

Boeken



Hoe vullen Nederlandse vo-schoolleiders hun autonomie in?

Een van de redenen dat het Nederlandse onderwijs in het buitenland een positieve reputatie heeft, is dat scholen vrij autonoom kunnen opereren. Voor Nederlandse begrippen is het onvoorstelbaar dat scholen – zoals in sommige andere EU-landen – niet vrij zijn in het vaststellen van hun dagelijkse lesroosters. Het gaat evenwel niet om autonomie als waarde in zichzelf, maar om de positieve effecten ervan op het onderwijs. Een van de pleitbezorgers van ‘autonomie als voorwaarde voor onderwijskwaliteit’ is de OECD, die tegenwoordig meer oog krijgt voor de randvoorwaarden waaronder autonomie daadwerkelijk positieve effecten kan opleveren (<https://oecdedutoday.com/how-to-make-school-autonomy-work/>).

Waarom heeft autonomie een positief effect op het onderwijs? De redenering loopt als volgt. Het maken van een eigen keuze voor bijvoorbeeld leer-

middelen, onderwijsconcepten of personeel door scholen, draagt bij aan de verbetering van leerresultaten van de leerlingen, en leidt tot doelmatiger besteding van publieke middelen. Deze redenering is overigens niet uniek voor het onderwijs. Op vele beleidsterreinen, en in organisaties, leeft de aanname dat decentralisatie van bevoegdheden naar het niveau dat het dichtst bij de uitvoering van de activiteiten ligt, efficiënter is en betere prestaties oplevert.

De promotiestudie van Annemarie Neeleman is belangrijk omdat ze deze aannames empirisch heeft getoetst. Klopt het wel? Voor het beantwoorden van die vraag heeft ze onderzoek gedaan onder Nederlandse schoolleiders; de personen die eindverantwoordelijkheid dragen voor de besluitvorming op een (vo)-school. Deze schoolleiders beschikken – in internationale verhoudingen – over relatief veel autonomie, en bovendien over veel gegevens waarmee ze hun beslissingen kunnen onderbouwen. De vragen die Neeleman stelt zijn op zich al een verrijking van de gedachtegang ‘autonomie = betere prestaties’:

1. Welke interventiekeuzes maken schoolleiders?
2. Hoe motiveren schoolleiders hun interventiekeuzes?
3. Welke rol speelt onderzoek in de interventiekeuzes van schoolleiders?

Autonoom mogen beslissen over interventies levert niet automatisch betere prestaties op. Van belang is hoe het proces verloopt waarin een interventie gekozen wordt. Op welke gegevens is dat gebaseerd? Is – in onderzoek – de effectiviteit van de interventie bewezen of is de keuze intuïtief bepaald? Dit is een belangrijke vraag omdat uit

onderzoek blijkt dat niet alle interventies even effectief zijn.

Interventiekeuzes

Uit Neelemans onderzoek blijkt dat schoolleiders vooral in het onderwijs interveniëren (denk aan pedagogisch-didactische aanpakken, onderwijsprogramma's, leeromgevingen); minder in de organisatie (schoolcultuur, organisatiestructuur, kwaliteitszorg, leerlingenzorg en -ondersteuning), en het minst in personele zaken (taakbeleid, professionele cultuur, werving, selectie en dienstverband). Voor indicaties voor de mate van effectiviteit van deze interventies heeft Neeleman internationale studies geraadpleegd. Daarin blijkt het effect van interventies in het organisatie- en personeelsdomein niet te zijn onderzocht. Deze categorieën komen in deze studies niet voor. In de Nederlandstalige samenvatting gaat Neelemans er niet op in, maar het is verleidelijk te denken dat beide domeinen ontbreken omdat schoolleiders in andere landen op deze terreinen geen eigen beslissruimte hebben.

Het effect van interventies van schoolleiders die in de studies wel zijn meegenomen, blijkt niet groot. In de woorden van Neeleman: "Van veel onderwijsinterventies die populair zijn in het Nederlandse vo kan op basis van de resultaten van drie gezaghebbende metastudies niet verwacht worden dat ze tot een substantiële verhoging van leeropbrengsten leiden." Een mogelijke reden is dat schoolleiders hun interventierepertoire beperkt houden en concentreren in een gering aantal domeinen; minder dan het systeem toestaat. De conclusie van Neeleman is dat schoolleiders

beperkt worden in hun keuze door "een complex krachtenspel tussen overheid, schoolbesturen, beleidsmakers, leidinggevenden, docenten, ouders, leerlingen en andere stakeholders". Nu is een feit dat schoolleiders over veel zaken met anderen moeten onderhandelen, maar is het mogelijk dat ze zich beperken tot het repertoire waarmee ze vertrouwd zijn? En dat is zorgelijk omdat de vertrouwde keuze niet de meest effectieve blijkt.

