

Policy Governance: Rijnlands denken *American Style*?

Hartger Wassink

Verschenen als:

Wassink, H. (2012). Policy Governance: Rijnlands denken *American Style*? In G. van Luin & Pit, K. (red.), *Rijnlands schoolleiderschap. Naar meer verbinding en vertrouwen in vakmanschap. Een verkenning*, pp. 43-56. Alphen a/d Rijn: Kluwer.

Inleiding

Het steeds terugkerende dilemma voor schoolleiders is dat van 'sturen en loslaten'. Vanuit het Rijnlandse denken wil je docenten als vakmensen zoveel mogelijk verantwoordelijkheid geven. Maar waarop stuur je dan? Wanneer geef je ruimte? Voor schoolleiders die nog een managementniveau boven zich hebben, is dat dilemma extra ingewikkeld. De centrale kaders kunnen soms behoorlijk knellend zijn. Waar zit nog je eigen beleidsruimte? En hoe hou je ruimte voor initiatief van de docenten in je team?

In dit artikel beoog ik aan de hand van de verbinding tussen Policy Governance^① en het Rijnlandse denken een paar aanknopingspunten te bieden om met deze paradox om te gaan.

In deze bundel wordt het schoolleiderschap verkend vanuit het Rijnlands model. Voor de uitgangspunten ervan verwijs ik naar de inleiding bij deze bundel. In dit artikel wil ik ingaan op de meerwaarde die het Policy Governance model kan hebben om het Rijnlands denken in de praktijk te brengen. Een motivatie om dit boek samen te stellen, is dat de huidige beleidscontext voor het onderwijs te eenzijdig Anglo-Amerikaans georiënteerd is. Ik wil in deze bijdrage op een aantal kenmerken van het Rijnlands denken aansluiten, waarvan aangenomen wordt dat dit denken het sterkst verschilt van het Anglo-Amerikaanse denken. Daarna wil ik laten zien hoe het Policy Governance-model kan helpen om die Rijnlandse kenmerken in de praktijk te brengen.

Er wordt wel gedacht dat het Policy Governance-model, vanwege zijn Amerikaanse oorsprong, een exponent is van het Anglo-Amerikaanse denken. En inderdaad zijn er een aantal uitgangspunten van Policy Governance die nogal Anglo-Amerikaans aandoen, zoals de voorkeur voor een heldere hiërarchie ('line of command'), het centraal stellen van doelen (of liever 'Ends') als sturingsmechanisme, en het belang van eigenaren.

Die aanname is naar mijn mening onjuist. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat Policy Governance Rijnlands denken 'American Style' is. Naar mijn idee is er een

¹ Policy Governance is een beschermde merknaam. John Carver (de grondlegger van het Policy Governance-model) vraagt van iedereen die schrijft over Policy Governance en dan specifiek zijn theorie bedoelt, dit teken toe te voegen. Op die manier wil hij bereiken dat er een eenduidige opvatting blijft bestaan over wat er met Policy Governance bedoeld wordt. Het betekent niet dat hij alle teksten over Policy Governance goedkeurt of ondersteunt, evenmin overigens dat hij geld vraagt voor het gebruik van de naam.

verbinding mogelijk tussen Policy Governance en het Rijnlandse denken, zeker waar het leidinggeven aan non-profit organisaties betreft.

Over Policy Governance

Policy Governance is in de jaren '70 ontwikkeld door John Carver als model voor goed bestuur van ondernemingen en non-profit organisaties. Het is in de jaren '90 door onder andere Jan Maas geïntroduceerd in Nederland. Eind jaren '90, toen de schaalvergrotingsprocessen in het onderwijs in volle gang waren, en de schoolbesturen op zoek waren naar modellen om hun rol beter te kunnen vervullen, raakten veel onderwijsbesturen geïnteresseerd in toepassing van het model. Sindsdien wordt het door veel besturen en raden van toezicht gebruikt als inspiratiebron voor hun werkwijze.

