

De leraar aan het stuur

Empowerment van leraren in de praktijk

Leo van Hoorn & Jan Marten Praamsma, Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

In de Master Leraar Godsdienst/Levensbeschouwing aan de Christelijke Hogeschool Ede, volgen de studenten het studieonderdeel 'schoolontwikkelingsproject'. In deze module leren studenten hoe ze de rol van 'change agent' kunnen vervullen in de school. Studenten gaan zelf aan de slag in de school en ontdekken zo dat organisaties, protocollen en systemen geen autonome structuren zijn, die slechts onderwerping en gehoorzaamheid vragen, maar dat ze daar zelf sturing aan kunnen geven en zo mede regisseur kunnen zijn. Ook ervaren ze daarin de frustratie van de traagheid van processen, de moeite om die processen in beweging te krijgen en de resultaten te verduurzamen, de noodzaak om de randvoorwaarden te creëren om te kunnen veranderen, de vreugde en het verdriet van de samenwerking met collega's en leidinggevenden. Studenten leren bovendien onderscheid te maken tussen onderwijsvernieuwing en onderwijsverbetering door verandering niet op te vatten als een technische operatie, maar voortdurend expliciet te blijven verbinden met onderliggende visie op goed onderwijs. Maar vooral ontdekken ze dat het de moeite waard is om te dromen, te experimenteren en onderwijs beter te maken. Zo werken we gezamenlijk aan empowerment, het nemen van eigen verantwoordelijkheid, professionele kracht en beroepstrots.

Wartoe? Docent aan zet!

Docenten zijn in de kern gepassioneerde, creatieve professionals, die houden van hun vak, hart hebben voor leerlingen en gaan voor 'goed onderwijs'. Zij hebben daar goede ideeën bij en kennen het verlangen om dat ook echt mogelijk te maken. Tegelijkertijd ervaren zij regelmatig een gebrek aan eigen professionele ruimte en een overdosis aan regel- en werkdruk. Kortom de ambitie staat onder druk door frustratie (vergelijk Oolbekkink, 2018, p.8). Onderwijsonderzoeker Marco Snoek schetste ruim tien jaar geleden al de vicieuze cirkel waarin managers zich ergeren aan gebrek aan eigenaarschap bij leraren en leraren gedemotiveerd raken door de veranderdrift van managers. Achtergrond van die vicieuze cirkel vormt volgens hem de veronderstelling dat de managers verantwoordelijk zijn voor het aansturen en leiding geven aan veranderingsprocessen (Snoek, 2007). Om de cirkel te doorbreken stelt Snoek daar tegenover het concept van *distributed leadership* van Andy Hargreaves en Dean Fink (2006, 2008), waarin leiderschap en verandering gedeelde verantwoordelijkheden zijn. Volgens Snoek (2009) is het daarom belangrijk docenten zo op te leiden dat zij hun professionaliteit leren zien als 'brede professionaliteit', waarin ze hun eigen functioneren op het microniveau van de klas verbinden met de bredere organisatie op meso- en macroniveau en zich daarvoor ook verantwoordelijk weten. *Educating change agents* noemde Snoek dat (2007).

Geïnspireerd door het verhaal van Snoek hebben wij binnen de Educatieve Master van de lerarenopleiding Godsdienst/Levensbeschouwing aan de Christelijke Hogeschool Ede die 'brede professionaliteit' als uitgangspunt genomen van ons opleidingsconcept en dat geconcretiseerd in het studieonderdeel 'Schoolontwikkelingsproject'.

Wat? Toon leiderschap!

Het doel en de opzet van de masteropleiding rust op drie peilers: Vakmanschap, meesterschap en *leiderschap*. Het onderwijsonderdeel Schoolontwikkeling richt zich met name op het

laatste. De opgave in dit onderdeel luidt: 'Toon eigen leiderschap. Doe dat vanuit een brede professionele identiteit, op basis van een doordachte visie en een sterke omgevingssensitiviteit. Realiseer een complexe opgave, in de verhouding en spanning tussen professionele identiteit en ontwikkelruimte binnen de context'. Studenten realiseren een schoolinnovatieproject, in samenwerking met collega's, met de schoolleiding en andere betrokken, afgestemd op de missie en context waarin de school haar maatschappelijke opdracht gestalte geeft. Dit alles vanuit een beargumenteerd gevoel voor belang, urgentie en haalbaarheid.

Het gaat om Vakmanschap, meesterschap en leiderschap!

Doordat de keuze voor het thema vrij is, is er alle ruimte voor aansluiting op wat binnen de school actueel is en voor de eigen voorkeuren op het terrein van vakverdieping, de bredere onderwijskundige, organisatorische, didactische of de meer pedagogische opgaven in het onderwijs. Het accent kan komen te liggen op de rol van de leraar als pedagoog, als ontwerper, als onderzoeker, als evaluator van onderwijs, of op combinaties hiervan.

