



Beter mens?

Mijn vader was een rooms-katholiek schoolleider die het verzuilde gedachtegoed in zijn hart geschreven had. In een klein dorp in het oosten des lands hield hij de ouders van zijn leerlingen met klem voor dat ze hun kroost naar katholiek vervolgonderwijs moesten sturen. Ik was lijdend voorwerp van dit adagium, evenals mijn broer en zus. We fietsten jarenlang door weer en wind naar voorzieningen voor katholiek vervolgonderwijs zo'n vijftien kilometer verderop, ofschoon ons dorp zelf voorzag in uitstekende scholen op protestantse basis. Die gang was weliswaar geen martyrrium, maar we werden zo wel geacht publieke illustraties te zijn van zijn stelling dat religieuze apartheid in het onderwijs zin had. Mijn vader vertelde dat hij regelmatig minder trouwe schoolverlaters sprak die hem jaren later – toen die eenmaal zelf hun telgen aanmeldden – vertelden dat ze er desondanks 'geen slechter mens door geworden waren'. En alvast genietend van het verbouweteerde gezicht van de gedwaalde ex-leerlingen antwoordde hij dan met de retorische tegenvraag: 'Maar ben je er wel een beter mens door geworden?'

Ik beweer zelf niet dat ik een beter mens geworden ben door het volgen van katholiek onderwijs. Maar ongetwijfeld zou ik een ander mens geworden zijn indien ik andere keuzes had gemaakt. Enerzijds dringt iedere cultuur – en zo ook de confessionele – door alle kieren en gaten binnen in het dagelijks leven. Religie verliest haar culturele pregnantie weliswaar maar oefent haar persoonlijke invloed wel degelijk uit, al was het maar omdat instituties hun nestgeur, gewoonten en symboliek over de generaties heen behouden. Anderzijds kent het confessioneel onderwijs een programatisch doel. Zo krijg je als leerling de kans om op de hoogte te raken van de 'facts and figures' van je geloof, deel te nemen in tradities, en bovenal stelt het je voor vragen die je anders niet te beantwoorden had.

Deze special van *Handelingen* onder redactie van Theo van der Zee en Bram de Muynck gaat over de spiritualiteit van schoolleiders. De editie krijgt vorm in antwoorden op prachtige vragen: hoe spreek je over spiritualiteit? (zonder taal immers geen cultuur); hoe groei je verder in idealen en drijfveren? (zonder overtuiging immers geen wil); en hoe betrek je anderen in je spiritualiteit? (zonder gesprek immers geen gemeenschap). En nu maar lezen en kijken ... ◀

Hans (prof.dr. J.B.A.M.) Schilderman is hoofdredacteur van Handelingen en hoogleraar Religie en Zorg aan de Faculteit Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen.
h.schilderman@ftr.ru.nl

Richting en ruimte geven vanuit een innerlijk kompas

De samenleving verandert in hoog tempo. Wat gisteren nog zeker leek te zijn, is morgen al weer vergeten. Veel snel opeenvolgende en op elkaar ingrijpende veranderingen maken mensen onzeker. En misschien ook wel angstig. Waar gaat het naartoe? Van leiders wordt verwacht dat ze mensen richting geven en meer nog: vertrouwen dat het goed komt. In het onderwijs worden jonge mensen gevormd voor de samenleving van morgen. Zij zijn vormgevers van de toekomst. Waartoe worden zij gevormd? En hoe draag je bij aan de vorming van deze vormgevers als je niet weet hoe de toekomst eruit zal zien? Van schoolleiders wordt verwacht dat ze docenten en andere medewerkers richting geven (en ruimte!) om jonge mensen te vormen en ook vertrouwen dat het kan.

Het is echter geen sinecure om in een snel veranderende samenleving richting te geven, en al zeker niet als er heel verschillend gedacht wordt over wat dan belangrijk en van waarde is. Schoolleiders staan op een kruispunt van veel belangen of opvattingen over onderwijs en vorming en van hen wordt verwacht dat ze als 'poortwachter' daarin

tot goede keuzes komen (Kelchtermans & Piot 2010). Hoe kom je tot goede keuzes als er zoveel belangen spelen en zo veel zo snel verandert?

Veel schoolleiders ervaren hun baan als zwaar. Menig schoolleider ervaart dikwijls stress en er zijn er velen die met een burn-out te maken hebben (Schoemaker 2016). De druk op hen is groot. Niet alleen om richting en ruimte te geven aan de school, maar ook simpelweg om de school overeind te houden. Schoolleiders ervaren hun baan vooral als zwaar omdat ze op

< *Mevrouw M.F. Swets, rector van het Nieuwe Eemland Amersfoort*



basis van allerlei wet- en regelgeving over van alles voortdurend verantwoording moeten afleggen.

Hoe kun je als schoolleider erin slagen om staande blijven? Het is geen theoretische vraag, maar een vraag die verwijst naar een actueel handelingsvraagstuk van schoolleiders, namelijk van de uitoefening van hun leiderschap.

Sleutel

Meer en meer wordt duidelijk dat het antwoord op de vraag van het leiderschap gelegen is in de persoon van de schoolleider (Van den Berg, Stevens & Vandenbergh 2013). Het zijn niet zozeer kennis en vaardigheden (al zijn die ook nodig), maar het komt veeleer aan op het innerlijk kompas van de schoolleider. In een samenleving die te vergelijken is met een onrustige zee waar kust en mijlpalen niet zichtbaar zijn, is een kompas onmisbaar voor een veilige reis. Een innerlijk kompas staat voor een weten van dat waar het op aankomt. En dan komen woorden naar voren als waarden, idealen, overtuigingen, bezieling, inspiratie of drijfveren. Een dergelijk kompas helpt om keuzes te maken – in het klein en in het groot. Wie weet waar het voor haar of hem op aankomt, is beter in staat keuzes te maken.

Een innerlijk kompas is misschien wel de sleutel van het actuele handelingsvraagstuk van schoolleiders. Het handelingsvraagstuk luidt dan of schoolleiders in staat zijn om vanuit hun innerlijke kompas richting en ruimte te geven aan docenten en andere medewerkers, opdat de school haar maatschappelijke opdracht rond

het onderwijs en de vorming van jonge mensen weet waar te maken.

