingen en het versterken van persoonlijk en collectief leiderschap en welke mogelijkheden zien we tot gezamenlijke verbetering? En hoe gaan we ervoor zorgen dat we de ingezette beweging vasthouden?

In deze fase is het de bedoeling dat steeds nadrukkelijk gezocht wordt naar de verbinding van de ontwikkeling van de schoolleiders met de strategische agenda van de schoolorganisatie.

Deze benadering van professionaliseringsprogramma's waarin fundamentele, duurzame leiderschapsontwikkeling aan de orde is, vindt aansluiting bij onder andere de Theorie U van Scharmer (2007) (zie schema). De kern van deze benadering is dat de werkwijze van goede leiders zich typeert door een beweging waarin zij als het ware naar toekomstige mogelijkheden worden toegetrokken. Dit leiderschap vanuit de al ontluikende toekomst noemt Scharmer 'presencing', een vermenging van de woorden presence en sensing.

'Presence' refereert zowel aan onze eigen aanwezigheid in het nu als aan het verlangen naar de toekomst en 'sensing' betekent aanvoelen. De term 'presencing' duidt op het aanvoelen van en met onze volle aanwezigheid in het nu afstemmen op een visionaire richting voor de toekomst en voor de verwezenlijking hiervan. Theorie U gaat over leiderschap dat zich voordoet op alle niveaus, niet alleen bij 'de top'. Het komt voort uit mensen en groepen die in staat zijn gevestigde ideeën, praktijken en zelfs identiteiten los te laten. Het komt op wanneer mensen ten diepste voeling beginnen te krijgen met wie ze in wezen zijn. Het denken van Scharmer is te zien als een methodologie om diepgaand te 'leren vanuit een visie op de toekomst'. De U staat voor een beweging waarin individuen, door een duik te nemen in de essentie van zichzelf en hun werk, toegang krijgen tot de diepere niveaus van zichzelf en leren om hun oordeel op te schorten en op open wijze zichzelf, medemensen en de wereld om hen heen gade te slaan. Het gaat om de transitie naar binnen. Door het 'U-traject' te volgen, leren individuen te zien vanuit hun diepste bron en geven ze het innerlijke weten ontplooiingsruimte.

Pas daarna gaat de weg omhoog en volgt de beweging de cognitieve lagen van *downloaden* (patronen uit het verleden herhalen, de wereld zien vanuit het eigen gewoontedenken), *seeing* (het oordeel opschorten en de werkelijkheid met ‘nieuwe’ ogen en een frisse blik aanschouwen), *sensing* (voeling krijgen met het veld en van daaruit betrokkenheid bij de situatie als geheel).

Theory U



Bron: *Theory U* (Scharmer, 2007)

Door individuele en gezamenlijke professionaliseringsprogramma's die gestoeld zijn op dit denken kunnen schoolleiders mijns inziens een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van duurzaam innovatief schoolleiderschap. Door zich regelmatig terug te laten zakken tot hun kern, met zichzelf in dialoog te gaan en vervolgens weer omhoog komen, ontstaat weer ruimte voor externe dialogen met collega's, hetgeen kan leiden tot nieuwe inzichten en andere perspectieven welke nodig zijn om te innoveren. Een voorwaarde hiertoe is een veilige context waarin (potentiële) schoolleiders worden uitgedaagd om hun comfortzone te verruilen voor een zone van ontwikkeling. Hierbij hoort ook een expliciete visie op de gedeelde verantwoordelijkheid met betrekking tot het professionaliseringsprogramma van zowel professionals als schoolleiders.

De professionaliseringsprogramma's ter bevordering van duurzaam innovatief schoolleiderschap zijn in mijn opvattingen niet alleen bedoeld voor de ontwikkeling van (potentiële) schoolleiders en managementteams. De waarde van professionaliseringsprogramma's zou ook moeten zijn dat schoolleiders leren om de opgedane ervaringen weer door te geven aan collega's en hen te inspireren tot dieper leren door de basisprincipes toe te passen in coaching en ondersteuning van de professionals in de schoolorganisatie.

Willen de professionaliseringsprogramma's voor (potentiële) innovatieve schoolleiders echt van toegevoegde waarde zijn, dan stelt dat eisen aan de (proces)begeleiding; deze moet namelijk getuigen van *het lef om te leiden, te laten, te leren en te leven*.

SAMENVATTING

Hoofdstuk 1 – Inleiding

De aanleiding voor dit onderzoek is de vraag wat het geheim is van succesvolle innovatieve schoolleiders. De werkomgeving van schoolleiders wordt steeds complexer en er wordt meer maatschappelijke druk op ze uitgeoefend. Scholen hebben de belangrijke taak om kinderen voor te bereiden op participatie in de samenleving. Dit stelt eisen aan scholen. Er wordt van scholen verwacht dat zij in hun onderwijs flexibel aansluiten bij maatschappelijke tendensen en ontwikkelingen. Om te kunnen voldoen aan de eisen en verwachtingen moeten scholen continu in beweging zijn.

Vanuit mijn advieservaring heb ik geconstateerd dat sommige scholen goed in staat zijn om adequaat te reageren en anticiperen op maatschappelijke verwachtingen. Zij zijn blijvend gericht op beweging, ontwikkeling en innovatie. Deze scholen worden doorgaans geleid door schoolleiders die – naar mijn overtuiging – in staat zijn om op zodanige wijze leiding te geven dat deze bewegingen, ontwikkelingen en innovaties ook daadwerkelijk leiden tot verbeteringen en veranderingen die ertoe doen voor leerlingen en maatschappij. De vraag die mij bezig houdt is wat deze schoolleiders tot succesvolle innovatieve schoolleiders maakt. Wat zijn hun algemene kenmerken? Hoe zijn hun interne processen te typeren? Wat is kenmerkend voor hun innovatieve leiderschap?

Dit onderzoek, dat op inductieve wijze tot stand is gekomen, is opgebouwd uit drie logisch opeenvolgende delen.

In het eerste deel ben ik begonnen met de beschrijving van mijn *Theory in Use*: het conceptuele kader dat ik bij het werk als adviseur van schoolleiders inzet. Hierin trek ik de conclusie dat naar mijn overtuiging de persoon van de schoolleider een belangrijke rol speelt in zijn succes.

Vervolgens is mijn *Theory in Use* in het tweede deel aangevuld, verdiept en vernieuwd met de inzichten van relevante anderen. Ik heb hiertoe gebruik gemaakt van twee bronnen. De eerste is een kleinschalig kwalitatief onderzoek met 17 kernactoren uit de onderwijssector. Met hen heb ik gesproken over de kern van succesvol innovatief schoolleiderschap in het VO. De resultaten van deze gesprekken bevestigden mijn vermoeden: specifieke persoonskenmerken van innovatieve schoolleiders zijn van wezenlijk belang in het succes van een schoolleider. Als tweede bron heb ik professionele en wetenschappelijke literatuur over (school)leiderschap geraadpleegd. Veel onderzoek naar succesvol

schoolleiderschap heeft zich gericht op het achterhalen van de succesfactoren van effectief schoolleiderschap. Ik ontdekte dat er weinig bekend is over de persoonlijkheid van (succesvolle) schoolleiders, ondanks het feit dat consequent wordt benadrukt deze wel van belang wordt geacht voor het realiseren van organisatiedoelen.

In het derde deel heb ik daarom – in opnieuw een kleinschalig kwalitatief onderzoek – de focus gelegd op de binnenkant: de persoon van de innovatieve schoolleider. Zeven schoolleiders zijn in een ZKM-onderzoek aan het woord geweest. Zij hebben hun unieke verhaal verteld en op systematische wijze geanalyseerd. In dit vervolgonderzoek werd me hun verhaallijn met betrekking tot de ontwikkeling van leiderschap duidelijk, maar ook wat deze leiders drijft en hoe hun interne processen verlopen.

Deel I

Hoofdstuk 2 – Theory in Use over (school)leiderschap

In hoofdstuk 2 heb ik mijn *Theory in Use* beschreven. Ik vond het relevant om als eerste stap mijn overtuigingen (die van de onderzoeker) over succesvol schoolleiderschap te expliciteren. Mijn *Theory in Use* is de bril waardoor ik kijk naar schoolleiders, waarmee ik wat ik zie, lees en beluister over leiderschap inkleur.

Mijn *Theory in Use* is de resultante van reflecties op mijn professionele biografie. Ik heb hierin de door mij opgedane kennis over en ervaringen met leiderschap samengevat in de vorm van kernuitspraken van mijzelf over succesvol leiderschap. Dit leidde tot een clustering in drie categorieën:

- de schoolleider als persoon;
- de schoolleider in interactie;
- de schoolleider als bestuurder.

De belangrijkste conclusie van dit hoofdstuk is dat de persoon van de leider naar mijn stellige overtuiging het belangrijkste sturingsinstrument van de succesvolle schoolleider is. Dat wil zeggen, zijn persoonlijke eigenschappen en bekwaamheden en de manier waarop hij deze inzet in de interactie met degenen aan wie hij leiding geeft. Een succesvolle schoolleider beschikt daarnaast over een attitude met bijbehorende vaardigheden die van belang zijn voor een goede interactie met medewerkers. Met name goed ontwikkelde professionele communicatievaardigheden zijn hier van belang. Hiertoe behoren ook de bevordering van een open werkklimaat waarin de schoolleider feedback vraagt en geeft.

Een succesvolle schoolleider beschikt over een richtinggevende visie en handelt hier consequent naar. Op integrale en samenhangende wijze wordt leiding gegeven aan de school. Daarnaast kan een schoolleider zo vanuit meerdere perspectieven de vragen en problemen waarvoor de school zich gesteld ziet, bezien.

Deel II

In het tweede deel van dit onderzoek heb ik gesproken met gezaghebbende figuren in de educatieve sector (hoofdstuk 3) en gezocht naar aanknopingspunten in de professionele en wetenschappelijke literatuur over succesvol (school)-leiderschap (hoofdstuk 4).

Hoofdstuk 3 – Kernactoren over innovatief leiderschap in het VO

Ik heb met 17 kernactoren (invloedrijke spelers in het onderwijsveld) interviews gehouden om een beeld te krijgen van hun opvattingen met betrekking tot succesvol innovatief schoolleiderschap. In dit hoofdstuk zijn de aanpak en de resultaten van dit exploratieve empirische onderzoek beschreven. Als antwoord op de vraag naar de opvattingen van de kernactoren over het begrip ‘onderwijsinnovaties’ komen drie elementen relatief vaak aan bod: de leerling moet centraal staan bij een innovatie, een innovatie kan niet los gezien worden van ontwikkelingen in de samenleving en er moet sprake zijn van een integrale aanpak bij een innovatie.

Naar aanleiding van de vraag naar de kenmerken van innovatieve schoolleiders hebben de kernactoren een breed palet aan karakteristieke uitspraken gedaan die zijn teruggebracht en geordend in de drie eerder gebruikte categorieën in mijn *Theory in Use*. Ongeveer de helft van de karakteristieken verwijst naar uitspraken over de persoon van de schoolleider. Veel kernactoren leggen een relatie tussen succesvol innovatief schoolleiderschap en kenmerken van de persoon. Met name de soft skills van de leider worden als belangrijk gezien. Dat geldt overigens ook voor de contextsensitiviteit: het aanvoelen van interne en externe verwachtingen en daar adequaat op weten in te spelen.

In de gesprekken met de kernactoren is mijn beeld over succesvolle schoolleiders aangescherpt. In de volgende stap wilde ik nog een andere bron aanboren: literatuur over (school)leiderschap ter ondersteuning, uitbreiding, relativering of verwerping van mijn opvattingen over de kenmerken van innovatief schoolleiderschap.

Hoofdstuk 4 – Literatuurverkenning

De verkenning van de literatuur valt uiteen in twee delen: een gedeelte met theoretische perspectieven en ontwikkelingen over leiderschap in het algemeen en een deel dat betrekking heeft op (innovatief) leiderschap in de educatieve sector.

De belangrijkste bevinding over leiderschap en leiderschapsontwikkeling in het algemeen is dat er niet zoiets als een eenduidig leiderschapsconcept bestaat. Er zijn meerdere factoren die van invloed zijn op het succes van een leider. Het denken over leiderschap is 'geëvolueerd' van het beeld dat het de taak van de leider is om stabiliteit te creëren naar een bredere vertaling van zijn taak: het tot stand weten te brengen van vernieuwingen en het faciliteren, gidsen en creëren van condities waarin een succesvolle zelforganisatie kan plaatsvinden. De visies op leiderschap correleren met de veranderende maatschappelijke verhoudingen. De veranderende taakopvatting heeft gevolgen voor de visie op de rollen en het gedrag van de leider: in de dynamiek van hedendaagse organisaties wordt van leiders verwacht dat zij in staat zijn om paradoxaal, meervoudig te denken en te handelen. Het belangrijkste leiderschapsinstrument blijkt het 'zelf' van de leider; zijn innerlijke gesteldheid en zijn moreel domein worden als de bron gezien waaraan al zijn activiteiten ontspringen.

In de literatuur over schoolleiderschap is aandacht voor het evidente belang van de schoolleider voor de prestaties van scholen. Er worden vier leiderschapspraktijken onderscheiden die kenmerkend zijn voor succesvol innovatief leiderschap.

De leiderschapspraktijken zijn te zien als 'universele' gedragingen en handelingen waarmee effectieve schoolleiders (in)direct invloed uitoefenen op de resultaten van leerlingen. Het gaat om visieontwikkeling, stimulering van medewerkers, herontwerp van de organisatie en facilitering van het onderwijsproces.

Er is echter in het leiderschapsonderzoek tot op heden weinig aandacht voor de persoonskenmerken van de schoolleider. Wel hebben we kennis over de affectieve (de persoon, motivatie, empathisch vermogen en waarden) en cognitieve processen (intelligentie en flexibiliteit) van innovatieve schoolleiders. Na bestudering van de literatuur over (school)leiderschap heb ik me verder verdiept in de persoon van de schoolleider. Ik besloot om een kleinschalig empirisch vervolgonderzoek te doen naar de interne processen van innovatieve schoolleiders aan de hand van een narratieve methode.

Deel III

Hoofdstuk 5 – Narratief zelfonderzoek door succesvolle schoolleiders: theoretisch kader

In dit hoofdstuk is aandacht voor de theoretisch onderbouwing van het narratieve zelfonderzoek met zeven innovatieve schoolleiders. Aan de hand van de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM) hebben de schoolleiders hun verhaal verteld over hun leiderschapontwikkeling. Vervolgens hebben zij systematisch gereflecteerd op hun verhaal. De wetenschappelijke basis van de ZKM kan worden gevonden in de narratieve psychologie, de Dialogical Self Theory (DST) en de waarderingstheorie. In de narratieve psychologie speelt het gemotiveerde verhaal van mensen een rol. Het vertellen van manifeste verhalen stelt mensen in de gelegenheid om (achteraf) betekenis toe te kennen aan hun werkelijkheid. In de DST is het concept van de dialoog belangrijk. Er wordt in de DST een onderscheid gemaakt tussen werkelijke en imaginaire dialogen; deze spelen zich zowel intern als extern af. In de meeste mensen huizen als het ware meerdere stemmen, oftewel posities. Vanuit deze verschillende posities wordt de wereld anders waargenomen, krijgen dialogen een andere wending en verhalen een andere inkleuring. Het vertellen van verhalen kan bijdragen aan innerlijke reflectie.

In een ZKM-onderzoek vertellen en waarderen mensen hun verhaal: ze benoemen consequent de kern waar het in hun verhaal om draait. Deze gesprekskernen worden in zogenaamde waardegebieden geformuleerd. Aan de waardegebieden worden vervolgens positieve en negatieve gevoelens toegekend met behulp van een affectenlijst en dat resulteert in een ‘individueel waardensysteem’. Dit geeft inzicht in onderliggende grondmotieven en patronen: het manifeste verhaal wordt op deze wijze verrijkt met het latente verhaal.

De opzet en de resultaten van het ZKM-onderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 6 – Narratief zelfonderzoek door succesvolle schoolleiders: methode en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van het ZKM-onderzoek. Zeven innovatieve schoolleiders hebben het verhaal van de ontwikkeling van hun leiderschap verteld. Ze hebben een inkijk gegeven in de weg die zij hebben afgelegd. Elk gesprek is samengevat in 35 à 40 waardegebieden. Vervolgens zijn de waardegebieden door de schoolleiders gewaardeerd en hebben zij op hun verhaal gereflecteerd. Hierbij is gezocht naar onderliggende patronen en motieven. Ondanks de grote verschillen wat betreft historische achtergrond en ontwikkeling van het leiderschap is een aantal gemeenschappelijke patronen te ontwaren.

De schoolleiders hebben in hun leven het vermogen ontwikkeld tot het voeren van interne dialogen. Hierdoor zijn zij in staat om leerslagen op een diep niveau te maken, hetgeen hen verder heeft gebracht in de ontwikkeling van hun leiderschap. Door onder andere kritische incidenten en interne en externe feedback te integreren in hun interne dialogen, stellen de schoolleiders zich kritisch op naar zichzelf in een continu reflectieproces. Zij hebben een open en kwetsbare attitude om te leren en zichzelf te verbeteren. De onherroepelijke interne spanningsvelden en de pijn die zich bij dit leren manifesteren, gaan ze niet uit de weg.

De schoolleiders zijn door hun vermogen tot het voeren van interne dialogen in staat om interne en externe spanningsvelden te hanteren. In veel van de dilemma's waar zij zich in de privésfeer of in hun professionele setting mee geconfronteerd zien, zoeken zij een weg waardoor zij geen spanning ervaren. Met andere woorden: weinig situaties worden door de schoolleiders als paradoxaal ervaren, omdat hun meerstemmigheid hen in staat stelt om meerdere perspectieven tegelijkertijd te hanteren.

De interactie met collega's laat een parallelle ontwikkeling zien. Door de interne dialogen van collega's te beïnvloeden en ook door soms bewust spanningsvelden bij hen te creëren, leveren de schoolleiders een bijdrage aan de ontwikkeling van hun teams. Op deze wijze stimuleren zij collega's tot interne en externe beweging die leidt tot innovatieve ontwikkelingen in de scholen. De schoolleiders staan in verbinding met hun collega's, geven hen ruimte, maar schuwen tegelijkertijd niet om grenzen af te bakenen. Het leiderschap van de schoolleiders vertoont kenmerken van gedeeld leiderschap. Ze creëren een dynamisch interactieproces waarin meerdere collega's veel vertrouwen krijgen en in de gelegenheid gesteld worden om gezamenlijk leiderschapsactiviteiten te vervullen.

De schoolleiders vinden dat zij moeten investeren in zichzelf willen zij succesvol blijven. Dit zal voor een aantal onherroepelijk leiden tot nieuwe interne spanningsvelden en uitdagende dialogen.

Hoofdstuk 7 – Slotbeschouwing

In dit hoofdstuk heb ik terug gekeken op het gehele onderzoek en geef ik weer wat mijn belangrijkste conclusies zijn ten aanzien van succesvol innovatief schoolleiderschap. Uit zowel de gesprekken met de kernactoren, de theorie over (school)leiderschap als uit het ZKM-onderzoek onder zeven innovatieve schoolleiders blijkt de persoon van de schoolleider een cruciale factor te zijn in het succesvol innoveren.

Innovatieve schoolleiders durven een duidelijke koers uit te zetten (*lef om te leiden*), maar zijn goed in staat docenten ruimte en vertrouwen te bieden (*lef om te laten*). Innovatieve schoolleiders hebben geleerd bewust ‘interne dialogen’ te voeren. Ze durven de confrontatie met zichzelf aan en ontdekken zo hun sterktes en zwaktes (*lef om te leren*). Vanuit die *state of mind* zijn ze in staat (flexibel) om te gaan met de onzekerheden en tegenslagen die horen bij onderwijsinnovaties. Ze moeten daarbij de balans tussen lichaam en geest, werk en privé niet uit het oog verliezen (*lef om te leven*).

Deze conclusie heeft implicaties voor professionaliseringsprogramma’s van schoolleiders. Om het proces van bewustwording van interne spanningsvelden te stimuleren, is het van belang om expliciet ruimte te creëren voor de interne reflectieprocessen van schoolleiders.

SUMMARY

Chapter 1 – Introduction

This study aims to reveal the secret behind successful and innovative school leaders. Nowadays, the professional environment in which a school leader functions is becoming more and more complex and the social pressure to which they are exposed is increasing. Schools have the task to prepare and educate children for participation in society, which requires schools to function at high standards. Schools are expected to adapt their educational programs to social tendencies and developments. In order to meet these requirements, schools need to be in motion continuously.

During my professional career in educational counselling, I learned that some schools are able to adequately anticipate and respond to social expectations: they are constantly focused on movement, development and innovation. In my conviction, these schools are usually managed by school leaders capable of leading the organization in such a way that movements, developments and innovations are efficiently translated into actual improvements and transformations that matter to both the school's pupils and society. The question I am concerned with is what it is that has made and still makes these school leaders the successful and innovative leaders they are. What are general characteristic features of these persons? In what way could their internal processes be defined? What is typical for the innovative leadership they display?

The current (inductive) study contains three successive parts. The first part serves to describe my *Theory in Use*: this is the conceptual framework I apply while working as a school leaders' educational counsellor. From this part of the study, I conclude that the person behind the school leaders (their personality at different levels) plays a significant role in the process of achieving their goals and being successful leaders. The second part of the study contains an in-depth exploration of the *Theory in Use*, in which the insights of other relevant persons (e.g. researchers) were taken into account. In this way, the *Theory in Use* could be completed and renewed. The process mentioned above was carried out on the basis of two kinds of resources. First, I conducted a small-scaled qualitative study on seventeen (authoritative) core actors of the educational sector. These core actors were asked to reflect on the concept of successful innovative leadership in secondary education. The results of this small-scaled sub-study confirmed my presumptions: specific personal characteristics of the innovative

school leaders positively influence their rate of success. Secondly, I studied the scientific literature on (school) leadership in detail. Previous studies on school leadership already aimed to reveal and define the factors that influence successful and effective school leadership. Countless theoretical models and concepts have been developed for that purpose. However, I discovered that little is known about the characteristics of these leaders, despite other researchers' assumption that the personality of the school leader plays an important role in obtaining organizational goals. Therefore, I conducted a small-scaled qualitative study (discussed in the third part of this book), which focuses on the 'inside', the 'internal leader': the personality behind the innovative school leader. With respect to this study, seven school leaders were asked to participate in a Self-Confrontation Method (SCM)-project. Every single participant has told and systematically analysed his or her personal story about leadership. The results of the SCM-project provided me with information about the history of the school leaders regarding the development of their leadership. Furthermore, the results clarified and classified the factors which motivate the leaders and the way their internal processes are developing.

Part I

Chapter 2 – Theory in Use about school leadership

Chapter 2 offers a description of my *Theory in Use*. I considered it relevant to elaborate on my views on successful school leadership before moving on to the practical part of my study. After all, my perception of school leaders determines the way in which I interpret my personal observations about leadership.

My *Theory in Use* is the result of my professional biography. In this biography, I summarized my acquired knowledge and experiences of leadership in core statements about successful leadership. This process has led to the following categorization:

- the school leader as a person;
- the school leader in interaction and
- the school leader as a director.

The major conclusion of this chapter is that, in my strong conviction, the personality of the school leader is the most important leadership tool for a successful school leader. The term 'personality' may, in this context, be explained as a school leader's personal characteristics and competences and the way in which he applies these aspects in the interaction with the people he is guiding.

Moreover, a successful school leader possesses an attitude and corresponding abilities which are crucial for pleasant and high-quality interaction with employees. Well-developed professional communication skills are especially essential for successful interaction. Among these skills is also the ability to promote an open working environment and culture, in which the school leader asks for and provides feedback.

In the category 'the school leader as a director' (mentioned in the categorization above), the courage to lead and to let go form a guiding vision, together with the capacity to operate on this vision in a consistent way. The school leader has to manage the school in an integral and coherent way. He needs to be able to approach the questions and problems that the school has to deal with from various perspectives.

Part II

For the second part of the present study, I carried out several interviews with authoritative and influential persons in the educational sector (Chapter 3). Furthermore, I studied relevant professional and scientific literature in search of for the core concepts and shared principles of successful (school) leadership.

Chapter 3 – Core actors about innovative leadership in secondary education

In order to be able to picture school leaders' conceptions concerning successful innovative leadership, I interviewed seventeen core actors. Chapter 3 serves to describe the method and the results of this explorative and empirical study. When answering the question about their opinions regarding the term 'educational innovations', the school leaders regularly mentioned that the pupils should always be the center of the innovations. Moreover, they stated that an innovation should be seen in the light of the society's developments and that innovation needs an integral approach.

When asked about the characteristics of innovative school leaders, the core actors provided a wide variety of typical statements, which are reduced to and categorized in the three classifications mentioned above (see Chapter 2). About half of the statements refer to characteristics in the personality of the school leader. The data that was collected from the conversations demonstrate that core actors often see a connection between successful innovative leadership and the personality of a leader. The so-called soft skills of the leader are especially considered to play an important role, as well as the context-sensitivity a factor

that indicates the extent to which the leader is able to apprehend and understand internal and external expectations and to what extent he knows how to respond to these expectations in an adequate manner.

The study described above enabled me to further define my image of successful school leaders. Besides the studies described in the previous chapters, I used another source of knowledge about the subject to extend the background of the study: the literature. By exploring the literature on (school) leadership, I was hoping to satisfy multiple goals with respect to my views on the characteristics of innovative school leadership, namely confirm or refute my position, elaborate on these views or put them into the proper perspective.

Chapter 4 – Literature

The exploration of relevant literature can be divided in two parts: the first part concerns the theoretical perspectives and developments about leadership in general, while the second part elaborates on the (innovative) leadership in the educational sector in particular.

The major finding with respect to leadership and leadership development in general is that an unambiguous concept of leadership does not exist. That is, multiple factors might affect the success a leader achieves in his work. The definition of leadership has developed from the idea that creating stability is the main task of a leader, into a broader interpretation of what his tasks should consist of. The latter involves the ability to achieve innovations and to facilitate, guide and create conditions in which a successful self-organization can take place. The visions on leadership correlate with the changing social proportions. The adapted conception of a leader's task implies consequences for the vision on roles and behavior of the leader as well. In the dynamics of modern organizations, leaders are expected to be able to think and act in a paradoxical and plural way. The principal tool of leadership is the 'self' of the leader; his inner state and his moral domain are regarded as the source which all of his activities originate from.

The literature on school leadership pays attention to the obvious importance of a school leader for a school's performances. It distinguishes four different leadership practices which are typical for successful innovative leadership. These leadership practices may be interpreted as 'universal' behaviors and actions through which an effective school leader (in)directly affects the pupils' results. Examples of behaviors and actions as such are vision development, motivation and stimulation of employees, re-designing the organization and the facilitation of the educational process. Up to the present, studies on leadership have paid

little attention to the personal characteristics of the school leader. Yet, we do have knowledge of the innovative school leaders' affective processes (e.g. person, motivation, values and the extent to which a person displays empathy) and cognitive processes (e.g. intelligence and flexibility). Motivated by the lack of scientific knowledge which I identified in the literature on (school)leadership, I started to examine the personality of the school leader in detail. Subsequently, I decided to conduct a small-scale empirical study (in continuation of the study described in previous chapters) on the internal processes of innovative school leaders, based on a narrative research method.

