

Responsief Leiderschap: hefboom voor transformatie!?

Verslag van het onderzoeksproject
Responsief Leiderschap in AOC

Tom P.A. van Oeffelt (Red.)
en collega's



Responsief Leiderschap: hefboom voor transformatie!?

Verslag van het onderzoeksproject
Responsief Leiderschap in AOC

Tom P.A. van Oeffelt (Red.)
en collega's

Colofon

Uitgever Aeres Hogeschool Wageningen
Vormgeving GAW ontwerp + communicatie, Wageningen
ISBN 978-90-78712-29-9

© 2017 Aeres Hogeschool Wageningen

Alle rechten zijn voorbehouden. Niets van deze pagina's mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbenden.

Voorwoord

"Als je iets wilt pakken, moet je het heel even loslaten.

Als je iets wilt loslaten, moet je het heel even pakken."

– Lao -Tse

Teamleider zijn in het onderwijs is een vak. Een vak waarin veel geschakeld moet worden en waarin verbindingen leggen tussen verschillende werelden en belevingen essentieel is. Toch heeft een teamleider niet altijd een eenduidige taakinvulling. De 'buitenwereld' wil ontwikkelingen in de samenleving en het bedrijfsleven graag zo snel mogelijk vertaald zien in onderwijs. Het team wil graag dat operationele en tactische randvoorwaarden gerealiseerd worden, zodat het onderwijs goed uitgevoerd kan worden. Voor een teamleider is dat schakelen. En hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk leidinggevende blijft en dat je rol zich niet beperkt tot die van een gewaardeerd coördinator en organisator? Hoe zorg je ervoor dat je vragen uit de buitenwereld weet te verbinden met de intern aanwezige mogelijkheden en kwaliteiten? De verbinding tussen 'buiten' en 'binnen' zou moeten leiden tot een adequate vertaling van ontwikkelingen in de buitenwereld naar de binnenwereld van de organisatie: naar je team, je teamleden en naar jezelf als teamleider. Hierover gingen de ontdekkingstocht en het onderzoek naar responsief leiderschap. Het is een bijzonder traject geworden waarin onderzoek en het ontdekken en ontwikkelen van de persoonlijke identiteit van teamleiders als responsief leider hand in hand zijn gegaan, en waarin de praktijkgerichte component direct zichtbaar is geworden op de werkvloer.

Het is ook een bijzonder traject geweest omdat de deelnemende teamleiders – ook twee jaar later nog – vertellen dat ze veel geleerd hebben, opbrengsten toepassen, nog zichtbaarder zijn in de regio en reflectiever reageren op zowel interne als externe ontwikkelingen. Daarmee is conceptueel een belangrijk nieuw element verkend in wat het betekent om een groen 'kenniscentrum in de regio' te zijn. Tegelijkertijd is dit ons inziens nog maar een eerste stap geweest op weg naar een bewuster omgaan met responsiviteit als onderdeel van de professionele identiteit van teamleiders in het groene onderwijs.

Voor ons als initiatiefnemers uit de praktijk was het een genoegen om naar de enthousiaste verhalen uit de praktijk te luisteren en zicht te krijgen op de wetenschappelijke inzichten die het traject heeft opgeleverd. Juist het feit dat het was ingericht als een ontdekkingstocht waarin deelnemers en onderzoekers gezamenlijk responsiviteit exploreerden en er invulling en betekenis aan verleenden, maakte dat het ook in zijn aanpak een boeiend en leerzaam traject is geweest. De vertaling naar zowel een theoretisch kader als naar conclusies en aanbevelingen voor de praktijk ondersteunt ons bij het op een andere manier organiseren van professionaliseringsactiviteiten en bij de verdere doorontwikkeling van een professionele en 'groene' identiteit voor ons kenniscentrum.

Het onderzoekstraject heeft behalve op de individuele ontwikkeling van leiderschap ook invloed gehad op de ontwikkelingsstrategie van zowel de Lentiz Onderwijsgroep als Groenhorst (inmiddels Aeres VMBO/MBO). Beide instellingen gaan uit van de kracht van het team waar het de sturing op kwaliteit betreft. Een 'responsieve' teamleider die stevig positie kiest, kan die kracht verder ontwikkelen en waar nodig sturen.

Truda Kruijer en Rick van Dam

Truda is algemeen directeur van Groenhorst en Rick is manager Strategie en Innovatie van de Lentiz Onderwijsgroep

Inhoudsopgave

Voorwoord 3

Inleiding 5

– Tom P.A. van Oeffelt

Praktijkverhaal: Teamontwikkeling op MBO Maasland 9

1. Responsief leiderschap. Wat is dat? 10

– Ieke G.H. van Velden en Tom P.A. van Oeffelt

Praktijkverhaal: Responsief leiderschap: wel leider, niet meer leidend 22

Praktijkverhaal: Responsief leiderschap als grondhouding! 23

2. Handreiking voor begeleiders: Vormgeving van een transformatief leertraject 24

– Freerk Q.C. Wortelboer, Tom P.A. van Oeffelt en Manon C.P. Ruijters

Praktijkverhaal: Responsief Leiderschap 36

Praktijkverhaal: Responsief Leiderschap 37

3. Scholingstraject voor responsief teamleider.

Van de waan van de dag naar toekomstgericht handelen 38

– Jan Nijman

Praktijkverhaal: Responsief leiderschap, van meewerkend voorman naar studieleader 43

4. Verkenning in theorie en praktijk: professionele frames in dit traject en in organisatieontwikkeling 44

– Tom P.A. van Oeffelt en Manon C.P. Ruijters

5. Responsief leiderschap – een nabeschouwing 52

– Femke P. Geijssel

6. Handreikingen voor teamleiders: werkvormen 58

– Freerk Q.C. Wortelboer, Manon C.P. Ruijters en Tom P.A. van Oeffelt

Over de auteurs van de artikelen 69

Over de consortiumpartners 70

Inleiding

Tom P.A. van Oeffelt

Responsief leiderschap

Ronald¹ heeft geleerd dat hij zijn teamleden meer helpt als hij een stap naar achteren doet, als hij meer op de achtergrond blijft. Zonder dat hij gezegd heeft dat hij onzeker was over zijn manier van doen, is Ronald aan het uitproberen geslagen. Hij heeft zijn opvattingen op de proef gesteld, zijn handelen bijgesteld en zo een nieuw perspectief op het ondersteunen van zijn mensen ontwikkeld.

Ronald is een van de 21 teamleiders van de AOC's Groenhorst, Lentiz en Nordwin die in twee groepen een traject hebben doorlopen over de vraag hoe ze hun leiderschap anders konden vormgeven. Hun focus op coördinatie, operationele zaken en incidenten paste niet meer bij wat er gevraagd werd in hun organisatie. Nodig was leiderschap dat past in een lerende organisatie, een organisatie die actief optreedt in de regio en daar partner is; 'responsief leiderschap' bood hen in dat opzicht een wenkend perspectief.

Nu hij het traject heeft doorlopen, oefent Ronald zijn taak op een andere manier uit: hij legt de verantwoordelijkheid waar die hoort, speelt in op het eigenaarschap van de teamleden en is minder gericht op het blussen van brandjes. Een andere veel voorkomende verandering bij de deelnemende teamleiders is het besef dat ze midden in hun organisatie staan en dat ze hun handelen op alle lagen ervan kunnen richten. Veertien van de 21 teamleiders verhalen in retrospectieve interviews over dit soort veranderingen. Ze vertellen dat ze op een andere manier besluiten nemen en nu ook naar de stem van de minderheid luisteren. Voor drie anderen was deze verandering al begonnen, maar bij hen zorgde het vijf maanden durende traject voor een versnelling. Twee deelnemers vonden vooral bevestiging van hun aanpak en opvattingen. Voor de laatste twee teamleiders leverde het traject waardevolle informatie.

Leggen we deze resultaten naast de aanleiding voor en de start van het project, dan kunnen we concluderen dat het tot waardevolle resultaten geleid heeft. De belangrijkste zijn dat responsief leiderschap een aantrekkelijke optie is en dat het ontwerp van het traject navolging verdient. Maar laten we eerst even teruggaan naar de aanleiding en de start van deze gezamenlijke ontdekkingstocht.

Het ontstaan

Het traject is ontstaan vanuit een strategische ambitie van de AOC's Lentiz en Groenhorst en is vormgegeven in samenwerking met Aeres Hogeschool Wageningen (AHW; voorheen Stoas) en NSO-CNA Leiderschapsacademie (voorheen NSO). In de subsidieaanvraag bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) hebben we dit als volgt omschreven:

¹ Fictieve naam

De AOC's willen zich ontwikkelen tot instellingen die midden in de regio staan om zowel de regio te dienen met hun expertise als ook de opleidingen actueel te houden. Dit vraagt om het vermogen responsief, in intensieve interactie met hun omgeving, te zijn. De AOC's kennen aan de teamleider een centrale rol toe in het realiseren van deze ambitie.

Teamleiders zijn echter gewend hun werk met name operationeel, met een focus op hun teamleden, in te richten.

De directies zochten ondersteuning voor hun teamleiders, een soort professionaliserings-traject maar dan anders. De wens was namelijk dat het traject een 'spa dieper' zou gaan dan eerdere investeringen in management development. Die wens kwam voort uit de observatie dat veranderen niet zo makkelijk is en dat de stap vanuit het operationele naar het meer beleidsmatige, vanuit het 'zorgen voor en branden blussen' naar 'zorgen dat, sturing geven en lijnen uitzetten', vooral iets anders van teamleiders vraagt.

Deze twee wensen, de ontwikkeling van een ander soort leiderschap en een ander soort professionaliseringstraject, sloten aan bij de expertise van zowel het lectoraat 'Professionele Identiteit en Organisatieontwikkeling' aan de AHW als de NSO-CNA Leiderschapsacademie. Een consortium was snel gevormd.

In dat consortium werd de conclusie getrokken dat de omslag naar een meer strategisch en tactisch leiderschap, een responsief leiderschap, met name vraagt om een andere invulling van het beroep van teamleider. Je moet je 'vak' als teamleider anders definiëren. Of zoals in de gesprekken naar voren kwam: er is een verandering in het professionele 'frame' van de teamleider nodig. Anders leren kijken, of 'reframing', vraagt om een andere manier van leren dan we gewend zijn. Een manier die dieper ingrijpt bij de lerende.

Tegelijk met deze conclusie realiseerden we ons dat er nog betrekkelijk weinig kennis beschikbaar is over de vraag hoe zo'n 'andersoortig' traject voor de teamleiders vorm te geven. We beseften dat zoiets vroeg om een aanpak op de rand van ons kennen. En dat het dus ook vroeg om onderzoek.

Onderzoek in dit project

In de kern wilden we door middel van dit project te weten komen of een traject gericht op anders leren kijken en handelen, daadwerkelijk zou bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de deelnemende teamleiders en welke elementen in dit traject betekenisvol zijn. Onze hoofdvraag luidde daarom: 'In hoeverre en hoe biedt het gericht reframen in de context van werkplekleren een bijdrage aan de professionele ontwikkeling van operationele tot responsieve teamleiders?'. Dat stukje werkplekleren hadden we met opzet in de vraag opgenomen: we wisten namelijk dat veranderen niet alleen om denken gaat, maar ook om doen.

Om een antwoord op deze hoofdvraag te krijgen hebben we twee onderzoekslijnen opgezet.

- 1) De eerste lijn was een conceptuele, deels voorbereidende lijn. We wilden enerzijds ideeën uit de theorie halen om het traject vorm te geven, en anderzijds bijdragen aan de theorie door te onderzoeken hoe mensen in de praktijk tegen zaken aankijken. De belangrijkste vragen in deze lijn waren daarom: wat vertelt de theorie ons over frames, reframing en responsief leiderschap; wat vertelt de praktijk ons erover; en wat leert de confrontatie van die twee ons?

- 2) De tweede lijn was een ontwerpgerichte lijn om erachter te komen welke elementen in het traject, vanuit het perspectief van zowel begeleiders als deelnemers, betekenisvol en/of werkzaam zouden zijn. De belangrijkste vragen in deze lijn waren: welke verandering hebben de teamleiders doorgemaakt; welke elementen uit het traject droegen volgens de begeleiders bij aan die verandering; en hoe denken de teamleiders daar zelf over? Je zou kunnen zeggen dat deze drie vragen de kern van het onderzoek vormden.

Introductie op deze publicatie

In deze publicatie doen we in de vorm van artikelen verslag van wat onze gezamenlijke ontdekkingsstocht en het onderzoek ons heeft opgeleverd. Achtereenvolgens gaan die bijdragen over responsief leiderschap, over de gekozen aanpak, over theoretische inzichten en over de beleving van de teamleiders die hebben meegedaan.

Het eerste artikel, *Responsief leiderschap. Wat is dat?* van Ieke van Velden en Tom van Oeffelt gaat over responsief leiderschap. Er wordt verslag gedaan over een deel van de eerste onderzoekslijn en wel over wat de teamleiders ontdekt hebben over responsief leiderschap. Ook wordt gerapporteerd wat er in de theorie over te vinden is. Kern van de bevindingen is dat het bij responsief leiderschap gaat om verbinden en dat het eerder een grondhouding dan een stijl is.

Als introductie op dit artikel en ter illustratie van hun bevindingen kunt u de ervaringen lezen van drie teamleiders over responsief bezig zijn in hun organisatie.

Het tweede artikel, *Handreiking voor begeleiders: Vormgeving van een transformatief leertraject* van Freerk Wortelboer, Tom van Oeffelt en Manon Ruijters, gaat over de vormgeving van het traject dat we ontworpen en twee maal uitgevoerd hebben en over wat het heeft opgeleverd. Het is een praktisch artikel dat inspiratie en handreikingen biedt voor het vormgeven van een traject gericht op 'anders leren kijken'. Tegelijk geeft het inzicht in de resultaten van de tweede onderzoekslijn en maakt het duidelijk welke theoretische basis de eerste lijn heeft opgeleverd. Vanuit de theorie over transformatief leren hebben we ontdekt dat de tien stappen van Mezirow (2003) een goede leidraad vormen voor het ontwerpen van een leertraject. Dit artikel is gebaseerd op een eerdere publicatie in het Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties (TvOO, maart 2017) en op een onderzoekartikel met als voorlopige titel 'Meaningful Elements in a Transformative Learning Program'².

Het derde artikel, *Scholingstraject voor responsief teamleider. Van de waan van de dag naar toekomstgericht handelen* van Jan Nijman, is een herdruk van een artikel van zijn hand dat eerder verschenen is in Vakblad Groen Onderwijs (Silo, 2015). Het geeft een goede indruk van de manier waarop de teamleiders in de eerste ronde het traject ervaren hebben. Aan het begin en het einde van dit artikel vindt u de ervaringen van drie teamleiders uit de tweede ronde. Het vierde artikel, *Verkenning in theorie en praktijk: professionele frames in dit traject en in organisatieontwikkeling* van Tom van Oeffelt en Manon Ruijters, gaat over professionele frames. Wat zijn dat en waarom is aandacht ervoor in organisatieontwikkeling en in trajecten zoals ontworpen veelbelovend. De auteurs doen hiermee tegelijk verslag van het onderzoek uit de eerste lijn: wat vertellen theorie en praktijk ons over frames? In de kern kan een professioneel

² Oeffelt, T. P. A. van, Ruijters, M. C. P. & Wortelboer F. Q. C.. *Meaningful Elements in a Transformative Learning Program*. Dit is een nu nog ongepubliceerd manuscript. De status naar publicatie is te volgen op <http://www.professioneleidentiteit.nl/samenwerken/nro-project-responsief-leiderschap>

frame worden beschouwd als het gedeelde referentiekader van een groep professionals rond een bepaalde opgave. We nodigen de lezer uit om na het lezen van dit hoofdstuk terug te bladeren naar hoofdstuk 1 en om de daar gepresenteerde resultaten nog eens te bezien, nu door de bril van een 'professioneel frame'.

Het vijfde artikel, *Responsief leiderschap – een nabeschuiving* van Femke Geijssel, is een beschouwend artikel. Als hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder Leiderschap en Management van Onderwijsinstellingen, en als directeur van de NSO-CNA Leiderschaps-academie plaatst ze responsief leiderschap in het perspectief van hedendaags leiderschap in het onderwijs.

Het zesde artikel, *Handreikingen voor teamleiders: werkvormen* van Freerk Wortelboer, Manon Ruijters en Tom van Oeffelt, is eigenlijk niet zozeer een artikel als wel een overzicht en een uitwerking van een aantal interventies die tijdens het traject gebruikt zijn. Ze geven samen een indruk van het brede palet aan werkvormen dat een teamleider tot zijn beschikking heeft. Ze zijn zo uitgewerkt dat een teamleider of begeleider ze in een team kan inzetten om een 'spa dieper te gaan'.

We eindigen deze introductie met twee algemene opmerkingen. De eerste gaat over het gebruik van 'hij' en 'zijn'. We hebben ons beperkt tot deze vormen omwille van de leesbaarheid; daar waar 'hij' of 'zijn' staat kan vanzelfsprekend ook 'zij' of 'haar' gelezen worden. De tweede gaat over de reikwijdte of generaliseerbaarheid van de hier gerapporteerde onderzoeksresultaten. De opbrengsten van ons onderzoek zijn vooral geldig voor de onderzochte context. Vanwege de theoretische inbedding en de methodische aanpak denken we echter dat de resultaten ook voor andere contexten goede startpunten voor handelen en voor verder onderzoek zijn.

Tot slot

Een project als dit kan alleen slagen dankzij de inzet en het enthousiasme van veel mensen. Onze dank gaat in de eerste plaats uit naar de teamleiders die hebben deelgenomen. Hun durf om erin te stappen en hun openheid waren hartverwarmend. Dank gaat ook uit naar Truda Kruijer (Groenhorst) en Rick van Dam (Lentiz). Zij hebben het, als initiatiefnemers en stuurgroepleden, aangedurfd om hun teamleiders iets echt anders aan te bieden. Freerk Wortelboer noemde dit 'verlicht opdrachtgeverschap' een succesfactor. Dank gaat natuurlijk ook uit naar Femke Geijssel, lid van de stuurgroep, die belangrijk is geweest als sparringpartner voor het onderzoek door zowel op afstand als dichtbij met ons mee te denken. Madelon de Beus, directeur AHW en voorzitter van de stuurgroep, was de matchmaker in dit proces. We zijn haar veel dank verschuldigd voor het samenbrengen van mensen, het kritisch reflecteren op de gang van zaken, de aanmoediging en de steun. Ieke van Velden, beleidsmedewerker bij Groenhorst, heeft zich enorm ingezet voor het onderzoek naar responsief leiderschap en vormde een waardevolle aanvulling van het onderzoeksteam, dank. En vanzelfsprekend gaat veel dank uit naar het NRO voor het toekennen van de subsidie. Een laatste en tegelijk groot woord van dank van mijn kant gaat uit naar Manon Ruijters en Freerk Wortelboer. Gedrieën vormden we de kerngroep van dit project. Samen hebben we koers gevonden en gehouden en hebben we geogst. Dank voor jullie stimulans en vertrouwen.

Praktijkverhaal Teamontwikkeling op MBO Maasland

Aan het begin van het traject Responsief Leiderschap zag ik mijn team als een verzameling subgroepen. Binnen de verschillende opleidingen werkten mensen soms wel en soms niet samen. Gestuurd door praktische vragen die ze tegenkwamen, zochten ze, wel constructief maar ook mopperend, naar pragmatische oplossingen. Enkele opleidingen (BBL) waren goed verbonden met het beroepenveld, maar voor de meerderheid vormde de relatie met de beroepspraktijk nog een uitdaging. Wat mij betreft was het hoog tijd om de vraag te stellen 'hoe en waartoe werken we samen?'

Tijdens het traject ben ik samen met anderen op zoek gegaan naar een vorm van samenwerking die recht zou doen aan de kwaliteit van mijn team (een constructieve, oplossingsgerichte manier van werken). Het moest gaan om een vorm die de teamleden zou uitdagen om vanuit hun inspiratie aan de slag te gaan en om hun onderlinge kwaliteiten zodanig te bundelen dat het resultaat meer zou zijn dan 1+1=2. We hebben daartoe een traject ontwikkeld waarin de persoonlijke drive en de kwaliteiten van de medewerkers het uitgangspunt vormden voor het formen van expertisegroepen rond belangrijke thema's uit het team- en kwaliteitsplan. (Dit is hier overigens gemakkelijk gezegd, maar in de praktijk was het nog een aardige puzzel.)

Nu, ruim een jaar later, zie ik dat een aantal van die expertisegroepen lopen als een hoge snelheidstrein, terwijl andere gaan als een boemeltje dat bij ieder station een tijdje wacht alvorens verder te tuffen. Een enkele groep is zelfs niet van start gegaan maar in de remise gebleven. Ik geloof dat ik dat niet erg vind, want als ik er wat boven ga hangen, dan zie ik op dit moment meer samenhang, meer eigenaarschap en wat minder gemopper. Nieuwe collega's hebben in dit opzicht overigens een positieve impact gehad.

Kernwoorden van de verandering waren en zijn nog steeds:

- *Het denken en doen van iedereen benutten.*
- *Dat wat onder de waterspiegel stagnerend werkt boven water halen en bespreken.*
- *De rode lijn zichtbaar maken en steeds terug laten komen.*

Wat daarbij niet of minder helpt zijn:

- *De tijdsdruk in het MBO (meer les moeten geven bij een gelijke of zelfs krimpende formatie).*
- *Een verschil in visie op leiderschap en professionaliteit binnen het managementteam.*
- *De beperkte regelruimte (vanuit het Ministerie).*

Zoals ik al zei: op dit moment ben ik niet ontevreden met de ontwikkeling die mijn team doormaakt. Tegelijk merk ik dat ontwikkelingen in één laag van de organisatie ook om beweging in andere lagen vragen. Wat we vooral nog te doen hebben, is: gemeenschappelijke waarden vinden binnen het managementteam of onze conclusies trekken wanneer dit werkelijk niet lukt.

Caroline Kieboom
Teamleider MBO Maasland

1

Responsief leiderschap. Wat is dat?