Anders gezegd, zijn schoolleiders op basis van hun innerlijke kompas in staat goede redenen in te brengen in het gesprek over goed onderwijs en goede vorming in de school? Zo'n gesprek vraagt om een transparantie over de bedoeling van het onderwijs en de vorming, die ingegeven wordt door noties van wat pedagogisch wenselijk wordt gevonden en/of in uiteindelijk opzicht als zinvol.

Wegen van spiritualiteit

Veel wordt wel verwacht van spiritualiteit als het gaat om het innerlijk kompas van schoolleiders om richting en ruimte te geven aan anderen. Wat wordt er dan meer precies van spiritualiteit verwacht? Voor sommigen staat spiritualiteit voor het veld van alles wat te maken heeft met alternatieve vormen van religie, astrologie, mindfulness of yoga. Van deze vormen wordt veel verwacht als het gaat om het omgaan met crises veroorzaakt door stress of burn-out. Terwijl dergelijke vormen wellicht veel goeds brengen voor het welbevinden van schoolleiders, raakt het toch niet de kern van het handelingsvraagstuk (Etminan 2007).

Voor anderen staat spiritualiteit voor het brede veld van inspiratie, bezieling, drijfveren en idealen. Spiritualiteit verwijst naar het nastreven van intuïties die kunnen leiden tot de volheid van leven (Hense 2014). Aanname is dat alle mensen krachtig aanvoelen wat deze volheid zou kunnen inhouden als het gaat om menselijk welzijn, waardigheid, heelheid en bloei – zowel

zij die zichzelf als religieus beschrijven als zij die dat niet doen (Taylor 2007). De bronnen van deze intuïties kunnen religieus of niet-religieus zijn.

Voor weer anderen heeft spiritualiteit betrekking op een god-menselijk betrekkingen gebeuren dat als een omvormingsproces beschouwd wordt (Waaïman 2003). De bronnen voor dit proces zijn voor hen pluriform maar bieden wel de mogelijkheid om de naam van God te noemen. Met het noemen van Gods naam wordt bedoeld op het horen van een stem die het mogelijk maakt betekenis te geven aan gebeurtenissen of handelingen door ze te verbinden met die transcendente werkelijkheid van God (Ricoeur 1979).

Het is echter de vraag of schoolleiders (ook van katholieke en christelijke scholen) hun innerlijk kompas verankeren in de ultieme werkelijkheid van God. In dit themanummer komen de twee laatste opvattingen over spiritualiteit aan bod en laten ze elk wegen zien om een bijdrage te leveren aan het handelingsvraagstuk van schoolleiders.

Drie subvragen

Het handelingsvraagstuk kan uiteengelegd worden in een drietal subvragen, die in dit themanummer ter sprake komen.

De eerste subvraag gaat over het spreken over de eigen spiritualiteit. In de huidige individualistische en pluriforme samenleving lijkt het velen aan taal te ontbreken over dat waar het hen om te doen is (Bernts & Berghuis 2016). Hoe slagen schoolleiders er in taal te vinden

om over hun spiritualiteit te spreken? Deze subvraag zal in het artikel van Theo van der Zee aan bod komen, alsmede in het interview met Johan Verstraeten.

De tweede subvraag heeft betrekking op de verdere groei en ontwikkeling van de schoolleiders in spiritueel opzicht. Hoe kunnen zij verder groeien in het volgen van hun idealen en drijfveren? Gesproken wordt wel over het in vorm komen, waardoor schoolleiders zich meer en meer eigen maken wat het betekent om hun idealen te volgen. Deze subvraag komt vooral aan bod in de artikelen van Bram de Muynck en Sandra van Groningen.

De derde subvraag gaat over het meenemen van anderen in een cultuur waarin aandacht is voor spiritualiteit. Het volgen van idealen met het oog op de volheid van leven kan niet louter geduid worden als het in vorm komen van het individu, maar ook als het mogelijk maken dat ook anderen in staat zijn om het discours van de spiritualiteit te ontsluiten (Edwards 2005). Verwacht mag worden dat schoolleiders vanuit hun eigen in-vorm-komen-in-meervoud (transformatie) in staat zullen zijn anderen richting en ruimte te geven, ook om zelf beter in vorm te komen. Deze subvraag komt vooral aan bod in de bijdragen van Piet Murre en Johannes Claeyns.

Razend spannend

De keuze voor de context van het onderwijs om het thema 'leiderschap en spiritualiteit' ter sprake te brengen, heeft behalve een praktische verklaring (het onderzoeks- en begeleidingswerk

van editoredacteurs en auteurs heeft betrekking op deze context) vooral een praktisch-theologische reden. Het onderwijs is zo interessant omdat het enerzijds vragen oproept of de vorming van vormgevers van de toekomst zinvol is, en anderzijds gekenmerkt wordt door maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering, pluriformiteit en secularisering. De verbinding van leiderschap en spiritualiteit is in deze context verre van vanzelfsprekend, wel razend spannend om te zien of het ons wegen wijst om met het handelingsvraagstuk van schoolleiders om te kunnen gaan. ◀

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: Ten Have.
- Edwards, M.M. (2005). The spirituality of others: a school administrator's vision. In: C.M. Shields, M.M. Edwards en A. Sayani (eds.). *Inspiring practice. Spirituality and educational leadership*. Lancaster, Pennsylvania: Pro Active Publications.

- Etminan, H. (2007). *Crisis en spiritualiteit. Gids voor zelfmanagement in moeilijke tijden*. Tiel: Lannoo.
- Hense, E. (2014). Introduction. In: E. Hense, F. Jespers, en P. Nissen (eds.). *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*. Leiden/Boston: Brill, 1-17.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Ricoeur, P. (1979). Naming God. *Union Seminary Quarterly Review*, 34, 215-227.
- Schoemaker, A. (2016). *Druk druk druk. Slimmer organiseren in het onderwijs*. Huizen: Pica Onderwijsmanagement.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.
- Waaïjman, K. (2003). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Gent: Carmelitana.

