



Leiders van betekenis

Dr. Inge Andersen



Leiders van betekenis

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de
installatie als lector Leiderschap in het onderwijs,
aan de Academie voor Schoolleiderschap Penta Nova

*op woensdag 3 juli 2019
door dr. Inge Andersen*



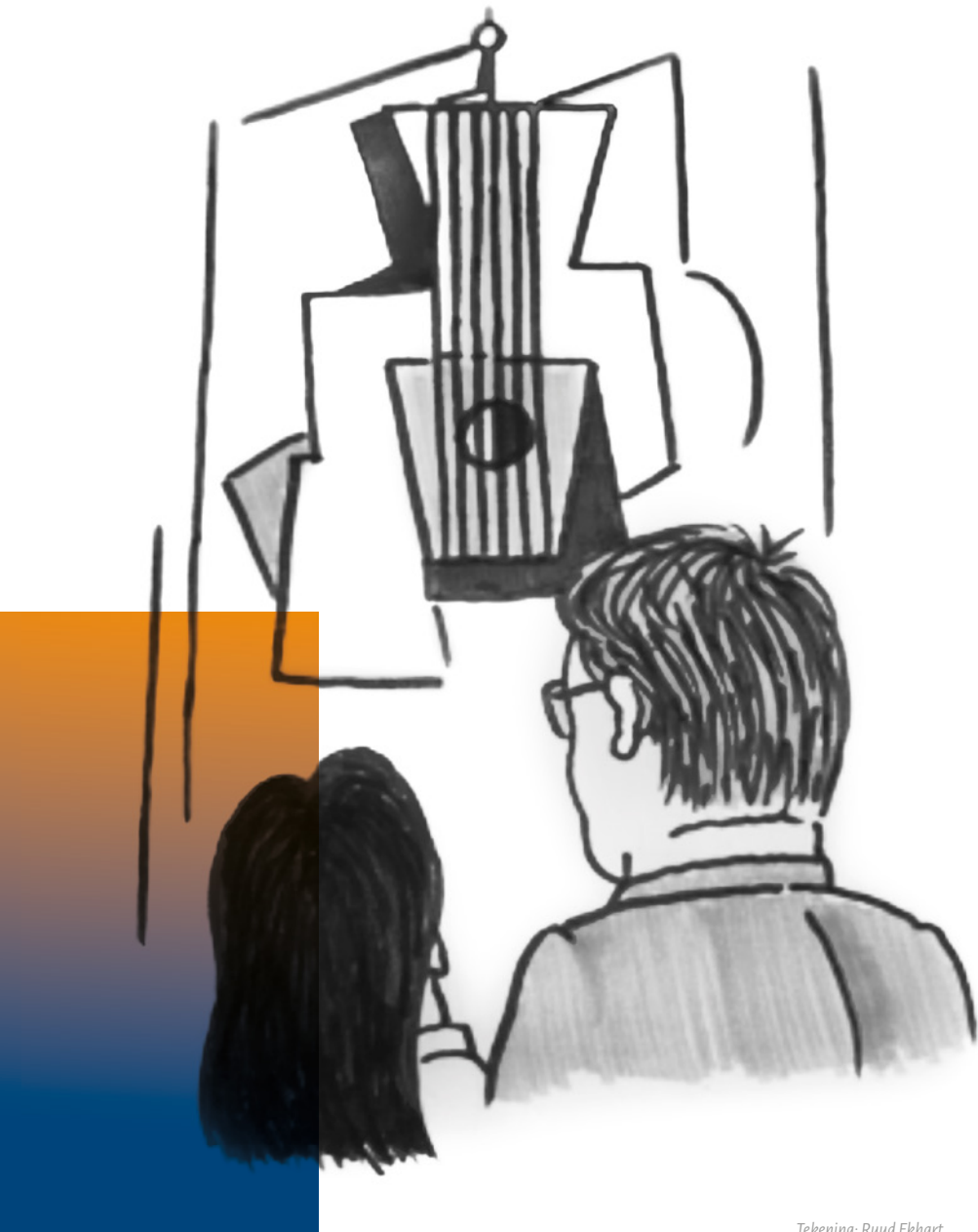
Opgedragen aan Kim, de belangrijkste waardecreatie in mijn leven.
De wereld is mooier omdat zij er is.

*

In herinnering aan mijn vader, wiens waarden nog altijd een inspiratie voor mij zijn.

Inhoudsopgave

1.	Introductie	7
2.	Waarden	10
3.	Waardegericht werken	14
	3.1 Verbinding van waarden en handelen	14
	3.2 Botsende waarden	17
	3.3 Het belang van waardegerichte interacties	20
4.	Waardegericht leiderschap	21
	4.1 Dimensies van waardegericht werken en waardegericht leiderschap	22
5.	Het lectoraat Leiderschap in het onderwijs	26
	5.1 Kenniskring	26
	5.2 Onderzoek	27
	5.3 Kennisdeling	29
6.	Dankwoord	31
7.	Literatuur	33



Tekening: Ruud Ekhart

1. Introductie

Vele jaren geleden, tijdens een bezoek aan het Kröller-Müller Museum In Otterlo, stond ik samen met mijn vader bij het schilderij "Gitaar" van Picasso. Een schilderij uit 1919. In deze periode ontdekte Picasso nieuwe kubistische schildervormen en maakte hij collages met allerlei materialen die hij op het doek bevestigde - de eerste schilderijen zonder olieverf. De gitaar was ingekleurd met zand. Mijn vader vroeg me waarom Picasso zand gebruikt zou kunnen hebben. Ik moet een jaar of negen geweest zijn en dacht dat hij misschien de juiste kleur verf niet kon vinden en dat hij tijdens een wandeling zand was tegengekomen in precies de goede kleur. Mijn vader vond dat inderdaad een mogelijkheid. Hij was even stil en zei toen dat een andere optie was dat Picasso wilde laten zien dat je ook anders naar dingen kunt kijken. Dat, ook al denkt iedereen dat een schilderij met verf gemaakt wordt, je een schilderij ook met andere materialen kunt maken. Hij keek er nogal plechtig bij dus ik voelde dat het om iets belangrijks ging. We bleven er nog even over doorpraten en ik begreep uiteindelijk wat zo belangrijk was. Hij wilde duidelijk maken dat er meerdere manieren zijn waarop je naar iets kunt kijken en dat het de moeite waard is om naar die manieren op zoek te gaan en daarmee nieuwe dingen te creëren. Ik begreep ook dat mensen verschillende bedoelingen kunnen hebben met wat ze doen en dat er daarmee een wereld achter het direct zichtbare ligt. Ik ben het nooit vergeten.


Mijn vader leeft niet meer, maar nu ik me als lector mag verdiepen in waardegericht leiderschap moet ik extra vaak aan hem denken. Hij kon een tikkeltje dogmatisch zijn maar gaf me waarden mee die nu nog richtinggevend voor mij zijn. Bijvoorbeeld dat niemand gelijk is maar iedereen gelijkwaardig en dat ieders bijdrage er toe doet. Hij was schoolleider en vertelde me regelmatig dat een directeur niets kan zonder leraren en dat het moeilijk lesgeven is in een gebouw dat niet wordt schoongemaakt. Hij vond het belangrijk dat mensen en hun bijdragen werden gezien. Nu ik zelf een dochter heb, hoor ik mijzelf regelmatig spreken in de woorden van mijn vader. Ook mijn belangstelling voor schoolleiderschap is voor een belangrijk deel op hem terug te voeren. Het bijdragen aan een werkomgeving die leraren in staat stelt om individueel en in samenwerking met anderen zo goed mogelijk onderwijs te verzorgen is een belangrijke drijfveer voor me. Onderwijs dat bijdraagt aan een maatschappij waarin mensen verschillend maar gelijkwaardig zijn en gelijke kansen krijgen. Een maatschappij waarin er ruimte en respect is voor verschillende opvattingen maar tegelijkertijd ook een overkoepelende verbondenheid. Die verbondenheid begint naar mijn idee bij de bereidheid om elkaars perspectief, bijdragen en bedoelingen te zien. Ontvankelijkheid zou je het kunnen noemen. We denken graag dat we open staan voor verschillende perspectieven maar dat valt in de praktijk nogal tegen. Joris Luyendijk vertelde hierover tijdens het Penta Nova-jubileum. We omringen ons graag met mensen die op ons lijken.

Als we in onze complexe, steeds veranderende samenleving nieuwe oplossingen willen vinden moeten we doelbewust andere perspectieven op gaan zoeken. Werkelijk

zoeken, kijken en luisteren. Het vraagt om interactie en het leggen van verbindingen over verschillen heen. Helaas zien we in de huidige samenleving juist groter wordende tegenstellingen. Er treedt een zekere vervreemding op omdat mensen het gevoel hebben niet gezien te worden, er niet toe te doen. Verschillende auteurs brengen dit in verband met de eenzijdige nadruk die al decennialang wordt gelegd op economische waarden. Met het economische denken zijn ook systemen van planning, controle en verantwoording ontstaan, inclusief vaste methodes en een beperkte set kwantitatieve indicatoren van wat we onder kwaliteit verstaan. Leraren en leerlingen voelen zich daarbinnen vaak niet gezien. Er zijn gelukkig vele initiatieven om breder te kijken naar onderwijskwaliteit en om meer ruimte te geven aan leraren en leerlingen. Bestaande regels, werkwijzen en systemen zijn echter niet zomaar verdwenen of aangepast en staan soms haaks op de nagestreefde *ruimte*. Zij zijn namelijk vanuit anderen waarden ontstaan, *efficiëntie* bijvoorbeeld, en *controle*. Gesprekken over onderliggende waarden kunnen dit zichtbaar maken, en de diverse initiatieven kunnen langzaamaan nieuwe wegen en daarmee voorbeelden creëren. René Gude, voormalig filosoof des vaderlands, noemde dat olifantenpaadjes. Als er vaker gelopen wordt waar geen gebaand pad is, ontstaan er nieuwe paden.