Hoewel Policy Governance uitdrukkelijk bedoeld is om de rol van het bestuur van een school² te beschrijven, heeft het naar mijn idee ook een duidelijke meerwaarde voor de inrichting van het management van de organisatie. Zeker als een schoolbestuur zelf met de principes van Policy Governance werkt, kan het helpen als ook het management deze principes toepast in de dagelijkse praktijk. Dat zorgt voor een eenduidige taal in het gesprek tussen bestuur en management, en voor een herkenbare, congruente lijn in het handelen van bestuurders en leidinggevendenden.

Morele eigenaren

Een eerste kern van Policy Governance wordt gevormd door het begrip 'morele eigenaren'. Een uitgangspunt van het model is, dat een school nooit om zichzelf bestaat, maar altijd werkt in het belang van een bepaalde groep mensen. Voor een bijzondere school kan dat de specifieke groep mensen zijn die de school heeft opgericht (een kerkgenootschap, een Montessorivereniging, samenwerkende bedrijven die een beroepsopleiding initieerden), en voor een openbare school de samenleving in het algemeen.

Het is aan deze groep dat het bestuur verantwoording aflegt. Dat kan expliciet zijn, bijvoorbeeld als er (nog) sprake is van een vereniging met een ALV, maar dat kan ook meer impliciet zijn, in een jaarverslag dat openbaar ter beschikking wordt gesteld. Belangrijk is vooral dat het bestuur zich realiseert dat ze er niet voor zichzelf zijn, of alleen voor de huidige leerlingen van een school, maar dat de school een morele waarde vertegenwoordigt op lange termijn, die zij als bestuur te bewaken hebben. Uit dat morele kader kan het bestuur de richtlijnen voor de doelen van de school ontleenen.

Beleidsuitspraken

Een tweede kern van Policy Governance wordt gevormd door beschreven 'beleidsuitspraken', de 'policies' waar het model zijn naam aan ontleent. Deze beleidsuitspraken hebben zowel betrekking op het werk van het bestuur zelf, als op

² Het Policy Governance-model is van toepassing op alle typen organisaties in allerlei sectoren, maar voor dit artikel spreek ik specifiek over de toepassing op onderwijsorganisaties.

de inhoudelijke doelen en kaders. Met deze beleidsuitspraken stelt het bestuur zichzelf in staat de uitvoering van het beleid te delegeren aan een schoolleider. Dit klinkt misschien niet heel bijzonder, maar de crux zit in de manier waarop deze beleidsuitspraken geformuleerd worden. Policy Governance stelt namelijk dat de doelen (die meer specifiek Ends, of in het Nederlands: 'beoogde resultaten' worden genoemd) zo zuiver mogelijk, en tegelijk zo ruim mogelijk moeten worden geformuleerd, om interpretatieruimte te geven aan de uitvoerend schoolleider. Wat betreft de kaders stelt Policy Governance dat het bestuur zo min mogelijk de manier waarop het beleid moet worden uitgevoerd moet voorschrijven. Het dient zich te beperken tot het beschrijven van de grenzen aan de handelingsruimte (Executive Limitations in het Engels), waarbinnen de schoolleider dan zijn eigen middelen kan kiezen. Net als met het formuleren van zuivere, maar ruime doelen, is het opstellen van ruime, maar heldere kaders een balanceeract: waar leg je de grens?

De kracht van de redelijke interpretatie

Een derde kern van Policy Governance is het idee van de 'redelijke interpretatie'. Op het moment dat het bestuur zijn uitspraken geformuleerd heeft, is het aan de schoolleider om daar invulling aan te geven. Doelen en kaders geven ruimte voor de schoolleider om er een eigen interpretatie aan te geven. Sterker, dat is wat het bestuur graag wil, omdat ze ervan uitgaat dat de schoolleider als uitvoerende professional (samen met zijn medewerkers) veel beter in staat is om op schoolniveau de doelen uit te werken en er de juiste middelen voor te kiezen.