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

Bram (prof.dr. A.) de Muynck is lector bij het Onderzoekscentrum van Driestar Educatief te Gouda en bijzonder hoogleraar Christelijke Pedagogiek aan de Theologische Universiteit Apeldoorn.
a.demuynck@driestar-educatief.nl

Dit werk is van mij en niet van een ander

De betekenis van roeping in het schoolleiderschap

'God heeft mij geschapen om een bepaalde dienst voor Hem te verrichten; Hij heeft mij een werk opgedragen dat Hij niet aan een ander heeft opgedragen.(...) Op een of andere manier ben ik nodig voor zijn plannen, even nodig op mijn plaats als een Aartsengel in de zijne (...) ik ben een schakel in een keten, ik sta in betrekking met andere personen. Hij heeft mij niet voor niets geschapen. Ik zal goed doen, ik zal zijn werk doen (...).'

John Henry Newman, 8 maart 1848¹

Het is anno 2017 weinig aantrekkelijk om schoolleider te worden. Daar zijn verschillende redenen voor. Het is om te beginnen moeilijk om voortdurend in een sandwichpositie te verkeren. Enerzijds liggen er eisen van het bestuur om met de leerlingen hoge prestaties te bereiken, budgetten goed te beheersen en goed te communiceren met ouders. Anderzijds verwacht het personeel dat de leider condities schept waarbinnen ieder met plezier het werk kan doen. Vervolgens moet een schoolleider leiding geven aan leden van een relatief kwetsbare beroepsgroep.

Van de Nederlandse leraren had in 2014 één op de vijf burn-outklachten en denkt 63 procent binnen vijf jaar na hun opleiding erover het onderwijs te verlaten (Onderwijsinspectie 2015). Een grote Amerikaanse studie liet zien

dat driekwart van de schoolleiders het werk te complex gevonden vindt. Schoolleiders rapporteren dat ze steeds minder bevrediging vinden in hun werk. De helft staat ten minste enkele dagen per week onder grote stress (Markow, Macia & Lee 2012). Vergelijkbare resultaten vinden we in een Nederlandse studie (Algemene Vereniging voor Schoolleiders 2011).

Voor een job met een dergelijke moeilijkheidsgraad moet je dus wel een goede motivatie hebben. Het besef dat jij degene bent die op deze ene specifieke post haar of zijn werk moet doen, is te benoemen als roeping. Of, zoals in het citaat hierboven verwoord: deze specifieke taak is aan jou en niet aan een ander opgedragen. Dit artikel vraagt aandacht voor het 'opdracht'-besef en thematiseert daarmee het transcendente karakter van roeping. ▶



Een belangrijke drempel om de leidersrol op zich te nemen is dat leraren die genieten van hun werk, leiderschap als een ander type werk ervaren dan het lesgeven. Leiderschap vereist, met andere woorden, een ander soort roeping dan leraarschap. De stap van het onderwijs naar het management wordt dan soms ook ervaren als een stap naar de ‘donkere zijde’ van het onderwijs (Dettmar 2016).

Mensen die de overgang maken hebben daar een verhaal bij. In dit artikel gaat het om de achtergrond van dit soort verhalen. Ik wil nagaan welke rol het begrip ‘roeping’ kan spelen in leiderschap in het onderwijs. Heeft het karakteristieken van een professioneel zelfverstaan in zich die behulpzaam zijn in het omgaan met de zware eisen van het schoolleiderschap?

Deze vraagstelling zal ik allereerst benaderen vanuit een bijbelse en historische verkenning van roeping. Vervolgens zal ik aan de hand van theorievorming over roeping en vanuit enkele gegevens uit empirisch onderzoek toelichten welke aspecten voor leiderschap van belang zijn. Ten slotte maak ik de balans op en formuleer enkele aandachtspunten die nuttig kunnen zijn voor het thematiseren van roepingsbesef in leiderschapstrainingen en in intervisie van schoolleiders.

Roeping in het Oude Testament

De Bijbel kent een groot aantal roepingsberichten. Van de grote leiders als Mozes, Elia, Jesaja en Jeremia kennen we de context en de aard van hun roeping. Sommige teksten hebben een

< Rembrandt, ‘Jeremia treurt over de verwoesting van Jeruzalem’, 1630, Rijksmuseum Amsterdam

sterk autobiografisch karakter. Dat is bijvoorbeeld het geval bij Jeremia, de profeet die het volk Israël herinnert aan zijn unieke positie en spiegelt dat ze andere goden stellen boven JHWH, de God van bevrijding. Jeremia is zich bewust van zijn roeping door de Godsspraak:

*‘Het woord van JHWH kwam tot mij:
Voordat Ik u in de moederschoot vormde,
heb Ik u gekend.’*

JEREMIA 1:5

Als Jeremia antwoordt niet te kunnen spreken, zegt JHWH:

*‘Zeg niet: Ik ben nog maar een jongen,
want overal waarheen Ik u zenden zal,
zult u gaan,
en alles wat Ik u gebieden zal, zult u spreken.
Wees niet bevreesd voor hen, want Ik ben met u
om u te redden.’*

JEREMIA 1:7

De bemoediging die Jeremia bij zijn roeping meekrijgt is nodig, omdat hij veel weerstand zal ondervinden. Hij roept het volk op om recht te doen aan onderdrukten, vreemdelingen, vaderlozen en weduwen (Jeremia 7:6 en 22:3). Maar er wordt niet naar hem geluisterd en dat is uitermate pijnlijk. Kenmerkend voor de profeet is dat hij zich in een middelaarspositie bevindt. Hij heeft, zo zegt Heschel, zowel sympathie voor Israël als sympathie voor God (Heschel 2013, 164-177). Hij vereenzelvigd zich met de mensen aan wie hij leiding geeft. Hun zonden belijdt hij plaatsvervangend in de meervoudsvorm: ‘Wij kennen onze goddeloosheid’ (Jeremia 14:7 en



20). Tegelijkertijd is er de intieme verbondenheid met de Roepende:

*‘Zodra Uw woorden gevonden werden,
at ik ze op.
Uw woord was mij tot vreugde
en tot blijdschap in mijn hart,
want Uw Naam is over mij uitgeroepen,
JHWH, God van de legermachten.’*

JEREMIA 15:16

Jeremia heeft de waarden van de Allerhoogste geïnternaliseerd en lijdt aan het feit dat het uitgekozen volk zich daar niets van aantrekt:

*‘Waarom is mijn lijden er voor altijd,
en is mijn wond ongeneeslijk,
weigert hij te genezen?’*

JEREMIA 15:18

Jeremia is zich bewust van zijn bemiddelende rol tussen enerzijds de Roepende die vraagt om navolging van recht en barmhartigheid en anderzijds het volk dat zijn eigen motieven heeft om hier tegenin te gaan. Hij houdt dit alleen vol omdat JHWH's naam over hem is uitgeroepen.