Part III

Chapter 5 – Narrative self-study by successful school leaders: theoretical background

This chapter provides the theoretical background of the narrative self-study in which seven innovative school leaders participated. On the basis of the SCM the school leaders informed the researcher in detail about their leadership development. Afterward, they systematically analysed and reflected on these stories. The scientific foundation of the SCM can be found in narrative psychology, the Dialogical Self Theory (DST) and the judgement theory. In narrative psychology, a person's motivated story plays a major role. Reporting their manifest (e.g. apparent) stories enables people to retrospectively attribute a sense to their reality. In the DST, the concept of conversation (dialogue) is important. The theory distinguishes between real conversations and imaginary conversations, which might take place internally as well as externally. It appears that most people maintain different 'voices', i.e. different positions. That is, people may perceive the world in various ways, depending on the position they use as a starting point. Consequently, dialogues may take different turns and stories are perceived in various ways. Telling stories might contribute to inner reflection.

In the SCM, participants are requested to tell and value their own personal stories: they consequently identify the essence of their story. After the identification, the essences of the stories are formulated in valuation domains. Subsequently, the participant assigns positive or negative feelings to these domains, on the basis of a list of affective terms. This process results in an 'individual valuation system.' This system reveals insights in profound underlying motives and patterns. Hereby, the manifest story will be extended by the latent story. The design and the results of the SCM-study are described in Chapter 6.

In this chapter, the results of the SCM-study are presented. Seven innovative school leaders shared their personal story about the development of their leadership. By explaining this development, they gave an insight in the process they went through to reach their current state. Each conversation was summarized in 35 to 40 core statements: so called valuation domains. Afterwards, the school leaders scored their valuation domains and reflected on their stories. During the process, I was looking for underlying patterns and motives. Despite the great differences between the school leaders with respect to historical background and leadership development, the researcher identified a number of common patterns among the results of the SCM study. These patterns are briefly described below.

The participating school leaders have developed the ability to conduct internal dialogues in the course of their career. Therefore, they are capable of improving their performance on a deeper level, which has led to a next stage in the development of leadership. By integrating critical incidents and internal and external feedback (amongst other factors) in their inner dialogues, the school leaders adapt a critical attitude towards themselves in a process of reflection. They apply an open and vulnerable attitude in order to be able to learn and improve themselves. The school leaders do not avoid the irrevocable internal pressure and pain that come along with the learning process. The ability to conduct internal dialogues makes it possible for school leaders to deal with internal and external pressures. In many of the situations and dilemmas the school leaders are faced with (in private as well as in professional contexts), they appear to find a solution free of pressure and stress. That is, school leaders experience few situations as 'paradoxical', because they appear to be able to deal with various perspectives at the same time.

The interaction between school leaders and colleagues displays a parallel development. By influencing colleagues' internal dialogues and by sometimes consciously creating tension fields, the school leaders contribute to the development of their teams. In this way, they stimulate colleagues to internal and external movement, which may lead to innovative developments at school. The school leaders are always in connection with their colleagues and give them enough space, but are not shy to set boundaries and define their plans at the same time. The leadership of the school leaders displays characteristics of shared leadership. They create a dynamic interaction process in which they show to have confidence in the colleagues and in which they enable colleagues to accomplish leadership activities together.

The school leaders have the feeling that they need to invest in themselves in order to stay successful. For some of them, this will lead to new internal domains of tension and challenging dialogues.

Chapter 7 – Conclusion

In this chapter, the main conclusions with regard to successful innovative leadership are presented. The interviews with the core actors, the theory about (school)leadership and the SCM with seven innovative schoolleaders pointed out that the person of the schoolleader is a crucial factor in the explanation of his success. Innovative schoolleaders have the courage to choose a direction (*courage to lead*), but they are also able to give space and trust to their teachers (*courage to lead*). Innovative schoolleaders have learned to facilitate their internal dialogues. They don't fear the confrontations with their selves and they discover their strengths and weaknesses (*courage to learn*). That *state of mind* gives them the ability to deal in a flexible way with uncertainty's and the setbacks which belongs to innovations. The balance between body and mind, work and private is an important aspect (*courage to live*). This conclusion has implications for the professionalization programs for schoolleaders. To stimulate the process of awareness internal tensions it's important to create space in these programs for the internal reflection processes of the schoolleaders.

Toen ik vier jaar geleden zat te mijmeren over mijn werk en mijn professionaliseringswensen opperde Hans doodleuk dat ik ook kon promoveren op het thema ‘Leiderschap’. “Je hebt een fantastisch netwerk, jarenlange werkervaring met schoolleiders en volgens mij brengt het je veel meer dan welke studie dan ook...” Aanvankelijk heb ik hem uitgelachen: “Ik? Een proefschrift schrijven?” Hij meende het en zette me zodanig aan tot denken dat ik besloot om aan de reis te beginnen. Ik heb mijn koffer gepakt en ben naar Frankrijk gegaan om het onderzoeksvorstel te schrijven. Daar heb ik in de afgelopen jaren regelmatig vertoefd omdat ik er rust en tijd vond. En het was heerlijk om af en toe de benen bij Cees en Maggie onder de tafel te schuiven.

Aanvankelijk ervoer ik het proces als iets vrijblijvends, ik hoefde dit tenslotte van niemand. Pas na anderhalf jaar nam ik de beslissing om er écht werk van te maken. Ik voelde dat ik meer de regie moest gaan nemen en ook dat ik structureel meer tijd nodig had. Ik ben Iwan dankbaar voor het faciliteren van deze extra tijd, als ook voor de pittige gesprekken die we hieromtrent gevoerd hebben.

Door te starten met het schrijven van mijn biografie werd ik mij bewust van mijn diepe opvattingen over succesvol leiderschap en ook van de ontzettend belangrijke rol die mijn ouders in mijn vorming hebben gespeeld. Daar ben ik hen tot op den dag van vandaag heel dankbaar voor.

Als tweede stap besloot ik om mijn opvattingen over succesvol leiderschap aan te vullen met die van 17 kernactoren uit de educatieve sector. Bestuurders, wetenschappers en consultants waren bereid om hun gedachten met me te delen. Dank aan Romain Rijken, Eugene Bernard, Marja Blom, Henk van Hoof, Rob Martens, Wim Litooij, Hein van Asseldonk, Hans Reibers, Ad van der Laan, Hanneke te Braake, Marc Vermeulen, Dolf van den Begh, Rob Martens, Sietske Waslander, Luc Stevens, Linda Odenthal en Boudewijn van Velzen voor jullie tijd, openheid en vertrouwen. Aanvankelijk had ik wilde statistische plannen met de data, maar ondanks de inspirerende momenten achter het computerscherm van Petre Curseu bleef de data-analyse uitendelijk bij de tientallen geeltjes die dagen op de eettafel geplakt zaten. Fijn dat Ton, Anke, Mariës en Helen hun kritische blik wierpen op de resultaten van deze exercitie.

Gaande de rit werd groeide mijn fascinatie voor de persoon van de innovatieve schoolleider, met name voor diens interne processen. Eén van de vele gesprekken met Hans bracht me op het idee om de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM) als

onderzoeksmethodiek in te zetten. Margreet, ZKM-deskundige bij uitstek, heeft het moedige besluit genomen om in de rol van copromotor samen met me op te trekken. In dit deel van de ontdekkingsreis heb ik ogenschijnlijk wat vertraging opgelopen, maar uiteindelijk ben ik hier heel blij mee. Dank Margreet voor jouw deskundigheid, engelengeduld, vertrouwen, gastvrijheid, creativiteit en ook voor je vriendschap.

In het ZKM-onderzoek hebben Carin Zandbergen, Guido Beckers, Fons de Wolf, Henri Hammink, Inge Vaatstra, Jeanine Vlastuin en Dave Drossaert het aangedurfd om openhartig het verhaal over hun leiderschap te vertellen. Dank voor dit cadeau en voor jullie grote vertrouwen. Dank ook aan Mirjam, ZKM-onderzoeker, en aan Nell die haar nek heeft uitgestoken om de financiering rond te breien.

Ik heb vele uren doorgebracht op de UvT, waar Monique altijd wel een kamertje voor me wist te fixen. Ik voerde inspirerende gesprekken over leiderschap met John Rijsman en Jack Geurts, en natuurlijk met Arie, mijn promotor. Arie's eruditie, humor en vooral zijn compassie en vertrouwen hebben me enorm geïnspireerd en gestimuleerd. Ik heb in de momenten met Arie ervaren dat twijfel en self-efficacy communicerende vaten zijn. Na elke afspraak veranderde mijn onzekerheid in optimisme en blijmoedigheid.

Het was heel fijn dat Marc bereid was om het eerste concept te becommentariëren. En dat Cleo orde in de chaos bracht met de inhoudsopgave en haar tekstsuggesties. Ook nam ze de vertaling van de samenvatting voor haar rekening. Paulette was bereid om de omslag van dit boek te ontwerpen. En mijn grote dank gaat uit naar José Klerkx, die zich letterlijk bij nacht en ontij heeft ingezet om het manuscript nauwgezet en kritisch te redigeren. De ondersteuning die Mariës op haar geheel eigen wijze gaf, heeft me telkens weer bevestigd in de grote waarde van onze vriendschap. Ook ben ik de tennismaten, mijn familie, collegae en vrienden dank verschuldigd voor alle aandacht die ik van hen vroeg. Mama, Mia, Cleo, Felix, Victor en Arthur, ik had vaak minder tijd voor jullie dan ik wilde. Dank voor jullie begrip en relativeringsvermogen.

De afgelopen jaren hebben me veel rijkdom en wijsheid gebracht. Ik heb met vallen en opstaan op mijn eigen wijze veel geleerd en ontdekt over anderen en mijzelf. Mijn grote dank gaat uit naar mijn lief Hans die een ongelofelijk belangrijke rol heeft gespeeld in mijn leerproces. Van meet af aan heb ik dit promotieonderzoek ervaren als onze gezamenlijke ontdekkingsreis. Ik heb je onderweg soms vervloekt, omdat jij me zover kreeg dat ik überhaupt aan dit project ben begonnen.

Ik kijk nu vooral dankbaar terug op de vele inspirerende momenten die we samen doorbrachten. Je vertrouwen in mij was een stimulans om niet op te geven. Zonder jou, mijn reismaat, met jouw vertrouwen, liefde, steun, geduld en hulp zou ik dit avontuur nooit zijn begonnen en zou ik er zeker niet zo van hebben genoten.

LITERATUURLIJST

- Aardema, H. (2004). *Verbindend leiderschap. Inspiratie voor leren en veranderen bij de overheid*. InAxis: Convoy Uitgevers.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Atkinson, J.M. & Heritage, J.C. (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of Thought and action: A Social Cognitive Theory*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Bass, B.M. (2008). *The Handbook of Leadership*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London/New Delhi: Sage Publications.
- Berg, R. van den & Slegers, P. (1996a). Building innovative capacity and leadership. In K.A. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger & A. Hart (red.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp. 653-700). Boston MA/Dordrecht: Kluwers Academic Publishers.
- Berg, R. van den & Slegers, P. (1996b). The innovative capacity in secondary schools: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 201-223.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Bezina, M. (1991). *Being free and feeling free: Primary teachers' perceptions of participation in curriculum development*. Paper gepresenteerd op de conferentie van de Australische curriculum associatie, Adelaide, Australië.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2007). *Rapport vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Bruggenkate, G. ten (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Proefschrift. Deventer: Universiteit van Twente.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York (NY): Harper & Row.
- Busman, L., Klein, T. & Oomen, C. (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn / Deventer: Uitgeverij Kluwer.
- Cameron, K. & Quinn, R. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Camp, P. (2004). *Kracht met de matrix. De parabel van de moderne geitenboer*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Camp, P. & Erens, F. (2002a). *De kracht van de matrix. Een model om veranderingsprocessen in beeld te brengen en doeltreffend aan te pakken*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Camp, P. & Erens, F. (2002b). *De praktijk van de matrix. Een doeltreffende methode om veranderingen te sturen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Collins, J. (2001). *Good to be great*. Londen: Random House Business Books.
- Cooke, R.A. & Lafferty, J.C. (1981). *Level I: Life Styles Inventory: An Instrument for Assessing and Changing the Self-Concept of Organizational Members*. Plymouth, MI: Human Synergetics.

- Covey, S.R. (1989). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Covey, S.R. (2004). *De achtste eigenschap. Van effectiviteit naar inspiratie*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Covey, S.R., Merrill, A.R. & Merrill, R.R. (1989). *Prioriteiten. Effectieve keuzes in leven en werk*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Covey, S.R. & Merrill, R.R. (2006). *De snelheid van vertrouwen. Dat wat alles verandert*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Creemers, H.P.M. & Sleegers, P.J.C. (2003). *De school als organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341-344.
- Day, D.V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, C. & Leithwood, K. (red.) (2007). *Successful school principalship in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dijk, T.A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Emst, A. van (1999). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern.
- Euwema, M. & Waals, J. van der (2007). *Teams in scholen. Samen werkt het beter*. Amersfoort: BMC Advies Management.
- Frissen, P.H.A. (2009). *Gevaar verplicht. Over de noodzaak van aristocratische politiek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Fullan, M.G. (1992) *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.

- Fullan, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self. Dilemmas of Identity of Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Geus, A. de (1997). *De levende onderneming. Over leven en leren in een turbulente omgeving*. Schiedam: Scriptum.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Greenleaf, R.K. (1998). *The power of servant-leadership*. San Fransisco, CA: Berrett-Koehler Publischers Inc.
- Grift, W. van der (1987). Self-perceptions of educational leadership and average achievement. In J. Scheerens & W. Stoel (Eds), *Effectiveness of school organisations*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grint, K. (2011). A History of Leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (red.), *Sage handbook of leadership* (pp. 3-14). Londen: Sage.
- Hallinger, Ph. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Heifetz, R.A. (1994). *Leadership without easy answers*. Londen: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hermans, H.J.M. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York, NY/Londen: The Guilford Press.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialogo en misverstand*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Hermans, H.J.M. (2012). *Between dreaming and recognition seeking. The emerge of DST*. Cambrigde: University Press.
- Hermans, H.J.M. & Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: University Press.

- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (2009). *Het verdeelde gemoed. Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Het dialogosche zelf. Positionering en contrapositionering in een globaliserende samenleving*. Cambridge: University Press.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. & Loon, R. van (1992). The dialogical self. Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(2), 26-34. Evolution of SLT169.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (1998). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Hofstee, W.K.B. & Raad, B. de (1991). Persoonlijheidsstructuur: De AB5C-taxonomie van Nederlandse eigenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 262-274.
- Imants, J. (1996). *Leiding geven aan onderwijs. Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. Leiden: DWSO Press.
- Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap. Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Lectorale rede. Hogeschool Edith Stein, Onderwijs Centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs Hengelo.
- ISISQ5/VO-raad (2007). *Basiscompetenties schoolleider VO. Praktische handleiding voor het werken met basiscompetenties*.
- Judge, T. & Bono, J. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.

- Katcher, A. & Czichos, R. (2009). *Learning Dynamics*. Xlibris Corporation.
- Kestels, J. (2012). *Spelen met ideeën. De kunst van het filosofisch gesprek*. Amsterdam: Boom.
- Kets de Vries, M.F.R. (2001). *The Leadership Mystique: A User's Manual for the Human Enterprise*. New York: Prentice Hall.
- Kets de Vries, M.F.R. (2006). *Wat leiders drijft. Een klinische benadering van gedragsverandering in organisaties*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Londen: Sage.
- Klaassen, C. & Broek, A. van den (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kluger, A. & Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review: A meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kommers, H. & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Konig, A. (1995). *In gesprek met de leerling*. Houten: Educatieve Partners.
- Kotter, J.P. (1996). *Leiderschap bij verandering*. Schoonhoven: Academic Service.
- Kotter, J. (2008). *Een gevoel van urgentie*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2006). *Onze ijsberg smelt! Succesvol veranderen in moeilijke omstandigheden*. Amsterdam: Uitgeverij Business Contact.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2003). *Credibility. How leaders gain and lose it, why people demand it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krüger, M. (2010). *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Utrecht: Penta Nova Academie voor Schoolleiderschap.

- Lagerweij, N.A.J. (1987). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune & J.J.M. Ritzen (red.), *Onderwijs: bestel en beleid* 3 (99-178). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lagerweij, N.A.J. & Wessum, L. van (1998). In A.L. Heinink & J.H. Slavenburg (red.), *Onderwijsbegeleiding: tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Law, B. (2008). *Using storyboards: Narratives for learning and research*. The career learning network.
- Law, B. (2009). *Storyboarding handbook: Narratives for Well-Being. How we can use stories-and why we should*. The career learning network.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: Ronald.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Education Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school Leadership. *School Leadership & Management*.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research: 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-200.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving processes: Evidence from principals and superintendents*. Albany, NY: SUNY Press.
- Levine, E. (2002). *One Kid at a Time: Big Lessons from a Small School*. New York, NY: Teachers College Press.

- Loon, R. van & Wijsbek, J. (2003). *De organisatie als verhaal. Dialoog en reflectie als uitgangspunt voor de ontwikkeling van organisaties, leiders, teams en medewerkers*. Assen: Koninklijke Uitgeverij Van Gorkum.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness: Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles, CA: UCLA.
- Maclean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution. Role in paleocerebral Functions*. New York (NY) / London.
- Maister, D.H. (2001). *Practice what you preach! What managers must do to create a high achievement culture*. New York (NY): Free Press.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organisations: three perspectives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (2009). Rebuilding Companies as Communities. *Harvard Business Review*.
- Ofman, D.D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos-Z&K Uitgevers B.V.
- Ponte, F. (1998). *In den beginne is het einde zoek geraakt. Cases: hoogtepunten uit het antropologisch afstudeeronderzoek*. Geraadpleegd via <http://www.fss.uu.nl/ca/cases>.
- Popper, K.R. (1961). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge.
- Popper, M. & Mayseless, O. (2003). Back to basics: Applying parenting perspective to transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 14, 41–65.
- Poulie, M. (1991). *Meer licht op faalangst. De waardering van het individu*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Quinn, R. (1998). *Persoonlijk meesterschap in management. Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Quinn, R.E. & Cameron, K.S. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Service.

Quinn, R., Faerman, S., Thompson, M. & McGrath, M. (2003). *Becoming a master manager: A competency framework*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Raggatt, P.T.F. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. In H.J.M. Hermans & T. Gieser, *Handbook of Dialogical Self Theory*. Combridge: Cambridge University Press.

Reddin, W.J. (1973). *Managerseffectiviteit*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Remmerswaal, J. (1995). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Richmon, M.J. & Allison, D.J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management & Administration*, 30(4), 359-385.

Rijkschroeff, L. & Roosmalen T. van (2003). *De achtbaan. Een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. van der & Vermeulen, M. (red.) (2010). *Mesofocus 75: Leren en laten leren*. Deventer: Kluwer.

Ruijter, A. de (2011). Politieleiderschap: Gewoon of bijzonder gewoon?
In: *Lectoraat Politieleiderschap* (15-26). Apeldoorn: Politieacademie.

Runhaar, P. (2008). *Promoting Teachers' Professional Development*. Proefschrift. Deventer: Universiteit Twente.

Scharmer, C. Otto (2007). *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Berrett-Koehler Publishers.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Scheerens, J. & Witziers, B. (2005). *Educational leadership and student performance*. Enschede: Universiteit Twente.

Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Schirm, R. & Schoemen, J. (2003). *Evolution of Personality: The Fundamentals of Biostructural Analysis*. Institut für Biostruktur-Analysen.

- Schmidt, G. (2009). *Schoolleadership: Perceptions and actions*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schnabel, P. (2000). *CPB en SCP Trends, dilemma's en beleid: Essays over ontwikkelingen op lange termijn*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Senge, P. Scharmer, O., Jaworski, J. & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Human purpose in the field of the future*. Cambridge, MA: The Society for Organizational Learning.
- Sleegers, P.J.C. (1999). *Leiding geven aan leren*. Inaugurale rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Sleegers, P. & Ledoux, G. (2007). *Innovatie in het primair onderwijs; strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. (red.), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Meppel: Giethoorn ten Brink.
- Studulski, F. (2005). Een nieuwe innovatiefilosofie voor het voortgezet onderwijs. *Vernieuwing*, 64(7), 6-8.
- Swieringa, J. & Jansen, J. (2005). *Gedoe komt er toch. Zin en onzin over organisatieveranderingen*. Schiedam: Scriptum.
- Thölke, J.M. (2007). *Leren niet te weten. Een zoektocht rond zinvolle vernieuwing in (onderwijs)organisaties*. Lectorale rede. Faculteit Educatie Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Timmermans, F. (2009). Leiderschap: van grip op naar begrip van de zaak. In D. van den Berg (red.), *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.

- Tuckman, B.W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group Organization Management*, 2(4), 419-427.
- Vandendriessche, F. (1999). *De input-output manager. Een inspirerend boek met vernieuwende managementconcepten*. Tiel: Uitgeverij Lannoo n.v.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Verschuren, D. (2010). *Aan het roer. Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Vilsteren, C.A. van (1999). *Onderwijskundig leiderschap van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Schoolleiding en vaksecties*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Vugt, M. van & Ahuja, A. (2011). *De natuurlijke leider. Waarom sommige mensen leiden en anderen volgen. Lessen uit 2,5 miljoen jaar leiderschap*. Utrecht: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- Waslander, S. (2009). *Pers, politiek en praktijk. Over de context waarbinnen VO-scholen innoveren*. Utrecht: VO-raad.
- Waslander, S. (2011). Schoolleiders en de kunst van 3-dimensioneel leiderschap. *MESO Magazine*, 31(177).
- Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en ontwikkeling*. Leadershipcentre TiasNimbas Business School, IVA beleidsonderzoek en advies & VO-raad, Utrecht.
- Wassink, H. (2004). *Thinking While leading, understanding school leader's daily thinking*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage Publications.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative social interviewing: biographic narrative and semi-structured methods* (111-151, interviewing, 231-300, analysis). London: Sage Publications.
- Wensink, J. & Caluwé, L. de (2010). *De effectiviteit van een innovatiestrategie. Longitudinaal onderzoek naar de effectiviteit van de innovatiestrategie binnen een scholengemeenschap voor vmbo/havo/vwo*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Werkgroep Basiscompetenties (2006). *Op weg naar basiscompetenties voor schoolleiders VO. Eindrapport*. Utrecht: VO-raad.
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Wieringen, F. van (2010). De onzekerheid van het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 22(1), 29-45.
- Wit, B.C. de (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevers aan docenten in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zaccaro, S.J., Kemp, C. & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R.J. Sternberg (red.), *The nature of leadership* (101-124). Thousand Oaks, CA: Sage.

BIJLAGEN

De volgende bijlagen zijn opgenomen:

- 1 Mijn (professionele) biografie en leiderschap
- 2 Kernuitspraken over leiderschap – Biografie, chronologisch
- 3 Kernuitspraken over leiderschap – Biografie, categorieën
- 4 Namen kernactoren
- 5 Ontwikkeling leerslagen van de schoolleiders
- 6 Waarderingsstelsel X
- 7 Integratie van de onafhankelijke grondmotieven: de casus van V

BIJLAGE 1 – MIJN (PROFESSIELE) BIOGRAFIE EN LEIDERSCHAP

In de laatste tien jaren heb ik in mijn dagelijkse werk veel schoolleiders ontmoet. Gaandeweg is mijn belangstelling voor deze groep professionals gegroeid. Ik heb me in de loop der jaren steeds intensiever verdiept in het thema 'Leiderschap'. Mede door het inzetten van diverse bronnen en ervaringen hebben mijn opvattingen over succesvol leiderschap zich ontwikkeld van overwegend existentieel naar een meer professionele en inhoudelijke visie op leiderschap. De kennis en ervaringen die ik over en met leiderschap heb opgedaan, vormen een bijdrage aan de reflectie op en aanscherping van mijn beeld van schoolleiders. Dit beeld beïnvloedt mij in keuzes voor interventies in mijn professionele ontmoetingen met schoolleiders. Ik ben mij ervan bewust dat ik deze 'bril' niet af kan zetten.

In deze (professionele) biografie beschrijf ik episodes uit mijn leven die ik als relevant beschouw voor het ontstaan van mijn kernovertuigingen over leiderschap. Het verhaal is opgesplitst in drie delen die elk een periode van mijn leven beslaan:

- het gezin waarin ik ben opgegroeid en mijn jeugd;
- mijn banen in het onderwijs, tweede studie en werken als organisatieadviseur;
- organisatieadviseur bij KPC Groep.

Deel I – Jeugd en studietijd

In dit eerste deel geef ik een beschrijving van mijn existentiële ontplooiing. Ik heb in de context waarbinnen ik ben opgegroeid diverse rolmodellen gehad die, zonder dat ik me ervan bewust was, van invloed waren op mijn perceptie van wat sterk of juist minder krachtig leiderschap betekent.

Fabrikantendochter

Mijn persoonlijke historie begint in het gezin waarin ik ben grootgebracht. Ik kom uit een ondernemersgezin uit een dorp in Brabant. Daar woonde ik met mijn ouders, zusje en broertje. Mijn vader en zijn goede vriend waren samen directeur-eigenaar van een leerlooierij. De fabriek was door opa Verschuren opgericht. Het was een familiebedrijf dat midden in het dorp stond. Al op de basisschool leerde ik dat de positie van mijn vader gevolgen had voor ons, kinderen. Veel mensen uit het dorp verdienden hun brood bij mijn vader in de fabriek en dat gaf ons gezin een bepaalde positie in het dorp. We hadden, zonder dat we er iets aan konden doen, een streepje voor of tegen bij veel dorpsgenoten.

In mijn beleving was mijn vader een man die thuis en op zijn werk op een open wijze communiceerde. Iedereen wist wat hij aan mijn vader had. Hij gaf leiding vanuit respect en waardering voor de mensen en het werk dat zij deden. Hij was hen erkentelijk voor hun inzet en dat liet hij merken. Hij had oprechte belangstelling voor de mensen in de fabriek. Hij toonde grote inzet als er iets met een medewerker of zijn naasten aan de hand was. Indien nodig benutte hij zijn netwerk, bracht een persoonlijk bezoek en gaf steun als het moest. Hij kende zijn pappenheimers en was oprecht geïnteresseerd in hun persoonlijke omstandigheden. Door zijn inzet waren zijn medewerkers doorgaans loyaal en gemotiveerd. Ik voelde dat de meeste collega's mijn vader én de fabriek een warm hart toedroegen. Mijn vader kon ook een beroep op hen doen. Ik denk dat mijn vader de overtuiging had dat oprechte interesse en belangstelling voor zijn medewerkers de sfeer en de motivatie bevorderen en daarmee uiteindelijk bijdragen aan de prestaties van de gehele onderneming.

Mijn ouders moesten helaas, mede als gevolg van economische ontwikkelingen, stoppen met de fabriek toen ik twaalf jaar was. Zij namen deze beslissing samen en spraken hier veelvuldig over met elkaar. Om te voorkomen dat mijn vader zijn medewerkers geen loon meer kon betalen of dat hij niet meer zou kunnen voldoen aan de verplichtingen van zijn leveranciers, besloot hij de fabriek te sluiten voordat het tot een faillissement kwam. Voor ons gezin had dit alles grote gevolgen. Met het wegvallen van de fabriek stopte het inkomen van mijn vader. Eén van de consequenties was dat mijn moeder op zoek moest naar een betaalde baan. En dat mijn vader voor het eerst van zijn leven ging werken 'buiten de deur'. 'De fabriek' is tot op de dag van vandaag een begrip in ons gezin. Er wordt nog steeds met regelmaat over deze episode gesproken. De fabriek is van grote betekenis geweest in het leven van mijn ouders en voor mijn vader in het bijzonder. Hij sprak, toen we wat ouder werden, met ons over vroeger toen hij nog de fabriek had. Hij vertelde hoe hij dat heeft ervaren en wat hem dreef in het maken van – vaak ingrijpende – keuzes. Wij kenden zijn overtuigingen, want hij leefde hier ook naar. Ik heb altijd gevoeld dat zijn leiderschap in de fabriek niet wezenlijk afweek van de wijze waarop hij met mijn moeder, zijn levenspartner, en ons, kinderen, omging.