Aan het eind van een afgesproken periode legt de schoolleider vervolgens verantwoording af aan het bestuur. Die verantwoording gebeurt op grond van zelfgekozen indicatoren. Het bestuur bepaalt, in dialoog met de schoolleider, of die indicatoren een redelijke interpretatie vormen, en wat de hoogte van die indicatoren zeggen over de mate waarin de doelen gehaald zijn. Op grond hiervan begint de cyclus van beleidsuitspraken formuleren, ruimte geven en verantwoording vragen weer opnieuw.

De kracht van Policy Governance is dat doelen en kaders *vooraf* worden geformuleerd, waarna de uitvoerenden de ruimte krijgen om er een eigen interpretatie aan te geven. Die duidelijkheid vooraf geeft ruimte, en straalt vertrouwen uit naar de uitvoerenden. Dit in tegenstelling tot gangbare werkwijzen, waarin doelen weliswaar ook vooraf worden geformuleerd, maar SMART dichtgetimmerd zijn en er onduidelijke kaders worden gehanteerd over wat wel of niet geoorloofd is. Die onduidelijkheid zorgt voor onzekerheid, tussentijdse interventies van het management en wantrouwen bij de uitvoerenden.

Voorbeeld: aan de haal met digitaal lesmateriaal

Hij wilde dat leerlingen modern en flexibel onderwijs zouden krijgen. Een mooi voorbeeld hiervan is het gebruik van digitaal lesmateriaal in de les. Op een bepaalde school waren in de zomervakantie overal digiborden aangebracht. De schoolleider wilde zo stimuleren dat de leraren meer digitaal gingen lesgeven. De SMART-

doelstelling was dat vanaf nu 50% van de lessen met digitaal materiaal gegeven zouden worden.

Dit leidde tot een flinke discussie met de teams. Hoe werd die 50% gemeten? In tijd? Of in hoeveelheid lesmateriaal? En wat als er niet voldoende digitaal materiaal beschikbaar was? Moesten docenten dan lukraak Youtube-filmpjes gaan zoeken, terwijl ze prachtige opdrachten in hun boek hadden staan? Werd het paard hier niet achter de wagen gespannen?

De schoolleider had van het ICT-beleid een speerpunt gemaakt en wilde niet toegeven aan de weerstand van de docenten. Hij hield vast aan de 50% en huurde extern expertise in om de docenten te helpen bij het ontwikkelen van digitaal lesmateriaal. De externe adviseur was van goede wil, maar liep ook vast in de 'weerstand' van de docenten.

Hier had het geholpen, als de directeur niet het gebruik van digitaal materiaal als doel op zich had gesteld, maar met docenten in gesprek was gegaan over wat hij bij leerlingen wilde bereiken. Dan had hij kunnen uitleggen dat het erom ging dat snelle leerlingen met digitaal materiaal zelf vooruit zouden kunnen werken, en zichzelf konden toetsen. Dan bleef er meer tijd over voor de leerlingen die meer hulp nodig hadden. Bovendien gaf digitaal materiaal meer mogelijkheden om de lesstof op verschillende manieren aan te bieden, waardoor leerlingen op verschillende manieren, en momenten dat het hun uitkwam, konden leren.

In de omschrijving van het doel had hij zich kunnen beperken tot:

'Leerlingen krijgen modern, flexibel en bij hun leerstijl passend onderwijs'.

Dat was een doel waar docenten het waarschijnlijk van harte mee eens waren geweest. Een kader dat de directeur hierbij had kunnen formuleren was dat het digibord daarbij niet ongebruikt mocht blijven, zonder daarbij een percentage te noemen. Tot slot, in het Policy Governance-denken, zou de directeur aan de lerarenteams kunnen vragen hoe zij hierover verantwoording gingen afleggen: hoe, en op welk moment gingen ze laten zien dat leerlingen inderdaad modern, flexibel en beter passend onderwijs kregen?