Bij het kijken naar een bijbelheilige als Jeremia, beseffen we met een unieke roeping van doen te hebben, waarvan we de strekking niet zonder problemen kunnen projecteren op roepingservaringen van schoolleiders. In het literaire genre verschijnt de profeet als ‘keurmeester, gezant en getuige’ (Heschel 2013, 50-53). Het leiderschap van de profeet is tijdelijk en komt vaak onverwacht en van buitenaf. In die zin is een school-

directeur in 2017 niet met een profeet te vergelijken. Niettemin ontdekken we een patroon dat in verband met spiritualiteit en leiderschap gethematiseerd kan worden.

Allereerst is leiderschap iets persoonlijks. Als leider ben jij in deze unieke positie verantwoordelijk gesteld om iets goeds te bereiken, iets goeds dat verder reikt dan het hier en nu, namelijk de ontwikkeling en het welzijn van de komende generatie.

Vervolgens komt het persoonlijke tot uitdrukking in luisteren en ontvankelijkheid. De leider hoort woorden die een boodschap bevatten voor zijn opdracht. De betrokkenheid op deze stem is zodanig, dat je bereid bent om ‘de woorden op te eten’. Er is een grote urgentie omdat er transcendente waarden in het geding zijn, zoals betrouwbaarheid, rechtvaardigheid en oog voor leerlingen die het uit zichzelf niet goed redden. Degene die leiding geeft, moet zelf drager zijn van de waarden die zijn leraren bemiddelen. De leider heeft vanuit het visionaire hier iets over mee te delen.

In de derde plaats is er de ervaring van tegenstand, van pijn en lijden. Als leerkrachten niet doen wat er werkelijk toe doet, gaat je dat aan het hart, lijdt je daaronder. Niet zozeer omdat ouders niet tevreden zijn of het bestuur zal klagen, maar omdat je beseft dat er iets wezenlijks in het geding is (vergelijk op dit punt het artikel ‘Zien waar het op aan komt’ van Van der Zee in dit nummer van *Handelingen*).

In de vierde plaats is er in het pedagogische leiderschap een profetisch moment, in die zin dat je de taak hebt om het team terug te roepen tot haar kerntaak. Het profetische moment in het leiderschap is dus niet alleen te herkennen

in het oproepen maar ook in het terugroepen. Je moet weerstand overwinnen, als je opmerkt dat dit nodig is. Stootblok zijn maakt deel uit van leiderschapsstress. De tegenstand is als een zware last, die onontkoombaar is en vraagt iets van de pathos van een profeet (Heschel 2013, 297 e.v.).

Met het oog op dit laatste heeft een woord als roeping de laatste associatie met het brengen van een offer. Je moet iets doen, wat je op veel momenten geen vreugde brengt en wat toch nodig is in het belang van de goede zaak. ‘Offeren’ staat niet in een functiebeschrijving. Toch hoort het bij de ervaring van leiders. Ze doen iets omdat dit ‘iets’ een hogere waarde vertegenwoordigt, die geen boodschap heeft aan weerstand. Omdat je het belang voelt en inziet, kijk je niet op een overuur en verdraag je de spanning.

Roeping in de christelijke traditie

Bij de profeet Jeremia heeft het begrip roeping betrekking op een unieke, eenmalige taak. Als we in dit artikel roeping bespreken in verband met het werk van de schoolleider, gaat het om een breed erkende professie. Nu dient roeping niet noodzakelijkerwijs in verband te staan met het uitvoeren van werk of met een beroep. Men kan spreken over een roeping tot democratisch burgerschap of over de roeping om actief te participeren in een buurtgemeenschap. In de christelijke traditie heeft het begrip roeping een eigen werkingsgeschiedenis, die maakt dat we een verbinding zien tussen werk en geroepen zijn. In de weergave hiervan maak ik dankbaar

gebruik van artikelen van Vos (*in press*) en Rotman (*in press*).

In de Middeleeuwen werd er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de *vita activa*, het leven van werk en inspanning, en de *vita contemplativa*, het leven van gebed en toewijding aan God. Daarbij was het eerste ondergeschikt

**‘Offeren’ staat niet in een
functiebeschrijving. Toch hoort het bij
de ervaring van leiders**

aan het laatste. De geestelijkheid was gericht op de toewijding aan God. Roepingen

hadden met name betrekking op het geestelijke domein. Luther bekritiseerde dit vanuit een herwaardering van het geschapene. Hij zag de menselijke samenleving als een afspiegeling van de scheppingsorde. Daarin had ieder zijn toegewezen plaats (*Beruf*). Ieder beroep had een goddelijke oorsprong, zodat men niet meer in hiërarchische termen hoefde te spreken. Er kon niet langer sprake zijn van hogere en lagere roepingen.

In de interpretatie van Luther van 1 Korinthe 7:20 diende ieder op zijn toegewezen plaats te blijven (‘Laat ieder blijven in de roeping waarin hij geroepen is’). In later eeuwen is op deze gedachte kritiek gekomen. Luthers gedachtegang suggereert een vereenzelviging van roeping en arbeid. Mensen die niet of minder in staat zijn tot werk (denk aan gehandicapten, zieken en bejaarden), zouden niet een roeping kunnen hebben, wat strijdig is met de nieuwtestamentische verwachting dat iedereen met de eigen unieke gaven dienstbaar kan zijn. Bovendien suggereert het dat ieder type werk van een hogere orde is, ook als het dehumaniserend van karakter zou zijn. De kritiek richt zich ten slotte ook op de gedachte dat de keuze voor een be-

roep statisch zou zijn, iets dat sinds de moderniteit (met haar industrialisatie en commercialisering van arbeid) moeilijk meer denkbaar is. Werk is niet meer gebonden aan een specifiek beroep. Loopbanen hebben hun eigen route.