Ieke G.H. van Velden en
Tom P.A. van Oeffelt

Inleiding

Responsiviteit is in. In haar kamerbrief *‘Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap’*, daagt de Minister van Onderwijs onderwijsinstellingen uit om zich responsief op te stellen om op deze wijze de belangrijke rol van het onderwijs in de samenleving te versterken. *“Een responsief mbo betekent voor mij dat instellingen, samen met het bedrijfsleven, snel kunnen inspelen op ontwikkelingen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt.”* (Ministerie van Onderwijs, 2015).

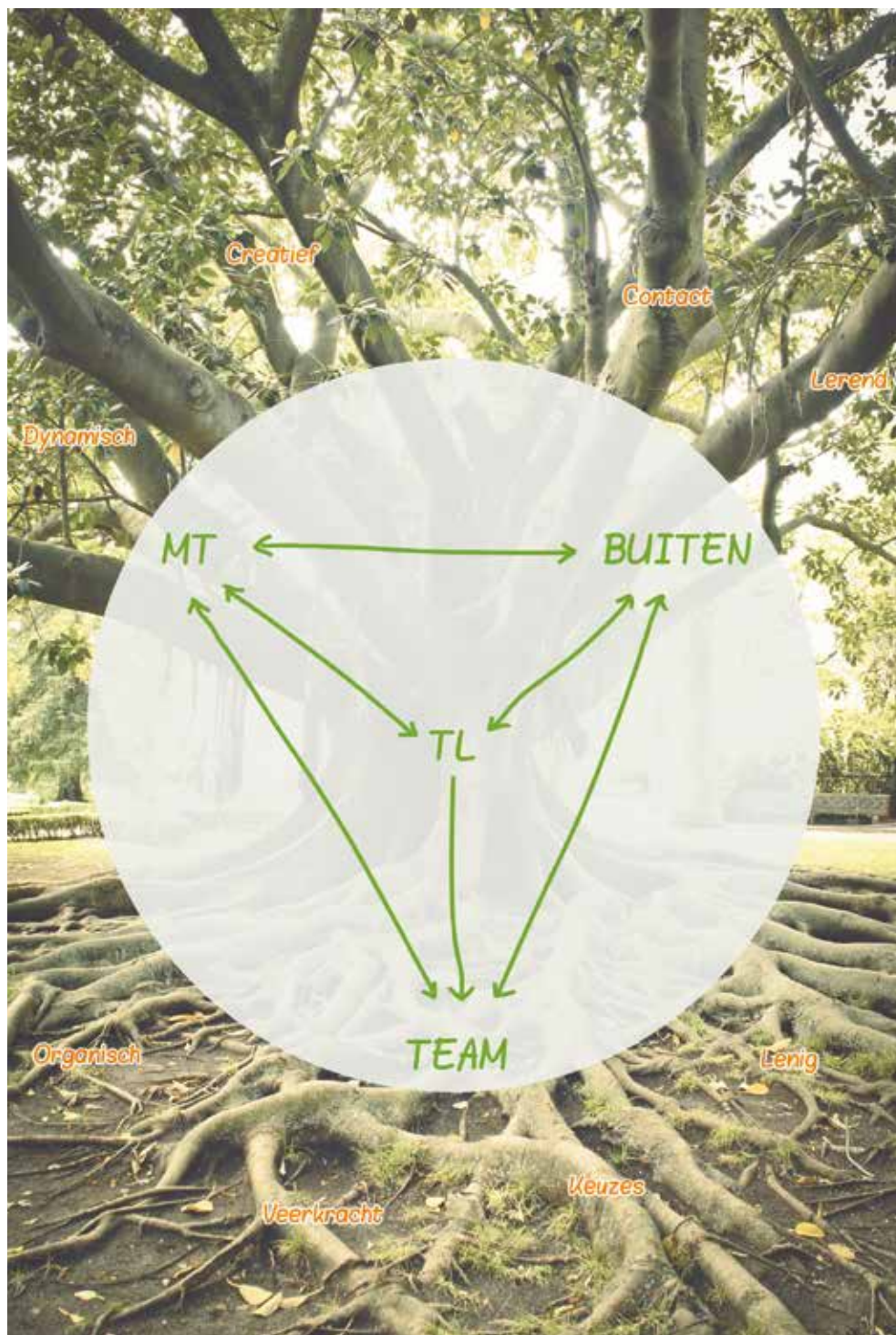
Ook de AOC's Groenhorst en Lentiz hechten er belang aan om midden in de regio te staan, om die regio te dienen met hun expertise en om hun opleidingen actueel te houden. Beide instellingen geven aan dat dit vraagt om het vermogen om in interactie te zijn met de omgeving, met andere woorden om responsief te zijn. In het realiseren van deze ambitie kennen beide onderwijsinstellingen teamleiders een centrale rol toe. Teamleiders zijn echter gewend hun werk met name operationeel, met een focus op hun teamleden, in te richten. Om teamleiders in hun ontwikkeling naar responsief leiderschap te ondersteunen, hebben beide AOC's in samenwerking met Aeres Hogeschool Wageningen en de NSO-CNA Leiderschapsacademie een professionaliseringstraject ontworpen, zie hoofdstuk 2.

Een belangrijk deel van dit traject omvatte een gezamenlijk onderzoek naar de vragen: wat is responsiviteit, wat is een responsieve onderwijsorganisatie, wat is een responsief team en wat is tegen die achtergrond een responsief teamleider, vragen waarop geen eenduidig antwoord te vinden is. De minister en beide AOC's zien het vermogen van de onderwijsinstelling om snel in te spelen op ontwikkelingen van buiten om zo het onderwijsaanbod up to date te houden als de kern van responsiviteit. Er wordt alleen niet aangegeven wat dit betekent voor teamleiders die als professional werkzaam zijn binnen deze instellingen. Samen met een aantal teamleiders hebben wij daarom onderzoek gedaan naar de vraag wat het betekent om teamleider te zijn in een responsieve onderwijsinstelling.

Dit samen onderzoeken maakte niet alleen het professionaliseringstraject spannend, het doel was ook dat het iets nieuws zou opleveren voor de teamleiders als beroepsgroep. Dit hoofdstuk gaat over de resultaten van onze zoektocht naar de lading van de begrippen 'responsiviteit' en 'responsief leiderschap' zoals die gedurende het traject is ontstaan. Hiervoor kijken we eerst naar de betekenis die de teamleiders aan die begrippen hebben gegeven en vervolgens naar wat de literatuur erover vertelt. Door beide bronnen te combineren hopen we 'taal' te geven aan de betekenis van responsief leiderschap door en voor teamleiders en andere belanghebbenden in onderwijsinstellingen.

Responsief leiderschap volgens de teamleiders

Voor het beantwoorden van de vraag wat responsief leiderschap inhoudt, hebben we de woorden van de teamleiders zelf gebruikt. Deze woorden komen uit mindmaps die de teamleiders hebben gemaakt over 'responsief leiderschap'. Ze hebben in het traject twee maal aan hun mindmap gewerkt, aan het begin en aan het eind. Aan het eind van het traject luidde de opdracht: Schrap in je eerste mindmap of vul hem aan op basis van gedurende het traject opgedane inzichten. Voor het onderzoek hebben we alleen de bijgestelde mindmaps gebruikt



Figuur 1 Model responsief teamleider. Bron: professionaliseringstraject Responsief Leiderschap ronde 1

van de teamleiders die het hele traject hebben doorlopen (11 teamleiders van Groenhorst, 8 teamleiders van Lentiz en 1 teamleider van Nordwin).

Een responsieve teamleider

Na analyse van alle mindmaps ontstaat het volgende beeld: Responsiviteit heeft volgens de teamleiders te maken met de relatie met andere partijen. Teamleiders zien zichzelf als verbindende schakel tussen de buitenwereld en de binnenwereld (de eigen organisatie), een spin in het web om teamleden en ontwikkelingen buiten het team met elkaar te verbinden. De teamleiders uit de eerste groep hebben dat mooi weergegeven in figuur 1.

Om in dit samenspel responsief te kunnen zijn, zijn volgens de teamleiders een aantal kwaliteiten van groot belang. Responsieve teamleiders zijn volgens hen open, nieuwsgierig en gericht op verbinden. Zij durven los te laten en buiten de gebaande paden te treden vanuit een goed ontwikkelde zelfsturing en vanuit inzicht in de eigen koers en stijl van leidinggeven. Op de vraag wat een responsief teamleider doet, noemen de teamleiders vooral: partijen verbinden door te netwerken, informatie uitwisselen en activiteiten afstemmen. Verder zet een responsief teamleider mede de doelen van de organisatie uit, houdt die doelen vast en bewaakt ze. Tenslotte vinden teamleiders dat een responsief teamleider het eigen team aanstuurt en er eigenaarschap creëert. Dit alles doet hij door te luisteren, te coachen en te handelen vanuit vertrouwen. Een responsief teamleider heeft daarvoor kennis nodig: zelfkennis (met daarin begrepen ook het kennen van de eigen koers en de eigen stijl van leidinggeven), mensenkennis, contextkennis (kennis van de omgeving en van wet- en regelgeving) en theoretische kennis (veranderkunde, gesprekstechnieken).

Verschillen tussen eerste en tweede mindmap

Bovenstaande beschrijving is gebaseerd op de tweede mindmap, de mindmap die werd opgesteld aan het eind van het traject. In de beschrijving is te lezen dat een teamleider een belangrijke rol vervult bij het aansturen van zijn team en bij het creëren van eigenaarschap. Dit inzicht was niet zo expliciet aanwezig aan het begin van het traject. De meeste teamleiders (16) lieten in hun tweede mindmap zien zich sterker bewust te zijn geworden van hun rol bij het aansturen van hun team. Aansturing moet meer plaatsvinden vanuit visie; enerzijds de eigen visie en anderzijds de visie van de organisatie. Helderheid over de eigen rol en die van het team en oog voor de kwaliteiten van de teamleden spelen hierin een rol. We zien dan ook in de tweede mindmaps dat er meer aandacht is voor de kracht van het team en voor het besef dat je als teamleider de verantwoordelijkheid daar moet leggen waar die hoort. In de woorden van een teamleider: "Ik speel zelf een grotere rol in het responsief worden van mijn team. Door problemen niet zelf op te lossen of voor de oplossing te zorgen komt het team in beweging."

Opvallend is dat in de tweede mindmaps meer de nadruk ligt op leiderschap. Responsiviteit in de vorm van inspelen op ontwikkelingen in de buitenwereld wordt nauwelijks genoemd (slechts door één teamleider). Het gaat, zoals een aantal teamleiders het samenvat, veel meer om het besef dat responsiviteit 'binnen' begint en dat je als teamleider daarin een belangrijke rol hebt. Als we dit samenvatten in termen van hoofdstuk 4, dan kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de teamleiders gedurende het traject met elkaar een professioneel frame gevormd hebben, dat richting geeft aan hun denken en handelen.

Box 1: Onderzoek met mindmaps

Tijdens de voorlichtingsbijeenkomst voor het traject 'Responsief Leiderschap' hebben de teamleiders een mindmap opgesteld aan de hand van de volgende instructie: Mindmap zoals op het plaatje. (Zet 'responsief leiderschap' in het midden met een cirkel eromheen; elke associatie verbind je met een lijn; omcirkel die associatie en associeer door. Verbind deze associaties weer met een lijn met de eerste, zoals rechtsonder op het plaatje).



Aan het eind van het traject hebben de deelnemers hun mindmap teruggekregen met de vraag: vul aan of schrap, ofwel: stel je mindmap bij naar aanleiding van tijdens het traject opgedane inzichten. De bijgestelde mindmaps hebben we gebruikt als basis voor het onderzoek naar de betekenis van 'responsief leiderschap' in het onderwijs en een operationalisering ervan.

Als eerste stap in de analyse zijn de mindmaps van de afzonderlijke teamleiders verwerkt in een Excel bestand. Dat maakte inzichtelijk welke hoofdassociaties (associaties naar aanleiding van het centrale begrip 'responsief leiderschap'), welke subassociaties (associaties naar aanleiding van een hoofdassociatie) en welke sub-subassociaties (associaties naar aanleiding van de subassociaties) de teamleiders hadden bij het 'laden' van het begrip responsief leiderschap.

In een tweetal stappen zijn we vervolgens via open coderen op zoek gegaan naar thema's of categorieën in de associaties. Dit resulteerde in vijf categorieën waarin we alle associaties konden onderbrengen: a (actie), e (eigenschap), p (partij (waarbij onderscheid tussen pbi (partij binnen) en pbu (partij buiten))), r (rest) en b (betekenisloos voor het laden van het begrip responsief leiderschap).

Vervolgens is op basis van de hoofdclustering voor de categorieën 'eigenschap', 'actie' en 'partij' een analyse gemaakt van de hoofdassociaties en subassociaties. Hierbij zijn hoofd-associaties en subassociaties met een overeenkomstige betekenis geclusterd. Aan elk cluster hoofdassociaties en subassociaties is een betekenis gegeven in relatie tot de onderzoeksvraag.

Als laatste stap is met behulp van de opgedane inzichten de categorie 'rest' gericht gecodeerd. Veel associaties uit deze categorie konden nu worden ondergebracht in de categorieën 'eigenschap', 'actie' en 'partij'. Ook is een nieuwe categorie 'kennis' toegevoegd.

Tenslotte is gekeken naar verschillen tussen de eerste en tweede mindmap. De aanvullingen en wijzigingen in de tweede mindmap zijn gemarkeerd en vervolgens samengevat in kern-begrippen. Deze begrippen zijn tenslotte gecheckt aan de hand van de door de teamleiders zelf geformuleerde mindshifts als gevolg van het doorlopen traject. Als laatste stap is gekeken naar de door de teamleiders genoemde verschillen en hoe vaak die genoemd werden.

Responsiviteit en responsief leiderschap in de literatuur

We starten deze paragraaf met wat we in literatuur gevonden hebben over wat het inhoudt om als organisatie lerend en responsief te zijn. Vervolgens verhalen we over leiderschap in een responsieve organisatie en over responsief leiderschap.

Box 2: Literatuuronderzoek

Om meer inzicht te krijgen in de manier waarop de begrippen responsiviteit en responsief leiderschap worden gebruikt, hebben we zo veel mogelijk gebruik gemaakt van (actuele) wetenschappelijke artikelen. In Google Scholar is gezocht op de Nederlandse zoektermen: 'responsief leiderschap' en 'responsiviteit' en de Engelse zoektermen *responsive leadership* en *responsiveness*. Binnen Google is gezocht naar dezelfde termen, aangevuld met 'responsief gedrag' en 'responsiviteit en onderwijs(instellingen)'.

Responsiviteit blijkt een term die met name veelvuldig wordt gebruikt in meer beleidsmatige stukken, zoals we bijvoorbeeld zagen in de eerder geciteerde passage uit de kamerbrief van de Minister van OC&W over een responsief MBO. Ook wordt het belang van responsiviteit genoemd door de WRR (2013), de Onderwijsraad (2014), de Vereniging van Hogescholen (Graaf, 2015) en de SER (2015). Veel minder vaak komt de term voor in wetenschappelijke literatuur. Wanneer er daar over gesproken wordt, betreft het vooral responsiviteit als kwaliteit van een docent in de klas of als term in de literatuur over organisatieverandering. Met name uit deze laatste categorie hebben we geput.

Een responsieve organisatie

Zoals in de inleiding is aangegeven, wordt een responsieve onderwijsinstelling voor het MBO door de Minister van Onderwijs beschreven als een instelling die, samen met het bedrijfsleven, snel kan inspelen op ontwikkelingen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Responsiviteit lijkt dus samen te hangen met samenwerking, snelheid en ontwikkelingen in de omgeving. Het idee van een responsieve organisatie is niet nieuw, ook niet voor onderwijsorganisaties. In 1998 noemde Rosenfeld een zestal kenmerken die in essentie gaan over lerende organisatie (Nieuwenhuis, 2006). Een responsieve onderwijsinstelling beschikt over (Rosenfeld, 1998):

- een missie met expliciet aandacht voor de regionale economische ontwikkeling;
- een expliciete focus op regionale activiteiten;
- de ontwikkeling als database voor technologische expertise;
- de aanwezigheid van expertise om nieuwe technologische eisen te vertalen in een op maat gesneden cursusaanbod;
- een hoge mate van organisatorische flexibiliteit en aanpassingsvermogen;
- een actieve netwerkstrategie gericht op het vergroten van het sociale kapitaal in de regio.

Een kleine twintig jaar later zijn deze kenmerken terug te vinden in ontwikkelingen als *Responsive.org*, een digitale netwerkbeweging gericht op een fundamentele verandering in de wijze van werken en organiseren. Organisaties moeten responsief zijn om zich te kunnen handhaven in een wereld die steeds minder voorspelbaar is. Dit vraagt van organisaties dat ze

zoeken naar een nieuwe balans tussen kenmerken passend bij een voorspelbare wereld en kenmerken die passen bij een minder voorspelbare wereld. Het gaat hierbij om een balans tussen winst en doel, hiërarchieën en netwerken, beheersen en empowerment, plannen en experimenteren, en privacy en transparantie (Responsive Org, sd).

De aandacht voor responsief zijn is begrijpelijk, omdat dat gezien wordt als een van de belangrijkste voorwaarden voor organisaties om voordeel te behalen, onze economie lerend te maken en het verdienvermogen van Nederland te versterken (Santos Bernardes & Hanna, 2009; WRR, 2013).

Een organisatie mag zich responsief noemen als ze in staat is om alert en snel in te spelen op impulsen uit omgevingen die vaak onvoorspelbaar zijn (Santos Bernardes & Hanna, 2009). Hoe responsief een organisatie uiteindelijk is, hangt af van haar vermogen om in te spelen op nieuwe omstandigheden. Dit vermogen hangt onder andere af van de veerkracht, de adaptiviteit en de proactiviteit van de organisatie (WRR, 2013). Tevens gaat het om *agility* (alertheid) en flexibiliteit (Santos Bernardes & Hanna, 2009).

Leiderschap in een responsieve organisatie

Wanneer onderwijsinstellingen zich willen ontwikkelen tot responsieve organisaties, doen ze een ander appel aan hun medewerkers, en dus ook aan hun leiders. Over de relatie tussen leiderschap en de responsiviteit van een organisatie is niet veel onderzoek beschikbaar. In de schaarse literatuur over dit onderwerp hebben wij een studie uit de hotelsector gevonden waaruit blijkt dat leidinggevenden die beschikken over competenties zoals zelfsturing, strategisch positioneren, implementeren, kritisch denken, communiceren en interpersoonlijk vaardig zijn, een positieve invloed hebben op de responsiviteit van hun organisatie in termen van snelheid, verscheidenheid en de bereidwilligheid om in te spelen op de behoeften van klanten (Asree, Zain, & Razalli, 2010).

Er is wel veel onderzoek gedaan naar leiderschap in een wereld die onvoorspelbaar en veranderlijk is. Termen als adaptief en flexibel leiderschap worden veelvuldig genoemd als voorwaarde om goed om te kunnen gaan met deze onvoorspelbaarheid en veranderlijkheid (Yukl & Mahsud, 2010). Ook hier lezen we weer dat leiders over passende eigenschappen, vaardigheden en capaciteiten dienen te beschikken: aanpassingsvermogen, zelfbewustzijn, boundary spanning, samenwerken en netwerk denken (Petrie, 2014). Boundary spanning staat daarbij voor het vermogen om de grenzen tussen netwerken op te rekken en te overbruggen (Kramer, 2012).

Hopman (2015) komt tot inzichten van min of meer gelijke strekking in een beschouwing over de leiderschapskwaliteiten die gevaagd worden van toekomstige topambtenaren. "Belangrijke kwaliteiten die in dat kader in de internationale literatuur worden onderscheiden zijn: duiding (sense-making, presencing), verbinding, veerkracht (resilience) en wendbaarheid (adaptive, agile, resilience). Deze kwaliteiten kunnen echter alleen succesvol en bestendig in de praktijk gebracht worden wanneer men de eigen waarden, bevoegdheden, en grenzen goed in beeld heeft." (Hopman, 2015).

We concluderen dat leider zijn in een responsieve organisatie echt iets anders is dan leider zijn in een meer op standaardisatie gerichte, hiërarchische organisatie.

Een responsieve teamleider

De positie van een teamleider in een AOC impliceert dat een groot deel van zijn doen en laten gericht is op het leiding geven aan een team. Dit betekent dat een teamleider niet alleen moet beschikken over eigenschappen, vaardigheden en capaciteiten die bijdragen aan de responsiviteit van de organisatie, maar dat hij ook op een responsieve wijze moet omgaan met zijn teamleden. Responsief gedrag kan worden gedefinieerd als de bekwaamheid van mensen om in elke tussenmenselijke situatie te kunnen reageren op wat hier-en-nu op ze afkomt. Deze bekwaamheid is gebaseerd op vier basisvaardigheden: bemerken (waarnemen en gewaarworden), beseffen, betekenen en beantwoorden (Wollants, s.d.). Responsiviteit bestaat dus niet alleen uit luisteren, maar ook uit de daden die voortvloeien uit wat men gehoord en begrepen heeft (Schuiling, 2004).

In de relatie tussen een teamleider en zijn team gaat het dus om de mate waarin de teamleider *response* geeft aan het team en de afzonderlijke teamleden. Dit zou betekenen dat een responsief teamleider

- zijn medewerkers informeert over beslissingen;
- aandacht heeft voor wat dieper in de organisatie leeft;
- duidelijk antwoord geeft op vragen uit de organisatie;
- urgente signalen en initiatieven tot zich door laat dringen (Schuiling, 2004).

Samenvattend: responsiviteit en responsief leiderschap

Op basis van de mindmaps van de teamleiders en de informatie uit de literatuur kunnen we de begrippen responsiviteit en responsief leiderschap nu meer inhoud geven.

Voor teamleiders gaat responsief leiderschap in de kern om vele manieren van verbinden. Verbinden van de teamleden onderling, van de organisatie met het team, van de organisatie met de buitenwereld en van het team met de buitenwereld. Hiermee voegen de teamleiders een nieuwe betekenis toe aan het begrip 'responsief zijn als teamleider'.