Keuzemotieven

Voorgaande observaties krijgen meer diepgang door de bevinding van Neeleman dat vo-schoolleiders zich in hun keuze niet laten leiden door de beoogde effectiviteit van interventies. Andere motieven domineren. Het eerste motief is waardegedreven: aandacht voor de ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen en collega's. Onderwijs moet op maat zijn, motiverend en activerend, gericht op talentontwikkeling en voorbereiden op een veranderende samenleving. Het tweede motief is praktisch: bewaken en bevorderen van het schoolimago. Mogelijk kijken schoolleiders naar andere leeropbrengsten dan onderzoekers. Neelemans snijdt hiermee een interessant thema aan. Waardegedreven leeropbrengsten kom je inderdaad zelden tegen als uitkomstmaten in effectiviteitsonderzoek of verantwoordingskaders. Toch is het ook voor deze uitkomsten belangrijk te weten of een interventie helpt om ze te realiseren. Als je die gegevens niet uit onderzoek kan halen, zouden ze op zijn minst in het eigen kwaliteitssysteem van de school in beeld moeten komen. Om te beginnen als te toetsen opbrengstmaten.

Rol van onderzoek

Dat brengt ons bij de derde vraag van Neeleman: welke rol speelt onderzoek bij het bepalen van de keuze van schoolleiders? Als ergens een definitieverschil tussen schoolleiders en onderzoekers bestaat, is het wel hier. Onderzoek wordt door schoolleiders breed opgevat. Sommige zien 'vragen stellen' en 'gesprekken met mensen in het land' ook als onderzoek. Onderzoek zoals gedefinieerd door onderzoekers wordt zelden geraadpleegd. Interventiekeuzes zijn veelal gebaseerd op *tacit knowledge*, intuïtie en persoonlijke drijfveren.

Misschien is de verklaring dat schoolleiders, omdat ze andere zaken belangrijker vinden dan cognitieve leerprestaties, zich noodgedwongen op andere bronnen moeten richten omdat gegevens ontbreken over de effecten van interventies die ze wel belangrijk vinden. Er is echter ook een andere conclusie mogelijk, namelijk dat sturen op (beoogde) uitkomsten niet in de routines van de vo-schoolleider zit. Het in beeld brengen van leerprestaties die de overheid belangrijk vindt is aan de Inspectie uitbesteed en er zijn geen interne voorzieningen voor het in beeld brengen van resultaten op thema's die schoolleiders belangrijk vinden. Het onderzoek van Neeleman laat trouwens de indruk achter dat schoolleiders dit niet als lacune ervaren.

De vraag die Neeleman niet beantwoordt, is of Nederlandse vo-schoolleiders optimaal met hun autonomie omgaan. En, minder normatief, of - alles meegerekend - nu wel of niet bijdraagt aan verbetering van de leerresultaten, van welk type dan ook. ■

Anneke Westerhuis is als managing expertonderzoeker verbonden aan het echo en is redacteur van *De Nieuwe Meso*

Gelezen

- Neeleman, A. (2019). *School autonomy in practice: School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht. ISBN 978 94 6380 371 7
- De Nederlandstalige bewerking van dit proefschrift (23 pagina's), waarop deze bespreking is gebaseerd, is te vinden op https://www.researchgate.net/publication/333648379_Schoolleiders_en_schoolautonomie_ambities_drijfveren_en_verantwoording



Niet-weten

De kracht van niet-weten. Ik weet niet zo goed wat ik van deze titel moet denken. Hoe kan geen kennis nu beter zijn dan kennis? Een gesprek met Steeman helpt me op weg. “Er is veel kennis”, zo legt hij uit. “Die kennis is meer of minder toegankelijk. Je hebt veel meer kennis en er is veel meer kennis in de wereld dan je denkt. Veel kennis moet nog ontdekt worden. Kennis kan waar of onwaar zijn. Je ‘weet’ iets als je toegang hebt tot kennis. Het boek gaat niet over de relatie tussen kennis en weten, maar over handelingsperspectieven voor als je ‘het (even) niet meer weet’. De kracht van niet-weten is dat het je mentaal openhoudt voor de complexe wereld en de ontwikkelingen daarin”, aldus Steeman. Tot zo ver de toelichting op de titel. In het boek legt Steeman uit hoe het niet-weten functioneel kan zijn en hoe je op basis daarvan ontwikkelingsgericht kunt organiseren en leidinggeven.

