

De school *meester*

Over het leidinggeven aan schoolontwikkeling

auteurs:

Janneke Stam

Ben van der Hilst

tekstsamenstelling:

José van Vonderen

foto omslag:

archieff Amstellyceum Amsterdam (1904)





Verantwoording

In 'De school meester' worden ervaringen gedeeld en nieuwe inzichten gepresenteerd met betrekking tot het doorvoeren van een onderwijsvernieuwing. Deze uitgave is bedoeld om collega-schoolleiders een denkkader aan te reiken dat tot inspiratie kan dienen en de vernieuwingen in basisvorming, het vmbo en de Tweede Fase kan ondersteunen.

'De school meester' is geschreven door Ben van der Hilst en Janneke Stam in opdracht van de VVO. Ben van der Hilst en Janneke Stam zijn schoolleiders die lid zijn van de Tweede Fase Implementatiegroep van de VVO. Als vroege starters hebben zij in 1998 het studiehuis en de Tweede Fase ingevoerd op hun eigen school. Als lid van de Implementatiegroep zijn zij nauw betrokken geweest bij de activiteiten van de VVO om schoolleiders te ondersteunen. Zo maken zij deel uit van een groep schoolleiders die als coach/adviseur collega-schoolleiders ondersteunen bij het zoeken naar een schooleigen invulling van de Tweede Fase. Hun bevindingen zijn gebaseerd op ervaringen in hun eigen schoolpraktijk en de vele gesprekken die zij hebben gevoerd met andere schoolleiders.

Liselotte Boeve
Projectleider Tweede Fase VVO

Utrecht, januari 2003

VVO
Postbus 306
3500 AH Utrecht
www.vvo.nl
vvo@vvo.nl





Inhoud

Inhoudsopgave

Leeswijzer	6
1. De Tweede Fase: een totale verandering	7
1.1 Rol van de schoolleider	8
1.2 Naar een ontwikkelorganisatie	9
1.3 Integraliteit	10
2. Het huis van verandering	11
2.1 Het primaire proces	11
2.2 Onderwijsorganisatie	12
2.3 Schoolorganisatie	12
2.4 Personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening	13
3. Interventies	14
3.1 Onderwijsorganisatie	14
3.2 Schoolorganisatie	17
3.3 Personeelsbeleid	21
3.4 Facilitaire dienstverlening	22
4. Samengevat: de rol van de schoolleider	23
4.1 Visie	23
4.2 Eindverantwoordelijkheid voor samenhang en congruentie	23
4.3 Coachend leiderschap	23

Leeswijzer

De invoering van de Tweede Fase stelde scholen voor de opdracht ingrijpende veranderingen aan te brengen in hun onderwijs aan de bovenbouw van havo en vwo. Veel scholen begonnen enthousiast plannen te maken om deze onderwijsvernieuwing vorm te geven. Meer hierover leest u in het eerste hoofdstuk.

In hoofdstuk 2 worden de domeinen van de veranderende school beschreven als onderdelen van een huis. In het huis zijn vijf gebieden bijeengebracht waarvoor de schoolleider integraal verantwoordelijk is: het primaire proces, de onderwijsorganisatie, de schoolorganisatie, personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening. Al deze gebieden moeten in hun onderlinge samenhang worden beschouwd bij een onderwijsvernieuwing als de Tweede Fase en bij elke andere onderwijsvernieuwing. Alleen dan is er sprake van een stevig bouwwerk, een verandering die staat als een huis.

In hoofdstuk 3 worden interventies in de onderscheiden gebieden beschreven en hun onderlinge samenhang aangegeven. De onderwijsorganisatie (met name roostersystematiek) en de schoolorganisatie (werken met teams en verdeling van verantwoordelijkheden) krijgen extra aandacht.

In de hoofdstukken 1, 2 en 3 is telkens aangegeven wat de rol van de schoolleider is en hoe cruciaal die rol is in een lerende organisatie. In het laatste hoofdstuk wordt de rol van de schoolleider samengevat. Een belangrijke boodschap zal zijn dat de schoolleider een duidelijke visie moet hebben op het primaire proces om van daaruit interventies te plegen in de vier andere gebieden (de onderwijsorganisatie, de schoolorganisatie, personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening).

De Tweede Fase: een totale verandering

1

De invoering van de Tweede Fase stelde scholen voor de opdracht ingrijpende veranderingen aan te brengen in hun onderwijs aan de bovenbouw van havo en vwo. Veel scholen begonnen enthousiast plannen te maken om deze onderwijsvernieuwing vorm te geven. Met name de didactische vernieuwing, die de metaforische naam studiehuis kreeg, sprak de scholen aan. Het accent zou verschuiven van onderwijzen naar leren, van docentactiviteiten naar leerlingactiviteiten.

De veranderingen lagen op verschillende terreinen:

a. Een breed basispakket en clustering van vakken in profielen

Het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo bereidde in een aantal opzichten onvoldoende voor op het hoger onderwijs. Het beperkte vakkenpakket had daar alles mee te maken. Voor een betere aansluiting moest er een basispakket komen met algemeen vormende vakken, meer wiskunde en meer talen.

De vrije pakketkeuze had een aantal onwenselijkheden tot gevolg. Er bestonden (relatief) lichte pakketten naast zware pakketten. Voor het hoger onderwijs was de gevarieerde instroom een zware opgave. Door vakken te clusteren in profielen werd ingespeeld op de behoefte het aanbod te stroomlijnen en zo beter aan te sluiten op vervolgopleidingen.

In de Tweede Fase wordt een breed basispakket geboden met doorstroomrelevante vakken. Daarnaast wordt door verbreding van het vakkenaanbod de algemene vorming vergroot. In plaats van een vrije pakketkeuze is er nu een verplichte profielkeuze. Het schoolexamen krijgt een groter bereik en speelt een belangrijke rol bij de bepaling van het eindniveau. Vanaf de vierde klas bouwt de leerling een examendossier op. Het examendossier bestaat uit toetsen, praktische opdrachten, handelingsdelen en het profielwerkstuk (als meesterproef).


b. Scherpere selectie

Een belangrijke andere doelstelling van de Tweede Fase was de aanpak van de motivatieproblematiek en een hoog aantal zittenblijvers en uitvallers op m.n. de havo. De vraag daarbij was of de juiste leerlingen in de bovenbouw terecht kwamen. Door een scherpere selectie van leerlingen, via uitbreiding van het programma en het aanscherpen van de eindtermen kan het niveau worden verhoogd en zal een verschuiving van leerlingstromen optreden.

c. Een didactiek passend bij de huidige tijd (studiehuis)

Nieuwe inzichten stelden dat het onderwijs niet slechts moest focussen op het product (toetsresultaten, examenuitslagen), maar dat de leerling en zijn leerproces centraal moeten staan. Om dat te bereiken zal in het studiehuis het onderwijs zich moeten transformeren tot begeleidend onderwijs, waarbij meer leerfuncties bij de leerlingen worden gelegd en de leerling de kans krijgt om zelfstandig en actief te leren.