De vraag wat goed onderwijs is moeten we steeds opnieuw met elkaar beantwoorden, in allerlei dagelijkse situaties. Daarbij gaat het niet om de vraag wat we 'extra' doen naast goede resultaten op de inspectiestandaarden. Het gaat om de vraag wat onze eigen standaarden zijn, wat we goed onderwijs vinden en waarom. Om de vraag waar we onze beslissingen op baseren bij praktijkdilemma's. Waar streven we naar, waar staan we voor? Het staat helemaal niet vast wat goed onderwijs is en we weten ook niet zeker wat de toekomst ons gaat brengen. Het is dus van groot belang om hier met elkaar over in gesprek te blijven. Om acties en interventies niet eenzijdig op beperkte indicatoren te baseren maar op afwegingen die we maken met het 'waartoe' voor ogen. De taal van waarden helpt bij het voor ogen houden wat we willen bereiken en wat we belangrijk vinden op weg daar naar toe. We zijn echter niet (meer) gewend om deze taal te spreken. We vinden het bovendien griezelig om te erkennen dat de werkelijkheid complex is en dat er geen simpele antwoorden zijn.

Uit een vooronderzoek van de kenniskring van het lectoraat bleek dat waardegerichte gesprekken veelal verbonden worden aan het definiëren van kernwaarden voor de eigen school of het bestuur. Daar is niets mis mee. Het definiëren van waarden die je met elkaar belangrijk vindt kan een goed vertrekpunt zijn. De vraag welke rol waarden spelen bij het omgaan met actuele vraagstukken in de praktijk vonden schoolleiders en bestuurders echter veel lastiger te beantwoorden. De concretisering en het bewust gebruiken van (kern)waarden in de praktijk is geen vanzelfsprekendheid. Schoolleiders geven aan dat hieromtrent handelingsverlegenheid bestaat. Want hoe geef je als schoolleider vorm aan dergelijke gesprekken? Hoe bevorder je waardegerichte interacties in de dagelijkse praktijk van leraren? Hoe kun je gekoppeld aan levende thema's bewust verschillende perspectieven opzoeken en daar vervolgens weer bovenuit stijgen om tot gezamenlijke betekenissen en bedoelingen te komen? We hebben het dan eigenlijk over de vraag hoe je vorm kunt geven aan waardegericht leiderschap.



**Je bent zo
mooi anders dan ik,
natuurlijk
niet meer of
minder
maar**

**zo mooi
anders,**

**ik zou je
nooit**

**anders dan
anders willen.**

Hans Andreus

2. Waarden

Hoewel onderzoek naar waarden niet nieuw is en bovendien een groeiend aandachtsgebied vormt, is er op dit moment geen sprake van een algemeen aanvaarde definitie van waarden en ook geen breed toegepaste benadering van onderzoek naar waarden (Parkes & Thomas, 2007; Ergen, 2015; Murre, 2017). Er worden dan ook veel verschillende inkleuringen gegeven aan het begrip waarden. Toch zijn er een aantal elementen en onderscheiden in de verschillende definities die vaak terugkomen:

- waarden zijn situatie-overstijgende concepten;
- waarden hebben betrekking op wat nastrevenswaardig wordt gevonden;
- zij kunnen zowel betrekking hebben op nagestreefd gedrag (instrumentele waarden) als een nagestreefde toestand (eindwaarden);
- waarden kunnen zowel individueel als collectief zijn;
- nagestreefde waarden worden niet per se zichtbaar in gedrag.

Bovenstaande elementen en onderscheidingen worden hieronder aan de hand van enkele voorbeelden geïllustreerd:

Een van de meest serieuze en uitgewerkte theorieën over waarden is de 'theory of basic values' van Shalom Schwartz (1994, 2012). Schwartz ziet waarden als concepten over *wenselijk gedrag*, die specifieke *situaties overstijgen*, richting geven aan de keuze of evaluatie van gedrag en gebeurtenissen, en worden geordend op basis van relatief belang (Schwartz & Bilsky, 1987). Deze *richtinggevende* concepten kunnen zowel *persoonlijk als collectief* zijn (Schwartz, 2012).

Volgens Schwartz spelen bij elke voorgestelde actie meerdere waarden een rol. De algehele evaluatie van een actie hangt af van het relatieve belang van deze 'competing values'. Hoewel waarden daarmee iets zeggen over welke acties of situaties als wenselijk worden gezien overstijgen waarden specifieke situaties. Waarden zijn geen attitudes of meningen ten aanzien van een specifieke actie of gebeurtenis. Het gaat om brede, motivationele intenties. Schwartz redeneerde dat basale menselijke waarden voortkomen uit de meest basale behoeften van mensen. Hij hanteerde daarbij drie categorieën: biologische behoeften, de behoefte om onze acties af te stemmen met anderen en de behoefte om als groep te blijven voortbestaan. Schwartz onderscheidt verschillende basiswaarden die hij heeft uitgewerkt in meer specifieke waarden.

Ook andere onderzoekers hebben geprobeerd sets van waarden te onderscheiden, al heeft dat niet geleid tot algemeen aanvaarde sets van waarden. In Nederland heeft Oppenhuisen (2000) heersende waarden in kaart gebracht. Oppenhuisen beschrijft een waarde als een *toestand of een gedragswijze* die mensen *nastreven*.

De Graaf (2016), een andere Nederlandse onderzoeker, omschrijft waarden als kwaliteiten van handelingen, dingen, praktijken, mensen en instituties, die gewaardeerd worden omdat ze *constitueren, of bijdragen, aan wat goed of mooi is, of onze bewondering of lof verdienen*.

Een element dat in alle definities terugkomt is dat waarden betrekking hebben op iets dat wenselijk, nastrevenswaardig wordt gevonden. De definities van Oppenhuisen en De Graaf bevatten daarnaast een tweede element, namelijk dat waarden betrekking kunnen hebben op zowel nastrevenswaardig gedrag als op een nagestreefde toestand. Het onderscheid tussen gedrag en toestand sluit aan bij een veel gebruikte tweedeling die gemaakt wordt door Rokeach (1973), namelijk het onderscheid tussen eindwaarden en instrumentele waarden. Het gaat daarbij om de vraag waar de waarden betrekking op hebben. Eindwaarden hebben betrekking op een nagestreefde toestand, of ideaal. Instrumentele waarden hebben betrekking op gedrag en processen waarmee de eindwaarden kunnen worden bereikt. In relatie tot leiderschap maakt ook Hallinger (2011) deze tweedeling: “*values define both the ends towards which leaders aspire as well as the desirable means by which they will work to achieve them*” (Hallinger, 2011, p.128).

Schwartz stelt bovendien nadrukkelijk dat waarden zowel *persoonlijk als collectief* kunnen zijn. Hoewel dit onderscheid in de andere voorbeelddefinities wat impliciet blijft, betreft het een veel gebruikt onderscheid. De verbinding tussen individuele waarden en handelingen is bijvoorbeeld een belangrijk thema in de literatuur over persoonlijk leiderschap, terwijl op organisatieniveau vaak over gedeelde kernwaarden gesproken wordt.

Schwartz geeft ook aan dat er rondom een situatie meerdere waarden een rol kunnen spelen en dat deze geordend worden naar belang. Dit impliceert dat er waardendilemma's kunnen optreden waarbij de ene waarde voorrang krijgt op de andere. Waarden worden dus niet per definitie zichtbaar in gedrag. Bovendien worden waarden nagestreefd, maar dat betekent niet dat het ook altijd lukt om vanuit waarden te handelen. De Graaf (2016) gaat in zijn werk ook in op waardendilemma's en botsende waarden. Hier gaan we in paragraaf 3 dieper op in. Voor nu volstaan we met de constatering dat waarden niet altijd zichtbaar worden in de praktijk, vergelijkbaar met het bekende onderscheid tussen “*espoused theory*” en “*theory in use*” (Argyris & Schön, 1974).

Hoewel er in de verschillende definities dus een aantal terugkerende elementen en onderscheidingen zijn te vinden, zijn er ook grote verschillen. In veel definities worden waarden niet duidelijk onderscheiden van aanpalende begrippen zoals idealen, overtuigingen of normen.

