

**MODERN SCHOOLLEIDERSCHAP VAN ROC'S:
juiste balans tussen externe eisen en interne ambities en competenties
Jan Geurts, maart 2001**

Gepubliceerd in C. Doets e.a. (red): "Onderwijskundig leiderschap in de bve" Cinop/Den Bosch, 2001

1. Inleiding

Nu de fusiegolf is opgetrokken, moeten ROC's de ambitie koesteren om de kwaliteit van het primaire proces aanzienlijk te verhogen. De schaalvergroting mag immers geen doel op zich blijven, maar moet juist als middel worden beschouwd om het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie in de regio te revitaliseren. Bovendien heeft men meer armslag gekregen voor eigen beleid door het dereguleringsbeleid van de overheid. Dat er nog een lange weg te gaan is, maken verschillende rapporten duidelijk (zie bijvoorbeeld het onderwijsverslag 1999, Inspectie 2000). Overigens zijn officiële rapportages voorzichtiger en omzichtiger dan de meer informele geluiden. Zo zijn onlangs twee inspirerende betogen gehouden om de ambities ten aanzien van het (beroeps)onderwijs aanzienlijk op te krikken. In het rapport 'Bij de les' waarschuwen Rinnooy Kan, In het Veld en De Vijlder voor de nadelen van grootschaligheid en houden ze een hartstochtelijk pleidooi voor een terugkeer naar onderwijs op menselijke maat. Oud-minister van economische zaken, Wijers, geeft zijn visie op de toekomst in de 'Aaibaarheid voorbij'. Wat betreft het onderwijs, moet de stoffige en naar binnen gerichte organisatie verdwijnen via een proces van creatieve destructie van bestaande institutionele arrangementen. Meer vraaggestuurde scholen, daar gaat het volgens hem om. Het is dan ook een doorddoener om te zeggen dat het voor de leiding van ROC's een tour de force zal zijn de gewenste omslag te realiseren van structuur naar inhoud. Uitgedaagd door de redactie van de bundel, ga ik in dit artikel op zoek naar raad en advies voor deze moeilijke en lastige klus. De vraag waarop ik antwoorden probeer te vinden, is: wat is vandaag de dag goed en wijs als het gaat om leidinggeven aan ROC's?

In de volgende paragraaf komt eerst de geschiedenis aan bod. Ik laat zien dat de school is geplaatst tussen het macroniveau van de overheid en het microniveau van de docent om de kwaliteit te verhogen van het onderwijs. De schoolleiding krijgt zo een belangrijker rol. De historie leert dat men veel moeite heeft dit waar te maken. Ze lijkt het te moeten doen met incidentele successen. Vaak komt men niet toe aan onderwijskundig leiderschap en er wordt zelfs gesproken over de rol van tragische held.

Het hedendaags schoolleiderschap komt vervolgens aan de orde in paragraaf 3. Aan modern leidinggeven blijken veel kanten te zitten die afgestemd en evenwichtig hun plaats dienen te krijgen. Tot opluchting van de top kan ik melden dat al dat werk niet langer wordt beschouwd als hun exclusieve speelveld. Het komt er juist op aan dat alle niveaus van de organisatie bezig zijn met leidinggeven. De multidimensionaliteit van leiderschap krijgt nog een aanvullend accent aan het slot van deze paragraaf. Er blijkt sprake van harde en zachte kanten. De 'big brother'-aanpak is nu nog te vaak dominerend, terwijl het uitgaan van een meer 'soft sisterachtige'-benadering effectiever zou zijn. Niet of-of, maar en-en lijkt de beste keuze.

Na zo vele kanten te hebben verkend, tracht ik in paragraaf 4 te komen tot de kern van modern schoolleiderschap van ROC's. Volgens mij is dat het steeds weer vinden van de juiste balans tussen externe eisen en interne ambities en competenties. Het gaat dus in wezen om een strategisch vraagstuk. Antwoorden hierop geven ROC's een identiteit, die extern en intern moet binden en boeien. ROC's laten zich bij het vinden van deze balans nu nog te veel leiden door macht en regels en te weinig door (een eigen visie op) wensen en behoeften van de vraagkant. Beter functioneren kan niet zonder afscheid te nemen van de bureaucratie en volop te werken aan de ontwikkeling tot een klantenratie. Dit proces van creatieve destructie van de bureaucratie zal veel pijn en moeite kosten. Nodig is het opnieuw mobiliseren van eigen visie en deskundigheid en tijd nemen voor reflectie op de voortgang van de realisatie. In paragraaf 5 geef ik een voorzet voor deze reprofessionalisering. Afgesloten wordt met een wellicht paradoxaal lijkende conclusie: hoe beter men erin slaagt leiding te geven vanuit de behoeften en wensen van de klant: leerlingen, arbeidsmarkt en de overheid, des te meer men zelf de baas zal blijven.

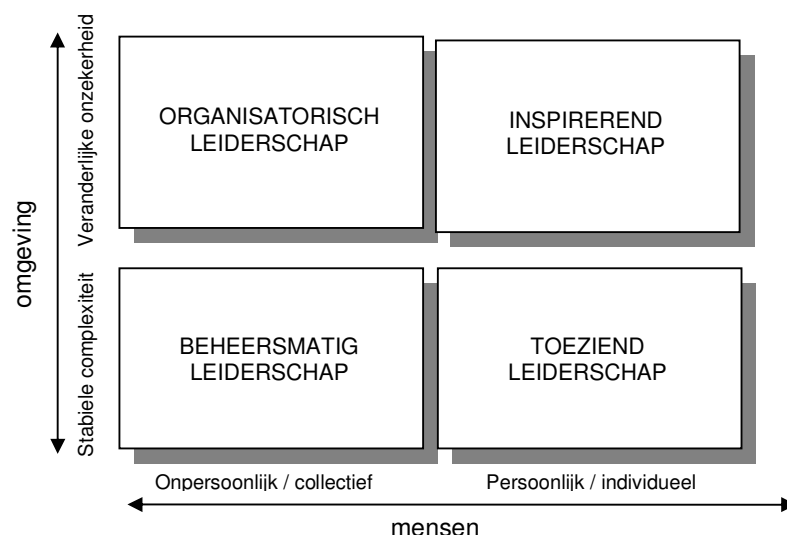
2. Wachten op onderwijskundig leiderschap

Nog niet zo lang geleden was de docent het centrale aangrijpingspunt als het ging om veranderingen in en van het onderwijs. We hebben het dan over de jaren zeventig. Westerhuis (1999) geeft aan dat de opvatting dat de leerkracht de spil is waar onderwijsvernieuwing om draait, moet worden gezien als een reactie op het mislukken van grootschalige innovatieprojecten in de jaren vijftig en zestig. Toen lag het accent sterk op het kant en klaar beschikbaar stellen van leerstof en lesmateriaal. Docenten bleken de aangereikte leermiddelen echter niet te gebruiken. En de conclusie was dat men hen meer zou moeten betrekken bij de ontwikkeling en, in meer algemene zin, een actievere rol zou moeten geven bij schoolontwikkeling en –verbetering.