Anders dan de profielstructuur staat het studiehuis overigens niet in de wetgeving omschreven. Het is aan de scholen zelf om daar invulling aan te geven. De profielstructuur en de daarmee gepaard gaande veranderingen in onderwijstijd en examenstructuur, zijn uitvoerig vastgelegd in wet en regelgeving en werden in 1999 verplicht voor alle scholen.

Het veranderingsproces bracht behoorlijk wat consequenties met zich mee voor de organisatie van de school. Veel scholen zijn enthousiast aan de slag gegaan met het 'leren leren', met activerende didactiek en vaardighedenonderwijs. Al snel werden ook knelpunten zichtbaar.

°Een voorbeeld: keuzewerktijd

Om de leerling en zijn leerproces centraal te stellen is een omslag nodig naar een andere organisatievorm, waarbij leerlingen minder afhankelijk worden van de docent. Vaste lesuren moesten plaatsmaken voor eigen studietijd waarin de leerling zelf keuzes kan maken en zelf sturing kan geven aan zijn leerproces. Om een stap te zetten in de richting van zelfstandig leren, hebben veel scholen zogeheten z-uren of keuzewerktijd ingevoerd, waarvoor lesuren zijn uitgeroosterd.

Toch lopen scholen tot op de dag van vandaag tegen het probleem aan dat de keuzewerktijd naar hun idee onvoldoende efficiënt wordt ingevuld. Een veelgehoorde klacht is dat docenten de krant lezen in plaats van begeleiden en dat leerlingen niet in staat lijken eigen keuzes te maken. Veel scholen kiezen er dan ook voor om de keuzevrijheid van de leerling weer in te perken en de leerling veel gericht te gaan sturen. Maar is dat wel de oplossing? Ligt het probleem bij de leerling, die niet toe zou zijn aan een zekere mate van keuzevrijheid? Ligt het aan de docent, die niet competent is om zijn rol als begeleider van het leerproces waar te maken? Of is het eigenlijke probleem van organisatorische aard?

1.1 Rol van de schoolleider

Wat in dit boekje wordt betoogd, is dat een geïsoleerde aanpak niet werkt. Een onderwijsvernieuwing is een *totale* verandering. Ingrepen in het primaire proces, zoals de invoering van keuzewerktijd, hebben gevolgen voor alle andere terreinen: de onderwijsorganisatie, de schoolorganisatie, het personeelsbeleid en de facilitaire dienstverlening. De schoolleider speelt een cruciale rol bij de samenhangende interventies in al deze gebieden.

Om veranderingen succesvol door te voeren moet je als schoolleider, vanuit een visie op leren, zelf geloven in de onderwijsvernieuwing en anderen daarvoor enthousiast kunnen maken. Daar is ook lef voor nodig. Ervan uitgaande dat onderwijsvernieuwing een integrale aanpak vereist, zal de schoolleider interventies plegen op terreinen die decennialang onveranderd zijn gebleven. Op veel scholen is het nog steeds vanzelfsprekend dat een docent een jaar lang dezelfde lestaak heeft, dat een dag in lessen van 45 of 50 minuten is ingedeeld, dat leerlingen per jaarlaag zijn gegroepeerd of dat secties de primaire verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs.

Ingrijpen in zulke geijkte patronen vereist overtuiging en moed, want daarmee

worden veel zekerheden overhoop gehaald. Het brengt ook risico's met zich mee. De natuurlijke neiging is om risico's te beperken en kleine stapjes te zetten. Het grote nadeel daarvan is dat je in de marge blijft en geen of soms zelfs een tegenovergesteld effect bereikt.

Terug naar het voorbeeld: keuzewerktijd

Stel, een school kiest ervoor om voorzichtig te beginnen met zelfwerkzaamheid om vervolgens het aantal z-uren geleidelijk uit te breiden. Maar als de school slechts drie z-uren op het rooster zet, dan wordt de leerling nauwelijks gedwongen een beroep te doen op de begeleiding van de docent en hoeft de docent zijn didactiek niet echt aan te passen. Dat kan leiden tot de conclusie dat leerlingen niet zelfstandig kunnen werken en het besluit om de z-uren maar weer af te schaffen. Het gevolg is een gevoel van mislukking, waardoor de motivatie voor de onderwijsvernieuwing afneemt.

Als de school daarentegen in één keer tien uur voor zelfwerkzaamheid zou bestemmen, dan heeft de leerling de docent echt nodig bij het zelfstandig verwerken van de leerstof en zal de docent veel beter moeten nadenken over wat hij in de instructie aan bod laat komen. Beiden moeten hun gedrag veranderen.

Keuzewerktijd kan alleen succesvol zijn als leerlingen een andersoortige begeleiding krijgen. En dat vereist een andersoortige organisatie van docenten en een andere organisatie van de lestijd.

1.2 Naar een ontwikkelorganisatie

Met name het begrip studielast biedt veel vrijheid om tot een andere organisatie van de lestijd te komen. Het uitgangspunt is niet meer een vast aantal lesuren per vak, maar de tijdsbesteding van de leerling. Daarin is niet alleen de lestijd opgenomen, maar alle activiteiten die leerlingen uitvoeren. Dat zou scholen ertoe aanzetten om opnieuw na te denken over het aanbod. Welk deel van de studielast wordt voor lessen gereserveerd en welk deel voor zelfstandige activiteiten van leerlingen?

De school kan er bijvoorbeeld voor kiezen geen klassikale lessen meer te geven voor leesvaardigheid Frans en Duits in het vwo, maar leerlingen-leesgroepjes te vormen, ondersteund met een wekelijkse voortgangsgesprek van 10 minuten. Bij een ander vak kan juist een relatief groot deel van de studielast in lesuren worden omgezet als dat wenselijk wordt gevonden. Of de school kan de leerlingen zelf laten kiezen voor welke vakken ze extra lessen willen volgen.

Tot dat alles nodigt het begrip studielast uit. Die uitnodiging is nog onvoldoende opgepakt, ondanks het feit dat er in eerste instantie een groot enthousiasme was voor zelfstandig werkende leerlingen en men al vroegtijdig begon na te denken over de invulling van het studiehuis.

Een deel van de verklaring kan liggen in de sterke bureaucratisering rondom de invoering van de Tweede Fase. Zodra de ideeën over de Tweede Fase in wetgeving werden omgezet, kwamen er gedetailleerde regels met betrekking tot programma's en examinering. Dit belemmert het vrije denken. Met name het



opstellen van een programma van toetsing en afsluiting kostte zoveel energie dat te weinig tijd overbleef om de visie op het studiehuis te vertalen in een andere onderwijs- en schoolorganisatie. Hetzelfde gebeurt nu bij de invoering van het vmbo. Ook hier wordt veel energie gestoken in het ontwerpen van minutieuze PTA's, wat ten koste gaat van de ontwikkeling van een nieuwe onderwijs- en schoolorganisatie.