Een responsieve teamleider is dus zowel responsief naar zijn team – beschikt over voelsprietten voor wat er echt speelt binnen het team en handelt hiernaar –, als naar de buitenwereld. Als lid van het managementteam heeft de teamleider ook een rol in het responsief zijn en worden van de eigen onderwijsinstelling door te reageren op ontwikkelingen in de buitenwereld. Hij heeft zicht op 'buiten', weet wat er gebeurt, kent wet- en regelgeving en ontwikkelingen daarin, en begrijpt welke consequenties dit alles heeft voor de organisatie en het onderwijsaanbod. Om responsief te zijn helpen eigenschappen, vaardigheden en capaciteiten als openheid, nieuwsgierigheid, flexibiliteit, adaptief zijn, kunnen netwerken, kunnen samenwerken, beschikken over voldoende kennis van de omgeving en het eigen team, en tenslotte zelfkennis.

Box 3: Een responsief teamleider in het kort

Een responsief teamleider:

- is open en nieuwsgierig;
- is gericht op verbinden;
- is veerkrachtig en wendbaar.

Een responsief teamleider:

- verbindt (buitenwereld en eigen school; medewerkers binnen de school) door het stimuleren van samenwerken en netwerken;
- zet de doelen van de organisatie uit, houdt ze vast en bewaakt ze;
- creëert eigenaarschap binnen zijn team;
- stuurt zijn team.

Een responsief teamleider doet dit door:

- te luisteren;
- te coachen;
- vertrouwen te geven;
- los te laten en buiten gebaande paden te treden.

Een responsief teamleider heeft kennis over:

- context;
- feiten;
- mensen;
- zichzelf.

Hoe verder?

Het onderzoek naar de begrippen 'responsiviteit' en 'responsief leiderschap' dat we in dit hoofdstuk hebben uitgevoerd, levert genoeg stof op tot verder nadenken over de kansen van responsiviteit en responsief leiderschap voor groene onderwijsorganisaties. In de afsluitende conferentie van dit onderzoeksproject hebben we dat op 18 januari 2017 samen met de deelnemers gedaan. De belangrijkste inzichten brengen we hier naar voren.

De Minister van Onderwijs geeft aan dat het er bij responsiviteit op aankomt om als onderwijsorganisatie – samen met het bedrijfsleven – snel in te spelen op ontwikkelingen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Voor een onderwijsorganisatie betekent dit echter meer dan alleen reageren op de buitenwereld. Het vergt het vermogen om ontwikkelingen in die buitenwereld te verbinden met de eigen organisatie en met de medewerkers die binnen de organisatie werkzaam zijn. Het vergt de kunst om echt te luisteren en te zien wat er buiten en binnen speelt. Medewerkers moeten in verbinding staan met beide werelden en deze samen kunnen brengen. Responsief zijn staat echter in veel gevallen op gespannen voet met de manier waarop het

onderwijs nu is georganiseerd: vaste roosters voor leerlingen en deelnemers, een strakke organisatie van het werk van de medewerkers en het vasthouden aan bestaande patronen. Responsiviteit verlangt meer flexibiliteit in de organisatie en vraagt om de ruimte en de tijd om daadwerkelijk verbinding te laten ontstaan. Responsiviteit, zo bleek op de conferentie, biedt een wenkend perspectief, het kan zich ontwikkelen tot een cultuuraspect van het groene onderwijs.

Die ontwikkeling kan ondersteund worden door aandacht voor responsiviteit in het HRM-beleid van onderwijsinstellingen en in de curricula van groene opleidingen (ook de lerarenopleidingen). Naast deze meer instrumentele kant is vooral aandacht nodig voor 'anders': anders organiseren, anders leidinggeven, ander onderwijs. Maar aandacht voor 'anders' vraagt ook om een andere aanpak van leren, zoals valt te lezen in hoofdstuk 2 *Vormgeving van een transformatief leertraject*.

Referenties

- Asree, S., Zain, M., & Razalli, M. R. (2010). Influence of leadership competency and organizational culture on responsiveness and performance of firms. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 500-516.
- Graaf, A. d. (2015). *Wegwijzers naar #hbo2025*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Hopman, N. (2015). *Nieuw Publiek Leiderschap, Topambtelijk leiderschap in tijden van verandering*. Den Haag: Algemene Bestuursdienst, Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Kramer, J. (2012, 12 18). *Werkelijk leiderschap start waar grenzen beginnen*. Opgehaald van Duurzaam Nieuw Organiseren: <http://www.duurzaamnieuworganiseren.nl/2012/12/werkelijk-leiderschap-start-waar-grenzen-beginnen/>
- Ministerie van Onderwijs, C. e. (2015, september 14). *Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap*. Den Haag.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Petrie, N. (2014). *Future Trends in Leadership Development*. Center for Creative Leadership.
- Responsive Org. (sd). *Manifesto*. Opgehaald van de website van Responsive Org: <http://www.responsive.org/>
- Rosenfeld, S. (1998). Stock taking paper for the workshop 'Technical colleges, technology deployment and regional development'. OECD international conference Modena on 'building competitive regional economies'.

Santos Bernardes, E., & Hanna, M. D. (2009). A theoretical review of flexibility, agility and responsiveness in the operations management literature. Toward a conceptual definition of customer responsiveness. *International Journal of Operations & Production Management*, 30-53.

Schuijling, G. (2004). *De chemie van organisatieverandering. Ervaringen met niet-hiërarchisch gedrag in hiërarchische organisaties*. Thierry&Schuijling organizational learning. Opgehaald van tslearning: <http://www.sectionz.nl/cms/TSLEARNING.NL/media/pdf/De-chemie-van-organisatieverandering.pdf>

Sociaal-Economische Raad. (2015). *Leren in het funderend onderwijs van de toekomst*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

Wollants, G. (s.d.). *Persoonlijke responsiviteit*. Opgehaald van www.pro-act-consulting.be/downloads_files/%20Responsiviteit.pdf

WRR. (2013). *Naar een lerende economie, Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 81-93.

Praktijkverhaal Responsief leiderschap: wel leider, niet meer leidend

Tijdens het traject Responsief Leiderschap werd het mij duidelijk dat ik de doorstart van het team – een derde van de medewerkers was nieuw – als kans moest aangrijpen om zowel van mijn eigen gewoontes af te stappen als meer eigenaarschap in het team te krijgen. Want dat was wat ik wilde. Ik wilde niet meer aan een dood paard trekken, en ook niet meer naar het team kijken met in mijn achterhoofd de gedachte: ze willen niet en het lukt ons niet om het samen op te pakken. Die gedachte hielp niet, die maakte alleen maar dat ik te veel zaken naar mezelf toe trok. Nu was er de kans om met nieuwe mensen een nieuwe structuur op te bouwen en om samen de kar te gaan trekken. Die kans heb ik gegrepen. En dat was nodig ook, want er moest heel wat vlot getrokken worden: het inspectierapport was niet mals. We moesten echt veranderen. Ook ik moest veranderen.

Als MT hebben we besloten om alleen kaders uit te zetten en de acties die in het inspectierapport werden gesuggereerd, uit te voeren in leergemeenschappen. Daarin gaat het erom lerend een taak op te pakken, je uit te spreken en naar elkaar te luisteren, te experimenteren en te reflecteren. Doel van deze aanpak is om je de opdracht en ook de weg naar verbetering eigen te maken. Het gaat dus duidelijk om meer dan alleen het uitvoeren van een helder gestructureerde opdracht.

Ik zie nu wat deze aanpak oplevert, ondanks dat ik ongeduldig ben en processen voor mij nooit snel genoeg gaan. Ik zie dat de leergemeenschappen zaken oppakken, dat ze zelf 'fouten' corrigeren en dat ze zich steeds meer eigenaar voelen van hun stukje school. Ik zie ook wat het mij heeft gebracht. Ik durf meer los te laten en de dingen te laten gebeuren, ook als er iets fout dreigt te gaan. Het mag, want het is. Ik heb geleerd te stoppen en te wachten, eerst te kijken wat er gebeurt en dan pas iets te zeggen of in te grijpen.

Ik ben nog steeds leider, maar nu niet meer leidend.

Laura van Esveld
Teamleider Groenhorst VMBO Bilthoven



Praktijkverhaal Responsief leiderschap als grondhouding!

Laat je invloed groeien... Dit is het motto van Groenhorst. Is dit een opdracht of een vraag? Het NRO traject waaraan we vanuit Groenhorst als teamleiders hebben mogen deelnemen, bevatte voor mij veel leermomenten. Voorheen waren we nogal vaak reactief bezig. De 'ambtelijke' cultuur was bepalend en we waren erg afhankelijk van de schoolleiding. We waren vooral naar binnen gericht. De responsieve benadering heeft een nieuwe dimensie aan ons werk toegevoegd. Door het begrip responsief leiderschap concreet invulling te geven, is in ons team een nieuw elan ontstaan.

Onderdelen van het traject, zoals 'Deep Democracy', waarin gespreksvaardigheden nadrukkelijk aan bod kwamen, hielpen enorm. Om een verbindende school te zijn, en dus ook een verbindend schoolleider, is het van belang om de focus te houden op de doelstelling en de richting van de organisatie. Door de samenwerking te cultiveren, door verdiepend van elkaar te leren en, als laatste, door onze keuzes slim te verantwoorden naar elkaar, intern en extern, komen we tot een aanzet en actie.

Zo hebben we er op onze school voor gekozen om meer met elkaar en met het team in gesprek te gaan. Maar dan echt in gesprek, op een andere manier dan voorheen. De VMBO locatie telt twee teamleiders, die samen de school runnen. Door rondom verschillende thema's kleinere eenheden in te richten, door de teamleden zelf in verschillende leergebieden resultaatgericht plannen te laten maken, door het gesprek op de juiste wijze te voeren, en door de diepgang te verhogen door ook de minderheid te betrekken bij de besluitvorming, ontstaat de juiste hefboomwerking. Niet het 'moeten' maar het 'willen' brengt ons verder.

Weer terug naar de slogan van Groenhorst: Laat je invloed groeien... Ik lees hem eigenlijk veel liever als: Laat je invloed groeien! En ik vraag me zelfs af of het niet nog mooier zou zijn om hem als een appellerende vraag te stellen: Laat jij invloed groeien?

Michiel Westerik
Teamleider Groenhorst VMBO Ede

2

Handreiking voor begeleiders: Vormgeving van een transformatief leertraject³

Freerk Q.C. Wortelboer,
Tom P.A. van Oeffelt en
Manon C.P. Ruijters

Transformatief leren

De manier waarop het leren en ontwikkelen van een professional vaak wordt ingericht, is te omschrijven als informatief leren (Kegan, 2009). Bij informatief leren gaat het om het 'toevoegen' van onder meer kennis, vaardigheden en inzichten aan je bestaande referentiekader. Je frame wordt met nieuwe inhoud gevuld, maar fundamenteel verandert er niets. Vertaald in termen van leiderschapsontwikkeling bestaat informatief leren uit het bestuderen van management-theorieën, het verwerven van nieuwe vaardigheden en het doorgronden van leiderschaps-modellen.

Echter, de ambitie van ons traject was een andere: het ging erom een nieuw perspectief op de eigen rol te ontwikkelen, een andere focus in het werk te kiezen, kortom responsiever te worden. Dat wil zeggen: meer naar buiten gericht te zijn en strategischer en minder operationeel leiding te geven. De beoogde verandering was dus fundamenteeler.

Bij transformatief leren gaat het om een andere vorm van leren: anders naar een situatie leren kijken, een ander perspectief leren innemen, een ander frame ontwikkelen. Er is ruimte nodig voor het niet weten. Transformatief leren moet bijdragen aan een groeiend besef dat je huidige opvattingen en werkwijzen niet meer werken en dat meer kennis verzamelen je niet verder helpt.

Mezirow (2003) beschrijft het als volgt:

"Transformative learning is learning that transforms problematic frames of reference — sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) — to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change. Such frames of reference are better than others because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action" (p 58).

Zo'n transformatie kan heel natuurlijk plaatsvinden, bijvoorbeeld door middel van grote life events waardoor je anders naar de wereld gaat kijken. Wortelboer (2014) beschrijft hoe school-leiders na een ingrijpende gebeurtenis in hun persoonlijk leven (echtscheiding, overlijden van een dierbare) wezenlijk anders in hun leiderschap stonden: 'Niet meer bang' voor de oordelen van anderen, steviger in de eigen schoenen en met meer compassie voor hun collega's.

Transformatie kan ook het gevolg zijn van een cumulatie van kleine impactvolle gebeurtenissen. Denk bijvoorbeeld aan een jonge professional die, net van de universiteit, verwachtingsvol start bij een adviesbureau. Al snel leert hij dat het etaleren van zijn kennis hem geen applaus oplevert bij klanten en collega's. Een aantal pijnlijke ervaringen volgen. Langzaam leert hij dat adviseren begint bij verbinden en luisteren naar de klant. Transformatief leren is kortom leren op een dieper niveau. Je kijkt wezenlijk anders naar je situatie, je betreft je persoonlijke emoties en ervaringen bij het uitvoeren van je taken en bent daardoor beter in staat om je complexe rol te vervullen. Je hebt je referentiekader een andere vorm gegeven. Met andere woorden, zoals Simons (2013) het benoemt: er is een mindshift opgetreden, een verandering in *mindset*.

³ Dit hoofdstuk is een bewerking van een artikel dat is gepubliceerd in het Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties van maart 2017 (Wortelboer, Van Oeffelt en Ruijters, 2017). Voor meer informatie over het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit artikel verwijzen we naar: Oeffelt, T. P. A. van, Ruijters, M. C. P. & Wortelboer F. Q. C.. Meaningful Elements in a Transformative Learning Program. Dit is nu nog een ongepubliceerd manuscript. De status naar publicatie is te volgen op <http://www.professioneleidentiteit.nl/samenwerken/nro-project-responsief-leiderschap>.

Een transformatief ontwerp

Transformatief leren bereik je niet in een conventionele cursusetting waarin informatie toevoegen centraal staat. Het was onze opgave als ontwerpers om te bedenken hoe we deze reframing vorm konden geven. Mezirow (2003), de grondlegger van deze belangrijke theorie over het leren van volwassenen, hielp ons op weg. Hij ontwikkelde een tienfasenmodel (zie box 1) met als kernaspecten: reflectie op je vooronderstellingen (kritische reflectie), open in gesprek gaan met anderen over je vooronderstellingen (*critical discourse*), en ruimte voor reflectieve actie in de echte wereld.

Box 1: Transformatief leren in 10 fasen:

- Fase 1: desoriënterend dilemma
- Fase 2: zelfonderzoek (met o.a. gevoelens van schuld en schaamte)
- Fase 3: kritisch onderzoek naar aannames
- Fase 4: onderlinge herkenning en betekenisgeving
- Fase 5: verkenning van opties voor nieuwe rollen, relaties en acties
- Fase 6: planning van acties
- Fase 7: opdoen van de noodzakelijke kennis en vaardigheden
- Fase 8: experimenteren met de nieuwe rol
- Fase 9: bouwen aan zelfvertrouwen in de nieuwe rol en relaties
- Fase 10: integratie van het nieuwe perspectief in het dagelijkse bestaan

Dit model hebben we als belangrijkste leidraad genomen bij het ontwerpen van het onderstaande traject. Laten we er een korte schets van geven om ons er een beeld van te kunnen vormen.

Het traject besloeg vijf maanden en is met twee groepen teamleiders uitgevoerd. In de eerste anderhalve maand organiseerden we drie 24-uurssessies, van 15 uur tot 15 uur de volgende dag, gericht op de eerste zeven fasen van Mezirow. Vervolgens waren er vijf actielessies van één dagdeel per keer, gericht op fase 8. Ten slotte rondde we het traject af met weer een 24-uurssessie gericht op de fasen 9 en 10. Het werd zo een traject waarin de praktijk van de deelnemers centraal stond in een intensieve interactie tussen groepsbijeenkomsten en leren op de werkplek. Per traject telde een groep circa twaalf deelnemers, terwijl actieleren plaatsvond in groepen van zes. In bijlage 1 beschrijven we het programma uitgebreider en in chronologische volgorde. Hieronder werken we het traject uit in termen van werkzame bestanddelen.

Werkzame bestanddelen van het traject

Intensief evalueren en reflecteren tijdens het traject leverde de volgende inzichten op over de vraag: wat werkt er nu echt in een transformatief leertraject?

Box 2: Onderzoek naar werkzame bestanddelen van het traject

Ontwerp en onderzoek gingen hand in hand in dit traject. De hoofdstructuur met 24-uurssessies en actieleerbijeenkomsten lag vast vanaf de start. Bij de programmering van de 24-uurssessies hebben we de interventies nauwgezet gekozen aan de hand van Mezirow's tien fasen.

Tijdens de bijeenkomsten hielden we als facilitators een uitvoerig logboek bij waarin we noteerden waar het draaiboek werd gevolgd, waar we afweken en waarom, en wat de effecten daarvan waren. Een paar dagen na elke sessie werden we geïnterviewd over onze overwegingen bij de gemaakte keuzes en onze reflecties achteraf daarover. Dit hielp ons als facilitators enerzijds om een volgende bijeenkomst goed te programmeren en waar nodig rekening te houden met ervaringen uit de vorige sessie. Anderzijds leverde het ons informatie op over de onderzoeksvraag: wat waren in de ogen van de facilitators de werkzame bestanddelen van dit transformatieve leertraject?

De teamleiders hebben we na afloop van het traject geïnterviewd op basis van een bestaand format (King, 2009). Die interviews maakten duidelijk welke verandering de teamleiders hadden doorgemaakt en welke elementen uit het traject volgens hen aan die verandering hadden bijgedragen.

Meer informatie over dit onderzoek komt te staan in een onderzoeksartikel: Oeffelt, T. P. A. van, Ruijters, M. C. P. & Wortelboer F. Q. C.. Meaningful Elements in a Transformative Learning Program. Dit is een nu nog ongepubliceerd manuscript. De status naar publicatie is te volgen op <http://www.professioneleidentiteit.nl/samenwerken/nro-project-responsief-leiderschap>

Ongemak vergroten in het begin

We hebben veel tijd en aandacht besteed aan het 'desoriënterende dilemma' (fase 1). Het was niet onze intentie om mensen 'in een crisis te jagen', zoals we veelvuldig tegen elkaar zeiden, maar we stonden wel voor de taak om ongemak te creëren.

Dat begon al in de voorlichtingsbijeenkomsten. "Waarom bieden jullie ons geen kant en klaar programma met heldere doelen en vooraf vastgelegde werkvormen? Zo doen we dat zelf ook met onze leerlingen. Dat geeft houvast en biedt veiligheid." De frustratie door een gebrek aan duidelijke doelen in combinatie met het onbekende liep toen al aardig op. Wij proefden de behoefte aan een 'informatief leren'-traject (leg het ons gewoon uit), hetgeen ons alert maakte. We richtten ons in de eerste 24-uurssessie op de fasen 1 tot en met 4 van Mezirow: de kloof vergroten tussen wat er is en wat men ambieert, de deelnemers zelf laten zoeken naar wat 'responsiviteit' inhoudt en daar een gezamenlijk beeld van ontwikkelen. We moedigden hen aan om een eigen meetlat te maken en die te gebruiken om inzicht te krijgen in de vraag: waar sta jij nu? De sessie eindigde met gemengde gevoelens bij de deelnemers, met verwarring over responsiviteit en de eigen rol. "We hebben nu meer vragen dan bij de start!" werd soms verzucht. Maar er was ook veel herkenning en men vond steun bij elkaar: goed dat we dit samen aangaan.

Wij hebben geleerd dat het in het begin van dit soort leertrajecten balanceren is tussen genoeg ongemak organiseren om los te komen van assumpties en genoeg energie losmaken om door te gaan. Een voorbeeld. In ronde 1 vonden alle teamleiders het maken van de meetlat een

waardevolle activiteit. In ronde 2 vond slechts 34,4% dit, één teamleider zei zelfs: 'nooit meer doen met een volgende groep.' We hebben hierover echt ons hoofd gebroken, want hoe kan dat verschil zo groot zijn? Hoe kan het dat die eerste sessie in ronde 1 prima gewaardeerd werd en in ronde 2 maar matigjes? Mogelijk ligt de verklaring in de startvraag van het traject. In ronde 1 vroegen we naar de teamleider (Hoe word ik een responsief teamleider?). In ronde twee lag de focus op zijn team (Hoe krijg ik een responsief team en wat betekent dat voor mijn rol?). We denken dat deze tweede vraag de nadruk legde op de transformatie van het team en pas in tweede instantie inging op de eigen transformatie. Dat maakte het zoeken naar een verbinding met het eigen proces misschien net iets te verwarrend, waardoor de vraag naar zoiets concreets als een meetlat wellicht te vroeg kwam. We leerden hieruit dat de startvraag echt over de persoon moet gaan.

Wat we ook geleerd hebben is dat het van belang is om een concept te hebben dat uitdaagt. 'Responsiviteit' of 'responsief leiderschap' deed dat in ons traject. Doordat wij zelf geen inhoudelijk expert waren, maar samen met de deelnemers zochten naar betekenis, hadden we niet de neiging zaken voor te kauwen of op te lossen. We lieten hen dus soms ook zwemmen om anderzijds steun te bieden bij het zoeken naar houvast. De deelnemers benoemden de onzekerheid en kwamen in actie om vooruit te komen, ook omdat het concept daarvoor aantrekkelijk genoeg was. Het gevolg was eigenaarschap, waarbij elke deelnemer dit begrip omarmde en er een eigen, betekenisvolle invulling aan gaf. Hoe ongemakkelijk het ook was, ook voor ons, we adviseren iedereen om voor deze fase echt ruim de tijd te nemen. De combinatie met kritische reflectie en een kritische dialoog (fase 2,3 en 4) werkte hierbij in onze ervaring goed.