Een student werkt bijvoorbeeld op een christelijke VO-school in een grote stad in het westen van het land. De leerlingpopulatie is heel divers en vertegenwoordigt meer dan 60 nationaliteiten en daarmee ook verschillende religieuze tradities. De vraag doet zich voor hoe het eigen christelijke karakter van de school gestalte krijgt binnen het vak Godsdienst-levensbeschouwing. De student komt in samenspraak met de directie, de sectie, een bredere kring van collega's en leerlingen tot een herziening van het vakleerplan waarmee het vakgebied wordt verhelderd en versterkt en ook aan betekenis wint voor de profilering van de school als geheel.

Twee andere studenten realiseerden in opdracht van de directie van de school een *allround* voorziening, een onderwijssetting waarbij 'lastige leerlingen; potentiële drop-outs' in speciale klassen 'extra zorg onderwijs' krijgen. Deze voorziening wordt centraal ingericht en bedient de vragen vanuit meerdere locaties van de school. De studenten ontwikkelen een visie op dit vraagstuk, gaan met meerdere *stakeholders* in gesprek waaronder docenten en zorgconsulenten, creëren de randvoorwaarden en richten een pilot in. Een spannend avontuur, met name om de verbinding met de scholen goed te houden en de doelstelling te bewaken, zodat het geen 'afvalputje' wordt waarin verantwoordelijkheden kunnen worden afgeschoven.

Studenten werken de opgave methodisch uit aan de hand van een 'regulatieve cyclus' (Van Strien, 1986), in welke door hen zelf te kiezen variant dan ook. Ze onderzoeken de samenhang van micro-meso-macro ontwikkelingen, waarbij ze het handelen in de klas verbinden met de opgave van de school en politiek-maatschappelijke ontwikkelingen (visie). Ze ontwerpen de doelen en aanpak van de opgave binnen de spanning tussen ambitie en haalbaarheid (randvoorwaarden). Daarbij handelen ze vanuit een zelf gekozen veranderkundige aanpak in de spanning tussen daadkracht en draagvlak (uitvoering).

Steeds gaat het erom dat studenten 'echt met de poten in de modder' aan het werk zijn, weerstanden trotseren, schuurplekken opdoen, grenzen ervaren, traagheid verdragen. Donald Schön (1983) noemde dit ooit veelzeggend *the swampy lowlands* van de professionele praktijk. Bij dat alles gaat het erom dat de studenten vanuit de eigen visie echt verantwoordelijkheid nemen in het versterken van 'goed onderwijs'. Want daarop is alles gericht! Een student schrijft daarover in zijn reflectie: "Verbeteringen moet je niet doen om te 'veranderen', maar om er bewust beter van te worden. Dat betekent dat je niet met elke wind 'mee moet waaien'. Wel dat je bij elke 'wind' goed moet kijken wat je er al dan niet mee kan".¹

Hoe? Als je wat doet, gebeurt er wat!

De doorlooptijd van dit studieonderdeel is één tot anderhalf jaar. Studenten werken het eerste half jaar aan een eigen visie op 'goed onderwijs' die ze uitwerken in een *position paper*. Ze nemen daarin stelling en 'agenderen' daarmee hun eigen ambitie en verlangen. Die eigen visie op 'goed onderwijs' geeft bodem onder de uitwerking van hun schoolontwikkelingsproject. Eén student zou later in zijn reflectie schrijven: "De vraag 'wat is goed onderwijs' zal ik levenslang op scherp houden."

In dat eerste half jaar werken we bovendien stap voor stap aan de conceptuele verheldering, het oprekken van het perspectief, het bewustzijn van meervoudige complexiteit van de werkelijkheid en vooral aan bewustwording van de eigen handelingsruimte daarbinnen. Voor elke bijeenkomst in deze fase bestuderen studenten afwisselend artikelen of publicaties, ze reflecteren op film-materiaal of houden interviews met betrokkenen binnen en buiten de organisatie. Altijd reflecteren ze hierop door de kern en betekenis van het materiaal scherp te krijgen en dit te vertalen naar hun eigen school- en handelingspraktijk. Doorgaans bespreken we met elkaar op een soort socratische manier de voorstudie, de reflecties en de dilemma's die daarin worden ervaren. Tijdens en na deze besprekingen verbinden we de inbreng met theoretische noties en de betekenis voor de eigen handelingsruimte in de eigen school.

