

Zien waar het op aan komt

Spiritualiteit als heuristiek voor schoolleiders

Schoolleiders geven leiding aan de school als plek van onderwijs en vorming. Door vele veranderingen in de samenleving en alsmaar groeiende complexiteit, komt het er voor schoolleiders steeds meer aan op wie ze zijn als persoon. Wie is het die leiding geeft? Met het persoonlijk leiderschap weten veel schoolleiders zich echter handelingsverlegen: wat staat mij te doen?

In een context van toenemende onvoorspelbaarheid en complexiteit geven schoolleiders leiding aan de school als plaats van onderwijs en vorming. Van hen wordt veel verwacht. Niet alleen zullen schoolleiders tegemoet moeten komen aan verwachtingen van de samenleving en vooral van ouders rond de vorming van kinderen en jongeren, ze moeten er ook voor zorgen dat hun school simpelweg overleefd blijft.

Schoolleiders worden wel als poortwachter van hun school gezien om de in- en uitgaande stroom van verwachtingen, belangen en opvattingen in goede banen te leiden (Kelchtermans & Piot 2010). Voor menig schoolleider roept de stroom velerlei spanningen op en is het geen sinecure om staande te blijven. Het risico van uitval ligt voor velen om de hoek.

Het echte probleem

In de managementliteratuur wordt veelvuldig gesproken over hoe schoolleiders (en leidinggevers in het algemeen) het beste met genoemde spanningen en risico's om kunnen gaan. Er wordt dan de verbinding gelegd met trainingsprogramma's van mindfulness, veerkracht, yoga en ook van spiritualiteit. Dergelijke programma's kunnen bijdragen aan het welbevinden van de schoolleider en aan hun productiviteit en prestaties. Door deel te nemen aan deze en dergelijke programma's zou uitval kunnen worden voorkomen.

Ofschoon er waarschijnlijk veel goeds zit in dergelijke programma's, is het zeer de vraag of het echte probleem van de schoolleiders hiermee wordt aangepakt. Het echte probleem heeft ►



veeleer betrekking op de vraag of schoolleiders in staat zijn zichzelf effectief te verbinden met het werk dat ze doen. Veel schoolleiders willen net als andere professionals niet louter carrière maken, maar door hun werk zichzelf ontplooiën en iets van zichzelf realiseren. In hun werk willen zij als persoon tot hun recht komen, met dat wat hen ter harte gaat (Etminan 2015). Leiding geven is niet als een jas die je aan- en uittrekt, het zijn de vragen naar de inhoud en de bedoeling van het werk die hier aan de orde zijn. Waartoe geven wij als school leerlingen de kans om groot te worden? Wat staat mij als schoolleider dan te doen? Hoe kan ik in de veelheid van ontwikkelingen en verwachtingen leiding geven aan de school met het oog op de toekomst van de leerlingen?

De groeiende onvoorspelbaarheid en complexiteit van ontwikkelingen hebben de vraag naar *wie* het is die leiding geeft weer in het centrum van de aandacht geplaatst. Werd voorheen veel verwacht van trainingsprogramma's die inzetten op het vergaren van de nieuwste kennis en handelingsstrategieën, vandaag dringt het besef door dat het eerst en vooral om de persoon van de (school)leider gaat (Van den Berg, Stevens & Vandenberghe 2013). Centrale vraag is hoe schoolleiders in staat zijn om leiding te geven aan een waardengeoriënteerde organisatie als een school die als maatschappelijke opdracht heeft om kinderen en jonge mensen te vormen.

Deze vraag is zeker ook praktisch-theologisch van belang, omdat ze betrekking heeft op het handelen (of meer precies: de handelingsver-

legenheid) van schoolleiders waarin waarden, zingeving en bedoeling aan de orde zijn. Dat geldt voor alle schoolleiders. Voor zowel leiders van bijzondere scholen als van katholieke scholen mag worden verwacht dat ze deze waarden, zingeving en bedoeling verbinden met de christelijke traditie in dialoog met religieuze en/of levensbeschouwelijke tradities. Of, om het met Paul Ricoeur te zeggen: verwacht mag worden dat zij in het vertellen van hun verhaal zich verstaan tegenover teksten (verhalen, rituelen, gebruiken) van de christelijke traditie. De handelingsverlegenheid van leiders van deze scholen is mede daarom zo interessant, omdat in de samenleving de plausibiliteit wordt betwijfeld om dat in te brengen wat als privaat wordt beschouwd.

