

Waarom is het Rijnlandse perspectief in het onderwijs nodig?

Gerritjan van Luin



uit: Meso focus, 87, Rijnlands schoolleiderschap, Gerritjan van Luin en Klaas Pit (red.), Deventer: Kluwer

1 Inleiding

Iets meer dan honderd jaar geleden schreef Frederick Taylor zijn beroemde boek *The Principles of Scientific Management*. Taylor, een werktuigbouwkundige, stond daarbij veel nobels voor ogen: een hogere productie, een beter salaris voor de arbeiders, meer winst voor de ondernemer en goedkopere producten voor de consument.

De mens, meende hij, had een natuurlijke neiging om te lanterfanten en een wetenschappelijke bedrijfsvoering zou daar iets aan kunnen doen met het oog op meer efficiency en een optimale arbeidsproductiviteit. Een op zijn theorie gebaseerde strak doorgevoerde taakdifferentiatie, een scherpe tijdsimitering van de verschillende handelingen en steeds verdergaande automatisering van het arbeidsproces waren vooral in de crisistijden na de twee wereldoorlogen in de industrie erg succesvol.

We leven een eeuw later, de opvatting van Taylor zijn inmiddels achterhaald, en toch is het opmerkelijk hoe zijn gedachtegoed op allerlei maatschappelijke terreinen nog steeds zo invloedrijk is. De veronderstelling dat met de toename van kennis en van de beschikbaarheid van steeds geavanceerdere hulpmiddelen belangrijke onderdelen van onze samenleving ook maakbaarder zouden worden, zal voor politici en (sommige) bestuurders het Tayloriaanse denken wel zo aantrekkelijk maken.

Hoe zit het in het onderwijs? Dat heeft in grote lijnen de volgende beweging doorgemaakt. Tot de jaren 80 voerde een school uit wat op het ministerie (“Zoetermeer”) bedacht was. Daarna werd juist in toenemende mate een beroep op scholen gedaan om eigen beleid te maken, zich van andere scholen te onderscheiden, leiderschap te ontwikkelen en op alle niveaus in de organisatie verantwoordelijkheid te nemen. Vaste lessentabellen werden losgelaten, er ontstond een grote variëteit in lesroosters en losjes geformuleerde kerndoelen en eindtermen kwamen in de plaats van gedetailleerde onderwijsprogramma’s. Maar, zoals ieder die in het onderwijs werkzaam is weet, is de vrijheidsslinger al enige tijd aan een terugzwaai bezig in een richting die nogal wat Tayloriaanse trekken heeft.

Ik wil aan de hand van twee actuele thema’s, de prestatiebeloning en het bestuursakkoord, ‘het nieuwe denken’ over het onderwijs op de Rijnlandse snijtafel leggen en betogen dat de Anglo-Amerikaanse kijk van minister en inspectie het onderwijs niet verder gaat helpen.

In de laatste paragraaf schets ik de contouren van een ander, meer Rijnlands perspectief dat een verdere invulling krijgt in deze Meso Focus.

2 Prestatiebeloning

Daar was het ineens, als een duveltje uit het formatiedoosje: de prestatiebeloning. Verbazing alom, want wie had dit thema eigenlijk geagendeerd? Een enkeling dacht dat het vast niet zo'n vaart zou lopen en dat de kosten die voor de inrichting van een aantal pilots waren uitgetrokken, wel verrekend zouden worden met de bezuinigingen op het passend onderwijs. Maar niet alleen bleek het regeerakkoord van Rutte in beton gegoten, er was iets fundamenteelers aan de hand. De opstellers van het regeerakkoord en de ministeriële uitvoerders leken een onwrikbaar geloof te hebben in het heilzame effect van prestatiebeloning op de inspanningen van docenten. Dus de pilots moesten en zouden doorgaan.

Inmiddels zijn ze als onderdeel van het lenteakkoord gesneuveld. Toch wil ik er in het kader van het Rijnlands leiderschap een paar woorden aan wijden. Want het terzijde schuiven van de pilots impliceert niet vanzelfsprekend dat ook afscheid is genomen van de veronderstellingen erachter. En wie weet, popt de gedachte aan prestatiebeloning als voorbeeld van 'investeren in onderwijs' bij de komende kabinetsformatie weer op.