Daar blijkt dan hoe complex die praktijk vaak is. Een van de studenten schrijft in zijn reflectie: "Door het werken aan het vakleerplan heb ik meer inzicht gekregen over hoe het team functioneert" en "het team is een groep van zeer sterke individuen die eigenlijk allemaal hun eigen manier van werken hebben." Een andere student schrijft: "Ik moest de verantwoordelijkheid voor het project op me nemen en zowel overleg voeren met docenten als met de managementlaag boven mij" en "ik heb goed ervaren welke lijntjes er lopen binnen een scholengemeenschap".

De eerste verkenningen zijn er dan ook op gericht steun en draagvlak voor het eigen project te vinden; om te werken met opdrachtgever en collega's, met ambities en weerstanden, met eigenwijze en coöperatieve mensen, en zo meer. Zo krijgt het project dat ze gaan oppakken geleidelijk vorm in de eigen school (leren *on the job*), al of niet verbonden aan hun eigen discipline (vakmanschap) of vanuit het bredere docentperspectief (meesterschap). Ze werken dat uit in afstemming met een opdrachtgever (doorgaans een leidinggevende), gezamenlijk met meerdere

¹. Studentcitaten zijn afkomstig uit reflectieverslagen, steeds volledig geanonimiseerd en vaak geparafraseerd.

collega's, rekening houdend met landelijke en lokale beleidsontwikkelingen. Er kunnen allerlei thema's worden gekozen, maar de strikte eis is dat ze daadwerkelijk de moeite en de voldoening van het leiden van een veranderingsproces meemaken. Dit alles mondt uit in het werkplan voor hun opgave, waarvoor ze goedkeuring krijgen binnen de organisatie en vanuit onze opleiding.

En dan begint de uitvoering. Gaandeweg ervaren studenten dat de grootste complexiteit vooral in het proces zit, waarbij procedures soms helpend en vaak belemmerend zijn. Dit is eigenlijk wel een van de grootste leerwinsten: Veranderen en innoveren is complex in de context, en het loopt (qua inhoud en planning) altijd anders dan van tevoren bedacht. Doorgaans wordt onderschat hoeveel tijd er nodig is voor overleg, afstemming, creëren van randvoorwaarden, etc. En met ergernis, maar leerwinst, wordt vastgesteld dat het anders loopt dan ze dachten, dat er onverwachtse wendingen zijn doordat rolwisseling van betrokkenen, dat andere urgenties voorrang vragen of krijgen, etc. In deze fase zijn studenten ook gretig om hun plan uitgevoerd te krijgen en geven ze hun ambitie niet snel uit handen; een spannende fase waarin alle vormen van emoties herkenbaar zijn. En als het uiteindelijk lukt is er een soort overwinningsgevoel: Yes! Of, zoals één van de studenten het formuleert: "Achteraf kan ik dan ook alleen maar dankbaar zijn voor het resultaat dat is neergezet. Hiermee kan de scholengemeenschap de komende jaren in ieder geval verder."

Het aangaan en uitvoeren van het traject is voor studenten spannend, en vraagt ook veel van de begeleiding vanuit de opleiding. Elk project kent zijn eigen complexiteit en pasklare antwoorden bestaan niet. Tijdens de intervisie kost het zich verdiepen in elkaars situatie tijd en inlevingsvermogen, terwijl tegelijk de afstand bewaard moet worden die reflectie mogelijk maakt. Juist theoretische modellen kunnen op zo'n moment behulpzaam zijn die afstand te creëren en te bewaren. Het is zaak die op de juiste momenten in te zetten. Maar bovenal is het van belang studenten te helpen door de hoogten en diepten van hun project heen methodisch te blijven werken. Zoals een student later in zijn terugblik zou schrijven: "Als we kijken naar de methodische plancyclus, ben ik die niet alleen gaan begrijpen, maar ook gaan ervaren waarom het belangrijk is om dit aan te houden in een veranderingsproces. Het is goed om deze cyclus steeds opnieuw te doorlopen en niet stil te gaan staan."

Aan het eind van het hele traject vragen we hen - met de opgedane inzichten - hernieuwd te reflecteren op hun position paper van het begin en aan te geven wat de ervaring heeft opgeleverd ten aanzien van de visie op goed onderwijs én de positie en verantwoordelijkheid van de docent in schoolontwikkeling.

Resultaat? Er is wat gebeurd omdat we wat deden!

Uit die slotreflecties blijkt dat de studenten die de module Schoolontwikkeling afrondden erg veel leren en een hele omslag in denken en doen doormaken. Een student schrijft hierover: "Ik heb binnen het project ervaren dat docenten soms een wat passieve houding innemen en weinig initiatief tonen bij het uitdenken van een duidelijke onderwijsvisie. Er er wordt nog teveel naar elkaar gekeken" en "Ik ben ook zelf wat afwachtend van nature en kijk vaak eerst de kat uit de boom. Maar dat kon nu niet. Ik moest de verantwoordelijkheid voor het project nemen, overleg voeren met docenten én directie. Dit heeft me als docent zeker verder gebracht."