In dit artikel wil ik de handelingsverlegenheid van schoolleiders in het katholieke onderwijs nader bespreken en nagaan of spiritualiteit een benaderingswijze biedt die hen in staat stelt om hun handelingsverlegenheid voorbij te komen. Het vraagstuk van juist deze schoolleiders is niet uniek, maar maakt het mogelijk om een breed herkend vraagstuk te behandelen.

Eerst zal ik het handelingsvraagstuk van schoolleiders in praktisch-theologisch opzicht verdiepen en laten zien dat de niet-maakbaarheid een sleutel blijkt te zijn om hun verlegenheid voorbij te geraken. Vervolgens zal ik op basis van lopend praktijkgericht theologisch onderzoek aangeven hoe schoolleiders in het katholieke onderwijs toegang kunnen krijgen tot de eigen spiritualiteit, die recht doet aan de

pluriformiteit en individualiteit die ook deze groep kenmerkt. Toegang verkrijgen tot de eigen spiritualiteit is cruciaal om taal te vinden om leiding te geven aan de waardengeoriënteerde organisatie als een school. Het artikel wordt afgesloten met een aantal mogelijkheden waarop spiritualiteit als heuristiek schoolleiders helpt om te zien waar het op aankomt.

Niet maakbaarheid als sleutel

Een schoolleider heeft voortdurend te maken met veranderingsprocessen. Het zijn processen op het vlak van de inrichting van het onderwijs (digitalisering, personalisering, passend onderwijs) of van de organisatie (fusies, samenwerking, krimp of groei). Al deze processen vragen om een zekere sturing van

schoolleiders om de processen in goede banen te leiden en te zorgen dat de school overeind blijft. Veel schoolleiders vliegen veranderingsprocessen aan vanuit de modus van beheersing en controle en zetten in op het reduceren van mogelijke risico's. In de praktijk blijken de processen in toenemende mate onvoorspelbaar en complex, en roepen de vraag op of ze wel te managen (lees: te sturen) zijn.

Veel schoolleiders lopen in de veelheid aan veranderingen tegen grenzen aan, zoals grenzen van de veranderbereidheid van docenten en medewerkers, van de traagheid van de organisatie, en ook van hun eigen mogelijkheden. Een schoolleider kan zich bijvoorbeeld afvragen hoe zij of hij rekening kan houden met de (grenzen aan de) mogelijkheden en bereidheid van de medewerkers enerzijds en anderzijds

met hoge verwachtingen van ouders. Op basis waarvan maakt een schoolleider dan haar of zijn afwegingen? In concrete situaties als grensoverschrijdend gedrag van leerlingen wordt van schoolleiders een ingrijpen verlangd: straffen, schorsen of ...? Wat is het goede in zulke situaties? Grenzen hebben hier betrekking op mensen, niet zozeer op middelen. Er wordt iets anders gevraagd dan technische of operationele vaardigheden. Wat vraagt het dan van schoolleiders?

De sleutel om deze vraag adequaat te kunnen beantwoorden wordt wellicht gevonden in niet meer uitsluitend denken en handelen vanuit de modus van beheersing en controle. Hoeveel

we ook weten over effectieve en efficiënte interventies om resultaten te verkrijgen in (leer)processen, niet alle ontwikkelingen laten zich van tevoren geheel voorspellen of regelen. De grenzen aan de maakbaarheid van veranderingsprocessen hebben niet alleen iets negatiefs (beperking van mogelijkheden), maar kunnen er ook op wijzen dat andere mogelijkheden zich kunnen aandienen die van tevoren niet waren bedacht of uitgetekend.

Openstaan voor deze mogelijkheden vraagt om een grondhouding van ontvankelijkheid en van het (tijdelijk) niet-weten. De werkelijkheid zoals die zich voordoet is namelijk niet de enige mogelijkheid, maar hooguit een van de mogelijkheden. Het had ook anders kunnen lopen, bijvoorbeeld als deze creatieve docent zich niet bij onze school had gemeld of wanneer die brand in dat jaar er niet was geweest en we geen nieuwbouw hadden moeten plegen. ➤

Dingen gebeuren, maar hadden niet hoeven te gebeuren.