Deze formulering van een ruim doel en bijbehorend kader *vooraf*, had ruimte gegeven aan de docenten. Zij konden nu zelf nadenken over manieren om hun onderwijs te flexibiliseren en moderniseren. Dat was misschien minder snel gegaan dan de schoolleider had gewenst, maar het was wel een proces geweest waar de docenten zich zelf verantwoordelijk voor voelden.

Bovendien hadden docenten dan zelf nagedacht over 'indicatoren' om te onderbouwen of leerlingen inderdaad flexibeler en moderner onderwijs gekregen hadden. Om dat 'modern' te onderbouwen, hadden leraren waarschijnlijk laten zien hoeveel van hun lesmateriaal inmiddels digitaal beschikbaar was gemaakt. Zo waren ze ook bij de indicator van een percentage uitgekomen, maar dan vanuit hun eigen initiatief. En dat is een cruciaal verschil.

Dit waren kort enkele essenties van het Policy Governance-model. Er valt nog veel meer over te zeggen, maar om duidelijk te maken wat het voor het Rijnlands denken kan betekenen, lijkt me dit genoeg. Een aantal verbindingen zijn nu niet moeilijk te

trekken. Daarvoor ga ik eerst terug naar een aantal essenties van het Rijnlandse denken.

Kenmerken van Rijnlands denken

In aansluiting op andere bijdragen in deze bundel, wil ik hier enkele kenmerken van het Rijnlands denken eruit lichten, waarvan ik denk dat ze scherp het onderscheid met het Anglo-Amerikaanse denken weergeven.

Vakmanschap

In het Rijnlandse denken vervult de leraar de centrale rol in de school. Zij zijn immers degenen die het best zicht hebben op de kwaliteit van de lessen, staan zelf in de klas en weten dus wat leerlingen vragen en wat ervoor nodig is om die behoeften te vervullen. In lijn hiermee hebben leraren in het Rijnlands denken veel invloed en zeggenschap in de school. De school is idealiter zoveel mogelijk om hen heen georganiseerd. Dit in tegenstelling tot het Anglo-Amerikaanse, hiërarchische denken, waarin de leraren inwisselbare radertjes lijken in een grote machine, waarvan de koers door het bestuur, centrale leiding en een paar stafdiensten wordt bepaald.

Macht en tegenmacht

Hierop sluit de opvatting van het Rijnlands denken aan, dat je maar beter niet één oppermachtige baas moet aanstellen in een school, maar een systeem van macht en tegenmacht moet creëren. Dit kan verschillende vormen krijgen, van inspraakorganen zoals medezeggenschapsraden tot formeel toezicht op het schoolbestuur, eventueel aangevuld met externe, maatschappelijke adviesorganen. Op die manier wordt beleid in een brede consensus voorbereid en vastgesteld, zodat er meer draagvlak voor is, en de leraren zich serieus genomen voelen.

Waarden als uitgangspunt

Rijnlands denken neemt waarden als belangrijkste bron voor de koers van de school en is daarmee per definitie gericht op de lange termijn. Dit in tegenstelling tot de 'doelrationaliteit' van het Anglo-Amerikaanse denken, die per definitie tot kortetermijndenken leidt.

Omgaan met onzekerheid

Het Rijnlands denken accepteert dat niet alles van te voren te bepalen is. In de uitvoering zullen er altijd zaken anders lopen. Je zult daarom vakmensen ruime verantwoordelijkheid moeten geven om naar bevindt van zaken te handelen. Al te gedetailleerde taakspecialisatie, de kern in het Anglo-Amerikaanse efficiencydenken (denk aan de Ford-fabrieken), is in het Rijnlandse denken een nadeel. Mensen hebben dan namelijk geen ruimte om te improviseren. Het Anglo-Amerikaanse denken probeert, in tegenstelling tot die Rijnlandse improvisatieruimte, juist zoveel mogelijk onzekerheid uit te sluiten.