Toen ook dit vertrekpunt te weinig bleek op te leveren, is vanaf eind jaren zeventig de school meer en meer naar voren geschoven als verantwoordelijke voor de uitvoering en vernieuwing van onderwijs. Er werd geconcludeerd dat het onderwijs niet vanuit Den Haag of Zoetermeer was te sturen, en een nieuwe besturingsconceptie deed haar intrede. Onderwijsinstellingen moesten meer ruimte of autonomie krijgen voor eigen beleid en de overheid zou op afstand moeten gaan besturen. Bij dit dereguleringsbeleid hoorde ook dat de instellingen sterker en daarmee daadkrachtiger dienden te worden (schaalvergroting). Deze nieuwe positionering is daarna onderwerp van veel discussie geweest. Immers, de nieuwe positionering beïnvloedt niet alleen de relatie tussen overheid en instelling maar ook die tussen instelling en omgeving en de interne relaties binnen de instelling. De rode draad is gebleven dat scholen veel zelfstandiger dienen te worden en hun lot in eigen handen moeten nemen. Dit heeft tot gevolg dat evenals bij profitorganisaties, het overleven meer afhankelijk wordt van het eigen vernieuwingsvermogen (afstemmen extern met intern). Wil men kwantitatief en kwalitatief goed overeind blijven, dan zal dit vermogen groter of tenminste gelijk moeten zijn aan de snelheid van de veranderingen waarmee de school in de omgeving wordt geconfronteerd. Dit alles brengt de schoolleiding meer en meer in beeld.

In hun bespiegelingen over de historie van het schoolleiderschap wijzen Olthof en Scherrenburg (1997) op een aantal zaken die dik de moeite waard zijn hier te vermelden. Sinds er systematisch aandacht is voor de schoolleiding, valt volgens hen in de eerste plaats op dat deze maar niet toekomt aan de centrale taak. Schoolleiders zijn zo druk met de beheersbaarheid dat ze niet toekomen aan de inhoud. De auteurs omschrijven dit fenomeen als: “veertig jaar wachten op onderwijskundig leiderschap”. Met behulp van Nicholls (1993) karakteriseren ze de schoolleiding. Omdat het hier gaat om een beschrijving die stoelt op basisdimensies die ook nu nog hoogst actueel zijn, sta ik hier wat langer bij stil (zie figuur 1).

Figuur 1: Leiderschapskwadranten



De eerste dimensie gaat over de relatie tussen school en omgeving. De externe kant van een school is een complexe: er zijn veel partijen met wensen en verwachtingspatronen. De polen waarmee we te maken hebben, zijn aan de ene kant stabiliteit en aan de andere kant verandering. De nieuwe

positionering brengt de school van stabiele complexiteit naar een omgeving die meer wordt gekenmerkt door veranderlijke onzekerheid.

De interne kant van de organisatie vormt de tweede dimensie. Hoe krijg je de doelen van de organisatie en de wensen van mensen die er werken op een lijn? Twee manieren worden tegenover elkaar gesteld. De onpersoonlijk/collectieve en de persoonlijk/individuele benadering.

Er ontstaan zo vier karakteristieken van schoolleiderschap. Het gaat om:

- beheersmatig leiderschap. Hieronder vallen allerlei operationele en routinematige zaken die erop gericht zijn het onderwijs van alledag mogelijk te maken;
- toezien leiderschap. Wanneer in een stabiele omgeving niet de collectieve beheerszaken, maar de persoonlijke aandacht en relatie van de leiding met medewerkers centraal staan, hebben we te maken met toezien leiderschap. De schoolleider is geïnteresseerd in het individuele wel en wee. Velen kennen nog wel de directeur die 's morgens als eerste aan de poort van de school de leerlingen en docenten welkom heette;
- organisatorisch leiderschap. Dit en het volgende type gaat uit van een omgeving die gekenmerkt wordt door veranderlijke onzekerheid. Het is nodig de school hiermee in balans te brengen. Wanneer dit op een vooral analytische, onpersoonlijke manier gebeurt via bijvoorbeeld strategische nota's, wordt dit organisatorisch leiderschap genoemd;
- inspirerend leiderschap. Het binden van mensen aan de organisatie en tot actie bewegen via een aansprekende en persoonlijke aanpak, valt onder inspirerend leiderschap.

Wanneer wordt gesproken over onderwijskundig leiderschap, doelt men doorgaans op het inspirerend leiderschap. Het gaat om schoolleiders die ideeën hebben over onderwijs en leren die passen in de tijd en die deze ook uitdragen in de school. Medewerkers geconfronteerd met allerlei tegenstrijdige en veeleisende verwachtingen, beseffen dan weer waarom het allemaal begonnen was, waarom hun inspanningen toch de moeite waard zijn en waarom hun werk er wel degelijk toe doet. Er is al op gewezen dat dit soort onderwijskundig of inspirerend leiderschap verreweg het minst voorkomt. De leiding komt er gewoonweg niet aan toe.

Terugkijkend in de historie weten Olthof en Scherrenburg dat er met het schoolleiderschap nog veel meer aan de hand was. Eind jaren zestig dreigde het kopje onder te gaan. De oorzaken hiervoor moeten worden gezocht in ontwikkelingen binnen de twee basisdimensies. Extern deed de overgang van stabiliteit naar verandering veel pijn en intern werd nogal eens duidelijk dat de schoolleider wel kan vinden dat hij of zij een organisatie moet managen, maar dat men dan wel gemanaged moet willen worden. Meer ruimte dan voor een primus inter pares moest hard worden bevochten. Olthof en Scherrenburg schilderen de schoolleider van de jaren zeventig en tachtig dan ook af als een tragische held. Deregulering en schaalvergroting vragen om organisatie en management. De schoolleider heeft vaak door onvoldoende ervaring en scholing nog niet de juiste antwoorden. Bovendien geven de docenten weinig ruimte. Organisatie en management moeten worden beperkt tot beheersmatige zaken. De tragische held kiest dan ook vaak eieren voor zijn geld. Hij of zij is niet in staat en wordt niet in staat gesteld zich te ontplooien tot onderwijskundig leider. Maar daarover wordt niet lang getreurd. Het op de winkel passen, kost immers al genoeg tijd. Dus trekt de leiding zich langzaam maar zeker terug uit het schoolgewoel.