Precies op het punt dat schoolleiders grenzen ervaren aan de maakbaarheid van ontwikkelingen en veranderingsprocessen in de school, meldt de praktisch theoloog zich. Zij of hij kan wegen aanreiken om anders naar grenzen te zien en ermee om te gaan. Hoe dan?

Schoolleiders merken dat de dominante modus van controle en beheersing hen niet verder brengt omdat ze even hard tegen de grenzen aan blijven lopen. Ze weten zich daardoor verlegen om te handelen. De verlegenheid gaat verder dan dat de schoolleider op dit moment even niet de beschikking heeft over het nodige instrumentarium. De handelingsverlegenheid raakt aan de kern van zijn leiding geven en misschien ook wel aan die van zijn persoon: ‘wie ben ik nu ik niet weet wat te doen?’

Wanneer de handelingsverlegenheid die raakt aan de eigen existentie niet verdwijnt, kan het gevoel van chaos haar of hem overvallen. Een voorbeeld is een schoolleider die door ouders (maar het had evengoed de politiek of de omgeving kunnen zijn) voortdurend wordt uitgedaagd om het beste voor leerlingen te bieden – steeds meer en grootser. Gevolg is dat het aanbod in al zijn veelheid en diversiteit de school boven het hoofd is gegroeid. Het is al lang geen kwestie meer van controle of beheersing. Het is een kwestie van de juiste keuzes maken. En welke redenen doen er dan toe?

In deze of soortgelijke situaties kunnen schoolleiders gaan twijfelen aan de begripelijkheid van het werk en de mogelijkheid om in dit werk hun eigen weg te vinden. Als dat zo is, volstaat meer van hetzelfde niet. Dan is er iets

heel anders nodig. Het nodigt uit om voorbij de grenzen te kunnen denken en handelen, om gezegd te ont-grenzen. Religies reiken bij uitstek andere betekeniskaders aan om met vraagstukken rond grensbesef en fundamentele handelingsverlegenheid om te kunnen gaan. Ze reiken betekeniskaders aan die buiten het eigen vermogen van mensen liggen en zijn daarmee in staat om voorbij de grenzen te komen (Geertz 1966).

Een andere taal

Natuurlijk zullen niet alle vraagstukken waar schoolleiders voor staan tot handelingsverlegenheid leiden die raakt aan de eigen existentie. Vraagstukken die dat wel doen zetten het eigen leiding geven op scherp en daarmee ook de eigen persoon. Praktisch theologen kunnen schoolleiders vergezellen in hun zoektocht om de handelingsverlegenheid voorbij te geraken die door grenzen worden opgeroepen.

Om de handelingsverlegenheid voorbij te geraken is een andere taal nodig. De theoloog Verstraeten (2014) spreekt van een tweede taal, dat is: de taal van het verhaal en de verbeelding. Het is de taal die niet vastzit in de feitelijke, maar de feitelijke ziet als één van de mogelijkheden. Hoe kan het anders? Waar is het mensen om te doen? Om in een context van onvoorspelbaarheid en complexiteit en dus ook grenzen aan de maakbaarheid antwoorden op dergelijke vragen te zoeken is die andere taal nodig. Het is de taal die gevonden wordt in poëzie, verhalen, parabels, waarover religieuze tradities als het christendom in ruime mate beschikken. Het zou niet juist zijn om de tweede taal tegenover de eerste te zetten, veeleer

is het goed om te leren ‘dansen’ met taal 1 en taal 2. Dat is: de feitelijke en mogelijkheid met elkaar op sierlijke (lees: passende) wijze te verbinden.

Toegang krijgen tot de taal van de verbeelding en laat staan dansen met de twee talen in een cultuur van controle, beheersing, maakbaarheid en meten, is verre van eenvoudig (Biesta 2012). Veel schoolleiders blijken niet de kunst te beheersen om te putten uit bronnen van de taal van verbeelding om te duiden welke betekenis er ligt in de dingen die zich voordoen. Wie schoolleiders spreekt, hoort veel eerste taal in zinnen als ‘het beste uit leerlingen halen’, ‘leerlingen gaan het maken’ of ‘leerlingen uitdagen tot zelfontplooiing en zelfrealisatie’. Zinnen die terug te vinden zijn op veel websites van scholen en passen in de neoliberale tijdsgeest van maakbaarheid, zelfverantwoordelijkheid en keuzevrijheid.