Hoe kunnen Policy Governance-principes helpen?

Vakmanschap als basis voor delegatie in uitvoering

De wijze waarop het Policy Governance-model richtlijnen geeft voor het zuiver formuleren van doelen (in termen van beoogde resultaten), en vooral in het formuleren van ruime, maar helder gedefinieerde kaders voor de keuze van middelen, kan zeer behulpzaam zijn als onderlegger voor de manier waarop delegatie binnen een school van schoolleiders naar docententeams plaatsvindt. Bovendien kunnen die doelen op verschillende niveaus met elkaar in verbinding gebracht worden.

Een voorbeeld uit de praktijk. Een school waar ik gewerkt heb, kampte met het probleem dat leerlingen in vwo-5 er vaak werden uitgestuurd, en slechte discipline hadden in de zelfstudieuren. Het was lawaaiig in de gangen en andere leerlingen hadden er last van. Enkele leerlingen leken weinig verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerresultaten. Dat was zorgelijk, omdat het veel tijd en aandacht kostte van de leraren en het ten koste ging van de leerlingen die nu juist veel begeleiding nodig hadden.

Een gangbare aanpak zou kunnen zijn om strakke regels in te gaan voeren voor wangedrag. Zoveel overtredingen en je wordt eruit gestuurd; zo vaak eruit en je krijg die en die straf. En die regels zouden dan voor iedereen hetzelfde zijn: alle leraren zouden ze voor alle leerlingen op dezelfde manier moeten toepassen.

De afdelingsleiders was echter bang dat dit averechts zou werken. Het zou nog meer werk van leraren vragen; en de zelfstandigheid van leerlingen was er nog niet mee bereikt. Bovendien zouden sommige collega's misschien toch coulanter zijn dan anderen en zich niet verantwoordelijk voelen voor een precieze uitvoering van de nieuwe regels.

Uiteindelijk werd, gedacht vanuit Policy Governance-principes, de volgende doelstelling geformuleerd met het team:

Leerlingen in vwo 5 leren een verband te leggen tussen hun eigen inzet en hun leerresultaat.

Dat was een ruime doelstelling, die goed beschouwd niets te maken had met het wangedrag. Toch was dit volgens het team de kern van het probleem. Alle docenten konden zich erin vinden en voelden zich gemotiveerd om ermee aan de slag te gaan. Dat deden ze ieder op hun eigen manier: de een wat strenger, de ander juist door een open gesprek aan te gaan met leerlingen.

Afgesproken werd om elke maand in de teamvergadering op deze doelstelling terug te komen. Waaraan konden de collega's merken dat de leerlingen beter dat verband wisten te leggen? De 'indicatoren' om dat te 'bewijzen' werden open gelaten: daar zat de eigen interpretatieruimte voor de docenten.

Deze doelstelling leidde tot verschillende kleine initiatieven en veranderingen van docenten, en vooral tot een breed gesprek over hoe de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen kon worden verbeterd. Zonder SMART-doelstellingen en zonder dat er

extra regels werden afgesproken. Maar met maximaal gebruik van het vakmanschap van de docenten.

Macht en tegenmacht goed vastgelegd in procedures en dialoog als communicatie

Het thema 'macht' is iets waar het Policy Governance model wellicht nog het meest 'Anglo-Amerikaans' is. In het Policy Governance-denken is het uitgangspunt dat er een heldere hiërarchische lijn is: wie is uiteindelijk de baas? Dat is niet zozeer belangrijk omdat die baas dan anderen de wet kan voorschrijven, maar om te weten aan wie je (als vakman) verantwoording moet afleggen.

In Policy Governance is verantwoording het sluitstuk van een dialoog, die begint met het opstellen van de doelen en kaders. De uitvoerenden nemen de verantwoordelijkheid om die doelen te realiseren (althans, de interpretatie die ze ervan maken) en dragen zelf de gegevens aan waarmee ze hun resultaten onderbouwen. Dan moet wel helder zijn aan wie je die verantwoording aflegt, en wie uiteindelijk de knoop doorhakt of het voldoende is of niet.