In de jaren 50 en 60 van de vorige eeuw begonnen twee jonge onderzoekers, Harry Harlow en Edward Deci met onderzoek naar wat mensen motiveert. De toen gebruikelijke opvatting was: beloning in harde valuta wekt belangstelling voor de taak en verhoogt de prestaties. Maar tijdens de onderzoeken van Harlow en Deci bleek dat de proefpersonen die betaald werden juist hun belangstelling verloren en minder presteerden.

Drive, een recente studie van de Amerikaanse auteur Daniel Pink, "naar de verrassende waarheid over wat ons motiveert"¹, begint met die onderzoeken van Harlow en Deci. De uitkomsten hadden, zo stelt Pink, de wereld kunnen veranderen, maar deden dat niet: "De meeste organisaties opereren helaas nog steeds op basis van achterhaalde en onbewezen opvattingen over menselijk potentieel en individuele prestaties, die eerder gebaseerd zijn op folklore dan op wetenschap".

Om te laten zien hoe het echt met de *drive* van mensen zit, maakt Pink een interessant onderscheid tussen algoritmische taken en heuristische taken. De eerste categorie werkzaamheden betreft klussen die je met een reeks instructies en handelend in een vaste volgorde van bezigheden tot een goed en voorspelbaar einde kunt brengen. Werkzaamheden die we overigens in rap tempo aan het uitbesteden zijn naar lage lonenlanden.

Voor heuristische taken zijn geen vaste routines beschikbaar. De combinatie van slimheid en creativiteit maakt experimenteren en het bedenken van nieuwe oplossingen mogelijk en noodzakelijk.

Pink laat aan de hand van veel onderzoeksuitkomsten zien, dat wanneer extrinsieke beloningen (bonussen, incidentele extraatjes) worden ingezet in de hoop dat heuristische taken beter, sneller of efficiënter gedaan worden, het effect juist het tegenovergestelde is: intrinsieke motivatie wordt de kop ingedrukt, prestaties verminderen, creativiteit wordt vernietigd, goed gedrag wordt verdrongen, bedrog, conformisme, laksheid en onethisch gedrag worden bevorderd, beloningen gaan verslavend werken en kortetermijndenken wordt in de hand gewerkt.

¹ Pink, Daniel H. (2012), *Drive. De verrassende waarheid over wat ons motiveert*. Amsterdam: Business Contact.

Niet alleen wordt de kwaliteit van het werk minder omdat de focus meer op het binnenhalen van de bonus dan op het inzetten van de creativiteit wordt gelegd, ook onethisch gedrag wordt erdoor in de hand gewerkt.²

Is geld dan helemaal niet belangrijk? Voor beide categorie werkzaamheden moet de beloning rechtvaardig zijn vergeleken met mensen die vergelijkbaar werk doen voor vergelijkbare organisaties. Om weinig interessante routinetaken gedaan te krijgen, kan een extra beloning een kleine stimulans zijn zonder de bovengenoemde schadelijke neveneffecten te veroorzaken, zo wijst onderzoek uit. Maar ook voor dit type werkzaamheden lijken andere 'drives' vruchtbaarder te zijn om mensen gemotiveerd te laten zijn: inzicht bieden in de noodzakelijke uitvoering ervan, erkennen dat de taak saai is en de gelegenheid bieden de taak naar eigen inzicht te volbrengen. (Voor een aantal werkzaamheden, zoals het assembleren van iPads, zal het realiseren van deze condities voorlopig nog wel illusoir blijven.)

Terug naar prestatiebeloning in het onderwijs. Met de inzichten van Pink wordt de toch al raadselachtige introductie van prestatiebeloning in het onderwijs nog merkwaardiger. Zou naar het onderwijs gekeken worden als het verrichten van routineklussen?