Een tweede punt is dat veel scholen de invoering van de Tweede Fase als een project hebben opgevat en dus naast de staande organisatie een projectgroep hebben ingesteld. Het blijkt dan vaak moeilijk om de ideeën van de projectgroep in de staande organisatie te implementeren, omdat mensen buiten de projectgroep onvoldoende hebben kunnen meedenken en meepraten. Er is een structureel overleg nodig, waarin alle docenten die verantwoordelijk zijn voor een bepaalde jaarlaag of leerlingengroep, met elkaar spreken over de vernieuwingen. Onderwijsvernieuwing vereist een permanente ontwikkeling. Dat betekent dat de staande organisatie evolueert en zich aanpast. Met andere woorden, dat de staande organisatie een ontwikkelorganisatie wordt, waarin continue nieuwe acties worden ondernomen, geëvalueerd en eventueel bijgesteld.

1.3 Integraliteit

Bovenstaande illustreert waarom het belangrijk is om niet eenzijdig naar een onderwijsverandering te kijken: het doorvoeren van een onderwijsvernieuwing vraagt om een samenhangende visie en een integrale aanpak. Een *totale* verandering dus!

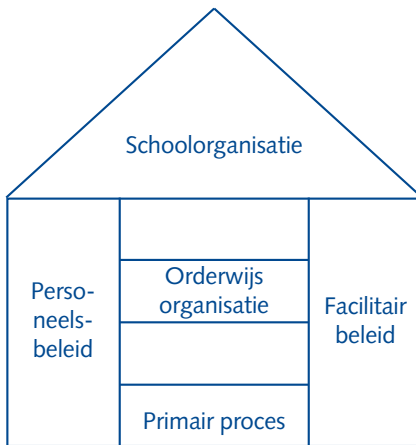
De tweede belangrijke conclusie is dat de schoolleiding dit proces moet sturen. De schoolleider is de enige die de integraliteit kan waarmaken. Bij hem komen immers alle lijnen samen. Hij heeft het totale overzicht, hij kan de consequenties van de onderwijsvernieuwing voor de andere terreinen inschatten en daarin besluiten nemen. De invoering van de Tweede Fase verloopt succesvoller als deze onder de directe verantwoordelijkheid van de schoolleider (cq locatieleider) valt en als de schoolleiding het voortouw neemt. De voorbeelden van succesvolle invoering van de Tweede Fase tonen dit aan.

In het volgende hoofdstuk worden de domeinen van de veranderende school beschreven als onderdelen van een huis. In het huis zijn vijf gebieden bijeengebracht waarvoor de schoolleider integraal verantwoordelijk is: het primaire proces, de onderwijsorganisatie, de schoolorganisatie, personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening. Al deze gebieden moeten in hun onderlinge samenhang worden beschouwd bij een onderwijsvernieuwing als de tweede fase en bij elke andere onderwijsvernieuwing. Alleen dan is er sprake van een stevig bouwwerk, een verandering die staat als een huis.

Het huis van de verandering

2

De veranderende school kan gezien worden als een huis, dat uit vijf terreinen is opgebouwd. Voor deze metafoor is gekozen om aan te geven dat de gebieden goed bij elkaar moeten passen, wil er sprake zijn van een stevig huis. Interventies in het ene gebied hebben gevolgen voor de andere gebieden. De schoolleider is degene die ingrijpt in de gebieden en de samenhang bewaakt.



Figuur 1. Het huis van verandering

Allereerst is het zinvol de vijf terreinen goed te definiëren en scherp van elkaar te onderscheiden. Met name de begrippen schoolorganisatie en onderwijsorganisatie kunnen verwarring wekken. Deze begrippen worden soms door elkaar gebruikt.

2.1 Het primaire proces

Het primaire proces is het terrein waar het leren van leerlingen en de interactie tussen docenten en leerlingen (instructie en begeleiding) plaatsvinden. Hier draait het uiteraard allemaal om, het vormt het fundament van het huis. Dit is het enige terrein waar de schoolleider niet direct ingrijpt. Hij grijpt op de andere terreinen in om het primaire proces te beïnvloeden. Hij doet dat vanuit duidelijke opvattingen over en kennis van leren en ontwikkeling van kinderen (wat bevordert het leren?) en het aanbod (welke kennis willen wij de leerlingen bijbrengen?). De schoolleider is ook degene die de discussie over waarden en normen entameert. Op welke manier gaan directie, docenten en leerlingen met elkaar om?

2.2 Onderwijsorganisatie

Onder de onderwijsorganisatie vallen alle organisatorische maatregelen die erop gericht zijn het leren mogelijk te maken: jaarrooster, dagindeling, werkwijzers, methodes en middelen (waaronder ICT en de elektronische leeromgeving), toetsing, leerlinggroepering, klassenorganisatie, de vrijheidsgraden van de leerling.

De onderwijsorganisatie moet in overeenstemming zijn met de opvattingen over het primaire proces. Onderwijsorganisatie en primair proces moeten in het huis van verandering goed op elkaar passen. De fundamentele vraag is: waaruit moet het aanbod aan de leerlingen bestaan om de onderwijsdoelen te realiseren? Scholen kunnen daarin oneindig veel meer keuzes maken dan vroeger. Er is geen voorgeschreven lessentabel meer, er zijn geen voorschriften meer voor de lesduur. De bekostigingssystematiek is zodanig veranderd dat de school de middelen veel flexibeler kan inzetten en bijvoorbeeld kan kiezen voor allerlei verschillende groepsgrootten en leerlinggroeperingen.

Op allerlei aspecten van de onderwijsorganisatie heeft de school dus keuzes. De enige verplichting is eigenlijk dat de school voor de Tweede Fase leerling minimaal een aanbod van 1000 uur per jaar creëert. Voor de rest is er alle vrijheid. In principe had de school bij de invoering van de Tweede Fase alle reguliere lessen kunnen afschaffen en het aanbod geheel anders kunnen inrichten. Allerlei variaties zijn mogelijk: van individuele begeleiding tot colleges aan honderd leerlingen tegelijk, van zelfstandig werken in de mediatheek tot een begeleidingsgesprek van 10 minuten, van excursies tot stages.

Van deze keuzevrijheid is heel weinig gebruik gemaakt. Vrijwel altijd heeft de school de bestaande situatie als uitgangspunt genomen en deze niet of slechts marginaal aangepast. Veel teleurstellingen bij de invoering van de Tweede Fase zijn terug te voeren op het onvoldoende aanpassen van de onderwijsorganisatie aan de nieuwe doelen. Zoals in het eerste hoofdstuk al is aangegeven, ligt de oorzaak hiervan in het gegeven dat scholen zelf niet zodanig georganiseerd zijn dat ze de keuzevrijheid aankunnen. Grote ingrepen in de onderwijsorganisatie hebben alleen kans van slagen als de schoolorganisatie wordt aangepast.

2.3 Schoolorganisatie

De schoolorganisatie verwijst naar het organogram van de school: een schematische voorstelling van alle actoren (individuen en groepen) en hun onderlinge samenhang, zoals secties, kernteams, afdelingsleiders, projectgroepen, mentoren-overleg, leerling- en ouderpanels. Het organisatiemodel geeft aan hoe de bevoegdheden en verantwoordelijkheden zijn verdeeld over de diverse partijen en hoe de communicatie- en overleglijnen lopen. Onderdeel van de schoolorganisatie is ook de sturingsfilosofie. Het organogram moet duidelijk maken hoe en waar ideeënontwikkeling, besluitvorming, uitvoering en evaluatie plaatsvinden.