Ik heb als kind van mijn ouders en als dochter van een fabrikant veel meegekregen waar ik altijd plezier van heb gehad. Mijn ouders waren belangrijke rolmodellen voor me. Omdat ik opgroeide in een beschermd milieu waarin ons gezin het middelpunt vormde, waren ze lange tijd mijn enige referentiepunt. Ze hebben me laten zien en bijgebracht wat zij als belangrijke waarden beschouwden. Achteraf gezien hebben ze hiermee een basis gelegd voor mijn opvattingen over succesvol leiderschap.

Vakantiewerk in een bejaardentehuis

Mijn eerste echte baantje bestond uit vakantie- en weekendwerk bij de huishoudelijke dienst in een bejaardentehuis. Hier werd ik geconfronteerd met een geheel ander leiderschapsrolmodel dan ik tot dan toe gewend was. De directeur van het bejaardentehuis was een vrouw. Zij was in mijn ogen een 'potentaat'. Ze gaf directief leiding van achter het enorme bureau in haar kamer en liet zich daarbuiten zelden zien. De keren dat ik naar haar kamer werd geroepen, voelde ik echte angst voor haar. Ze imponeerde door snauwend haar bevelen te geven. Haar leiderschap had op mij het effect dat ik alleen de hoognodige activiteiten verrichtte en me zo min mogelijk inspande. Ook ondermijnde ik haar gezag door haar het onderwerp te maken van grapjes in de pauze. Daar hadden de collega's en ik, achter haar rug om, een hoop lol om. Als het enigszins mogelijk was, probeerde ik haar te vermijden.

De adjunct-directrice vond ik wél een plezierig mens. Ze toonde belangstelling voor wie ik was en wat ik deed. Ik voelde dat ze ergens wel compassie met me had, ook al maakte ik er soms een zootje van door me niet aan de afspraken te houden en mijn werk niet secuur te doen. Ze gaf me de ruimte om mijn eigen weg te zoeken in het werken met de bejaarde bewoners. Voor haar deed ik echt mijn best. Ik bleef soms langer werken als ze het vroeg en ik deed, uit eigen beweging, extra klusjes.

Student aan de docentenopleiding

Na de middelbare school ben ik met de docentenopleiding omgangskunde en maatschappijleer gestart. Van de studie maatschappijleer is mij vooral bijgebleven dat ik werd aangezet tot het nadenken over en formuleren van mijn mensbeeld. Omgangskunde was een studie waarin tijdens de colleges en stages intensief werd gereflecteerd op het functioneren van de student. Het credo van de opleiding was: Pas als je weet wie je bent, kun je jezelf sturen in de gewenste richting. Het biografisch perspectief, ons persoonlijke script, nam bij de reflecties een belangrijke plaats in. Deze denk- en werkwijze heeft mij veel opgeleverd. Ik ben erdoor gegroeid en ik heb geleerd waar ik vandaan kwam en welk effect mijn optreden heeft op anderen.

Stagiair in een verpleeghuis

Ik heb de studie omgangskunde afgesloten met een stagejaar op de afdeling activiteitenbegeleiding van verpleeghuis St. Jozefzorg. Daar kreeg ik leiding van het afdelingshoofd en van J. Zij was mijn stagebegeleidster. De eerste riep bij mij

irritatie en wantrouwen op. Met het opschrijven van dit verhaal kan ik eigenlijk pas duiden wat er speelde: zij dééd vriendelijk, maar ze wás autoritair. Ze gaf leiding vanuit haar positie en ik voelde dat ze daar haar gezag aan ontleende. Mijn stagebegeleidster had de dagelijkse leiding over de activiteitenbegeleiding. Zij stelde me vaak de vraag wat ik wilde leren. Ook daagde ze me uit om grenzen te verkennen. Ze gaf me een veilig gevoel en ze sloot in haar leiderschap aan bij mijn wensen en mogelijkheden. Maar soms droeg ze me ook gewoon op om activiteiten te verrichten waar ik een hekel aan had of waarin ik me onzeker voelde. Haar leiderschap kon in zulke situaties op het autoritaire af zijn. Zij wilde dat ik ervaring op zou doen met álle aspecten van het werk. Om mij te motiveren en te stimuleren koos ze voor de strategie om mij te prikkelen en mijn grenzen te verkennen. Mijn takenpakket werd steeds afwisselender en dat verhoogde mijn werkvreugde. Ik besloot zelfs om er nog een tweede periode van een half jaar stage aan vast te plakken.

Deel II – Werken en opnieuw studeren

In dit tweede deel van mijn biografie ga ik werken in het onderwijs, krijg ik een leidinggevende functie, ga ik opnieuw studeren en word ik uiteindelijk organisatieadviseur. Ik sta stil bij de ontwikkeling van mijn inhoudelijke opvattingen over leiderschap in relatie tot anderen. Daarbij put ik uit meerdere bronnen. Nieuwe ervaringen (met het ontvangen en geven van leiding), nieuwe rolmodellen, maar ook nieuwe inzichten uit de literatuur over management en organisatie.

Docent in het mbo (1986-1991)

Directeur A van het Economisch Lyceum Eindhoven (ELE) had me tijdens het sollicitatiegesprek het vuur behoorlijk aan de schenen gelegd. Dat gaf me het gevoel dat hij ook echt vertrouwen in me had toen hij me aannam als docent. Als kersverse 21-jarige docent mocht ik maatschappijleer geven aan mbo-klassen. A begeleidde me op de eerste lesdag naar het lokaal. Hij bracht me tot aan de deur en zei tegen me: “Ik breng je tot aan de deur, vanaf hier moet je het zelf gaan doen. Zorg dat je je hoofd boven water houdt, de zorg om de lesstof komt later.” In de eerste pauze zat hij op me te wachten in de docentenkamer. A was een directeur waar ik mijn best voor wilde doen. Ik had ontzag voor hem. Hij was een ervaren leider die in mijn ogen correct en integer communiceerde. Mijn direct leidinggevende was P, hij was één van de adjunct-directeuren. P had een spreuk aan de muur van zijn kamer hangen die ik me tot op de dag van vandaag herinner: ‘Beter achteraf excuses dan vooraf toestemming vragen’. P’s leiderschap was een afgeleide van zijn spreuk. Hij ging ervan uit dat ik als

professional zelf in staat was om de juiste afwegingen en keuzes te maken. Hij gaf me dus relatief veel ruimte en vrijheid. Dat prikkelde me om nieuwe initiatieven te ontwikkelen. Een ander effect was dat ik het belangrijk vond om het vertrouwen dat P in me had niet te beschamen.

Na drie jaar ELE verzocht A me om contact op te nemen met een bevriende aannemer die een communicatietraining voor al zijn personeel wilde organiseren. Bij mijn vertrek op het ELE vertelde A dat hij, door mij aan te bevelen bij een goede vriend, het risico had genomen dat hij me kwijt zou raken. Maar hij vond mijn persoonlijke ontwikkeling uiteindelijk belangrijker dan de school.

Docent in het hbo (1991-1996)

Bij de NHTV in Breda startte ik als docent communicatie van de afdeling Kort-hbo. De directie bestond uit twee leden, de adjunct- en de algemeen directeur. Ik bewaar plezierige herinneringen aan deze periode. En dat is mede dankzij het leiderschap van deze twee heren. Zij vormden samen een hecht team met twee zeer verschillende persoonlijkheden. De één was goed in financiën en hield de procedures in het oog. De ander had vooral kwaliteiten op het sociale vlak. Hij was bedreven in het creëren van een goede sfeer waarin werken en plezier samen gingen.

Ik ben als docent aangenomen in het tweede jaar van een geheel nieuwe opleiding. Het team was dus relatief nieuw en erg enthousiast. Omdat we pas in het tweede jaar zaten, hadden we ook vaak te maken met 'kinderziektes'. Het maken van fouten vormde gewoon een onderdeel van ons werk. Het was een voortdurend ontwikkelingsproces waarin we ons met vallen en opstaan verbeterden.

De directie stond meer naast dan boven de medewerkers. Zij organiseerden regelmatig feestjes en uitjes waar we veel plezier hadden. We vormden samen een sterk en hecht team. De deuren van de directie stonden altijd open. Ze brachten bewust veel tijd door met ons, de docenten.

Een keerzijde van de medaille was dat de directie niet altijd daadkrachtig genoeg was. Het viel hen niet mee om knopen door te hakken. Zeker als er directe, negatieve gevolgen voor de collega's waren. Ook vond de directie het lastig om – in voorkomende situaties – medewerkers direct aan te spreken op hun verantwoordelijkheden. In feite zag je dit ook terug in de besluitvormingsprocessen. De directie investeerde veel tijd in het verkrijgen van draagvlak voor beslissingen. Het liefst wilden ze op democratische wijze besluiten nemen. Sommige collega's, waaronder ikzelf, maakten hier af en toe gebruik van. We traineerden de besluitvorming als we het ergens niet mee eens waren.

Ik kijk met heel veel plezier terug op mijn tijd bij de NHTV. De ruimte en het vertrouwen die ik van de directie heb ondervonden, hadden hier een grote bijdrage aan.

Lid managementteam NHTV (1995-1996)

Gedurende het laatste jaar van mijn NHTV-periode heb ik leiding gegeven aan het propedeuseteam van het Kort-hbo. Mijn leiderschap kenmerkte zich door een grote mate van betrokkenheid op de collega's. Dit combineerde ik met een resultaatgerichte en praktische aanpak. Ik bewoog me voornamelijk op het tactische en operationele niveau. Ik ben in deze periode voor het eerst in aanraking gekomen met het kernkwadrant van Daniel Ofman (1992). Een trainster bracht het kernkwadrant in tijdens een professionaliserings-bijeenkomst. Wat vooral indruk op mij maakte, was het inzicht dat je veel kunt leren van de mensen waar je je het meeste aan ergert. Ik heb het model van Ofman vaak toegepast als anderen me irriteerden of als ik het gevoel had dat ik niet effectief was. Ik zet het tot op de dag van vandaag in bij scholingen, trainingen en coachingsgesprekken.

Wat ik het moeilijkst vond in mijn positie als leider was om vanuit een strategisch-analytisch perspectief naar de organisatie te kijken. Mijn praktische insteek stond me hierbij vaak in de weg. Ik wilde dit wel graag ontwikkelen. Dit gemis was voor mij de aanleiding om een studie op te gaan pakken en ontslag te nemen bij de NHTV.

Deeltijd-student cultuur, organisatie en management (1997-2000)

Na een assessment besloot ik om sociaal-culturele wetenschappen te gaan studeren aan de VU in Amsterdam, studierichting cultuur, organisatie en management. De studie was een combinatie van organisatiekundige en antropologische vakken. We leerden veel over het fenomeen 'organisatiecultuur'. Ook kwamen vraagstukken met betrekking tot de stuurbaarheid en het leiderschap van organisatieculturen aan de orde. In deze periode maakte ik voor het eerst kennis met literatuur over leiderschap en organisaties. Hieronder besteed ik kort aandacht aan de auteurs wier werk me het meest heeft geïnspireerd in mijn denken over leiderschap en organisatieontwikkeling.

Organisatiecultuur en leiderschap: Schein

Ik had al de nodige werkervaring opgedaan, maar ik was mij nooit zo sterk bewust geweest van het belang en de kracht van de organisatiecultuur. Het werk van Schein inspireerde me omdat hij organisatiecultuur een centrale plaats toedicht in het al dan niet slagen van ondernemingen (Schein, 1992).

Uit zijn onderzoek bleek dat de organisatiecultuur in feite het belangrijkste onderscheidende kenmerk is van succesvolle ondernemingen. Volgens Schein hebben leiders het vermogen om de organisatiecultuur te beïnvloeden door gerichte aandacht voor specifieke aspecten van de organisatie. Dat zijn onder andere de beloningscriteria en de plechtigheden en rituelen van de organisatie. Daarnaast zijn de uitspraken van een leider over de missie en visie van de organisatie medebepalend voor de cultuur van de organisatie. Schein ziet een leider is als de personificatie van de organisatiecultuur. Een leider heeft een cruciale rol in het bestendigen of het transformeren van die organisatiecultuur.

Perspectieven op organisatiecultuur: Martin

Ik had tot nu toe altijd gedacht dat het de taak van een leider was om 'de neuzen in dezelfde richting te krijgen'. Dat een leider geslaagd is als hij de dissidenten van de organisatie meekrijgt in de gewenste richting. Het was een echte eyeopener dat dit perspectief niet het enige is. Sterker nog: het kan negatief uitpakken voor de ontwikkeling van een organisatie als iedereen hetzelfde wil. Het kan leiden tot stagnatie of contraproductiviteit doordat innovaties uitblijven. Door het werk van Martin leerde ik ook andere perspectieven kennen waarmee naar organisaties en organisatieculturen gekeken kan worden (Martin, 1992). Achter elk perspectief gaan aannames schuil over de organisatiecultuur. Dat geldt ook voor het type interventies die het beste passen bij veranderingen. Martin onderscheidt drie mogelijke perspectieven in het kijken naar en beoordelen van organisatieculturen: het integratie-, differentiatie- en fragmentatieperspectief. Kijkt men vanuit het integratieperspectief, dan is men gericht op de elementen waaruit consensus blijkt. Bij een focus op het differentiatieperspectief ziet men juist de verschillende interpretaties en waarschijnlijke conflicten binnen de organisatie. Het derde perspectief is het fragmentatieperspectief. Dit perspectief wordt door Martin als het moeilijkste perspectief gezien, omdat het zich kenmerkt door ambiguïteit. Consensus, dissensus en verwarring bestaan in dit perspectief tegelijkertijd en naast elkaar. Voor leiders betekent het bovenstaande dat de subjectieve bril waarmee zij hun organisatie waarnemen een sterk bepalende factor is voor de analyse van de organisatiecultuur en het type interventies dat door de leider vervolgens gekozen wordt. Veel (school)leiders zijn zoekend naar de wijze waarop zij effectief invloed kunnen uitoefenen op de cultuur van de organisatie. Ik heb ervaren dat het hen kan helpen als zij beginnen met een zoektocht naar hun eigen focus op de organisatie. Alleen al de bewustwording van het eigen perspectief, de aannames en de hiermee samenhangende beperkingen kunnen leiden tot andere keuzes dan voorheen.

Organisatiecultuur en leiderschap: Quinn & Cameron

Ik had in mijn werk al een paar keer meegemaakt dat structuurwijzigingen niet opleverden wat ervan verwacht werd. Ik voelde dat het niet zou gaan werken, maar ik kon niet onderbouwen wat er dan mis was. Ik kreeg door me te verdiepen in het werk van Quinn (1998), Quinn en Cameron (1999) en Quinn et al. (2003) bouwstenen waarmee ik mijn intuïtie kon staven. Hierin wordt op de noodzaak van integraal leiderschap gewezen. De complexiteit en dynamiek van organisaties en de wisselwerking met hun omgeving vereisen leiderschap dat in staat is diverse processen en mechanismen te integreren. De verschillende leiderschapsstijlen maken deel uit van een groter geïntegreerd geheel, waarin vier oriëntaties tot hun recht moeten komen: gerichtheid op de interne organisatie, de externe omgeving, flexibiliteit en stabiliteit. Hiervoor is het vermogen om meervoudig te denken en te handelen essentieel. In het concurrerende waardenmodel worden de tegengestelde tendensen die eigen zijn aan het leiden en managen van hedendaagse organisaties geïntegreerd. Sleutelwoord hierbij is *en/en-denken in plaats van of/of*. De vraag hierbij is natuurlijk wel of leiders (en medewerkers) dit paradoxaal, meervoudig denken en handelen aankunnen. Quinn (1998) ziet een prominente rol voor de leider in het succesvol veranderen van een organisatiecultuur. In onze huidige samenleving bestaat binnen organisaties een cruciale behoefte aan cultuurverandering. De vraag is niet óf men moet veranderen, maar hoe zó te veranderen dat het toekomstbestendig is en effectief blijft. Bij veel organisatieveranderingen wordt ingezet op ingrepen in de systemen en structuren van de organisatie. Bij een groot deel van de organisatieveranderingen blijkt dat er weinig of geen expliciete aandacht is voor de cultuurverandering van de organisatie. De organisatiecultuur verandert niet zonder meer als men het organisatiesysteem verandert. Elke poging tot organisatieverandering zal mislukken als de leden van de organisatie ook niet persoonlijk veranderen.

Het werk van Quinn (1998) en Quinn en Cameron (1999) is me bijgebleven doordat er een expliciete verbinding gelegd wordt tussen individuele en organisatorische verandering. Bovendien combineren ze hun theoretische uitgangspunten over leiderschap met een diagnose-instrument ten behoeve van leiders en organisatieculturen. Bij leiderschapsprogramma's heb ik het theoretisch kader en het model vaak ingezet. Ik ervaar dat het deelnemers inspireert tot het stellen van nieuwe vragen over hun leiderschap. Juist omdat het hen in staat stelt om de verbinding tussen de (gewenste) organisatiecultuur en hun stijl van leiderschap te zien. Zij krijgen daarnaast handvatten voor concreet gedrag waarmee ze bij kunnen dragen aan succesvolle veranderingen.

Onderzoek onder topsecretaresses

Een hoogtepunt van de studie was een onderzoek dat drie medestudenten en ik deden naar de gevoelens van loyaliteit onder topsecretaresses van multinationale ondernemingen. Bij alle secretaresses bleek dat zij zich meer verbonden voelden met hun baas dan met de organisatie waar zij voor werkten. Wat we ook ontdekten was dat de CEO's grote waardering hadden voor hun secretaresses en dat ze dit niet onder stoelen of banken staken. De vrouwen kregen in alle organisaties die we bezochten veel ruimte en vertrouwen van hun baas. Zij gaven invulling aan hun werk op een wijze die zij zelf kozen. Het was de secretaresses veel waard om het vertrouwen van hun bazen niet te beschadigen.

Freelance docent groepsdynamica

Tijdens de studie deed ik af en toe wat freelance werk voor de Universiteit van Tilburg (UvT). Ik begeleidde groepen psychologiestudenten in gespreksvaardigheden. Ook gaf ik samen met een docent van de UvT een training Groepsdynamica. Ik lag al snel met hem in de clinch. Het irriteerde me dat hij zo weinig interventies deed in de groepen. Hij was niet actief en liet de studenten veel zelf uitzoeken. Ik was ervan overtuigd dat we minder resultaten boekten dan mogelijk was als de begeleiders een actievere rol zouden nemen. Des te meer ik wilde ingrijpen, des te meer afstand nam mijn collega. We hebben hier samen indringend over gesproken. Mijn collega vond dat ik moest leren om te laten. Jaren later heb ik bij KPC Groep zo'n zelfde type gesprek gevoerd met een collega. Het verschil met het eerste gesprek was dat ik nu de feedback van mijn collega kreeg dat ik te weinig interventies deed! Ik kan achteraf alleen maar bevestigen dat de UvT-docent het, wat dit onderwerp betrof, zo slecht nog niet zag. Niet interveniëren kan een hele effectieve interventie zijn, want het biedt de groep de gelegenheid om zélf actief aan de slag te gaan. Dit kan tot positieve effecten leiden op het groepsproces en het uiteindelijke resultaat. Het vraagt wel om moed van de leiding om een groep het vertrouwen te geven en ze zelf aan de slag te laten gaan. Het betekent namelijk dat je als leider de regie aan de groep overdraagt.

Als ik nu terugkijk op mijn studietijd dan realiseer ik me dat het me heel veel heeft gebracht. Ik heb geleerd om leiderschap te verbinden aan organisatieontwikkeling in algemene zin en meer specifiek aan de ontwikkeling en het belang van de organisatiecultuur. Daarnaast heb ik vanuit een theoretisch kader gereflecteerd op mijn werkervaringen tot dan toe. Ik leerde anders te kijken naar mijn eigen werkelijkheid. De studie heeft me nog veel meer gebracht dan ik op voorhand verwachtte.

Ik vond de studie inspirerend en uitdagend en besloot nadat ik het afgerond had een andere kant op te gaan in mijn loopbaan. Ik wilde werk gaan zoeken dat me in staat zou stellen om het geleerde uit de studie toe te passen in de praktijk.

Organisatieadviseur bij OTV (2001-2003)

Ik werd in 2001 als adviseur aangenomen bij OTV *performance support*. Dit is een klein adviesbureau dat zich voornamelijk richtte op opdrachten in het bank- en verzekeringswezen. De drie partners van OTV vormden samen de directie. Voor mij was werkelijk alles nieuw. Ik had geen kennis en ervaring in de commerciële adviessector en dat gold ook voor het type klanten van OTV. N, één van de directeuren, nam me onder zijn hoede. Hij begeleidde mij bij het ontwikkelen en uitvoeren van opdrachten.

Hieronder besteed ik aandacht aan de meeste relevante werkervaring: het verzorgen van de leiderschapsskills ten behoeve van een mastertraject aan de Business School van de TU Twente. De master bestond uit drie componenten: inhoudelijke seminars over leiderschap en personal skills en ondersteuning in de vorm van individuele coaching en intervisie. Op basis van de persoonlijke ontwikkelingsplannen van de deelnemers hebben we een globale opzet voor de inhoud van de seminars *Personal skills* gemaakt. We besloten om aandacht te besteden aan 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' van Stephen Covey (1989), de 'Roos van Leary' (Leary, 1957; Remmerswaal, 1995) en aan het model van situationeel leiderschap (Hersey, Blanchard & Johnson, 1998; Reddin, 1973).

Procesbegeleider bij de Masteropleiding van Ormit

Vrij snel na mijn binnenkomst bij OTV kwam de vraag van een klant binnen om het leiderschapsgedeelte te verzorgen van een masteropleiding van de *Business School* van de Technische Universiteit Twente ten behoeve van Ormit, een dochter van Origin. Het leiderschapsgedeelte, '*personal skills*' genaamd, nam ongeveer twintig seminars van tweeënhalve dag in beslag. N wilde dat ik deze opdracht samen met hem uit zou gaan voeren.

Het werken aan deze opdracht heeft veel betekend voor mijn ontwikkeling. Ik heb nieuwe kennis en inzichten over leiderschap opgedaan. Ik heb de groep managers twee jaren intensief begeleid en daarnaast heb ik veel geleerd van de wijze waarop N zijn leiderschapsrol in relatie tot mij invulde.

De kennis en inzichten over leiderschap deed ik vooral op tijdens de voorbereidings sessies en uitvoering van de seminars. N en ik trokken altijd gezamenlijk op bij de voorbereidingen. Het was N's stijl om al brainstormend veel literatuursuggesties, kennis en ervaringen in te brengen. Vervolgens liet hij mij de seminars in conceptvorm ontwikkelen. Dat betekende dat ik veel ruimte kreeg om alle literatuur te bestuderen. Ik kon mijn ideeën vervolgens verwerken in de

opzet van de seminars. Ik kreeg soms zoveel ruimte dat ik niet goed wist hoe ik het moest aanpakken. Het gaf me dan ook een voldaan gevoel als het me lukte om de seminars zodanig in de steigers te zetten dat we er beiden tevreden mee waren. Terugkijkend zie ik wel patronen in N's leiderschap. Hier was ik mij eerder niet zo van bewust. Het kwam erop neer dat hij me eigenlijk stevast in het diepe gooide. Hij stelde een taakverdeling voor waarbij ik een substantieel deel voor mijn rekening moest nemen. Hij liet mij dat vervolgens ook helemaal zelfstandig voorbereiden en uitvoeren. Ook tijdens de uitvoering in de seminars greep N in principe niet in. Als het minder goed liep, moest ik het zelf op zien te lossen. Hij zorgde wel dat hij mij bijviel en ondersteunde als het echt nodig was. Ik voelde dat dit vangnet er was.

Tijdens en na afloop van de bijeenkomsten reflecteerden we steeds uitvoerig op het gehele proces. Ik had aanvankelijk weinig vertrouwen in mijzelf, maar het zelfvertrouwen groeide na elk seminar. N gunde mij mijn succeservaringen. Ik wist ook dat hij er was als het écht verkeerd zou gaan. Ik realiseer me achteraf dat ik een grote persoonlijke groei heb doorgemaakt in deze periode. N's leiderschap liet mij ruimte om mijn proces door te maken, terwijl hij deze opdracht voor OTV van groot belang vond. Hij kon op voorhand niet inschatten of ik zou voldoen aan de kwaliteitseisen, maar had er wel vertrouwen in.

De zeven eigenschappen van effectief leiderschap: Covey (1989)

We hebben het model 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' van Stephen Covey als een rode draad door de seminars laten lopen. Ik kende dit werk niet en ik werd er meteen door gegrepen. Het heeft me ook niet meer losgelaten. Ik gebruik het werk nog steeds veel. Inmiddels is mijn bibliotheek uitgebreid met het meest recente werk van Covey (Covey, 2004; Covey & Merrill, 2006). Het uitgangspunt van het model van Covey is dat een leider een aantal eigenschappen kan ontwikkelen om effectief leiding te geven (Covey, 1989). De kern van de identiteit van de leider vormt hierbij het vertrekpunt. Onder de kern worden de principes, de overtuigingen en de motieven van de leider verstaan. Een effectieve leider moet weten wat hij echt belangrijk vindt en waarom. Covey ziet dit als een voorwaarde om vervolgens op autonome wijze relaties met anderen aan te gaan. Met name de gedachte dat effectieve leiders zich in hun keuzes en relaties laten leiden door hun eigen principes sprak mij in dit model aan. Leiders laten zich dus niet leiden door (toevallige) gebeurtenissen, maar door wat zij zelf echt belangrijk vinden. Zij zijn proactief en nemen zelf de regie over hun eigen leven. Wat ik ook boeiend vond in dit model is het uitgangspunt dat het ontwikkelen van effectief leiderschap een continu proces is dat niet ophoudt. Het toepassen van en reflecteren op de zeven eigenschappen heeft mij als mens en als adviseur in positieve zin beïnvloed in het maken van keuzes en het leggen van accenten, zowel privé als in mijn werk.

De Roos van Leary (1957)

Naast Covey hebben we aandacht besteed aan het thema 'Beïnvloeden zonder macht' omdat veel van de deelnemers hier leervragen over hadden. Zij wilden leren hoe zij als leider hun medewerkers konden beïnvloeden, zonder daarbij hun positie als leider in stelling te brengen. We hebben voor dit thema 'De Roos van Leary' ingezet. De roos werkt verhelderend bij het krijgen van inzicht in de effecten van onderlinge communicatie. Het uitgangspunt van het model is dat gedrag te voorspellen en bewust te beïnvloeden is. Uit onderzoek weten we dat het gedrag van de ene mens bepaald gedrag bij de andere oproept. Soms is dat gedrag gelijk (corresponderend) en soms tegengesteld (complementair of oppositioneel). De gedachte achter het model is dat wanneer mensen zich bewust zijn van het effect van hun gedrag, ze in staat zijn om de reactie van de ander te voorspellen. Hierdoor kan men doelgericht(er) handelen. Dat kan betekenen dat paradoxale interventies nodig zijn om doelen te realiseren. Wat mij aansprak in dit model was de overtuiging dat leiders anderen bewust kunnen beïnvloeden door keuzes te maken in hun eigen interactierepertoire. Het was bijzonder dat ik, terwijl ik een toelichting gaf van dit model, het direct effectief kon inzetten bij de deelnemers en dat ik er tegelijkertijd ook weer over mijzelf leerde.

