

Bivakkeren in paradoxen

Gerritjan van Luin

MESO Magazine, 148, juni 2006

In 'De taal van de piramide' ¹ liet Gerritjan van Luin zien dat 'piramidetaal' duurzame ontwikkelingen in de school in de weg staat. Energie en inzet worden zelden gegenereerd als 'werkvloeren worden aangestuurd', als contracten als beheersinstrumenten worden ingezet en 'afrekenen' deel gaat uitmaken van schoolleiderstaal. Hij pleitte voor een andere aanpak, met kernwoorden als initiatief, eigen verantwoordelijkheid, ondernemerschap, passie, leren en zelfsturing. In 'Bivakkeren in paradoxen' verkent hij hoe dat leidinggeven aan duurzame ontwikkelingen vanuit dat andere perspectief eruit ziet.

"Hoe krijg ik ze mee?", "Hoe krijg ik het voor elkaar dat de teams, waarmee we nu al een tijdje werken, de verantwoordelijkheid nemen die in de nieuwe structuur bij hen past?", "Wat moet ik in hemelsnaam meer doen dan heldere kaders geven en volop ruimte bieden?" Typerende vragen voor een schoolleider die worstelt met het dilemma 'sturen (oftewel kaders geven, contracten opstellen, afrekenen) versus loslaten (professionals ruimte bieden om die kaders in te vullen)'. Een lastige worsteling, want in het ene geval lijkt sturen beter te passen, maar in het andere geval juist weer loslaten.

Dilemma's vragen om een keuze: óf het een, óf het ander. Vind ik hem wel of niet geschikt? Moet ik dit gedrag wel of niet toelaten? Moeten we wel of niet naar een 75-minutenrooster? 'Sturen of loslaten' lijkt eveneens zo'n dilemma: óf sturen, óf loslaten. Alleen, door zo te kijken, reduceer je een zeer complexe werkelijkheid tot een 'simpele' keuze uit twee mogelijkheden die die werkelijkheid geweld aandoet. Bovendien: welke keuze je ook maakt, er hangt een fors prijskaartje aan. 'Planning and control' blijft het handelen bepalen: het sturen moet gepland, het loslaten gecontroleerd worden.

In 'De taal van de piramide' verkende ik de spanning tussen 'sturing-van-boven' en 'zelfsturing'. Een verschuiving naar meer communicatieve zelfsturing is, schreef ik, noodzakelijk voor duurzame ontwikkelingen binnen de school, en die verschuiving vereist een andere manier van denken, praten en doen. Denken en handelen in alleen dilemma's houden leiders vast in het piramidale paradigma. Het is soms vruchtbaarder een 'tegenstelling' te zien als een paradox, een *schijnbare* tegenstelling tussen twee uitersten. Paradoxen vragen niet om een keuze: het zijn steeds twee zijden van dezelfde medaille, die op een dieper niveau verbonden zijn. De kunst is te leren zien hoe het een niet zonder het ander kan en hoe je kunt bewegen tussen die uitersten zonder je steeds heen en weer geslingerd te voelen. Met het opgeven van simpele keuzes is het niet gedaan met de worsteling, maar krijgt ze een ander, realistischer karakter: "Denken over paradoxen kan leiden tot een verdiept inzicht in de dingen. De schoolleider kan een samenhang op diepere lagen ontdekken, zonder dat de spanning tussen de beide zijden verdwijnt"². Hij ontdekt zo dat hij beter stuurt door los te laten, dat hij beter leidt door mee te doen, dat hij overzicht krijgt door dichterbij te komen.

In dit artikel werk ik dat 'bivakkeren in paradoxen' nader uit. Ik begin met een aantal opmerkingen over wat de kern van duurzame ontwikkeling is. Daarna beschrijf ik het leidinggeven aan duurzame ontwikkeling beschrijven aan de hand van drie paradoxen. De derde paragraaf is het pièce de résistance: wat betekent het productief maken van paradoxen in de dagelijkse praktijk van handelen?

Betrokkenheid, participatie, erkenning

De kern van een duurzame ontwikkeling is collectief eigenaarschap. Daar horen woorden bij als trots, motivatie, initiatiefrijk, verantwoordelijkheidsgevoel. Een docent voelt zich eigenaar als hij betrokken is, als hij kan participeren en als die participatie als betekenisvol erkend wordt. En alledrie zijn in schoolorganisaties niet zonder meer gewaarborgd.