Het klassieke organisatiemodel voldoet aan het model van een professionele bureaucratie en is gericht op het handhaven van de status-quo. Dit model van min of meer autonoom optredende professionals in een bureaucratische setting voldoet in een situatie waarin de school vrijwel uitsluitend een uitvoeringsorganisatie is. Die situatie is inmiddels veranderd.

Tot nu toe is het zo geweest dat grote onderwijsvernieuwingen door de overheid

zijn aangestuurd en voorgeschreven via wet- en regelgeving. Zo ging het bij de basisvorming, de Tweede Fase en het vmbo. De school zette een projectorganisatie op om die verandering te begeleiden. De implementatie werd dus opgevat als een project en een project is per definitie eindig. Het idee heerste dat de invoering na een aantal jaren klaar zou zijn en dat we daar dan voorlopig mee vooruit konden. We weten nu echter dat we nooit klaar zullen zijn met veranderen; veranderen is een continu proces.

Het is te verwachten dat ingrijpende, door de overheid aangestuurde onderwijsvernieuwingen tot het verleden behoren. Meer en meer zullen veranderingen worden aangejaagd door maatschappelijke ontwikkelingen. In de huidige wereld doen zich op alle terreinen continue veranderingen voor. Het is niet meer aan de overheid om die ontwikkelingen te volgen en te vertalen. Het zijn de scholen zelf die ze moeten signaleren en daarmee iets moeten doen. Op z'n minst moet de school zich de vraag stellen welke externe ontwikkelingen zich voordoen en of en hoe het onderwijs daarop moet inspelen. Scholen hebben daar nu al de beleidsruimte voor en die ruimte wordt eerder groter dan kleiner. Als regelgeving niet meer alle houvast geeft, ligt het initiatief bij de school.

Tempo en aard van de veranderingen worden bepaald door de schoolleider, vanuit zijn visie op het onderwijs. Maar hoe die visie ook luidt, scholen zullen zich continu moeten blijven ontwikkelen. Dan kun je niet meer volstaan met een projectorganisatie. De staande organisatie moet een ontwikkelorganisatie worden. In zo'n organisatie hebben teams van docenten die samen het onderwijs verzorgen aan een groep leerlingen voldoende bevoegdheden en verantwoordelijkheden om continu ideeën te ontwikkelen, uit te voeren, te evalueren en eventueel bij te stellen. Externe legitimering wordt daarbij verkregen door een transparant proces van verantwoording afleggen door die teams.

2.4 Personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening

Personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening zijn de pilaren van het huis. Zij zijn ondersteunend aan de schoolorganisatie en onderwijsorganisatie. Als je personeelsbeleid zo beschouwt, dan wordt het vanzelf integraal personeelsbeleid dat voorwaarden schept om de gewenste ingrepen in de schoolorganisatie en onderwijsorganisatie mogelijk te maken. Hetzelfde geldt voor de facilitaire dienstverlening. Deze moet zo zijn ingericht dat hij past bij de schoolorganisatie en onderwijsorganisatie.

Onder personeelsbeleid vallen zaken als taakbeleid, competentieontwikkeling en mobiliteit, maar ook teamontwikkeling en -samenstelling.

Onderdelen van de facilitaire dienstverlening zijn bijvoorbeeld: roosterbureau, systeembeheer, bouwzaken, financieel beheer en administratieve ondersteuning.

Interventies

Dit hoofdstuk gaat in op de vraag wat we met de Tweede Fase willen bereiken en welke ingrepen nodig zijn om dat te bewerkstelligen. Allereerst zetten we de belangrijkste didactische doelen van de Tweede Fase op een rij:

- actief en zelfstandig leren van leerlingen, individueel en in groepen: meer zelfwerkzaamheid en samenwerkend leren;
- meer eigen keuzes voor leerlingen, zowel inhoudelijk als qua aanpak;
- meer accent op vaardigheden en toepassing van kennis;
- meer samenhang in het aanbod: integreren van kennisgebieden, bijvoorbeeld in het profielwerkstuk;
- de buitenwereld meer verbinden met de school, onder andere door praktische opdrachten waarbij leerlingen vaak letterlijk de buitenwereld in moeten.

Dat alles betekent anders leren en breder leren. Allemaal veranderingen in het primaire proces. Welke ingrepen kunnen we doen in de onderwijsorganisatie, de schoolorganisatie, het personeelsbeleid en de facilitaire dienstverlening om dit mogelijk te maken?

3.1 Onderwijsorganisatie

Een heel belangrijke sturende factor in de onderwijsorganisatie om de genoemde doelen van de Tweede Fase te bereiken, is het rooster: de dag-, week- en jaarindeling.

Een rooster waarin van uur tot uur de leerlingactiviteiten zijn vastgelegd, staat op gespannen voet met de doelstelling van de Tweede Fase om leerlingen ruimte te geven voor eigen keuzes. Het rooster moet het bijvoorbeeld mogelijk maken dat de ene leerling meer aan Frans doet, terwijl een andere leerling met een zelfde profiel juist meer tijd aan wiskunde besteedt. Of dat de ene leerling voornamelijk via zelfwerkzaamheid leert, terwijl de ander vaker voor instructie kiest. Dit moet de beslissing van de leerling zelf zijn, wil je de doelstelling van zelfverantwoordelijk leren waarmaken. Het rooster moet de leerling uitdagen tot nadenken over wat hij nodig heeft: waar ben ik meer en minder goed in, waar ga ik extra tijd in steken, heb ik daarbij hulp nodig, wat voor hulp en wie ga ik dan om hulp vragen?

Flexibilisering van het rooster

Veel scholen zijn overstapt op een perioderooster, waarbij het jaar in twee tot zes periodes is verdeeld, met als doel het aantal vakken per periode te beperken en zo versnippering tegen te gaan. Periodisering schept ook iets gunstigere voorwaarden om leerlingen eigen keuzes te laten maken en variaties aan te brengen in werkvormen. Maar alleen toepassing van periodisering is een wat magere aanpassing.

Een rooster heeft zes dimensies: lesevenheid, leerlinggroepering (aantal en samenstelling), de docenten die aan de leerlingen worden gekoppeld, de vakken, de werkruimten, en (een nieuwe dimensie sinds de Tweede Fase is ingevoerd) de aard van de leerlingactiviteiten. De zes dimensies vormen samen een roosterblok en een aantal roosterblokken opgeteld vormen het weekrooster of het maandrooster of het perioderooster.

Op elk van de zes dimensies zijn allerlei variaties mogelijk. Bij de leerlingactiviteiten gaat het bijvoorbeeld om instructie volgen, werken aan het profielwerkstuk of aan een excursie meedoen. De aard van de leerlingactiviteiten bepaalt de werkruimte, zoals lokaal, mediatheek, studiehoek of werken buiten de school. Omdat niet alle activiteiten evenveel tijd nodig hebben, is het wenselijk dat de tijdsduur ('lestijd') varieert: 50 minuten, 90 minuten, een dagdeel of zelfs een hele dag. De leerling hoeft niet altijd van dezelfde docent les te krijgen voor een bepaald vak. Ook de samenstelling van de groep hoeft niet altijd hetzelfde te zijn. Je zou bijvoorbeeld leerlingen met hetzelfde profiel (alle leerlingen van de bovenbouw vwo of alle leerlingen van 4 havo en 5 vwo) bij elkaar kunnen zetten. Eveneens kan de docent-leerling ratio variëren, bijvoorbeeld één docent op tien leerlingen of drie docenten op tachtig leerlingen.