Zo ontdekken studenten hoe ze de rol van *change agent* kunnen vervullen in de school. Juist door leiderschap te tonen en zelf aan de slag te gaan in de school ontdekken ze dat organisaties, protocollen en systemen geen autonome structuren zijn, die slechts onderwerping en gehoorzaamheid vragen, maar dat ze daar zelf sturing aan kunnen geven en er zo mede regisseur van te kunnen zijn. Ook ervaren ze daarin de frustratie van de traagheid van processen, de moeite om beweging te krijgen en die te verduurzamen, de noodzaak om de randvoorwaarden te creëren om te kunnen veranderen, de vreugde en het verdriet van de samenwerking met collega's en leidinggevendenden. Ze ervaren dat 'agency' vaak - zoals Oolbekkink e.a. dat noemen - 'contested agency' is (Oolbekkink e.a. 2017). Maar vooral ook ontdekken ze dat het de moeite waard is om te dromen, te experimenteren en onderwijs beter te maken. Studenten ontdekken dat ze veel meer invloed hebben dan ze dachten, dat ze veel meer van hun idealen kunnen realiseren dan ze voor mogelijk hielden. En dat ze zich bewust worden van hun kracht en energie vanuit de slogan: *Als je wilt dat er wat gebeurt, dan moet je wat gaan doen!* En tegelijk hebben ze geleerd, zoals één van de studenten schrijft: "Juist als het gaat om veranderingen in school is het belangrijk om steeds de juiste keuze's te maken en niet te snel te willen."

Overigens zijn de opbrengsten en de reflecties op de eigen gewenste professionele identiteit nogal verschillend. Waar de één ontdekt dat de passie vooral ligt in de inhoudelijke vakverdieping met vakcollega's raakt de ander geïnspireerd door het *managen* van innovatie, inclusief de complexe politieke constellatie waarin dat gestalte krijgt. Allen kregen meer begrip voor de complexiteit van het vraagstuk rond 'goed onderwijs' in samenhang met de schoolorganisatie en de bredere context waarin dit gestalte krijgt. Ze zijn gegroeid in zelfbewustzijn en zelfvertrouwen om met de directie, de inspectie, de collega's en andere *stakeholders* het gesprek aan te gaan en partij te leveren.



Studenten ervaren ontregeling, maar ook de uitdaging om in de complexiteit een weg te vinden.

Dit vereist inspanning. Studenten doorlopen gedurende het traject doorgaans een intensief proces. Bij het begin van de module geven ze aan wel te weten wat goed onderwijs is; ze staan immers al lang voor de klas! Ze uiten hun opvattingen over wat (g)een goede leerling is, wat (g)een goede docent is, wat (g)een goede school is, wat (g)een goede schoolleiding is en wat (g)een geslaagde schoolontwikkelingen zijn. Gaandeweg de module ontdekken studenten al snel de complexiteit van de onderwijsorganisatie. Die is complexer, meerduidiger, meervormiger en meerlagiger dan gedacht vanuit de eigen microsituatie. Er ontstaat twijfel, aarzeling, onzekerheid, angst en zelfs vertwijfeling en moedeloosheid over de ingewikkeldheid van de opgaven. Studenten ervaren een sterk gevoel van ontregeling. Maar er ontstaat tegelijkertijd ook een hernieuwde belangstelling, nieuwsgierigheid, uitdaging om in die complexiteit een weg te vinden. Studenten vieren de resultaten uiteindelijk bijna allemaal als een verrijking en verdieping van hun professionele rol.

Zoals een van onze studenten in zijn slotreflectie schreef: "Het grootste winstpunt is niet dat ik bepaalde taken ter hand heb genomen (want dat kan allemaal plichtmatig zijn), maar dat ik het ben gaan waarderen."

Referenties

- Hargreaves, A., & Fink D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves A., & Fink D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2) 229-240.
- Oolbekkink, H.W., Hadar, L.L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Oolbekkink, H.W. (2018). *Leraren veranderen Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld*. Arnhem: HAN University of Applied Sciences Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Snoek, M. (2007). Educating change agents. Teacher competences in an era of change. In M. Brejc (Ed.), *Co-operative Partnerships in Teacher Education, Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference* (pp. 35-48). Ljubljana: National School for Leadership in Education.
- Snoek, M. (2009). Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit. *Onderwijsvernieuwing (MesoConsult)*. Nr 8.
- Van Strien, P.J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal- wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum, 1986.