Betrokkenheid heeft allerlei verschijningsvormen en allerlei maskers. Wat sommige schoolleiders als weerstand benoemen is soms simpelweg zelfbescherming als de verandering (weer eens) top-down wordt ingevoerd. Of een signaal dat allerlei onzekerheden en onduidelijkheden eerst zullen moeten worden opgeruimd voordat men verder kan. Soms is het doel van de verandering niet helder genoeg ("Wat is eigenlijk activerende didactiek?"), of wordt het niet gedeeld ("Onze leerlingen kunnen die verantwoordelijkheid niet aan") of niet als collectieve ambitie beleefd ("Ze hebben weer wat bedacht"). De aard van de beoogde bijdrage is soms onduidelijk ("Ik doe het toch goed? Wat moet ik anders doen?").

Ook participatie kan om verschillende redenen problematisch zijn. Soms doordat de arbeidsorganisatie participeren lastig maakt (te weinig tijd; te veel bazen; te weinig echte verantwoordelijkheid). Maar soms ook door de wijze van leidinggeven ("Of ik nou wel of niet meedoe, het maakt toch niets uit. Als je niets doet, hoor je niets; en als je wel meedoet, ook niet"). Niet altijd betekent niet meedoen, ook niet mee willen doen.

Iedereen in het leven wil ertoe doen en streeft ernaar om die betekenisvolheid in zijn relaties met anderen te realiseren. Ook in werk willen mensen ertoe doen, een verschil maken én daarvoor erkend worden. *Erkenning* is geen vanzelfsprekend goed in (school)organisaties. De glazen zijn vaker half leeg dan half vol. Het rode potlood ligt in veler handen. Voor erkenning geldt, net als trouwens voor participatie: slachtofferschap helpt niet. Wat wel helpt is als professionals *wederzijds aantrekkelijk* voor elkaar willen zijn. Erkenning ontstaat in de relatie tussen mensen die als een belangrijk principe hanteren dat ieder actief het zijne doet in die samenwerkingsrelatie.

Leidinggeven aan duurzame ontwikkeling

Leiding geven aan duurzame ontwikkeling vraagt van de schoolleider eveneens betrokkenheid, participatie en erkenning. Alle drie hebben het karakter van een paradox: afstandelijke betrokkenheid, bescheiden activisme en confronterende verdraagzaamheid. Ik bespreek die paradoxen eerst in grote lijnen; in de volgende paragraaf geef ik de praktische uitwerking.

Afstandelijke nabijheid

Afstandelijke nabijheid is het zoeken naar een balans tussen leiden en zelf meedoen. In veel schoolorganisaties is het leiderschap zodanig georganiseerd dat de mate van betrokkenheid omgekeerd evenredig is met de hoogte van de positie. Niet dat er aan 'de top' geen betrokkenheid met de organisatie is, maar met de mensen die de meeste invloed hebben op het leren van leerlingen worden de relaties in elk geval lossier. Vaak zijn missies, visies, beleidsnotities toch eigenlijk van-boven-naar-beneden-stukken: papieren vormen van denk-betrokkenheid, terwijl de doe-betrokkenheid gedelegeerd is. Zinvoller is daarentegen *afstandelijke betrokkenheid*, waarbij je de spanning opzoekt van het meedoen-ondanks-de-positie. Ik kom daar nog op terug.

Bescheiden activisme

"Ik zie weinig in het idee van die krachtige leider, zoals daar nu over wordt gepraat. Een krachtige leider kan ons met grote kracht de verkeerde kant op sturen", zei Job Cohen in

een recent interview³. Als de werkelijkheid bij nader inzien minder maakbaar en beheersing meer mythe dan realiteit is, past een zekere bescheidenheid, zonder in een soort boeddhistische bezonkenheid te blijven steken. Bescheiden activisme is weten dat ingewikkelde dingen geen simpele oplossingen verdragen en dat stoere daadkracht soms meer schade berokkent dan doorbraken creëert. Dat de oplossingen van moeilijke kwesties vaak starten met gewoon samen nieuwe dingen doen, en vooral er een gezamenlijk leerproces van maken. En soms ook eerst denken waar je vroeger zou handelen, of handelen waar je vroeger eerst ging denken.