De volgende constructie is bijvoorbeeld mogelijk: drie docenten van vakken die bij een bepaald profiel horen, zijn gedurende een dagdeel beschikbaar voor een groep van tachtig leerlingen. De leerlingen krijgen (al dan niet verplicht) voor twee van de drie vakken een half uur instructie. Aan welk vak ze de resterende tijd besteden en op welke manier, mogen ze zelf bepalen: meer instructie vragen, een toets maken of zelfstandig werken.

Een ander voorbeeld: op een vaste dag in de week zitten alle Tweede Fase leerlingen van havo en vwo met het profiel Cultuur & Maatschappij bij elkaar (zeg 120 leerlingen). Zij hebben de beschikking over de lokalen van beeldende vorming en muziek. Een groep van vijf docenten (beeldende vakken, geschiedenis en filosofie) ontwikkelt een aanbod voor die dag, dat gedeeltelijk docentgestuurd is en dat er niet elke week hetzelfde uit hoeft te zien. Dat biedt ruimte voor activiteiten die een lange tijdsduur nodig hebben, zoals excursies, het praktisch werken aan beeldende vakken en het werken aan profielwerkstukken.

Waar het allemaal om gaat is dat een dergelijke flexibilisering variaties in werkvormen en individuele keuzes voor leerlingen mogelijk maakt. Met een standaardprogramma kan het onderwijs van de toekomst niet worden gerealiseerd. Roosterteknisch zijn de variatiemogelijkheden (met daarbij eigen sturingsmogelijkheden van leerlingen) onbeperkt. Enkele scholen hebben al roosters gerealiseerd, waarbij leerlingen in belangrijke mate invloed kunnen uitoefenen op hun eigen weekprogramma en zo hun rooster kunnen afstemmen op hun specifieke onderwijsvraag.

ICT

Een ander element van de onderwijsorganisatie is ICT. ICT biedt leerinhoud, maar kan ook een sturende functie hebben in het leerproces. In feite is een elektronische leeromgeving een digitale versie van een takenboek. In een meer geavanceerde vorm houdt de elektronische leeromgeving ook de leervorderingen bij, geeft hij feedback op uitgevoerde opdrachten en verwijst, afhankelijk van de leerresultaten, naar remediërende of vervolgoopdrachten.

Er is een belangrijk onderscheid te maken tussen gesloten en open systemen. Bij een gesloten systeem kan de leerling wel kiezen uit de leerinhoud, maar waaruit gekozen kan worden ligt vast. Een voorbeeld van een gesloten systeem is een cd





met instructie en vastgelegde content.

Als via de elektronische leeromgeving een verbinding gemaakt kan worden met internet, zijn de mogelijkheden in principe oneindig en wordt het onvoorspelbaar van welke inhoud de leerling kennis neemt. Bepaalden vroeger de docent en de methode volledig de inhoud, nu maakt de leerling kennis van inhoud die de docent niet kent. Het omgaan met de onvoorspelbaarheid van de leerinhoud vraagt een geweldige mentale omslag bij docenten.

Ook met betrekking tot ICT moet de school belangrijke keuzes maken. Hoe kunnen we ICT inzetten om de doelstellingen van de Tweede Fase te ondersteunen? In welke mate en op welke manier gebruiken we het? Hoe gaan we docenten toerusten om ICT als middel te kunnen hanteren? Hoe zorgen we ervoor dat voldoende interactie blijft plaatsvinden tussen leerlingen en docenten en leerlingen onderling?

Veel scholen hebben gekozen voor een mediatheek: een bibliotheek met moderne media. Door ICT-middelen te concentreren maak je ze gemakkelijker beheersbaar. Maar dat is een organisatorisch, geen onderwijskundig uitgangspunt. De vraag is of een mediatheek onderwijskundig gezien zinrijk is. Multimedia spelen nog steeds een marginale rol in de school. Die rol zal marginaal blijven met een mediatheek, omdat er in een mediatheek altijd te weinig werkplekken zijn. Vind je als school dat ICT een grotere plaats moet hebben in het onderwijsleerproces, dan moet je met een ander systeem werken, met als ultieme mogelijkheid dat elke leerling zijn eigen laptop heeft en overal kan inloggen.

Toetsing

Ook toetsing is onderdeel van de onderwijsorganisatie: wat, wanneer en hoe vaak er getoetst wordt, hoe zwaar een toets weegt, hoe vaak er herkanst mag worden. Kortom, het programma van toetsing en afsluiting (PTA).

Het PTA biedt veel meer ruimte voor keuzes dan veel scholen denken, keuzes waarmee je de zelfstandigheid van leerlingen bevordert en recht doet aan verschillen tussen leerlingen. Je kunt bijvoorbeeld in het PTA opnemen dat leerlingen in hoge mate zelf bepalen wanneer ze iets afsluiten. De school kan leerlingen ook uit een variatie van toetsvormen laten kiezen, zoals een PowerPoint-presentatie, een werkstuk of een schriftelijke of mondelinge toets. Of een hoeveelheid leerstof over één, twee of drie toetsen wordt verdeeld, kan eveneens een keuze van de leerling zelf zijn. De vaak bureaucratische opzet van het PTA heeft geleid tot een standaardisering die zich niet verhoudt met de wens voor individuele leerwegen.

Nadenken over al die mogelijkheden met betrekking tot roostering, ICT en toetsing is in eerste instantie de verantwoordelijkheid van de schoolleider. Hoe moet ons onderwijs er over vijf jaar uitzien en welke consequenties heeft dat voor de onderwijsorganisatie? De schoolleider moet zelf ideeën daarover kunnen ontwikkelen om goed het ontwikkelproces in de school te kunnen stimuleren. Daarbij is de timing erg belangrijk. Ingrepen in de onderwijsorganisatie zullen soms de ideeën over het primaire proces volgen en soms juist daarop vooruitlopen.



3.2 Schoolorganisatie

Het klassieke organisatiemodel voldoet niet meer als je een onderwijsvernieuwing als de Tweede Fase wilt invoeren. Problemen ontstaan vaak doordat de school haar organisatiemodel niet heeft veranderd, terwijl de opdracht aan de school wel is veranderd. Het organisatiemodel en de taken waar de school voor staat, passen dan niet meer bij elkaar. Met andere woorden: er moet sprake zijn van congruentie tussen het organisatiemodel en de nieuwe onderwijsdoelen.