Voor een tweede taal zouden schoolleiders ook kunnen putten uit rijke bronnen van poëzie, verhalen en parabels. De tweede taal blijft echter in de lucht hangen als ze niet verankerd wordt in de persoon van de schoolleider. Daarom is het nodig dat schoolleiders uitgenodigd worden om die gebeurtenissen te verkennen die zij zelf beleven als grenservaringen, om er vervolgens betekenis aan te geven. En wel zo dat deze betekenisgeving hen op het spoor zet van waar het hen om te doen is. Aldus komen we op het domein van spiritualiteit, dat ik met Hense (2014) versta als een heuristiek om intuïties op het spoor te komen, die kunnen leiden tot een volheid van leven.

Spiritualiteit verankerd in levensgebeurtenissen

Wanneer er zich gebeurtenissen voordoen waarin mensen grenzen ervaren, vallen ze allereerst terug op dat wat ze kennen. Ze stellen zich vragen als: Heb ik dit al eerder meegemaakt? Wat herken ik in deze situatie? Hoe kan ik dat wat er gebeurt dan verklaren? Op het moment echter dat het bekende weten niet toereikend is, vallen mensen stil. Er lijken geen woorden te zijn voor wat hen overkomt. Wat gebeurt mij nu? Waarom ik? Als mensen niet meer vooruit kunnen met gebruikelijke woorden en logica en sprakeloos worden, gaan ze uitzien naar wat verder ligt. Ze zien uit naar een ‘nieuw weten’.

*Het begint met een nieuw weten
van dat waar het op aan komt
– verankerd in hun persoon*

Is het zo bedoeld dat ik nu in deze situatie terecht ben gekomen? Wat zegt mij dit? Der-

gelijke gebeurtenissen doen hen uitkijken om voorbij de grenzen te kunnen zien – naar wat de bedoeling is van niet alleen de gebeurtenis, maar veel breder nog: van het werk, van het leven. Dat uitkijken kan het verlangen in mensen wakker roepen naar dat wat het uiteindelijk goede is. En dat is nu juist iets dat verder reikt dan we met ons verstand kunnen begrijpen.

Het is veeleer omgekeerd: mensen kunnen worden gegrepen door het uiteindelijk goede (Maas 2015). Wanneer mensen erdoor zijn gegrepen, komt het uiteindelijk goede hen voor als vanzelfsprekend. Kan ik ooit anders? Zij die door het goede gegrepen zijn, zeggen zich in te willen zetten voor het realiseren ervan, zonder de illusie te hebben dat ze dit ooit geheel en al kunnen vervolmaken. Het uiteindelijk goede reikt altijd verder dan in het hier en nu gere-

aliseerd kan worden. Juist omdat het nooit af is, en daarmee niet geheel maakbaar, blijft het verlangen ernaar intact. Het goede blijft altijd iets om naar uit te zien.

Het uiteindelijke goede

Het ervaren van grenzen en het uitzien naar het uiteindelijk goede wil ik graag toelichten aan de hand van een gesprek dat ik met een vrouwelijke schoolleider voerde. Met haar sprak ik over haar levensgebeurtenissen. Ze vertelde me over een gebeurtenis die grote impact heeft gehad op haar leven.

Als kind kwam ze bij een leerkracht in de klas die de onhebbelijke gewoonte had om ieder jaar een van de leerlingen te benutten als ‘pisaaltje’: iemand die van alles de schuld krijgt. En in het jaar waarop zij deze leerkracht trof, was zij het pisaaltje. Zij en ook anderen leken toen onmachtig om er iets aan te doen. Ze heeft deze gebeurtenis ervaren als uitermate vernederend, ze heeft werkelijk grenzen ervaren. Waarom ik? Waarom overkomt mij dit?