In hun onderzoek naar leraren beschrijven Halstead & Pikes waarden bijvoorbeeld als: *“principes en fundamentele overtuigingen die als rechtvaardigingen voor activiteiten in het publieke domein en als algemene leidraad voor particulier gedrag fungeren; het zijn duurzame opvattingen over wat de moeite waard is, idealen waar mensen naar streven en brede standaarden op basis waarvan specifieke praktijken worden beoordeeld als goed, juist, wenselijk of achtenswaardig”* (Halstead & Pikes, 2006, p.24).

In deze brede definitie is een waarde een verzamelwoord voor principes, overtuigingen, duurzame opvattingen, idealen en brede standaarden. In het lectoraat willen wij waarden juist onderscheiden van overtuigingen en opvattingen. Overtuigingen zien we, net als duurzame opvattingen, als een gevoel van zekerheid over wat iets betekent. Zo kun je er van overtuigd zijn dat leerlingen structuur en regels nodig hebben om tot optimale leerresultaten te komen, of dat vrouwen over het algemeen minder risico's nemen en daardoor betere chauffeurs zijn, of dat je niet goed bent in wiskunde. Je overtuigingen komen vaak voort uit ervaringen in het verleden, en de cultuur waar je in leeft of in groot geworden bent. Een waarde geeft aan wat je belangrijk en nastrevenswaardig vindt en is daarmee meer situatie-overstijgend en toekomstgericht. Een waarde wordt meestal omschreven in één woord, bijvoorbeeld zekerheid, veiligheid of vertrouwen. Overtuigingen en waarden hebben wel vaak met elkaar te maken. Als je er van overtuigd bent dat leerlingen veel structuur en regels nodig hebben, zijn waarden als zekerheid of controle wellicht belangrijk voor je. Als je er van overtuigd bent dat mensen in wezen goed zijn heb je wellicht compassie hoog in het vaandel staan. Overtuigingen leiden echter vaker tot gesprekken over wie er nu gelijk heeft en kunnen daarmee juist afstand creëren. Een principe wordt ook meestal gedefinieerd als een belangrijke overtuiging of grondregel die aan iemands handelen ten grondslag ligt. Je kunt bijvoorbeeld iets uit principe niet doen. Doordat waarden meer toekomstgericht zijn leent de taal van waarden zich in onze ogen beter om tot verbinding te komen over verschillen heen. Idealen zijn ook toekomstgericht. Een ideaal wordt in woordenboeken omschreven als een situatie waar je naar streeft en kun je in die zin verbinden aan wat we eerder als eindwaarden omschreven. Ideaal kan ook opgevat worden als 'voorbeeldig', wat verbonden kan worden aan instrumentele waarden. Het woord ideaal roept echter ook de connotatie op van idealistisch, iets wat moeilijk te bereiken of zelfs niet haalbaar is, terwijl waarden veelal verbonden worden aan 'van waarde' of 'van betekenis' zijn, wat juist nabijheid impliceert (vanuit het hart werken). Waarden kunnen geconcretiseerd worden in normen. Normen zijn eigenlijk gedragsregels. Bij een waarde als dienstbaarheid kun je bijvoorbeeld de norm stellen dat je bereikbaar bent voor anderen. Bereikbaarheid kun je vervolgens weer op verschillende manieren vormgeven. Je kunt bijvoorbeeld rondes maken door de school zodat mensen je aan kunnen spreken, of de deur van je kantoor open laten staan, of binnen twee dagen je email beantwoorden.

¹ Een concept is een cognitieve (mentale) eenheid waarin een of meer ideeën op grond van hun verwantschap worden samengevat tot een hogere cognitieve klasse.

Normen kunnen behulpzaam zijn maar uit onderzoek weten we dat een teveel aan regels professionele ruimte in de weg staat en tot demotivatie kan leiden (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012).

Op grond van het bovenstaande definiëren wij waarden als :
persoonlijke of collectieve concepten' over een nagestreefde toestand of gedragswijze, die specifieke situaties overstijgen en richting geven aan de keuze of evaluatie van gedrag, processen en gebeurtenissen.

Cheshire Kat, vroeg Alice.

**Wil jij mij alsjeblieft
vertellen welke
kant ik op moet vanaf
hier?**

**Dat ligt er voornamelijk
aan waar jij naar toe wil,
zei de kat.**

**Dat kan mij niets
schelen, zei Alice.**

**Dan doet het er niet toe
welke kant je opgaat zei
de kat.**

*Charles "Lewis Carroll" Dodgson 1832-1898
(Alice in wonderland, 1865)*

3. Waardegericht werken

Waardegericht werken gaat over het verbinden van praktijken in de school aan eindwaarden en instrumentele waarden. Het gaat daarbij niet alleen om het werken aan en vanuit waarden, maar ook om het van waarde te zijn voor anderen en voor de bredere maatschappij.

3.1 Verbinding van waarden en handelen

Waarden geven richting en betekenis aan het handelen en bepalen in belangrijke mate onze beslissingen (Kelchtermans 2009,2018; Clapp-Smith, Hammond, Lester & Palanski, 2019; Copeland, 2014). Op individueel niveau wordt de verbinding tussen waarden en handelen gekoppeld aan authenticiteit (Copeland, 2014). Handelen vanuit waarden en toewerken naar eindwaarden creëert energie en het gevoel een nuttige bijdrage te leveren. Omgekeerd leidt het niet kunnen handelen vanuit waarden waar je belang aan hecht tot het weglekken van energie.

Op collectief niveau kunnen gedeelde waarden als bindmiddel fungeren. Gezamenlijke reflectie op aannames, doelen en waarden helpt individuen namelijk bij het betekenis geven aan wat zij persoonlijk doen en ervaren. Deze verbinding tussen individuele en collectieve perspectieven wordt als een belangrijke succesfactor gezien bij innovaties (Geijssel & Meijers, 2005, Kelchtermans, 2018). Reflecteren op persoonlijke ervaringen vanuit gedeelde waarden helpt bij het omgaan met (emotionele) spanningen die nieuwe situaties met zich mee kunnen brengen en draagt bij aan professionele identiteits-ontwikkeling en schoolontwikkeling (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Geijssel & Meijers, 2005; Crow, Day & Møller, 2017; Notman, 2017). Samenvattend kun je zeggen dat er in ideale zin in de praktijk afstemming bestaat tussen waarden en handelen, zowel op individueel niveau als collectief niveau.

Als het gaat om het individu kan dit zichtbaar worden gemaakt met een in de praktijk veel gebruikt model dat in de basis is ontwikkeld door Gregory Bateson (1973; 1991) en later praktisch is uitgewerkt door Dilts (2014). Dit model visualiseert dat mensen op verschillende niveaus leren en denken. (De gebruikte begrippen zijn in verband met onze definities iets aangepast om verwarring te voorkomen).

Elk denkniveau geeft richting aan het onderliggende niveau. Een verandering op een hoger niveau heeft altijd gevolgen voor een lager liggend niveau. Veranderingen op een lager niveau kunnen doorwerken naar een hoger niveau, maar dat hoeft niet. Als iemand vast blijft zitten in denken op één niveau kan een vraagstuk volkomen onoplosbaar lijken. Het is van belang om als het ware te pendelen tussen de logische niveaus om te kijken waar belemmeringen liggen. Zo kan het zijn dat je op gedragsniveau in de knel komt omdat kennis of vaardigheden ontbreken (vermogens). Het kan ook zijn dat het probleem hoger in de hiërarchie zit, bijvoorbeeld dat het gevraagde gedrag niet past bij waarden die belangrijk voor je zijn.

Door verbindingen te leggen tussen denkniveaus kan er weer perspectief komen. Deze verbindingen worden vaak sneller en beter gelegd in interactie met anderen.

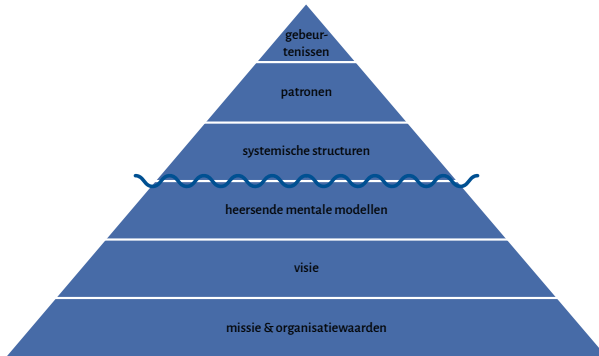


Figuur 3.1.1 Logische niveaus van denken, bewerking van Bateson (1973) en Dilts (2014)

Ook als het gaat om de school als organisatie speelt de wisselwerking tussen denken en handelen een belangrijke rol. Je kunt naar de schoolorganisatie kijken als een dynamisch samenspel van diverse elementen die samen een systeem vormen. Interactie en feedback (in alle richtingen) zijn dan cruciaal om de verschillende elementen elkaar te laten versterken (Senge 1990; Kim, 1999; Fullan 2009). Vanuit dit systeemdenken is een perspectiefmodel ontwikkeld (Kim, 1999,2001)² dat in redeneerwijze vergelijkbaar is met het individuele model van Bateson en Dilts: in organisaties wordt vaak ad hoc gereageerd op gebeurtenissen terwijl het denken in samenhang tussen de verschillende perspectieven tot beter inzicht kan leiden. Het model (figuur 3.1.2 geeft een bewerkte versie weer) bestaat uit verschillende perspectieven die met elkaar verbonden zijn: gebeurtenissen, patronen, structuren, gedeelde mentale modellen, visie en missie. In zijn latere werk beschrijft Kim daarnaast nog waarden en identiteit als onderliggend fundament.