Hoe kun je leerlingen zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid bijbrengen, als de docenten zelf nauwelijks verantwoordelijkheid krijgen? Als je wilt dat docenten de leerlingen serieus nemen, vertrouwen geven, de ruimte geven, dan zal de schoolleiding zich ook zo ten opzichte van de docenten moeten opstellen. Als je ervan uitgaat dat de docent de leerlingen niet zomaar met een opdracht op pad stuurt, maar hen begeleidt, stimuleert en de vorderingen bewaakt, dan heeft de schoolleiding deze coachende rol ten aanzien van de docenten.


*Kernteam*s

Als je de schoolorganisatie congruent wilt maken met de doelen van de Tweede Fase, dan kom je uit op een ontwikkelorganisatie (een lerende organisatie) en leg je de verantwoordelijkheden daar waar ze kunnen worden waargemaakt. De verantwoordelijkheden kunnen nooit bij de individuele docent liggen, want deze overziet altijd maar een deel van de klassen en een deel van het onderwijsleerproces van de individuele leerling. De verantwoordelijkheden moeten daarom bij (kern)teams van samenwerkende docenten liggen. Daarbij moet het om een collectieve verantwoordelijkheid gaan: alle teamleden hebben de verantwoordelijkheid voor het totale onderwijs en de begeleiding van een groep leerlingen.

Veel scholen kiezen voor een teamleider die een hiërarchische relatie heeft met zijn team. Vaak worden daarbij ook teams van meer dan tien docenten samengesteld. Het nadeel hiervan is dat teamleden vrij gemakkelijk verantwoordelijkheden kunnen afschuiven en dat ontwikkeling moeilijk tot stand komt. De teamleider voert bijvoorbeeld de gesprekken met de klassenmentoren. De betrokkenheid bij de problemen die de mentor aandraagt, zal bij de andere teamleden dan minder groot zijn. De teamleider is de enige die de problemen heeft geanalyseerd, waardoor er bij de anderen niet vanzelf draagvlak is voor bepaalde beslissingen.

In een situatie met een collectieve verantwoordelijkheid komen leerlingen ter sprake in een soort intervisiebijeenkomsten. Iemand brengt een probleem in en alle teamleden denken mee over een oplossing. Als het collectief de problemen signaleert en de oplossingen bedenkt, dan staat het collectief ook achter het besluit en wordt het besluit loyaal uitgevoerd. De meerwaarde is bovendien dat het team naar structurele oplossingen zal zoeken voor problemen die vaker voorkomen.

We spreken van *kernteams* om uit te drukken dat het team de *kern* van de organisatie is, dat het team bestaat uit de *kern* van de docentengroepering die lesgeeft aan een bepaalde groep leerlingen, en dat het team verantwoordelijk is voor de *kern*activiteiten van de school, namelijk onderwijs en begeleiding. Van groot belang is dat kernteams verregaande bevoegdheden krijgen. Als de bevoegdheid beperkt wordt tot het uitvoeren van taken waarover het beleid al elders is vastge-



steld, zullen kernteams niet uitgedaagd worden om initiatieven te nemen voor de verbetering (en dus de verandering) van het schoolbeleid.

Als kernteams goed worden ingevoerd, vinden in twee richtingen machtsverschuivingen plaats: van de schoolleiding naar het kernteam (de gemakkelijkste) en van de individuele docent naar het kernteam (de moeilijkste). Kernteams geven leiding aan zichzelf en aan alle andere docenten (gastdocenten) die lesgeven aan hun leerlingen. De schoolleiding ondersteunt met beleid dat besluiten van kernteams door de gastdocenten worden uitgevoerd.

De ideale omvang van een kernteam is vier tot zes docenten. Bij een kleiner team is er onvoldoende innovatiekracht voor onderwijsontwikkeling en is er ook onvoldoende spreiding over de vakgebieden. Is het team groter, dan wordt het moeilijk om een gezamenlijk creatief proces op gang te brengen. De bijdrage van ieder individu komt in het gedrang en de neiging ontstaat om de eigen gang te gaan. Verantwoordelijkheden worden diffuus. Organisatorisch gezien is het bij een groot team lastig om frequente overlegmomenten te creëren.

Coachend leiderschap

De schoolorganisatie moet zo zijn ingericht dat teamoverschrijdende veranderingen door de schoolleiding worden opgepakt. De kernteams leren van hun ervaringen in het primaire proces, de schoolleiding leert van de ervaringen van de kernteams en doet de noodzakelijke ingrepen in de teamoverstijgende onderwijsorganisatie, het personeelsbeleid of de facilitaire dienstverlening om veranderingen mogelijk te maken.

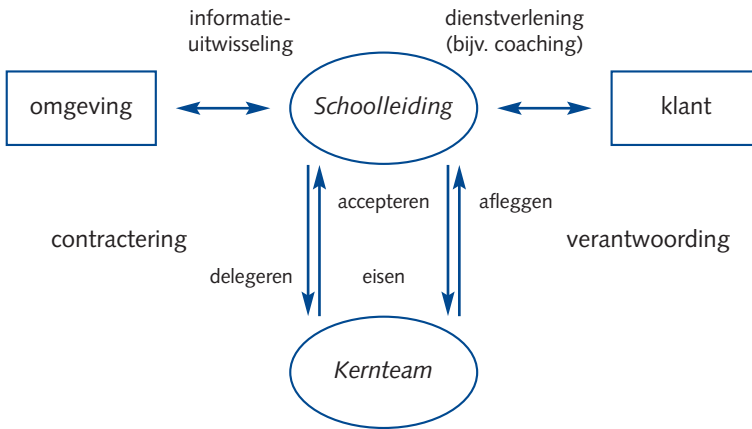
Dat vraagt om een intensieve wisselwerking tussen schoolleiding en kernteams. De schoolleider schuift regelmatig aan bij de kernteams en stelt zich coachend op, zowel t.a.v. de inhoud als ook t.a.v. het proces.

De schoolleiding coacht de teams, zoals de docenten leerlingen coachen bij hun ontwikkeling naar zelfstandigheid. Beiden worstelen in die rol met de 'sturing van de zelfsturing'. Immers, door iemand aan te sturen zelfsturend te zijn, geef je in feite aan iemand de opdracht zelfstandig te zijn. Dat is een paradox.

Coachend leiderschap is een middel om met die paradox om te gaan. De coaching is erop gericht de ander te helpen zijn eigen doelen te bepalen en voor de ander mogelijk te maken te doen wat hij wil doen. Maar de ander neemt wel zelf de verantwoordelijkheid.

Toch wringt ook hier iets. Als schoolleider heb je een bepaalde koers voor ogen, dus stuur je in een bepaalde richting, terwijl je tegelijkertijd wilt dat docenten eigen beslissingen nemen. De oplossing is dat de schoolleider met docententeams regelmatig de discussie aangaat over de koers, waardoor via onderlinge beïnvloeding gemeenschappelijke waarden ontstaan. Die waarden zijn niet statisch; het is een dynamisch proces. De schoolleider organiseert dat proces van waardedeling en bewaakt de gemeenschappelijk vastgestelde waarden. Hij is ook degene die corrigerend optreedt tegen teamleden die niet aan die waarden voldoen.

Al met al betekent dit een flinke verschuiving in de manier waarop de schoolleider met zijn personeel werkt.