Misschien ligt de sleutel voor het begrijpen van die introductie in het volgende. Er is - ondanks de economische crisis(!) - in de politiek een groot vertrouwen in - wat Marc Chavannes laatst omschreef als "de economisering van ons dagelijks leven, als individuen en als burgers van Nederland en Europa." Hij vervolgt: "Zolang we accepteren dat al onze zorgen en verlangens in geld zijn uit te drukken, zitten we gevangen in een eenzijdig economische logica. De laatste tien, twintig jaar zijn politiek, ambtenarij en bestuur steeds meer bemand door mensen met een economische en een bestuurskundige en dus een managementblik op de werkelijkheid. Zij hebben het publieke belang gedefinieerd in economische termen. Efficiency en kosten-batenanalyses werden van middel doel. De overheid werd een slome speler in deze wedstrijd met het bedrijfsleven. Zelden vraagt de huidige politiek zich af of de overheid wel in het goede toernooi speelt."³

3 De onderwijsfabriek

In een brief uit december 2010 van minister Van Bijsterveldt met een verzoek om een advies aan de Onderwijsraad werd haar ambitie kort en bondig samengevat met "we beogen tot betere prestaties van onze leerlingen te komen". Daarbij werden de contouren geschetst voor een mogelijke aanpak om die ambitie te realiseren: focus op kerntaken, complexiteit verminderen, voortgang en leerwinst in beeld brengen door tussen- en eindtoetsen, kwaliteitsverbetering van onze leraren.

Hoewel het om prestaties gaat die *leerlingen* moeten behalen, komen zij zelf niet als handelende personen in beeld. De minister had kunnen kiezen voor "we gaan met elkaar alles in het werk stellen om onze leerlingen te helpen zo goed mogelijk te presteren", maar ze koos daar - niet toevallig vermoed ik - niet voor. Haar formulering en denkwijze passen in die economisering van de samenleving.

Het onderwijs is in het ministeriële denken een economie geworden waar meetbare resultaten en de

² De *bankingblog* die onderzoeksjournalist Joris Luyendijk naar aanleiding van de economische crisis voor het Engelse dagblad The Guardian is begonnen laat geen misverstand bestaan over de perversiteit van financiële prikkels (<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/joris-luyendijk-banking-blog>).

³ Marc Chavannes, Ook Lenteakkoord aanvaardt logica van marktsamenleving, *NRC Handelsblad*, 19 mei 2012.

plaats in een internationale ranking de eindproducten zijn van een onderwijsfabriek, waar leerlingen als halffabricaat binnenkomen en dankzij de inspanningen van het personeel (lees: de arbeiders) beter opgeleid weer uit komen. Als dat halffabricaat nog niet zo goed kan lezen bij binnenkomst, dan plaatsen we er een voorschools leesfabriekje voor. En als blijkt dat het eindproduct minder van kwaliteit is dan de Koreanen of Finnen afleveren, dan moet er in het fabricageproces wat gesleuteld worden. Waarschijnlijk zijn de arbeiders onvoldoende opgeleid, dus een scholinkje hier en daar – verplicht natuurlijk – gaat dan wel helpen. Als iedereen nou maar zou snappen dat het goed is dat Nederland tot de top vijf van de kenniseconomieën (Wat betekent ‘kenniseconomie’ eigenlijk? En kun je de mate van kenniseconomie-zijn meten?) zou moeten willen behoren, als iedereen nou maar snapt dat we echt afglijden, want dat hebben de PISA-scores wel uitgemaakt, gaat het vast allemaal wel lukken. En als niet iedereen dat meteen begrijpt, gaan we het nog een keer vertellen en vervolgens de inspectie vragen strak te controleren op het verwachte begrip. Ter stimulans voeren we prestatiebeloning in, want vakmanschap verdient het om extra beloond te worden als de productiekwaliteit beter wordt.

Een cynisch beeld? Dat hangt er maar vanaf welk perspectief je kiest. De Anglo-Amerikaan zal er niet zoveel moeite mee hebben, de Rijnlander des te meer.

4 Het bestuursakkoord

Met de beoogde introductie van prestatiebeloning in het onderwijs werd tegelijk een nieuwe marktterm in een publiek domein geïntroduceerd. Een term met een problematische inhoud zoals we hebben gezien. De Amerikaanse filosoof Michael Sandel laat in zijn even interessant als onthutsend boek *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* aan de hand van een groot aantal internationale voorbeelden zien, dat vanaf de Reagan & Thatcher-jaren 80 marktwaarden een steeds grotere rol gaan spelen in levensferen waar dat tot dan toe niet het geval was. Het gevolg is dat we – zonder dat we daartoe besloten hebben – langzaam toe gegleden zijn van “het hebben van een markteconomie naar het zijn van een marktsamenleving”⁴.