Toevoegen van complexiteit

Sessie 2 was gericht op het verdiepen van het ongemak en het verkennen van nieuwe rollen, fase 5 in het schema van Mezirow. Een teamleider staat midden in het team en heeft baat bij het goed doorgronden van zijn of haar rol in de groepsdynamiek. Daarom besteedden we veel aandacht aan vragen als: hoe responsief is jouw team, hoe werken jullie samen, hoe functioneer jij in groepen, hoe ziet jouw leiderschap eruit. We brachten Deep Democracy (Kramer, 2014) in als gedachtengoed met concrete tools om het teamfunctioneren te analyseren en om nieuwe rollen te verkennen. Deep Democracy maakt inzichtelijk dat er onder de waterlijn van een groepsproces veel verschillende perspectieven, emoties, aannames en gedachten leven. Deep Democracy noemt dat metaforisch de sardientjes, barracuda's en haaien. Wil je stappen vooruit zetten, dan helpt het enorm om deze zaken bespreekbaar te maken en de 'wijsheid van de minderheid' te benutten in het besluitvormingsproces.

Dit nieuw ingebrachte perspectief maakte de complexiteit van het vraagstuk meer zichtbaar en bracht tegelijk de noodzaak van meer diepgaande oplossingen naar voren. Het bleek een goede keuze om dit perspectief in te brengen: de deelnemers gaven aan dat zij zo meer leerden over het team en de eigen rol – in beide rondes werden de introductie van Deep Democracy en de teamdiagnose hoog gewaardeerd (tussen de 80% en 90,9%) - . Op onze beurt leerden wij dat ongemak bij de deelnemers goed is en ook best verdiept mag worden. Maar we leerden ook dat er altijd een uitweg moet zijn. Deep Democracy biedt concrete handvatten om het gesprek met de groep aan te gaan over de mate van complexiteit, de 'vissen' van de groep. Het feit dat het bij deze nieuwe aanpak een verrijkend perspectief betrof, heeft overigens duidelijk bijgedragen aan de effectiviteit ervan.

Input geven

In sessie 3 lag de focus op de beoogde verandering in de werkomgeving van de teamleiders vanuit hun nieuwe rol, met een accent op actieplanning en andere vaardigheden (fasen 5, 6 en 7). Er was aandacht voor veranderstrategieën en interventiemogelijkheden en de deelnemers werkten aan een eigen veranderplan. We introduceerden de veranderkundige kleurentheorie (De Caluwé en Vermaak, 2006), maar kwamen erachter dat dat de *flow* verstoorde: fase 7 gaat niet zomaar over informatie geven, maar gaat over voorzien in een informatiebehoefte. In ronde twee waren we daar alert op en gingen we flexibeler om met de input: we kwamen pas met veranderkundige concepten op een moment dat er behoefte aan was. Een belangrijke les voor ons als begeleiders: een traditionele trainersrol is ook in dit deel van het programmaontwerp (fase 7) een valkuil. Ter ondersteuning van deze les en de les dat de lerende echt met een vraag moet komen: de informatie-activiteiten scoorden ook in ronde twee niet hoog (36,4% ten opzichte van 30% in ronde 2) bij de teamleiders.

Kritisch actieleren

Toen kwam het moment van experimenteren met de nieuwe rol (fase 8). Mezirow raadt aan om dit in de echte wereld te doen. We kozen voor kritisch actieleren (Trehan, 2011), waarbij de deelnemers met hun voornemens in de praktijk aan de slag gingen. In driewekelijkse ontmoetingen reflecteerden de deelnemers en begeleider in kleine groepen op hun ervaringen, ontwikkelden ze nieuwe handelingsalternatieven en gaven ze feedback op de uitvoering van het actieplan. Maar ze waren ook 'kritisch'. Ze stelden de aannames van de teamleiders ter discussie en vroegen om aandacht voor de emotionele en politieke dimensies van de casuïstiek. We ontwikkelden een vast format voor elke sessie en dat was een goede keuze: een duidelijke structuur die het mogelijk maakte om dichtbij de deelnemers te komen en om ook de persoonlijke, emotionele aspecten van hun manier van werken bespreekbaar te maken. Er was steeds opnieuw aandacht voor hun achterliggende overtuigingen en er was ruimte om elkaar uit te dagen iets nieuws uit te proberen, een ander perspectief in te nemen en daarmee hun handelingsruimte te vergroten. Niet alleen wij als begeleiders vonden dit waardevolle sessies, ook de teamleiders gaven in de interviews aan dat deze periode en de sessies van grote invloed is geweest op hun verandering (100% in beide rondes). In hoofdstuk 6 wordt de werkwijze die we in de actielessessies hanteerden, verder beschreven.

De puzzel die wij nu nog moeten oplossen, is: gaat het er in dit traject om dat de teamleiders een mindshift doormaken of gaat het er ook om dat zij leren kritische vragen aan elkaar te stellen? Hier zijn we nog niet helemaal uit.

Oogsten en verankeren

In de laatste sessie ondervroegen de deelnemers elkaar over succesfactoren die ze tijdens het proces ervaren hadden. We onderzochten hoe men anders naar de eigen praktijk is gaan kijken, welke plek responsiviteit daarin had en wat dat voor impact had op het eigen leiderschap. De laatste dag hebben we de brug geslagen van responsief leiderschap naar professionele identiteit (Ruijters e.a., 2015) om stap 10 van Mezirow, verankering, echt te markeren. Het ging hierbij om vragen als: wat kenmerkt jou als professional, waarin onderscheid je je van anderen en hoe kun je nog meer zicht krijgen op wie je bent en waar je voor staat als leider? Een goede keuze zo bleek uit de waardering van de teamleiders in de interviews (70% in ronde 1 en 100% in ronde 2).

De sessie eindigde met een zeer gewaardeerd afscheid van elkaar: geef elkaar een cadeau. Mezirow leert ons om ook deze bijeenkomst echt inhoudelijk en op leren gericht te houden.

Het werken aan zelfvertrouwen en het leren van successen in de laatste 24-uursessie bleek een krachtige afronding van het traject.

Reflectie

Door het hele traject heen hebben we momenten voor individuele reflectie ingebouwd: een moment voor het diner, een afsluitend *learner report* na elke sessie en logboekvragen tussen de sessies door. Dit werd gewaardeerd door de deelnemers en was van belang om de ervaringen via vertraging en verstillings goed te laten bezinken. De reflecties werden genoteerd in Evernote. Om in Evernote te kunnen werken, kreeg men als onderdeel van de ondersteuning een iPad. Dat was tevens een uiting van waardering voor de inspanning van de deelnemers en voor hun lef om dit experiment aan te gaan. We organiseerden de 24-uursessies van donderdagmiddag tot en met vrijdagochtend. Zo konden de deelnemers vervroegd het weekend in om de sessies nog na te laten sudderen, in plaats van meteen weer in de hectiek van de dagelijkse praktijk te moeten stappen.

Begeleiding

In de 24-uursessies boden we enerzijds structuur en veiligheid door middel van het geven van gerichte opdrachten. Deze rol werd met name door een van de facilitators gespeeld. Anderzijds ontregelden we, vanuit onze oriëntatie op frames, voortdurend de aannames en perspectieven van de deelnemers. 'Wat zou er ook waar kunnen zijn?' 'Hoe kun je er ook naar kijken?' waren gevleugelde uitspraken. Veel opdrachten waren gericht op het onderzoek van blinde vlekken, de confrontatie met andere invalshoeken, de analyse van het eigen gedrag in de praktijk en de onbedoelde effecten daarvan. Deze rol werd met name door de andere facilitator, als een soort sidekick, ingevuld. Deze rolverdeling hielp ons als facilitators om beide opgaven voldoende aandacht te geven: structuur en containment bieden én ontregelen en reframing bevorderen. Onze theoretische input was beperkt en was met name gebaseerd op Deep Democracy, veranderkunde en Professionele Identiteit. Dat werd door de deelnemers als waardevol ervaren.

De tien fasen van Mezirow vormden een strakke leidraad die ons hielp om het ontwerp en elke individuele interventie voortdurend te testen en waar nodig bij te sturen. Zij hielpen ons ook om de rol van de 'informatieve' trainer te vermijden en om niet met oplossingen te komen als er sprake was van ongemak bij de deelnemers. Reflecterend constateerden we dat we tijdens de sessies in feite weinig 'deden'. De deelnemers waren erg actief en wij zaten veel op onze handen, een voor ons desoriënterende ervaring. In andere trajecten zijn we doorgaans actiever en geven we meer theoretische input en persoonlijke feedback. Goed om ons te realiseren dat dat lang niet altijd effectief is, een waardevolle mindshift bij ons.

Mindshifts van deelnemers

Hierboven hebben we over ontwerpkeuzes en de opbrengsten ervan verteld. Maar ons doel was om een traject te ontwikkelen dat zou leiden tot transformatief leren van de deelnemers. Is dat ook gelukt? Welke transformatie ervoeren de teamleiders zelf vanaf de start van het traject? Welke mindshifts rapporteerden zij?

Box 3: Onderzoek naar de transformatie die de teamleiders ervoeren

De ambitie van het traject was het realiseren van een transformatie in de rolinvulling van de teamleiders, van operationeel naar meer responsief, in intensieve interactie met hun omgeving. Hoe hebben de teamleiders dat zelf ervaren? Welke mindshifts rapporteerden zij? Het ging ons dus om de onderzoeksvraag: welke verandering hebben de teamleiders sinds de start van het traject doorgemaakt?

Voor de beantwoording van deze vraag hebben we na afloop van het traject iedereen in het al eerder genoemde interview expliciet gevraagd naar wat er voor hen veranderd is in de manier waarop ze in hun werk en hun rol als teamleider staan. Ook hier kunnen we verwijzen naar het onderzoeksartikel in wording 'Meaningful Elements in a Transformative Learning Program'.

Tweede van de teamleiders rapporteerde een flinke verandering in hun rolopvatting als gevolg van het programma, bij drie teamleiders was die verandering al eerder ingezet en vier teamleiders rapporteerden in eerste instantie geen verandering. De teamleiders rapporteerden verschillende mindshifts. Een aantal van hen noemde heel concreet: nieuwe inzichten en anders handelen; anderen waren wat aarzelder: "Ik ben niet echt veel veranderd". Toch bleek na analyse van hun verhalen dat ook zij hun praktijk wel degelijk vanuit meer perspectieven dan voorheen benaderden.

Om wat voor type mindshifts gaat het? Meer verantwoordelijkheid geven aan het team en een toegenomen bewustwording van de eigen positie in de organisatie werden veel genoemd. Meerdere teamleiders rapporteerden een omslag van ad hoc werken naar meer doelgericht en strategisch werken. Zo was een van de deelnemers altijd ongelooflijk druk geweest met dagelijkse klussen, binnenbrandjes, roosterproblemen en gedoe tussen collega's. Ze maakte lange dagen en liep aan tegen haar grenzen. Hoe zorg ik dat ik zelf gezond blijf, vroeg ze zich af. De reframing die haar hielp om haar werk anders in te vullen, was: Ik moet veranderen van 'zorgen voor' naar 'zorgen dat'. Voor anderen ging het over open staan voor meerdere perspectieven. Benader je een vraagstuk alleen vanuit je eigen positie of kun je ook luisteren naar andere invalshoeken en de wijsheid van de minderheid benutten. Een teamleider vertelde dat hij als hij een beslissing nam, teamleden nu beter mee kreeg, en dat hij als feedback kreeg dat men hem empathischer was gaan vinden. Een Hij had meer besef gekregen van het onbedoelde effect van zijn gedrag: "Dus dat wat je irriteert, is eigenlijk wat je oproept door je eigen manier van doen."

We zagen teamleiders groeien in hun persoonlijk leiderschap. Ze rapporteerden meer zelfvertrouwen en ervoeren dat ze meer impact hadden als leider.

Afrondend

Wat ons als begeleiders het meest is bijgebleven is de enorme betrokkenheid van de deelnemers en de mate waarin zij zich 'eigenaar' voelden van hun leerproces. En paradoxaal genoeg gold: hoe minder wij deden en aanboden, des te intensiever gingen de deelnemers met elkaar aan de slag. Het programma was goed doordacht en onze begeleiding was licht (veiligheid creëren

en prikkelen). De deelnemers maakten gebruik van de geboden ruimte om op basis van hun eigen vragen een transformatie door te maken. Als begeleiders ervoeren we het werken vanuit een sterk concept zoals 'transformatief leren' als erg behulpzaam bij het ontwerpen van een uitgebalanceerd programma.

In hoofdstuk 6, *Handreikingen voor teamleiders: werkvormen*, werken we een aantal van de werkvormen die we in dit traject hebben ingezet, nader uit. We doen dat rondom de thema's 'inzicht in eigen gedrag', 'werken met groepen' en 'werken aan mindshifts'.

Referenties

- Caluwé, L. de en Vermaak, H. (2006) *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Vakmedianet.
- Kegan, R. (2009). What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. (pp. 35–52). New York: Routledge.
- King, K. P. (2009). *The Handbook of the Evolving Research of Transformative Learning. Based on the Learning Activities Survey*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Kramer, J. (2014). *Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid*. Zaltbommel: Thema
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <http://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Simons, P.R. (2013). *Mindshifting. (Hoe) kunnen we mindsets veranderen?* Utrecht: afscheidsrede Universiteit Utrecht.
- Trehan, K. (2011). Critical action learning. In: Pedler, M. (ed.) *Action learning in practice*. 4th edition (pp 163-171). Farnham: Gower.
- Ruijters, C.P. (ed.) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Wortelboer, F.Q.C., Oeffelt, T.P.A. van en Ruijters, C.P. (2017). Transformatief leren. Ontwikkelen van responsief leiderschap. In: *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, maart 2017
- Wortelboer, F.Q.C. (2014) Niet meer bang! De impact van life events op persoonlijk leiderschap. In: *De Nieuwe Meso*, juni 2014, no. 2

Bijlage 1: Chronologisch programma als praktische handreiking

Vooraf

In deze bijlage beschrijven we uitgebreider dan in de tekst het gehele traject. De feitelijke aanpak en de beleving lopen hierin door elkaar. Die beleving vinden we van belang omdat het begeleiden van een transformatief traject zeker geen technische exercitie is. Empathie, acceptatie en het proces laten waar het hoort vinden we belangrijk. We beginnen met een schets van het basisstramien en geven daar in het vervolg invulling aan.

De basis

Het traject besloeg vijf maanden en is met twee groepen uitgevoerd. In de eerste anderhalve maand organiseerden we drie 24-uursessies, van 15 uur tot 15 uur de volgende dag, daarna volgde een periode van drie maanden kritisch actieleren en we eindigden met een 24-uursessie ter verankering. Elke 24-uursessie vond plaats op een locatie waar we als groep afzonderlijk konden werken. We hadden ook een basisstramien voor deze sessies:
Dag 1: check-in (zie hoofdstuk 9), oefeningen, diner, oefeningen, reflectie, korte terugblik.
Dag 2: check-in, oefeningen, lunch, reflectie via *learner reports*, check-out.

De reden om altijd te beginnen met een check-in en te eindigen met een check-out was *containment*: ruimte bieden om gedachten en gevoelens uit te spreken en daarmee veiligheid en geborgenheid bieden om onveilige dingen te kunnen doen.

Eerste 24-uursessie

In de eerste 24-uursessie zijn we gestart met het ongemak, het desoriënterende dilemma, waarbij niet wij als begeleiders uitlegden wat 'responsiviteit' inhield, maar de deelnemers zelf op zoek gingen. Er stonden vragen centraal als 'Wat is responsief?', en 'Wat zijn responsief leiderschap en responsieve teams?' Deelnemers werden uitgedaagd zelf een beeld, een model te ontwikkelen. We noemden dit het maken van een meetlat. Met deze meetlat stelden de teamleiders een soort norm voor zichzelf, ze creëerden een gewenst beeld. Dit spiegelde de vervolgens met voorbeelden uit het 'nu'. Knelpunten werden gedeeld. Het onderzoek van eigen aannames en blokkerende gedachten en gevoelens maakte het proces tot een indringende en persoonlijke ervaring voor de deelnemers. De sessie eindigde met gemengde gevoelens bij hen: er was verwarring over responsiviteit en de eigen rol. "We hebben nu meer vragen dan bij de start!" werd er verzucht. Ook was er veel herkenning en steun bij elkaar: goed dat we dit samen aangaan. Mezirow's Fase 1 en 2 zijn in deze beschrijving goed herkenbaar.

Tweede 24-uursessie

In sessie 2 stond een verdieping van de kloof tussen de huidige en de gewenste situatie centraal en richtten we de blik op een verkenning van manieren om die kloof te overbruggen. We introduceerden voor beide doelen het thema groepsdynamiek: hoe responsief is jouw team, hoe werken de teamleden samen, hoe functioneer jij in groepen, hoe ziet jouw leiderschap eruit? Met behulp van door de deelnemers zelf ontwikkelde meetlaten werd de responsiviteit van de eigen teams 'gemeten'. Het ongemak en de desoriëntatie van de deelnemers groeiden eerst nog. Hoe kunnen we hieraan gaan werken? Reflectie op de eigen rol in groepsprocessen hielp en de begeleiders boden inzichten uit *Deep Democracy* (Kramer, 2014) als instrument om het teamfunctioneren te analyseren en een goede dialoog te voeren. De deelnemers gaven aan dat zij zo meer leerden, zowel over het team als over de eigen rol. Het begrip responsiviteit

gaf de deelnemers de mogelijkheid om verschillende processen binnen en buiten het eigen team in taal te kunnen duiden. 'Responsiviteit' kreeg zo een herkenbare betekenis voor de deelnemers. Werkend vanuit het model van Mezirow verschoof de aandacht langzaam van de eerste fasen naar fase 5, het verkennen van nieuwe rollen.

Derde 24-uursessie

In sessie 3 stonden de fasen 5, 6 en 7 centraal en lag de focus op de beoogde verandering in de eigen werkomgeving. Er was aandacht voor veranderstrategieën en interventiemogelijkheden en de deelnemers werkten aan een eigen veranderplan. Stevige feedback door middel van een feedbackcarrousel, 'liefdevol roddelen' (waarbij drie collega's 'roddelen' over de blinde vlekken van de plannenmaker, terwijl deze slechts mag luisteren) en een sterkte-zwakke analyse van de plannen hielpen bij het aanscherpen van de persoonlijke actieplannen.

Fase 7 gaat over informatief leren. Welke kennis en inzichten heb ik nodig voor mijn nieuwe rol? Als begeleiders stapten we hier meer in de klassieke trainersrol, met modellen, een instrumentarium en oefeningen. Dit bleek eigenlijk een valkuil te zijn. Onze ervaring leert dat het prima is om in deze rol te stappen, maar pas als erom gevraagd wordt, niet op eigen initiatief.

Kritisch actieleren: vijf bijeenkomsten

Na de drie 24-uursessies stapten de deelnemers, 'gewapend' met hun actieplan, hun praktijk weer in om te experimenteren met hun nieuwe rol (fase 8). In de drie maanden die volgden waren er vijf actieleerbijeenkomsten met de halve groep. Voor deze bijeenkomsten ontwikkelden we een vast format gebaseerd op *critical action learning* (Trehan, 2011). Trehan bouwt voort op het gedachtengoed van Revans, waarbij deelnemers reflecteren op casuïstiek uit hun werkpraktijk, nieuwe handelingsalternatieven ontwikkelen en elkaar volgen en feedback geven op de realisatie van het actieplan. Trehan voegt de term *critical* toe omdat hij meer aandacht vraagt voor de emotionele en politieke dimensies van de casuïstiek en voor het leren op een dieper niveau dat daardoor van de deelnemer wordt gevraagd. In hoofdstuk 9 beschrijven we de methodiek van het kritisch actieleren uitgebreid.

In deze bijeenkomsten werkte met name goed dat de deelnemers erg vertrouwd met elkaar en elkaars plannen waren. Praktijksituaties die door één deelnemer werden ingebracht, werden meteen door de hele groep 'geadopteerd' om samen te bespreken en aan ieders individuele vragen en dilemma's te koppelen. In die gesprekken konden we goed dichtbij komen en kwamen ook de persoonlijke, emotionele aspecten van de ter sprake gebrachte problemen aan bod. De deelnemers stelden elkaars overtuigingen voortdurend ter discussie, iets wat sterk bijdroeg aan het wisselen van hun perspectief en het vergroten van hun handelingsruimte.

Vierde 24-uursessie

De vierde 24-uursessie stond in het teken van oogsten en verankeren. De deelnemers vroegen elkaar naar succesfactoren in het proces. We onderzochten hoe men anders naar de eigen praktijk is gaan kijken, welke plek responsiviteit daarin had en wat dat voor impact had op het eigen leiderschap. De laatste dag hebben we de brug geslagen van responsief leiderschap naar Professionele Identiteit (Ruijters e.a., 2015). Wat kenmerkt jou als professional, waarin onderscheid je je van anderen en hoe kun je nog meer zicht krijgen op wie je bent en waar je voor staat als leider? De deelnemers kregen de mogelijkheid om deze vragen in kleine groepen te bespreken als follow-up van het onderhavige traject. In die gesprekken werd vooral veel

aandacht geschonken aan het opdoen van zelfvertrouwen in de nieuwe rol als responsief teamleider (fase 9) en hoe dat zelfvertrouwen na afloop van het traject vast te houden. (fase 10).

Praktijkverhaal Responsief Leiderschap

Daar waar ik vorig jaar alleen de opmerkingen over responsiviteit van mijn collega als referentiekader had, is er in het afgelopen jaar steeds meer op mijn pad gekomen waarbij ik dacht: ja, dat is responsief.

Dankzij het traject dat ik vorig jaar heb mogen meemaken, heb ik helder leren kijken naar mijn eigen rol in de organisatie en in het team en daarbij ook mijn valkuilen leren erkennen. Nu is het niet zo dat ik mij niet bewust was van het feit dat je sterke kanten ook je valkuilen kunnen zijn, maar het inzicht dat je met je sterke kanten juist die situatie in stand houdt die je perse wilt vermijden, kwam toch wel tamelijk heftig binnen.

Ik heb dus niet alleen in mijn werkopvatting maar ook persoonlijk heel veel geleerd van het traject rondom responsief leiderschap. De effecten in het werk worden steeds duidelijker, mensen waarderen dit ook heel duidelijk. Zo zijn we met het hele team, in groepen van maximaal acht mensen, bezig gegaan met het invullen van een schoolfie. Doordat je in kleine kring, bijna met de benen op tafel, de tijd neemt om met elkaar te bespreken wat je aan het doen bent en hoe een ieder hier naar kijkt, ontdek je dat er eigenlijk veel ruis op de lijn zit. Want wanneer je allemaal op een andere manier invulling geeft aan een missie of visie, dan lopen de verwachtingen die je van elkaar hebt niet parallel met wat er werkelijk gebeurt. Hetgeen weer leidt tot miscommunicatie, irritatie en uiteindelijk tot het elkaar dan maar ontlopen. We zijn erin geslaagd om dit patroon door het werken in kleinere groepen te doorbreken.