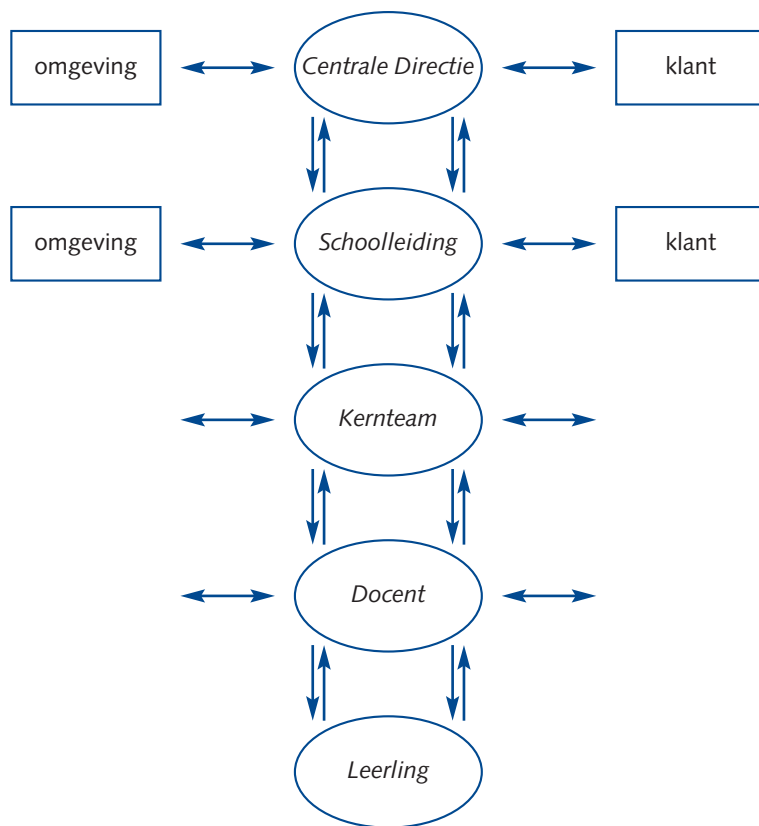


Figuur 2. Relatie tussen schoolleiding en kernteam

Tussen schoolleiding en kernteams bestaat een hiërarchische relatie waarin twee belangrijke processen gedefinieerd kunnen worden: contractering en verantwoording. Bij contractering worden afspraken gemaakt over het delegeren van verantwoordelijkheden door de schoolleiding en de acceptatie daarvan door de kernteams. Ook worden afspraken gemaakt over de bevoegdheden die bij de gedelegeerde verantwoordelijkheden horen. Contractering is een duidelijk tweezijdig proces, waarbij de acceptatie-actie minstens zo belangrijk is als de delegatie-actie. Het is van groot belang dat kernteams de verantwoordelijkheden daadwerkelijk accepteren (daar is vaak te weinig aandacht voor).

Ook het proces van verantwoording kent twee richtingen. De schoolleiding dient verantwoording te eisen, het kernteam dient verantwoording af te (willen) leggen. Het afleggen van verantwoording moet adequaat zijn geregeld, zodat het voor kernteams een logisch proces is. Daarbij gaat het niet alleen om afgerekend worden, maar ook om leren: hoe gaan we ermee verder?

De processen herhalen zich in de relatie tussen het kernteam en de individuele docenten en in de relatie tussen de individuele docent en zijn leerlingen. Ook tussen deze partijen is er sprake van verantwoordelijkheden delegeren en accepteren, van verantwoording eisen en afleggen.



Figuur 2. Relatie tussen schoolleiding, kernteam, docent en leerling

Het nastreven van deze congruentie in de schoolorganisatie, een belangrijke taak voor de schoolleider, is een zeer krachtig instrument in de schoolontwikkeling.

Indien de hiërarchische relaties van contractering en verantwoording goed (expliciet) zijn geregeld, komt er ruimte voor een derde, gelijkwaardige relatie, waarbij de schoolleider zich dienstverlenend en coachend opstelt naar het kernteam: de schoolleider beschouwt het kernteam in dat geval als "klant". De grootste sturingsmogelijkheden liggen paradoxaal in deze gelijkwaardige relatie: daar waar de schoolleider de kernteams coacht op zowel de inhoud als het proces van hun werk.

Hetzelfde geldt voor de docent-leerling verhouding: de coachende, dienstverlenende relatie biedt veel gelegenheid voor de 'sturing van de zelfsturing'.

Daarnaast hebben schoolleiding, kernteams en docenten een dienstverlenende relatie met andere klanten (ouders, leerlingen, etc) en verhouden zij zich met hun omgeving (vervolgopleidingen, instanties, landelijke beleidsmakers, etc), om adequaat te kunnen inspelen op nieuwe behoeften en ontwikkelingen. Wanneer een kernteam de andere kernteams in school nadrukkelijk als onderdeel van hun omgeving definiëren, wordt de vaak gevreesde chaos van ongeremd zelfsturende teams voorkomen.

3.3 Personeelsbeleid

Integraal personeelsbeleid is personeelsbeleid dat congruent is met de onderwijsorganisatie en de schoolorganisatie, die op hun beurt weer congruent zijn met het primaire proces. Met andere woorden, integraal personeelsbeleid is een passende en stevige kolom in het huis van verandering.

Congruentie met de schoolorganisatie wordt geïllustreerd aan de hand van kernteams. Als de school besluit kernteams in te voeren, kun je taken niet meer centraal verdelen. Een centraal gestuurd taakbeleid maakt plaats voor een beleid dat zich primair richt op de verdeling van verantwoordelijkheden. In het personeelsbeleid worden de verantwoordelijkheden aan de teams toegekend, waarna de teams grotendeels zelf de taken onderling verdelen. Als teamleden in dit opzicht meer eigen regelmogelijkheden hebben zal naar verwachting de beleefde werkdruk afnemen (terwijl mogelijk de feitelijke werkdruk toeneemt). Mensen kunnen meer aan als ze er zelf voor hebben gekozen. Dit geldt overigens ook voor leerlingen.

De schoolleiding bepaalt hoe de teams worden samengesteld. Allereerst worden de competenties benoemd die noodzakelijk worden geacht voor het lidmaatschap van een kernteam. Vervolgens richt de school zich bij nieuwe aanstellingen op die competenties en geeft zittende docenten de gelegenheid die competenties te ontwikkelen. Dat houdt in dat afspraken worden gemaakt over trainingen of coaching om in een kernteam te leren functioneren.

De invoering van kernteams betekent eveneens dat in de functieomschrijving die de school hanteert voor docenten nadrukkelijk het functioneren in kernteams wordt benoemd, met bijbehorende taken zoals de gezamenlijke ontwikkeling van het onderwijs.

Op het vlak van personeelsbeleid kunnen nog tal van andere afspraken worden gemaakt om het functioneren van kernteams mogelijk te maken:

- teamfunctioneringsgesprekken voeren;
- in de weekindeling van de school overlegmomenten creëren voor kernteamleden;
- verplichte aanwezigheid op school (werkplekgebonden aanstelling) om meer beschikbaar te zijn voor leerlingen en collega's;
- soepel met lesbevoegdheden omgaan, zodat een kernteamlid aan meer klassen kan lesgeven;
- eisen stellen aan de omvang van de aanstelling (bijvoorbeeld minimaal zes-tiende weektaak), omdat een kernteamlid anders geen bijdrage kan leveren aan de onderwijsontwikkeling.