Nadat de schoolleiding in de jaren zestig en zeventig reeds de leerlingen had verloren, komen in de jaren tachtig de docenten steeds verder af te staan van de schoolleiding. Veel tijd gaat ook verloren aan interne en vooral externe representatie. Ik voeg aan dit rijtje voor de BVEsector toe: ook de school doet er minder toe. Door ROC-vorming zijn immers groepen van scholen ontstaan die worden geleid door een college van bestuur. Nogal eens werkt dit college niet in een school, maar heeft het buiten de deur, in de regio, domicilie gekozen.

Hoewel het historisch beeld vooral is gebaseerd op het voortgezet onderwijs, is het volgens mij ook van toepassing op de BVEsector. Ook hier is men vaak niet toegekomen aan onderwijskundig of inspirerend leiderschap wat tot pedagogische armoede heeft geleid. Wel dient de geschetste ontwikkeling niet te veel te worden voorgesteld als een rechtlijnig en massief proces. Vruuchtbaarder is om te veronderstellen dat de ontwikkeling van het schoolleiderschap veel rommeliger en meer divers is verlopen. Ongetwijfeld kennen nogal wat scholen initiatieven en activiteiten die pedagogisch meer dan de moeite waard zijn, waardoor de manier van leidinggeven niet gemakkelijk te plaatsen is in een type. Ik wil nog vermelden dat Olthof en Scherrenburg hun bespiegeling niet afsluiten voordat ze aandacht hebben gevraagd voor de andere kant van de stagnatie. Deregulering en schaalvergroting zijn volgens hen de kiemen van een proces waarvan we de vruchten kunnen gaan plukken. De condities zijn verbeterd, zodat nu onderwijskundig leiderschap echt kan ontstaan. De prijs ervoor was

hoog. Maar volgens hen kan het toch nog goed komen. Voordat hierop nader wordt ingegaan, sta ik eerst stil bij wat er zoal komt kijken bij modern schoolleiderschap.

3. Een complex beroepsdomein

Denkgereedschap voor hedendaags leidinggeven aan scholen, biedt Slegers (1999). Hij stelt zich ten doel belangrijke aspecten en dimensies in beeld te brengen van het huidige schoolleiderschap met het oog op schooleffectiviteit en schoolverbetering. Volgens hem wordt het beroepsdomein van schoolleiders te eenzijdig bekeken wanneer het onderwijskundig leiderschap voorop wordt gesteld. Behalve voldoende aandacht voor het primaire proces dient de leiding ook voldoende oog te hebben voor de beheerskant. Wel een onderscheid, maar geen scheiding tussen inhoud en beheer is doelmatig. De twee taken moeten juist goed op elkaar worden afgestemd en op evenwichtige wijze worden vervuld. *Integraal leiderschap* is daarom een beter perspectief voor modern leidinggeven dan de kaart zetten op onderwijskundig leiderschap. Op deze manier is het mogelijk om vanuit een visie op het gewenste functioneren van de school verschillende beleidsgebieden zoals personeelsbeleid, onderwijsbeleid en financieel beleid nadrukkelijk op elkaar af te stemmen, samenhangend te doordenken en prioriteiten te stellen.

Een tweede belangrijke dimensie wordt weerspiegeld door het begrip *transformatief leiderschap*. Meer dan in de andere visies staat nu schoolverbetering en -innovatie centraal. Dit leiderschap is gericht op het vergroten van het veranderings- of vernieuwingsvermogen van de school. Bij dit leiderschap zijn de volgende drie aspecten van bijzonder belang:

- visie. Het gaat hierbij om ondermeer het realiseren van een streefbeeld, teamvorming, gezamenlijke doelen en gezamenlijke verantwoordelijkheid;
- individuele consideratie. Aspecten van personeelszorg en het geven van persoonlijke feedback vallen hieronder;
- stimuleren van professionele ontwikkeling. Gedacht moet worden aan het bevorderen en ondersteunen van initiatieven van een professionele samenwerking tussen docenten.

Transformatieve schoolleiders blijken een positieve invloed te hebben op het innovatieve of lerende vermogen van scholen en op de bereidheid van docenten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen. Zo bezien leidt transformatief leiderschap tot het bevorderen van de individuele en collectieve leerprocessen in de school.

Een derde dimensie waarvoor aandacht wordt gevraagd is de kwestie of leiderschap eerder een kenmerk is van de organisatie dan van een individu. Tot nu toe is impliciet uitgegaan van een hiërarchische en heroïsche visie op de schoolleider. Leiderschap wordt sterk gerelateerd aan kenmerken of eigenschappen van de persoon die binnen de school formeel de centrale machtspositie heeft. Deze personalistische visie op leiderschap wordt steeds vaker bekritiseerd en er worden pleidooien gehouden om te komen tot een bijstelling. Leiderschap kan dan worden opgevat als een verzameling stuur- en beheersfuncties die worden uitgevoerd door daarvoor in aanmerking komende leden van de school. Denk aan de grote ROC's met hun verschillende leiderschapslagen en -functies. De essentiële vraag wordt dan niet wat de schoolleider doet, maar eerder welke leiderschapsfuncties door wie worden uitgevoerd. Slegers merkt hierover op dat op deze manier de hiërarchische positie van de schoolleider wordt gerelativeerd. Schoolleiding wordt nu veel meer gezien als een integraal onderdeel van een systeem van sociale interacties en in het verlengde daarvan als een integraal onderdeel van *organisatorisch leiderschap*. Andere potentiële bronnen van leiderschap binnen de school komen zo in het vizier. Hij meent echter dat een extreme interpretatie die de schoolleider reduceert tot slecht een van de vele actoren, niet houdbaar is omdat vaak blijkt dat de persoon van schoolleider een vitale en cruciale bijdrage levert aan schooleffectiviteit en -verbetering.

Voordat deze paragraaf wordt afgesloten, wil ik eerst nog een kant van het schoolleiderschap naar voren halen die tot nu toe nog onderbelicht is gebleven. De roep om meer leiding wordt nogal eens ingevuld door versterking van de formele kant van leiderschap en door het op zoek gaan naar harde sturingsmiddelen. Wanneer het gaat om effectiviteit, blijken echter juist andere vaardigheden en een andere oriëntatie bepalend voor wat een schoolleider kan bereiken in de school. Velen weten allang dat het hierbij gaat om *de informele weg en zachte instrumenten*. De Vries (1997) wijst erop dat als het gaat om deze twee kanten van het leiderschap, veruit de meest gekozen die is van de zakelijk leider. Die rol is herkenbaar en vooral veilig (persoon blijft buiten schot). Daarop richten zich dan ook de meeste managementcursussen. De angst geen vat meer op het geheel te hebben, brengt schoolleiders ertoe een groot accent te leggen op orde en beheersing. De zaak wordt zo in de hand

gehouden. Bovendien past het in de sfeer van de tijd waarin de beheersbaarheid van het onderwijs belangrijker wordt gevonden dan de inhoud ervan.