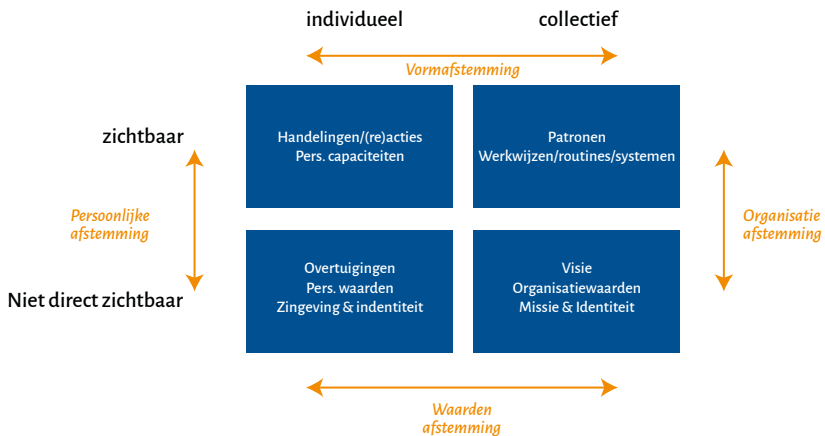
² Er bestaan diverse varianten van deze piramide.

Ten opzichte van het model van Bateson en Dilts staat figuur 3.1.2 op zijn kop: waarden, missie en visie vormen hier de niet direct zichtbare basis, terwijl werkwijzen, patronen en gebeurtenissen zichtbaar bovenaan staan (vgl. het topje van de ijsberg).



Figuur 3.1.2. Perspectieven in organisaties (gebaseerd op Kim, 1999; 2001)

Barrett (2006, 2014) combineert in zijn boek over waardegerichte organisaties het individuele en het organisatieperspectief door twee dimensies met elkaar te verbinden: de dimensie individueel- collectief en de dimensie zichtbaar-onzichtbaar. Dit levert vier kwadranten en vier vormen van afstemming op. Hieronder vindt u onze integratie van de niveaus van Bateson en Dilts, de perspectieven in organisaties en de kwadranten van Barrett:



Figuur 3.1.3 Vormen van afstemming

(Gebaseerd op Bateson 1973; Dilts, 2014; Barrett, 2014; Kim, 1999,2001)

Persoonlijke afstemming verwijst naar het verbinden van persoonlijk denken en handelen.

Waardenaftemming betreft de afstemming tussen het denken op individueel – en organisatieniveau.

Vormaftemming is de afstemming tussen individueel en collectief gedrag. Daar horen op organisatieniveau ook de systemische structuren bij die zijn ingericht en die bepaald gedrag oproepen. Denk daarbij bijvoorbeeld aan overlegvormen of controlesystemen.

Organisatieaftemming tenslotte gaat over congruentie tussen collectieve werkwijzen en processen enerzijds en de missie, organisatiewaarden en visie anderzijds.

Deze vier vormen van afstemming worden in paragraaf 3.2 verder uitgewerkt.

Verbinding met de omgeving

Bovenstaande vormen van afstemming vinden binnen een organisatie plaats. Voor het voortbestaan van een organisatie is het echter van belang om je te verhouden tot de (bredere) omgeving. Het onderwijs dat geboden wordt en de organisatie als zodanig moeten van waarde zijn voor mensen en organisaties buiten de school. De gedeelde eindwaarden van de organisatie drukken het 'waartoe' uit, ofwel waar je voor gaat. De instrumentele waarden maken zichtbaar op welke manier de school werkt, ofwel waar de school voor staat. Waar de school voor gaat en staat moet van waarde zijn voor de diverse stakeholders en voor de gemeenschap en bredere maatschappij. De interne afstemming is met andere woorden mede gericht op de meerwaarde die je wilt leveren voor diverse stakeholders en de gemeenschap of maatschappij. Waardegericht werken heeft daarmee zowel individuele, collectieve als situationele aspecten. Als het lukt om hier een goede balans in te vinden wordt er gezamenlijk waarde gerealiseerd. Dit realiseren van meerwaarde, in de eerste plaats voor leerlingen maar ook voor andere belanghebbenden en de maatschappij noemen we waarde-realiseren. De (meer)waarde die je als team of (school)organisatie, of samenwerkingspartners realiseert ligt niet vast, maar is het resultaat van gezamenlijke betekenisgeving. Het vraagt om een diepgaande dialoog over wat we goed onderwijs vinden en waarom.

3.2 Botsende waarden

In de praktijk moeten mensen met diverse achtergronden en waarden met elkaar samenwerken. Gedeelde waarden kunnen als bindmiddel fungeren, maar waarden kunnen in de praktijk ook flink botsen. Ook kan het handelen van mensen losgezongen raken van hun waarden, bijvoorbeeld als er druk wordt uitgeoefend om anders te handelen dan je zou willen. Ook in routines, regels en structuren die we vanzelfsprekend zijn gaan vinden en niet meer ter discussie stellen zijn allerlei assumpties, doelen en

waarden gesteld, zonder dat we ons daar bewust van zijn. Vaak proberen we nieuwe dingen te doen in oude organisaties, waarbij bestaande structuren, systemen en werkwijzen een belemmering kunnen vormen voor het gewenste nieuwe gedrag. Die werkwijzen en structuren worden vaak niet meer ter discussie gesteld en men is zich niet altijd bewust van de dwingende, sturende werking die er van uit gaat.

Voor scholen is het van belang om een goede balans te vinden tussen “oud” en “nieuw” (Rikkerink, Verbeeten, Simons & Ritzen, 2016). Dat er botsingen optreden is in zekere zin onvermijdelijk. Innovatie vraagt immers om het binnenhalen of vormen van nieuwe ideeën en deze moeten eerst geïnterpreteerd, geïntegreerd en geïnstitutionaliseerd worden voordat er weer een nieuwe vorm van balans gevonden wordt (Rikkerink et al., 2016). Dit is een interactief proces van betekenisgeving waarbij verschillende organisatieleden initiatieven kunnen nemen (Spillane, 2006). Zonder wrijving geen glans zou je kunnen zeggen. Maar als de zichtbare en onzichtbare niveaus langdurig en in sterke mate onafgestemd blijven binnen en tussen individu en organisatie dan ontstaan er ongewenste situaties (Barrett, 2006; 2014). Deze ongewenste situaties verbindt Barrett aan de vormen van afstemming zoals eerder beschreven:

Persoonlijke afstemming

Mensen die anders handelen dan ze zeggen te doen, raken op den duur het vertrouwen van collega's kwijt. Een gebrek aan afstemming tussen individuele waarden en individueel handelen kan echter ook te maken hebben met een hiaat in kennis en vaardigheden. In dat geval kunnen gevoelens van angst, tekortschieten of onzekerheid ontstaan. Individuen kunnen ook niet altijd handelen zoals ze zouden willen. Politiek en macht spelen bijvoorbeeld nadrukkelijk een rol in scholen (Lawrence, Mauws, Dijck & Kleysen, 2005). Wanneer individuen onder druk staan om op een bepaalde manier te handelen terwijl het geen betekenis heeft gekregen voor het individu kan dit leiden tot verlies aan motivatie en authenticiteit.

Waardenafstemming

Er is sprake van waardenafstemming wanneer individuele en collectieve perspectieven aan elkaar verbonden worden. Als individuele medewerkers heel anders denken dan de organisatie dan kan er natuurlijk sprake zijn van een mismatch tussen individu en organisatie. Er kan echter ook sprake zijn van een gebrek aan waardenafstemming. Missie, visie en organisatiewaarden raken dan losgezongen van individuen, of andersom, waardoor een gebrek aan cohesie ontstaat. Er kunnen eilandjes of koninkrijkjes zichtbaar worden en/of leraren hanteren een pocket-veto. Het totaal samenvallen van individuele en collectieve perspectieven is echter een illusie. Medewerkers moeten balanceren tussen hun eigen referentiekader en de referentiekaders van vernieuwingen of beleid, en tussen de druk om mee te doen en hun eigen professionele autonomie. Om tot een balans te komen geven zij op verschillende manieren betekenis aan hun ervaringen (Luttenberg, van Veen & Imants, 2013). Dat neemt echter het belang van cohesie niet weg.

Vormafstemming

Vormafstemming is de afstemming tussen individuele en collectieve organisatieprocessen. Daar horen op collectief niveau ook de systemische structuren bij die zijn ingericht en die bepaald gedrag oproepen of versterken.

Als de systemen, structuren en routines in de organisatie niet passen bij het gedrag dat van individuele medewerkers wordt gevraagd dan wordt van medewerkers het onmogelijke verwacht. Dit leidt tot cynisme en wantrouwen ten opzichte van de systemen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren als je van mensen vraagt om initiatief nemen en eigenaarschap te laten zien, in een organisatie die bol staat van de regels en controlemechanismen. Als je nek uitsteken betekent dat je teruggesloten wordt dan laat je het een volgende keer waarschijnlijk wel uit je hoofd.