Het is zorg over deze ontwikkeling die ook het onderwijs aan het infecteren is, die centraal staat in deze Meso Focus. Zorg die geïllustreerd kan worden met een nadere verkenning van het in december 2011 door de VO-raad en de beide OCW-bewindslieden gesloten Bestuursakkoord. Dit akkoord is te lezen als een vervolg op de eerder uitgebrachte ministeriele Actieplannen *Beter Presteren* en *Leraar 2020 - een krachtig beroep!*

De kerngedachte achter het bestuursakkoord is duidelijk: “Het voortgezet onderwijs moet, kan én wil verder verbeteren”. De noodzaak van dat ‘moeten’ wordt als volgt gemotiveerd: “Om werkelijk ruimte te geven aan ieders talent moet een flinke stap gezet worden. Recent onderzoek ondersteunt dat. Zo slagen leerlingen in het voortgezet onderwijs met lagere cijfers voor Nederlands, Engels en wiskunde dan enkele jaren geleden en waren de absolute scores van Nederlandse leerlingen in recent internationaal vergelijkend onderzoek minder goed dan die in 2003. Daarnaast slagen andere goed presterende landen er beter in om hun leerprestaties te verhogen. Dat kunnen we ons niet veroorloven, gezien de Nederlandse ambities voor economische groei en sociale ontwikkeling.” Welk

⁴ Michael J. Sandel (2012), *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

onderzoek de auteur van het document precies voor ogen heeft, wordt niet duidelijk gemaakt. De veronderstelling dat elke lezer het vanzelfsprekend met de analyse eens zal zijn, heeft de auteurs van het document er misschien toe gebracht er maar één pagina aan te wijden en het bij globale bewoordingen te laten.

Over de aanpak om de beoogde verbeteringen op de vo-scholen te realiseren is het bestuursakkoord duidelijker: "Schoolontwikkeling vraagt om een gerichte aanpak. Daarom zullen de uitgangssituatie (nulmeting), de ambities (streefdoelen), geplande maatregelen en de inzet van middelen om deze prestaties te realiseren (zowel de middelen uit de Prestatiebox als de reguliere middelen) integraal worden neergelegd in een plan van aanpak. Dit plan van aanpak wordt opgenomen in Vensters voor Verantwoording en is ook onderdeel van het schoolplan."

De sturingsfilosofie achter het bestuursakkoord lijkt de volgende te zijn:

- (1) Het onderwijs moet beter en extra middelen gaan daarbij helpen. Er moet dan wel goed worden vastgelegd wat het resultaat (streefdoelen) is aan het eind van de financieringsperiode.
- (2) Scholen verschillen, elke school moet dus eigen keuzes kunnen maken, maar dan welk strak de keuzethema's formuleren en een uitvoerige verantwoording vragen over plan van aanpak en de besteding van de middelen.
- (3) Als alle scholen met de extra middelen en de gevraagde verantwoording hun individuele inspanningen leveren, dan leidt dit tot het realiseren van de geformuleerde streefdoelen op macroniveau.

De veranderfilosofie achter het bestuursakkoord is klassiek lineair causaal: doe een beginanalyse, formuleer je ambitie, beschrijf je einddoelen, maak een plan, hang er een prijskaartje aan, ga aan de slag en meet regelmatig hoe het er met het oog op de doelen voorstaat.

De aanpak doet opnieuw aan een productieproces denken. Er wordt een logistiek systeem opgetuigd dat - om eens een ander beeld te gebruiken - te vergelijken is met een glastuinbouwbedrijf⁵ waar paprika's aan een infuus met groeistoffen hangend gemonitord worden op de vooraf bepaalde groeinorm die gehaald moet worden. In een dergelijk systeem moet veel gemeten worden en veel onderzoek gedaan om te kijken of een andere voedingssamenstelling niet grotere en sneller groeiende paprika's kan opleveren.

Zoals een investering ervoor kan zorgen dat het systeem zo ingericht kan worden, dat de productie zo hoog mogelijk wordt, zo lijken de ondertekenaars van het Bestuursakkoord er op te vertrouwen dat goed onderwijs gekocht kan worden. En dan helpt het wel om de complexe onderwijswerkelijkheid waarin het zich 'vormen' van jongvolwassenen vanouds centraal stond, te reduceren tot de meetbare opbrengsten voor precies die vakken die in de PISA-ranking zo'n belangrijke rol spelen.