De harde lijn staat haaks op het toenemend belang dat wordt gehecht aan de rol van de mens als kritische succesfactor voor het goed functioneren van organisaties. De echte toegevoegde waarde wordt immers bepaald door de human resources. Het gaat er dus om de kennis, vaardigheden, ervaring en talenten te ontwikkelen en te benutten van de mensen die elke morgen de school in en elke middag de school uit lopen. Een overtuigende beschrijving van het belang van overstappen van een big brother naar een soft sister aanpak is te vinden bij Smets (1997). Hij geeft aan dat in het begin van de periode van deregulering en schaalvergroting de harde manager opkwam. Eerst in het HBO, daarna in het BVE en later ook in de rest van het onderwijs. In de overgang naar de autonome school hebben de schoolleiders het volgens hem moeilijk. Ze komen uit een tijd waarin ze niets mochten en vooral een voornaam gezicht moesten opzetten. Nu kregen ze wat te vertellen en moesten gaan optreden. In het HBO en MBO zijn toen heren opgestaan die zich eerst allerlei statussymbolen aanschaffen: lease-auto, autotelefoon, te duur ingerichte kantoren, enz. Daarna gingen ze krachtig besturen. Nogal eens zijn ze vervolgens zelf het slachtoffer geworden van dezelfde daadkracht. Ook ging het op enkele plaatsen mis, omdat sommige managers de autonome school te letterlijk namen. Die dachten en denken te veel dat ze echt autonoom zijn. En dat is natuurlijk geen enkele school. Een centraal kenmerk is juist de afhankelijkheid van zowel externe als interne actoren.

Smets ziet in deze erkenning de overgang naar de huidige periode. Scholen moeten worden gezien als onderdeel van een groter geheel. In samenspraak met anderen moeten scholen in de regio de problemen oplossen en zorgen voor een adequate kennisinfrastructuur. Zo zijn ROC's formeel wel een organisatie, maar feitelijk gaat het om scholen in een samenwerkingsverband of netwerk. Een baas of bazin die krachtig homogeniseert en een grote bureaucratische staf creëert, komt dan ook zeker in de problemen. Er is juist een ander type leiderschap nodig. Een college van bestuur of centrale directie moet zijn autonomie afgeven en met zachte middelen, communicatie, informatie, overleg en onderhandelen toewerken naar het gewenste doel. Een kernkwaliteit voor schoolleiders wordt de zingeving als managementinstrument of wanneer dit begrip beter valt: strategisch management. De belangrijkste rol van de top is het uitleggen en duiden wat er om een school heen gebeurt en interne kwaliteiten opsporen en benutten. De schoolleiding moet medewerkers kunnen motiveren. Smets beschouwt de zoektocht naar kwaliteiten van het personeel als een van de moeilijkste maar ook aardigste bezigheden.

4. Van bureaucratie naar klantencratie

Nu de multidimensionaliteit van het hedendaags schoolleiderschap is ontvouwd, hebben we richtingen gekregen voor antwoorden op de hamvraag: wat is goed en wijs als het gaat om leidinggeven aan ROC's? Zoals beschreven zal leidinggeven moeten worden gekenmerkt door een evenwichtig omgaan met de belangrijkste beleidsgebieden van de school, bijvoorbeeld onderwijs, personeel en financiën. Deze dimensie is integraal leiderschap genoemd. Wil de school bijdetijds zijn en blijven, dan is transformatief leidinggeven aan de orde. Het veranderings- of vernieuwingsvermogen van de school moet voldoende aandacht krijgen. De school moet zo slagvaardig zijn dat ze afdoende kan reageren en anticiperen op snelle veranderingen in haar omgeving. Voorts is duidelijk gemaakt dat in de moderne school de leiding niet alleen aan de bovenkant zit, maar dat alle niveaus met leidinggeven bezig dienen te zijn. Vanzelfsprekend schiet dit het best op wanneer de verschillende niveaus constructieve relaties onderhouden. Leidinggeven vanuit het principe 'de top denkt na en de vloer voert uit' zou dan ook in school moeten hebben afgedaan. Tot slot hebben we gezien dat behalve harde ook zachte kanten van doorslaggevend belang zijn. Het gaat dan om zaken als aandacht, respect, communicatie en vooral ook inspiratie die onmisbaar zijn voor schoolsucces.

Als het gaat om effectief schoolleiderschap kunnen we volgens mij niet volstaan met deze opsomming van vier belangrijke dimensies. Dieper graven is nog nodig. We weten wel meer over schoolleiderschap en kunnen dit fenomeen beter begrijpen, maar missen nog de echte zin en betekenis (zie Giesbers, 1997). Wat dient de schoolleider te willen en voor welke waarden moet de schoolleiding durven staan? Het gaat dan niet meer om inzichten maar om de principes erachter. In paragraaf 2 is duidelijk geworden dat twee basisdimensies de hoofdrol spelen bij schoolleiderschap: externe en interne eisen. De leiding van ROC's moet zorgen voor onderwijs op maat voor cursist en bedrijf. Bovendien wil de overheid dat het ROC toegankelijk is voor iedereen en opleidingen aanbiedt van hoge kwaliteit. Dit alles liefst tegelijkertijd en tegen niet te hoge kosten. Behalve deze externe kant

spelen ook de interne eisen. Ambities en capaciteiten van personeel vormen het overgrote deel van het werkkapitaal en moeten dus optimaal worden ontwikkeld en ingezet, willen ROC's zich kunnen waarmaken. Het steeds maar weer vinden van een productieve afstemming tussen externe en interne eisen, zie ik als de kern van het schoolleiderschap. De opgesomde dimensies moeten hierbij belangrijke hulp bieden. Van de schoolleiding mag worden gevraagd zij deze afstemming wenst en durft te realiseren vanuit een visie op de kernfunctie van de school: een onderwijsvisie dus. Welke sterktes zijn hiervoor al in huis of moeten worden binnengehaald en welke externe kansen en mogelijkheden doen zich voor om te benutten voor beter onderwijs? Strategische vraagstukken zijn dus aan de orde en het gaat erom de juiste keuzes te maken. Welke keuzes maakt de schoolleiding om het ROC bijdetijds te houden en welke niet? Anders gezegd: welke identiteit krijgt de voorkeur en welke niet? Van antwoorden op dergelijke fundamentele kwesties hangt de zingeving af. Zonder zingeving is een ROC waarden- of doelloos en wordt extern en intern boeien en binden moeilijk, beter gezegd onmogelijk. Veel ROC's en hun schoolleiding worstelen nog met de te kiezen identiteit en er kan daarom gesproken worden van een identiteitscrisis. Zij lijken daarmee op veel van hun cursisten. Vooral de jongere leerlingen vinden keuzes maken nog vaak moeilijk. Niet weinigen proberen hun beslissing uit te stellen door te kiezen voor een richting die hen nog de nodige ruimte biedt (zie Jacobs, 1999).