Terugkijkend op het leiderschap van N in deze periode denk ik dat hij bewust verschillende interventiestrategieën heeft ingezet om mij te prikkelen en mijn grenzen op te laten zoeken. Hij tapte uit meerdere vaatjes en leek als het ware met zijn leiderschap te 'spelen'. Als hij vond dat ik keuzes moest maken, dan gaf hij zó veel tegengas dat ik wel kleur moest bekennen. Als hij het wenselijk vond om me eerst ruimte te bieden, dan werd hij pas actief als ik erom vroeg.

Situationeel leiderschap: Hersey, Blanchard en Johnson (1998)

De derde bron die we hebben ingezet was het model van situationeel leiderschap. Het onderscheid tussen mensgerichtheid en taakgerichtheid vormt de basis voor dit klassieke model van situationeel leidinggeven (Hersey & Blanchard, 1969). De kern van het model is de aanname dat 'de beste leiderschapsstijl' of de ideale leider niet bestaat. Effectief leiderschap is altijd taak- en/of relatiegeoriënteerd. Het competentieniveau en de motivatie van medewerkers zijn van belang bij de uitvoering van het werk. Maar ook andere factoren, zoals de ontwikkelingsfase van de groep, de organisatie en de cultuur van de organisatie spelen een rol. Het succes van een managementstijl staat of valt met het goed duiden van de context waarin de leider opereert. Cruciaal hierin is de wisselwerking tussen de leider en zijn medewerkers. De leider moet in staat zijn om de competenties van de medewerker goed in te schatten. Er wordt van een leider in hoge mate flexibiliteit en aanpassingsvermogen verwacht.

Ook hier weer werkte het model op twee niveaus. Ik maakte er de deelnemers vertrouwd mee door het op hen toe te passen én ik analyseerde het leiderschap van N aan de hand van het model. Dit model heeft me veel gebracht, omdat het voor mij inzichtelijker maakte hoe het tussen N en mijzelf werkte. N had de voorkeur om taken te delegeren. Hij droeg me niet gauw iets op en gaf me eerder de mogelijkheid om op eigen initiatief zaken op te pakken. Het effect van zijn leiderschap op mij was dat ik me in hoge mate verantwoordelijk voelde en dat gaf soms spanning. Het werk kostte me relatief veel energie, maar het heeft me ook veel zelfvertrouwen opgeleverd. Als ik een taak tot een goed einde had volbracht, dan kon ik het succes ook op mijn eigen conto schrijven.

Voorkeursstijlen in kaart brengen: structogram

Naast de ervaringen met de cursisten van Ormit heb ik in de OTV-periode veel gewerkt met klanten uit het bank- en verzekeringswezen. Hierbij zette ik regelmatig het structogram in omdat ik het een bruikbaar instrument vond. Het structogram is een instrument dat tot doel heeft om bij individuen en/of groepen de preferenties in het denken en handelen te expliciteren. De gedachte die hier achter zit is dat zelfkennis de sleutel vormt voor succesvolle individuele ontwikkeling. Hoe beter een mens inzage heeft in zijn mogelijkheden en beperkingen, hoe beter hij hierop kan aansluiten bij zijn ontwikkeling. Ik heb het structogram ingezet in scholingen voor bankdirecteuren en accountants en in individuele coachingstrajecten. In mijn huidige werk met schoolleiders bij KPC Groep gebruik ik het nog steeds regelmatig. Ik zie het als een deel van mijn werk om een bijdrage te leveren aan het vergroten van de zelfkennis van schoolleiders. Dit geeft inzichten in de mogelijkheden en de beperkingen van hun leiderschapskwaliteiten. Ook biedt het schoolleiders handvatten in het vergroten van kennis en inzicht van hun medewerkers als zij met een 'structogramperspectief' naar medewerkers kijken. Dit vergroot de kans op effectieve interventies.

Ik heb uiteindelijk twee jaren bij OTV gewerkt. Dat waren jaren waarin ik, mede dankzij het leiderschap van N, heb geïnvesteerd in mijn persoonlijke groei. Paradoxaal is dat juist zijn leiderschap mijn vertrek bij OTV heeft bespoedigd. Ik miste structuur en houvast, in situationele leiderschapstermen: directief en participatief leiderschap. Dit kon N me niet in voldoende mate bieden.

Deel III – Organisatieadviseur bij KPC Groep

In dit derde deel beschrijf ik de periode waarin ik als professional gewerkt heb met schoolleiders. Ook hier kan ik in mijn reflectie op de verdere ontwikkeling van mijn opvattingen over leiderschap terugvallen op verschillende bronnen. Mijn klanten, de schoolleiders, de literatuur over leiderschap, alsook mijn leidinggevendenden.

In tijdelijke dienst bij KPC Groep (2003-2005)

Tijdens mijn OTV-periode vroeg een huidige collega van KPC Groep of ik interesse had in een oriënterend gesprek met KPC Groep. Ik besloot om op zijn verzoek in te gaan. Voor ik het goed en wel besepte was ik aangenomen als adviseur bij de divisie Voortgezet onderwijs met als specialisatie het werkkterrein 'Management en Organisatie'. Mijn divisie manager sprak de verwachting uit dat ik snel ingewerkt zou zijn, ondanks mijn gebrek aan kennis en ervaring in de sector. Na een jaar KPC Groep had ik mijn aanstellingsgesprek met de algemeen directeur. Ik kreeg hier de onverwachte mededeling dat mijn tijdelijke aanstelling werd verlengd met een extra jaar. De divisie manager bleek de algemeen directeur te hebben geadviseerd om mij nog geen vaste aanstelling te geven. Dit was niet vooraf met mij besproken. Vanaf dat moment was ik alle vertrouwen in hem, maar ook in KPC Groep kwijt.

Dit incident is illustratief voor het leiderschap zoals ik dat in deze periode heb ervaren. Ik kon niet loskomen van het gevoel dat ik altijd rekening moest houden met verborgen agenda's. Transparantie en vertrouwen werden voor mij dé centrale leiderschapsthema's. Ik heb ervaren hoe wezenlijk vertrouwen in de leiding is voor de professionele ontwikkeling. En hoe het gebrek aan vertrouwen de ontwikkeling kan blokkeren.

Mijn partner volgde destijds een opleiding verandarkunde en wij spraken hier veel met elkaar over. Hij zette mij op het spoor van het 'meervoudig kijken' met de matrix van Camp (Camp & Erens, 2002a, 2002b; Camp, 2004). De matrix laat zien dat organisaties bestaan uit drie pijlers: strategie, organisatie en personeel. Leidinggeven aan organisaties veronderstelt dat er in samenhang wordt gestuurd vanuit de drie pijlers. Daarnaast kan er vanuit verschillende invalshoeken naar organisaties worden gekeken: een technische (formele), een politieke en een culturele invalshoek. Camp visualiseert deze pijlers en invalshoeken in een matrix van drie bij drie cellen. De matrix helpt om meervoudig te kijken naar organisaties. Om veranderingen te realiseren kan elke cel als vertrekpunt dienen. Met de matrix leerde ik om mijn eigen probleem vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Het hielp me om afstand te nemen en te analyseren

wat er aan de hand was. Ik besloot om er binnen KPC Groep een presentatie over te verzorgen. Ik ben de matrix van Camp ook gaan gebruiken in mijn werk met schoolleiders. Ook schoolleiders hebben vaak specifieke voorkeuren die ze als vertrekpunt gebruiken bij de analyse van hun problemen. Daarmee sorteren ze dus ook voor op de oplossingsrichting. De matrix laat zien hoe het anders kan en heeft daardoor vaak veel effect. Het is mooi om te zien dat de schoolleiders leren om andere deuren te openen.

Mijn partner vertelde me in deze periode ook over zijn ervaringen met de 'conflictpiramide' en de 'managementfuik' van Vandendriessche (1999). Aan de top van de conflictpiramide staan de problemen die een leider moet aanpakken en de doelstellingen die hij hierbij hanteert: het strategisch niveau. Halverwege de piramide staan de uitgangspunten en criteria waaraan een oplossing moet voldoen: het tactisch niveau. De brede basis van de piramide wordt gevormd door de vele denkbare operationele oplossingen. Op dit operationele niveau doen zich de meeste, meestal niet erg wezenlijke, conflicten voor. Conflicten aan de top van de piramide zijn schaars, maar wel heel fundamenteel. De stelling van Vandendriessche is dat een goede leider moet proberen weg te blijven uit het operationele niveau. Goede leiders kunnen zich permitteren geen oplossingen te hebben c.q. ze kunnen anderen de ruimte geven voor hun inbreng op dit niveau. Goede leiders kunnen het zich echter níet permitteren géén doelstellingen of uitgangspunten te hebben. Leiders lopen in de 'managementfuik' als ze hun energie te veel richten op het operationele niveau, op hún idee over de oplossing van een probleem. Goede leiders moeten met andere woorden 'in hun helikopter blijven.'

Het model was me uit het hart gegrepen. Ik zag en zie veel schoolleiders worstelen met hun rol; te veel energie steken in het managen van zaken waar docenten verantwoordelijk voor zijn en te weinig in hun leiderschap. Het model laat schoolleiders patronen bij zichzelf herkennen en helpt hen hun rol beter in te vullen. Het model hielp mij destijds ook om de patronen bij KPC Groep te duiden. Het maakt inzichtelijk wat de gevolgen zijn van het uitblijven van leiderschap.

Ik werd na het eerste half jaar KPC Groep toegevoegd aan de projectgroep 'Herziening basisvorming'. Deze groep bestond uit een aantal seniorcollega's met zeggingskracht binnen en buiten de organisatie. Voor mij was dit een ideale gelegenheid om binnen de organisatie aansluiting te vinden bij mijn collega's. Tevens maakte ik een inhoudelijke verdiepingsslag. Ik leerde veel van de samenwerking met deze ervaren collega's en van de ontmoetingen met schoolleiders.

Naast dit project voerde ik een aantal kleinere opdrachten uit. De aansluiting bij mijn deskundigheid werd beter en ik kreeg het meer naar mijn zin bij KPC Groep.

Senior adviseur bij KPC Groep (2005-2011)

In de loop van de tijd leerde ik het onderwijsveld steeds beter kennen. Ik werkte voornamelijk met schoolleiders. Ik voerde opdrachten uit die qua inhoud en omvang divers waren. Ik ontwikkelde scholingen en voerde ze uit, ondersteunde managementteams, coachte schoolleiders en was projectleider van een groot project over leiderschap en onderwijsinnovatie. Mijn affiniteit met projecten op het terrein van 'management en organisatie' nam toe. Met name voor de schoolleiders die energiek bezig waren met het veranderen van het onderwijs ontwikkelde ik een speciale belangstelling. Hun enorme drive en bezieling motiveerden mij extra in het ondersteunende werk.

Het voert te ver om hier aandacht te besteden aan alle opdrachten die ik heb uitgevoerd in deze periode. Ik maak een selectie van de opdrachten en de auteurs die een bijdrage hebben gehad in mijn denken over goed leiderschap.

In de Achtbaan: Marianum

KPC Groep was in deze tijd direct betrokken bij Slash21, één van de eerste herontwerpscholen in Nederland. Werkelijk alles ging er anders dan op de scholen die ik kende. En voor de leiding was het ook een zoektocht. Werken met een blauwdruk was simpelweg niet mogelijk (Wensink & De Caluwé, 2010). Ik vervulde aanvankelijk een rol in de ondersteuning van het managementteam van het Marianum, de moederschool van Slash21. Naast de problematiek van de verschillen in opvatting tussen de beide scholen bestond er een kloof tussen de schoolleiding van het Marianum en de docenten van die school. De docenten keerden zich tegen de innovatie.

Ik koos voor het model van de 'Achtbaan' als startpunt (Rijkschroef & Van Roosmalen, 2003) voor het gesprek tussen schoolleiding en docenten. De Achtbaan is bedoeld om de beleidsontwikkeling van een school in kaart te brengen. En het geeft handvatten om het proces van beleidsontwikkeling aan te sturen. De kern van het model is de gedachte dat iedereen die in een school werkzaam is input levert ten behoeve van het beleid. De Achtbaan maakt snel inzichtelijk wie welke positie inneemt in een school en waar bepaalde verantwoordelijkheden liggen. Bovendien kan met dit model goed geanalyseerd worden of docenten en management hun rol nemen in de school. Het model werkte in deze setting omdat we het gesprek gericht op gang konden brengen zonder dat men meteen in de emoties schoot. Ik was enthousiast over het model en zet het nog steeds regelmatig in.

Ik heb bij het Marianum van dichtbij mogen ervaren hoe heftig de emoties waren bij de schoolleiders en de docenten die betrokken waren bij deze innovatie. De schoolleiding verloor langzaam maar zeker de grip op de situatie. Zij voelde zich onmachtig om de situatie de baas te blijven. Bij de docenten heb ik machteloosheid, frustratie, woede, teleurstelling en verdriet gezien. De kloof tussen schoolleiding en docenten werd steeds groter.

(Team)coaching: Slash21

In 2006 ben ik gestart met een coachingstraject voor de drie teamleiders van Slash21. Ook heb ik één van de docententeams mogen begeleiden. Omdat de ontwikkeling van de teams hier een centrale plaats innam, heb ik bij beide activiteiten de theorie van Tuckman (Tuckman, 1964; Tuckman & Jensen, 1977) ingezet. Volgens Tuckman kennen teams doorgaans een aantal stadia van ontwikkeling. Elke ontwikkelingsfase vraagt om specifieke interventies van de leider. In de ene fase stuurt hij zichtbaar en direct, in een andere fase is het juist effectief om meer op de achtergrond te blijven. De teams van Slash21 kwamen langzamerhand in een nieuw stadium. Voor de teamleiders betekende dit dat het accent van hun aansturing moest verschuiven van kennismaking en probleemsignalering (volgens Tuckman respectievelijk de fasen van *forming* en *storming*) naar het sturen op de bevordering van de samenwerking en competentie management (volgens Tuckman de fase van *performing*). De teamleiders vonden dit niet makkelijk. Op alle drie de teams zaten in mijn ogen teamleiders die tot in het diepste van hun ziel overtuigd waren van het nieuwe onderwijsconcept. Hun kwaliteiten lagen op het sociale en communicatieve vlak. Minder goed waren de organisatorische, instrumentele vaardigheden ontwikkeld. De opgedane ervaringen werden niet goed geborgd en er werd niet efficiënt en effectief met de beperkte tijd omgegaan. De teamleiders werkten keihard en lieten zich leiden door de waan van de dag. Ik heb in de coachingsgesprekken intensief gewerkt met het model 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' van Covey (1989). Met name aan eigenschap drie 'Begin bij het begin' hebben we veel aandacht besteed. De vraag die leiders zich hier volgens Covey moeten stellen is of zij zich bij hun keuzes laten leiden door wat ze belangrijk vinden.

De teamleiders van Slash21 voelden zich overal verantwoordelijk voor en zij hadden met alles wat er binnen de school gebeurde bemoeienis. Zij moesten leren een onderscheid te maken tussen urgente en belangrijke problemen. Ook hebben we veel gesproken over de eerste eigenschap van het model van Covey, 'Weet wat je wilt'. Hierin staat de ontwikkeling van een visie op je leven en je werk centraal. Ik heb gezien, gehoord en ervaren wat een innovatie als Slash21 betekende voor de betrokken professionals. Ik heb deze ervaring vaak ingezet bij verschillende opdrachten en in de herontwerpclub van KPC Groep.

Herontwerp van onderwijs: MET in Waalwijk

Zoals ik eerder al schreef ontstonden er allerlei initiatieven binnen het onderwijs waarbij geëxperimenteerd werd met nieuwe onderwijsconcepten. Schoolbesturen vroegen KPC Groep hierbij om advies. Om aan de vraag uit het onderwijsveld te voldoen, werd besloten tot de oprichting van een 'herontwerpgroep'. Het primaire doel was de ontwikkeling van een gezamenlijk referentiekader door middel van onderlinge uitwisseling van kennis en ervaringen.

In deze periode heb ik intensief gewerkt met het managementteam van de MET in Waalwijk. De MET is een school voor praktijkonderwijs. Een KPC-collega had de schoolleiding op het spoor van One Kid at a Time gezet, een onderwijsconcept waarmee in de Verenigde Staten grote successen worden geboekt (Levine, 2002). De kern van het concept is samengevat in tien onderscheidende factoren die op elke school weer terug te vinden zijn. De onderscheidende factoren zijn: 1) Leren in de echte wereld, 2) Persoonlijk leerplan, 3) Authentieke beoordeling, 4) Kleine scholen, 5) Kleine, meerjarige leergroepen, 6) Uitgesproken schoolcultuur, 7) Leiderschap, 8) Directe betrokkenheid van ouders en familie, 9) Concrete loopbaanondersteuning, 10) Professionele ontwikkeling.

De directie van de MET is een jaar na onze eerste afspraak begonnen aan de bouw van een totaal nieuwe school met veel elementen van het One Kid at a Time-concept. Ik ondersteunde de organisatie van het buitenschoolse leren. Daarnaast voerde ik gesprekken met de directie en begeleidde ik bijeenkomsten met het managementteam.

Ik was getuige van de transformatie die de school doormaakte. Van een 'gewone' aanbodgestuurde school werd het een school met talentontwikkeling en de vraag van de leerling als centrale pijlers. Zowel het gebouw als het onderwijs, het buitenschoolse leren, de organisatie en de docenten zijn meegenomen in dit herontwerp.

De algemeen directeur speelde in mijn ogen een cruciale rol in het herontwerp-proces. Hij is een gedreven man die heel goed wist waar hij naartoe wilde met zijn school en ook waarom hij dat belangrijk vond. Hij had de beleidsdomeinen goed in beeld en stuurde op de samenhang. Hij was een man die oog had voor nieuwe mogelijkheden en wist anderen vaak mee te krijgen in de uitvoering van zijn ideeën. Veel tijd en middelen werden geïnvesteerd in het creëren van draagvlak voor de vernieuwing bij medewerkers en ook ouders. Opvallend was dat de directeur in dit vernieuwingsproces een bewuste keuze maakte om een onderscheid tussen de docenten te maken. In eerste instantie heeft hij de besten ingezet. Zij werden intensief geschoold tijdens hun vakantie. Van de medewerkers die niet pasten in het nieuwe concept werd afscheid genomen.

Wat in mijn ogen minder goed was geregeld in de school was de systematische borging van de innovatie. Er waren weliswaar reflectiemomenten, maar het gebeurde niet echt systematisch en er werd weinig vastgelegd. Ook heb ik me geregeld afgevraagd wat er zou gebeuren met deze school als de directeur er (plotseling) niet meer zou werken.

Managementscholingen

Vrij snel na mijn aantreden bij KPC Groep ben ik scholingen gaan verzorgen voor ervaren schoolleiders en potentials. De programma's bestonden meestal uit zes scholingsdagen met relatief veel vaste programmaonderdelen. Een aantal thema's kwam standaard aan bod: de positie van de middenmanager in de organisatie, de beleidscyclus van een school, organisatieculturen in het onderwijs, leidinggeven aan organisatieverandering en communicatie.

In het onderstaande geef ik een beknopte opsomming van de literatuur die ik inzette en nog niet eerder heb genoemd. Het zijn auteurs en ideeën die mij hebben geïnspireerd en dus betekenis hebben gehad voor mijn opvattingen over leiderschap. Ik ben ervan overtuigd dat ze evenzeer hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de schoolleiders die de scholingen hebben gevolgd.

Organisatieculturen in het onderwijs: Van Emst (1999)

Zoals ik al eerder schreef, speelt de schoolleider een cruciale rol in de bevestiging of de verandering van de organisatiecultuur. Dat voelen de meeste schoolleiders zelf ook wel aan. Zij weten dat zij een factor van belang zijn in het richting geven aan de cultuur van hun organisatie. Wat ik vaak hoor van schoolleiders is dat zij het moeilijk vinden om de organisatiecultuur in de gewenste richting te bewegen. In mijn ogen begint dit met het nadenken en formuleren van een visie op onderwijs en op de gewenste cultuur die nodig is om de doelen te realiseren. Het werk van Van Emst (1999) helpt hierbij. Er wordt een onderscheid gemaakt in drie type organisatieculturen in het onderwijs: de ambtelijke, de politieke en de professionele organisatiecultuur. In veel scholen zijn behoorlijk wat ingrediënten uit een ambtelijke en/of politieke cultuur te vinden. Van Emst pleit voor het in gang zetten van ontwikkelingen die leiden tot een professionele organisatiecultuur in het onderwijs, een cultuur die als kenmerken heeft dat de professionals van en met elkaar leren en zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het gehele onderwijs. Hij geeft een aantal interventies ter bevordering van z'n professionele cultuur.

Denken over verandering in vijf kleuren: De Caluwé en Vermaak (1999)

Veel schoolleiders houden zich dagelijks met het aansturen van veranderingen bezig. Het is voor schoolleiders van belang om te weten dat er verschillende perspectieven zijn die ze als aangrijpingspunt voor een verandering kunnen

nemen. Elk perspectief kent zijn eigen analyse, dynamiek en oplossingen. De Caluwé heeft me geïnspireerd omdat hij de diverse perspectieven naast elkaar heeft gezet. Daarnaast wijst hij op het belang van evenwichtigheid in het denken en het handelen van leiders. Hij geeft het begrip ‘veranderen’ vijf verschillende betekenissen.

De vijf manieren van denken over veranderen worden door De Caluwé getypeerd via kleuren. Bij geeldrukdenkers wordt verondersteld dat mensen pas zullen veranderen als je rekening houdt met hun eigen belang of als je ze tot bepaalde opvattingen kunt verleiden of dwingen. Bij blauwdrukdenkers wordt verondersteld dat mensen of dingen zullen veranderen als je van tevoren een duidelijk gespecificeerd resultaat vastlegt, alle stappen minutieus plant en zowel het resultaat als de weg ernaartoe goed beheerst. Bij rooddrukdenkers wordt ervan uitgegaan dat mensen en organisaties zullen veranderen als je de juiste HRM-instrumenten inzet en deze op een goede manier gebruikt. Bij groendrukdenkers liggen veranderen en leren als begrippen dicht tegen elkaar aan. Bij witdrukdenkers is het beeld dat alles (autonoom, als vanzelf) in verandering is.

Elk van de betekenissen is te zien als een veranderparadigma en wordt met een eigen kleur gesymboliseerd. Leiders horen zich van hun eigen paradigma bewust te zijn om succesvol te veranderen. Omdat binnen organisaties meerdere veranderparadigma’s naast elkaar kunnen bestaan, is het van belang dat leiders ook de vigerende paradigma’s binnen hun organisatie kunnen onderscheiden. Vervolgens moeten ze gerichte en gedifferentieerde aansluiting zoeken bij collega’s. Wat mij aanspreekt in het denken van De Caluwé is het benadrukken van het belang van consistentie in het denken en handelen van de leider.

Leidinggeven aan organisatieverandering: Kotter (1996, 2008) en Kotter en Rathgeber (2006)

Veel van de schoolleiders die ik ontmoet tijdens scholingen hebben geen helder beeld van de weg die zij in veranderprocessen willen afleggen. Ze willen vaak maar één ding: de controle houden over veranderprocessen. Wat meestal goed werkt is om schoolleiders hun eigen veranderprocessen te laten analyseren aan de hand van de acht stappen van Kotter (Kotter, 1996; Kotter & Rathgeber, 2006):

- 1 Creëer een gevoel van urgentie
- 2 Verzamel een leidend team
- 3 Ontwikkel een visie en strategie voor de verandering
- 4 Communiceer om draagvlak en betrokkenheid te creëren
- 5 Maak het anderen mogelijk om te handelen
- 6 Genereer kortetermijnsuccessen
- 7 Houd het tempo hoog
- 8 Creëer een nieuwe cultuur

Het werk biedt een overzichtelijk kader met bijpassende activiteiten die de leider kan doen. In het ideale geval volgen de stappen elkaar op. De eerste vier stappen hebben tot doel om de versterde status quo van een organisatie in beweging te krijgen. De stappen 5, 6 en 7 zijn bedoeld om een nieuwe methode van aanpak te introduceren en te implementeren. In stap 7 gaat het om de consolidatie van verbeteringen en in stap 8 is er aandacht voor de verankering van de verandering in de organisatie. Veel schoolleiders geven in hun analyse aan dat zij, achteraf gezien, te licht over de eerste stap hebben gedacht. Er blijkt in hun team te weinig gevoel van urgentie om echt te willen veranderen.

In later werk diept Kotter (2008) de eerste stap, het vestigen van urgentie, dieper uit. Hij ziet het vestigen van urgentie als de belangrijkste stap in een veranderproces. Deze visie sluit aan bij mijn eigen ervaring. Als mensen de noodzaak er niet van inzien, dan willen ze uit vrije wil niet veranderen. Hier ligt een belangrijke uitdaging voor de leider: hij kan de noodzaak creëren.

Gedoe komt er toch: Swieringa en Jansen (2005)

Veel schoolleiders hebben angst voor weerstand bij veranderprocessen. Ze zouden de weerstand het liefst vermijden. Schoolleiders stellen stevast dezelfde leervragen: 'Hoe motiveer ik de docenten om mee te gaan in de verandering?', 'Hoe ga ik effectief om met weerstand?', 'Kan ik weerstand ombuigen naar een positieve beweging?'

Er zitten diepe overtuigingen van de leiders achter deze vragen. Eén van die overtuigingen is dat veranderingen hand in hand gaan met weerstand. Een andere is dat weerstand negatief is en dat het vooral vermeden moet worden. Het idee dat een schoolleider überhaupt in staat is om weerstand te vermijden of om te buigen is ook zo'n overtuiging.

Wat ik meestal doe is deze overtuigingen expliciet maken. Vervolgens besteed ik aandacht aan de uitgangspunten van Swieringa en Jansen (2005) die aandacht hebben voor de irrationele processen die zich voordoen bij veranderingen.

Hun boodschap is simpel en krachtig: er ontstaat altijd gedoe bij veranderingen. Collega's motiveren om mee te gaan in de verandering zien zij als een klassieke reflex op een klassieke aanpak. Professionals laten zich niet motiveren. Bij goede besluiten hoeft niet in draagvlak geïnvesteerd te worden, dat ontstaat vanzelf op een goed moment. Leidinggeven aan veranderingen is een kwestie van vertrouwen hebben in de juistheid van het besluit en in de professionals.

Wie op voorhand onwil veronderstelt, zal weerstand krijgen. Een goede veranderaar verstaat de kunst om het onvermijdelijke gedoe te onderkennen en om er vervolgens gebruik van te maken. Weerstand is in deze visie eerder een bron van mogelijkheden. Het prikkelt me om veranderingen zo te zien en welke rol de leider kan nemen. Al begrijp ik heel goed dat veel schoolleiders hun eigen overtuigingen en angsten niet zomaar los durven te laten.

Het betrokkenheidsmodel: Van den Berg en Vandenberghe (1995)

Schoolleiders die veranderingen willen, weten dat hun aandacht op de een of andere manier uit moet gaan naar docenten en de wijze waarop zij de veranderingen beleven. Het betrokkenheidsmodel geeft schoolleiders handvatten om te begrijpen wat er met docenten gebeurt in situaties waar veranderingen aan de orde zijn. Het model gaat ervan uit dat docenten zich in hun dagelijkse werk laten leiden door hun subjectieve onderwijsstheorie. Bij vernieuwingen ontstaat er vaak een door docenten gepercipieerde spanning tussen de beoogde verandering en hun stabiliteit. Als reactie gaan zij zichzelf achtereenvolgens vragen stellen die betrekking hebben op henzelf (zelfbetrokkenheid), hun taak (taakbetrokkenheid) en over de samenwerking met anderen in de organisatie (anderbetrokkenheid). Voor elke fase zijn specifieke interventies van de schoolleider nodig om effectief om te gaan met de vragen van docenten. Door dit model krijgen schoolleiders kennis en inzicht in de wijze waarop docenten veranderingen beleven en wat dit betekent voor de schoolleider.