Ik merk dat ik me goed kan vinden in de methoden van responsief werken. Ik vond het altijd al belangrijk om naar mensen te luisteren, maar dankzij het traject Responsief Leiderschap heb ik een aantal tools meegekregen die ik kan inzetten om dit nu ook daadwerkelijk voor elkaar te krijgen. Deep Democracy werkt binnen mijn team echt goed. Waar ik alleen wel tegenaan loop, is dat we te weinig tijd hebben c.q. nemen om over onderwerpen te praten. Dat komt mede doordat er van alles op ons bordje komt dat per se moet gebeuren. Responsief werken als team vraagt om een responsief bestuur en een daarbij passend overheidsbeleid. Daarvoor is nodig dat bestuurders en beleidsmakers hun oor te luisteren leggen op de werkvloer en dat het praktijkbelang bij het nemen van beslissingen meeweegt. Bovendien zal de motivatie groter worden wanneer met de medewerkers en hun ervaringen bij het maken van beleid rekening wordt gehouden.

Al met al heb ik het traject rondom responsief leiderschap als zeer nuttig ervaren. Ik heb niet alleen veel over mijn rol in het team geleerd, maar ik heb ook de moed opgevat om mijn stem te laten horen in hogere lagen van de organisatie.

Anjo van Noord
Teamleider Groenhorst VMBO Ede

Praktijkverhaal Responsief Leiderschap

Waar in het traject zat mijn grootste verrassing, verbazing?

De uitnodiging om aan dit traject deel te nemen kwam voor mij op een mooi moment. Ergens in mijn achterhoofd speelde al een poosje de vraag op welke gebieden ik mezelf meer zou willen ontwikkelen. De kreet 'responsief' maakte nieuwsgierig en na meer informatie van de projectleider en Google dacht ik dat dit traject wel wat voor mij en mijn team zou kunnen zijn. Als zij-instromer vanuit het agrarisch advieswerk maakte het contact met 'buiten' deel uit van mijn werkplezier. Dat responsief leiderschap een andere insteek heeft, droeg eraan bij dat ik nog meer plezier kreeg in mijn rol als teamleider.

De verbazing kwam meteen al na de eerste bijeenkomst. Ik ging met veel meer vragen weg dan waarmee ik gekomen was. Het werd een bewuste zoektocht met elkaar om op basis van het uitwisselen van ervaringen te bepalen wat responsief leidinggeven inhield. Geleidelijk werd het begrip steeds concreter en bleek het goed toe te passen. De kern is: goed communiceren, luisteren, samenvatten met verschillende doelgroepen.

Ik kon aan de slag met mijn eigen team, met een mooi plan in de hand, opgezet vanuit mijn wenkend perspectief, mijn 'droom': het team meer verantwoordelijkheid geven en zelf taken laten verdelen. Uiteindelijk is dit plan aangepast door veel ziekte in het team, maar dat vond ik niet erg. Er gebeurde iets en ik kon erop reflecteren in de regelmatige actieerbijeenkomsten tijdens het traject. Die bijeenkomsten zorgden ook voor een goede band met de andere deelnemers; boeiend om met anderen mee te denken over de keuzes die zij maken. Je leert veel van elkaar.

Een interessante 'bijvangst' voor mij was het mee kunnen kijken naar andere, grotere MBO-instellingen. Gedurende het hele traject leerde ik om problemen op verschillende afstanden en vanuit verschillende richtingen te bekijken. Boeiende informatie en literatuurtips hielpen daarbij. Bijvoorbeeld over Deep Democracy, de wijsheid van de minderheid.

Het intensieve traject leerde mij om stil te staan bij mijn invloed als leidinggevende. Het leert je doordachte keuzes te maken en je te richten op zaken die écht belangrijk zijn.

Johanna Posseth
Teamleider MBO Nordwin College

3

Scholingstraject voor responsief teamleider Van de waan van de dag naar toekomstgericht handelen⁴

Jan Nijman

Nadenken over je professionele identiteit, daar gaat het om in het scholingstraject voor responsief leiderschap. Teamleiders van Groenhorst en Lentiz kregen een nieuw perspectief op hun eigen functioneren.

De AOC's Groenhorst en Lentiz willen intensiever samenwerken met hun omgeving. Ze willen hun regio bedienen met expertise en met partners uit de regio werken aan actuele opleidingen. De blik van scholen zal – meer dan nu het geval is – gericht moeten zijn op hun omgeving, zo legt Tom van Oeffelt, docent en onderzoeker bij Stoas Vilentum uit. Dat betekent dat teams moeten leren snel en adequaat te reageren op ontwikkelingen in de omgeving, dat ze 'responsiever' zijn, aldus Van Oeffelt.

Voor scholen is dat een ingrijpende verandering. Groenhorst en Lentiz zien voor teamleiders een cruciale rol in die verandering. Teamleiders zullen een andere invulling moeten geven aan hun functie, denkt niet alleen Van Oeffelt, maar vinden ook de onderwijsinstellingen. "Teamleiders op scholen zijn veelal met operationele zaken bezig", legt hij uit. "Hun blik is vaak sterk intern gericht. Wil je dat ze meer strategisch en tactisch handelen, dat ze verantwoordelijkheden lager in de organisaties leggen? Dan is verandering nodig. Met het scholingstraject 'ontwikkeling van responsief leiderschap' willen we die verandering teweeg brengen."

Teamontwikkeling

"Het gaat tijdens de scholing vooral over je professionele identiteit", zeg Caroline Kieboom, teamleider MBO Maasland van de Lentiz Onderwijsgroep. "Welke positie neem je in ten opzichte van je management, je team en de buitenwereld?" Van Oeffelt herkent dat: "Het traject zet teamleiders in een nieuw professioneel frame." Van Oeffelt hanteert daarvoor het begrip 'reframing'. "Het reframen heeft niet alleen betrekking op de teamleider zelf, maar op het collectief. Hoe kijkt de groep van teamleiders naar hun beroep?" zo legt hij uit. "Samen ontwikkelen ze daarover een nieuw gedeeld referentiekader."

Het traject is nieuw. Zo nieuw dat het gekoppeld is aan een onderzoeksproject dat gefinancierd wordt door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO). Het onderzoeksteam bestaat naast projectleider Van Oeffelt uit lector Manon Ruijters van Stoas Vilentum en professor Femke Geijssel van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO). Bovendien zijn Truda Kruier, algemeen directeur Groenhorst, en Rick van Dam, manager strategie en innovatie bij Lentiz er intensief bij betrokken. Belangrijkste onderzoeksvraag is in hoeverre het reframen een bijdrage levert aan de ontwikkeling van responsief leiderschap. Het onderzoeksteam wil een duidelijker beeld krijgen van wat responsief leiderschap is. Hoe kun je responsief leiderschap ontwikkelen? En hoe kan het een bijdrage leveren aan teamontwikkeling?

⁴ Dit is een herdruk van het artikel dat eerder verschenen is in Vakblad Groen Onderwijs (Silo, oktober 2015). Inmiddels heet Stoas Vilentum Aeres Hogeschool Wageningen en is Manon Ruijters ook hoogleraar aan de Vrije Universiteit in Amsterdam.

MICHEL WESTERIK, TEAMLEIDER VMBO EDE (GROENHORST)

“We gingen als cursisten met responsief leiderschap aan de slag, zonder dat we goed wisten wat het was. De meesten dachten aanvankelijk aan de relatie met de buitenwereld. Gaandeweg ontwikkel je er een beeld bij. We merkten dat je moet beginnen bij jezelf: bij je eigen bewustzijn. Responsief leiderschap is niet iets wat je er bij doet. Het gaat om je grondhouding als teamleider, dat je je bewust bent van je eigen drijfveren. Het gaat er om dat je goed luistert, dat je je bewust wordt van de positie van anderen is. Je kunt dit ook toepassen in je relatie met je teamleden en met je omgeving.”

Bewustwording

Tijdens de eerste fase van het traject, dat in de loop van afgelopen schooljaar is begonnen, werkten de teamleiders van Groenhorst en Lentiz in drie 24-uurssessies intensief samen. Centraal stond het gezamenlijk ontwikkelen van een nieuw professioneel frame. Daar kwamen vragen naar boven als ‘Wat is een goed teamleider? Wat is responsief leiderschap?’ ‘Waarom, waarom?’ Die vragen kwamen steeds terug,” zegt Meri Loeffen, teamleider bij Groenhorst in Velp. “De cursus leert je vooral stil te staan bij je invloed als leidinggevende.” “Het gaat om bewustwording”, beaamt haar collega Michiel Westerik uit Ede. “Je begint bij jezelf. Gaandeweg zie je een verschuiving. Je ziet dat je het ook kunt toepassen in relatie tot de buitenwereld.”

Na deze intensieve sessies werkten de teamleiders, met nieuwe inzichten samen met hun eigen teams. Zo heeft Kieboom met haar team acties ondernomen om eigenaarschap te creëren voor het kwaliteitsplan van het team. En Loeffen wilde de inbreng van haar team versterken bij de invoering van de herziene kwalificatiestructuur. Ze werkte daarom met kleinere teams.

CAROLINE KIEBOOM TEAMLEIDER MBO MAASLAND (LENTIZ)

“De scholing heeft ervoor gezorgd dat ik op een prettige manier meer grip heb gekregen op mijn werk, op wat er om me heen gebeurt en op mijn team. Het heeft me geholpen om doordachte keuzes te maken, om te focussen op wat ècht belangrijk is. Het is een proces waar in je belandt. Je denkt na over je professionele identiteit. Wie ben ik als leidinggevende? Hoe zit je in het managementteam? Hoe functioneer je in relatie tot de buitenwereld? Een van de opdrachten was een project op te zetten in school zodat het team zich meer eigenaar gaat voelen van wat er speelt. Ik heb met mijn team het team-plan onder handen genomen. Hoe zorgen we ervoor dat het geen dood document is. Uitwisseling van ervaringen is heel waardevol, heb ik gemerkt. Tijdens de afsluiting van de cursus raakte ik in gesprek met Meri Loeffen van Groenhorst. We bedachten hoeveel je zou kunnen leren als je van werkplek vershuift. Al pratend hebben we een plan gemaakt om een week te ruilen van werkplek. Manon Ruijters gaat ons erbij begeleiden.”

Blik verleggen

Uiteraard werden de teamleiders begeleid bij hun projecten die ze als opdracht van de cursus met hun teams uitvoerden. Regelmatig kwamen ze bijeen in actieleergroepen om ervaringen uit te wisselen. “Heel nuttig”, vindt De Groot. “Je ziet hoe anderen zaken aanpakken. Het helpt je te voorzien welk zaken ontwikkeling van het team in de weg staan.” Het eerste traject is in juni afgerond. Vrijwel alle deelnemers hebben een ander perspectief op hun functioneren gekregen, denkt Van Oeffelt. Het blijkt dat dit traject veel doet met leiderschap. Niet in technisch opzicht, maar in leiderschap, hoe wil ik me ontwikkelen? Welke kant wil ik met mijn team op? De teamleiders zitten in een proces van verandering dat niet stopt.

De uitwisseling van ervaringen is heel zinvol, vinden de deelnemers. “Je kunt zoveel leren van elkaar”, zegt Kieboom. De Groot waardeert de reflectie met andere teamleiders “Het helpt je je blik te verleggen. Als je dat niet doet, wordt je als teamleider toch geleid door de waan van de dag.”

Het onderzoeksproject is nog niet afgerond. In het huidige schooljaar (2015-2016) start een tweede scholingstraject, weer met teamleiders van Lentiz en Groenhorst. Van Oeffelt en zijn collega onderzoekers willen in de herfst van 2016 de antwoorden op hun vragen publiceren. “We hopen dat we dan meer inzicht hebben in wat responsief leiderschap is en hoe je dat goed kunt ontwikkelen.”

MERI LOEFFEN, TEAMLEIDER MBO VELP (GROENHORST)

“Inderdaad, ik wil binnenkort met Caroline Kieboom een week van werkplek ruilen. Spannend is dat. Je kunt er, denk ik, veel van leren. Hoe doet de ander het? Die uitwisseling willen we wel goed voorbereiden, want de school mag er niet onder lijden. Vandaar dat we – onder begeleiding van Manon Ruijters – eerst een keer bij elkaar komen voor een verkenning. In de cursus leer je vooral stil te staan bij je invloed als leidinggevende. Hoe geef je leiding? Waar ben je mee bezig? Wat gebeurt er in de omgeving? Hoe kun je sturing geven aan een lerende organisatie met de blik ook naar buiten gericht. Niet navelstaren, maar gebruik maken van informatie uit je omgeving. De omgeving is naast je directe collega, je school, je studenten, de leerbedrijven en de wijde omgeving. Het belangrijkste in de cursus is de overstap van de waan van de dag naar meer toekomstgericht handelen. Waar willen we heen? Je gaat je vanzelf meer richten op signalen uit je omgeving. Het heeft mijn kijk veranderd. Je leert de kracht van het team benutten door juiste vragen te stellen.”



Praktijkverhaal Responsief leiderschap, van meewerkend voorman naar studieleider

De afgelopen maanden hebben in het teken gestaan van mijn persoonlijke ontwikkeling, van de ontwikkeling van mijzelf als studieleider en van mijn visie op responsief leiderschap. Toen ik aan dit traject begon was ik nog maar net studieleider. Ik begon aan een nieuwe uitdaging in het onderwijs. Het was tijd om in te zoomen op mijn leiderschap. Alles viel eigenlijk heel mooi samen.

De uitwerking van de eerste bijeenkomst vond ik maar wat vaag. Ik ging naar huis met nog meer vragen over responsiviteit en ik had geen flauw idee waar ik op aan koerste. Was responsief leiderschap wel iets voor mij? De tweede bijeenkomst gaf ik het voordeel van de twijfel en met name de groepsinteractie maakte dat ik er lol in kreeg en met bruikbare tools naar huis ging. Tijdens de groepsactiviteiten zijn we met elkaar op zoek gegaan naar een antwoord op de vraag wat responsief leiderschap inhoudt. Je krijgt de ruimte om met elkaar een verkenning te doen, ervaringen uit te wisselen en elkaar kritische vragen te stellen. Werkvormen als liefdevol roddelen hebben ervoor gezorgd dat ik uit mijn comfortzone ben gestapt en ben gaan 'scherp stellen' op mijn doel als studieleider van het team. Een van de grootste eyeopeners was bijvoorbeeld dat ik minder wil zorgen voor het team (servicegericht) maar juist wil zorgen dat het team actiever wordt en meedenkt.

Het traject Responsief Leiderschap heeft bij mij de transitie van meewerkend voorman naar studieleider in gang gezet.

Joyce Middelkoop
Studieleider MBO New Life / Entree (Lentiz)

4

Verkenning in theorie en praktijk: professionele frames in dit traject en in organisatieontwikkeling

Tom P.A. van Oeffelt en
Manon C.P. Ruijters

Waarom professionele frames?

Hoe maak je nu met teamleiders in het groene onderwijs de stap van operationeel naar tactisch/strategisch leiderschap? Met die vraag begon onze zoektocht.

Wellicht een wat eigenaardige onderneming: een traject bouwen rondom 'responsief leiderschap', terwijl je als ontwerper en begeleider nog geen beeld hebt van wat dat responsief leiderschap precies inhoudt. Maar dat is waar we stonden zo halverwege 2014 en het was een bewuste keuze. We hadden enig inzicht in de responsieve organisatie en we hadden wat gestruind op internet om gevoel te hebben bij het bijbehorende leiderschap. In de voorlichtingsbijeenkomsten gaven we met opzet vage informatie, we wilden ons het concept niet toe-eigenen, wilden niet de in de positie of verleiding komen om het uit te gaan leggen. We wilden immers een transformatief traject en geen informatief programma (zie hoofdstuk 2 *Handreiking voor begeleiders: Vormgeving van een transformatief leertraject*). En wat we goed in onze oren hadden geknoopt was dat het eigenaarschap van een dergelijk traject bij de deelnemende teamleiders hoort te liggen.

Tegelijkertijd realiseerden we ons dat het traject niet kon gaan over individueel eigenaarschap ('iedereen eigenaar van het eigen leren en ontwikkelen'). Responsief leiderschap in het zich snel ontwikkelende groene onderwijs is geen onderwerp om je 'even' eigen te maken. Want als zich al uitkristalliseert wat het is, hoe kom je er dan achter wanneer je het goed doet? Hoe vind je je weg als je geen referentie hebt? In onze opvatting zijn normen over wat goed werk is, sociale constructen. Wil je een nieuwe norm introduceren, dan heb je te maken met een collectief leerproces (cf. Shaffer, 2006). Een logische stap was dus om de teamleiders gezamenlijk een referentiekader, een collectief frame rondom responsief leiderschap, te laten vormen (Oeffelt & Ruijters, 2015).

De vraag van beide AOC's om de transitie van hun teamleiders te ondersteunen, staat, als we even uitzoomen, niet op zichzelf. Er zijn meer beroepen die veranderen. Voor de hand liggende voorbeelden zijn de transitie van docent naar coach en van belastingspecialist naar belastingsadviseur. Ook de verschuiving in de zorg van 'zorgen voor' naar 'zorgen dat' past in deze trend (Ruijters, 2015). Dit zijn veranderingen waarbij de visie op wat 'goed werk' is, verandert, en waarbij wat in de nieuwe situatie 'goed werk' is, nog gedefinieerd moet worden. Niet in termen van competenties of functieprofielen, maar in termen van: wat vinden wij als professionals goed werk, passend bij wat ons te doen staat?

Vanuit het specifieke belang van het onderhavige traject, alsook vanuit het besef dat vergelijkbare transformaties op veel plekken en in veel organisaties een rol spelen, hebben we een deelonderzoek gericht op professionele frames. We waren benieuwd naar wat zowel theorie als praktijk erover vertellen. En natuurlijk ook naar wat de confrontatie tussen beide zou opleveren.

Box 1: Over de aanpak van dit onderzoek

Frames in de theorie

Geïnspireerd door Shaffer (2006), die zegt dat elke groep professionals een gedeeld kader van denken en doen over het werk heeft, en door zijn verwijzing naar Goffman (1974), hebben we als eerste stap de basis van het concept 'frames' verkend. Daarna zijn we in een brede zoektocht verdergegaan met de zoektermen 'frames', 'framing' en 'reframing' (de processen die horen bij het vormen of hervormen van frames). We hebben in Google en Google Scholar gezocht naar handboeken en wetenschappelijke artikelen. De gevonden bronnen hebben we per wetenschapsgebied - psychologie, taalkunde, communicatie- en mediawetenschappen, sociologie, politicologie en organisatiewetenschappen - samengevat. Hierna zijn we gaan selecteren op basis van de criteria: collectief (betreft het frame een groep en wat voor soort groep betreft het dan? We hebben hierbij geselecteerd op een groep rond een praktijkkwestie en niet op een sociale beweging rond een maatschappelijk issue) en neutraliteit (het ging ons niet om frames die beïnvloeden, maar om frames die aangeven hoe professionals interpreteren en handelen). Met deze selectie hebben we onze theoretische verkenning samengevat.

Frames in de praktijk

Omdat een frame iets impliciets is (Rein & Schön, 1993), hebben we gezocht naar een expliciete en herkenbare verschijningsvorm in een team of een collectief. We hebben vanuit deze gedachte, eerder beproefd in onderzoek naar professionele identiteit (Ruijters, 2015), een interviewformat opgesteld met als basisvraag: 'Als je in je eigen organisatie/netwerk om je heen kijkt; welk team of welke groep mensen herken je dan als een groep of een team met een sterk professioneel frame en waar zie je dat aan?' We stelden de geïnterviewden deze vraag na een korte introductie en gaven hen daarna de ruimte om de vraag te beantwoorden. Vervolgens vroegen we door op wat er gezegd werd.

Na eerst een proefinterview te hebben gehouden, hebben we interviews afgenomen bij tien mensen uit onderwijs, bedrijfsleven en (semi)overheid, omdat we in lijn met de theoretische verkenning en in lijn met de bredere observaties een meer geankerd praktijkbeeld wilden. De geïnterviewden waren allen leidinggevers, directeuren, bestuurders of afdelingsleiders. Het idee was dat zij als leidinggevers op dit niveau overzicht hadden over diverse teams en derhalve ook konden aangeven welk team een sterk frame had.

Van de tien interviews bleken er drie te gaan over de beroepsgroep in plaats van over een groep professionals in een specifieke context. Deze interviews hebben we buiten de analyse gelaten. De zeven overgebleven interviewtranscripten hebben we vervolgens in een tweetal open gecodeerd. Elke code stond voor een kenmerk van een frame. Zo ontstond een lijst van 79 codes. In hetzelfde tweetal hebben we deze codes ingedeeld in 14 categorieën, die we in een groepsessie verder hebben gereduceerd tot vier hoofdkenmerken van professionele frames. Deze vier kenmerken zijn het resultaat van dit deel van het onderzoek.

Frames in de theorie⁵

De begrippen 'frames' en de bijbehorende processen 'framing' en 'reframing' zijn in de wetenschap en de praktijk niet meer weg te denken. Overigens komen zij voor in tal van betekenissen. We bakenen die diversiteit hier af en spreken over een frame als 'het collectieve referentiekader van een groep professionals'. We laten het beïnvloedende gebruik in politiek en media nadrukkelijk buiten beschouwing. Laten we even teruggaan naar de basis.

De basis: over frames

Het begrip 'frame' werd geïntroduceerd door Gregory Bateson (1972). Hij koppelde het aan de interpretatie van interacties en gebeurtenissen en gebruikte de metafoor van een fotolijst: net als een fotolijst richt een frame de blik van de kijker. Het is alsof je tegen de kijker zegt: let op wat er in het kader gebeurt, niet op wat zich erbuiten afspeelt. Belangrijk hierbij, stelt Goffman (1974), een andere grondlegger van dit begrip, is dat we die kaders zelf maken en die vervolgens ook als werkelijkheid ervaren; een frame stuurt je interpretatie, geeft betekenis aan een situatie en bepaalt je rol erin.