5 Aanwijzingen

Noem het Tayloriaans, Anglo-Amerikaans of de economisering van de samenleving. Zo naar het onderwijs (blijven) kijken gaat het onderwijs niet verder helpen. We hebben daarvoor een aantal uiteenlopende aanwijzingen:

⁵ Met dank aan Jaap Peters voor deze metafoor.

- (1) De eerste is veranderkundig van aard. Het verleden heeft laten zien dat het reduceren van een complexe veranderwerkelijkheid tot een lineaire stappenplanaanpak niet werkt. Alle veranderexperts van naam wijzen op het op grote schaal falen van geplande veranderingen. Ook ons eigen onderwijsverleden geeft, als we terugdenken aan basisvorming en tweede fase, weinig aanleiding tot vernieuwd optimisme over gestuurde veranderingen. Dat er toch veel van wat indertijd aan nieuwe perspectieven op leren geïntroduceerd werd inmiddels gemeengoed is geworden, is eerder te danken aan het geduld en de bevologenheid van onderwijsmensen die de vernieuwingen als inspiratiebron en aanknopingspunt bij hun eigen ideeën zagen, dan aan planmatig handelen.
- (2) De tweede aanwijzing volgt uit een reflectie op de situatie waarin Europa beland is als gevolg van de bankencrisis. Zonder me te willen wagen aan een analyse kunnen we wel stellen dat deregulering van de financiële markten nogal wat perverse gevolgen heeft laten zien als in een sector het niet meer om het handelen zelf gaat, maar de focus op door andere opgelegde doelen (verkooptargets, winstpercentages) komt te liggen. We zouden niet verleid moeten worden dit risicovolgedrag over te gaan nemen door een verkeerde – onderwijsvreemde - focus.
- (3) De derde komt uit de eerder genoemde studie van Pink. Het onderwijs is geen fabriek of tuinbouwbedrijf waarin voornamelijk routinehandelingen zorg moeten dragen voor de beoogde kwaliteit. Het is daarom on- en zelfs contraproductief om het onderwijs zo te behandelen: ‘wortels en stokken’ maken van docenten geen betere, creatievere vakmensen.
- (4) De vierde aanwijzing volgt uit een wezenlijke opdracht van het onderwijs: leerlingen helpen zich te ontwikkelen tot zich verantwoordelijk voelende burgers, zoals zoveel scholen in min of meer vergelijkbare woorden in hun missie en visie hebben staan. Daarvoor is een vanzelfsprekende context van verantwoordelijk, ethisch gedrag als bron om uit te putten en als basis om het goede voorbeeld te kunnen geven noodzakelijk. En dan heb je als onderwijsgevend meer te doen dan te zorgen dat de leerlingen goede taalgebruikers en knappe rekenaars worden. En natuurlijk, dat andere – leerlingen helpen zich te ontwikkelen tot zich verantwoordelijk voelende (wereld)burgers die met een hoop algemene ontwikkeling en (praktische vaardigheden) op zak kansrijk zijn in een vervolgopleiding – is niet zo gemakkelijk in meetbare resultaten weer te geven, maar dat mag geen reden zijn om de kwaliteitsblik te vernauwen tot alleen die meetbare resultaten alsof je daarmee ook iets zegt over de bildungs-kant van het onderwijs.
- (5) Tot slot, de belangrijkste aanwijzing heeft te maken met de kern van het onderwijs: het leren zelf. Het snelle korte-termijnresultaat dat een wezenskenmerk is (geworden) van het economische landschap verhoudt zich moeilijk met de trage bezigheid van het leren. Rijtjes stampen, vervoegingen leren, samenvattingen memoriseren zijn voor de meeste leerlingen geen tijdvreeters. Maar echt inzicht verwerven, verbanden zien, kritisch informatie beoordelen en ontdekkingen doen vragen tijd en concentratie. En de inzet van betrokken en bevologen vakmensen die handelen vanuit intrinsieke verlangens leerlingen te helpen zich verder te ontwikkelen tot kennisrijke mensen.