In de protestantse traditie is er ook de stem van Calvijn, die de basis legde voor een minder op conservering gerichte benadering. Hij, en in zijn voetspoor de neocalvinist Abraham Kuiper, verbond de roeping van gelovigen met de verplichting om met ieders gaven de werkelijkheid te transformeren. Een roeping is niet gelijk aan een maatschappelijke status, maar komt voort uit de specifieke gaven die men vanwege de

Heilige Geest bezit. Gelovigen hebben de taak om het geschapene niet alleen te beheren maar ook te ontwikkelen en tot voltooiing te brengen.

In de rooms-katholieke traditie is roeping in de afgelopen eeuwen verbonden geweest met toewijding en zelfovergave door geestelijken. De professionalisering van zorgberoepen, waarmee plaats kwam voor een functionele benadering, is dan ook wel positief geduid. Men hoefde het in zijn beroep niet maar te doen met een 'oneindige schatplichtigheid' ten opzichte van God (Banning 2015, 56).

In de moderniteit ontwikkelt zich in de westerse cultuur ook een ander beeld van roeping. In plaats van het nut van werk voor de maatschappij, voor het scheppen van levenscondities en dergelijke, ontwikkelt het besef dat roeping een mogelijkheid is tot zelfrealisatie. Je ergens toe geroepen weten, betekent dat je dát project wilt realiseren, waarmee je jouw leven op een hoger plan brengt. Deze tendens is tot lang in

de twintigste eeuw niet dominant geweest, maar wint momenteel aan invloed vanwege de motivatiepsychologie. Onderzoek heeft uitgewezen dat mensen met meer plezier hun werk doen, wanneer dit aansluit bij hun kernkwaliteiten, en ze hun baan als een persoonlijk project ervaren. Daardoor komen ze sneller in een *flow* die zorgt voor hogere prestaties en die beschermt tegen emotionele uitputting. De titel *Make your job your calling: how the psychology of vocation can change your life at work* (Dik & Duffy 2012) is in dit verband veelzeggend.

Door professionals in mensgerichte beroepen als zorg en onderwijs wordt dit type aandacht

voor persoonlijke roeping ervaren als een noodzakelijke correctie op instrumentalisering

en economisering van deze sectoren. Nadelen zijn er ook, zoals het risico van uitbuiting van de passie door de werkgever en de idealisering van werk ten koste van het privéleven (Hartnett & Kine 2005; Rotman 2017).

Innerlijk en uiterlijk

Theorievorming over roeping maakt duidelijk dat de innerlijke drang om een persoonlijk project te volbrengen maar één kant van de zaak is. Er wordt onderscheiden tussen een innerlijk en een uiterlijk aspect van roeping (Banning 2015, 59; De Muynck, Vos, Hoogland & Van der Stoep, *in press*), ook wel benoemd als een primair en secundair aspect (Hartnett & Kline 2005). De primaire roeping, die tot stand komt door reflectie en spirituele momenten kan niet zonder een secundaire roeping, waarin men ervaart een bepaalde dienst te verlenen aan

anderen. Jouw kwaliteiten en passie komen ten goede aan de noden van de ander.

Die combinatie tussen innerlijk en uiterlijk komt sprekend tot uiting in de veelgeciteerde uitspraak: *The place God calls you is the place where your deep gladness and the world's deep hunger meet* (Buechner 1983, 119; geciteerd bij Banning 2015, 59;

Van Crombrugge 2013, 283; Hartnett & Kline 2005, 14). De

geroepene heeft dus niet alleen een innerlijke stem, waar zij of hij gehoor aan geeft, maar moet bevestigd worden door een persoon of een bepaalde doelgroep. Bij leraren zijn dat de leerlingen. Hun behoefte aan leiding en hun behoefte om hulp bij problemen klinken als een appel (De Muynck 2008, 288-294).

Het domein van het interne ethos staat, zo zegt Banning, in verbinding met het relationeel pedagogische domein (Banning 2015, 279). Het interne ethos staat voor de beleving dat je het werk van binnenuit doet, dat het een doel heeft, dat het voldoening geeft, bij je past en je idealisme voedt. Het relationeel pedagogische domein staat voor het iets willen betekenen voor de ander, de interesse in het omgaan met mensen en het vinden van voldoening hierin. Samen vormen het interne ethos en het relationeel pedagogisch domein de wezenlijke grondstructuur van roeping (Banning 2015, 116 e.v., 280).

In verband met het thema van dit artikel is Bannings ontdekking van belang dat deze domeinen bemiddeld worden door spirituele associaties. Een groot aantal van de door hem onderzochte leraren kan het aanwezige transcendentiebesef (83 procent) in verband brengen

met de twee domeinen (intern ethos en relationeel pedagogisch), zoals blijkt uit een uitspraak als: 'Een mysterieuze kracht die zich uit in de drang om behulpzaam, en zelfs beledigend te zijn' (Banning 2015, 144). In eigen onderzoek heb ik dit benoemd als het raakpunt van professionele en religieuze transcendentie. Onderwijs krijgt

voor leraren wezenlijke betekenis doordat ze in staat zijn dit soort ervaringen te benoemen (De Muynck 2008).

De vraag is nu op welke manier leidinggevers in het onderwijs het verband ervaren tussen het innerlijke en het uiterlijke in hun roeping. Kunnen we analoog aan de bevindingen van Banning een verhouding veronderstellen tussen het interne ethos van schoolleiders en een relationeel domein? Er is alle reden om in die richting te denken.