Het idee dat frames helpen om de werkelijkheid te begrijpen en erin te handelen, komt versterkt naar voren in de beleids- en organisatiewetenschappen. Framing gaat hier over een manier om te kunnen selecteren, organiseren, interpreteren en betekenisgeven aan een complexe werkelijkheid. Dit maakt die complexe werkelijkheid tot een betekenisvolle, wat het mogelijk maakt om te handelen (Rein & Schön, 1993, p.146). Een frame is daarbij niet een 'gegeven': het is constant in beweging om betekenis te geven, om zin te geven aan de wereld om ons heen (Furnari, 2012; Weick & Bougon, 1986).

Professionele frames

Shaffer (2006) koppelt algemene frames expliciet aan groepen professionals. Hij doet dat niet ongefundeerd: hij onderkent dat beroepsbeoefenaren in een praktijk met gedeelde problemen een gemeenschap vormen (Donald, 2002; Wenger, 1998). Shaffer sluit hiermee naadloos aan bij de huidige aandacht voor *communities of practice* (Wenger, 1998), voor professionele leergemeenschappen, afgekort als plg's. Hij stelt dat een dergelijke gemeenschap – die hij erg ruim opvat, alle architecten bijvoorbeeld – een gedeelde manier van denken en doen in de gedeelde praktijk heeft. Hij noemt die manier, aanhakend bij Goffman, een frame. Dit frame wordt gekenmerkt door een vijftal elementen, afgekort als SKIVE (Shaffer et al., 2009):

- **Vaardigheden (Skills):** weten hoe te handelen in specifieke beroepssituaties.
- **Kennis (Knowledge):** concepten, betekenissen en taal die de leden van een groep professionals delen.
- **Identiteit (Identity):** jezelf zien als lid van een bepaalde groep professionals, je daaraan committeren.
- **Waarden (Values):** dat wat belangrijk wordt gevonden en waaraan in de beroepsgroep waarde wordt gehecht; zorgen dat die waarden in stand blijven.
- **Epistemologie (Epistemology):** regels die je hanteert om te bepalen of iets waar is, regels die verantwoorden en verklaren.

⁵ Dit deel is gebaseerd op een eerdere publicatie hierover: Oeffelt & Ruijters, 2015, pp 291-298

Shaffer benadrukt dat deze elementen wel te *onderscheiden* maar niet te *scheiden* zijn. Hij doet dat om dezelfde reden als Bateson: voorkomen dat er lijstjes met losse kenmerken ontstaan en het echte frame naar de achtergrond verdwijnt.

Als we algemene frames vervolgens koppelen aan de professie – via de gedeelde praktijk van professionals –, dan ontstaat het volgende beeld bij professionele frames: Een professioneel frame maakt dat een professional een deel van de beroepswerkelijkheid op een bepaalde manier ziet, interpreteert en ernaar handelt. Voor de professional is het frame een handvat om te weten wat juist is, wat van waarde is en wat te verantwoorden is. Het is een basis voor professionele beslissingen. Het professionele frame staat niet vast, maar groeit en beweegt mee met de professionals in de community.

Frames in de praktijk

Om grip te krijgen op de beelden die mensen in de praktijk van frames hebben, hebben we aan onze theoretische verkenning een stuk empirisch onderzoek toegevoegd. In tien interviews hebben we leidinggevend gevraagd welk team in hun ogen een sterk frame had en wat ze daarover konden vertellen. De bewuste keuze om ‘sterk frame’ niet te definiëren is een bekende manier in onderzoek om meer grip te krijgen op beelden die in de praktijk leven. We hebben in het kader van dit onderzoek gekeken naar diverse beroepsgroepen, zoals de advieswereld, het onderwijs, de brandweer en de ggz. Omdat je via frames op zoek gaat naar wat mensen in de praktijk doen, leer je die praktijk als interviewer een beetje kennen. Dit heeft heel boeiende gesprekken en inzichten opgeleverd. Interessant was bijvoorbeeld om te horen hoe bepalend de rol van een senior brandweerman in een team is: hoe meer dienstjaren, hoe meer te vertellen.

Een belangrijk inzicht voor ons als interviewers was dat je de betreffende beroepsgroep en zijn organisatiestructuur voldoende moet kennen en ook de daar gesproken ‘taal’ moet beheersen om het over professionele frames te kunnen hebben op het niveau waarnaar wij op zoek waren. Het was bijvoorbeeld zinvol geweest om in het gesprek met de brandweer een team in een kazerne in een bepaald dorp als voorbeeld te nemen in plaats van ‘de repressieve dienst als geheel’, ofwel alle brandweertakken in Nederland, zoals nu is gebeurd. Dan heb je het eigenlijk over een beroepsframe en ontbreekt het directe samenwerken. Ook bij de ggz en de onderwijsinspectie kwamen we dit tegen. Is het toeval dat dit alle drie geprotocolleerde beroepen zijn? De gesprekken in deze drie praktijken hebben we uiteindelijk niet geanalyseerd. Na analyse van de zeven overgebleven gesprekken zijn we uitgekomen op vier kenmerken van professionele frames:

- ‘Bedoeling’: een professioneel frame heeft als basis een gemeenschappelijk belang, verbonden aan de visie, de missie en de strategie van de organisatie. Het frame is sterk als het gedeelde waarden vertegenwoordigt, zoals trots, loyaliteit en een sterke betrokkenheid op werk en vak.
- ‘Cohesie’: een professioneel frame ‘huist’ in een collectief met onderlinge binding en een gedeelde geschiedenis – een ‘clubje’ –, waarin een ieder anders is of doet, maar men samen beter is.
- ‘Praktijk’: een professioneel frame geeft een gedeelde blik op de praktijk en vertegenwoordigt een gedeelde standaard, gedeelde kennis en soortgelijke aanpakken.
- ‘Plaats- en structuurafhankelijk’: het frame ‘huist’ niet per se in een team als organisatie-eenheid. Ook een projectteam, een vakgroep of een collectief van adviseurs kan een

professioneel frame hebben. Uit dit laatste voorbeeld blijkt trouwens ook dat een frame zich niet op één locatie hoeft te bevinden.

Als je kijkt naar de betekenis van professionele frames in de praktijk, merk je direct dat een professioneel frame geen losstaand verschijnsel is. Het is ingebed in een praktijk en het gezamenlijke kader is niet losgezongen van de context en het gedeelde belang. Ook zie je dat het pas tot leven komt in een collectief. Dat is heel begrijpelijk, want zonder mensen is er geen frame. Dat was ook de reden dat we gevraagd hebben naar teams met een sterk frame.

Frames in theorie en praktijk

Als we theorie en praktijk nu naast elkaar leggen, dan zien we dat de praktijkbetekenis de theorie ondersteunt: professionele frames maken interpretatie en betekenis mogelijk, zorgen voor een gedeelde blik en een norm of standaard en geven richting aan het handelen. Wat de praktijk met name toevoegt aan de bestaande theorie, is de inbedding in een groter geheel: een professioneel frame staat niet op zichzelf. Het is ingebed in de context van een organisatie (een school) of beroep (brandweer, psychiater). Het ‘huist’ binnen die context in een collectief dat het frame maakt en onderhoudt. Het frame is er namelijk niet zonder het collectief.

Box 2: Verdiepend onderzoek

De uitkomsten van dit onderzoek maakten ons nieuwsgierig naar meer. Ook omdat we tijdens de interviews een aantal inzichten opdeden die we verder wilden verkennen. Eén inzicht was dat je de professie moet kennen, wil je professionele frames tot onderwerp van gesprek maken (de interviewer afkomstig uit het onderwijs kende de sectoren brandweer en ggz niet en dat bleek lastig). Een ander inzicht was dat de afstand van de leidinggevende tot de teams ook van invloed was: hoe groter de afstand, hoe meer men over de eigen opvattingen ging praten en hoe minder men ‘naar het team keek’. Met deze inzichten in gedachten hebben we in het kader van een ander onderzoeksproject nog een serie interviews gehouden met dezelfde startvraag over een team met een sterk frame. Dit keer ging het om zes groepsinterviews, drie met teamleiders uit diverse sectoren en drie met professionals die in diverse teams hadden gewerkt.

Deze interviews wachten nog op nadere analyse, maar we hebben wel voorlopige indrukken:

- Een professioneel frame is sterk gebonden aan een primair proces en niet zozeer aan een professie: vanuit verschillende professies kan worden samengewerkt aan een proces en kan voor dat proces een professioneel frame gevormd worden.
- Een professioneel frame hangt sterk samen met sociale cohesie.
- Leidinggevend spreken anders over het frame van een team dan professionals.

Deze laatste indruk kan voor de hand liggen, maar kan desondanks erg waardevol zijn voor de rol van leidinggevend in transformatieve processen. Het werpt de vraag op wat je als leider moet kunnen om het frame van een team te begeleiden en te laten groeien, en hoe je je eigen frame als leider moet inzetten om niet zelf in verwarring te raken of verwarring te veroorzaken.

Uitzoomen: de betekenis van frames voor leiderschaps- en organisatieontwikkeling

Tijd om terug te gaan naar de aanleiding van dit onderzoek naar frames. We zetten kort een leiderschaps- en organisatieontwikkelingsbril op en kijken daarmee naar het belang van professionele frames. Daarbij komen we er niet onderuit om even uit te waaieren: wat gebeurt er in de praktijk onder de titel 'leiderschapsontwikkeling'? Onder deze noemer vinden namelijk meerdere soorten trajecten plaats. De twee meest bekende vormen zijn waarschijnlijk het MD- (Management Development) traject en het leiderschapstraject. In het MD-traject gaat de aandacht uit naar allerlei vormen van kennis, vaardigheden en competenties die komen kijken bij het draaiende houden van een organisatie. Denk aan het voeren van beoordelingsgesprekken, financieel management en besluitvormingsprocessen. Daarnaast zien we leiderschapsontwikkeling. Dit is met name gericht op persoonlijke ontwikkeling, op het ontdekken van persoonlijke drijfveren en op het uitbreiden van bijvoorbeeld leiderschapsstijlen. Natuurlijk wordt er ook vaak gezocht naar optimale combinaties. Wat in beide trajecten beperkte aandacht krijgt, is het werken aan en vanuit de 'bedoeling'. Daarmee bedoelen we het bespreken van de opgave van leiders (gemeenschappelijk en individueel) in relatie tot de visie, missie en strategie van de organisatie. Met de aandacht voor professionele frames ontwikkel je collectief een bedoeling en een professie. Er ontstaat een professionele *community*. Door samen te zoeken naar wat belangrijk is, wat je moet weten en wat normen kunnen zijn, kom je in een proces van zelf-onderzoek: wat past bij mij, wat pik ik op, wat laat ik liggen, wat draag ik bij, etc? Een dergelijk proces raakt in onze ogen de kern van professionele ontwikkeling, reden voor ons om dit in het traject een duidelijke plaats te geven.

Naarmate ontwikkelingen sneller gaan en er vaker sprake is van transformaties, naarmate samenspel belangrijker wordt (omdat je je taken niet meer in je eentje kunt klaren), en er steeds meer teams, groepen en collectieven verschijnen, neemt het belang van professionele frames en het professioneel reframen toe. Teams zijn ook hét aanknopingspunt om van een organisatie een lerende organisatie te maken, een ambitie die door veel AOC's wordt nagestreefd (Senge, 2006). Teams in hun kracht zetten is in dit verband cruciaal, hetgeen ook aangeeft waarom de rol van de teamleider zo belangrijk is. Teamleren is hierbij in onze ogen onontbeerlijk. Dechant, Marsick, & Kasl (1993) hebben voor dit doel een inspirerend teamleermodel ontwikkeld. Zij geven aan dat een lerend professioneel team in staat is om: 1) snel te framen en reframen, 2) collectief te experimenteren, hypothesen te testen en zijn impact te vergroten, 3) als collectief te communiceren en ideeën, visies en informatie te verspreiden onder mensen rondom het team (*boundary crossing*), en 4) verschillen van inzicht te integreren in nieuwe perspectieven. In praktijktermen: Het gaat erom hoe een team de opgave 'framet' (bijvoorbeeld de invoering van de herziene kwalificatiestructuur), het oude reframet, verschillende perspectieven in het team integreert en als team in de organisatie beweegt als het gaat om hun opgave.

In dit model van teamleren draait het om de opgave waarvoor een team en een collectief staat. De opgave trilt in teamleren echter vaak los van het dagelijkse werk. Inhoudelijke gesprekken worden steeds minder gevoerd. De tijd wordt gevuld met organisatiegedoe. Toch is het juist die opgave, het eigenlijke werk, waarmee je professionals in hun hart raakt en die het handvat vormt voor teamleren. Die opgave bestaat uit de vraag hoe zij een bestaande praktijk willen vormgeven en verbeteren. Zo'n opgave geeft de professie een centrale plaats in het teamleren. De vragen die dan centraal komen te staan, zijn: wanneer doen we het goed, hoe verantwoorden

we ons (in inhoudelijke termen), welke taal spreken we met elkaar, waar ligt de kern van de opgave? Dit samen zoeken en realiseren van goed werk in een opgave kan worden samengevat als 'werken aan een professioneel frame'. En in onze ogen versterkt dat het teamleren en de ontwikkeling van de organisatie.

Referenties

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Northvale, London: Jason Aronson Inc.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14.
- Donald, J. G. (2002). *Learning to Think. Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furnari, S. (2012). Structuring Frames for Change : A Comparative Case Study of IT-enabled Organizational Change. London: Cass Business School. Retrieved from <http://www.cassknowledge.com/research/article/structuring-frames-change-comparative-case-study-it-enabled-organisational-change>
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*.
- Oeffelt, T. P. A. van, & Ruijters, M. C. P. (2015). Ontwikkelen. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 273–314). Deventer: Vakmedianet.
- Rein, M., & Schön, D. (1993). Reframing Policy Discourse. In F. Fischer & J. Forester (Eds.), *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (pp. 145–166). London: UCL Press.
- Ruijters, M. C. P. (2015). Praktijkverkenningen. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 145–190). Deventer: Vakmedianet.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). Doubleday.
- Shaffer, D. W. (2006). *How Computer Games Help Children Learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., ... Mislevy, R. (2009). Epistemic Network Analysis: A Prototype for 21st-Century Assessment of Learning. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 33–53. <http://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0013>
- Weick, K. E., & Bougon, M. G. (1986). Organizations as Cognitive Maps: Charting Ways to Success and Failure. In H. J. Sims & D. Gioia (Eds.), *The Thinking Organization* (pp. 102–135). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

5

Responsief leiderschap een nabeschuwing

Femke P. Geijssel



Nabeschouwen met drie accenten

In dit project is op een bijzondere wijze gewerkt aan responsief teamleiderschap in (V)MBO groen: het vermogen van teamleiders om in intensieve interactie te zijn met de omgeving en daarmee de responsiviteit van het (V)MBO te vergroten (Wortelboer, Oeffelt, & Ruijters, 2017). In deze nabeschuwing ga ik nader op in de lessen die dit project hebben gebracht over responsief teamleiderschap en de ontwikkeling daarvan. Ik leg daarbij drie accenten. Het eerste accent is het onderzoekende karakter van dit traject wat de deelnemers heeft gebracht bij hun nieuwsgierigheid en openheid en het durven loslaten van de gebaande paden. We hebben in dit project geleerd hoe belangrijk deze onderzoekende houding is voor teamleiderschap in de praktijk van het (V)MBO en wat ervoor nodig is om die onderzoekende houding in de praktijk te ontwikkelen. Het tweede accent gaat over het verbindende karakter van responsief teamleiderschap. Het verkennen van 'wat responsief teamleiderschap in het (V)MBO is' heeft de deelnemers ertoe gebracht meer in dialoog te treden, zich meer in te leven en meer te gaan zien wat anderen aan het doen zijn en waarom. Daarmee ontstaat niet alleen verbinding maar ook ruimte voor creativiteit. Verbinding en creativiteit zijn wat hedendaags leiderschap nodig heeft om op de werkvloer gezamenlijk om te kunnen gaan met de complexiteit die we tegenwoordig niet meer buiten de deur van de school kunnen (en moeten willen) houden. Het derde accent gaat over de ontwikkeling van leiderschapspraktijken. We zijn gewend leiderschap toe te kennen aan personen: de teamleider. Maar een responsief teamleider is gaan zien dat leiderschapspraktijken verder reiken dan de eigen persoon: de gezamenlijke praktijk van het leiderschap is drager van de responsieve organisatie. Dit sluit aan bij hedendaagse opvattingen over leiderschap waarin we meer uitgaan van interactie dan van individueel handelen.

Het onderzoekende karakter van dit traject en het verlangen om te leren

In dit project hebben teamleiders de kans gekregen om samen te reflecteren op het onderwijs in hun school, de samenhang met ontwikkelingen buiten de school en de eigen rol daarin. Dit relatief simpele feit is eigenlijk al heel bijzonder. En dat we niet gewend zijn aan een dergelijke gezamenlijke reflectie, is best treurig. Want hoe kunnen teamleiders zorgdragen voor de kwaliteit van hun leiderschap en hun functioneren als professionals zonder tijd te maken voor intensieve onderlinge samenwerking en reflectie op die kwaliteit en dat functioneren? Het antwoord is misschien wel: 'door te overleven'. In ons project zien we dat er andere antwoorden mogelijk en belangrijk zijn. De teamleiders kwamen bij elkaar en er was tijd. Niet alleen om te leren, maar nog wezenlijker: om te leren leren.

De werkomgeving is een onderzoeksomgeving waarin je mag leren

Teamleiders zijn hybride professionals, die in hun werk allerlei opdrachten, taken, perspectieven en belangen in acht hebben te nemen. Teamleiders nemen verschillende rollen op zich, verbinden zich met leraren, leiders en het netwerk. Daarbij is er sprake van contrasterende en paradoxale bedoelingen: wat voor de ene medewerker goed zou zijn, is dat de ander net niet; of een maatregel die voor de gehele organisatie goed is, is juist funest voor een aantal individuen of voor een onderdeel van het programma. Daarbij vergt teamleiderschap in veel gevallen de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit. Er wordt verwacht dat teamleiders om weten te gaan met de professionele autonomie van de leraren en het team maar dat blijkt een opgave.

Voor nieuwe teamleiders geldt dat zij nieuwe rollen moeten gaan innemen, en dat zij zich op een andere manier moeten gaan verhouden tot collega's. Voor de meer ervaren teamleiders geldt dat de wijze waarop ze gewend waren te managen en leiding te geven, in een steeds complexere context zijn geldigheidswaarde verliest.

Tegen deze achtergrond is het cruciaal dat de school of de onderwijsinstelling voor teamleiders (en andere collega's) niet alleen een werkomgeving is, maar dat die werkomgeving ook een onderzoeks- en leeromgeving mag zijn: waarin je nieuwe ontdekkingen mag doen en professionele identiteit kan ontwikkelen. Dit komt met name sterk tot uiting in de fase van het kritische actieleren. Het project heeft in die zin voor de deelnemende teamleiders wellicht gefungeerd als een tijdelijke leeromgeving on the job, waarin zij hun eigen leerproces hebben mogen opzoeken en volgen. Het 'samen aan een project deelnemen' is overgegaan in 'leren-leren'.

De eigen leervraag is het aangrijpingspunt

Van groot belang daartoe is geweest dat is er in het transformatieve leertraject is gestart bij de eigen vraag in de eigen praktijk van de deelnemende teamleiders. De waarde hiervan laat zich goed vangen in de Engelse term inquisitiveness, ofwel 'het verlangen om over iets te leren of te weten'. Juist door te starten bij de vragen in de eigen praktijk en daarover gaan reflecteren, komt het verlangen naar boven. We denken bij onderzoek meestal aan dat eerste 'verlangen om te weten': we willen graag kennis over wat werkt. Maar kennis over hoe het werkt, oftewel 'het verlangen om te leren', is minstens zo belangrijk. En dat geldt zeker voor de professional in de praktijk; meer dan voor de onderzoeker in de onderzoeksinstelling. Door de transformatieve manier van werken ging het niet alleen (of juist niet) om het verlangen om te weten maar ook (of vooral) om het verlangen om te leren. Door het onderzoekende karakter van het project hebben teamleiders gelegenheid gekregen te onderzoekend te leren hoe responsief teamleiderschap voor hen werkt. Daardoor hebben de teamleiders praktijkwijsheden ontwikkeld en geëxpliciteerd.

Wetenschappelijk belang van expliciteren van praktijkkennis

Daarmee is een bijdrage aan de wetenschap geleverd. Want het ontbreekt nog te veel aan een analyse van verhalen uit de praktijk over hoe geleerd wordt, zeker vanuit het perspectief van teamleiders (Geijssels, 2015). Helaas denken we daarom vaak te makkelijk over 'wat werkt', en verdampt of verwatert de opbrengst van veel van de inspanningen. Meer kennis over de ontwikkeling van de praktijkwijsheid van leidinggevend in het onderwijs is van belang om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen bevorderen. Dat is niet alleen voor de deelnemers en hun organisatie van belang, maar voor de ontwikkeling van de teamleiders als beroepsgroep en ontwikkeling van het MBO.

In de onderwijsinstellingen die aan dit project hebben deelgenomen, blijft de praktijkwijsheid niet beperkt tot de individuele teamleiders. Er is een basis gerealiseerd van waaruit die praktijkwijsheid zich verder kan gaan verspreiden

- door de intensivering van professionele samenwerking,
- omdat onderzoekers en experts van buiten op verschillende manieren mochten meedoen en meekijken,
- en omdat het management van de betrokken instellingen aandacht heeft gehad voor het proces, de bevindingen en de opgedane inzichten.