6 Weerstand bieden

Gezien dit alles zal weerstand moeten worden geboden aan de verlokkingen van het Anglo-Amerikaanse perspectief (volstreekte duidelijkheid over wat belangrijk is; transparantie,

controleerbaar, meten is weten; outputgericht; uitdagend; duidelijkheid over wie de baas is), vooral wanneer het niet goed gaat in het onderwijs. Nadelige gevolgen van schaalvergroting, apenrotsgedrag van bestuurders, onverschilligheid om verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen resultaten, onmacht om bekende problemen als sector zelf ter hand te nemen. Ze zijn er, ook in het onderwijs. Tot nu hebben bij geconstateerde problemen en mistanden twee met elkaar verbonden reflexen vrij baan gekregen. De eerste is generieke maatregelen afkondigen bij lokale problemen; de tweede is meer controle en standaardisering in te voeren.

Schoolbestuurders, die al fuserend zijn gaan denken dat scholen te vergelijken zijn met winstmakende en vastgoedbezittende monopolisten, gaan niet vanzelf anders denken en handelen over macht, positie, status en beloning door meer toezicht. Gebrek aan gevoelde verantwoordelijkheid wordt niet gerepareerd door een bureaucratie aan verantwoordingsdocumenten. Sectorale moed ontstaat niet door standaardisering van aanpakken. Vakmanschap wordt niet ontwikkeld door verplichte scholingen en beroepsregisters. Het is de nu de kunst om een nieuwe oplossingsroute te ontwikkelen, omdat we anders de tol moeten betalen voor de ironie dat een deel van de problemen opgelost worden vanuit hetzelfde Anglo-Amerikaanse denk- en handelingsrepertoire (standaardisering, coördinatie van boven) als waardoor die ontstaan is.

7 Naar meer Rijnlands in het onderwijs

Vooraf, meer Rijnlands in het onderwijs brengen is niet simpel. De verleiding om te volharden in een controle- en beheerssysteem is groot, zeker als de externe druk toeneemt. Maar het is vooral ingewikkeld vanwege hét kenmerkend element van het Rijnlands: de mens staat centraal. En we weten al lang dat menselijk gedrag niet te managen is. Het is wel te beïnvloeden. Met het eerste zullen we moeten leren leven. Van het tweede kunnen we gebruik maken.

een Rijnlands Bestuursakkoord

Hoe zou een Rijnlands Bestuursakkoord eruit kunnen zien? Met de doelstellingen uit het akkoord is niet veel mis: ze doen een appèl op iedereen in de school om (weer eens) kritisch naar onderwijs en resultaten te kijken, op een goede manier van beschikbare data gebruik te maken en te onderzoeken of de werkomgeving wel voldoende mogelijkheden biedt voor leren en ontwikkelen.

Het Rijnlands Bestuursakkoord (dat dan waarschijnlijk ook een andere naam zou hebben) zou - in plaats van SMART-geformuleerde uitwerkingen en hulp bij het formuleren van een plan van aanpak - veel handreikingen bevatten voor hoe je binnen de school aan een ambitieuze leercultuur zou kunnen werken, hoe je data kunt gebruiken om meer te kunnen weten, hoe professionalisering van docenten ook een collectieve activiteit kan zijn door samen op aan het werk te zijn, enz.

Het zou geen recepten bevatten, maar uitgebreide aanwijzingen, suggesties, resultaten uit onderzoek, succesvolle praktijken.

de Rijnlandse buitenkant

De duidelijke, 'harde' inspectiecriteria zouden onverkort de basiseisen aan alle scholen blijven: de 'buitenkant' van de school. En als er redenen zouden zijn om die buitenkant te wijzigen, dan zouden goede onderzoeksgegevens en uitvoerige gesprekken de voorbereidingen erop vormen.

Het is Anglo-Amerikaans om voor de buitenkant nieuwe regels te bedenken als de oude niet meer blijken te werken. Het is Rijnlandser om terughoudend te zijn met een generieke (maat)regel, waar de goeden onder de kwaden kunnen leiden. Lokale problemen en mistanden worden lokaal niveau aangepakt door Rijnlandse schoolbesturen die hun verantwoordelijkheid nemen als ze last hebben van de situatie. Een generieke maatregel kan altijd nog genomen worden.

de Rijnlandse binnenkant

In de binnenkant van school gaat het om mensenwerk, daar hoort een andere werkwijze bij en een andere verantwoording⁶ dan in de buitenkant.