Toch heeft ze zich niet willen wentelen in de slachtofferrol, maar er voorbij willen zien. In haar verdere leven heeft ze de gebeurtenis niet louter als een ervaring gezien om van te leren, maar meer nog: om uit te zien naar de bedoeling. Is het de bedoeling van onderwijs dat kinderen beschouwd worden als pisaaltje? En verder: is het de bedoeling van het leven dat er mensen bestempeld worden als zondebok? Intuïtief voelde deze schoolleider aan dat het antwoord op deze vraag negatief is, en dat deed haar uitzien naar het uiteindelijk goede. Wat is het uiteindelijke goede waar het onderwijs, en meer nog: naar waar het leven doet uitzien?

De dikwijls onbewuste intuïties van het uiteindelijk goede deden deze schoolleider in haar werk uitzien naar manieren om ieder kind te zien, aandacht te geven en bijzonder alert te zijn op situaties waarin kinderen worden beoordeeld of sterker nog: veroordeeld. Erover sprekend kregen haar intuïties woorden als rechtvaardigheid, gezien worden, oprechte aandacht. Ze zegt: ‘Ik denk dat ik het onderwijs ingegaan ben vanwege het feit dat kinderen zo gekleineerd kunnen worden en dat ik een missie heb. Dat is zorgen dat er rechtvaardigheid is voor alle kinderen, ongeacht uit welk milieu ze komen, ongeacht of ze wel of niet kunnen leren.’

In dit geval krijgt het uiteindelijke goede de gedaante van de rechtvaardigheid. Ze kan zich niet voorstellen dat ze zich in haar leven en ook in haar werk als schoolleider voor iets anders zou inzetten. Was het deze schoolleider geweest in die school met de overvloed aan aanbod (zie hierboven), dan had ze redenen gezocht om juiste keuzes te maken die gebaseerd zijn op haar ideaal van rechtvaardigheid. Welk initiatief brengt leerlingen dicht bij het besef van rechtvaardigheid? Welke activiteiten leren hen om niet te beoordelen, laat staan te veroordelen? Dan zijn het die initiatieven en activiteiten die in de school blijven.

Narratieve reconstructie

Een gesprek met een schoolleider voert niet als vanzelf tot intuïties die kunnen leiden tot een volheid van leven. Veel mensen zijn zich niet bewust van dat wat ze meedragen aan spiritualiteit, ze hebben veelal niet de beschikking over taal om er over te spreken. Ook in katholieke

kringen lijkt dit het geval te zijn (Bernts & Berghuis 2016). Toegang krijgen tot de intuïties (die hen onmiskenbaar leiden) en daarin (verder) kunnen groeien (ook door terug te gaan naar bronnen van spiritualiteit) is voor veel mensen geen sinecure.

In het zojuist aangehaalde gesprek werd de schoolleider uitgenodigd om haar intuïties te verwoorden op basis van levensgebeurtenissen waarin ze grenzen heeft ervaren. Het gaat om gebeurtenissen waarin zich dingen voordoen die evengoed niet hadden kunnen gebeuren, maar die toch gebeurd zijn. Het zijn contingente gebeurtenissen waarin de vraag naar het waarom zich opdringt aan degene die het overkomt. Waarom was ik het pisaaltje? Waarom overkwam mij dit?

Vragen die maar hooguit ten dele beantwoord kunnen worden door de feitelijkheden te beschrijven en zo te speuren naar een verklaring. Voor contingente gebeurtenissen volstaat een rationele verklaring immers niet. Mensen zijn echter op zoek naar een zekere logica en samenhang in de diversiteit aan gebeurtenissen en de ervaringen die ze er mee opdoen, wil het gevoel van chaos hen niet overvallen. Als een rationele verklaring niet te geven is, wat dan wel?

In een narratieve reconstructie zijn mensen in staat om contingente gebeurtenissen te verbinden met dat wat ze vertellen als hun levensverhaal. Deze gebeurtenissen krijgen in de narratieve reconstructie niet een verklaring, ze worden ingebed in het levensverhaal. Door het verhaal te vertellen over de gebeurtenissen

en hun handelen daarin, leren zij zichzelf beter verstaan (Ricoeur 1992).