Scholen bezitten vaak nog veel kenmerken van een machine-bureaucratie, gerelateerd aan traditionele paradigma's, terwijl tegelijkertijd zelfgestuurd leren als alternatief paradigma wordt nagestreefd. Dit wordt nog eens versterkt door paradoxen in het onderwijsbeleid. Dergelijke contradicties maken het moeilijk voor zowel schoolleiders als leraren om leerprocessen en veranderingen vorm te geven (Imants, Luttenberg, & Carpay, T. (2005).

Organisatieafstemming

Wanneer missie, waarden en visie niet vertaald worden naar de werkwijzen, structuren en systemen is er geen organisatieafstemming. Er is dan slechts sprake van een missie en visie op papier. Daarmee ligt meteen ook een gebrek aan vormafstemming op de loer omdat de systemen en bestaande werkwijzen het individuele medewerkers moeilijk kunnen maken om het op papier gewenste gedrag te vertonen.

Wanneer - omgekeerd - werkwijzen, structuren en systemen veranderd worden zonder duidelijke onderbouwing vanuit missie, waarden en visie dan is er ook geen organisatieafstemming. Er is dan sprake van een gebrek aan gezamenlijke richting en focus waardoor het voor mensen niet helder is waarom er anders gewerkt zou moeten worden.

3.3. Het belang van waardegerichte interacties

Om tot de hiervoor beschreven vormen van afstemming te komen en je daarbij te verhouden tot de omgeving is interactie en dialoog nodig. Zelfs als er gezamenlijke organisatiewaarden zijn geformuleerd kunnen mensen daar toch nog verschillende betekenissen en inkleuringen aan geven. Om gezamenlijk tot meerwaarde te komen is juist verbinding en wederkerigheid nodig. In interactie kunnen waardegerichte afwegingen worden gemaakt en gezamenlijke beelden ontstaan. Het gaat dan niet om abstracte heisessies waar mensen consensus moeten bereiken en tot algemene uitspraken komen. Verbindingen ontstaan niet alleen uit het bediscussiëren van de geldigheid van waarden. Ze ontstaan vooral in het ervaren van concrete praktijken en het gesprek daarover. Het gaat om voortdurende afwegingen over wat goed onderwijs is en waarom en over wat dan goede beslissingen zijn. Het gaat om het bespreekbaar maken van zaken ook als het spannend en confronterend wordt. En het gaat om het stellen van de vraag of wat we eerder hebben georganiseerd en voor normaal aannemen nog wel past bij wat we nu willen.

Bewustwording van de waarden die onder het zichtbare gedrag en onder structuren en systemen liggen biedt een belangrijke basis voor ontwikkeling, onderling begrip en afstemming. Verbinding kan ontstaan als verschillende betrokkenen diepgaand in gesprek gaan waarbij het 'waartoe', de (meer) waarde die je gezamenlijk wilt realiseren, centraal staat. In deze gesprekken wordt diepgaand gereflecteerd waarbij deelnemers pendelen en verbindingen leggen tussen de verschillende denkniveaus op individueel en organisatieniveau zoals hiervoor beschreven (concrete acties en gebeurtenissen, patronen, structuren, visie en onderliggende waarden). Daarbij worden bewust verschillende perspectieven opgezocht en heeft men oog voor stakeholders en politieke aspecten in de context. Dat brengt een zekere onzekerheid met zich mee omdat je van te voren niet precies weet waar je uitkomt. Het kan ook botsende waarden bloot leggen en emoties oproepen. Het is van groot belang dat ook deze emoties onderwerp worden van professionele reflectie (Geijssels en Meijers, 2005). Waardegerichte interacties vragen daarmee om een zekere moed, maar kunnen uiteindelijk wel leiden tot echte verbinding.

Waardegerichte interacties ontstaan niet altijd vanzelf. Uit vooronderzoeken die het lectoraat heeft uitgevoerd onder schoolleiders en bestuurders in primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en hbo blijkt dat er op dit punt handelingsverlegenheid is (Penta Nova, 2019). Iedereen is druk bezig en er wordt niet altijd de tijd genomen voor het goede gesprek. Er is een neiging tot het snel "fixen" van dingen door snel te handelen met een focus op vormaspecten. De koppeling met waarden wordt dan niet gemaakt door een gebrek aan reflectie of te weinig diepgaande reflectie (het ontbreken van pendelen tussen de geschetste niveaus). Botsingen worden soms ook gewoon liever uit de weg gegaan. Dit vraagt om waardegericht leiderschap!

4. Waardegericht leiderschap

Een lange periode waarin de economische waarde van onderwijs is benadrukt, individualisering een vlucht heeft genomen en mensen een gebrek aan verbinding ervaren heeft de belangstelling versterkt voor waardegericht leiderschap (values-based leadership). Ook excessen, voorbeelden van onethisch handelen van leiders, hebben hieraan bijgedragen (Kruger, 2017).

In eerste instantie verschenen er vooral filosofische beschouwingen en visiestukken waarin het belang van morele en ethische aspecten van leiderschap werd benadrukt. Leiders zouden oog voor waarden, het “waartoe” en de bredere context moeten hebben, zich verantwoordelijk moeten voelen voor anderen en integer en ethisch moeten handelen. Hieruit vloeide onderzoek voort vanuit verschillende tradities. Het onderzoek naar waardegericht leiderschap is echter nog sterk in ontwikkeling en net als het begrip waarden wordt ook waardegericht leiderschap op verschillende manieren ingekleurd. Copeland (2014) geeft in haar uitgebreide reviewstudie een overzicht van de literatuur op dit terrein. Het onderzoek dat is uitgevoerd kent veel bijvoeglijke naamwoorden: er werd onderzoek gedaan naar authentiek leiderschap, spiritueel leiderschap, verantwoordelijk leiderschap, ethisch en moreel leiderschap et cetera. Als de belangrijkste en meest ontwikkelde stromen in het onderzoek noemt Copeland echter:

- Authentiek leiderschap
- Ethisch leiderschap
- Transformationeel leiderschap

Authentiek leiderschap focust vooral op de congruentie tussen waarden en handelen van individuele leiders. Avolio en Gardner (2005) en andere onderzoekers benadrukten het belang van authentiek leiderschap als antwoord op de gepercipieerde tekorten in morele en ethische ontwikkeling van schoolleiders. Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa (2005) beschreven authentieke leiders als leiders die zich bewust waren van hun denken, emoties, behoeftes, wensen, voorkeuren, overtuigingen en waarden en daar ook naar handelden. Ethisch leiderschap richt zich op reflectie en verantwoording ten aanzien van ethische principes en normen en op de voorbeeldrol en stimulerende rol die de leider heeft als het gaat om het ethisch handelen van anderen in de school. Wetenschappers constateerden dat ethiek en leiderschap elkaar sterker zouden moeten overlappen om de maatschappij te laten herstellen van de “epidemie van morele deficiëntie” (Brown, Treviño & Harrison, 2005; Treviño, Brown & Hartman, 2003; Brown & Treviño, 2006). Kalshoven, Hartog & Hoogh (2011) onderscheiden zeven ethische gedragingen: rechtvaardigheid, integriteit, ethisch richting geven, mensgerichtheid, delen van macht, rolverheldering en aandacht voor duurzaamheid. Transformationeel leiderschap, gericht op ondersteuning van het werk en op stimulans en empowerment van medewerkers, bestond al langer als één van de grote leiderschapstheorieën. Maar in het licht van de opgelaaide dialoog over waarden

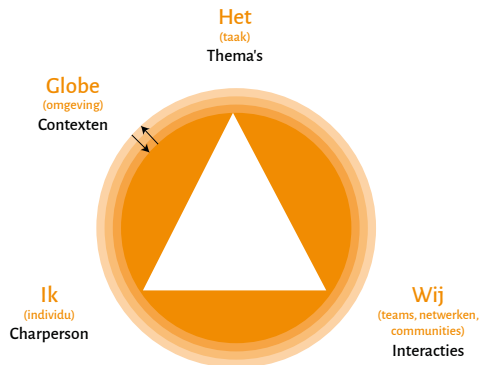
werd er ook binnen deze stroming meer nadruk gelegd op zorg voor anderen, ethische afwegingen en beslissingen, integriteit en de voorbeeldrol van de schoolleider.

Copeland (2009) stelt zelf dat authentiek, ethisch en transformationeel leiderschap gecombineerd/geïntegreerd zouden moeten worden. De authentieke leider is zich bewust van eigen waarden en handelen, kan zichzelf sturen en daarmee de voorbeeldrol goed vormgeven. De ethisch leider stimuleert de dialoog over waarden en ethische aspecten ook bij anderen en de transformationeel leider ondersteunt het waardegericht werken in de school. Copeland ziet dit als complementaire aspecten van leiderschap.

4.1. Dimensies van waardegericht werken en waardegericht leiderschap

In eerdere paragrafen is al ingegaan op het grote belang van interacties om te komen tot gezamenlijke waarden en waardegericht werken. Vanwege de centrale rol die interactie speelt nemen wij het tgi-model (themagecentreerde interactie) van Ruth Cohn (1979) als uitgangspunt. Dit model, dat al in de jaren zeventig werd ontwikkeld, is uitgegroeid tot één van de meest gebruikte modellen voor het analyseren en sturen van processen bij individuen, teams en organisaties.