Ook ingrepen in de onderwijsorganisatie moeten door het personeelsbeleid worden ondersteund. Door die ingrepen veranderen functies en ontstaan nieuwe functies. Er ontstaat een grotere variatie aan functies, terwijl tegelijkertijd de strikte scheiding tussen onderwijzend personeel en onderwijsondersteunend personeel gaat vervagen. De inzet van ICT kan bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat applicatiebeheerders of webmasters bij het primaire proces worden betrokken en met leerlingen werken, zoals ook de mediathecaris een instructierol of begeleidende rol kan krijgen ten opzichte van leerlingen.





Het personeelsbeleid past het functiebouwwerk aan en zorgt ervoor dat mensen voor nieuwe taken zijn toegerust, zowel bij nieuwe aanstellingen als bij het zittend personeel. Zo zal een school die besluit ICT een grotere plaats te geven in het onderwijsleerproces, daarvoor een scholingsbeleid moeten ontwikkelen.

Ook flexibilisering van het rooster brengt veranderingen met zich mee waarvoor in het personeelsbeleid een en ander geregeld moet worden. Periodisering betekent dat de lestaak van de docent per periode kan variëren. Het personeelsbeleid moet in de aanstellingen een variabele lestaak gedurende het schooljaar mogelijk maken. Bovendien gaat de oude definitie van de lestijd niet meer op. Een nieuwe definitie moet recht doen aan de diversiteit van docentactiviteiten als instructie, werkbespreking, coachingsgesprekken en excursies.

Flexibilisering van het rooster kan eveneens tot gevolg hebben dat leerlingen voor hetzelfde vak van verschillende docenten les krijgen. Dit brengt één van de grote veranderingen voor docenten met zich mee, namelijk dat ze worden gedwongen samen te werken, niet alleen in de algemene begeleiding, ook vakinhoudelijk. Daarvoor moet in het personeelsbeleid aandacht zijn.

3.4 Facilitaire dienstverlening

De facilitaire dienst creëert de randvoorwaarden voor de overige gebieden van het huis van verandering. Het belang van het rooster is al beschreven. Dat betekent dat in de facilitaire dienstverlening moet worden gezorgd voor een goed geoutilleerd (zowel materieel als personeel) roosterbureau. De toepassingen van ICT vragen om een ondersteunende dienst voor systeembeheer en softwareontwikkeling. Bouwkundige aanpassingen zijn vaak nodig voor het bereiken van de onderwijsdoelen, maar ook om de kernteams letterlijk een plek in de organisatie te geven.

Om deze voorwaardenscheppende verantwoordelijkheid goed te kunnen waarmaken, moet de sturing van de facilitaire dienst (in het organogram een staffunctie) direct gekoppeld zijn aan de sturing van de andere gebieden in het huis van verandering. Te vaak laten scholen deze sturing over aan managers die los staan van de sturing van de andere gebieden, waardoor de facilitaire dienstverlening ernstig aan effectiviteit inboet.

Samengevat: de rol van de schoolleider

4

In de voorgaande hoofdstukken is telkens aangegeven wat de rol van de schoolleider is en hoe cruciaal die rol is in een lerende organisatie. Hieronder worden de conclusies samengevat, onder de noemers: visie, eindverantwoordelijkheid voor samenhang en congruentie en coachend leiderschap.

4.1 Visie

De schoolleider heeft visie op het primaire proces en gaat het gesprek met de andere leden van de school aan om tot gedeelde waarden te komen. Dat betekent dat hij op basis van allerlei informatie, gesprekken en eigen ervaringen ideeën, opvattingen en beelden ontwikkelt met betrekking tot leren en onderwijs. Zonder die inhoudelijke deskundigheid mist de schoolleider de aansluiting bij de professionals en kan hij de congruentie in de organisatie niet aanbrengen en bewaken. Visie en inhoudelijke deskundigheid zijn onmisbaar, zeker als je de school ziet als een ontwikkelorganisatie.

4.2 Eindverantwoordelijkheid voor samenhang en congruentie

Omdat de schoolleider als enige het totaaloverzicht heeft en de bevoegdheid om op alle terreinen in te grijpen, is hij eindverantwoordelijk voor samenhang en congruentie. Bij het nastreven van congruentie hoort ook corrigerend optreden tegen docenten die niet aan gemeenschappelijke waarden voldoen.

De schoolleider neemt bij uitstek verantwoordelijkheid ten aanzien van de schoolorganisatie. Met betrekking tot de onderwijsorganisatie kan hij veel ideeën putten uit de contacten met kernteams. Op het terrein van personeelsbeleid en facilitaire dienstverlening nemen staffunctionarissen de uitvoering voor hun rekening, aangestuurd door de schoolleider.

4.3 Coachend leiderschap

Bij een ontwikkelorganisatie hoort coachend leiderschap. Dat is de enige manier om met de paradox van de 'sturing van de zelfsturing' om te gaan. Tussen schoolleiding en kernteams vinden in hiërarchisch opzicht twee tweezijdige processen plaats: verantwoordelijkheden delegeren en accepteren (contractering) en verantwoording eisen en afleggen. Door het kernteam nadrukkelijk ook als klant van de schoolleiding te definiëren ontstaat daarnaast een derde, gelijkwaardige relatie: de schoolleider coacht de kernteams op zowel de inhoud als het proces van hun werk. Dezelfde drie interacties vinden plaats tussen docenten en leerlingen.

Een van de moeilijkste dingen voor docenten in de Tweede Fase is de relatie met leerlingen goed te definiëren. Enerzijds is de docent eindverantwoordelijk voor het onderwijs en de resultaten, anderzijds moet de leerling verantwoordelijkheid gaan nemen en mogelijkheden voor zelfsturing krijgen. Dat gaat met veel vragen gepaard. Hoe houd je balans tussen sturing en zelfsturing? Hoe ga je om met iemand die zijn verantwoordelijkheid niet waarmaakt?

De schoolleiding heeft met dezelfde vragen te maken in haar veranderende rol en haar veranderende relatie met de docenten. Door congruentie tussen beide relaties (schoolleider-docent en docent-leerling) na te streven krijgen schoolleiders en docenten meer begrip voor elkaars situatie. Dat maakt de dialoog gemakkelijker over processen als verantwoordelijkheden delegeren en accepteren en verant-



woording eisen en afleggen, belangrijke processen in de Tweede Fase. Daardoor wordt het ook gemakkelijker om de noodzakelijke discussie over de onderliggende waarden te voeren.

Door coachend leiderschap wordt de verhouding tussen leerlingen en docenten en tussen docenten en schoolleiding meer een samenwerkingsrelatie, zonder de hiërarchische relatie te verloochenen. Leerlingen en docenten, docenten en schoolleiding staan niet tegenover elkaar. Er wordt gezamenlijk aan hetzelfde doel gewerkt. Zo wordt eenieder de school meester.