Het gesprek kent een heldere structuur en opbouw om op basis van levensgebeurtenissen te komen tot het verwoorden van de eigen spiritualiteit (Van den Brand 2016). Hierin wordt ook de uniciteit zichtbaar van de benadering van het persoonlijk leiderschap, die te maken heeft met spiritualiteit. Het bestaat uit drie delen: verkenning, interpretatie en verwoording.

In het eerste deel wordt mensen gevraagd hun levenslijn te tekenen met levensgebeurtenissen als hoogte- en dieptepunten. Daarna worden de levensgebeurtenissen episodisch nader verkend aan de hand van vragen als ‘wat gebeurde er?’ en ‘wat riep de gebeurtenis aan emoties op?’. Het eerste deel heeft het karakter van een verkenning.

In het tweede deel worden mensen uitgenodigd om gestructureerd te reflecteren op de gebeurtenissen. Zo wordt hun de gelegenheid geboden om na te gaan wat de gebeurtenissen aan betekenis oproepen: op situationeel niveau (wat zegt dit mij over de gebeurtenis?), op existentieel niveau (wat zegt dit mij over mijn leven?), en op spiritueel niveau (wat zegt dit mij over de bedoeling van het leven?). Het tweede deel heeft het karakter van de interpretatie.

In het derde deel worden mensen uitgenodigd om de eigen intuïties te verwoorden die kunnen leiden tot een volheid van leven. Omdat de interpretatie hen op het spoor zet van dat wat een levensgebeurtenis aan bedoeling van leven oproept, volgen deze intuïties vrij natuurlijk. Naast ‘rechtvaardigheid’ noemen



schoolleiders intuïties als ‘dienstbaarheid’, ‘geluk’, ‘verbinding’ en ‘gemeenschap’. Het zijn intuïties die in de narratieve reconstructie van de gebeurtenissen en in het verhaal van hun leven en werken begrepen kunnen worden. Als lijstje van intuïties betekenen ze niet zoveel.

Spiritualiteit en transformatie

Het cruciale moment in het gesprek met schoolleiders is te vinden in het tweede deel van het narratieve gesprek. In dat tweede deel kan de omslag plaatsvinden van het kijken naar het zien (Winkelaar 2015). Over gebeurtenissen kun je spreken en denken, maar je kunt er ook naar kijken met de taal van de rationaliteit, verklaring en maakbaarheid. We kunnen continue levensgebeurtenissen echter maar beperkt begrijpen met deze taal, we hebben er dikwijls geen woorden voor op het moment dat ze ons overkomen. Pas achteraf en door er aandacht voor te hebben, komen woorden ter beschikking. Het zijn woorden van het ‘nieuwe weten’.

Nieuwe woorden kunnen worden gevonden door te putten uit bronnen van de poëzie, verhalen, parabels, waarover religieuze tradities als het christendom in ruime mate beschikken. Door de eigen gebeurtenissen te lezen ‘tegenover de tekst van deze bronnen’, kunnen mensen groeien in een nieuw weten over de gebeurtenis, en meer nog: over henzelf (Ricoeur 1992).

De omslag naar dit nieuwe weten kan gezien worden als het begin van een transformatie – er is werkelijk iets veranderd in deze mensen. Veel schoolleiders geven aan dat het gesprek hen heeft geraakt. Erop doorvragend wat dat meer precies voor hen betekent, antwoorden ze met

zinnen als ‘ik heb nu een heel ander inzicht in mijn leven en in wie ik ben, veel dieper’ en ‘ik weet nu veel beter wat mij te doen staat’. Het betekent het begin van de verdere groei van hen als persoon en als schoolleider (Van der Zee 2016). Schoolleiders die een (nieuwe) taal hebben opgedaan van intuïties die kunnen leiden tot een volheid van leven, gaan op een andere manier leiding geven.

Het heeft in de eerste plaats te maken met de performatieve kracht van taal. Schoolleiders zullen niet louter meer rationele, verklarende taal hanteren, maar hebben de rijkdom van verbeeldende taal ontdekt en hanteren deze bijvoorbeeld om hun visie op de school en het onderwijs te verwoorden. Goed onderwijs laat zich verwoorden in termen van de bedoeling – waartoe vormen we kinderen en jongeren? Door in antwoord op deze en soortgelijke vragen verbeeldende taal te gebruiken, zullen dingen mogelijk blijken te zijn die eerst niet leken te kunnen. Verbeeldende taal heeft een performatieve kracht.