TGI (Ruth Cohn)



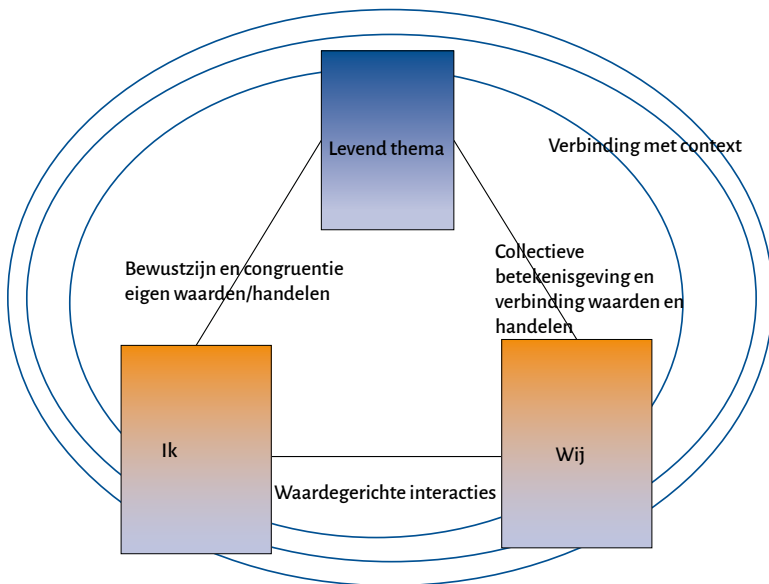
Figuur 4.1.1 Waardegericht werken (Cohn, 1979)

Dit model gaat er vanuit dat interacties plaatsvinden binnen een bepaalde context (globe). Dit gebeurt niet op zichzelf maar altijd verbonden aan een vraagstuk of levend thema (het). Zowel het individu (ik) als het collectief (wij) verhouden zich tot het levend thema, maar ook tot elkaar. De gedachte is dat de vier elementen (ik, wij, het en globe) onderling verbonden zijn. Als één van de elementen verandert, veranderen de andere elementen ook.

De drie aspecten, zoals benoemd en geïntegreerd door Copeland (2009), kunnen hier goed aan verbonden worden. Deze aspecten hebben we namelijk vertaald naar drie dimensies van waardegericht werken:

1. Bewustzijn en congruentie van eigen waarden en handelen (alleen vanuit de verbinding met onszelf kan echte verbinding met de ander en met andere perspectieven ontstaan).
2. Gezamenlijke reflectie op waarden in relatie tot handelingen en gebeurtenissen (waardegerichte interacties, met gedeelde betekenisgeving als resultaat).
3. Het vormgeven aan waardegericht handelen (vanuit de gedeelde betekenisgeving).

In onderstaande figuur wordt de verbinding tussen waardegericht werken en het TGI-model gevisualiseerd:



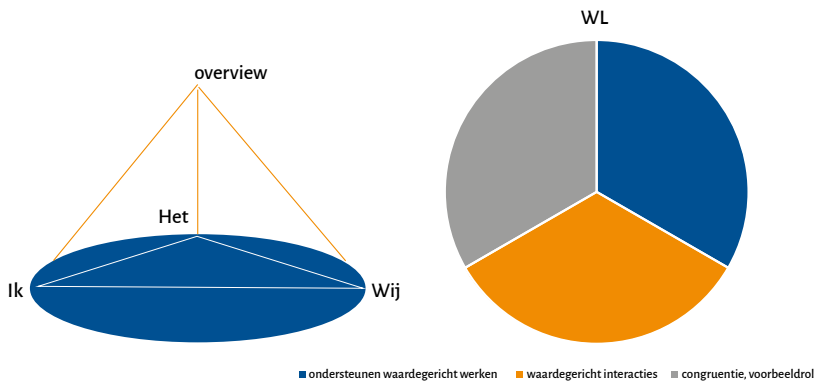
Figuur 4.1.2 Dimensies van waardegericht werken

Leidinggeven aan waardegericht werken is gericht op het bevorderen, ondersteunen en versterken van de dimensies van waardegericht werken zoals hierboven besproken. Een waardegerichte leider zorgt dat de focus ligt op eindwaarden (het “waartoe”) en dat handelen verbonden wordt met instrumentele waarden.

Om dit te bewerkstelligen overziet een waardegerichte leider de geschetste dimensies van waardegericht werken en geeft er leiding aan door:

1. zelf congruent te handelen (voorbeeldrol);
2. waardegerichte interacties te stimuleren en hierin ook zelf te participeren;
3. medewerkers te ondersteunen bij het waardegericht werken.


Een waardegerichte leider is zich met andere woorden bewust van het eigen denken, emoties, behoeftes, wensen, voorkeuren, overtuigingen en waarden en stemt zijn/haar handelen daarop af. Dit stelt de schoolleider in staat echte verbindingen aan te gaan. Door dialogen te initiëren en eigen overwegingen te delen vervult de leider een voorbeeldrol. Vanuit deze voorbeeldrol stimuleert hij of zij ook anderen om gesprekken te voeren waarin zij pendelen tussen denkniveaus en samen betekenisgeven aan gebeurtenissen in de praktijk. Vanuit deze gezamenlijke betekenissen kunnen zij afwegingen maken ten aanzien van hun handelen rond een levend thema. Hiermee krijgen waarden een concrete inkleuring. Waardegerichte leiders ondersteunen collega's vervolgens bij het in de praktijk brengen daarvan.



Figuur 4.1.4 Dimensies van waardegericht leiderschap

Waardegericht leiderschap richt zich dus niet alleen op het formuleren van gezamenlijke (kern)waarden maar juist op het in de praktijk concretiseren van die waarden op basis van gezamenlijke betekenisgeving. Dit gebeurt rondom actuele vraagstukken ofwel levende thema's. De drie dimensies van waardegericht leiderschap dragen op die manier bij aan het bereiken van de afstemmingsvormen zoals besproken in hoofdstuk 3. Het zijn die verbindingen (de vier afstemmingsvormen) en de verbinding met de context die er samen voor kunnen zorgen dat meerwaarde gerealiseerd wordt.

Uit ons vooronderzoek weten we echter dat er handelingsverlegenheid bestaat als het gaat om het vormgeven aan die verbindingen. Vragen van schoolleiders over waardegericht leiderschap zijn vooral procesgericht. Ons onderzoek zal zich dan ook richten op het beschrijven en begrijpen van het proces van waardegericht leiderschap. We willen schoolleiders concrete handvatten bieden om hier vorm aan te geven. In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de onderzoeken die in dat kader zijn opgestart.



**Men moet uitkijken met
het preken van succes in
zijn gebruikelijke vorm
tegen jonge mensen als
het belangrijkste doel in
het leven.**

**Het belangrijkste motief
voor het werken op
school en in het leven is
plezier in het werken,
plezier in het resultaat
ervan, en het begrijpen
van de waarde van
het resultaat voor de
maatschappij.**

Albert Einstein 1879-1955

5. Het lectoraat Leiderschap in het Onderwijs van Penta Nova

Penta Nova is een samenwerkingsverband van zes hogescholen die hun krachten bundelen om opleidingen voor (aankomende) schoolleiders te verzorgen: Christelijke Hogeschool Ede, Driestar Hogeschool, Hogeschool Inholland, Hogeschool Leiden, Marnix Academie en Hogeschool Viaa. In praktische zin betekent dit dat de opleidingen worden verzorgd op verschillende locaties waarbij gebruik wordt gemaakt van de kennis en expertdocenten van de verschillende hogescholen. De zes hogescholen hebben gezamenlijk het lectoraat 'Leiderschap in het onderwijs' ingesteld, waaraan een lector en een associate lector zijn verbonden. Verus, de Vereniging voor Katholiek en Christelijk Onderwijs, draagt financieel bij aan het lectoraat. Het onderzoek vanuit het lectoraat richt zich op waardegericht leiderschap en moet bijdragen aan de praktijk van schoolleiders in de diverse sectoren en aan de opleidingen van Penta Nova.

De huidige kenniskring is gestart in september 2018. Het betreft echter geen nieuw lectoraat. In de periode van 2010 tot 2018 gaf lector Meta Krüger leiding aan een kenniskring die onderzoek deed naar onderzoeksmatig leiderschap. Onderzoeksmatig leiderschap heeft daarmee een duidelijke plaats gekregen in de opleidingen van Penta Nova. Het verbinden van waardegericht leiderschap aan onderzoeksmatig leiderschap is dan ook een belangrijk aandachtspunt binnen het huidige lectoraat.