De eindverantwoordelijke hoeft niet per se één persoon te zijn. Sterker nog, aangezien Policy Governance bedoeld is voor besturen, neemt het model 'meerstemmigheid' in het eindverantwoordelijk bestuur als uitgangspunt. Het idee is, dat hoe meer verscheidenheid aan opinies er binnen het bestuur aan de orde zijn gekomen, hoe breder gedragen het uiteindelijk besluit naar buiten toe uiteindelijk zal zijn.

Policy Governance is streng in de functie van allerhande advies- en inspraakorganen. Het moet volstrekt helder zijn wat de status daarvan is, en op welk moment in de besluitvorming zij hun zegje kunnen doen.

Waarden als uitgangspunt: de verbinding met morele eigenaren

Uiteraard wordt ook in het Policy Governance-model onderkend dat een eindverantwoordelijk bestuur niet zonder tegenmacht kan. Policy Governance zoekt daarvoor de oplossing in de morele 'geworteldheid' van de school in de samenleving. De belangen die de school te verdedigen heeft, de specifieke bijdrage op langere termijn aan die samenleving, bepalen wat de criteria zijn voor een 'goede school' die het bestuur te hanteren heeft. Dat verschilt uiteraard van school tot school, afhankelijk van vestigingsplaats, schooltype en niet in de laatste plaats denominatie. Die morele geworteldheid werkt ook door in het leidinggeven aan de school. Natuurlijk is het lastig te zeggen wat een 'openbare' manier van leidinggeven is, net zoals het moeilijk is het verschil tussen christelijke en openbare wiskunde te benoemen. Toch kan het openbare karakter van een school voor een leidinggevende betekenen dat de waarde 'gelijke kansen' erg belangrijk is. Dat kan doorwerken in de wijze waarop hij zijn collega's in het team 'gelijke kansen' biedt. Sommige leerlingen kunnen dan bijvoorbeeld extra lessen krijgen, omdat ze van huis uit minder kansen krijgen. Ook kan op grond hiervan beargumenteerd worden, waarom de ene collega wel een extra nascholing kan volgen, en de ander niet. Ook een leidinggevende heeft uiteindelijk verantwoording af te leggen aan een bepaald deel van de maatschappelijke omgeving, en de waarden die in dat deel

voorop staan. Dat kan helpen bij het oplossen van dilemma's in de dagelijkse praktijk waar je mee te maken hebt.

Een voorbeeld hiervan is een Montessorischool, die de waarde 'groeien in verantwoordelijkheid' hoog in het vaandel heeft staan. Op de school deed zich op een gegeven ogenblik een probleem voor met wangedrag van leerlingen in de gangen en aula. Een deel van de leraren vond dat het probleem was, dat er geen heldere regels waren. Er waren alleen algemene regels als: 'We gaan respectvol met elkaar om.' Ze vroegen zich af of dat niet concreter moest worden gemaakt: wat is dat nou precies, 'respectvol'? Welk gedrag hoort daarbij?

De schoolleider was in eerste instantie geneigd mee te gaan in deze vraag. Maar toen ze er langer over nadacht, kwam ze tot een andere conclusie. Ze zou het niet goed kunnen uitleggen aan het bestuur, of aan de ouders die specifiek voor Montessori-onderwijs hadden gekozen, als er plotseling strenge regels waren gekomen voor gedrag op school.

De algemene schoolregels waren nog steeds heel waardevol, vond ze. Dat ze ruimte lieten voor interpretatie, vond ze alleen maar goed. Dat gaf ruimte aan leraren en leerlingen onderling om hun eigen verantwoordelijkheid te nemen. En waar leerlingen dat nog niet konden, moesten leraren hun hierbij helpen daarin te groeien. Dat was een verantwoordelijkheid die bij hun werk als leraar hoorde. Door de regels te verscherpen, zouden leraren zichzelf de mogelijkheid ontnemen om leerlingen te helpen groeien in hun verantwoordelijkheid.