In een Rijnlandse school staat het primaire proces centraal. Dat zie je aan de missie en de visie van de school en aan de doelstellingen die de school geformuleerd heeft. Het maakt nogal wat uit of je formuleert dat 'in minimaal 75% van de lessen het digitale bord wordt gebruikt' of dat je als school kiest voor 'Leerlingen kunnen het verband leggen tussen eigen inzet op school en hun leerresultaten'⁷.

In Rijnlands onderwijs staat maatwerk, rekening houden met verschillen tussen mogelijkheden en leervoorkeuren van leerlingen⁸ centraal. Docenten beschikken over repertoire om - voorbij de eigen leervoorkeur - andere leercontexten te creëren. In Rijnlands onderwijs wordt ict ingezet als middel om variëteit en maatwerk te faciliteren.

In een Rijnlandse schoolorganisatie is het aantal regels tot een minimum beperkt. Natuurlijk zijn er gedragsregels en procedures om de noodzakelijke duidelijkheid voor leerlingen, ouders en personeelsleden te creëren. Maar mensen blijven vóór regels gaan; er is geen angst voor precedënten.

Rijnlandse schoolorganisaties hebben geen gescheiden werk- en denkvloeren: er is maar één werkvloer waarop iedereen te vinden is met onderscheiden werkzaamheden en verantwoordelijkheden.

In een Rijnlandse school ligt de nadruk op samenwerking. Samenwerking ontstaat als mensen wederzijdse aantrekkelijkheid ervaren en kunnen werken aan kwesties, thema's en vraagstukken die vanuit de dagelijkse praktijk opkomen als gewenst en de moeite waard om aan te werken: motivatie van leerlingen, tegenvallen resultaten, meer variëteit in didactisch aanpak, meer variëteit in

⁶ Zie ook hoofdstuk 5 van deze Meso focus, waarin expliciet op dat andere verantwoord wordt ingegaan.

⁷ Met dank aan Hartger Wassink voor zijn notie 'doelen in termen van resultaten' en zijn voorbeelden: www.hartgerwassink.nl.

⁸ Zie bijvoorbeeld van de vijf leervoorkeuren van Ruijters & Simons, vijf contexten waarin mensen graag leren:

1. Kunst afkijken: Deze voorkeur is voor mensen die het liefst in de spanning van de praktijk leren. Ze observeren anderen, analyseren wat bruikbaar is en passen dat toe in hun werk.
2. Participeren: Leren door te sparren met anderen is het kenmerk van deze leervoorkeur. De reacties van die anderen voeden het eigen leerproces.
3. Kennis verwerven: Grote kans dat je mensen met deze voorkeur met hun neus in een boek vind. Ze houden van leren waarbij een expert kennis overdraagt.
4. Oefenen: Mensen die graag oefenen, proberen iets nieuws graag uit in een veilige omgeving. Ze zijn niet bang voor fouten, want daar leren ze van.
5. Ontdekken: Mensen die deze leervoorkeur prefereren leren het liefst van het leven. Schools leren is te beperkt voor hen. Ze leren het liefst door zelf iets uit te vinden.

(Manon Ruijters (2006), *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer.

leeromgevingen, enz. En dan helpt het als je niet te veel praat over wat er gedaan zou moeten worden (daar zijn we in het onderwijs goed in), maar met elkaar aan de slag gaat.

De kans dat de samenwerking succesvol is, is groter naar mate er vanuit verschillende perspectieven, opvattingen en praktijken aan gewerkt wordt: door docenten, leerlingen, oop'ers en schoolleiders.

En dan zijn nieuwe samenwerkingsverbanden doorgaans succesvoller dan bestaande. Nieuwe samenwerkingsverbanden maken de inbreng van nieuwe gezichtspunten gemakkelijker dan binnen langdurige verbanden door de risico's op sleetsheid en gewenning.