Effectieve communicatie en leiderschap

Effectief leiderschap en effectief communiceren zijn voor mij als twee zijden van dezelfde medaille. Ik kies er meestal voor om een aantal vaste onderdelen over effectieve communicatie aan bod te laten komen:

Het Johari-venster: Luft en Ingman (1955)

Het geven en vragen van feedback zijn instrumenten die de leider tot zijn beschikking heeft om de ontwikkeling van professionals te stimuleren. Feedback – mits goed gegeven – is een krachtige factor om het leren te beïnvloeden. Wat helpt is als de ‘spelregels van goede feedback’ gevolgd worden. Ook voor schoolleiders zelf speelt feedback een belangrijke rol bij de verhoging van de kwaliteit van de taakuitvoering (Kluger & Denisi, 1996). Het is van belang dat schoolleiders zich bewust zijn van het effect van hun gedrag op collega's. Het Johari-venster van Luft en Ingman (1955) is een model dat ik vaak gebruik om het belang van feedback duidelijk te maken. Het venster verdeelt het zelfbewustzijn in vier verschillende gebieden: open gebied, blinde vlek, verborgen gebied en onbekend gebied. Het vragen en ontvangen van feedback verkleint de blinde vlek ten gunste van het open gebied.

Interventiecontinuüm en niveaus in gesprekken (Konig, 1995)

Een goede schoolleider beschikt naar mijn overtuiging over een interventierepertoire om gesprekken te voeren. Hij moet zich open kunnen stellen voor medewerkers. Gespreksvaardigheden als het kunnen luisteren en stellen van vragen zijn hierbij van belang. In andere situaties moet hij in staat zijn om

belangen van medewerkers naast zich neer te leggen om de organisatiedoelen te realiseren. Hier komt het aan op gespreksvaardigheden als adviseren, oordelen en opleggen. De meeste schoolleiders die ik in mijn werk ontmoet beschikken niet als vanzelf over het vermogen om 'uit meerdere vaatjes te tappen'. Het interventiecontinuüm maakt inzichtelijk welk type gespreksinterventies mogelijk zijn. De schoolleider kan dan zien waar hij nog aandacht aan kan besteden. Een vast communicatieonderdeel zijn de niveaus in de gespreksvoering. Er is een onderscheid te maken tussen het inhouds-, proces-, interactie- en emotionele niveau. Voor effectieve communicatie is nodig om de niveaus te kennen en ze te herkennen om ze vervolgens flexibel in te schakelen. Effectieve schoolleiders moeten in staat zijn om verschillende type gespreksinterventies strategisch in te zetten. Hiermee kunnen ze op proactieve wijze invloed uitoefenen op de professionele gesprekken met collega's.

Tot besluit

Tot zover mijn enigszins gecomprimeerde (professionele) biografie in relatie tot het thema 'Leiderschap'. Deze biografie heeft als basis gediend voor de *Theory in Use* die ik in hoofdstuk 2 beschrijf. In deze *Theory in Use* beschrijf ik op meer samenhangende wijze mijn kernovertuigingen over leiderschap zoals ik die gedurende mijn leven en loopbaan heb opgedaan. De *Theory in Use* vormt daarmee het conceptuele vertrekpunt voor mijn verdere onderzoek naar succesvol innovatief schoolleiderschap.

BIJLAGE 2 – KERNUITSPRAKEN OVER LEIDERSCHAP – BIOGRAFIE, CHRONOLOGISCH

Kernuitspraken over leiderschap, ontleend aan mijn (professionele) biografie, chronologische volgorde: geordend naar periode. De nummers van de uitspraken geven de volgorde weer waarmee ze in mijn biografie voorkomen.

Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
Periode 1: Jeugd en studietijd	
1	is integer, betrouwbaar
2	is transparant, duidelijk
3	is consistent in woord en daad
4	heeft respect voor zijn medewerkers
5	toont oprechte interesse en belangstelling voor medewerkers
6	bevordert de sfeer en de motivatie
7	weet waar hij voor staat; dat vormt het ijkpunt van waaruit besluiten genomen worden
8	is gebaat bij een privéomgeving/partner waar begrip (ruimte) is en waar hij advies en feedback krijgt (vertrouwen en veiligheid)
9	heeft compassie met zijn medewerkers
10	ontleent zijn gezag niet alleen aan zijn positie
11	staat stil bij zijn geschiedenis om zichzelf te begrijpen
12	kent zichzelf
13	kent zijn drijfveren
14	kent de mogelijkheden van zijn medewerkers
15	kan soms directief zijn en in andere situaties juist niet
16	stuurt zo min mogelijk vanuit macht en positie
Periode 2: Werken en opnieuw studeren	
17	is empathisch; kan zich verplaatsen in de ander
18	verdiept zich in de drijfveren en motieven van medewerkers; neemt dit mee in het leiderschap
19	geeft medewerkers de mogelijkheid zich te ontwikkelen, zelfs als hij daarmee hun afscheid in gang zet
20	biedt regelruimte; dit is niet los te zien van vertrouwen geven

Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
21	zoekt een modus in het betrekken van medewerkers bij besluiten
22	kan grenzen bewaken en zo voorkomen dat er geen besluiten worden genomen
23	kan schakelen tussen meerdere niveaus: strategisch, tactisch en operationeel
24	kent zijn kernkwaliteiten, maar ook zijn valkuilen, allergieën en uitdagingen (Ofman)
25	schenkt bij organisatieverandering aandacht aan de organisatiecultuur (Schein; Quinn & Cameron; Kottter)
26	heeft het vermogen de organisatiecultuur in de gewenste richting te beïnvloeden (leiderschapsstijl/cultuur; Schein; Quinn & Cameron)
27	vertoont het gedrag dat in overeenstemming is met de gewenste organisatiecultuur (Schein)
28	weet dat organisatieveranderingen alleen succesvol zijn als er zowel aan de organisatiekant als aan het gedrag van individuele leden ontwikkeling plaatsvindt (Quinn & Cameron)
29	vervult een cruciale rol bij succesvolle organisatieveranderingen
30	weet vanuit welk perspectief hij waarneemt (integratie-, differentiatie- en fragmentatieperspectief; Martin)
31	toont persoonlijk meesterschap; kan op meerdere borden schaken: intern/extern; flexibiliteit/stabiliteit, en/en (Quinn)
32	durft te 'laten'
33	gunt medewerkers succeservaringen (Kotter)
34	geeft medewerkers ruimte om fouten te maken en vangt hen op als het mis gaat
35	heeft lef; durft risico's te nemen
36	is een autonoom mens; laat zich niet in de eerste plaats leiden door anderen (Covey)
37	is proactief; handelt vanuit zijn eigen kracht, principes (Covey)
38	weet wat hij belangrijk vindt, waar hij naartoe wil (Covey)
39	weet de juiste prioriteiten te stellen; laat zich leiden door wat belangrijk is, niet per se door wat urgent is (Covey)
40	denkt in termen van win-win in plaats van win-loose (Covey)
41	werkt synergetisch; kent de meerwaarde/meeropbrengst van samenwerking (Covey)
42	probeert eerst de ander te begrijpen voordat hij zelf begrepen wil worden; luistert niet autobiografisch (Covey)
43	reflecteert over de ingeslagen weg en stelt zijn keuzes zonnodig bij

Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
44	kan de competenties van medewerkers inschatten en zijn leiderschapsstijl daaraan aanpassen (Hersey & Blanchard)
45	past zijn stijl aan aan de situatie (Het is de combinatie van de taak, de motivatie en de capaciteiten van de leider die bepalend is voor het type leiderschap dat effectief is.)
46	is in staat verschillende beïnvloedingsstrategieën in te zetten; boven/onder, samen/tegen (Leary)
47	is zich bewust van het effect van zijn gedrag/communicatiestijl op anderen en kan hiermee rekening houden (Leary) (Johari)
48	kent zijn eigen preferenties in denken en handelen (structogram, onder andere relatie met anderen, oriëntatie op heden, verleden, toekomst, denk-/werkwijze)
49	(h)erkent preferenties in denken en handelen bij anderen (structogram, onder andere relatie met anderen, oriëntatie op heden, verleden, toekomst, denk-/werkwijze)
50	staat open voor feedback vanuit zijn omgeving; vraagt hier ook om; vergroot zelfbewustzijn (Johari)
51	beschikt over het vermogen om situationeel leiding te geven; kan zijn stijl aanpassen aan de situatie; taakvolwassenheid/motivatieassen (Hersey & Blanchard)
52	houdt de zaag scherp; zorgt voor een goede balans tussen werk/privé, lichaam/geest (Covey)
Periode 3: Organisatieadviseur bij KPC Groep	
53	spant zich in voor het creëren van een sfeer van vertrouwen
54	is in staat problemen in de organisatie vanuit meerdere perspectieven te benaderen (technisch/formeel, politiek, cultureel) (Camp)
55	is in staat problemen in de organisatie in hun onderlinge samenhang te benaderen (strategie, organisatie, personeel) (Camp)
56	blijft in zijn helikopter; stuurt vanuit doelen en uitgangspunten; laat ruimte voor verschillende operationele invullingen (Vandendriessche)
57	weet om te gaan met eigen onzekerheden en machteloosheid; durft zich kwetsbaar op te stellen
58	gaat het gesprek met docenten aan; blijft de ontmoeting met docenten zoeken
59	pakt zijn rol in de beleidscyclus en zorgt dat anderen hun rol pakken (Achtbaan)
60	kan flexibel zijn in zijn leiderschap (De context waarin zijn team moet opereren is een belangrijk criterium voor de leiderschapsstijl.) (teamontwikkeling (forming, storming, performing) (Tuckman)
61	heeft een visie en handelt hiernaar (Kotter)
62	weet waar hij naartoe wil (met het onderwijs)

Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
63	durft onderscheid te maken tussen docenten; wie gaan mee in de verandering, wie niet? (Ook Kotter: verzamel een leidend team)
64	zorgt dat de school niet afhankelijk wordt van zijn persoon; zorgt voor borging
65	heeft een visie op de organisatiecultuur; ambtelijk, politiek, professioneel (Van Emst)
66	kent zijn eigen veranderparadigma en herkent de paradigma's van anderen binnen de organisatie (De Caluwé)
67	kan verschillende tegenstrijdige perspectieven hanteren of weet de diversiteit aan perspectieven te benutten (De Caluwé)
68	vestigt urgentie bij veranderingen (Kotter)
69	verstaat de kunst om het onvermijdelijke gedoe te onderkennen en om er vervolgens gebruik van te maken (Swieringa & Jansen)
70	gaat weerstand niet uit de weg; heeft vertrouwen in zijn besluiten en in de professionals (Swieringa & Jansen)
71	begrijpt wat docenten ervaren bij veranderingen en weet daar effectief mee om te gaan (betrokkenheidsmodel: zelf, taak, ander; Van den Berg & Vandenberghe)
72	kan tegelijkertijd meerdere managementrollen inzetten om effectiever te functioneren (Quinn: innovator, procesbewaker, mentor, bestuurder)
73	heeft een open, transparante en effectieve stijl van communiceren
74	beschikt over een breed repertoire aan gesprekstechnieken (Konig)
75	is zich bewust van verschillende niveaus in de communicatie: inhoud, proces, interactie, emotie
76	kent het belang van communicatie voor het creëren van draagvlak (Kotter, nr. 4)
77	kan analytisch kijken naar de werkelijkheid; zichzelf te ontstijgen
78	distribueert het leiderschap zodat anderen zich medeverantwoordelijk voelen

BIJLAGE 3 – KERNUITSPRAKEN OVER LEIDERSCHAP – BIOGRAFIE, CATEGORIEËN

Kernuitspraken over leiderschap, ontleend aan mijn (professionele) biografie, geordend naar categorieën *Theory in Use* (persoon, interactie, bestuurder). De volgnummers corresponderen met de tabel in bijlage 2.

Nr.	Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
1	29	vervult een cruciale rol bij succesvolle organisatieveranderingen
Persoon		
2	10	ontleent zijn gezag niet alleen aan zijn positie
3	1	is integer, betrouwbaar
4	2	is transparant, duidelijk
5	3	is consistent in woord en daad
6	36	is een autonoom mens; laat zich niet in de eerste plaats leiden door anderen (Covey)
7	12	kent zichzelf
8	11	staat stil bij zijn geschiedenis om zichzelf te begrijpen
9	13	kent zijn drijfveren
10	37	is proactief; handelt vanuit zijn eigen kracht, principes (Covey)
11	38	weet wat hij belangrijk vindt, waar hij naartoe wil (Covey)
12	39	weet de juiste prioriteiten te stellen; laat zich leiden door wat belangrijk is, niet per se door wat urgent is (Covey)
13	24	kent zijn kernkwaliteiten, maar ook zijn valkuilen, allergieën en uitdagingen (Offman)
14	48	kent zijn eigen preferenties in denken en handelen (structogram, onder andere relatie met anderen, oriëntatie op heden, verleden, toekomst, denk-/werkwijze)
15	30	weet vanuit welk perspectief hij waarneemt (integratie-, differentiatie-, fragmentatieperspectief; Martin)
16	66	kent zijn eigen veranderparadigma en herkent de paradigma's van anderen binnen de organisatie (De Caluwé)
17	67	kan verschillende tegenstrijdige perspectieven hanteren of weet de diversiteit aan perspectieven te benutten (De Caluwé)
18	77	kan analytisch kijken naar de werkelijkheid, zichzelf te ontstijgen
19	17	is empathisch; kan zich verplaatsen in de ander

Nr.	Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
20	40	denkt in termen van win-win in plaats van win-loose (Covey)
21	41	werkt synergetisch; kent de meerwaarde/meeropbrengst van samenwerking (Covey)
22	35	heeft lef; durft risico's te nemen
23	32	durft te 'laten'
24	57	weet om te gaan met eigen onzekerheden en machteloosheid; durft zich kwetsbaar op te stellen.
25	8	is gebaat bij een privéomgeving/partner waar begrip (ruimte) is en waar hij advies en feedback krijgt; vertrouwen en veiligheid
26	52	houdt de zaag scherp; zorgt voor een goede balans tussen werk/privé, lichaam/geest (Covey)
Interactie		
27	58	gaat het gesprek met docenten aan; blijft de ontmoeting met docenten zoeken
28	53	spant zich in voor het creëren van een sfeer van vertrouwen
29	6	bevordert de sfeer en de motivatie
30	4	heeft respect voor zijn medewerkers
31	5	toont oprechte interesse en belangstelling voor medewerkers
32	9	heeft compassie met zijn medewerkers
33	18	verdiept zich in de drijfveren en motieven van medewerkers; neemt dit mee in het leiderschap
34	14	kent de mogelijkheden van zijn medewerkers
35	19	geeft medewerkers de mogelijkheid zich te ontwikkelen, zelfs als hij daarmee hun afscheid in gang zet
36	20	biedt regelruimte (dit is niet los te zien van vertrouwen geven)
37	34	geeft medewerkers ruimte om fouten te maken en vangt hen op als het mis gaat
38	33	gunt medewerkers succeservaringen (Kotter)
39	70	gaat weerstand niet uit de weg; heeft vertrouwen in zijn besluiten en in de professionals (Swieringa & Jansen)
40	73	heeft een open, transparante en effectieve stijl van communiceren
41	75	is zich bewust van verschillende niveaus in de communicatie: inhoud, proces, interactie, emotie
42	74	beschikt over een breed repertoire aan gesprekstechnieken (Konig)

Nr.	Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
43	42	probeert eerst de ander te begrijpen voordat hij zelf begrepen wil worden; luistert niet autobiografisch (Covey)
44	50	staat open voor feedback vanuit zijn omgeving, vraagt hier ook om; vergroot zelfbewustzijn (Johari)
45	47	is zich bewust van het effect van zijn gedrag/communicatiestijl op anderen en kan hiermee rekening houden (Leary) (Johari)
46	46	is in staat verschillende beïnvloedingsstrategieën in te zetten; boven/onder; samen/tegen (Leary)
47	49	(h)erkent preferenties in denken en handelen bij anderen (structogram, onder andere relatie met anderen, oriëntatie op heden, verleden, toekomst, denk-/werkwijze)
48	51	beschikt over het vermogen om situationeel leiding te geven; kan zijn stijl aanpassen aan de situatie; taakvolwassenheid/motivatieassen (Hersey & Blanchard)
49	15	kan soms directief zijn en in andere situaties juist niet
50	45	past zijn stijl aan aan de situatie (Het is de combinatie van de taak, de motivatie en de capaciteiten van de leider die bepalend is voor het type leiderschap dat effectief is.)
51	44	kan de competenties van medewerkers inschatten en zijn leiderschapsstijl daaraan aanpassen (Hersey & Blanchard)
52	71	begrijpt wat docenten ervaren bij veranderingen en weet daar effectief mee om te gaan (betrokkenheidsmodel: zelf, taak, ander; Van den Berg & Vandenberghe)
53	60	kan flexibel zijn in zijn leiderschap (De context waarin zijn team moet opereren is een belangrijk criterium voor de leiderschapsstijl; teamontwikkeling (forming, storming, performing) (Tuckman)
Bestuurder		
54	16	stuurt zo min mogelijk vanuit macht en positie
55	7	weet waar hij voor staat; dat vormt het ijkpunt van waaruit besluiten genomen worden
56	62	weet waar hij naartoe wil (met het onderwijs)
57	61	heeft een visie en handelt hiernaar (onder andere ook Kotter)
58	54	is in staat problemen in de organisatie vanuit meerdere perspectieven te benaderen (technisch/formeel, politiek, cultureel) (Camp)
59	55	is in staat problemen in de organisatie in hun onderlinge samenhang te benaderen (strategie, organisatie, personeel) (Camp)
60	25	schenkt bij organisatieverandering aandacht aan de organisatiecultuur (Schein; Quinn & Cameron; Kottter)

Nr.	Volgnr.	Een goede innovatieve leider ...
61	28	weet dat organisatieveranderingen alleen succesvol zijn als er zowel aan de organisatiekant als aan het gedrag van individuele leden ontwikkeling plaatsvindt (Quinn & Cameron)
62	65	heeft een visie op de organisatiecultuur: ambtelijk, politiek, professioneel (Van Emst)
63	26	heeft het vermogen de organisatiecultuur in de gewenste richting te beïnvloeden (leiderschapsstijl/cultuur) (Schein; Quinn & Cameron)
64	27	vertoont het gedrag dat in overeenstemming is met de gewenste organisatiecultuur (Schein)
65	59	pakt zijn rol in de beleidscyclus en zorgt dat anderen hun rol pakken (Achtbaan)
66	78	distribueert het leiderschap zodat anderen zich medeverantwoordelijk voelen
67	21	zoekt een modus in het betrekken van medewerkers bij besluiten
68	63	durft onderscheid te maken tussen docenten (wie gaan mee in de verandering, wie niet) (Kotter)
69	56	blijft in zijn helikopter; stuurt vanuit doelen en uitgangspunten; laat ruimte voor verschillende operationele invullingen (Vandendriessche)
70	68	vestigt urgentie bij veranderingen (Kotter)
71	76	kent het belang van communicatie voor het creëren van draagvlak (Kotter)
72	72	kan tegelijkertijd meerdere managementrollen inzetten om effectiever te functioneren. (Quinn: innovator, procesbewaker, mentor, bestuurder)
73	31	toont persoonlijk meesterschap; kan op meerdere borden tegelijkertijd schaken: intern/extern; flexibiliteit/stabiliteit (Quinn)
74	23	kan schakelen tussen meerdere niveaus: strategisch, tactisch en operationeel
75	22	kan grenzen bewaken en zo voorkomen dat er geen besluiten worden genomen worden
76	69	verstaat de kunst om het onvermijdelijke gedoe te onderkennen en om er vervolgens gebruik van te maken (Swieringa & Jansen)
77	43	reflecteert over de ingeslagen weg en stelt zijn keuzes zonnodig bij
78	64	zorgt dat de school niet afhankelijk wordt van zijn persoon; zorgt voor borging

BIJLAGE 4 – NAMEN KERNACTOREN

Prof. dr. S. Waslander
Prof. dr. M. Vermeulen
Prof. dr. L. Stevens
Prof. dr. R. Martens
Prof. dr. R. Van den Berg
Drs. E. Bernard (OMO)
Drs. R. Kraakman (OMO)
Drs. R. Rijken (Carmel)
Drs. H. Reibers (voorzitter Innovatieplatform VO-raad)
Drs. W. Littooi (CVO Rotterdam)
Drs. H. van Hoof (VOL Limburg)
Drs. H. van Asseldonk (Lucas Onderwijs)
Drs. H. te Braake (KPC Groep)
Drs. A van der Laan (KPC Groep)
Drs. B. van Velzen (APS)
Dr. L. Odenthal (CPS)
Drs. M. Blom (Willibrord Stichting)

BIJLAGE 5 – ONTWIKKELING LEERSLAGEN VAN DE SCHOOLLEIDERS

Schoolleider Y

Eerste leerslag

Primaire ik-positie: ik kan 'goed redeneren' en 'mijn verstand gebruiken'. Ik verloor de verbinding met anderen als ik te lang doorging met het aanvoeren van inhoudelijke argumenten (vervorming). Ik leerde om ruimte te creëren voor anderen, open te staan en vertrouwen in hen te hebben (counterpositie). Dat betekende dat ik mijn eigen rol leerde te relativeren (derde positie).

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: 'relativeren' is een deel van mijzelf geworden in mijn leiderschap. Ik ben in staat om zowel mijn rol als schoolleider als ook mijn inhoudelijke bijdrage te relativeren. En dat doe ik om ruimte te creëren voor anderen. Wat mij nu soms overkomt, is dat ik het 'helemaal los laat'. Dat is goed voor me, maar het heeft ook een andere kant. Er ontstaat een soort 'onverschilligheid', geen standpunt innemen en situaties ontwijken (vervorming). Het is de uitdaging om te kijken wat ik zelf nodig vind en dat als uitgangspunt te nemen voor mijn handelen. Dat betekent dat ik moet leren om op relativerende wijze op te treden, te begrenzen en verantwoordelijkheden bij anderen te leggen (counterpositie).

Derde positie in ontwikkeling: macht inzetten op een volwassen manier. Eigen ruimte definiëren en eigen grenzen als startpunt voor handelingen.

Schoolleider Z

Eerste leerslag

Primaire ik-positie: ik ben zelfredzaam en dit is ook mijn missie voor de leerlingen. Dit heb ik zodanig tot iets van mijzelf gemaakt dat ik de neiging heb om zaken van anderen over te nemen (vervorming). Ik heb geleerd om het gevoel van overkill dat door mijn interventies veroorzaakt wordt, te herkennen (counterpositie).

Een volgende stap was om meer transparant te zijn en anderen taken over te laten nemen. We bepalen samen grenzen en ik handel daar consequent naar (derde positie).

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: ik heb me eigen gemaakt om anderen te betrekken en de verantwoordelijkheid te geven. Ik voel me vrij genoeg om dat ook echt te kunnen.

Dat kan soms zo ver gaan dat ik het helemaal laat zitten, zwelg in zelfmedelijden en niks meer doe (vervorming). Ik stop dan met energie te steken in zaken die tot niks leiden. Mijn uitdaging was om in verbinding met mijzelf te blijven staan en ook goed te zorgen voor mijzelf. Dat wil zeggen dat ik over mijzelf reflecteer om te zien dat ik op tijd hulp inschakel. Wat ik leerde, was om mijzelf toe te staan om het even niet te weten of ergens niks van te vinden. Ik voel dat ik op een keerpunt sta: ik wil mezelf toestaan om te zeggen dat ik zelf net zo de moeite waard ben voor mijzelf als de mensen waar ik voor klaar sta (counterpositie).

Derde positie in ontwikkeling: leiderschap waarin ikzelf en de ander even belangrijk zijn.

Schoolleider U

Eerste leerslag

Primaire ik-positie: ik neem de verantwoordelijkheid voor mijn eigen leven en dat van anderen en ik ben (letterlijk) de gids met het kaartje. Ik heb dat mijn hele leven gedaan, maar kreeg er weinig voor terug van anderen. Ik deed alles zelf en putte mijzelf dus uit (vervorming). Ik heb geleerd om vertrouwen te hebben in anderen en hen ruimte te geven (counterpositie). Ik leg anderen geen autonomie op, maar ga met hen in gesprek om te zoeken naar de ruimte die nodig is (derde positie).

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: ik kan anderen ruimte geven omdat ik erop vertrouw dat zij het goed oppakken. Ik maak hierbij gebruik van mijn positieve grondhouding. Ik merk dat ik hier soms de angst heb om de regie kwijt te raken (vervorming). Dan is mijn primaire reactie om duidelijke grenzen te stellen naar anderen. Ik kan hierin doorschieten en kort door de bocht zijn. Wat ik te leren heb, is om niet alleen compassie te hebben voor anderen, maar ook met mijzelf. Ik moet luisteren naar mijn eigen gevoelens van eenzaamheid, onzekerheid (counterpositie).

Derde positie in ontwikkeling: ik werk eraan om anderen toe te staan om dicht bij mij te komen, en dat geldt ook voor mijzelf. Ik wil meer in verbinding komen met mijzelf.

Schoolleider V

Eerste leerslag

Primaire ik-positie: ik heb geleerd om keuzes te maken en onafhankelijk de verantwoordelijkheid te nemen. Dat doe ik voor mijzelf en door het voor anderen op te nemen. Ik neem hierbij soms risico's als ik vind dat dit nodig is.

Mijn verantwoordelijkheidsgevoel gaat ver. Zo ver dat ik soms denk dat ikzelf degene ben die de zaken moet oplossen. Ik moet alles overzien (vervorming). Stiekem is dat wel een lekker gevoel. Ik heb geleerd om te luisteren naar de stemmen van anderen (counterpositie). Ik wil vanuit gelijkwaardigheid met anderen optrekken en enkel het speelveld esceneren voor nieuwe relaties (derde positie).

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: dat speelveld voor nieuwe relaties esceneren gaat me goed af. Ik ben in staat om datgene te doen wat er nodig is en daar durf ik ook risico's in te nemen en grenzen op te rekken. Ik kantel de hiërarchie in de organisatie. Ik voel dat ik soms te ver ga hierin. Dat ik zoveel overhoop gooi, dat ik verwijderd raak van collega's en dat ik zoveel moet geven dat ik niet meer toekom aan de vraag wat het voor mij betekent: eenzame vechter (vervorming). Op zo'n moment heb ik de neiging om het pand te verlaten en een nieuwe uitdaging te zoeken. Terwijl ik weet dat ik eerst naar mijzelf moet kijken in plaats van naar de noden van de ander (counterpositie).

Derde positie: ik mag de ruimte nemen en kan erop vertrouwen dat iets groters mij en anderen draagt. Meer en meer durf ik in serendipiteit te geloven. Ik kan dus de dingen meer loslaten en accepteren zoals ze zijn. Ik hoef me niet meer altijd overal verantwoordelijk voor te voelen.

Schoolleider W

Eerste leerslag

Primaire ik-positie: ik draag de missie van de school en ben daarin leidend. Ik geef richting en sturing en doe dat vanuit innerlijke kracht en onafhankelijkheid. Ik voel ook wel een zekere afstand met anderen. Ik ben uiteindelijk verantwoordelijk en moet het doen. Dat leidt ook wel tot een bepaalde onverschilligheid (vervorming). Als ik de verbinding tussen deze twee wil krijgen, zal ik mijzelf moeten laten zien, ook de kwetsbare kant (counterpositie). Ik doe dat door te vertrouwen op mijn rechtvaardigheidsgevoel en het vermogen om rekening te houden met de ander (derde positie).