5.1. Kenniskring

Het onderzoek vanuit het lectoraat wordt, onder leiding van de lector (Inge Andersen) en associate lector (Lisette Uiterwijk), uitgevoerd door de kenniskring. De kenniskring is samengesteld uit onderzoekers vanuit de verschillende participerende hogescholen en vanuit het veld (een schoolleider en een bestuurder). We streven er naar om in de toekomst nog meer schoolleiders en/of bestuurders aan de kenniskring te verbinden, evenals studenten van de Master Educational Leadership. De leden van de kenniskring zijn op dit moment:

Ria de Gooijer, Hogeschool Inholland;
Serge van de Heg, Schoolleider Johannes Fontanus College (JFC) in Barneveld
Heleen den Herder, Christelijke Hogeschool Ede (CHE)
Henriette Hoogenkamp, Marnix Academie
Gerbrand Kloppenburg, Hogeschool Viaa
Gerlo Teunis, Bestuurder PCO Noord Twente
Kees van der Vloed, Driestar Hogeschool
Vacature, Hogeschool Leiden

De leden van de kenniskring werken in duo's of kleine groepjes samen aan het opzetten en uitvoeren van onderzoek. De onderzoeken worden opgezet in samenwerking met

scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo of hbo. De lector en associate lector scholen de kenniskring in onderzoeksvaardigheden en begeleiden hen in hun onderzoeksprojecten. Ook bewaken zij dat de inhoud en de opbrengst van de onderzoeken een bijdrage leveren aan de verdieping van de programma's en opleidingen van Penta Nova. Om de wisselwerking tussen onderwijs en onderzoek te versterken is de lector tevens academic director van de Master Educational Leadership. De associate lector is tevens opleidingscoördinator van de Master Educational Leadership.

Naast de kenniskring is er een buitenkring opgericht die tweemaal per jaar bij elkaar komt. De buitenkring bestaat uit schoolleiders, bestuurders, collega-onderzoekers en adviseurs. Zij fungeren als klankbord, denken mee en geven feedback aan de kenniskringleden.

5.2 Onderzoek

Het onderzoek van het lectoraat focust op waardegericht leiderschap, met een procesgerichte insteek: niet de inhoud van de waarden staat centraal (mensen en organisaties ontwikkelen hun eigen waarden) maar het proces waarin en de condities waaronder waardegerichte afwegingen worden gemaakt in een bepaalde context. Uit vooronderzoek dat het lectoraat heeft uitgevoerd (Penta Nova, 2019) blijkt namelijk dat schoolleiders en bestuurders het belang van waardegericht leiderschap inzien maar handelingsverlegen zijn als het gaat om de concretisering van waardegericht handelen in de praktijk. In het onderzoek staat daarom het begrijpen en versterken van de praktijk centraal. We willen schoolleiders handvatten bieden voor het vormgeven aan waardegericht werken en waardegericht leiderschap en we streven daarom naar onderzoeksvormen waarin de mensen uit de praktijk direct ook zelf leren.

Waardegericht werken is in onze ogen direct verbonden aan de afwegingen en keuzes die onderwijsprofessionals maken ten aanzien van praktijkvraagstukken. Doordachte keuzes vragen om het stilstaan bij en het bespreekbaar maken van die vraagstukken en onderliggende waarden. Uit onze vooronderzoeken weten we dat het balanceren tussen ruimte bieden en verbondenheid, en het verbinden van individuele en organisatiewaarden actuele thema's zijn in de praktijk. Ook het verbinden van zin- en betekenisgeving aan het werken met data in de school is een actueel vraagstuk.

Het in de voorgaande hoofdstukken beschreven referentiekader en de verkennende onderzoeken die we hebben uitgevoerd vormden de basis voor de uitwerking van drie deelthema's voor onderzoek:

1. Autonomie en verbondenheid

Onder dit thema vallen onderwerpen als:

- het vinden van een balans tussen enerzijds ruimte voor eigenheid en eigenaarschap van studenten/leerlingen, team, afdelingen, scholen en anderzijds verbondenheid;
- samenwerken tussen verschillende organisaties vanuit een gezamenlijk 'waartoe', waarbij verschillende perspectieven benut worden en er toch gezamenlijkheid ontstaat.

2. Het verbinden van individuele en collectieve waarden en waarden zichtbaar maken in het handelen

Hier gaat het om het verbinden van nagestreefde waarden aan het daadwerkelijk handelen, het verbinden van individuele en collectieve waarden en het zichtbaar/bespreekbaar maken van onbewuste waarden.

3. De verbinding tussen onderzoeksmatig en waardegericht leiderschap.

Onderzoeksmatig leiderschap is het stimuleren van het gezamenlijk benutten van data voor onderwijs- en schoolontwikkeling. Het lectoraat wil onderzoeken hoe onderzoeksmatig werken en waardegericht leiderschap elkaar kunnen versterken.

Binnen en tussen deze drie thema's zullen we de komende periode in verschillende sectoren op zoek gaan naar inzichten en handvatten voor de vormgeving en versterking van waardegericht leiderschap. De onderzoeksplannen voor de eerste reeks onderzoeken zijn in het schooljaar 2018-2019 uitgewerkt en deze onderzoeken zullen starten vanaf september 2019. Gekoppeld aan het lectoraat zijn ook twee promotietrajecten opgestart.

Deelthema 1:

Ria de Gooijer (InHolland), Heleen den Herder (CHE) en Serge van de Heg (Schoolleider VO) doen onderzoek binnen dit deelthema. Hun onderzoeken zijn gericht op een veranderproces in de eigen organisatie. Voor alle drie geldt dat dit veranderproces zich richt op het versterken van eigenaarschap van docenten en/of leerlingen. Veranderprocessen in organisaties vereisen een proces waarin betrokkenen samen nieuwe betekenis creëren, in dit geval rondom het thema eigenaarschap. Die 'nieuwe betekenis' is verbonden aan 'nieuwe waarden' of een andere vormgeving van bestaande waarden. Om tot nieuwe gezamenlijke betekenissen te komen zijn interacties nodig. Maar welke interacties zijn nu effectief en hoe kunnen schoolleiders dergelijke interacties bevorderen?

Externe promovenda Anita Emans doet vanuit de Hogeschool Utrecht promotieonderzoek naar de ontwikkeling van agency van leraren in samenwerkingsprocessen tussen opleiding en werkplek. Anita maakt geen deel uit van de kenniskring, maar de lector is wel haar co-promotor. Haar promotoren zijn professor

Cok Bakker van de Universiteit Utrecht (tevens lector Normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht) en professor Elly de Bruijn (lector Beroepsonderwijs aan de Hogeschool Utrecht, directeur van het Kenniscentrum Leren en Innoveren van de Hogeschool Utrecht en bijzonder hoogleraar aan de Open Universiteit).

Deelthema 2:

Henriette Hoogenkamp (Marnix Academie) en Kees van der Vloed (Hogeschool Driestar) doen onderzoek binnen dit deelthema. Veel scholen en schoolbesturen zijn bezig met de vraag: 'Waar staan wij voor, welke keuzes willen wij maken in ons onderwijsaanbod, wat onderscheidt ons van andere scholen?' Het gaat dan om het werken aan een heldere en onderbouwde koers, die zowel voor het collectief als voor de individuele medewerker helpend en richtinggevend is bij het uitoefenen van het werk en het maken van keuzes. Om dat te bereiken is er een verbinding nodig tussen individuele en collectieve waarden en tussen nagestreefde waarden en het daadwerkelijk handelen. Henriette en Kees onderzoeken in verschillende scholen welke interventies van schoolleiders bijdragen aan waardegericht werken in de organisatie.

Gerbrand Kloppenburg (Hogeschool Viaa) doet promotieonderzoek naar niet-bewuste processen in de samenwerking tussen schoolleider en teamleden. Er wordt in de beroepspraktijk op verschillende wijze taal en inkleuring gegeven aan wat zich afspeelt. Betrokkenen zijn zich lang niet altijd bewust van deze verschillen en onderliggende waardensystemen en er kunnen blokkades ontstaan in de samenwerking. Gerbrand brengt situaties in kaart waarin niet-bewuste processen spelen en het niet goed lukt om tot handelen te komen. Hij onderzoekt hoe schoolleiders niet-bewuste processen kunnen benutten om tot afstemming te komen.

Deelthema 3:

Het onderzoek van Gerlo Teunis (bestuurder primair onderwijs) is gericht op de vraag hoe onderzoeksmatig werken en waardegericht werken elkaar kunnen versterken. Het onderzoek beoogt handvatten te geven aan schoolleiders voor het verbinden van onderzoekmatig en waardegericht leiderschap. Gerlo onderzoekt in hoeverre en op welke manier schoolleiders waardegerichte afwegingen maken bij het formuleren van onderzoeksvragen en het verzamelen en benutten van onderzoeksdata voor onderwijsverbetering.

5.3 Kennisdeling

De uitkomsten van de onderzoeken zullen worden benut binnen de schoolleidersopleidingen van Penta Nova en waar relevant ook in de lerarenopleidingen. De resultaten van het onderzoek worden gedeeld via de website en zullen worden gepubliceerd in vaktijdschriften en wetenschappelijke tijdschriften. Er zullen presentaties en workshops worden gehouden in het land en tijdens internationale congressen door de lector, associate lector, kenniskringleden en de bij het onderzoek

betrokken onderwijsprofessionals. Vanuit het lectoraat zullen daarnaast lezingen en bijeenkomsten voor schoolleiders en bestuurders worden georganiseerd, in samenwerking met andere organisaties.