Een universitair docent die besloot om opnieuw een leidinggevende taak op zich te nemen, zei zich aanvankelijk te schamen als hij weer eens een *spreadsheet* naar iemand stuurde, maar realiseerde zich ook hoe bevredigend het was om het werk van onderwijsgevende collega's mogelijk te maken. In zijn verslag (Dettmar 2016) valt op dat de roeping situatief bepaald was: hij kan het weergeven als een gebeurtenis uit een verhaal. Toen een collega niet meer beschikbaar was en hij gevraagd werd voor de taak, wist hij onmiddellijk dat hij het ging doen. Zijn roeping, zijn interne ethos, bestond daaruit dat hij terug wilde geven aan zijn collega's wat hij eerder al heel lang van anderen had ontvangen.

Deze auteur duidt leiderschap als iets positiefs, als een dienst die je anderen kunt geven.

Tegelijk rapporteert hij ook over het relationele domein. Hij vertelt hoe bevredigend het is om nieuwe mensen te kunnen benoemen, anderen te begeleiden, en je eigen ervaring te gebruiken om hobbels in andermans werk te kunnen wegnemen. Het interne ethos wordt kennelijk bevestigd door het relationele domein, wat we hier kunnen beschrijven als een ‘relationeel leidinggevend domein’.

Grenservaring

In het verhaal van Dettmar (2016) zit een element dat herkenbaar is voor veel leidinggevend in het onderwijs. Zij hebben jaren voor de klas gestaan en worden dan gevraagd om teamleider, bouwcoördinator te worden of om een andere leidinggevende taak op zich te nemen. Voor zover deze taak niet te combineren is met lesgevend taken, moeten zij een grens over. Het is anders om je in dienst te stellen van leerlingen dan iets te betekenen voor collega-leraren. Het passeren van de grens zal door sommigen voorname-lijk functioneel opgevat worden (‘leuk om iets anders te gaan doen’), als een mogelijkheid om invloed uit te gaan oefenen (‘eindelijk kan ik zelf gaan bepalen hoe deze school eruit gaat zien’) of als een promotie (‘eindelijk worden mijn kwaliteiten gezien’). Leraren kunnen echter ook een uitgesproken roeping ervaren voor deze nieuwe leidinggevende taak. Dat was het geval met Henk die in een interview zegt:

‘En plotseling was het mij duidelijk. Dit zou mijn plek worden; deze verlopen, slecht draai-

ende school. Hier zou ik iets moois van maken: een school waar ouders hun kinderen weer graag heen sturen, waar kinderen floreren en het goed hebben met elkaar.’

Interview met schoolleider Henk, 35 jaar²

Hij had jarenlang voor de klas gestaan, veel plezier beleefd aan het lesgeven en had in de zijlijn ook wat leidinggevende taken op zich genomen (bovenbouwcoördinator). Deze ervaringen bepaalden zijn professionele zelfverstaan. Dat veranderde toen hij te horen kreeg dat er op een naburige school een nieuwe schoolleider nodig was. Deze school maakte deel uit van dezelfde schoolvereniging als de school waar hij werkte en had de afgelopen jaren een slechte reputatie gekregen. Er was een slecht pedagogisch klimaat, de directeur disfunctioneerde en ouders haalden de kinderen van school.

Met een schok realiseerde Henk zich dat hij de persoon was die van deze school iets moois moest gaan maken. Het woord ‘moest’ drukt onontkoombaarheid uit. Er was een moment waarin het besef leiding te kunnen geven en zijn professionele ideaal zich koppelden aan het appèl dat er uitging van de betreffende school. De grenservaring had bij hem een expliciet religieus karakter. God was aan het werk. Een vonk sloeg over. Hij wist zeker dat hij deze uitdaging aan moest gaan. De emotie die Henk beschrijft is zoals de zorg van de Samaritaan uit de gelijkenis die ontspringt ‘aan de ontroering die door de zieke in het binnenste teweeg wordt gebracht’ (Waaïman 2000, 99). Met Newman (zie het citaat boven dit artikel) zou Henk kun-

nen zeggen: ‘Hij heeft mij een werk opgedragen dat Hij niet aan een ander heeft opgedragen.’

In de terminologie van Waaïman (2000) is er in een dergelijke ervaring sprake van omvorming in liefde. Men gaat zich toewenden naar een belang dat voorheen nog niet duidelijk in het vizier was. De persoon beseft dat er iets met hem gebeurt, waarvan hij zelf niet de initiatiefnemer is. Dat gebeuren heeft het karakter van een vuur dat ontstoken wordt. De leraar krijgt de kracht van de liefde om deze nieuwe taak daadwerkelijk op zich te gaan nemen (Koerts en Roemer 2007, 95).

Uit eigen onderzoek bij zes schoolleiders bleek dat zij allen een dergelijke grenservaring hadden. Hun benoeming tot schoolleider was niet iets toevalligs, maar zij typeren dit als onderdeel van de leiding van God (De Muynck 2008, 182-190). De overgang is soms voorbereid. Een van de directeuren, afkomstig uit het bedrijfsleven, had moeite gekregen met het marktgericht werken, toen de advertentie voor schoolleider voorbijkwam.

Het gevoel geroepen te zijn geeft ook richting aan gedrag. Eén van de schoolleiders zegt dagelijks bewust bij iedereen langs te gaan en te zorgen dat hij altijd een compliment geeft. Een ander zorgt dat hij vroeg op school is en zijn mailbox heeft doorgewerkt op het moment dat zijn collega’s binnen stappen. Opmerkelijk is dat deze directeuren voldoening en bevestiging vinden in het contact met leerlingen én leraren. Het relationele domein in de roeping van schoolleiders heeft zowel een pedagogische

als een leidinggevende dimensie. De ontmoeting met leerlingen en leraren geeft vreugde en dankbaarheid. In de relationele dimensie blijft het bestuur als bevoegd gezag overigens buiten beeld. Bij roeping gaat het dus niet om de formele opdrachtgever of degene aan wie men verantwoording moet afleggen, maar om

degene aan wie men de dienst verleent.

Voor de interpretatie van de gegevens

is van belang dat genoemde schoolleiders alle zijn gesocialiseerd in een orthodox-protestants milieu en zich daarmee engageren. Tegen die achtergrond is het te begrijpen dat zij bij de omvorming in de roeping expliciet verwijzen naar God (Koerts & Roemer 2007, 93). Opvallend was dat de twintig leraren in hetzelfde onderzoeksproject geen van allen een dergelijke roepingservaring rapporteerden. Als zij over roeping spraken, was dat in de betekenis van de hoge verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen (De Muynck 2008, 182-190).