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: ik houd rekening met anderen. Neig om te veel rekening met anderen te houden. Ik ben 'op mijzelf' en denk dat ik er niet toe doe (vervorming). Ik zou graag dichterbij anderen komen en moet daarvoor investeren door zaken van en over mijzelf met hen te delen. Ik wil erop vertrouwen dat me dat ook voor mijzelf iets oplevert: vertrouwen en waardering van anderen (counterpositie).

Schoolleider Q

Eerste leerslag

Primaire zelf: ik ben degene die het voortouw neemt. Ik grijp in als het nodig is en heb het vertrouwen in mijzelf dat het goed is wat ik doe. Soms leidt dat ertoe dat ik over anderen heen wals. Ik denk soms dat ik bij anderen meer kan zeggen dan in werkelijkheid kan (vervorming). Ik moest leren om af en toe stil te staan, ook bij de kleine dingen die goed gaan (counterpositie).

Derde positie: innovierend, vanuit zelfvertrouwen mensen in beweging krijgen binnen de kaders van het grote geheel.

Tweede leerslag

Nieuwe ik-positie: ik kan met mijn temperament en tempo mensen in beweging krijgen, innovatie. Ik maak gebruik van mijn contextsensitiviteit. Ik kan iets betekenen. En toch zit er ook altijd angst een verkeerde inschatting te maken en mijzelf niet goed te vinden (vervorming). Ik leer om ruimte te maken voor de emotie van machteloosheid die dit soms oproept. Die mag er ook zijn (counterpositie).

Derde positie: ik voel mij verbonden met anderen en hoef mij niet verantwoordelijk te voelen voor het geluk van de ander. Ik mag soms 'uit de bocht vliegen'. Ik kom nu weer terug bij mijn eigen emoties en ik zoek rust om daar naar te luisteren. Bewuste kwetsbaarheid is een wijze kracht die de leeuw in mij in balans brengt.

BIJLAGE 6 – WAARDERINGSSYSTEEM X

Gevoelens bij de kernzinnen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Eigenwaarde	Z	4	4	1	1	4	0	5	4	3	4	3	2	3	4	3	4	4	2	3	4	3	2	2	2	0	3	5	5	4	
Krachtig	Z	4	3	1	1	5	0	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	3	4	0	3	3	4	5	4	
Zelfverzekerd	Z	4	2	1	0	4	0	4	2	0	5	4	4	4	5	3	5	4	4	2	5	3	4	0	2	3	2	2	3	3	
Innerlijk trots	Z	3	1	0	0	4	0	3	2	0	0	4	4	4	4	4	3	2	2	1	3	2	4	1	3	3	0	3	3	0	
Zorgzaamheid	A	2	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	3	
Verbonden	A	3	3	0	0	1	0	1	3	0	0	1	3	2	0	4	2	0	0	0	0	4	0	0	2	3	4	4	3	5	
Liefde	A	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	5	
Warmte	A	1	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	4	
Blij	P	5	3	0	0	3	0	5	0	0	0	3	0	2	3	3	3	0	1	1	2	3	0	0	0	2	0	5	4	4	
Gelukkig	P	1	2	0	0	3	0	3	0	0	2	0	0	0	0	3	2	0	0	2	2	3	0	0	0	0	0	3	0	3	
Dat ik geniet	P	1	1	0	0	3	0	4	0	0	2	0	0	0	1	4	4	0	2	0	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	
Vol vertrouwen	P	5	1	0	0	4	0	3	2	0	0	3	5	3	4	3	3	5	2	5	1	3	0	2	5	3	4	4	0	0	
Veilig	P	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
Vol energie	P	2	2	0	0	4	0	2	0	0	2	0	0	3	3	3	4	3	3	2	2	2	0	0	4	4	4	3	3	2	
Innerlijk rustig	P	2	2	0	0	4	0	2	3	0	0	5	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	3	0	1	4	2	4	3	4	
Vrij	P	2	1	0	0	5	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	3	3	3	1	3	2	3	0	0	3	2	5	4	3	
Machteloos	N	0	0	4	1	5	0	0	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	2	5	0	0	
Angstig	N	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Teleurgesteld	N	0	0	4	0	5	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	0	0	
Dat ik mezelf niet ben	N	0	0	3	4	1	3	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
Schuldig	N	0	0	0	1	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	
Eenzaam	N	0	0	0	2	0	5	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	
Minderwaardig	N	0	0	3	0	3	0	5	0	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	
Kwaad	N	0	0	5	4	0	5	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	3	0	0	0	0	0	
Z-motief	Z	15	10	3	2	17	0	16	12	3	4	16	11	10	16	17	14	16	14	12	9	17	11	14	3	10	9	8	14	16	11
A-motief	A	6	7	0	0	3	0	1	8	0	0	1	3	2	0	6	2	0	0	0	0	6	0	0	2	5	8	9	3	17	
Positief	P	19	12	0	0	28	0	20	5	0	0	16	6	8	14	18	21	21	15	20	8	22	15	9	0	7	22	11	24	20	
Negatief	N	0	0	19	23	2	30	0	0	24	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	17	12	4	5	0	2	
Betrokkenheid	B	19	12	19	23	30	30	20	5	24	23	16	6	8	14	18	21	21	15	20	9	22	15	12	17	19	26	16	24	20	
Kwaliteit	K	100	100	0	0	93	0	100	100	0	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	89	100	100	75	0	37	85	69	100	100	

Vervolg: Gevoelens bij de kernzinnen

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Eigenwaarde	Z	4	5	4	0	2	4	2	1	1	4	3
Krachtig	Z	5	3	5	4	4	4	0	0	1	5	4
Zelfverzekerd	Z	5	3	4	3	3	2	0	0	1	4	3
Innerlijk trots	Z	4	3	3	0	0	4	0	0	0	4	4
Zorgzaamheid	A	0	0	0	4	0	4	0	0	0	2	2
Verbonden	A	2	0	2	4	4	5	0	1	2	3	3
Liefde	A	0	0	0	1	3	2	0	0	0	0	2
Warmte	A	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	2
Blij	P	2	1	2	0	2	2	0	0	1	2	1
Gelukkig	P	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	3
Dat ik geniet	P	2	0	3	0	3	3	0	0	0	0	2
Vol vertrouwen	P	5	3	4	2	3	2	0	0	1	4	3
Veilig	P	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
Vol energie	P	4	0	4	0	0	2	0	0	0	3	3
Innerlijk rustig	P	4	3	4	0	4	3	0	0	0	4	3
Vrij	P	3	2	4	0	2	4	0	0	0	2	3
Machteloos	N	0	0	0	2	0	0	5	3	0	0	0
Angstig	N	0	0	0	0	0	1	4	3	0	0	0
Teleurgesteld	N	0	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0
Dat ik mezelf niet ben	N	0	0	0	0	0	0	4	5	4	0	4
Schuldig	N	0	0	0	0	1	0	4	5	1	0	3
Eenzaam	N	0	0	0	5	0	0	4	5	2	2	2
Minderwaardig	N	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0
Kwaad	N	0	0	0	0	0	0	4	5	0	0	0
Z-motief	Z	18	14	16	7	9	14	2	1	3	17	14
A-motief	A	2	0	2	9	9	15	0	1	2	5	9
Positief	P	20	10	25	2	14	19	0	0	2	15	19
Negatief	N	0	0	0	7	1	0	26	37	14	2	9
Betrokkenheid	B	20	10	25	9	15	19	26	37	16	17	28
Kwaliteit	K	100	100	100	22	93	100	0	0	13	88	68

Waardegebieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
1 De kwaliteit van mijn bescheidenheid is: goed kunnen luisteren en vooral horen met oprechte interesse in de ander.	 15 6 Z A	 19 0 P N	Z+
2 Ik gun anderen graag de credits van de prestaties die ze geleverd hebben, ook al is dat onder mijn eindverantwoordelijkheid gebeurd.	 10 7 Z A	 12 0 P N	+
3 Ik erger me aan mensen die zichzelf voortdurend op de voorgrond plaatsen, ook zonder aanleiding. (Bijvoorbeeld: jongere broer)	 3 0 Z A	 0 19 P N	LZLA-
4 Ik heb er last van dat als ik in situaties kom waarin snel en krachtig onderhandeld moet worden, ik te lang aarzel en onzeker ben. Ik vraag me voortdurend af of ik het wel goed zag of vind.	 2 0 Z A	 0 23 P N	LZLA-
5 Ik ben me ervan bewust aan het worden dat ik sterker word als ik wat intuïtiever handel. Ik vertrouw er langzaam maar zeker steeds meer op dat ik de situatie op elk moment kan beïnvloeden.	 17 3 Z A	 28 2 P N	Z+
6 Ik ben opgegroeid in een gezin met een dominante vader die andere broers als oogappels zag en niet in staat was om mij complimenten te geven, hoe goed ik het ook deed.	 0 0 Z A	 0 30 P N	LZLA-
7 Intelligente en subtiel toegepaste humor, relativeert, ontspant en stelt mensen op hun gemak. Ik bereik ermee dat ik makkelijk toegankelijk ben voor mensen. Humor is voor mij een serieuze zaak.	 16 1 Z A	 20 0 P N	Z+


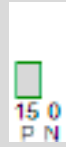












Vervolg: Waardegebieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
8 In heel serieuze zware situaties waarin humor niet gepast is, komt mijn kwaliteit van oprecht luisteren en meeleven naar voren, zowel verbaal als non-verbaal.	 12 8 Z A	 5 0 P N	+
9 In situaties waarin anderen hun gelijk afdwingen, houd ik steeds mijn boosheid in, terwijl ik het non-verbaal wel uit.	 3 0 Z A	 0 24 P N	LZLA-
10 Weggestopte en opgestapelde boosheid en frustratie uitte zich regelmatig in driftbuien.	 4 0 Z A	 0 23 P N	LZLA-
11 Ik heb nu veel minder het gevoel dat ik me moet bewijzen en ben daardoor milder geworden. (Bijvoorbeeld: tegenover disfunctionerende docenten)	 16 0 Z A	 16 0 P N	Z+
12 In situaties waarin ik slecht nieuws moet brengen (bijvoorbeeld: disfunctioneren, reorganiserende innovatie), breng ik een transparante, eerlijke boodschap.	 11 1 Z A	 6 0 P N	Z+
13 In gesprekken na dat slecht nieuws ben ik oprecht geïnteresseerd in het verhaal van de ander. Ik weet dat de ander daarmee het gevoel krijgt dat hij/zij ook echt gehoord wordt.	 10 3 Z A	 8 0 P N	Z+
14 Ik merk nu dat ik in vergelijkbare conflictsituaties met vroeger, tegenwoordig veel rustiger, evenwichtiger en zelfverzekerder ben.	 16 2 Z A	 14 0 P N	Z+

Vervolg: Waardegebieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
15 Ik zie dat onderwijs zoveel rijker kan zijn als je het anders organiseert. Dat is de kern van mijn missie die leidt tot innovatieve ideeën.			Z+
16 Ik zoek mensen die mijn idee begrijpen en kwaliteiten hebben en vooral enthousiasme hebben om dat idee op te pakken en te gaan doen. Ik gun die mensen hun credits en ik geniet van samen excelleren.			Z+
17 Ik geniet van de uitdaging om in voor de hand liggende situaties met originele ideeën te komen. Ik ben niet meteen bang voor weerstand, omdat ik erop vertrouw dat die in het enthousiasme verdwijnt.			Z+
18 Natuurlijk raakt het me af en toe dat ik mijn ideeën en idealen niet altijd gerealiseerd krijg. Maar ik sta er niet lang bij stil.			Z+
19 Ik accepteer de situatie zoals die is, maar kijk vervolgens vooruit. Teleurstellingen leiden ertoe dat ik nieuwe keuzes maak. Ik blijf in de stroom zitten.			Z+
20 Mijn ongeduld kwam voort uit gedrevenheid en het verlangen om iets te bewijzen.			Z+
21 Nu ik de waarde van geduld heb geleerd, ontdek ik dat processen daardoor vaak sneller en beter gaan. Vanuit dezelfde gedrevenheid.			Z+

Vervolg: Waardegieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
22 Ik vind complimenten leuk en ik laat dat ook merken. "Ik vind het leuk dat je dat zegt."	 11 6 Z A	 15 0 P N	Z+
23 Ik zit niet te wachten op loze complimenten als ik zelf weet dat het niet goed gaat. Ik negeer het.	 14 0 Z A	 9 3 P N	Z+
24 Ik heb de neiging om m'n eigen successen omlaag te halen. Dat komt nog voort uit de opvatting die ik lange tijd gehad heb dat ik niet boven het maaiveld mag uitsteken.	 3 0 Z A	 0 17 P N	LZLA-
25 Het onderwijs kan zo star zijn door het regulerende systeem. Het is zo jammer dat heel veel docenten gevangen zitten in dat systeem en hun eigenheid opgeven.	 10 2 Z A	 7 12 P N	Z-
26 Ik verwijt leraren hun onzekerheid en machteloosheid niet en blijf stimuleren om meer vanuit hun eigen kracht en hun eigen hart te werken.	 9 5 Z A	 22 4 P N	+
27 Mijn diepste overtuiging is dat alle kinderen goed zijn. Maar ik zie natuurlijk dat leraren worstelen met lastige kinderen. Ergens is iets met de kinderen gebeurd waardoor ze zich zo gedragen.	 8 8 Z A	 11 5 P N	+
28 Ik ben me ervan bewust geworden dat de dominante rol van mijn vader ertoe geleid heeft dat ik wilde laten zien wat ik kan en waarin ik geloof.	 14 9 Z A	 24 0 P N	Z+

Vervolg: Waardegebieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
29 Toen ik merkte dat er mensen om mij heen waren die dingen in mij zagen en die in mij geloofden, terwijl ik me daar zelf nog niet bewust van was, heeft mij dat enorm gestimuleerd.	 16 3 Z A	 20 0 P N	Z+
30 Het onvoorwaardelijke geloof in mij van mijn vrouw en de niet aflatende bereidheid om de voorwaarden te scheppen voor mij om mijn droom te realiseren, is voor mij van hele grote waarde.	 11 17 Z A	 18 2 P N	A+
31 Ik leer nog steeds van innovaties die mislukken en waarin ik de onmacht voel. Ik kijk vooral naar mezelf, wat ik fout gedaan heb en veroordeel mezelf niet meer.	 18 2 Z A	 20 0 P N	Z+
32 Ik hecht heel sterk aan orde, netheid, discipline en controle op de situatie door overzicht. Ik heb zelfdiscipline.	 14 0 Z A	 10 0 P N	Z+
33 Als ik controle, dus overzicht heb op de situatie creëer ik graag situaties waarin de gebaande paden verlaten worden. ('Gecontroleerde chaos')	 16 2 Z A	 25 0 P N	Z+
34 Als mensen in de huidige complexiteit van het onderwijs niet mee kunnen of niet mee willen, dan vind ik dat ik ze dat eerlijk moet vertellen en ze vervolgens verder moet helpen. Ik vind dit niet gemakkelijk.	 7 9 Z A	 2 7 P N	-
35 Mijn werk is niet mijn hobby, maar wel mijn passie, en daarom een heel belangrijk deel van mijn leven. Ik maak dankbaar gebruik van de ruimte die mijn vrouw me daarin geeft.	 9 9 Z A	 14 1 P N	+

Vervolg: Waardegebieden: kernzinnen met gevoelspatroon

Beschrijving	Z-A	P-N	Type
36 Als mensen een beroep op mij doen, zal ik niet gauw nee zeggen. Daarin kan ik veel van mezelf geven.			ZA+
37 Soms sta ik het toe dat mensen te veel en te lang aan mij blijven hangen. Het gaat tegen mijn natuur in om die mensen af te wijzen.			LZLA-
38 Als mensen zo lang aan me blijven hangen dat ik er te veel last van krijg, dan kan ik onberekenbaar zijn en onsympathiek worden.			LZLA-
39 Ik stel me voor dat ik nu in dergelijke situaties een ik-boodschap geef: "Ik word er onrustig van als ik jou steeds wil helpen. Mijn wens is dat jij het zelf oppakt" en mijzelf niet elke keer laat verleiden.			LZLA-
40 De bruggenbouwer in mij zoekt steeds naar verbanden. Waar vinden we elkaar, waarover hebben we consensus. Komt met tussenvoorstellen, maar heel doelgericht.			Z+
41 Hoe voel ik mij de laatste tijd in het algemeen gezien?			Z+
42 Hoe zou ik mij graag willen voelen?			Z+

Hoogste/laagste score Z-motief

	Waardegebied	Z
31	Ik leer nog steeds van innovaties die mislukken en waarin ik de onmacht voel. Ik kijk vooral naar mezelf, wat ik fout gedaan heb en veroordeel mezelf niet meer.	18
5	Ik ben me ervan bewust aan het worden dat ik sterker word als ik wat intuïtiever handel. Ik vertrouw er langzaam maar zeker steeds meer op dat ik de situatie op elk moment kan beïnvloeden.	17
15	Ik zie dat onderwijs zoveel rijker kan zijn als je het anders organiseert. Dat is de kern van mijn missie die leidt tot innovatieve ideeën.	17
21	Nu ik de waarde van geduld heb geleerd, ontdek ik dat processen daardoor vaak sneller en beter gaan. Vanuit dezelfde gedrevenheid.	17
40	De bruggenbouwer in mij zoekt steeds naar verbanden. Waar vinden we elkaar, waarover hebben we consensus. Komt met tussenvoorstellen, maar heel doelgericht.	17
6	Ik ben opgegroeid in een gezin met een dominante vader die andere broers als oogappels zag en niet in staat was om mij complimenten te geven, hoe goed ik het ook deed.	0

Hoogste/laagste score A-motief

	Waardegebied	A
30	Het onvoorwaardelijke geloof in mij van mijn vrouw en de niet aflatende bereidheid om de voorwaarden te scheppen voor mij om mijn droom te realiseren, is voor mij van hele grote waarde.	17
36	Als mensen een beroep op mij doen, zal ik niet gauw nee zeggen. Daarin kan ik veel van mezelf geven.	15
37	Soms sta ik het toe dat mensen te veel en te lang aan mij blijven hangen. Het gaat tegen mijn natuur in om die mensen af te wijzen.	0
32	Ik hecht heel sterk aan orde, netheid, discipline en controle op de situatie door overzicht. Ik heb zelfdiscipline.	0
24	Ik heb de neiging om m'n eigen successen omlaag te halen. Dat komt nog voort uit de opvatting die ik lange tijd gehad heb dat ik niet boven het maaiveld mag uitsteken.	0
23	Ik zit niet te wachten op loze complimenten als ik zelf weet dat het niet goed gaat. Ik negeer het.	0
21	Nu ik de waarde van geduld heb geleerd, ontdek ik dat processen daardoor vaak sneller en beter gaan. Vanuit dezelfde gedrevenheid.	0

	Waardegebied	A
20	Mijn ongeduld kwam voort uit gedrevenheid en het verlangen om iets te bewijzen.	0
19	Ik accepteer de situatie zoals die is, maar kijk vervolgens vooruit. Teleurstellingen leiden ertoe dat ik nieuwe keuzes maak. Ik blijf in de stroom zitten.	0
18	Natuurlijk raakt het me af en toe dat ik mijn ideeën en idealen niet altijd gerealiseerd krijg. Maar ik sta er niet lang bij stil.	0
15	Ik zie dat onderwijs zoveel rijker kan zijn als je het anders organiseert. Dat is de kern van mijn missie die leidt tot innovatieve ideeën.	0
11	Ik heb nu veel minder het gevoel dat ik me moet bewijzen en ben daardoor milder geworden. (Bijvoorbeeld: tegenover disfunctionerende docenten)	0
10	Weggestopte en opgestapelde boosheid en frustratie uitte zich regelmatig in driftbuien.	0
9	In situaties waarin anderen hun gelijk afdwingen, houd ik steeds mijn boosheid in, terwijl ik het non-verbaal wel uit.	0
6	Ik ben opgegroeid in een gezin met een dominante vader die andere broers als oogappels zag en niet in staat was om mij complimenten te geven, hoe goed ik het ook deed.	0
4	Ik heb er last van dat als ik in situaties kom waarin snel en krachtig onderhandeld moet worden, ik te lang aarzel en onzeker ben. Ik vraag me voortdurend af of ik het wel goed zag of vind.	0
3	Ik erger me aan mensen die zichzelf voortdurend op de voorgrond plaatsen, ook zonder aanleiding. (Bijvoorbeeld: jongere broer)	0

Hoogste score positieve gevoelens (P)

	Waardegebied	P
5	Ik ben me ervan bewust aan het worden dat ik sterker word als ik wat intuïtiever handel. Ik vertrouw er langzaam maar zeker steeds meer op dat ik de situatie op elk moment kan beïnvloeden.	28
33	Als ik controle, dus overzicht heb op de situatie, creëer ik graag situaties waarin de gebaande paden verlaten worden. ('Gecontroleerde chaos')	25

Hoogste score negatieve gevoelens (N)

	Waardegebied	N
38	Als mensen zo lang aan me blijven hangen dat ik er te veel last van krijg, dan kan ik onberekenbaar zijn en onsympathiek worden.	37
6	Ik ben opgegroeid in een gezin met een dominante vader die andere broers als oogappels zag en niet in staat was om mij complimenten te geven, hoe goed ik het ook deed.	30

Samenhang tussen gevoelspatronen per waardegebied

1	2	3	4	5	6	7	8
29 0,88	22 0,87	4 0,92	9 0,93	33 0,92	4 0,91	15 0,85	40 0,76
40 0,83	36 0,79	9 0,92	3 0,92	21 0,90	38 0,85	17 0,83	12 0,71
31 0,82	1 0,77	10 0,85	6 0,91	19 0,88	9 0,85	1 0,81	13 0,67
7 0,81	28 0,74	6 0,81	10 0,87	31 0,87	24 0,84	11 0,80	2 0,66
14 0,80	16 0,73	37 0,67	38 0,87	17 0,85	10 0,83	16 0,80	32 0,65
21 0,78	7 0,72	38 0,67	37 0,84	16 0,84	37 0,83	21 0,79	36 0,65
15 0,78	30 0,70	24 0,63	24 0,75	29 0,82	3 0,81	5 0,77	1 0,62
2 0,77	29 0,69	25 0,45	39 0,47	18 0,80	39 0,32	22 0,77	14 0,61
17 0,77	40 0,67	39 0,26	25 0,34	14 0,80	25 0,29	31 0,75	20 0,59
16 0,77	8 0,66	27 -0,02	34 -0,07	15 0,79	34 0,05	33 0,73	31 0,57
28 0,76	11 0,65	23 -0,07	27 -0,12	42 0,79	27 -0,18	2 0,72	27 0,57
33 0,76	17 0,64	12 -0,11	23 -0,20	11 0,79	23 -0,23	32 0,72	18 0,56
5 0,73	42 0,62	34 -0,13	12 -0,23	20 0,78	12 -0,33	29 0,70	29 0,56
32 0,73	15 0,62	20 -0,15	20 -0,24	7 0,77	13 -0,34	19 0,70	35 0,53
20 0,73	20 0,61	13 -0,16	13 -0,28	32 0,76	26 -0,36	20 0,69	23 0,51
22 0,72	5 0,61	32 -0,20	32 -0,32	28 0,74	20 -0,39	14 0,69	15 0,51
18 0,70	14 0,61	18 -0,22	8 -0,33	1 0,73	18 -0,41	42 0,66	21 0,51
13 0,69	31 0,60	8 -0,23	18 -0,34	22 0,72	32 -0,41	28 0,65	34 0,49
19 0,69	33 0,58	26 -0,24	26 -0,37	40 0,70	8 -0,43	40 0,64	30 0,49
12 0,67	32 0,58	11 -0,25	11 -0,40	23 0,67	40 -0,44	18 0,59	41 0,48
42 0,66	12 0,54	14 -0,27	15 -0,42	26 0,62	11 -0,47	12 0,59	33 0,48
11 0,63	35 0,54	15 -0,28	14 -0,43	41 0,61	14 -0,48	36 0,51	17 0,48
8 0,62	21 0,53	31 -0,31	40 -0,43	2 0,61	15 -0,48	13 0,49	11 0,48
36 0,61	13 0,48	7 -0,31	7 -0,45	36 0,59	19 -0,49	35 0,49	28 0,46
26 0,59	18 0,48	19 -0,31	29 -0,45	12 0,58	31 -0,52	23 0,48	16 0,45
23 0,57	41 0,47	21 -0,32	31 -0,46	13 0,51	7 -0,52	26 0,47	22 0,43
35 0,56	27 0,47	29 -0,33	19 -0,46	35 0,48	35 -0,52	41 0,44	19 0,42
41 0,48	19 0,46	17 -0,33	21 -0,47	8 0,35	29 -0,53	8 0,41	7 0,41
27 0,43	26 0,34	40 -0,34	41 -0,48	27 0,31	17 -0,54	30 0,29	26 0,36
30 0,42	23 0,28	35 -0,37	17 -0,49	30 0,31	21 -0,54	27 0,17	5 0,35
34 0,24	34 0,20	5 -0,38	35 -0,50	25 0,20	41 -0,55	25 0,14	42 0,31
25 0,18	25 0,10	2 -0,39	2 -0,52	34 -0,08	1 -0,60	34 -0,01	25 0,20
39 -0,15	39 -0,19	33 -0,39	5 -0,53	39 -0,30	33 -0,60	39 -0,19	39 -0,10
3 -0,39	10 -0,33	1 -0,39	33 -0,54	3 -0,38	2 -0,60	10 -0,29	10 -0,20
10 -0,41	3 -0,39	22 -0,41	1 -0,55	10 -0,44	22 -0,61	3 -0,31	3 -0,23
9 -0,45	9 -0,39	28 -0,44	22 -0,56	9 -0,46	5 -0,61	24 -0,34	9 -0,25
24 -0,45	24 -0,43	16 -0,45	28 -0,57	24 -0,50	28 -0,61	9 -0,34	24 -0,25
4 -0,55	37 -0,51	30 -0,48	30 -0,60	4 -0,53	30 -0,62	37 -0,44	4 -0,33
37 -0,55	4 -0,52	41 -0,50	16 -0,60	37 -0,55	16 -0,63	4 -0,45	37 -0,34
6 -0,60	6 -0,60	36 -0,53	36 -0,67	6 -0,61	36 -0,71	6 -0,52	6 -0,43
38 -0,65	38 -0,63	42 -0,60	42 -0,77	38 -0,70	42 -0,79	38 -0,58	38 -0,43