Het streven is tevens om zogenaamde Communities of Practice op te richten voor belangstellende schoolleiders. Deelnemende schoolleiders werken in hun eigen praktijk aan het versterken van waardegericht leiderschap, wisselen ervaringen uit en reflecteren gezamenlijk op ingebrachte vraagstukken. Het lectoraat biedt deze communities inhoudelijke input vanuit het onderzoek, en procesmatige ondersteuning.

Met al deze activiteiten willen we bijdragen aan de dagelijkse praktijk en aan de professionalisering van schoolleiders.



**Faith is taking the
first step even when
you don't see the
whole staircase**

Martin Luther King

6. Dankwoord

Mijn dank gaat allereerst uit naar het bestuur van Penta Nova voor het in mij gestelde vertrouwen en de ruimte die ik gekregen heb om samen met associate lector Lisette Uiterwijk het lectoraat in te vullen. Ook wil ik Verus bedanken, in de persoon van Dick den Bakker, voor het ondersteunen van het lectoraat. Een speciaal woord van dank voor Joke Snippe, de bestuurder van de Marnix Academie waar mijn aanstelling is ondergebracht.

Al voordat ik bij Penta Nova kwam werken was ik regelmatig op de Marnix Academie te vinden. Ik had namelijk het voorrecht om tussen 2010 en 2013 samen met Meta Krüger te werken aan de beroepsstandaarden voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs. In de jaren daarna continueerden we ons partnerschap door samen diverse reflectie-instrumenten te ontwikkelen voor schoolleiders en bestuurders en lezingen en workshops te geven. In 2018 ronden we nog samen een onderzoek af naar effecten van professionalisering voor schoolleiders. Dit was vlak voordat Meta met pensioen ging. Meta, dankjewel voor onze leuke en inspirerende samenwerking. We hadden en hebben aan een half woord genoeg om elkaar te begrijpen. Dank ook voor het gegeven dat je me in contact hebt gebracht met Penta Nova en de Marnix Academie. Dit heeft destijds geleid tot gastdocentschappen bij de Master Educational Leadership. Ik wist daardoor al voordat ik solliciteerde naar de positie van lector dat ik een fijne werkomgeving zou krijgen als de keuze op mij zou vallen. En dat gebeurde gelukkig.

Die werkomgeving kenmerkt zich door warme, zeer betrokken mensen die samen een fijne werksfeer scheppen. Ik wil de medewerkers van de Marnix Academie van harte bedanken voor het feit dat ik me vanaf het begin af aan thuis heb gevoeld. Een speciaal woord van dank gaat daarbij uit naar Lisette Uiterwijk. Lisette, het is een voorrecht om met je te mogen samenwerken en erg fijn om een werkkamer met je te delen. Verschillend als we zijn, vullen we elkaar goed aan en houden we elkaar alert. Ik kijk er naar uit om de komende jaren samen verder te werken aan de mooie ambities van ons lectoraat. Mijn speciale dank gaat ook uit naar Peter Dijkhoorn, opleidingsmanager van Penta Nova. Ik geniet van onze gesprekken en het gemak waarmee we dingen afstemmen. Ik had graag nog veel langer met je samen willen werken maar helaas voor mij en voor Penta Nova ga je binnenkort van je welverdiende pensioen genieten. Ook onze onvolprezen secretaresses Ingrid Tonnis en Yvette Leene wil ik speciaal noemen. Zij staan mij altijd met raad en daad terzijde en zonder hen zouden er een hoop dingen in de soep lopen.

Dank aan alle leden van de kenniskring en aan mijn externe promovenda Anita! Ik ben heel erg blij met jullie en kijk er naar uit om de komende jaren samen vorm te geven aan ons onderzoek. Dat kunnen we niet doen zonder de scholen en besturen die hierin samen met ons willen optrekken. Onze dank aan hen is groot. Dank ook aan de leden van de buitenkring die met ons mee willen denken.

Mijn collega-lectoren en de collega's bij het Marnix Innovatiecentrum dank ik voor de prettige samenwerking, evenals mijn 3TO-collega's bij de Hogeschool Leiden.

Last but not least wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun warme belangstelling en voor de gezellige afleiding die een mens ook nodig heeft. Speciale dank aan Ruud Ekhart voor de mooie tekening. Tenslotte wil ik de twee mensen bedanken die voor mij van de allergrootste waarde zijn en op wie ik altijd gericht wil blijven. Kim, mijn geweldige dochter, de wereld is mooier en ik ben sterker omdat jij er bent. Eric, mijn grote liefde, je laat me elke dag weer zien hoe kunstenaars ons kunnen leren om met nieuwe ogen te kijken en hoe schoonheid ons herinnert aan wie we kunnen en willen zijn.



7. Literatuur

- Argyris, C. & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3) 315–338.
- Barrett, R. (2006) *Building a Values-Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. Elsevier Inc.
- Barrett, R. (2014) *The Values-Driven Organization. Unleashing human potential for performance and profit*. New York: Routledge.
- Bateson, G. (1973) *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, London: Paladin, Granada.
- Bateson, G. (1991) *A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*, ed. R. E. Donaldson, New York: Harper Collins.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004), Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (107–128).
- Brown, M., & Treviño, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 595-616.
- Brown, M., Treviño, L., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, pp. 117–134.
- Clapp-Smith, R., Hammond, M. M., Lester, G. V., & Palanski, M. (2019). Promoting Identity Development in Leadership Education: A Multidomain Approach to Developing the Whole Leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10–34.
- Cohn, R.C. (1979). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Baarn: Nelissen.
- Copeland, M. (2009). The impact of authentic, ethical, transformational leadership on leader effectiveness. *Southern Management Association 2009 Proceedings Publication*.
- Copeland, M. K. (2014) The Emerging Significance of Values Based Leadership: A Literature Review. *International Journal of Leadership Studies* 8.2, 105-135.

- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277, DOI: 10.1080/13603124.2015.1123299.
- Dilts, R.B. (2014). A Brief History of Logical Levels. Santa Cruz, CA: NLP University International.
<http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm>
- Ergen, G. (2015). Hierarchical Classification of Values. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 162-186.
- Eva, N., Mulyadi, R., Sendjaya, S., Van Dierendonck, D. & Liden, R. (2018). Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly* 30(1) DOI:10.1016/j.leaqua.2018.07.004
- Fullan, M. (2009). *De zes geheimen van verandering*. Vlissingen: Bazalt.
- Gardner, W., & Avolio, B. (Eds.) (2005). Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development: Vol. 3. *Monographs in leadership and management*. New York: Elsevier Science.
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D., & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, Vol. 31, No. 4, December 2005, pp. 419-430.
- de Graaf, G. (2016). *Conflicterende waarden in academia*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Hallinger, Philip. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Halstead, J.M., & Pike, M.A. (2006). *Citizenship and Moral Education: Values in Action*. London and New York: Routledge.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. (Rapport, 37). Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.

- Imants, J., Luttenberg, J. & Carpay, T. (2005). Understanding the interaction between individual and organizational aspects of teachers' professional development from a historical perspective. In: H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder, & M. Rehr (Eds.). *Bridging individual, organisational, and cultural perspectives on professional learning*. Regensburg: Roderer.
- Kalshoven, K., Hartog, D., & Hoogh, A. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Kelchtermans, G. (2009). 'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection'. *Teachers and Teaching*, 15:2, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord-Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Leradenopleiders*, 39, (4), 7-22.
- Kim, D.H. (1999). *Introduction to systems thinking*. Pegasus Communications.
- Kim, D.H. (2001). *Organizing for learning: strategies for Knowledge Creation and Enduring Change*. Pegasus Communications.
- Krüger, M. (2017). De zoektocht naar nieuw leiderschap. *Schoolmanagement*, september 2017, p 6-10. Den Haag: SDU.
- Lawrence, T.B., Mauws M.K., Dijck, B. and Kleysen, R.B. (2005). The politics of organizational learning: integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review* 2005, Vol. 30, No. 1, 180-191.
- Luttenberg, J. van Veen, K & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform, *Research Papers in Education*, 28:3, 289-308.
- Murre, P.M. (2017). Headteacher values in five Dutch Reformed secondary schools: *Comparing perspectives of heads, staff and pupils*. Dissertation. University of Leeds.
- Niekerk, M. & Botha, J. (2017) Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Educational Research and Review*, Vol. 12(3), pp. 133-142, DOI: 10.5897/ERR2016.3075
- Notman, R. (2017). Professional identity, adaptation and the self: Cases of New Zealand school principals during a time of change. *Educational Management Administration & Leadership* 2017, Vol. 45(5), 759-773.

- Oppenhuisen, J. (2000). *Een schaap in de bus? Een onderzoek naar waarden van de Nederlander*. Amsterdam: SWOCC.
- Parkes, S.E., & Thomas, A.R. (2007). Values in action: observations of effective principals at work, *Journal of Educational Administration*, 45(2), 204-228.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies, *Journal Educational Change*, Volume 17, Issue 2, 223-249. DOI 10.1007/s10833-015-9253-5.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The free press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S.H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S.H., & Bilsky W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, Ca: JosseyBass.
- Treviño, L., Brown, M., & Hartman, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 55, 5-37.

Colofon

Productie

Marnix Academie, Afdeling Communicatie

Vormgeving en drukwerk

EMP Grafimedia

Uitgave

juni 2020