Confronterende waardering

In veel (school)organisaties worden confrontatie en erkenning vaak uit de weg gegaan, en heerst er op het eerste gezicht een gewaardeerde knusheid. Maar die warme deken is niet zelden een vorm van onverschilligheid waarin men niet tegen elkaar zegt wat gewaardeerd wordt en ergernis voor zich houdt. De wandelgangen gonzen, maar teveel openheid is onveilig. Onverschilligheid leidt (uiteindelijk) tot vervreemding en tot een cultuur van ieder voor zich. Het is een belangrijke opdracht voor schoolleiders aan die onverschilligheid een einde te maken. Om waardering voor verschillen te stimuleren en – met het oog op de variëteit buiten de school – het belang te erkennen van variëteit in opvattingen en gedrag daarbinnen. Daarbij passen mildheid en vertrouwen. Mildheid ten aanzien van de onvolmaaktheden van jezelf en van anderen. En vertrouwen dat de meeste mensen heliotropisch zijn: ze keren zich als planten naar de zon als ze als volwassenen en met respect worden behandeld. Maar soms ook zul je juist de confrontatie aan moeten gaan met meegaandheid en waardering uiten voor hen die ergernis oproepen. Het is de kunst om 'voorbij' simpele tegenstellingen mensen te stimuleren stappen te zetten waarvan ze niet wisten dat ze de passen in zich hadden.

Drie componenten-leiderschap

Wat betekenen deze drie paradoxen nu voor schoolleiders in de dagelijkse praktijk? Eigenlijk maar één ding: *meedoen!* Hieronder werk ik dat meedoen nader uit, met behulp van drie componenten: cognitief, relationeel, organisatorisch. Maar vooraf nog wel even dit: wat nu volgt, is bepaald niet als een handelingsvoorschrift bedoeld. Een kenmerk van paradoxaal handelen is nu eenmaal juist dat de context het handelen bepaalt.

Cognitieve component

De cognitieve component heeft betrekking op het proces van betekenisgeving. Iedereen geeft betekenis aan wat hij ziet, hoort en voelt. In een school vinden betekenisconstructies overal plaats: in de wandelgangen, bij vergaderingen, in de pauzes, bij het legen van postvakken en e-mailboxen. Iedereen voert die betekenisgevende gesprekken met een groepje mensen die vertrouwd worden. Een gesprek in een hoekje. Een blik van verstandhouding bij een overleg. Een heftige woordenwisseling in de gang. Een dialoog in het team. Het zijn manieren op grip te krijgen op wat er aan de hand is.

Veranderingen doormaken impliceert nieuwe betekenissen construeren: Wat is lesgeven in een 70-minutenles?, Wat is coachen van leerprocessen?, Wat houdt opleiden tot democratisch burgerschap in?. Een schoolleider kan niet volstaan met het vertellen van een mooi verhaal in de hoop dat zijn betekenisconstructies daarmee vanzelf die van zijn toehoorders worden. De hoofden van zijn toehoorders zijn immers niet leeg. Ieder vindt er het zijne van.

In plaats van een mooi verhaal zou er een aantrekkelijk perspectief gepresenteerd moeten worden, dat ook echt op onderwijs- en leerniveau voorstelbaar is. Eén die niet doet denken aan de zoveelste hype, maar een die duidelijk maakt voor welke concrete problemen – ook van docenten! – een oplossing gezocht wordt. Dit perspectief is, compleet met witte plekken en losse eindjes, de *start* van een schoolbreed traject van

ontwerpbijeenkomsten. Ieder moet immers in de gelegenheid gesteld worden zijn eigen proces van betekenisgeving mee te maken. De schoolleider zit erbij onder het motto: "Ik verlaat de luxe veranda van de managementburelen en ga de jungle in om met de aldaar levende stammen samen tot nieuwe inzichten te komen" (Homan, 2005)⁴. Dus ook aan tafel bij de teams, samen met de teamleider en bij de secties, samen met de sectieleider. Zo komen nieuwe beelden op en wordt aangesloten bij de huidige situatie: erkenning van het goede is immers essentieel om door te ontwikkelen. Deze bijeenkomsten zijn meer werk- dan praatsessies met een voortdurende switch tussen opvattingen (denken) en praktijk (doen)⁵. Immers, de kracht van mooie woorden toont zich pas in een mooie praktijk van samenlerende leerlingen en samenwerkende docenten!

Natuurlijk betekent dit veel gedoe, want mensen zijn verschillend. Dat is misschien lastig, maar "gedoe komt er toch"⁶ als iedereen met elkaar aan het werk is. Soms loopt dat uit op ideologische confrontaties, met meer debat dan dialoog. Dan lijkt het weliswaar over verschillen in opvattingen te gaan, maar vaak zijn deze woordenoorlogen de rook van diep verstopt gedoe uit het verleden. Voor de schoolleider is het een kwestie van *afstandelijke nabijheid* om dit ondertafelgevecht aan de orde te stellen en te beslechten. Is er echter werkelijk sprake van fundamentele verschillen van inzichten, dan kun je afspreken om tijdelijk een keuze te maken en de effecten van die keuze te onderzoeken. Er zijn verschillende initiatieven gestart om scholen bij het doen van dit soort *evidence based* onderzoek te helpen.⁷ Het voordeel van onderzoek is dat met elkaar stappen gezet worden om voorbij het ik-geloof-dit-en-jij-gelooft-dat-gepraat te komen.