De geschiedenis leert dat de schoolleiding meer met vallen dan met opstaan omgaat ten aanzien van de afstemming tussen externe en interne eisen. Opvallend hierbij is, zoals we hebben geconstateerd, dat men vooral moeite heeft met de onderwijskundige zin en betekenis van de school. Men klampt zich liever vast aan wetgeving en regels dan aan een eigen onderwijsvisie. Dit veroorzaakt pedagogische armoe. Van Emst (1998) typeert het overgrote deel van de scholen daarom als ambtelijke en politieke organisaties. Macht en bureaucratie voeren de toon boven visie op onderwijs en deskundigheid. Verschijnselen van een professionele cultuur hebben in zijn ogen nog een te hoge mate van toevalligheid in het onderwijs, terwijl deze cultuur juist de weg effent van bureaucratie naar klantenratie. Niet langer wordt dan onderwijs gegeven omdat het zo moet, maar op basis van een eigen visie en eigen deskundigheid. De schoolleiding hoort voorop te gaan als het gaat om deze gewenste cultuurverandering en doet dit volgens hem nog veel te weinig. Zij schiet dan ook te kort.

Hierbij komt dat vraagtekens kunnen worden gezet bij het optimistische geluid waarmee paragraaf 2 is afgesloten, namelijk dat deregulering en schaalvergroting een gezonde basis lijken te vormen voor meer succesvol schoolleiderschap. Zo tonen Swieringa en Elmers (1996) op overtuigende wijze aan dat de manier waarop een bestaande organisatie wordt veranderd, bepaalt welke nieuwe organisatie dit oplevert. De schaalvergroting met haar vaak machtsgerichte topdown aanpak levert volgens hun dan ook eerder meer hiërarchie en bureaucratie op dan een klantvriendelijke, flexibele en lerende schoolorganisatie. Wij weten dat dit haaks staat op de intenties van de vorming van ROC's. Het ging immers juist om het vormen van klantenratieën: meer maatwerk voor cursist en bedrijf zou voorrang moeten krijgen. Door bureaucratie gekenmerkte scholen passen niet bij de huidige kenniseconomie, ze horen thuis in de voorbije centraal geleide planeconomie. Wagemans (1998) zegt het weer op een andere wijze. Schaalvergroting kent het gevaar veel te veel een optelling en herhaling te zijn van bestaand beleid. Deregulering is dan geworden tot decentralisatie van regels en bureaucratie, terwijl juist voorop had moeten staan de decentralisatie van de ontwerpruimte. Op deze manier worden scholen uitgedaagd hun eigen werkelijkheid te construeren, omdat met het volgen van regels niet langer kan worden volstaan. Eigen waarden en zingeving doen er dan weer toe. Het onderwijs kan hierdoor weer inspirerend zijn voor zijn omgeving en personeel. Door Swieringa en Elmers worden de kenmerken van de bureaucratie en klantenratie samengevat (zie figuur 2).

Figuur 2: Kenmerken van de bureaucratie en de klantencratie

	De bureaucratie	De klantencratie
sturing	macht en regels	de vraag, klanten
omgeving	stabiel / complex	snelveranderend
strategie	lange termijn	ontwikkeling
structuur	functioneel	product-markt matrix
cultuur	rol	taak / resultaat
systemen	controle & beheersing	ondersteuning
leidinggeven	overtuigen	coachen
leren	te weten / te moeten	te durven / te willen
door	opleiden	experimenteren
kernwaarde	rationaliteit	de klus / de klant

Het geheel overziend, moeten we erop rekenen dat ook in de BVEsector de rationaliteit achter het schoolleiderschap vooral nog gegrond is op bureaucratische actiologica's. Ondanks de beleidsomslag naar deregulering en schaalvergroting is het volgen van en ingedekt zijn door regels dominant gebleven. Scholen hebben grote moeite om de stap te maken van uitvoerder van overheidsbeleid naar vormgever van eigen beleid. Het gevolg is dat men zo tussen twee stoelen valt. Men ondervindt de nadelen van de overheidsafstand zonder de vruchten te kunnen plukken van eigen ontwerpruimte (zie ook Engberts en Geurts, 1994). Volgens Van Emst (p. 6 en 7) moet zelfs rekening gehouden worden met een groeiende behoefte aan aanmaak van nieuwe regels. De grote interne en externe turbulentie verhoogt de hang naar meer beheersing van de schoolleiding. Dit leidt tot veel 'papier': gedetailleerde beschrijvingen van taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden, regels en reglementen en organogrammen opdat een ieder weet waar hij of zij aan toe is. In de praktijk houdt bijna niemand zich aan die afspraken. Schoolleiders hebben dan de neiging om de regels aan te scherpen. Niet zelden gaat zo de gewenste beheersing over in stagnatie. Niemand heeft nog zin om de schouders te zetten onder schoolverandering en -vernieuwing.

Zoals al in de inleiding gezegd, zal het voor een ROC een tour de force zijn en zal het een ROC veel moeite kosten de weg te gaan naar een school waarin niet langer de regels en procedures de baas zijn, maar een eigen visie op de kerntaken. Het bureaucratische beeld dat is ontwikkeld moet vanzelfsprekend niet te massief worden opgevat. Er zijn tussen en binnen ROC's grote verschillen. Ik pleit er dan ook voor deze verschillen op te sporen en zowel positieve ontwikkelingen te steunen als negatieve weg te houden. Er zou in de BVEsector gemobiliseerd moeten worden op onderwijsvisie en de kwaliteit om die uit te voeren. Door de dominerende ambtelijke en politieke cultuur komt men hier onvoldoende aan toe. De hierboven geciteerde auteurs geven meer en minder uitgewerkte aanzetten voor een creatieve destructie van de heersende onderwijsbureaucratie. De uitwerkingen zijn verschillend, maar niet tegenstrijdig. Zij vullen elkaar aan.