Vervolg: Samenhang tussen gevoelspatronen per waardegebied

	9	10	11	12	13	14	15	16
4	0,93	9 0,92	15 0,84	13 0,93	12 0,93	31 0,95	21 0,88	22 0,89
3	0,92	4 0,87	17 0,84	18 0,83	18 0,76	40 0,93	14 0,87	17 0,87
10	0,92	3 0,85	14 0,82	20 0,81	40 0,75	17 0,88	31 0,85	5 0,84
6	0,85	37 0,84	7 0,80	21 0,81	31 0,74	18 0,87	7 0,85	31 0,83
24	0,83	6 0,83	21 0,80	32 0,79	35 0,73	15 0,87	11 0,84	33 0,81
37	0,74	24 0,78	5 0,79	14 0,77	14 0,72	29 0,85	19 0,84	42 0,80
38	0,73	38 0,76	32 0,78	31 0,77	21 0,72	21 0,85	32 0,83	7 0,80
39	0,31	25 0,43	31 0,77	40 0,77	19 0,72	20 0,85	20 0,82	36 0,77
25	0,29	39 0,26	20 0,75	19 0,74	1 0,69	33 0,84	17 0,80	1 0,77
27	-0,09	27 0,01	33 0,75	15 0,74	20 0,68	19 0,82	18 0,79	14 0,76
20	-0,17	32 -0,11	19 0,73	23 0,72	8 0,67	11 0,82	5 0,79	29 0,75
23	-0,18	34 -0,12	16 0,70	8 0,71	32 0,66	32 0,82	40 0,79	28 0,75
12	-0,19	12 -0,14	40 0,70	33 0,68	29 0,64	23 0,81	1 0,78	2 0,73
32	-0,19	23 -0,15	22 0,70	17 0,68	15 0,64	1 0,80	33 0,76	19 0,73
34	-0,21	20 -0,15	18 0,69	35 0,67	23 0,64	5 0,80	12 0,74	21 0,72
8	-0,25	8 -0,20	29 0,68	29 0,67	33 0,64	12 0,77	29 0,71	40 0,72
13	-0,26	18 -0,22	12 0,67	1 0,67	17 0,61	16 0,76	16 0,70	26 0,71
18	-0,27	13 -0,24	23 0,66	11 0,67	26 0,55	13 0,72	23 0,68	15 0,70
11	-0,32	11 -0,27	2 0,65	7 0,59	16 0,54	28 0,70	13 0,64	11 0,70
7	-0,34	7 -0,29	1 0,63	5 0,58	5 0,51	7 0,69	22 0,64	35 0,66
15	-0,34	15 -0,30	28 0,60	2 0,54	28 0,50	22 0,66	28 0,63	32 0,62
29	-0,36	29 -0,31	42 0,59	16 0,51	7 0,49	26 0,65	2 0,62	18 0,62
14	-0,37	40 -0,32	35 0,49	22 0,49	22 0,49	42 0,61	42 0,61	20 0,61
31	-0,39	2 -0,33	41 0,48	28 0,49	2 0,48	2 0,61	41 0,54	41 0,61
40	-0,39	14 -0,34	36 0,48	41 0,44	27 0,48	8 0,61	26 0,52	13 0,54
2	-0,39	31 -0,35	8 0,48	26 0,43	11 0,46	41 0,59	8 0,51	23 0,54
17	-0,40	17 -0,36	13 0,46	27 0,42	34 0,45	35 0,55	36 0,42	12 0,51
21	-0,40	21 -0,36	26 0,44	42 0,42	41 0,44	36 0,51	35 0,41	8 0,45
26	-0,40	26 -0,39	30 0,40	34 0,35	42 0,43	27 0,42	25 0,31	30 0,38
19	-0,42	28 -0,40	27 0,19	36 0,35	36 0,36	25 0,40	27 0,26	27 0,32
1	-0,45	19 -0,41	25 0,17	30 0,34	30 0,30	30 0,33	30 0,24	25 0,20
28	-0,45	1 -0,41	34 -0,03	25 0,27	25 0,28	34 0,17	34 0,03	34 0,07
35	-0,46	33 -0,42	3 -0,25	39 0,01	39 0,06	39 -0,15	39 -0,21	39 -0,27
5	-0,46	35 -0,43	39 -0,25	3 -0,11	3 -0,16	3 -0,27	3 -0,28	3 -0,45
33	-0,46	22 -0,43	10 -0,27	10 -0,14	10 -0,24	24 -0,34	10 -0,30	10 -0,50
22	-0,46	5 -0,44	24 -0,31	9 -0,19	9 -0,26	10 -0,34	24 -0,32	24 -0,50
41	-0,47	30 -0,44	9 -0,32	24 -0,22	4 -0,28	9 -0,37	9 -0,34	9 -0,52
30	-0,50	41 -0,49	4 -0,40	4 -0,23	24 -0,29	4 -0,43	4 -0,42	4 -0,60
16	-0,52	16 -0,50	37 -0,41	37 -0,26	37 -0,31	37 -0,45	37 -0,43	37 -0,61
36	-0,56	36 -0,53	6 -0,47	6 -0,33	6 -0,34	6 -0,48	6 -0,48	6 -0,63
42	-0,66	42 -0,64	38 -0,53	38 -0,35	38 -0,35	38 -0,53	38 -0,55	38 -0,69

Vervolg: Samenhang tussen gevoelspatronen per waardegebied

	17	18	19	20	21	22	23	24
	31 0,94	31 0,92	21 0,93	18 0,91	19 0,93	16 0,89	32 0,82	6 0,84
	33 0,91	19 0,91	18 0,91	31 0,88	33 0,92	2 0,87	14 0,81	9 0,83
	14 0,88	20 0,91	31 0,90	14 0,85	31 0,91	28 0,77	18 0,81	10 0,78
	16 0,87	21 0,90	5 0,88	21 0,84	5 0,90	36 0,77	21 0,80	4 0,75
	5 0,85	14 0,87	33 0,87	32 0,84	18 0,90	42 0,77	31 0,78	38 0,73
	21 0,84	32 0,86	15 0,84	29 0,83	15 0,88	7 0,77	40 0,77	37 0,71
	11 0,84	33 0,85	17 0,84	40 0,83	32 0,87	1 0,72	19 0,75	3 0,63
	19 0,84	40 0,84	14 0,82	15 0,82	14 0,85	17 0,72	12 0,72	39 0,23
	7 0,83	12 0,83	20 0,80	12 0,81	20 0,84	5 0,72	20 0,69	25 0,09
	29 0,81	23 0,81	32 0,75	33 0,81	17 0,84	11 0,70	15 0,68	34 -0,08
	20 0,80	5 0,80	40 0,75	19 0,80	29 0,82	29 0,68	33 0,68	23 -0,11
	18 0,80	29 0,80	23 0,75	17 0,80	12 0,81	14 0,66	5 0,67	32 -0,16
	40 0,80	17 0,80	12 0,74	5 0,78	11 0,80	33 0,66	11 0,66	20 -0,20
	15 0,80	15 0,79	26 0,73	11 0,75	23 0,80	31 0,66	29 0,65	12 -0,22
	1 0,77	13 0,76	11 0,73	1 0,73	7 0,79	15 0,64	17 0,65	8 -0,25
	26 0,74	1 0,70	16 0,73	7 0,69	40 0,78	40 0,61	13 0,64	18 -0,27
	22 0,72	11 0,69	29 0,72	23 0,69	1 0,78	35 0,61	1 0,57	40 -0,28
	32 0,72	28 0,64	13 0,72	13 0,68	13 0,72	30 0,60	16 0,54	13 -0,29
	42 0,68	16 0,62	7 0,70	28 0,65	16 0,72	21 0,59	8 0,51	11 -0,31
	12 0,68	26 0,61	1 0,69	2 0,61	42 0,68	19 0,55	41 0,49	27 -0,32
	28 0,66	7 0,59	28 0,63	16 0,61	28 0,65	32 0,55	7 0,48	15 -0,32
	23 0,65	8 0,56	42 0,63	8 0,59	26 0,59	41 0,54	28 0,48	41 -0,32
	2 0,64	41 0,55	41 0,57	41 0,58	22 0,59	20 0,52	26 0,47	14 -0,34
	35 0,63	42 0,53	22 0,55	22 0,52	41 0,54	12 0,49	35 0,42	7 -0,34
	13 0,61	35 0,51	35 0,55	42 0,49	35 0,54	13 0,49	42 0,38	29 -0,36
	36 0,55	2 0,48	2 0,46	26 0,47	2 0,53	18 0,46	22 0,37	31 -0,37
	41 0,53	27 0,47	36 0,44	35 0,47	8 0,51	26 0,44	36 0,36	17 -0,40
	8 0,48	22 0,46	8 0,42	27 0,44	36 0,44	8 0,43	25 0,33	21 -0,40
	27 0,39	36 0,41	27 0,36	36 0,38	27 0,29	23 0,37	2 0,28	2 -0,43
	30 0,29	25 0,35	25 0,24	25 0,35	30 0,24	27 0,30	27 0,20	19 -0,43
	25 0,28	30 0,22	30 0,18	30 0,29	25 0,20	25 0,12	34 0,20	1 -0,45
	34 0,06	34 0,11	34 0,07	34 0,08	34 0,06	34 0,11	30 0,07	28 -0,46
	39 -0,22	39 -0,17	39 -0,27	39 -0,03	39 -0,26	39 -0,19	3 -0,07	33 -0,47
	3 -0,33	3 -0,22	3 -0,31	3 -0,15	3 -0,32	3 -0,41	24 -0,11	22 -0,48
	10 -0,36	10 -0,22	10 -0,41	10 -0,15	10 -0,36	10 -0,43	10 -0,15	35 -0,48
	9 -0,40	9 -0,27	9 -0,42	9 -0,17	9 -0,40	9 -0,46	9 -0,18	26 -0,50
	24 -0,40	24 -0,27	24 -0,43	24 -0,20	24 -0,40	24 -0,48	39 -0,19	5 -0,50
	4 -0,49	4 -0,34	4 -0,46	4 -0,24	4 -0,47	4 -0,56	4 -0,20	16 -0,50
	37 -0,49	37 -0,35	37 -0,49	37 -0,26	37 -0,49	37 -0,56	37 -0,23	30 -0,52
	6 -0,54	6 -0,41	6 -0,49	6 -0,39	6 -0,54	6 -0,61	6 -0,23	36 -0,56
	38 -0,60	38 -0,46	38 -0,58	38 -0,40	38 -0,62	38 -0,64	38 -0,32	42 -0,67

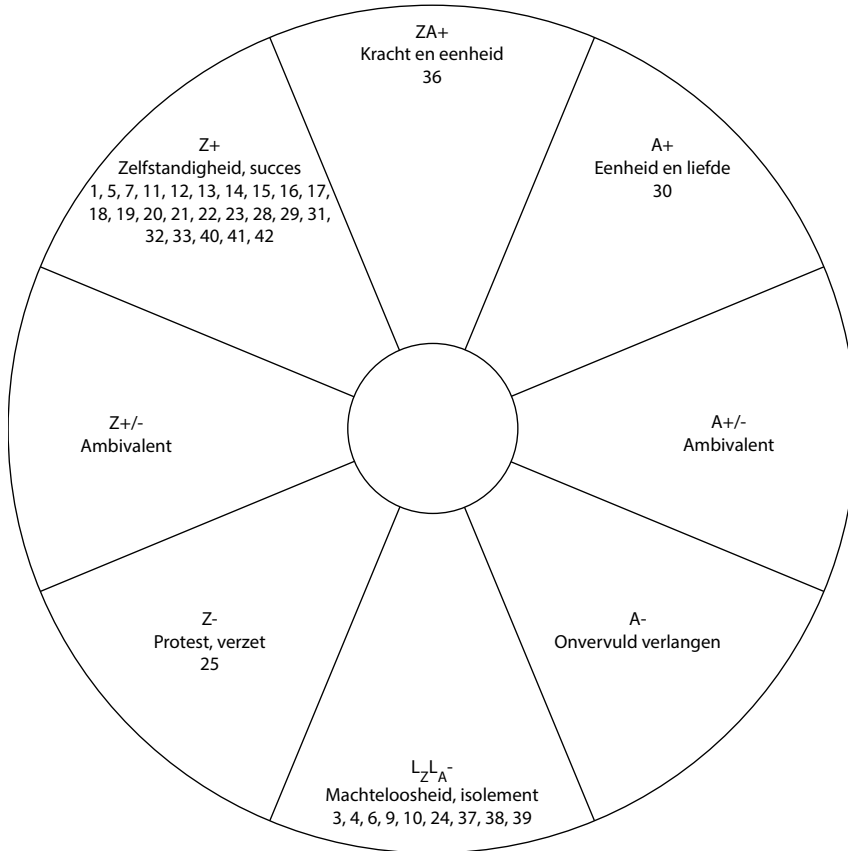
Vervolg: Samenhang tussen gevoelspatronen per waardegebied

25	26	27	28	29	30	31	32	33
27 0,56	31 0,75	8 0,57	29 0,83	33 0,88	2 0,70	14 0,95	21 0,87	5 0,92
3 0,45	17 0,74	25 0,56	42 0,78	1 0,88	28 0,66	17 0,94	18 0,86	31 0,92
10 0,43	19 0,73	40 0,54	22 0,77	31 0,87	36 0,65	18 0,92	20 0,84	21 0,92
26 0,40	16 0,71	26 0,54	1 0,76	14 0,85	35 0,62	33 0,92	15 0,83	17 0,91
14 0,40	33 0,69	34 0,49	16 0,75	40 0,85	42 0,61	21 0,91	31 0,82	29 0,88
40 0,38	14 0,65	13 0,48	5 0,74	20 0,83	22 0,60	19 0,90	23 0,82	19 0,87
31 0,38	40 0,63	18 0,47	2 0,74	28 0,83	8 0,49	40 0,90	14 0,82	18 0,85
18 0,35	5 0,62	2 0,47	36 0,70	21 0,82	29 0,43	20 0,88	40 0,80	14 0,84
20 0,35	18 0,61	31 0,46	31 0,70	5 0,82	1 0,42	29 0,87	12 0,79	16 0,81
4 0,34	21 0,59	29 0,45	14 0,70	17 0,81	11 0,40	5 0,87	29 0,79	20 0,81
23 0,33	1 0,59	20 0,44	32 0,68	18 0,80	16 0,38	15 0,85	11 0,78	40 0,79
15 0,31	13 0,55	1 0,43	40 0,68	32 0,79	41 0,37	16 0,83	5 0,76	42 0,76
9 0,29	29 0,55	14 0,42	33 0,68	16 0,75	40 0,34	1 0,82	19 0,75	15 0,76
6 0,29	27 0,54	12 0,42	30 0,66	19 0,72	12 0,34	32 0,82	33 0,74	1 0,76
37 0,28	15 0,52	33 0,40	17 0,66	15 0,71	14 0,33	23 0,78	1 0,73	11 0,75
17 0,28	35 0,51	36 0,40	20 0,65	7 0,70	5 0,31	12 0,77	7 0,72	32 0,74
13 0,28	7 0,47	17 0,39	7 0,65	2 0,69	33 0,31	11 0,77	17 0,72	7 0,73
29 0,27	20 0,47	19 0,36	21 0,65	22 0,68	13 0,30	7 0,75	28 0,68	26 0,69
12 0,27	23 0,47	28 0,33	18 0,64	11 0,68	17 0,29	26 0,75	13 0,66	12 0,68
33 0,25	42 0,46	16 0,32	15 0,63	42 0,67	20 0,29	13 0,74	8 0,65	23 0,68
19 0,24	36 0,45	5 0,31	19 0,63	12 0,67	7 0,29	28 0,70	16 0,62	28 0,68
32 0,22	22 0,44	22 0,30	35 0,62	23 0,65	32 0,28	22 0,66	2 0,58	22 0,66
34 0,21	11 0,44	21 0,29	11 0,60	13 0,64	27 0,27	42 0,65	22 0,55	13 0,64
21 0,20	28 0,43	32 0,28	41 0,53	8 0,56	31 0,25	41 0,60	41 0,53	2 0,58
5 0,20	12 0,43	35 0,27	13 0,50	35 0,55	21 0,24	2 0,60	42 0,53	35 0,57
16 0,20	25 0,40	30 0,27	12 0,49	26 0,55	15 0,24	35 0,60	36 0,49	41 0,56
8 0,20	32 0,37	15 0,26	23 0,48	36 0,54	18 0,22	8 0,57	35 0,46	36 0,53
1 0,18	8 0,36	41 0,22	8 0,46	41 0,50	19 0,18	36 0,54	26 0,37	8 0,48
38 0,17	41 0,35	23 0,20	26 0,43	27 0,45	34 0,16	27 0,46	27 0,28	27 0,40
11 0,17	2 0,34	11 0,19	27 0,33	30 0,43	23 0,07	25 0,38	30 0,28	30 0,31
7 0,14	34 0,20	7 0,17	25 0,09	25 0,27	26 0,04	30 0,25	25 0,22	25 0,25
22 0,12	30 0,04	42 0,15	34 0,00	34 0,11	25 -0,21	34 0,15	34 0,03	34 0,04
2 0,10	39 -0,22	39 0,13	39 -0,25	39 -0,14	39 -0,30	39 -0,19	10 -0,11	39 -0,30
24 0,09	3 -0,24	10 0,01	10 -0,40	10 -0,31	10 -0,44	3 -0,31	39 -0,15	3 -0,39
28 0,09	6 -0,36	3 -0,02	3 -0,44	3 -0,33	3 -0,48	10 -0,35	24 -0,16	10 -0,42
39 0,07	4 -0,37	37 -0,09	9 -0,45	9 -0,36	9 -0,50	24 -0,37	9 -0,19	9 -0,46
36 -0,02	10 -0,39	9 -0,09	24 -0,46	24 -0,36	24 -0,52	9 -0,39	3 -0,20	24 -0,47
41 -0,02	9 -0,40	4 -0,12	37 -0,56	4 -0,45	37 -0,52	4 -0,46	37 -0,30	4 -0,54
42 -0,02	37 -0,44	6 -0,18	4 -0,57	37 -0,46	4 -0,60	37 -0,47	4 -0,32	37 -0,56
35 -0,05	38 -0,48	38 -0,23	6 -0,61	6 -0,53	38 -0,61	6 -0,52	6 -0,41	6 -0,60
30 -0,21	24 -0,50	24 -0,32	38 -0,66	38 -0,57	6 -0,62	38 -0,57	38 -0,44	38 -0,67

Vervolg: Samenhang tussen gevoelspatronen per waardegebied

	34	35	36	37	38	39	40	41	42
8	0,49	13 0,73	2 0,79	38 0,93	37 0,93	38 0,57	14 0,93	40 0,62	16 0,80
27	0,49	12 0,67	16 0,77	4 0,84	4 0,87	37 0,52	31 0,90	5 0,61	5 0,79
13	0,45	16 0,66	22 0,77	10 0,84	6 0,85	4 0,47	29 0,85	16 0,61	28 0,78
40	0,42	42 0,64	28 0,70	6 0,83	10 0,76	6 0,32	18 0,84	31 0,60	22 0,77
12	0,35	17 0,63	42 0,70	9 0,74	24 0,73	9 0,31	20 0,83	36 0,60	33 0,76
35	0,26	28 0,62	30 0,65	24 0,71	9 0,73	10 0,26	1 0,83	14 0,59	36 0,70
39	0,25	30 0,62	8 0,65	3 0,67	3 0,67	3 0,26	32 0,80	20 0,58	17 0,68
1	0,24	22 0,61	1 0,61	39 0,52	39 0,57	34 0,25	17 0,80	19 0,57	21 0,68
25	0,21	31 0,60	41 0,60	25 0,28	25 0,17	24 0,23	15 0,79	33 0,56	29 0,67
36	0,20	36 0,58	5 0,59	34 0,01	34 -0,02	27 0,13	33 0,79	18 0,55	7 0,66
2	0,20	33 0,57	35 0,58	27 -0,09	27 -0,23	25 0,07	21 0,78	21 0,54	1 0,66
26	0,20	1 0,56	40 0,58	23 -0,23	23 -0,32	13 0,06	12 0,77	22 0,54	31 0,65
23	0,20	29 0,55	17 0,55	12 -0,26	12 -0,35	12 0,01	23 0,77	15 0,54	35 0,64
41	0,19	14 0,55	29 0,54	20 -0,26	13 -0,35	20 -0,03	8 0,76	28 0,53	19 0,63
14	0,17	19 0,55	31 0,54	32 -0,30	20 -0,40	41 -0,04	19 0,75	32 0,53	2 0,62
30	0,16	21 0,54	33 0,53	13 -0,31	8 -0,43	8 -0,10	13 0,75	17 0,53	15 0,61
31	0,15	2 0,54	14 0,51	41 -0,32	32 -0,44	40 -0,11	16 0,72	42 0,52	14 0,61
29	0,11	40 0,53	7 0,51	8 -0,34	41 -0,46	29 -0,14	5 0,70	29 0,50	30 0,61
18	0,11	8 0,53	32 0,49	18 -0,35	18 -0,46	35 -0,14	11 0,70	23 0,49	11 0,59
22	0,11	18 0,51	11 0,48	40 -0,40	26 -0,48	32 -0,15	28 0,68	11 0,48	32 0,53
20	0,08	26 0,51	26 0,45	11 -0,41	40 -0,50	1 -0,15	2 0,67	8 0,48	18 0,53
19	0,07	7 0,49	21 0,44	15 -0,43	11 -0,53	14 -0,15	7 0,64	1 0,48	41 0,52
16	0,07	11 0,49	19 0,44	26 -0,44	14 -0,53	18 -0,17	26 0,63	2 0,47	40 0,52
17	0,06	5 0,48	15 0,42	7 -0,44	35 -0,54	31 -0,19	41 0,62	12 0,44	20 0,49
21	0,06	20 0,47	18 0,41	14 -0,45	15 -0,55	23 -0,19	22 0,61	7 0,44	26 0,46
6	0,05	32 0,46	27 0,40	29 -0,46	29 -0,57	7 -0,19	36 0,58	13 0,44	13 0,43
33	0,04	41 0,43	20 0,38	31 -0,47	31 -0,57	2 -0,19	27 0,54	35 0,43	12 0,42
15	0,03	23 0,42	13 0,36	35 -0,48	7 -0,58	22 -0,19	35 0,53	30 0,37	23 0,38
32	0,03	15 0,41	23 0,36	19 -0,49	19 -0,58	15 -0,21	42 0,52	26 0,35	8 0,31
37	0,01	27 0,27	12 0,35	17 -0,49	17 -0,60	26 -0,22	34 0,42	27 0,22	27 0,15
28	0,00	34 0,26	34 0,20	21 -0,49	30 -0,61	17 -0,22	25 0,38	34 0,19	25 -0,02
7	-0,01	25 -0,05	25 -0,02	2 -0,51	21 -0,62	28 -0,25	30 0,34	25 -0,02	34 -0,09
38	-0,02	39 -0,14	39 -0,38	30 -0,52	2 -0,63	11 -0,25	39 -0,11	39 -0,04	39 -0,47
11	-0,03	3 -0,37	10 -0,53	5 -0,55	22 -0,64	21 -0,26	24 -0,28	37 -0,32	3 -0,60
4	-0,07	10 -0,43	3 -0,53	1 -0,55	1 -0,65	16 -0,27	10 -0,32	24 -0,32	10 -0,64
24	-0,08	9 -0,46	24 -0,56	28 -0,56	28 -0,66	19 -0,27	3 -0,34	38 -0,46	9 -0,66
5	-0,08	37 -0,48	9 -0,56	33 -0,56	33 -0,67	33 -0,30	9 -0,39	9 -0,47	24 -0,67
42	-0,09	24 -0,48	4 -0,67	22 -0,56	16 -0,69	5 -0,30	37 -0,40	4 -0,48	37 -0,77
10	-0,12	4 -0,50	37 -0,67	16 -0,61	5 -0,70	30 -0,30	4 -0,43	10 -0,49	4 -0,77
3	-0,13	6 -0,52	6 -0,71	36 -0,67	36 -0,76	36 -0,38	6 -0,44	3 -0,50	6 -0,79
9	-0,21	38 -0,54	38 -0,76	42 -0,77	42 -0,89	42 -0,47	38 -0,50	6 -0,55	38 -0,89

Dynamiek waardegebieden



Dynamiek	Waardegebieden
LZLA+/-	
LZLA+	
ZA-	
ZA+/-	
+	2, 8, 26, 27, 35
-	34
+/-	

Samenhang tussen somscores + alphacoëfficiënten Z, A, P en N

	Z	A	P	N	B
Z	1,00	0,25	0,85	-0,85	-0,06
A	0,25	1,00	0,43	-0,33	0,10
P	0,85	0,43	1,00	-0,71	
N	-0,85	-0,33	-0,71	1,00	
B	-0,06	0,10	0,32	0,44	
Gem.	10,78	3,35	12,15	6,30	
St.dev.	5,341	4,175	8,537	10,117	
Alpha	0,8731	0,8215	0,8953	0,9320	

Hiërarchie van gevoelens

	Affect	Som	Gem.	Z	A	P	N
6	Krachtig	126	3,15	*			
3	Eigenwaarde	119	2,98	*			
14	Zelfverzekerd	110	2,75	*			
16	Vol vertrouwen	99	2,48			*	
23	Innerlijk rustig	98	2,45			*	
21	Innerlijk trots	76	1,90	*			
10	Verbonden	71	1,78		*		
22	Vol energie	70	1,75			*	
24	Vrij	68	1,70			*	
1	Blij	64	1,60			*	
2	Machteloos	51	1,28				*
8	Dat ik geniet	41	1,03			*	
20	Kwaad	41	1,03				*
7	Teleurgesteld	36	0,90				*
5	Gelukkig	34	0,85			*	
11	Dat ik mezelf niet ben	33	0,83				*
15	Eenzaam	33	0,83				*
17	Minderwaardig	28	0,70				*
9	Zorgzaamheid	27	0,68		*		
18	Warmte	21	0,53		*		
13	Schuldig	21	0,53				*
12	Liefde	15	0,38		*		
19	Veilig	12	0,30			*	
4	Angstig	9	0,23				*