Dit is duidelijk een andere praktijk dan het opstellen van een – liefst *MR-proof* - kadernotitie waarvan de invulling overgelaten wordt aan de docenten(teams). Die aanpak bestendigt de scheiding tussen de denkers en de doeners en tussen de verschillende processen van betekenisgeving. De doeners bevinden zich altijd op achterstand: zij moeten hun betekenissen als het ware inschuiven in de kaders (lees: betekenissen) die anderen hebben gemaakt. En dat levert doorgaans weinig enthousiasme op.

Relationele component

"De toekomst is de logica van de levenslust, van de meest fundamentele menselijke drift om te leren en van de zelfsturing in de richting van wat waardevol is en van wat nieuwe mogelijkheden biedt", citeerde ik Arnold Cornelis in mijn vorige artikel. Maar soms snijden de systemen waarin we werken mensen af van hun levenslust, en soms houden ze uit angst zichzelf ervan af. Schoolleiders hebben een belangrijke rol te vervullen om mensen zich te laten realiseren wat hun bezieling, hun passie, hun levenslust is, omdat ze zo 'kennis' krijgen over de bijdrage die ze kunnen leveren. De kernvraag is hier: wat drijft iemand? Essentieel is weten wat iemand kan, en dan niet 'van horen zeggen', maar uit de eerste hand⁸. Vaak levert dat voor beiden verrassende inzichten op. Soms stuit je op een muur. Met meer betrokkenheid dan afstand is het dan de kunst om onbevooroordeeld nieuwsgierig te zijn naar waarom iemand doet wat hij doet⁹. Alleen dan kom je op het spoor van belemmerende opvattingen, oud zeer, conflictueus gedoe of onzekerheden die voluit functioneren – soms onbedoeld en onbewust - onmogelijk maakt.

In veranderingsprocessen is veel aandacht voor zorgen, angsten en vragen van wezenlijk belang. "De subjectieve beleving van onszelf in relatie tot anderen", aldus Griffin, Shaw en Stacey, 'is in feite de bestaansgrond voor onze existentie. (...)Veranderen zal altijd onze zelfbeleving in meer of mindere mate bedreigen en we zullen ons altijd fanatiek verdedigen tegen de angstgevoelens die dat oproept."¹⁰ Sommigen gaan hierin zo ver dat zij vaak bereid zijn buitengewoon onbevredigende situaties voor lief te nemen om maar geen stap in het onbekende te hoeven zetten.¹¹

Structurele aandacht van de schoolleider voor dit soort zorgen en angsten kan veel steeds terugkerend tijdrovend gedoe (gemopper, geklaag) voorkomen.

Organisatorische component

Tot slot, paradoxaal leiderschap vraagt om een passende organisatorische omgeving. Er gaan immers lijnen lopen die de gebruikelijke 'organisatiehark' doorkruisen. Als de ontwikkeling van mensen serieus genomen wordt, moeten er in de organisatie ook mogelijkheden zijn om niet alleen mee te praten, maar ook beslissingen te nemen. Als individu en als teams. Dat vraagt om een andere manier van organisationeel denken. Bijvoorbeeld: geen protocollen meer of uitgebreide taakomschrijvingen, die precies aangeven wat door wie wanneer gedaan wordt (en wie dat fiatteert en controleert). Omdat de werkelijkheid toch veel weerbarstiger is dan papier, wordt daar altijd van afgeweken met al het duikgedrag en schuldgevoel van dien. Duurzaam gedrag heeft meer baat bij principes als referentiepunt voor het handelen. 'Niet praten over, maar met elkaar', is zo'n principe. Of het eerder genoemde 'We zorgen ervoor om als professionals aantrekkelijk voor elkaar te zijn'.

Overigens maken zulke principes het niet per se gemakkelijker. Want over principes valt eindeloos te praten, en praten is juist wat er moet gebeuren om die principes diep, duurzaam en praktisch te verankeren. Maar dan wel steeds gekoppeld aan de praktijk: wat doen we in deze situatie en op grond waarvan? Door dit regelmatig met elkaar te doen, maak je met elkaar een leerproces door met een mooie uitkomst: gedeelde uitgangspunten én gedeelde, gewenste praktijken. Het paradoxale? Minder regelen leidt tot meer samenhangend handelen.