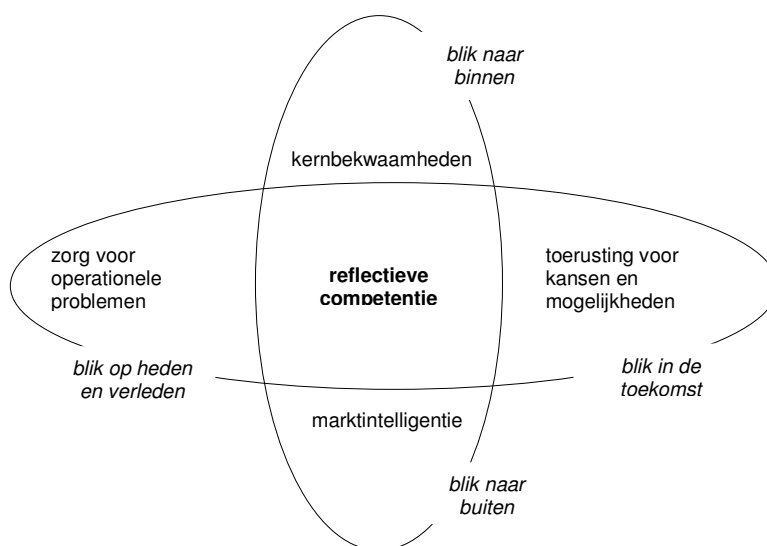
5. Mobiliseren van visie en deskundigheid

Volgens Weggeman (2000) heeft het beheersingsparadigma definitief afgedaan in de huidige kenniseconomie. We weten steeds minder goed welke knoppen we in welke volgorde moeten indrukken om een beoogd effect te bereiken. Kortom, er valt niet meer zoveel te plannen en te controleren. Maar wat is dan het alternatief? Om organisaties bijdetijds te houden, heeft zijns inziens de leiding niet veel andere mogelijkheden dan te vertrouwen op de loyaliteit en kennis van het personeel. Anders gezegd, de leiding is gebaat bij een hoog kennisniveau van de medewerkers en bij een sterke collectieve ambitie om er iets van te maken, goed te presteren. Het gaat er dan ook steeds meer om dat de leiding erin slaagt het rendement en het plezier te vergroten van de productiefactor kennis. De kunst is om door een inspirerende visie deze mobilisatie van deskundigheid om te zetten in het gezamenlijk willen bereiken van gestelde doelen. Een 'kennis is macht cultuur' waarbij territoriumdrift en competentiestrijd binnen de organisatie worden aangemoedigd, moet vermeden worden.

Toegepast op ons onderwerp, betekent dit dat de vitaliteit en het presteren van ROC's steeds meer gaat afhangen van de mate waarin de leiding erin slaagt de bekwaamheden en ambities van de

medewerkers zo te ontwikkelen en in te zetten dat tegemoet wordt gekomen aan de wensen en behoeften van de vraagkant. Het is dus nodig een nieuwe balans te vinden tussen beroepsbeoefenaren, school en omgeving. Opvallend hierbij is dat niet langer de optiek van de organisatie of omgeving dominant is, maar dat de kennis en kunde van de beroepsbeoefenaar in het middelpunt wordt gezet. Ik zie dit als het herontdekken van het belang van beroepsvorming of professionalisering. Ten onrechte is deze beroepentheoretische kijk lange tijd verwaarloosd (zie Geurts, 1989). Vooral de opkomst van het zogeheten competentiedenken (Van Gent en Van der Zee, 1998) heeft dit opnieuw omarmen van de professionele cultuur gestimuleerd. Het grondidee hiervan is dat niet vanuit vraagkant, maar juist vanuit het aanbod actief gezocht wordt naar een afstemming tussen interne en externe eisen. Ook dit anticiperend denken betekent voor ROC's een echte omzwaai: een paradigmawisseling. Het onderwijs dat wordt gegeven is immers in hoge mate ontstaan en verder ontwikkeld als direct antwoord op veranderingen in de omgeving en moet dan ook eerder worden bestempeld als reactief dan als pro-actief. Van der Zee (1997) beschouwt drie concepten als de ruggengraat van nieuw te bouwen arrangementen tussen beroep, organisatie en markt. Het gaat om: kernbekwaamheden, marktintelligentie en reflectieve competentie (zie figuur 3). Ik volg hem in de beschrijving van de begrippen en spits deze toe op het leidinggeven aan ROC's. Op deze manier worden voorzetten gegeven voor het opnieuw mobiliseren van visie en deskundigheid ofwel voor een reprofessionalisering van de BVEsector.

Figuur 3: Reflectieve competentie als kern



Kernbekwaamheden in plaats van taak- en functiedenken

Het concept kernbekwaamheden vestigt de aandacht op het belang van de unieke deskundigheid (capaciteiten en motivatie) van de school. Ze onderscheidt zich hierdoor van andere organisaties. Het gaat dus om de eigen en unieke bundeling van kennis en kunde die een bepaalde (gebruiks- en ruil)waarde heeft op de markt. Uitgegaan wordt van een actieve in plaats van passieve houding tot de omgeving om deze waarde bij te houden en verder te ontwikkelen. Discussies over visie en strategie van het ROC krijgen zo een andere wending. Niet de vraag 'welke doelgroepen moeten we bedienen met welke producten of diensten?' komt centraal te staan, maar de vraag 'welke interne kwaliteiten vinden we de moeite waard om verder te ontwikkelen?'. De school gaat zo op eigen kracht en kunde vertrouwen in haar afstemming met de externe omgeving.

Willen ROC's meedoen met dit nieuw paradigma dan ligt een aantal prioriteiten voor de hand. Ik noem twee belangrijke. De leiding zal afscheid moeten nemen van het gangbare taak- en functiedenken, met als leidraad de zogeheten fuwasystematiek. Dit moet worden ingeruild voor het nieuwe competentiedenken. Taak- en functiebeschrijvingen reduceren het personeel tot functionarissen. In

het uiterste geval kan dat ertoe leiden dat binnen een school functionarissen communiceren met functionarissen, of nauwkeuriger geformuleerd: functieomschrijvingen met functieomschrijvingen (Wagemans, 1998). In wezen wordt de medewerker gevraagd zich te veel aan te passen aan de organisatie en is er te weinig oog voor zijn of haar unieke en persoonlijke kennis en kunde. Hierom gaat het juist. Ook wordt zo volgens bijvoorbeeld Van Nienen (1998) de verdere bureaucratisering van de school een steun in de rug gegeven, en daar willen we juist vanaf.