Afsluiting

In de zojuist aangehaalde verhalen over roeping vanuit empirisch onderzoek komen vooral positieve uitspraken naar voren. Er wordt weinig gemeld over tegenstand, dat in de inleiding als kenmerkend voor schoolleiderschap beschreven wordt. Mogelijk heeft dit te maken met het type vragen in de interviews. Daarin ligt de nadruk op wat iemand inspireert en niet in de eerste plaats op de weerstanden die men ervaart. Toch is er de realiteit dat het handelen van een leider weerstand oproept. Hoe houdt een leider het vol als hij of zij een onsympathieke beslissing

meedeelt, ingegeven door de overtuiging dat ieders welbevinden er uiteindelijk mee gediend is, en het hele team richt zich tegen je?

In het begin van dit artikel deden we de suggestie dat je voor schoolleiderschap wel een bijzondere motivatie moet hebben. Na de verkenning van een aantal aspecten dat met dit begrip te maken heeft, is duidelijk dat roepingservaringen niet vanzelfsprekend ontstaan, maar in een bepaalde situatie ervaren worden als transcendent. Een roeping is tegelijk een intiem geschenk en een zware last, die paradoxaal helpt om het vol te houden. Deze opmerking is nadrukkelijk niet bedoeld om roeping in een functioneel kader te trekken. Wanneer roeping ten prooi valt aan exploitatie, wordt zij van haar essentie ontdaan. Wel is er alle aanleiding om tijdens schoolleiderstrainingen en interviewbijeenkomsten aandacht te besteden aan de volgende aspecten.

In de eerste plaats kan de vraag naar roeping je terugbrengen bij beroepswaarden die buiten jezelf liggen. Je interne ethos steunt op externe waarden die het hier en nu overstijgen. Schoolleiders kunnen elkaar oefenen in de aandachtige oefening om het appèl hiervan te verstaan.

In de tweede plaats kan het steunen op primaire en secundaire roepingsaspecten een integraal onderdeel zijn van je leiderschapstaak. Je hebt met andere woorden het relationele domein nodig om het interne ethos te blijven voeden. Concreet betekent dit dat een schoolleider er goed aan doet niet alleen in dialoog te blijven met leraren maar ook met leerlingen. Ik denk aan de schoolleider die in de pauzes in de gangen aanwezig is en zich voorneemt om ten minste iedere dag één leerling te spreken. De

regelmatige ontmoeting houdt je bij de kern van het werk.

In de derde plaats dient een roepingsbesef ook een vormingsideaal, dat door waarden gedreven instituties als scholen gekoesterd wordt. Dit geldt in ieder geval scholen voor bijzonder onderwijs die openheid voor spiritualiteit willen bevorderen. Indien de schoolleider zichzelf oefent in aandacht en luistert naar het transcendent appèl blijft hij dichtbij het interne ethos. Tegelijk maakt de schoolleider ook transcendent ervaringen bij anderen mogelijk (De Muynck 2008, 301; Van Aalsum 2014, 188 e.v.).

In de vierde plaats: het is begrijpelijk dat mensen moeilijk te motiveren zijn om leider te worden, maar het kan zijn dat roepingsverhalen potentieel begaafde leiders helpen deze grenservaring mee te gaan maken. Om met Newman te spreken naar het citaat aan het begin van dit artikel: als je jezelf over durft te geven aan de roep om een werk te doen dat Hij niet aan anderen heeft opgedragen, is dat geen garantie dat je een rooskleurig beroepsleven tegemoet gaat, maar wel een belofte dat je bij gaat dragen aan een zaak van hoge orde. ◀

Noten

¹ Ontleend aan priorijthabor.blogspot.nl/2015/07/john-henry-newman-1801-1890-hoop-op-god_13.html – gedownload 25 juli 2016)

² Om herkenbaarheid te vermijden zijn sommige gegevens over deze casus gefingeerd en gewijzigd.

Literatuur

- Aalsum, L. van (2015). *Kijken naar spiritualiteit – om te leren*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Algemene Vereniging van Schoolleiders (2011). *Onderzoeksrapportage Werkdruk 2011*. Utrecht: Algemene Vereniging van Schoolleiders.
- Banning, B.W.J.M. (2015). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Buechner, F. (1983). *Now and then*. New York: Harper Collins.
- Dettmar, K.J.H. (2016). Don't cry for me, Academia! For some of us, administrative work is not just an obligation or a noble sacrifice. *The Chronicle of Higher Education*, 27 juni 2016. Gedownload 30 juni, chronicle.com/article/Don-t-Cry-for-Me-Academia-/236931.
- Dik, B.J., & Duffy, R.D. (2012). *Make Your Job a Calling: How the Psychology of Vocation Can Change Your Life at Work* (1st ed.). West Conshohocken: Templeton Press.
- Hartnett, S. & Kline, F. (2005). Preventing the Fall from the 'Call to Teach': Rethinking Vocation. *Journal of Education & Christian Belief* 9 (1), 9-20.
- Heschel, A.J. (2013). *De profeten*. Vught: Skandalon.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *De staat van de leraar*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs. Gedownload van [www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/staat-van-](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/staat-van-de-leraar.pdf)

[de-leraar.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/staat-van-de-leraar.pdf) op 28 juli 2016.

- Koerts, E. & Roemer, J. (2007). Een schoolleider werkt aan vertrouwen! Een onderzoek naar leiderschap en spiritualiteit in het katholiek onderwijs. In: Hermans, C.A.M., *Inspiratie van leraren en schoolleiders op katholieke basisscholen*. Budel: Damon.
- Markow, D., Macia, L. & Lee, H. (2012). *The Metlife survey of the American teacher. Challenges for school leadership*. New York, NY: Metlife
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- Muynck, A. de, Vos, P.H., Hoogland, J. & Stoep, J. van der (in press). Editorial Special Issue. A Distinctive of Christian Higher Education: Educating for Vocation. *Christian Higher Education*. www.tandfonline.com/loi/uche20
- Rotman, M. (in press). Vocation in Theology and Psychology: Conflicting Approaches? *Christian Higher Education*. www.tandfonline.com/loi/uche20
- Vos, P.H. (in press). The Relative Good of Work: Reconsidering Vocation Eschatology. *Christian Higher Education*. www.tandfonline.com/loi/uche20
- Waaijman, (2000). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Gent/Kok: Carmelitana/Kok.