In een Rijnlandse school nemen docenten elkaar ook de maat: Wat hebben leerlingen in de opeenvolgende leerjaren geleerd of juist niet geleerd? Hoe komt dat? Wat kan er beter? Niet gemakkelijk en zeker niet vanzelfsprekend in de meeste scholen. Maar wel de opdracht van betrokken spelers. Immers, als het leren van de leerling centraal staat, is het gerechtvaardigd om het met elkaar te hebben over de bijdrage die de verschillende hoofdrolspelers geleverd hebben aan dat leren.

In een Rijnlandse school is het leiderschap erop gericht om vakmanschap te laten floreren.

“Vakmanschap is iets goeds doen vanuit het intrinsieke motief om naar kwaliteit te streven, om iets moois te maken. Een activiteit (...) waarin de vakman (m/v) zichzelf, zijn kennis, zorg en aandacht investeert.”⁹

Gedrag dat ingegeven wordt door intrinsieke verlangens wordt door drie zaken gevoed: autonomie, meesterschap en zingeving¹⁰. Bij autonomie staat de vraag centraal of je speler wilt zijn of pion, zoals Pink schrijft. Een autonome speler ervaart keuzevrijheid in zijn handelen. En dat kan ook een keuze zijn voor wederzijdse afhankelijkheid. Autonomie leidt tot betrokkenheid. En betrokken, intrinsiek gemotiveerde mensen willen steeds beter worden in wat er toe doet: hun meesterschap versterken. Het derde element, zingeving, gaat over het verlangen om dat wat je doet te koppelen aan een doel dat groter is dan jezelf. Voor veel mensen die voor werken in het onderwijs hebben gekozen is de behoefte aan deze ‘voedingsstof’ hét keuzemotief.

Rijnlands leiderschap in het onderwijs dient erop gericht te zijn om deze ingrediënten in ruime mate voorhanden te laten zijn. Dat betekent minder instrumenteel, en meer faciliterend handelen. In een Rijnlandse school is weinig top-down beleid, maar ontstaat beleid vanuit de praktijk. In een Rijnlandse school heerst vooral een werkcultuur, een cultuur van proeftuinen en onderzoeksdomeinen.

De Rijnlandse schoolleider wil graag gesprekspartner zijn van docenten. Daarom vindt hij kennis van leren, toetsen, onderzoek doen en van mensen tot zijn expertise behoren. Dat laatste is in het onderwijs vooral van belang om het leidinggeven aan professionals een aparte bezigheid is, zoals Mathieu Weggeman in zijn boek met de provocerende titel ‘Leidinggeven aan professionals? Niet doen!’ ons voorhoudt. Om dat lastige niet-leidinggeven uit de doeken te doen heeft hij zo'n 300 pagina's nodig: leidinggeven aan professionals is maar een beetje nodig, maar dan moet dat beetje wel goed gedaan worden met grote alertheid, een goede timing en de nodige bescheidenheid. Een Rijnlandse schoolleider is dan ook geen directeur van een koekjesfabriek geweest.

⁹ Jaap Peters & Mathieu Weggeman (2009), *Het Rijnland-boekje*. Amsterdam: Contact.

¹⁰ Pink, Drive, p. 85. Pinks driedeling is vergelijkbaar met die van Luc Stevens: autonomie, competentie en relatie.

Jaap Jan Brouwer en Jaap Peter citeren in hun boek 'Nieuw Europees Organiseren' - waarin zij de Anglo-Amerikaanse/Angelsaksische wijze van organiseren scherp contrasteren met de Rijnlandse/Europese benadering - de Engelse auteur Ralph Stacey. Stacey kijkt naar een organisatie niet als een verzameling individuen of als een structuur met daarin formeel vastgelegde taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden, maar als een continu en complex proces van interacties tussen de mensen van die organisatie. De wijze waarop die mensen in de praktijk van alledag met elkaar praten, vormt naar het oordeel van Stacey de organisatie en het 'organisatieproduct'. Vanuit dit perspectief stelt Stacey: "Managers moeten zichzelf zien als tuinman en in plaats van een intentie te hebben, moeten ze het laten gebeuren".¹¹

Een fraaie Rijnlandse metafoor: leiders als tuinmannen. Ze laten hun tuin niet verslonzen en trekken niet aan het gras, maar laten los in verbinding en met vertrouwen.

¹¹ Jaap Jan Brouwer & Jaap Peters (2011), *Nieuw Europees Organiseren*. Culemborg: Van Duuren Management.