Als tweede belangrijke prioriteit wil ik naar voren halen dat het denken vanuit competenties of kernbekwaamheden, het beroep van leraar fors nieuw leven kan inblazen en ook een betere status kan geven. De toekomst van het leraarschap ligt in het opnieuw mobiliseren van de deskundigheid van de docent. Reprofessionalisering dus. Hiervoor zijn door de overheid de afgelopen jaren waardevolle impulsen gegeven. ROC's zouden daar hun voordeel mee moeten doen en zo uitgroeien tot gemeenschappen of netwerken van beroepsbeoefenaren. Overigens ben ik het helemaal eens met Mok e.a. (2000) dat de toekomst van de docent niet kan worden gemaakt zonder dat hij/zij zelf actief meedoet aan de discussie. Zij kiezen daarom voor reprofessionalisering van binnenuit. Hiermee wordt bedoeld dat het beroepsvormingsproces sterk gestuurd dient te worden door de docenten zelf via beroepsverenigingen, beroepscode en beroepsstandaarden, etc. Mok e.a. zijn geen voorstander van beroepsvorming van bovenaf of van buitenaf. De overheid treedt bij de eerst genoemde vorm op als 'sponsor'. Van dit model is, zoals we hebben gezien, in de twintigste eeuw reeds afscheid genomen. Bij beroepsvorming van buitenaf zijn docenten te reactief afhankelijk van wensen en verlangens van externe belanghebbenden.

Een stimulerende en belangwekkende bijdrage voor nieuwe beroepsvorming in de school wordt aangereikt door Van Wieringen (2000). Hij laat zien dat een ROC af moet van de vaak vijandige houding tussen beroepsgroep en de leiding. De vermeende tegenstelling tussen beider belangen komt zijns inziens voort uit een verouderd en aan het onderwijs opgelegd model van werkgevers- en werknemersverhoudingen. Dat leidt er toe dat de interne discussie zich vaak beperkt tot de arbeidsvoorwaarden en dat het pedagogisch debat over de arbeidsinhoud niet wordt gevoerd. Van Wieringen verzucht dan ook dat het functioneren van een school na verloop van tijd voor een disproportioneel deel gelijk wordt gesteld met het bedenken en toepassen van arbeidsvoorwaarden. Terwijl het er eigenlijk om zou moeten gaan dat er scholen zijn die als doel hebben leraren tot betere prestaties en binding te brengen en om leerlingen tot betere prestaties en binding te brengen. Wie naar ideeën zoekt voor een destructie van oude en een opbouw van nieuwe arrangementen tussen beroepsgroep en school, kan terecht bij dit rijke artikel. Ik citeer (p. 100): "Er zijn vele mogelijkheden een school te ontwerpen die leraren uitdaagt onderdeel van de school te zijn, die leraren zich niet doet verschuilen in een wat afstandse verzameling functionarissen en een niet liefdevol bejegende school als onvermijdelijk gevolg van een twintigste eeuwse antagonisme tussen beroepsgroep en schoolorganisatie".

Marktintelligentie in plaats van kwalificatiestructuur

Het vertrouwen op eigen kernbekwaamheden dient binnen een ROC niet marktblind te worden opgebouwd, maar moet juist worden ontwikkeld met veel gevoel voor de vraagkant. Eigen kracht en kunde dienen meerwaarde op te leveren voor de klant: leerlingen, arbeidsmarkt en overheid. Vanzelfsprekend moet het zo worden dat de gehele interne bedrijfsvoering ingericht is voor de voortbrenging van waarde voor de markt. We zijn nu aanbeland bij het tweede concept: marktintelligentie. De school moet marktintelligentie bezitten, dit wil zeggen het vermogen hebben betrekkingen aan te knopen met de omgeving die wederzijds voordeel opleveren. Dit moet niet worden verward met slimme marketing of handelsgeest. Eerder gaat het om overleg en afspraken te maken met externen over richtsnoeren bij de keuze van interne werkwijzen en methodieken. Dit betekent niets meer of minder dan dat men bereid is permanent de dienstverlening te verbeteren.

Marktintelligentie staat of valt dus met het aanvoelen van wat belangrijk wordt voor de klant en met het vermogen om hier snel op in te spelen. Wanneer we nu overstappen naar het dominante model dat ROC's tot hun beschikking hebben voor afstemming met de omgeving, de kwalificatiestructuur, dan valt direct de grote tegenstelling op. Aanvoelen wat de klant wenst, vindt buiten de deur plaats waardoor men zelf niet marktintelligenter wordt. Bovendien is traagheid van reageren eerder een kenmerk dan snelheid en worden de bestaande arrangementen nog al eens te star gevonden. Het Colo is dan ook vanuit competentiedenken op zoek naar meer transparantie en flexibiliteit van de kwalificatiestructuur (Colo, 2000). Vanuit welbegrepen eigen belang zouden ROC's deze positieve ontwikkeling volgens mij dan ook volop moeten ondersteunen.

Samen met Van Oosterom heb ik recentelijk gepoogd de consequenties van competentiebenadering uit te werken voor het (technisch)beroepsonderwijs. Om mee te blijven tellen, moet dit onderwijs zich ons inziens transformeren in een veel meer leer- en leerlinggerichte richting (Geurts en Van Oosterom, 2000). In plaats van onderwijzen moet leren centraal komen te staan en in plaats van leerstof (kwalificatie-eisen en eindtermen) de individuele aanleg en talent van de leerling. Het beroepsonderwijs moet zo worden ingericht dat het beste uit mensen wordt gehaald. Een fundamenteel ander perspectief dus. De twee genoemde hoofddimensies zouden dan ook een belangrijke rol moeten spelen bij het noodzakelijke herontwerp van het beroepsonderwijs.

-Het unieke individu centraal stellen, betekent dat de school zich dient te realiseren dat het gaat om de specifieke persoonsgebonden combinatie van kennis en ervaringen van leerlingen. De school is ervoor om deze eigenwaarde te doen stijgen. Kennis en kunde kunnen hierbij niet losgemaakt worden van de persoon. Dit betekent dat deskundigheid niet langer mag worden opgevat als een objectief product dat je kunt opslaan in leermiddelen en kunt overdragen als docent (zie ook Kessels, 1998). De nieuwe ontwerp vragen worden dan: welke (latente) competenties bezitten cursisten (a) en om welke competenties gaat het in de toekomst (b)? En hoe moet een leeromgeving er uit zien waarin een cursist succesvol van a naar b kan gaan?