Steeman pleit voor afscheid van de gehoorzaamheidssamenleving, waarin aanbodgerichtheid de boventoon voert, en stelt een ontwikkelingsgerichte kijk op organisaties en organiseren voor, waarin

wat gebeurt en wat mensen nodig hebben centraal staat. Voor die ontwikkelingsgerichte benadering is volgens hem ‘leegte’ nodig. Die leegte ontstaat als de ‘binnenwereld van mensen’ en ‘gebeurtenissen’ de centrale plek overnemen van ‘ordering’. In je binnenwereld neemt de reactieve modus vaak een dominante rol in: de vanzelfsprekende manier waarop je denkt en handelt in reactie op wat er om je heen gebeurt. Door je te bevrijden van je reactieve modus heb je toegang tot vrije krachten in je binnenwereld: je autonomie, je creativiteit, je spontaniteit, je passies, enzovoort. Die krachten kun je inzetten om een authentieke betekenisvolle bijdrage te leveren in gebeurtenissen, aldus Steeman. Dus – als ik dat in mijn eigen woorden formuleer – niet alles dichttimmeren en ruimte houden voor het onbekende en onverwachte.

In vijf hoofdstukken neemt Steeman ons mee in zijn gedachtegoed en zijn persoonlijke en professionele leven. Het boek heeft een bijzondere opmaak. De hoofdtekst loopt in een brede zwarte kolom in het midden. Aan de zijkant zijn er in blauw op elke pagina illustraties in de vorm van verhalen over persoonlijke gebeurtenissen en ontwikkelingen van Steeman en de cliënten en organisaties uit zijn coachings- en adviespraktijk. Soms wordt die lay-out onderbroken door paginagrote casussen en er zijn veel verwijzingen in de vorm van voetnoten. Het maakt het boek rijk, maar tegelijk maakt het mij onrustig, want de lijn is daarmee soms moeilijk te volgen. Aan de andere kant: het maakt je ook wel weer nieuwsgierig, want de voorbeelden leiden regelmatig tot herkenning en reflectie.

De ‘withoutist’

Als ik het in mijn eigen woorden samenvat, dan

zegt Steeman dus: onderdruk je primaire reactie om met een oplossing te komen op basis van de kennis die je al hebt. Sta open voor het onbekende en onverwachte. Dat biedt ruimte voor het gezamenlijk creëren van nieuwe kennis, oplossingen en mogelijkheden. Er bestaat overigens het nodige wetenschappelijk onderzoek op dit gebied. De zoekterm 'not-knowing approach' levert in Google Scholar zowel artikelen op in de therapeutische hoek (vooral), als (een beperkt aantal) aan organisatie gerelateerde. Zo beschrijft Deszoe Birkas prachtig het gedachtegoed van Heinz von Foerster en zijn not-knowing approach. Hij introduceert de term 'withoutist' (iemand 'zonder discipline') met een focus op het accepteren van het niet-weten en het overgeven aan de verwondering die daarmee ontstaat. Marcela Brugnach en collega's beschrijven het accepteren van 'not-knowing' in relatie tot het omgaan met onvoorspelbaarheid in organisaties.

Terug naar het boek en de waarde ervan voor schoolleiders. De centrale vraag van boek is: hoe kun je eraan bijdragen dat anderen zich kunnen ontwikkelen in wijsheid, autonomie en authenticiteit? Dat is dus het kader waarbinnen het boek inspiratie biedt voor schoolleiders. Maar, terugkomend op Birkas, het gaat niet alleen om anderen, maar ook om onszelf: "*Understanding a withoutist means not to understand him/her, but understand ourselves: it is a second-order understanding. It shows up the never-ending self-referential process of construction and knowledge, observer and observe*" (Birkas, 2005; p. 393).

Slaagt Steeman erin om schoolleiders op weg te helpen met de centrale vraag? In het vierde hoofdstuk presenteert hij een genetische code

van losjes en ontwikkelingsgericht organiseren, met als kernelementen: creëren van vrije ruimte, verbinden van individuen in de gemeenschap en samen betekenis creëren. Ook hier presenteert Steeman een rijke bron van informatie en voorbeelden. Inspirerend, maar door vele verschillende invalshoeken ook overweldigend. Tegelijk biedt deze rijkdom voor elk wat wils, mede door de vele verschillende casussen en concrete handvatten aan het einde. Een waardevol boek voor schoolleiders, maar eigenlijk voor iedereen in organisaties, mits je voorbereid bent op enige mate van *without-ism* en de onzekerheid en zelfreflectie aandurft die dat met zich meebrengt. En realiseer je dat er veel is dat je nog niet weet... ■

Jolanda Botke is adviseur, docent en PhD-onderzoeker naar transfer van training en redacteur van *De Nieuwe Meso*

Gelezen

- Steeman, L. (2019). *De kracht van niet-weten: Over leidinggeven in tijden van transformatie*. Doornenburg: SOL.

Referenties

- Birkas, D. (2005). Heinz von Foerster: The withoutist. *Kybernetes*, 34(3/4), 393-399. doi.org/10.1108/03684920510581576
- Brugnach, M. et al. (2008). Toward a relational concept of uncertainty: About knowing too little, knowing too differently, and accepting not to know. *Ecology and Society*, 13(2), 30 <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art30/>