Omgaan met onzekerheid: interpretatie en verantwoordelijkheid

Policy Governance lijkt een dichtgetimmerd model met al die beschreven doelen en handelingskaders. Dat lijkt in tegenspraak met het Rijnlandse idee van ruimte geven en omgaan met onzekerheid.

Toch is het handig om tot op zekere hoogte vastgelegd te hebben wat je wilt bereiken en hoe je dat wilt bereiken. Of, zoals de Romein Seneca ooit schreef: "Als je niet weet naar welke haven je wilt, is elke wind gunstig."

De kunst is om de onzekerheid in de doelen in te bouwen. Dat doe je door interpretatieruimte te geven, zoals in het voorbeeld van het bovenbouwteam hierboven. Tegelijk vraag je verantwoording van het team over hoe ze het doel geïnterpreteerd hebben, en welke resultaten ze bereikt hebben. Dat zorgt ervoor dat die interpretatie niet vrijblijvend is. Het accepteren van onzekerheid hoeft niet te betekenen: *anything goes*. Nog steeds is belangrijk dat obstakels die het halen van het doel in de weg staan, worden opgelost. Alleen wordt dat in deze opvatting gedaan door de vakmensen, terwijl ze aan het uitvoeren zijn. En dat sluit dan weer precies aan bij het Rijnlandse denken.

Afronding

In deze bijdrage heb ik geprobeerd te laten zien hoe Rijnlands denken en Policy Governance te verenigen zijn. Ik heb me hierbij gericht op sleutelkenmerken als vakmanschap, macht, waarden en verantwoordelijkheid. Ik hoop hiermee een bijdrage te hebben geleverd aan het concretiseren van het Rijnlandse denken in de

dagelijkse uitvoering. De beperkte ruimte die hier beschikbaar is, maakt dat ik sommige elementen misschien nog wat schetsmatig heb gelaten en nog weinig voorbeelden heb kunnen geven. Op mijn website zijn meer artikelen te vinden, waarin bovenstaande ideeën nader worden uitgewerkt.

Daarbij hoop ik dat *en passant* enkele vooroordelen over Policy Governance ook verminderd zijn. Het model is minder ‘*vintage*’ Anglo-Amerikaans dan wel eens gedacht wordt. Het sluit wonderwel aan bij de beweging die in onderwijs, en in andere sectoren, gaande is om de professional meer ruimte voor eigen afwegingen te geven. Met dit artikel hoop ik daar weer meer aanknopingspunten voor te hebben gegeven.

Bronnen

Carver, J. (2006). *Boards that make a difference. A new design for leadership in nonprofit and public organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Carver, J., & Carver, M. (2006). *Reinventing your board. A Step-by-Step Guide to Implementing Policy Governance* (Revised Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Maas, J., & Van Ravestein, H. (2006). *Verantwoord besturen. Het Policy Governance model van John Carver*. Harmelen/Heemstede: Jan Maas/Helmie van Ravestein.

Wassink, H. (2008). Over governance en verantwoordelijkheid. *Meso magazine*, (161), 10–14.

Wassink, H. (2011). “Wie ben ik om iets te vinden van collega’s?” Normatieve professionalisering: werkveld onderwijs. *Opleiding en Ontwikkeling*, (5), 20–25.

Wassink, H. (2011). Moment en duur. Identiteitsontwikkeling en de rol van de leider. In B. van den Berg, C. Fortuin-Van der Spek, A. Van der Harst, & H. Wassink (Eds.), *Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit*. Amersfoort: CPS.

Wassink, H. (2012). Eigenaarschap en verantwoordelijkheid van leraren. Retrieved August 9, 2012, from www.professioneledialoog.nl