Verbindend karakter van responsief teamleiderschap en het belang van dialoog

Responsief teamleiderschap heeft voor de deelnemers aan ons project vooral tot gevolg gehad dat zij meer verbindend leiderschap zijn gaan vertonen, zo kunnen we opmaken uit de hoofdstukken in dit boek. Het nadenken over en het onderzoeken van responsief leiderschap en de ontwikkeling in leiderschap als gevolg van hun deelname aan het project, heeft hen geholpen bij het in verbinding zijn en verbinding creëren. Hoe zit dat? Het geheim hiervan is niet alleen reflectie maar ook dialoog waardoor er de emotionele dimensie van werken en leren in het spel betrokken raakt; met ruimte voor creativiteit en ondernemerschap.

Dialogisch leiderschap

Door in dit project de weg van transformatief leren te volgen zijn de teamleiders niet alleen op een andere manier met zichzelf in gesprek gekomen, maar zijn zij ook op een andere manier met hun omgeving gaan communiceren. Responsief leiderschap zorgt ervoor dat er meer aandacht komt voor het willen begrijpen van de ander en de omgeving. Vanuit die aandacht vindt meer dialoog plaats en daarmee wordt de emotie –die onherroepelijk deel uitmaakt van onderwijs en organisatie– meer tastbaar. Ze zijn een ander soort gesprekken aangegaan met de mensen om hen heen, vanuit een andere vraag en met andere vraagstellingen. De teamleiders zijn ook andere accenten gaan leggen in de voorbereiding en de nazorg van deze gesprekken.

Patricia Shaw, een Amerikaanse hoogleraar wier werk zich richt op nieuwe benaderingen van leiderschap, leren en de verandering van organisaties, ziet dit als een essentieel kenmerk van leiderschap: *convening conversations that might not happen otherwise en opening spaces for reflective inquiry in the midst of our institutional life and having the courage to do that.* (<https://vimeo.com/24924170>) (Shaw, 2002).

Het doet er toe dat individuen anders communiceren en dat de interactie tussen individu en context anders gaat verlopen: dan wordt er samen geleerd en ontwikkeld. Frans Meijers, emeritus lector 'Pedagogiek van de beroepsvorming' aan de Haagse Hogeschool, probeert dit dialogische geheim van de smid in zijn werk in het (V)MBO en door middel van zijn onderzoek al jarenlang beter te begrijpen. Een van de elementen is emotie (zie Geijssels & Meijers, 2005). In dialoog met jezelf en met anderen speelt niet alleen cognitie maar ook emotie een belangrijke rol. Je eigen gevoelens en die van anderen ervaren, je daar bewust van worden en er stil bij staan, is onderdeel van wat responsiviteit vraagt én brengt.

Dat lezen we dan ook terug in de verslagen en horen we terug in de verhalen. Zonder dialoog kunnen emoties en gevoelens met groter gemak buiten beschouwing gelaten worden, worden afgedaan als ingewikkeld en lastig, waar andere raadsels makkelijker oplosbaar lijken. In de verhalen van de deelnemers over wat ze geleerd hebben en wat ze kenmerkend vinden voor responsief leiderschap, horen we echter terug dat emoties nu meer gevoeld en gewaardeerd worden als relevante 'informatie', waaraan ze niet langer voorbij willen of kunnen gaan. Dan ben je echt aan het verbinden: via de dialoog voelen, kennen, waarderen en meewegen van de emotionele informatie, in plaats van die informatie buiten beschouwing laten.

Creativiteit en ondernemerschap

Een prachtige bijkomstigheid is dat er creativiteit vrij komt. Wellicht heeft u de top tien van gevraagde 'skills' op de arbeidsmarkt in 2020 al langs zien komen? Creativiteit verschuift van de tiende naar de derde plek. Wellicht een selffulfilling prophecy als dit soort lijstjes maar genoeg rondgaan. Een les die ik uit dit project over responsief leiderschap leer, is dat verbinding de deuren naar ruimte voor nieuwe creativiteit opent. En in dat opzicht denk ik ook dat responsiviteit, wanneer gelegenheid geboden wordt om te ontdekken waartoe het leidt, een weg kan zijn naar meer ondernemerschap in het onderwijs; een weg van binnenuit naar buiten. Niet zozeer door te reageren op ontwikkelingen buiten de school, maar door actief de dialoog te zoeken als manier om nieuwe mogelijkheden te ontdekken en op te zoeken.

Ontwikkeling van leiderschapspraktijken en de responsieve organisatie

We zijn gewend leiderschap toe te kennen aan personen: de teamleider. En we zijn gewend leiderschap te karakteriseren door individuele kenmerken of competenties aan te wijzen. Maar een teamleider die responsiviteit heeft mogen ontdekken en van betekenis heeft mogen voorzien, zoals in dit project aan de orde is geweest, is gaan ervaren en zien dat leiderschapspraktijken verder reiken dan de eigen persoon.

We hebben het hier over hedendaagse sociaal-constructieve opvattingen over leiderschap. Vanuit dit perspectief zien we leiderschap als de georganiseerde praktijken van een groep mensen, oftewel een sociaal fenomeen. Die praktijken doen er meer toe dan wie precies de leiders zijn. Het gaat om connecties en relaties waardoor leiderschapscapaciteit wordt opgebouwd. In die interactie worden leiderschapspraktijken verbonden aan leerpraktijken op alle lagen in de school (Harris & DeFlaminis, 2016).

In die zin heb je als responsieve teamleider ook een kans om niet alleen impact te hebben op de mensen met wie je werkt, maar ook op het systeem waarin je als teamleider functioneert. Leiderschap gaat niet alleen over het leiden van andere mensen, maar ook over de inrichting van het systeem dat je samen vormt, bestaande uit patronen en routines (structuren) en de vanzelfsprekendheid daarvan (cultuur). Het willen verkennen van responsiviteit en het aangaan van de dialoog geeft (team)leiders nieuwe inzichten in die patronen en routines en in hun onderlinge afhankelijkheid. Het zorgt voor wederkerigheid in de wijze waarop individuen (inclusief zichzelf) aanwezig zijn én biedt daarmee nieuwe aanknopingspunten voor het zien van alternatieve mogelijkheden om het systeem in te richten. Het transformatieve leertraject voor responsief teamleiderschap in het (V)MBO brengt 'kracht van binnenuit' oftewel 'empowerment' dat nodig is voor de ontwikkeling van het (V)MBO als responsieve organisaties.

Tot slot

Onderzoek kan grofweg op drie manieren impact hebben: door iets aan te tonen en door iets nieuws te ontdekken, en ook door iets aan de orde te stellen. Als een van de opbrengsten van dit project kunnen we stellen dat responsief teamleiderschap werkt wanneer teamleiders de gelegenheid krijgen om zelf te ontdekken welke kansen het geeft voor hun professionele

identiteit, de ontwikkeling daarvan en de vertaling ervan in hun functioneren. Daaruit volgt dat we er niet mee moeten stoppen nu het project is afgelopen. Blijf tijd maken voor samen onderzoek doen in de praktijk, zodat het verlangen om te leren en in verbinding te zijn van binnenuit gevoed wordt. Gebruik professionaliseringsgelden om mensen van buiten mee te laten meekijken, de verhalen en ervaringen te helpen analyseren, kennis erbij te zoeken en te bespreken. In mijn ogen heeft het onderwijs behoefte aan dergelijke cultural-analytical friends (meer nog dan aan critical friends) op de werkvloer, dit in combinatie met tijd voor onderzoekende samenwerking. Daarmee dragen we zorg voor professioneel leren en professionele ontwikkeling dat echt voeten aan de grond krijgt en op een diepere laag impact heeft. In dit licht is het veelzeggend en van grote waarde dat het project invloed heeft op de ontwikkelingsstrategie van zowel de Lentiz Onderwijsgroep als Groenhorst (inmiddels Aeres VMBO/MBO), zoals de bestuurders in het voorwoord toelichten. Dat getuigt van responsief bestuurderschap en kan met recht worden toegevoegd aan de rij praktijkwijze opbrengsten van dit project.

Referenties

- Geijssel, F. (2015). Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders. Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Nederlandse School voor Onderwijsmanagent.
- Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 1-6.
- Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change* (Vol. 6). London and New York: Routledge.
- Wortelboer, F. Q. C., Oeffelt, T. P. A. van, & Ruijters, M. C. P. (2017). Transformatief leren. Ontwikkelen van responsief leiderschap. *Tijdschrift Voor Ontwikkeling in Organisaties*, (1), 56-63.

6

Handreikingen voor teamleiders: **werkvormen**

Freerk Q.C. Wortelboer,
Manon C.P. Ruijters en
Tom P.A. van Oeffelt

In hoofdstuk 2 beschreven we hoe we het ontwikkeltraject hebben ingericht dat transformatief leren van deelnemers mogelijk moest maken. Uitgangspunt daarbij was telkens: hoe kunnen we deelnemers uitnodigen om individueel en met elkaar de ontdekkingsreis naar responsiviteit te maken? Onze inbreng was niet inhoudelijk maar procesmatig: onderzoek van eigen patronen faciliteren, leren wisselen van perspectieven en de deelnemers ondersteunen in het werken met hun team. Gedurende de 24-uurssessies en tijdens de actieleerbijeenkomsten hebben we een variatie aan werkvormen ingezet. Daarbij stimuleerden we de open dialoog in kleinere groepen en in de plenaire groep en koppelden die aan persoonlijke reflectie: waar ben ik me nu bewust van geworden?

In dit hoofdstuk beschrijven we negen werkvormen die we hebben gebruikt in het programma. Ze zijn geclusterd in drie thema's:

1. Inzicht in eigen gedrag:
 - a. Schuurmomenten.
 - b. Biografisch gesprek over je wenkende perspectief.
 - c. Mijn rol in groepen.
2. Werken met groepen:
 - a. Inleiding op Deep Democracy.
 - b. Check-in.
 - c. Gesprek op voeten.
3. Werken aan mindshifts:
 - a. Kampvuurgesprek.
 - b. Leren van successen.
 - c. Kritisch actieleren.

Elke werkvorm beschrijven we met het volgende format:

1. Titel.
2. Werkvorm: korte beschrijving.
3. Essentie:
 - a. Doel: wat is de opbrengst van deze werkvorm?
 - b. Waartoe: welke bijdrage levert deze werkvorm aan het ontwikkelen van responsiviteit?
4. Uitvoering: hoe voer je deze werkvorm uit?
5. Benodigheden: zijn er specifieke documenten of instrumenten gebruikt?
6. Opmerkingen voor begeleiders: aanvullende suggesties.
7. Eventuele achtergrond ter verdieping: hierin verwijzen we naar bronnen en suggesties voor verdere verdieping.

Alhoewel we de werkvormen hier als op zichzelf staand beschrijven, hechten we eraan te vermelden dat we ze heel gericht hebben ingezet in lijn met het in hoofdstuk 2 beschreven tienfasenmodel van transformatief leren van Mezirow (2003). Inzicht verwerven in eigen gedrag en aannames, werken aan mindshifts, verkennen van onderwaterprocessen in groepen, het eigen onderzoek stimuleren en groepsdialogen faciliteren passen daar goed in. Een werkvorm als schuurmomenten (werken aan desoriënterende dilemma's, fase 1 van Mezirow) hebben we één keer ingezet. Werken aan openheid en verbinding door middel van een check-in gebruikten we daarentegen veelvuldig. Het kritisch actieleren kreeg vooral een plek in fase 7, 8 en 9 van Mezirow, na de derde 24-uurssessie.

Bij de beschrijving van de essentie, het doel en het waartoe tref je verwijzingen aan naar de opbrengsten zoals die door de deelnemers in het onderzoek zijn geformuleerd: openheid, nieuwsgierigheid, verbinding, eigenaarschap, verantwoordelijkheid, durf en ongebaande paden.

Titel	1a. Schuurmomenten
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	De deelnemers worden uitgenodigd om in een geleide herinnering een concrete interactie/ dialoog terug te halen waarin zij het in hun rol als (responsieve) teamleider voelden schuren. Deze interactie/dialoog schrijven ze uit en ze bespreken vervolgens in duo's de stuurkaarten, aannames en blokkades die hen hierin parten speelden. De instructie voor de geleide herinnering wordt plenair voorgelezen. Daarna werken de deelnemers de dialoog individueel uit. De bespreking ervan gebeurt in tweetallen. Het totale tijdsbeslag is circa 75 minuten.
Essentie Doel Waartoe?	Doel: – Verkennen van momenten dat het schuurde in je rol als (responsieve) teamleider. – Welke gedachten en gevoelens hielden je bezig? Waartoe: – Onderzoek van desoriënterende dilemma's, zelfonderzoek en gezamenlijke betekenisgeving vormen de basis van het transformatieve leerproces. Dit samen verkennen leidt tot het verlangen naar nieuwe wegen en naar verbinding met de medeonderzoekers.
Uitvoering	1) Geleide herinnering a) De begeleider leest een tekst voor die de deelnemers naar een praktijkervaring leidt waarin het erg stroef en moeizaam ging in de relatie team/buitenwereld en in hun rol daarin. Hij laat de deelnemers eerst ontspannen om ze vervolgens 'mee te nemen' naar een moment in hun herinnering dat ze in hun werk als leidinggevende als erg moeilijk (crisis) hebben ervaren. 2) Individueel noteren op antwoordblad a) Wat was het voor soort gesprek, hoe was de sfeer, wat waren de emoties? b) Schrijf nu de dialoog uit in de linkerkolom van een antwoordblad met drie kolommen. Daarna beschrijf je in de tweede kolom dingen die je wel dacht en voelde maar niet zei. 3) Vervolgens vul je met je gesprekspartner een derde kolom 'stuurkaarten' in: de opvattingen, waarden, overtuigingen die je gedrag sturen. Je gesprekspartner helpt je om je eigen stuurkaarten te ontdekken, je blinde vlekken en onregelende overtuigingen. 4) Uitwisseling in tweetallen a) Wat leert ons dit over wat we lastig vinden in leiderschap en responsiviteit? b) Tegen wat voor persoonlijke 'blokkades, valkuilen, eigen eigenaardigheden' zijn wij aangelopen? 5) Plenaire uitwisseling (i.v.m. de activering van zelfconcepten) a) Iedereen vertelt kort: Wat heb ik geleerd over mijn blokkades bij responsiviteit? b) Iedereen luistert naar de inzichten van de anderen met als doel: herken ik dat ook bij mezelf? Daar maakt men dan individueel aantekeningen van.
Benodigdheden	– Een instructie voor een geleide herinnering. – Een antwoordblad in drie kolommen met een instructie voor het uitschrijven van de dialoog.
Opmerkingen voor begeleiders	Voor het goed uitschrijven van de dialoog, de tweede kolom en de stuurkaarten helpt het wanneer je als begeleider een uitgewerkt voorbeeld kunt presenteren, desgewenst uitgewerkt op een voorbeeld-antwoordblad.
Eventuele achtergrond ter verdieping	De methodiek van onderzoek van eigen gedachten, gevoelens en verborgen stuurkaarten door het uitschrijven van een dialoog is gebaseerd op het werk van Chris Argyris. Hoe gedraag je je feitelijk (jouw <i>theory in use</i> en de verklaringen daarvoor) terwijl je andere ambities en aannames over jezelf hebt (jouw <i>espoused theory</i>)?

Titel	1b. Biografisch gesprek over je wenkende perspectief
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	De groepsleden interviewen elkaar, waarbij men elkaar door vragen uitnodigt te reflecteren op de eigen teamleiderservaringen en toekomstbeelden. Per interview neem je dertig minuten, daarna draaien de rollen om. De gesprekken vinden plaats in tweetallen. Elk duo zoekt een rustige plek.
Essentie Doel Waartoe?	Doel: – Een concreet beeld ontwikkelen van toekomstmogelijkheden en ambities, gestoeld op ervaring en eigen kwaliteiten. Waartoe: – Een doorleefd en geconcretiseerd toekomstbeeld stimuleert durf en het bewandelen van ongebaande paden bij de transformatie naar een nieuwe rolinvulling. Als je het gebruikt in desoriëntatie, vergroot je het verschil tussen nu en straks. Dat desoriënteert even, maar stimuleert ook.
Uitvoering	1) De deelnemers kiezen een gesprekspartner die ze het minst goed kennen. Dat nodigt uit tot open en nieuwsgierig luisteren. 2) De interviews duren twee maal dertig minuten. 3) Na de interviews nemen de deelnemers de tijd om aantekeningen te maken over wat het gesprek hen aan inzichten heeft opgeleverd. Voorbeelden van reflectievragen zijn: wat raakte me, waar werd ik me bewust van, welke nieuwe ideeën bracht dit, etc? Instructie voor de interviewers: In de gespreksinstructie geven we een verzameling voorbeeldvragen. Vanzelfsprekend betreft het hier geen uitputtende verzameling. Een gek kan immers.... We hebben geen specifieke vragen opgenomen die uitnodigen om over gevoelens te praten. (Hoe voel je je (erbij)? Wat doet dit met je? Hoe is dit voor je? etc.) Deze zijn in beide domeinen aan de orde en de interviewer kan ze inbrengen waar dat past. Gebruik de vragen als hulpmiddel voor een goed gesprek waarin je zowel de zonnige als de lastige kanten aan bod laat komen. Het gaat er niet om dat alle vragen beantwoord worden. Het gaat erom dat jullie een mooi gesprek hebben over jullie verleden en jullie toekomst.
Benodigdheden	Een gespreksinstructie met voorbeeldvragen 1. <i>Vragen rondom vitaliteit</i> a. Wat bracht je ertoe om het onderwijs in te gaan? Hoe is dat nu? b. Wat zijn de mooiste momenten uit je loopbaan tot nu toe? Wat deed je toen? Op welke kwaliteiten werd een beroep gedaan? c. Wat vind je leuk/uitdagend aan je werk/aan deze klus, wat niet? Welke kwaliteiten kun je erin kwijt? Welke belemmeringen zie je om je kwaliteiten in te kunnen zetten? d. Beschrijf een situatie waarin je je vitaal, krachtig, geïnspireerd voelde? e. Noem een paar 'pareltjes' (mooie, bijzondere momenten) uit de afgelopen weken? f. Waarop ben je stukgelopen? g. Welke risico's loop je nu? 2. <i>Vragen die het doel/toekomstbeeld verhelderen</i> a. Wat wil je bereiken, wat is je doel (wat wil je anders, meer, in plaats van)? b. Waar draait het om? Waar is het je echt om te doen? c. Hoe uitdagend is het doel voor jou? d. Wat is de reden dat je het zo graag wilt? e. Past het doel bij wie je werkelijk bent? f. Wat zou er in je leven veranderen als je je doel hebt bereikt? g. Hoe ziet het eruit als je je doel hebt bereikt? h. Wat kunnen nadelen zijn als je je doel bereikt (voor jezelf, je gezin, je familie, je werk, de maatschappij)? i. Welke voordelen vallen weg als je je doel bereikt? j. Hoe weet je dat je je doel hebt bereikt (waaraan zie/merk/weet/voel je dat)? k. Wat gebeurt er als je niets doet?
Opmerkingen voor begeleiders	
Eventuele achtergrond ter verdieping	De vragen zijn ontleend aan het 'Het biografisch gesprek op school. Praktische handreiking voor schoolleiders. ISIS Q5, 2005'

Titel	1c. Mijn rol in groepen
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	De deelnemers voeren een reflectief gesprek over de rol die zij hebben in groepen, als leider en als deelnemer. Daarbij onderzoeken zij ook waar hun gedrag vandaan komt: wat hebben zij meegenomen uit het systeem waarin ze zijn opgegroeid? De gesprekken worden gevoerd in viertallen in vijf rondes. De totale gesprekstijd bedraagt 75 minuten.
Essentie Doel Waartoe?	Doel: – Inzicht bieden in de eigen functionele en disfunctionele bijdragen aan groepen: wat doe ik en waar komt het vandaan? Waartoe: – De deelnemers nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen bijdragen. Dit is het startpunt voor het inslaan van ongebaande paden en het kiezen voor nieuwe handelingsalternatieven. Als je het reflectieve gesprek gebruikt in desoriëntatie, vergroot je het verschil tussen nu en straks. Dat desoriënteert even, maar zet dingen ook in beweging. – De deelnemers begrijpen het gedrag van hun teamleden beter en kunnen het groepsproces met hen bespreken.
Uitvoering	Het gesprek wordt gevoerd in vijf rondes. Elke ronde krijgen de deelnemers een nieuwe vraag. Bij de beantwoording komt ieder aan bod. De vragen: 1) Welke energie breng je in in deze groep? Wat breng je in in functionele en disfunctionele zin? 2) Wat zou je wens zijn ten aanzien van het 'zijn' in een groep? Welke rol wil je graag spelen en waarom? 3) Hoe ben je opgevoed – wat heb je in je jeugd geleerd over groepen en jouw rol daarin? 4) Wat breng je wel en niet in in een (deze/je eigen) groep? 5) En wat is het effect op je team? Tot besluit nemen de deelnemers individueel de tijd voor reflectie: Wat heb ik geleerd over mijn rol en bijdrage in mijn team, en over mijn opvattingen en emoties, zowel positief als negatief?
Benodigheden	– Per groep een kaartenset met vijf vragen
Opmerkingen voor begeleiders	
Eventuele achtergrond ter verdieping	

Titel	2a. Inleiding Deep Democracy
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	Een inleiding over de dynamiek van onder- en bovenwaterprocessen in groepen, het benutten van de wijsheid van de minderheid en het creëren van eigenaarschap voor groepsbesluiten.
Essentie Doel Waartoe?	Doel – De deelnemers hebben inzicht in groepsdynamica en concrete handvatten om met hun team goede gesprekken te voeren, de wijsheid van de minderheid te benutten en gedragen groepsbesluiten te realiseren. Waartoe – Responsiviteit realiseren door openheid, effectieve communicatie en helderheid over alle belangen en invalshoeken binnen en buiten de instelling. – Als je dit middel gebruikt voor het vergroten van ongemak, dan zet je het in als het toevoegen van een nieuw perspectief op groepsdynamiek en je rol daarin. Dit verhoogt de complexiteit, wat kan desoriënteren. Tegelijk ontstaat perspectief op ander handelen.
Uitvoering	1. Presentatie over groepsdynamiek, onder- en bovenwaterprocessen en de metaforen van de ijsberg, de sabotagelijin en het vijfstappenmodel van Deep Democracy. 2. Korte reflectieoefening in drietallen: wat zijn mijn eigen 'favoriete sabotagetechnieken'? 3. Dialoog over groepsdynamiek in het eigen team en reflectie op de waarde van Deep Democracy voor de teams. 4. Verbinding leggen met concrete werkvormen die voor dit doel bruikbaar zijn: check-in, gesprek op voeten, kampvuurgesprek.
Benodigheden	Een presentatie met de uitgangspunten en het gespreksmodel van Deep Democracy.
Opmerkingen voor begeleiders	Deep Democracy als gedachtengoed biedt de deelnemers veel inzicht en een instrumentarium voor het omgaan met groepen en de eigen rol daarin. We bevelen aan om in het programma gebruik te maken van werkvormen die hier goed bij passen, zoals de check-in, het gesprek op voeten en het kampvuurgesprek. Deze werkvormen beschrijven we elders in dit hoofdstuk.
Eventuele achtergrond ter verdieping	Deep Democracy wordt op heldere wijze beschreven door Jitske Kramer in <i>Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid. Thema, 2014.</i>

Titel	2b. Check-in
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	Het opstarten van een groepsbijeenkomst, waarbij elk groepslid aan de hand van een startvraag kort iets meedeelt over zichzelf en over wat hem bezighoudt op dit moment. Tijdsinvestering: 15 – 60 minuten, afhankelijk van de groepsgrootte en de aard van de startvraag Geschikt voor groepen van vijf tot vijftien mensen. Bij grotere aantallen is het raadzaam de groep op te splitsen. De groepsleden zitten in een kring zodat iedereen elkaar kan zien.
Essentie Doel Waartoe?	Doel: – Landen in de groep. – Gedachten en gevoelens uitspreken die spelen rondom het thema van de bijeenkomst. Waartoe: – Openheid en vertrouwen creëren in de groep als leergemeenschap. – Thema's die anders mogelijk 'onder de waterlijn' zouden blijven, vanaf de start aan de oppervlakte brengen.
Uitvoering	1) De deelnemers krijgen allemaal het woord en geven antwoord op de volgende vraag: a) Met welke gedachten en gevoelens reisde je vanochtend naar deze bijeenkomst? En hoe heeft responsiviteit je de afgelopen weken beziggehouden? 2) De begeleiders nemen het voortouw en geven daarmee een voorbeeld en ruimte voor een persoonlijke introductie. 3) Er vindt geen discussie plaats. Iedereen krijgt ruimte zonder interrupties: <i>sharing and dumping</i> . 4) De popcorn methode: <i>pop when you are hot, don't get burnt</i> . 5) Aan het eind een samenvatting door de begeleider.
Benodigheden	Een goede 'ronde' startvraag die ruimte biedt voor het delen van eigen ervaringen.
Opmerkingen voor begeleiders	Door zelf te starten geef je een voorbeeld van openheid, laat je zien wat er gedeeld kan worden en hoeveel tijd je neemt. Door je samenvatting erken je ieders bijdrage en maak je zichtbaar wat er allemaal in de groep aanwezig is. Deze werkvorm is ook goed bruikbaar als check-out aan het eind van de bijeenkomst: met welke gedachten en gevoelens ga je naar huis?
Eventuele achtergrond ter verdieping	De check-in is een van de basisinstrumenten uit Deep Democracy. Op een snelle manier breng je thema's boven water die bij de groepsstart slechts bij enkelen bekend zijn. Het is de eerste stap in het verkennen van de wijsheid van de minderheid en het benutten van het groepspotentieel (Kramer, 2014).