In de tweede plaats zal er iets veranderen in de manier waarop deze schoolleiders tot een besluit komen. Schoolleiders onderscheiden een veelheid aan redenen om tot goede en wijze besluiten te komen. Het kunnen redenen zijn van efficiency, van pragmatiek, maar ook van zorg voor de medewerkers en ook voor kinderen en voor jongeren. Schoolleiders kunnen vanuit hun spiritualiteit als heuristisch ook redenen inbrengen in de besluitvorming die gebaseerd zijn op de bedoeling van het onderwijs en zelfs van het leven. Door dergelijke redenen in te brengen wordt duidelijk dat het onderwijs (net als het leven) niet louter in maakbare termen

geduid kan worden, maar ook op mensen toe komt. Zo ook de schoolleider die overweldigd is door de veelheid aan verwachtingen van ouders en anderen. Zij of hij kan de juiste keuzes maken op basis van wat voor haar of hem (en de school) verwijst naar de bedoeling: waartoe vormen we leerlingen?

Tot slot

Het is een kunst om leiding te geven aan een school. Schoolleiders zullen hiervoor in vorm kunnen komen door hun spiritualiteit als heuristisch te benaderen om te weten waar het op aan komt. Ervaring leert dat zowel schoolleiders die zichzelf als religieus of kerkelijk betrokken beschrijven met de benadering geholpen zijn, als ook schoolleiders die zich niet als zodanig beschrijven. Het is immers zo dat deze diversiteit gevonden worden op alle scholen, ook op scholen voor bijzonder onderwijs.

Belangrijk is dat schoolleiders zich bewust worden van hun spiritualiteit, en op basis daarvan goede redenen aanvoeren in hun dagelijkse praktijk van leidinggeven. Ze moeten daar ook in kunnen groeien. Momenteel worden nieuwe manieren ontworpen die hen in staat zullen stellen om beter in vorm te komen, waarbij inspiratie wordt gevonden in beproefde praktijken waarover het christendom in ruime mate beschikt – in dialoog met andere religies en levensbeschouwingen. Door hun eigen ervaringen te plaatsen ‘tegenover deze teksten’ kunnen zij groeien als persoon en als leidinggevende. Het begint echter met een nieuw weten van dat waar het op aan komt – verankerd in hun persoon. ◀

Literatuur

- Berg, D. van den, Stevens, L. & Vandenberghe, R. (2013). *Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bernts, T. & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Brand, J.A.M. van den (2016). *Levensverhaal en pedagogische handelingsoriëntatie in de laatmoderne tijd. Een kwalitatieve survey onder leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs*. Dissertatie Radboud Universiteit te Nijmegen.
- Etminan, E.H. (2015). *Zwischen Mut und Vertrauen. Zur spirituellen Entwicklung von Führungskräften*. Aachen: Shaker Verlag.
- Geertz, C. (1966). Religion as a cultural system. In: M. Banton (ed.) *Anthropological approaches to the study of religion* (pp. 1-44). London: Routledge.
- Hense, E. (2014). Introduction. In: E. Hense, F. Jespers en P. Nissen (eds.). *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*, (pp. 1-17). Leiden/Boston: Brill.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Maas, F. (2015). Het goede? Tussen ongekend en evident. *Speling* 67 (1), 8-13.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Verstraeten, J. (2014). *Taal en stilte. Naar een leiderschap voorbij de angst*. Atira Averbode.
- Winkelaar, P. (2015). *Kijken en zien. Over grenservaringen, een vergeten erfenis en het ontdekken van de wereld*. Soesterberg: Uitgeverij Aspekt.
- Zee, T. van der (2016). Kontingenz mit Hilfe religiöser Bildung bewältigen am Beispiel von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: M. Beier, H. Gabriel, H.-M. Rieger en M. Wermke (red.). *Religion und Bildung – Ressourcen in Alter?* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 195-212.

Theo (dr. T.) van der Zee is adjunct-wetenschappelijk directeur van Verus. Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs en wetenschappelijk medewerker van het Titus Brandsma Instituut aan de Radboud Universiteit te Nijmegen.
tvanderzee@verus.nl