-De tweede dimensie plaatst leren-leren voorop. In plaats van het meten van leerprestaties dient het versterken van het leervermogen centraal te komen staan. Scholen moeten zich ontwikkelen tot centra die diensten verlenen aan lerende individuen. De omgeving waarin dit het best kan, wordt gekenmerkt door rijke experimenten met eigen ervaringen. Leren vindt plaats op grond van bezinning en reflectie op deze ervaringen en vervolgens wordt weer nieuw gedrag uitprobeerde. Vanzelfsprekend wordt er niet alleen geleerd op school, maar ook in bedrijven, thuis en in de buurt. Wat betreft de organisatorische vormgeving moet vooral worden gedacht aan een structuur en cultuur die past bij lerende organisaties. Hiervoor is het nodig dat de industriële vormgeving van het beroepsonderwijs, met zijn nog vaak hiërarchische structuur en bureaucratische cultuur, plaats gaat maken. Wij zijn van mening dat een open en lichtere organisatie met zwaardere professionele verantwoordelijkheden betere resultaten zal opleveren.

Reflectieve competentie of het brein van het ROC

Het op de juiste manier mobiliseren van visie en deskundigheid, vraagt om kernbekwaamheden en marktintelligentie, kijken van binnen naar buiten en kijken van buiten naar binnen, af te wisselen, te integreren en tot een doorlopend proces te maken. Het derde concept, reflectieve competentie, verwijst naar de sturing, het leiderschap dat hiervoor nodig is. Dit mag worden beschouwd als het brein van een school of ROC. Het moet in termen van Jacobs (1999) zorgen voor een reflexief ontdekkingsproces over waar we goed in zijn en wat we willen zijn. Het gaat dus in essentie over de ontwikkeling van de identiteit van de school. Wat kent ze en kan ze, wat wil ze bereiken en waarmee wil ze bekend staan.

Terugkijkend naar de eerder opgesomde dimensies van leidinggeven, valt op dat de personele kant fors aan belang gewonnen heeft binnen de dimensie van integraal schoolleiderschap, ten gevolge van de verdiepingsslag die ik heb uitgevoerd. In een modern ROC dient aanhoudend en intensief de zorg vooral uit te gaan naar opbouw, kwaliteit en inzet van de kennis en kunde van het personeel. Er valt veel te winnen door meer te investeren in de reprofessionalisering van de medewerkers. Als schot voor de boeg wil ik stellen dat hier circa 80% van de tijd van de leiding aan moet worden besteed. De beslissende slag wordt immers geleverd door opbouw, onderhoud en versterking van individuele en collectie expertise en competentievermogen.

In figuur 3 is voorts te zien dat de tweede dimensie, transformatief leiderschap, een basisplaats heeft gekregen. Het brein functioneert als schakel tussen het heden (de zorg voor operationele problemen) en de toekomst (de toerusting voor kansen en mogelijkheden). Wat betreft de derde dimensie, nemen we het standpunt in dat het brein in iedereen van de school moet zitten. Het mobiliseren van visie en deskundigheid is geen exclusieve zaak waarover alleen de leiding, al dan niet gesouffleerd door stafdiensten, zich buigt. Er wordt dan een beroep gedaan op slechts een fractie van de beschikbare denkkracht en creativiteit. Intern en extern binden en boeien vraagt om wat we bij de behandeling van de vierde dimensie zachte middelen hebben genoemd: inspireren, motiveren en communiceren.

Tot slot, met Swieringa en Elmers (1996) wil ik er nog op wijzen dat het brein niet bepaalt of in een school de dingen niet meer goed gedaan worden of niet meer de goede dingen worden uitgevoerd. Dit hoort de markt te doen. Leerlingen, arbeidsmarkt en overheid dat zijn degenen die bepalen of er een probleem is. De leiding moet dan ook voortdurend op zoek zijn naar problemen. Anders dan in een bureaucratie is leidinggeven niet zo zeer problemen oplossen, maar ze opsporen. Hier zit juist de

motor van de verandering en vernieuwing. Hoe beter men dit doet en vervolgens zorgt dat de school ze oplost, des te meer zal men zelf de baas blijven over de eigen toekomst.

6. Geciteerde literatuur

- Colo "Ontwikkelingsplan kwalificatiestructuur" Zoetermeer, 2000
- Emst van, A. "Professionele cultuur in onderwijsorganisaties" Utrecht, 1998
- Engberts, J. en J. Geurts "Deregulering en kwaliteit in het BVEveld" Mesomagazine (72), 1994
- Gent van B. en H. van der Zee (red) "Competentie en arbeidsmarkt" Den Haag, 1998
- Geurts J. "Van niemandsland naar beroepenstructuur" Nijmegen, 1989
- Geurts J. en W. van Oosterom "Transformatie van het technisch beroepsonderwijs" In R. Weehuizen (red) "Toekomst@werk.nl" Den Haag, 2000
- Giesbers J. "Waarde(n)vaste schoolorganisatie en schoolleiding" Mesomagazine (95), 1997
- Inspectie van het onderwijs "Onderwijsverslag over het jaar 1999" Utrecht, 2000
- Jacobs D. "Spel en discipline" Schiedam, 1999
- Kessels J. "Opleiden in een kenniseconomie" In: Gent van B. en H. van der Zee "Competentie en arbeidsmarkt" Den Haag, 1998
- Mok A. e.a. "Het proces van beroepsvorming bij leraren" In Kleijer H. en G. Vrieze "Onderwijzen als roeping" Leuven, 2000
- Nicolls J. "De paradox van het managementleiderschap" In PEM select (10), 1993
- Nienen van H. "Pseudo-ondernemerschap en ambitieus personeelsbeleid" In Mesomagazine (99), 1998
- Olthof A. en J. Scherrenburg "Alice in Wonderland" In Mesomagazine (91), 1997
- Slegers P. "Leidinggeven aan leren" Nijmegen, 1999
- Smets P. "Onderwijsmanagers: de moed en de wapens" In Mesomagazine (91), 1997
- Swieringa J. en B. Elmers "In plaats van reorganiseren" Groningen, 1996
- Vries de D. "Schoolmanagement: het onverenigbare verenigen" In Mesomagazine (91), 1997
- Wagemans M. "Geregeld Mis" Delft, 1998
- Weggeman M. "Kennismanagement: de praktijk" Schiedam, 2000
- Westerhuis A. "Op zoek naar een andere aanpak van onderwijsinnovaties" In Mesomagazine (109), 1999
- Wieringen van A. "Leraren tussen beroep en school. Een nieuwe balans" In Kleijer H. en G. Vrieze "Onderwijzen als roeping" Leuven, 2000
- Zee van der H. "Denken over dienstverlening" Deventer, 1997