Titel	2c. Gesprek op voeten
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	Het gesprek op voeten is een interactieve methodiek om met een groep alle gezichtspunten rondom een vraagstuk te verkennen, het 'nee' boven water te krijgen en zo eventueel te maken keuzes en te nemen besluiten zichtbaar te maken. Het gesprek voer je in een open ruimte zodat mensen kunnen lopen en in verschillende groepen bij elkaar kunnen gaan staan. Een verkennend gesprek duurt zo'n 30-40 minuten. Dit gesprek kan gevoerd worden in kleine groepen vanaf zo'n acht mensen tot grote groepen (honderd en meer). Begeleiding door twee facilitators werkt het best.
Essentie Doel Waartoe?	Doel – In een groep alle gezichtspunten rondom een vraagstuk verhelderen, met speciale aandacht voor de minderheidsstemmen. Waartoe – Openheid en transparantie in de communicatie bleken deel uit te maken van de eigenschappen van een responsief leider. Deze werkvorm draagt bij aan het bereiken daarvan. Zaken uitspreken en de groep laten zien waar ieder staat, nodigt de deelnemers uit om verantwoordelijkheid te nemen voor hun standpunt, zich verbonden te voelen met de groep en nieuwe oplossingen te verkennen. Zo wordt het meerderheidsstandpunt verrijkt met de wijsheid van de minderheid.
Uitvoering	1) Uitleg van de spelregels: – Het gesprek gaat over het thema/de vraag – Spreek namens jezelf en in statements. – Als je het eens bent met de spreker ga dan bij hem staan. – Je mag jezelf tegenspreken en verschillende standpunten steunen. 2) De groep staat in een grote kring. Facilitator 1 brengt opnieuw het thema, de centrale vraag in en nodigt mensen uit zich uit te spreken. 3) Een deelnemer die dat wil, doet een stap naar voren en spreekt zich uit. Facilitator 2 gaat naast hem staan en nodigt mensen die het met hem eens zijn uit om erbij te komen staan. 4) Facilitator 1 nodigt dan deelnemers uit om een andere mening in te brengen. 5) Een volgende deelnemer stapt naar voren etc. 6) Het gesprek loopt door zolang nieuwe invalshoeken en standpunten worden ingebracht. De facilitators nodigen actief uit tot het leveren van andere inbreng. 7) Het gesprek wordt afgerond met de vraag of echt alle dingen gezegd zijn die over dit onderwerp gezegd moesten worden. NB 1. De facilitators gaan naast de spreker staan bij wijze van erkenning en steun. Juist van de enkeling/minderheidsstem vraagt het moed zich uit te spreken. Dikwijls verwoordt hij gevoelens die anderen ook hebben, maar niet uitspreken. De facilitator nodigt mensen expliciet uit zich bij de spreker aan te sluiten als ze zich (deels) in diens mening herkennen. NB 2. Bij de afronding kan het behulpzaam zijn om een korte samenvatting te geven van de belangrijkste posities en conclusies die elders in de bijeenkomst verder uitgewerkt zullen worden. NB 3. Het kan voorkomen dat het gesprek op een bepaald moment gaat cirkelen. Dat duidt er doorgaans op dat onder water verborgen knelpunten een rol spelen. De facilitator beslist op dat moment of hij het gesprek daarover met de groep aan zal gaan. In Deep Democracy-terminen: het conflict aangaan middels een debat met pijlen gooien. Voor deze methodiek verwijzen we naar Kramer (2014).
Benodigheden	Een goede startvraag of thema. Belangrijk is dat de vraag of het thema de betrokkenen echt bezig houdt.
Opmerkingen voor begeleiders	Het gesprek op voeten leent zich heel goed voor een verkenning van invalshoeken en standpunten. De methodiek als zodanig is ook bruikbaar voor besluitvorming. Dit vraagt extra aandacht voor het doorlopen van de vijfstappenmethodiek van Deep Democracy. Daarvoor verwijzen wij naar andere publicaties (zie hieronder).
Eventuele achtergrond ter verdieping	Deep Democracy wordt op heldere wijze beschreven door Jitske Kramer in <i>Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid</i> . Thema, 2014. Het gesprek op voeten wordt beschreven in: Kramer (2014), <i>Mag je ook boehoe zeggen?</i> in Tijdschrift voor Begeleidingskunde 3 (1), 44-51.

Titel	3a. Kampvuurgesprek
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	In deze intervisiemethode brengt een van de deelnemers een vraagstuk in en geven alle andere deelnemers vervolgens vanuit specifieke posities/rollen advies aan de inbrenger. Tot besluit maakt de inbrenger duidelijk welke volgende stap hij gaat zetten. De vorm werkt goed in groepen van 5 – 25 deelnemers, maar deelname is in principe ongelimiteerd. Nodig is een royale ruimte waarin de inbrenger een centrale plaats heeft met een facilitator naast zich. De andere deelnemers zitten in een ruime kring om hen heen.
Essentie Doel Waartoe?	Doel – De inbrenger alternatieve perspectieven op zijn vraag bieden. – Bewustwording van de belangen van andere stakeholders. Waartoe – De realisatie van mindshifts in de opvatting over de eigen rol en die van het team in zijn responsieve relatie met de buitenwereld. – Het versterken van het team als professionele leergemeenschap.
Uitvoering	1. Deel de spelregels van het kampvuurgesprek: – Ieder geeft zijn of haar eigen mening. – Je hoeft niets te zeggen, maar realiseer je dat je dan ook niet wordt gehoord. – Niet reageren op de vorige spreker, geen debat. – Je spreekt als je aan de beurt bent, pak dan de talking stick. – De volgende deelnemer spreekt pas als zijn voorganger is uitgesproken en als de inbrenger begrepen heeft wat er is gezegd. – De facilitator van de dialoog zorgt dat er geen discussies of debatten ontstaan. Hij of zij onthoudt zich van een eigen mening en bevordert dat er een constructief gesprek ontstaat. 2. Eén deelnemer brengt een concrete situatie en adviesvraag in. 3. De groep stelt verduidelijkende vragen. 4. De groep ventileert standpunten en adviseert vanuit verschillende perspectieven. – Daartoe pakt men de talking stick en gaat desgewenst voor de inbrenger staan. 5. De inbrenger reflecteert en neemt een besluit over de te zetten stappen/de te ondernemen actie. 6. Groepsleden reflecteren allen op de vraag: 'Wat leren we van deze casus over onze eigen opgave?'
Benodigdheden	Talking stick
Opmerkingen voor begeleiders	De waarde van deze vorm ligt met name in het expliciet advies geven vanuit verschillende posities/rollen. De deelnemers worden uitgenodigd om creatief te zijn in hun perspectiefkeuze: baas, kritische vriend, directeur van een stagebedrijf, levenspartner, collega, scholier, bestuurder etc.
Eventuele achtergrond ter verdieping	Deze intervisiemethode is gebaseerd op de 'Kgotla', een vergadering op basis van dialoog. Deze dialoogvorm is van oudsher een Afrikaanse traditie, waarbij de dorpsoudste luistert naar alle leden van de gemeenschap en dan beslist. Een uitgebreide beschrijving van deze dialoogvorm tref je bijvoorbeeld bij de Academie voor Organisatiecultuur. (http://academievoororganisatiecultuur.nl)

Titel	3b. Leren van successen
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	De deelnemers brengen een succesvolle ervaring in. Collega's reflecteren op die ervaring en benoemen de succesfactoren en met name de voor de inbrenger zelf mogelijk nog verborgen kwaliteiten ervan. Een gesprek van maximaal twee uur in groepen van zes met 15 à 20 minuten per casusbespreking.
Essentie Doel Waartoe?	Doel – Versterken van het zelfvertrouwen. Oogsten van succesvolle interventies. Waartoe – Borging van responsiviteit in de leiderschapspraktijk van de deelnemer en zijn team. – Versterking van de bereidheid tot experimenteren en vernieuwen.
Uitvoering	1. De deelnemers krijgen de volgende voorbereidingsopdracht: In de komende 24-uursessie willen we de oogst van deze training binnenhalen en met name bekijken wat voor jou goed heeft gewerkt. Daarom vragen we je om een succeservaring van de afgelopen maanden rondom 'Responsiviteit en jouw leiderschap' op papier te zetten. Omvang ½ - 1 A4. De volgende vragen helpen je hierbij: – Wat was het onderwerp van gesprek of de actie? – Wie waren de betrokkenen? – Wat deed jij in die situatie? – Wat deden anderen? – Wat was het effect? – Waarom is het volgens jou een succes? Kun je je verhaal in zesvoud meenemen naar de 24-uursessie? 2. In groepen van zes bespreken de deelnemers de op papier gezette succeservaringen. Per inbrenger worden de volgende stappen doorlopen: 1. De groepsleden lezen de casus en vragen zich af: a. Wat is de zichtbare succesfactor? b. Wat is een mogelijke verborgen succesfactor? 2. De groepsleden roddelen over de inbrenger aan de hand van deze twee vragen. – Men spreekt over de inbrenger terwijl deze met de rug naar de groep zit en niet meesprekt. 3. De inbrenger ontvangt feedback en geeft een korte reactie. Hij bedankt de groepsleden, benoemt wat hij in de feedback herkent en wat hij daarvan meeneemt. 4. Tot slot worden de belangrijkste succesfactoren verzameld op een flipover zodat voor de hele groep overzicht ontstaat.
Benodigdheden	
Opmerkingen voor begeleiders	Deze werkvorm werkt goed als het tempo hoog is. Door een goede voorbereiding kan de tijdsinvestering tot maximaal twintig minuten per persoon beperkt blijven.
Eventuele achtergrond ter verdieping	

Titel	3c. Kritisch actieleren
Werkvorm Tijd Ruimte Groepsgrootte	De deelnemers werken met hun team en andere betrokkenen in de praktijk aan het versterken van hun responsiviteit, ieder met een eigen veranderplan. In groepen van vijf tot zeven deelnemers bespreken ze hun interventies, resultaten, knelpunten en aannames en maken ze nieuwe voornemens. De groepsleden geven elkaar feedback op de gekozen werkwijze en mogelijke blinde vlekken, en bespreken samen alternatieve oplossingen. Elke bijeenkomst duurt één dagdeel. Aanbevolen wordt om tenminste vijf van zulke bijeenkomsten te organiseren.
Essentie Doel Waarom?	Doel – Reflectie op de eigen rol in het veranderproces naar meer responsiviteit. – Elkaar helpen om blinde vlekken te onderzoeken en alternatieve oplossingen te bedenken. Waarom? – De realisatie van mindshifts in de opvatting van de teamleider over diens eigen rol en die van het team in relatie met de buitenwereld en responsiviteit. Bij het realiseren van mindshifts gaat het ook om het koppelen van denken en doen. Dit bijstellen van opvattingen vraagt om reflectie op actie. Hierdoor wordt bevorderd dat anders kijken ook leidt tot anders handelen. – Het versterken van het team als professionele leergemeenschap.
Uitvoering	In de bijeenkomst brengt elke deelnemer zijn voortgang en de daarmee gepaard gaande dilemma's in (stap 1). Vervolgens worden twee à drie casussen/vraagstukken verder uitgewerkt door middel van de stappen 2 en 3. Stap 4 wordt weer door iedereen gezet. Stap 1: Waar kom je vandaan? – Wat was je van plan? Wat heb je gedaan? Hoe ging het? Stap 2: Een casus van een inbrenger bespreken: 1. De inbrenger licht de context, het vraagstuk en zijn eerste ideeën voor een aanpak toe. 1. De collega's stellen verduidelijkende vragen. 1. Er ontstaat een dialoog over de achterliggende opvattingen, emoties en alternatieven. De collega's brengen hier ook hun praktijk, overtuigingen en knelpunten in. Stap 3: Reflectie op het gesprek: Inbrenger vertelt wat dit gesprek hem/haar oplevert. 1. De collega's vertellen wat deze bespreking hen heeft opgeleverd. Hoe heeft het gesprek hun manier van kijken in hun praktijk/situatie beïnvloed? Stap 4: De deelnemers maken persoonlijke actieplannen.
Benodigdheden	Een beschrijving van het stappenplan van kritisch actieleren.
Opmerkingen voor begeleiders	Begeleiders helpen met name door deelnemers voortdurend te verleiden tot andere perspectieven: wat zou er nog meer waar kunnen zijn, hoe zou je er anders naar kunnen kijken, wat houdt het 'oude' gedrag in stand, welke rol speel jij daarin? Ook dienen zij aandacht te schenken aan de emoties, de achterliggende opvattingen en de politieke processen en belangen die meespelen. Zo creëren zij verdieping in het gesprek en in de daaruit volgende acties in de praktijk.
Eventuele achtergrond ter verdieping	Trehan (2011) beschrijft de waarde van het kritisch actieleren met aandacht voor de onderstroom in Critical action learning. In: Pedler, M. (ed.) <i>Action learning in practice</i> . 4th edition (pp 163-171). Farnham: Gower.

Over de auteurs van de artikelen

Femke Geijssels is bijzonder hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam (UvA). Sinds 2014 is ze directeur van NSO-CNA Leiderschapsacademie. Ze doet onderzoek naar managementideologieën en leiderschapsstijlen in verschillende sectoren van het onderwijs en op verschillende niveaus binnen onderwijsinstellingen. Een bijzonder thema in haar werk is onderzoekend vernieuwen en leidinggeven aan onderzoek in de school.

Jan Nijman werkt sinds zijn studie plantenziektekunde in Wageningen (1984) in het groen onderwijs. Hij is vanaf 2000 tot december 2015 betrokken geweest bij Silo, eerst als redacteur voor Vakblad Groen Onderwijs, later vooral als projectmedewerker. Hij is betrokken bij communicatieprojecten in de groene kenniswereld, vaak in het verlengde van zijn expertise: plantgezondheid, gewasbescherming, plantenteelt en groen onderwijs. Daarnaast schreef hij artikelen voor het vakblad.

Tom van Oeffelt heeft Duitse taal- en letterkunde gestudeerd. Hij is hogeschooldocent aan Aeres Hogeschool Wageningen waar hij les geeft in de bachelor en in de master Leren en Innoveren. Hij is lid van de onderzoeksgroep Professionele Identiteit, geleid door Manon Ruijters. Zijn onderzoek richt hij op professionele frames.

Manon Ruijters werkt op de verbinding van theorie en praktijk, als hoogleraar, lector en academic partner bij de Vrije Universiteit, Aeres Hogeschool Wageningen en Twynstra Gudde. Haar opdrachten richten zich op vraagstukken rondom organisatieontwikkeling en professionele identiteit: lerende organisaties, leiderschap, professionele ontwikkeling en verandervraagstukken. www.twynstragudde.nl/mensen/manon-ruijters.

Ileke van Velden heeft bestuurskunde gestudeerd en daarna de master Management, Cultuur en Verandering afgerond. Zij is beleidsmedewerker onderwijs bij de stafdienst van Groenhorst, waar zij zich vooral richt op het VMBO.

Freerk Wortelboer heeft na een opleiding tot psycholoog ruim twintig jaar bij diverse adviesbureaus gewerkt en is sinds 2009 zelfstandig gevestigd. Zijn expertise ligt op het gebied van de organisatieontwikkeling, cultuurverandering, leiderschapsontwikkeling en samenwerkingsvraagstukken in met name onderwijs, zorg en professionele dienstverlening. Hij is lid van de onderzoeksgroep Professionele Identiteit. www.freerk.net

Over de consortiumpartners

Groenhorst MBO is al zes jaar op rij door de Keuzegids Mbo uitgeroepen tot beste AOC. Dat is niet zomaar: Groenhorst-medewerkers werken aan kwaliteit en staan in sterke verbinding met bedrijven en met de sector.

Groenhorst is een veelzijdige opleider in het groene MBO. De kennisgebieden zijn Bloem, Dier, Food, Land- en Tuinbouw (van regulier tot biologisch dynamisch), Natuur en Milieu, Ondernemen, Styling & Design en Techniek.

Groenhorst VMBO is een plaats waar leerlingen de basis leggen voor beroepen in bijvoorbeeld de groene of de zorgsector. Groenhorst leert ze hun talenten en omgeving kennen en geeft ze het zelfvertrouwen waarmee ze hun toekomst kunnen vormgeven.

In augustus 2017 krijgt Groenhorst een nieuwe naam! We heten dan Aeres VMBO en Aeres MBO.

De Lentiz Onderwijsgroep is actief, innovatief en in ontwikkeling. Er zit dynamiek in ons doen en laten en in het woord Lentiz. Dit vertaalt zich in ons onderwijs en onze plannen.

De Lentiz Onderwijsgroep is geworteld in de regio. De eigenheid van de regio kenmerkt het onderwijs van Lentiz. Het succes van de Lentiz Onderwijsgroep en haar scholen wordt uiteindelijk bepaald door de wijze waarop de leerling zijn weg vindt in de wereld. Daarvoor moeten we de wereld om ons heen voor de leerlingen centraal stellen.

Aeres Hogeschool Wageningen is een unieke, kleinschalige kennisinstelling. Wij bieden opleidingen, onderzoek en diensten gericht op duurzaam leren en ontwikkelen voor beroepsonderwijs en bedrijf. Iedereen kent elkaar persoonlijk. Studenten werken veel samen en brengen de theorie direct in praktijk. Wij leiden docenten op die onderwijs kunnen verzorgen op VMBO- en MBO-scholen in de groene sector en de consumptieve techniek. Ook bieden wij de master Leren en Innoveren aan. Als student leer je bij ons dus niet alleen een vak; je leert anderen leren en deze kennis gebruiken.

Ecologische intelligentie

Kijkend vanuit verschillende perspectieven leer je te relativeren, verschillen en overeenkomsten te analyseren en heterogeniteit te begrijpen. Door zo naar de (eigen) praktijk te kijken en door te weten in welke ecosystemen je je beweegt, hoe je die beïnvloedt en hoe ze jou beïnvloeden, leer je afwegingen en keuzes te maken die een duurzame samenleving ten goede komen.

NSO – de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement – is een opleidings-, expertise- en kenniscentrum. NSO helpt onderwijsleiders om krachtiger in hun leiderschap te staan en bij te dragen aan goed onderwijs. In hoogwaardige, interactieve opleidingen delen wij onze passie voor leiderschap en het verlangen om onderwijsorganisaties in hun eigen context tot bloei te brengen.

Ons aanbod bestrijkt het hele groeipad van een onderwijsleider. Naast een middenmanagementopleiding en een master verzorgen wij ook open opleidingen, maatwerk op het gebied van leiderschaps- en schoolontwikkeling en praktijkgericht onderzoek.

NSO heeft op 1 januari 2016 de krachten gebundeld met het Centrum voor Nascholing (CNA). Samen vormen wij NSO-CNA Leiderschapsacademie: koploper in opleidingen voor onderwijsleiderschap en schoolontwikkeling in Nederland, met meer dan 25 jaar ervaring in wetenschap en praktijk.