Slot

Nogal wat onderzoeken laten zien dat vertrouwen in elkaar een belangrijke basis vormt voor het oppakken van taken en verantwoordelijkheden in een organisatie. Wantrouwen resulteert dikwijls in niet aflatende stroom van regels, procedures, metingen en cijfers die eerder aan stagnatie dan aan beweging bijdragen¹². Dat betekent echter niet dat met afwachten-in-vertrouwen de goede dingen vanzelf tot stand komen. Sommige tegenstellingen zijn nu eenmaal echte tegenstellingen (Iemand kan een andere invulling aan zijn rol als afdelingsleider of als docent hebben dan past binnen de organisatie. Of hij is niet van plan professioneel aantrekkelijkheid voor zijn collega te willen zijn.) en dan moet er wel gekozen worden of je het accepteert of niet? Daar is niets paradoxaals aan. Niet kiezen maakt onmachtig. Ook ingrijpen in de formatie om de toekomst van de school zeker te stellen is geen paradoxale aangelegenheid maar een dilemma'sche afweging van waarden en belangen.

Maar complexe veranderings- en ontwikkelingsvraagstukken kunnen niet als een verzameling dilemma's beschouwd kunnen worden. Beheersing en duidelijkheid zijn op zichzelf geen nastrevenswaardig perspectieven als duurzaamheid van ontwikkelingen ook op de agenda staat. Dan gaat het om de inzet van de ontwikkelkracht van binnenuit een organisatie, om mensenwerk. Dat werk is niet te beheersen. Dat vergt een andere manier van doen, die afwijkt van de dominantie van normering, kaders stellen, monitoring, contracten en meetbare resultaten. Bivakkeren in paradoxen is weten dat sommige vraagstukken niet om een keuze voor het een of het ander vragen. Dat niet alles eenduidig oplosbaar is. Sturen kan niet zonder loslaten. Gemakkelijker wordt het er niet op. Wel spannender als je jezelf, anderen en de organisatie in de kern kunt raken. Een kunst, waarvoor veel moed, oefening en reflectie nodig zijn. En wijsheid die ontstaat als medailles vele malen al doende zijn omgekeerd.

-
- ¹ G. van Luin (2005). De taal van de piramide. *Meso magazine*, 25, 144, oktober 2005.
- ² L. Schuijt (2001). Met ziel en zakelijkheid. Paradoxen in leiderschap. Schiedam: Scriptum.
- ³ A. van Dordt, B. Kuiken (2006). 'Niet al te krachtige leiders s.v.p.'. Management Team, 24-02-2006.
- ⁴ T. Homan (2005). *Organisatiedynamica*. Den Haag: Academic Service. Zie voor een bespreking: www.isisq5.nl.
- ⁵ Het is goed te bedenken dat nieuwe betekenisconstructies gemakkelijker tot stand komen in groepen met een betrekkelijk nieuwe samenstelling. Secties zijn dat doorgaans niet en sommige teams evenmin. Vanuit veranderkundig perspectief zijn daarom teams die regelmatig van samenstelling veranderen te verkiezen.
- ⁶ J. Swieringa, J. Jansen (2005). *Gedoe komt er toch*. Schiedam: Scriptum. Zie ook www.isisq5.nl.
- ⁷ Voor informatie: g.vluin@isisq5.nl.
- ⁸ Ik realiseer me de onmogelijkheid van deze opdracht als een schoolleider 250 personeelsleden heeft. Beschouw deze oproep tot onmogelijkheid om te onderzoeken wat er wel mogelijk is als alternatief voor het gebruikelijk *organiseren* van betrokkenheid in de piramide door deze gesprekken te verdelen onder de leidinggevenden. Weet je als baas-van-250-mensen nog wel wat hen drijft? Vind je dat weten belangrijk of niet?
- ⁹ Zie voor een handreiking daarbij: G. van Luin, B. Lammerts van Bueren, A. Thomassen (2005). *Het biografisch gesprek op school*. Utrecht: ISISQ5. Deze uitgave is te verkrijgen via info@isisq5.nl.
- ¹⁰ Griffin, Shaw en Stacey, in: Homan (2005), p. 193.
- ¹¹ M.F.R. Kets de Vries (1999). *Worstelen met de demon*. Den Haag: Academic Service.
- ¹² Zie o.a. J. van der Lans (2006). De kunst van het verantwoorden. *Meso Magazine*, 26, 147.