Samenhang tussen gevoelens

	3	6	14	21	9	10	12	18	1	5	8	16	19	22	23	24	2	4	7	11	13	15	17	20
Eigenwaarde	Z	Z	Z	Z	A	A	A	A	P	P	P	P	P	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N
Kwaad	1,00	0,54	0,47	0,54	-0,02	0,17	0,23	0,32	0,62	0,50	0,24	0,36	0,38	0,44	0,57	0,52	-0,57	-0,37	-0,54	-0,49	-0,34	-0,60	-0,44	-0,47
Minderwaardig	0,54	1,00	0,88	0,67	0,19	0,45	0,26	0,29	0,55	0,41	0,44	0,77	0,40	0,62	0,85	0,67	-0,79	-0,47	-0,84	-0,79	-0,65	-0,62	-0,85	-0,85
Eenzaam	0,47	0,88	1,00	0,66	-0,05	0,19	0,09	0,12	0,51	0,36	0,48	0,75	0,33	0,58	0,85	0,54	-0,75	-0,42	-0,76	-0,74	-0,60	-0,59	-0,76	-0,76
Schuldig	0,54	0,67	0,66	1,00	-0,05	0,19	0,09	0,27	0,55	0,50	0,54	0,60	0,34	0,69	0,67	0,68	-0,58	-0,34	-0,50	-0,48	-0,43	-0,43	-0,53	-0,50
Dat ik mezelf niet ben	-0,02	0,19	-0,05	-0,05	1,00	0,58	0,28	0,27	-0,03	0,05	-0,06	-0,02	-0,04	0,05	0,01	0,03	-0,03	-0,15	-0,23	-0,20	-0,07	0,05	-0,24	-0,28
Teleurgesteld	0,17	0,45	0,19	0,19	0,58	1,00	0,62	0,68	0,46	0,35	0,32	0,24	0,29	0,36	0,30	0,41	-0,29	-0,13	-0,44	-0,39	-0,18	-0,21	-0,47	-0,51
Angstig	0,23	0,26	0,09	0,09	0,28	0,62	1,00	0,81	0,40	0,54	0,23	0,04	0,51	0,15	0,33	0,41	-0,24	-0,12	-0,22	-0,14	0,11	-0,12	-0,19	-0,22
Machteloos	0,32	0,29	0,12	0,27	0,27	0,68	0,81	1,00	0,54	0,75	0,45	0,05	0,51	0,29	0,33	0,54	-0,31	-0,15	-0,28	-0,18	0,00	-0,24	-0,25	-0,28
Vrij	0,62	0,55	0,51	0,55	-0,03	0,46	0,40	0,54	1,00	0,69	0,56	0,37	0,46	0,55	0,55	0,61	-0,56	-0,22	-0,50	-0,46	-0,32	-0,48	-0,46	-0,54
Innerlijk rustig	0,50	0,41	0,36	0,50	0,05	0,35	0,54	0,75	0,69	1,00	0,55	0,20	0,51	0,43	0,45	0,54	-0,44	-0,20	-0,39	-0,25	-0,14	-0,34	-0,34	-0,39
Vol energie	0,24	0,44	0,48	0,54	-0,06	0,32	0,23	0,45	0,56	0,55	1,00	0,40	0,40	0,55	0,51	0,56	-0,39	-0,21	-0,32	-0,32	-0,25	-0,38	-0,35	-0,40
Veilig	0,36	0,77	0,75	0,60	-0,02	0,24	0,04	0,05	0,37	0,20	0,40	1,00	0,32	0,60	0,70	0,59	-0,58	-0,34	-0,62	-0,62	-0,55	-0,51	-0,65	-0,67
Vol vertrouwen	0,38	0,40	0,33	0,34	-0,04	0,29	0,51	0,51	0,46	0,51	0,40	0,32	1,00	0,44	0,38	0,56	-0,24	-0,12	-0,22	-0,15	-0,07	-0,20	-0,20	-0,22
Dat ik geniet	0,44	0,62	0,58	0,69	0,05	0,36	0,15	0,29	0,55	0,43	0,55	0,60	0,44	1,00	0,64	0,70	-0,33	-0,32	-0,43	-0,48	-0,40	-0,48	-0,54	-0,52
Gelukkig	0,57	0,85	0,85	0,67	0,01	0,30	0,33	0,33	0,55	0,45	0,51	0,70	0,38	0,64	1,00	0,74	-0,77	-0,43	-0,72	-0,71	-0,50	-0,68	-0,72	-0,76
Blij	0,52	0,67	0,54	0,68	0,03	0,41	0,41	0,54	0,61	0,54	0,56	0,59	0,56	0,70	0,74	1,00	-0,54	-0,31	-0,54	-0,46	-0,34	-0,49	-0,52	-0,55
Warmte	-0,57	-0,79	-0,75	-0,58	-0,03	-0,29	-0,24	-0,31	-0,56	-0,44	-0,39	-0,58	-0,24	-0,33	-0,77	-0,54	1,00	0,43	0,85	0,67	0,52	0,61	0,67	0,81
Liefde	-0,37	-0,47	-0,42	-0,34	-0,15	-0,13	-0,12	-0,15	-0,22	-0,20	-0,21	-0,34	-0,12	-0,32	-0,43	-0,31	0,43	1,00	0,37	0,64	0,61	0,51	0,28	0,33
Verbonden	-0,54	-0,84	-0,76	-0,50	-0,23	-0,44	-0,22	-0,28	-0,50	-0,39	-0,32	-0,62	-0,22	-0,43	-0,72	-0,54	0,85	0,37	1,00	0,73	0,59	0,60	0,86	0,96
Zorgzaamheid	-0,49	-0,79	-0,74	-0,48	-0,20	-0,39	-0,14	-0,18	-0,46	-0,25	-0,32	-0,62	-0,15	-0,48	-0,71	-0,46	0,67	0,64	0,73	1,00	0,77	0,65	0,74	0,74
Innerlijk trots	-0,34	-0,65	-0,60	-0,43	-0,07	-0,18	0,11	0,00	-0,32	-0,14	-0,25	-0,55	-0,07	-0,40	-0,50	-0,34	0,52	0,61	0,59	0,77	1,00	0,72	0,52	0,59
Zelfverzekerd	-0,60	-0,62	-0,59	-0,43	0,05	-0,21	-0,12	-0,24	-0,48	-0,34	-0,38	-0,51	-0,20	-0,48	-0,68	-0,49	0,61	0,51	0,60	0,65	0,72	1,00	0,58	0,60
Krachtig	-0,44	-0,85	-0,76	-0,53	-0,24	-0,47	-0,19	-0,25	-0,46	-0,34	-0,35	-0,65	-0,20	-0,54	-0,72	-0,52	0,67	0,28	0,86	0,74	0,52	0,58	1,00	0,88
Eigenwaarde	-0,47	-0,85	-0,76	-0,50	-0,28	-0,51	-0,22	-0,28	-0,54	-0,39	-0,40	-0,67	-0,22	-0,52	-0,76	-0,55	0,81	0,33	0,96	0,74	0,59	0,60	0,88	1,00

Samenhang met aangeboden vraag over:

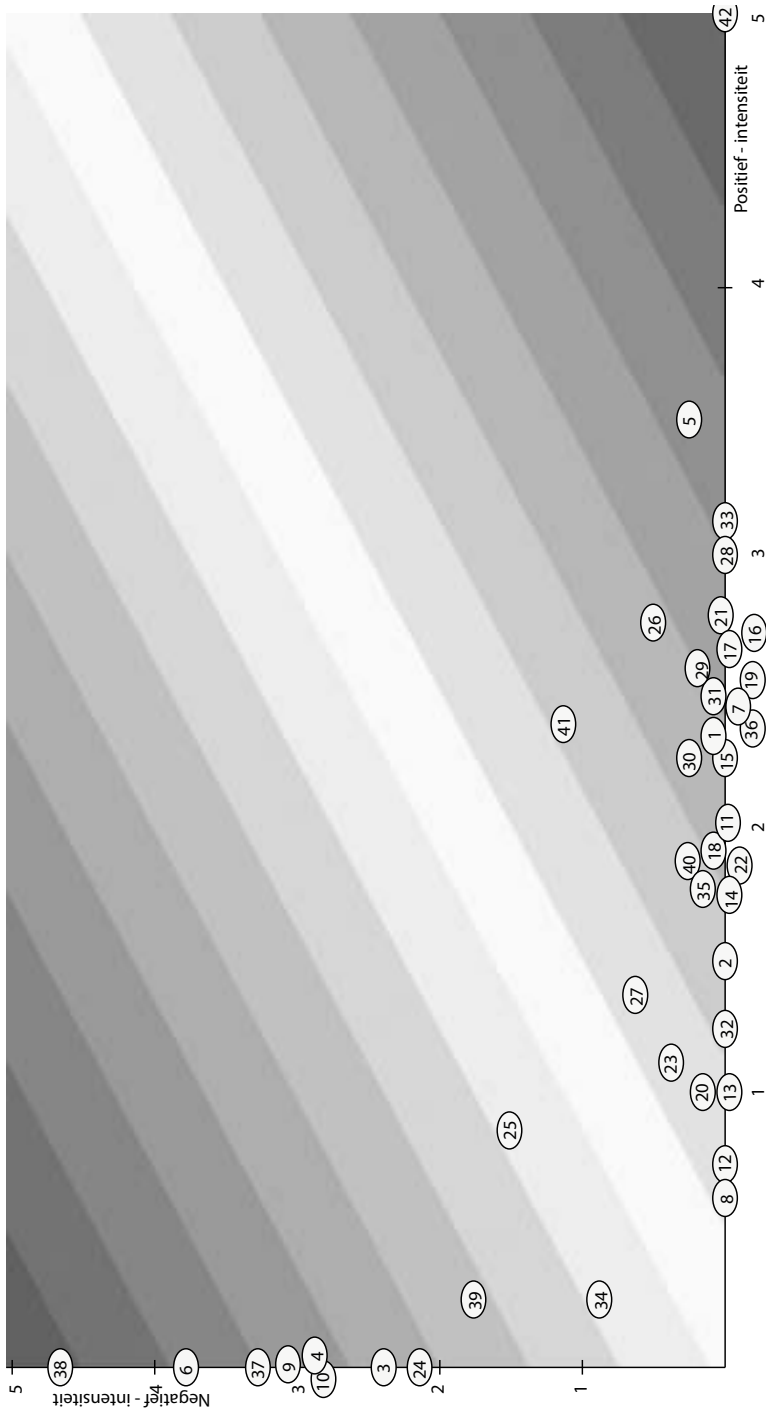
Hoe voel ik mij de laatste tijd in het algemeen gezien?

	Kernzinnen	Corr.
40	De bruggenbouwer in mij zoekt steeds naar verbanden. Waar vinden we elkaar, waarover hebben we consensus. Komt met tussenvoorstellen, maar heel doelgericht.	0,62
5	Ik ben me ervan bewust aan het worden dat ik sterker word als ik wat intuïtiever handel. Ik vertrouw er langzaam maar zeker steeds meer op dat ik de situatie op elk moment kan beïnvloeden.	0,61
16	Ik zoek mensen die mijn idee begrijpen en kwaliteiten hebben en vooral enthousiasme hebben om dat idee op te pakken en te gaan doen. Ik gun die mensen hun credits en ik geniet van samen excelleren.	0,61
31	Ik leer nog steeds van innovaties die mislukken en waarin ik de onmacht voel. Ik kijk vooral naar mezelf, wat ik fout gedaan heb en veroordeel mezelf niet meer.	0,60
36	Als mensen een beroep op mij doen, zal ik niet gauw nee zeggen. Daarin kan ik veel van mezelf geven.	0,60
14	Ik merk nu dat ik in vergelijkbare conflictsituaties met vroeger, tegenwoordig veel rustiger, evenwichtiger en zelfverzekerder ben.	0,59
20	Mijn ongeduld kwam voort uit gedrevenheid en het verlangen om iets te bewijzen.	0,58
19	Ik accepteer de situatie zoals die is, maar kijk vervolgens vooruit. Teleurstellingen leiden ertoe dat ik nieuwe keuzes maak. Ik blijf in de stroom zitten.	0,57
33	Als ik controle, dus overzicht heb op de situatie creëer ik graag situaties waarin de gebaande paden verlaten worden. ('Gecontroleerde chaos')	0,56
18	Natuurlijk raakt het me af en toe dat ik mijn ideeën en idealen niet altijd gerealiseerd krijg. Maar ik sta er niet lang bij stil.	0,55

Samenhang met aangeboden vraag over:
Hoe zou ik mij graag willen voelen?

	Kernzinnen	Corr.
16	Ik zoek mensen die mijn idee begrijpen en kwaliteiten hebben en vooral enthousiasme hebben om dat idee op te pakken en te gaan doen. Ik gun die mensen hun credits en ik geniet van samen excelleren.	0,80
5	Ik ben me ervan bewust aan het worden dat ik sterker word als ik wat intuïtiever handel. Ik vertrouw er langzaam maar zeker steeds meer op dat ik de situatie op elk moment kan beïnvloeden.	0,79
28	Ik ben me ervan bewust geworden dat de dominante rol van mijn vader ertoe geleid heeft dat ik wilde laten zien wat ik kan en waarin ik geloof.	0,78
22	Ik vind complimenten leuk en ik laat dat ook merken. "Ik vind het leuk dat je dat zegt."	0,77
33	Als ik controle, dus overzicht heb op de situatie creëer ik graag situaties waarin de gebaande paden verlaten worden. ('Gecontroleerde chaos')	0,76
36	Als mensen een beroep op mij doen, zal ik niet gauw nee zeggen. Daarin kan ik veel van mezelf geven.	0,70
17	Ik geniet van de uitdaging om in voor de hand liggende situaties met originele ideeën te komen. Ik ben niet meteen bang voor weerstand, omdat ik erop vertrouw dat die in het enthousiasme verdwijnt.	0,68
21	Nu ik de waarde van geduld heb geleerd, ontdek ik dat processen daardoor vaak sneller en beter gaan. Vanuit dezelfde gedrevenheid.	0,68
29	Toen ik merkte dat er mensen om mij heen waren die dingen in mij zagen en die in mij geloofden, terwijl ik me daar zelf nog niet bewust van was, heeft mij dat enorm gestimuleerd.	0,67
7	Intelligente en subtiel toegepaste humor, relativeert, ontspant en stelt mensen op hun gemak. Ik bereik ermee dat ik makkelijk toegankelijk ben voor mensen. Humor is voor mij een serieuze zaak.	0,66

Spreidingsdiagram affectieve kwaliteit - intensiteit



BIJLAGE 7 – INTEGRATIE VAN DE ONAFHANKELIJKE GRONDMOTIEVEN: DE CASUS VAN V

Uit het ZKM-onderzoek blijkt dat zich bij de meeste schoolleiders een vergelijkbaar intern proces afgespeeld heeft met betrekking tot de ontwikkeling van de grondmotieven Z (zelfbevestiging) en A (anderbetrokkenheid); een proces van toenemende synergetie tussen beide motieven. Aan de hand van de casus van V beschrijf ik dit proces. In de ontwikkeling van het leiderschap van V zijn de beide grondmotieven steeds aanwezig, maar er wordt zichtbaar dat de verhouding tussen de beide motieven opschuift van symbiotisch naar synergetisch.

Iets over de achtergronden van V

Op het moment dat de ZKM werd afgenomen is V tien jaar werkzaam als directeur aan dezelfde school. Wat V typeert als schoolleider is dat hij mensen kansen wil bieden om hun grenzen te overstijgen. V komt op voor de zwakkeren en heeft tegelijk ook het lef om onwerkbaar relaties te beëindigen als het nodig is. Hij houdt ervan om uitdagingen te creëren, daar komen volgens hem weer nieuwe creatieve ideeën uit voort. Hij is zich ervan bewust dat veranderen veel tijd en energie vraagt. Hij betreft graag de grootste dissonanten bij de veranderingen op school, omdat hij hierdoor weerstand kan hanteren in plaats van het te onderdrukken. V heeft in zijn rol als schoolleider tegengas nodig en dit zoekt hij actief op. Humor zet hij in om te relativeren. V vindt het moeilijk om te 'ontvangen'. De angst om de schijn te wekken dat hij voordeel uit zijn positie zou halen, speelt hem hierbij parten. Hij gedraagt zich conform zijn principes. Hij maakt conflicten bespreekbaar, ook al is het zijn natuurlijke neiging om conflicten uit de weg te gaan. V staat kritisch ten opzichte van zichzelf. Het gezin neemt voor V een belangrijke plaats in. Hij groeide op als oudste zoon in een gezin met een vaak afwezige vader. V voelde zich verantwoordelijk voor zowel de andere kinderen als zijn moeder. Hij wil nu nog steeds graag een sterke man voor zijn gezin en collega's zijn. Zijn partner betekent veel voor hem. Hij deelt met haar zijn diepste twijfels en voelt zich bij haar als een vis in het water. Zij markeert grenzen én biedt ruimte. Hun kinderen nemen een centrale plaats in in het leven van V.

Leerslag I

Waar is je leiderschap begonnen?

Ik heb geleerd om eigen keuzes te maken en daaraan gevolg te geven.

(Waardegebied no. 2: Z 20, A 15 / P 35, N 2)

Een kritische episode in het leven van V heeft ertoe bijgedragen dat V op een autonome en onafhankelijke wijze keuzes maakt en daaraan gevolg geeft. Zijn leiderschap begint volgens hem op het moment dat hij zich voor het eerst tegen autoriteit durft te verzetten. Zijn primaire ik-positie is die van de verantwoordelijke en dienstbare zoon. Als beginpunt van zijn leiderschap wijst hij het begin van de ontwikkeling van een counterpositie aan: een ik-positie die tegen autoriteit durft op te staan en een eigen beslissing durft te nemen. Deze beslissing is, ondanks de hoge Z-score, niet gevoed door zelfbevestigingsmotieven. Het uitkomen voor zijn eigen mening (Z-motief) was bedoeld om het welzijn van anderen te dienen (A-motief). V heeft namelijk in zijn 'legertijd' zijn eenheid, tegen het bevel in, weggevoerd. De grondmotieven zijn hier niet onafhankelijk van elkaar; ze zijn op symbiotische wijze met elkaar verweven. Het relatief sterke A-motief is niet los te zien van de inhoud van het hele verhaal van V waarin hij een levenslange 'strijd' voert om los te komen van zijn gedachten die over de verwachtingen van anderen over hem gaan. Dit drijft hem in zijn, ogenschijnlijk op zelfbevestiging gerichte, keuzes.

De hoogst correlerende waardegebieden uit de correlatietabel zijn:

Ik probeer in het werk mensen bewust te maken van hun grenzen om ze de kans te geven die te overstijgen.

(Waardegebied no. 4: Z 20, A 20 / P 38, N 3)

V wordt gevraagd naar de associaties van waardegebied no. 2 met het hoogst correlerende waardegebied no. 4:

Onafhankelijkheid en eigen verantwoordelijkheid.

Deze stap herhaalt zich met drie andere waardegebieden die hoog correleren met waardegebied no. 2. V geeft de volgende associaties:

Als ik in de gaten krijg dat mensen belemmerd worden in het maken van hun eigen keuzes, dan grijp ik in. (Dat resulteert in de parels in mijn team.)

Ik probeer om onthechting te organiseren; het systeem ter discussie te stellen in de hoop dat daaruit zelfstandige groei ontwikkelt.

Als ik eis dat mensen eigen keuzes maken, doe ik dat dan wel waarachtig? Zit ik op de goede golflengte? Ik móet ze volgen, ik blijf verantwoordelijk.

Vervolgens wordt aan V naar zijn verdere ontwikkelingsproces gevraagd. Hij omschrijft dit met een waardegebied:

Ik overweeg om een andere baan te zoeken en de school te gaan verlaten. En er is een stem in mij die dat veroordeelt als narcisme. Jezelf de vrijheid gunnen, terwijl ik bang ben om anderen te beschadigen.

(Waardegebied no. 26: Z 19, A 16 / P 29, N 17)

V heeft als overtuiging dat elk individu onafhankelijk moet kunnen zijn en zelf keuzes mag maken. In zijn leiderschap is hij gefocust op het geven van ruimte aan anderen. Hij zoekt hierbij de grenzen op van die ander. Op het moment dat hij dit gedrag op zichzelf toepast, ontwikkelt zich een kritische ik-positie die hem 'op zijn plek zet'. Hij mag voor zichzelf niet zoveel ruimte nemen als hij anderen wil geven. Er ontstaat een onevenwichtige innerlijke situatie die spanning oproept. Dus aan het manifeste verhaal is te horen dat hij ruimte geeft, maar latent bestaat er een spanningsveld. Dat wordt niet zichtbaar zonder op zoek te gaan naar de latente betekenissen onder de correlaties.

Het hoogst correlerende waardegebied met waardegebied no. 26 is:

Ik ben weinig begripvol voor mensen die zich laten leiden door het lot, vooral als ze zich slachtoffer voelen.

(Waardegebied no 27: Z 19, Z 15 / P 38, N 2)

V wordt gevraagd naar de associaties van waardegebied no. 26 met correlerend waardegebied no. 27:

Soms moet ik preventieve maatregelen nemen als het belang van de gehele organisatie in het geding is. Ik ben de manager!

Deze stap herhaalt zich met drie andere waardegebieden die hoog correleren met waardegebied no. 26:

Soms moet ik iemand wel beschadigen of uit zijn comfortzone halen wil ik die persoon verder kunnen helpen in zijn ontwikkeling.

Er ontstaat een patstelling in mijn eenzame leidersplek: als ik niet de helikopterview houd, wie dan wel? Ik moet de controle houden, ik voel een diepe verantwoordelijkheid voor het systeem en de individuen daarin.

Stel dat ik aan andere mensen geen ruimte zou geven voor wie ze zijn, dan loop ik het risico dat ze afhaken (mij verwerpen) en dan zegt een interne stem: jij beschadigt ze.

Steeds als V actief met dit thema in zijn gedachten bezig is, wordt hij in een interne dialoog teruggefloten door een ik-positie van de innerlijke criticus (dit is een vervorming van de primaire ik-positie van de verantwoordelijke oudste zoon). Deze criticus zegt hem dat hij een narcist en een egoïst is. Ook houdt het de ontwikkeling van een counterpositie tegen (deze wil de belangen van V meewegen bij besluiten). De criticus in V brengt hem aan het twijfelen omdat hij zich bewust wordt van de keerzijde van zijn keuzevrijheid. Het zoeken naar een andere baan kan inderdaad ten koste gaan van zijn collega's en de school. Die hebben zijn leiderschap hard nodig. Intern ontwikkelt zich een patstelling: 'Kies ik voor mijn vrijheid (Z-motief) of laat ik me leiden door de positie die een diepe verantwoordelijkheid voelt voor de school en de individuen die er werkzaam zijn?' (Z-motief in dienst van het A-motief). Ook hier is te zien dat de beide grondmotieven (nog) niet onafhankelijk zijn van elkaar. V scoort weliswaar op zowel het Z- als het A-motief hoog, maar het voelt voor hem alsof er een keuze tussen de beide motieven gemaakt moet worden als zijn persoonlijke belangen meespelen. Het voelt voor hem alsof het ten koste van de ander gaat als hij kiest voor zichzelf.

Wat gebeurde er verder in je ontwikkeling?

Ik werd een min-papa. Ik had geen aandacht voor mijn gezin.

Kun je een waardegebied aanwijzen dat iets zegt over hoe je met deze spanning bent omgegaan?

Mijn drijfveer werd om juist de sterke man te zijn voor mijn gezin, mijn team en de wereld.

(Waardegebied no. 31: Z 20, A 20 / P 37, N 1)

Het hoogst correlerende waardegebied met no. 31 is:

Gelijk krijgen is met respect voor andere meningen er met elkaar in een eerlijke strijd uitkomen.

(Waardegebied no. 41: Z 20, A 20 / P 38, N 0)

V wordt gevraagd naar de associaties van waardegebied no. 31 met waardegebied no. 41:

Ik kreeg een signaal van mijn partner dat ik er niet voldoende voor mijn gezin was, zonder dat ik door haar afgewezen werd.

Ik ensceneer het speelveld voor nieuwe relaties (ik blijf in de veilige zone waar ik goed in ben).

Ik kan en moet openstaan en gelijkwaardigheid creëren.

Een kritisch incident in de privésituatie leidt ertoe dat V de ik-positie van schooldirecteur met de ik-positie als vader van zijn kinderen verbindt. Er ontstaat een nieuwe, derde positie als V zich bewust wordt van het feit dat hij op de eerste plaats een sterke man wil zijn voor zowel zijn gezin als voor de school. V maakt de oprechte keuze om er vanaf dat moment meer te zijn voor zijn gezin, zonder dat hij het gevoel heeft dat hij dat moet doen omdat het van hem verwacht wordt. Hij kiest hier dus, paradoxaal genoeg, voor zichzelf. Daarnaast creëert hij een ander speelveld voor zijn school met nieuwe relaties tussen hem en zijn collega's. Dat doet hij door de structuren binnen de school te kantelen. Hij creëert chaos en organiseert een feedbacksysteem. Hij realiseert zich dat hij zich open kan stellen voor collega's door hen als gelijkwaardige partners te zien die kunnen opkomen voor zichzelf. V lost hiermee de interne spanning die hij tussen privé en werk ervaart op, maar daarmee is de symbiotische relatie van de grondmotieven nog niet weg. De interne patstelling tussen het Z- en het A-motief bestaat nog steeds. V blijft namelijk zijn eigen onafhankelijkheid organiseren in dienst van het grote geheel.

Leerslag II

Kun je een waardegebied aanwijzen dat aangeeft hoe het verder ging?

De ervaring uit de groep gestoten te worden maakte in mij een doelgerichte vechter los.

(Waardegebied no. 35: Z 20, A 17 / P 27, N 23)

Kun je de associaties geven met de correlerende waardegebieden?

Mijn zelfstandigheid mag alleen in dienst staan van het 'geven'. Er komt een verknoping van mijzelf met het geheel. Ik durf niet los te laten (schuld en angst). Paradoxaal hechten. Ik dreig te verdampen. Ik verzet me tegen dat verdampen. Maar ik ga tot het gaatje en vraag mij af of ik de juiste man ben op de juiste plek.

Bij V ontstaan er gevoelens van eenzaamheid en teleurstelling. Hij wordt een eenzame strijder voor het welzijn van anderen. Er is een intern spanningsveld voor V omdat hij het Z-motief niet onafhankelijk kan inzetten voor zichzelf. Hij voelt dat hij zelf als het ware opdroogt, hij verdampt en hij zoekt een ontsnappingsweg om zich te 'bevrijden' van het verplichte A-motief en te kiezen voor zelfbevestiging. Hij denkt dat te doen door van baan te veranderen. Opnieuw wordt hier het 'oude' dilemma zichtbaar: uit de associatie op de waardegebieden blijkt V weer het gevoel te hebben dat hij moet kiezen tussen de beide grondmotieven. Hij reduceert opnieuw de interne spanning die dit oplevert door aan anderen te geven en niet te ontvangen.

Hoe ontwikkelde je leiderschap zich verder?

Onze zoon spiegelt mij onvoorwaardelijke liefde als essentie. Hij is als een radar voor hoe mensen in hun vel zitten. Hij is het grootste cadeau voor ons gezin.
(Waardegebied no. 33: Z 20, A 20 / P 39, N 0)

Associaties van V met de hoogst correlerende waardegebieden uit de correlatietabel:

Ik kijk niet meer zo om mij heen wat iemand voor mij kan betekenen (of ik voor die persoon). Ik kan, los van de situatie, bij mijzelf blijven.

Onvoorwaardelijke liefde voor mij. Een brug tussen mijn isolement en de werkelijkheid van het team.

Onvoorwaardelijkheid: het vertrouwen dat ik er onbekommerd mag zijn.

Wat bij V zichtbaar wordt, is dat hij zijn historie niet ziet als het begin van zijn leiderschap. Hij benoemt een kritisch incident waarbij hij zich verzet tegen autoriteit als het moment waar het leiderschap voor zijn gevoel begint. Zijn leiderschap vertrekt vanuit de ontwikkeling van een interne counterpositie. V heeft met zichzelf (intern) een strijd te leveren waarin hij eerst de counterpositie van 'de autonome-ik' moet zien te ontwikkelen. Pas wanneer dit interne proces voorbij is, heeft V op een diep niveau besloten dat hij zelf verantwoordelijk is voor de keuzes die hij wil/moet maken.

Een kritische ik-positie blijft zich in hem aandienen, deze probeert hem terug te zetten in zijn primaire ik-positie van 'de verantwoordelijke oudste zoon'. Dit interne proces leidt ertoe dat V zichzelf voorneemt om 'een goede vader te worden' voor zijn collega's en daarmee een andere opstelling te kiezen. Hier zien we eigenlijk pas dat V meer authentieke keuzes gaat maken. Zijn leiderschap ontwikkelt zich en de Z- en A-motieven beginnen te integreren met elkaar. Het gevolg is dat hij in zijn leiderschap keuzes durft te maken zonder zich direct afhankelijk te maken van de beeldvorming van anderen. Dit combineert hij met het bieden van ruimte voor anderen. Dat gaat zo ver dat hij met lef de organisatie kantelt en collega's de mogelijkheid biedt om gezamenlijk een nieuw onderwijsconcept neer te zetten. V gaat de uitdaging samen met anderen aan en doet dit in wederzijdse verbondenheid (intern en extern proces). De uitdaging voor de toekomst is voor V om het evenwicht te bewaken. Hij heeft nu het vertrouwen dat hij er mag zijn als leider en dat hij het kan. Zal hij dit blijvend kunnen verbinden met de ingeslagen weg: het bieden van ruimte aan zijn team? En zal hij blijven voelen dat hij echt mag zijn wie hij is? Met andere woorden: zal hij in zijn interne dialoog de verdere ontwikkeling van het Z-motief toestaan (ook 'egoïstisch' voor zichzelf durven kiezen) of wordt de verantwoordelijke zoon (nog) sterker? Of vlucht hij in de vervorming van 'voor zichzelf kiezen door het verlaten van zijn baan' om het zelfde proces elders te herhalen?