Bram (prof.dr. A.) de Muynck is lector bij het Onderzoekscentrum van Driestar Educatief te Gouda en bijzonder hoogleraar Christelijke Pedagogiek aan de Theologische Universiteit Apeldoorn. a.demuynck@driestar-educatief.nl

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

Hoe waardenoriëntatie het leiderschap stuurt

Waarden zijn heel bepalend voor het professioneel handelen van schoolleiders. In dit artikel wordt nagegaan hoe schoolleiders daadwerkelijk kunnen bevorderen dat anderen tot hun recht komen. 'Luisteren' en 'vertrouwen' zijn daarbij twee kernwoorden. Bovendien kan 'Tao' richting geven aan waar het meer precies om gaat: het steeds meer verstaan van de diepgang en reikwijdte van universele waarden.

Het geheim van leidinggeven heeft zich ook na eeuwen van belangstelling nog niet helemaal prijsgegeven. Aristoteles hield zich er al mee bezig, en de afgelopen honderd jaar is aan de historie een arsenaal aan wetenschappelijk onderzoek van allerlei snit toegevoegd. Na een zoektocht van enkele jaren kwam een groep geleerden tot de conclusie dat de zoektocht naar een algemene theorie van leiderschap er tamelijk divergent (lees: hopeloos) uitziet. Dat is in schoolleiderschap, waartoe dit artikel zich beperkt, niet anders.

Dat neemt niet weg dat wel breed erkend wordt dat waarden belangrijke bepalende elementen zijn in leiderschap. Begley, een onderzoeker van ethisch leiderschap, beweert bijvoorbeeld dat 'de meeste managers direct zullen erkennen dat persoonlijke en profes-

sionele waarden een kritische rol spelen in onderwijskundige zaken' (Begley 1996, 404).

Hallinger, die voornamelijk effectiviteit van leiders en scholen onderzoekt, vindt het belangrijk om 'persoonlijke waarden, overtuigingen, kennis en ervaring van leiders te benadrukken als bronnen van variatie binnen de leiderschapspraktijk' (Hallinger 2011, 127).

Persoonlijke waarden en overtuigingen zijn vaak diepgaand geworteld in iemands biografie en kunnen meer of minder duidelijk gerelateerd zijn aan iemands spiritualiteit. De aanwijzingen dat waarden van belang zijn en mede sturend zijn voor het leiderschap dat een schoolleider uitoefent, komen daarmee uit verschillende hoeken. Dat vergroot de houdbaarheid van deze claim.

Tegelijk roept dit hier een hele serie vraagstukken op. Een belangrijke vraag is hoe deze waarden zich vertalen in leidinggevend gedrag. ►

< Ruud van Empel, 'The office'

Of, iets verder uiteengerafeld en gefocust, hoe dat het welbevinden, functioneren en floreren van leerkrachten beïnvloedt. En vervolgens, op welke wijze deze waarden van een leidinggevende een factor zijn in de vorming (waaronder mede begrepen academische en morele vorming) van leerlingen of studenten.

In dit artikel zal ik voornamelijk aandacht besteden aan wat een schoolleider kan betekenen voor docenten en leerlingen als hij leert en gedrag vertoont vanuit een

Wat kan de schoolleider betekenen voor docenten en leerlingen als hij leert en gedrag vertoont vanuit een universeel erkende set van waarden?

universeel erkende set aan waarden. Daartoe is het dienstig het speelveld eerst nog te voorzien van enkele piketpaaltjes als het gaat om de schoolleider en zijn omgeving. Vervolgens zoom ik in op waarden en een bepaalde vorm van leiderschap, namelijk transformationeel leiderschap. Daarin zit echter een aanname rond authenticiteit die niet zonder risico's is. Het laatste gedeelte bespreekt hoe dit risico tegemoet getreden kan worden. Empirische gegevens, een conceptuele inbedding in algemeen aanvaarde waarden, de 'Tao', en een lerende houding worden dan met elkaar in verband gebracht om te laten zien hoe een schoolleider in beginsel heilzaam kan inwerken op zijn omgeving.

Schoolleider, leraren en leerlingen

Eerst dus een nadere bepaling van het speelveld. In de bovenstaande inleiding zijn namelijk een aantal dingen impliciet gebleven. Een belangrijk gegeven is dat van 'leiderschap' zonder verdere onderbouwing overgestapt werd naar een 'leider' of 'schoolleider'. Dat is echter niet

onproblematisch. Allereerst al omdat van leiderschap gezegd zou kunnen worden dat niet alleen formele leiders maar ieder individu een zekere mate van persoonlijk leiderschap heeft of althans zou moeten hebben. Een populair boek als *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap* van Stephen Covey begint daar ook mee.

Zo gezien raakt dat aan de kwestie van iemands *agency* versus de context die mede bepaald gedrag ontmoedigt, faciliteert of aanmoedigt. Bij de impliciete

overstap van leiderschap naar schoolleider is dat in schoolcontexten eerder sprake is van, meestal milde, vormen van gedeeld leiderschap. Leiderschap is niet voorbehouden aan de formele leider in het organogram. Niet alleen zijn er binnen een school naast een directeur over het algemeen teamleiders werkzaam. Er zijn ook informele leiders binnen het lerarenkorps. Er is, kortom, een web aan relaties waarbinnen sprake is van gedeeld leiderschap.

Een tweede punt is dat de inhoudelijke vulling van het concept 'leiderschap' tot nog toe impliciet is gebleven. Vaak wordt dat gegoten in termen van een doelbewust beïnvloedingsproces. In het kader van de centrale vraag van dit artikel sluit ik me aan bij de veelgebruikte definitie van James Burns. Van leiderschap is sprake als 'leiders volgers ertoe brengen om te handelen ten behoeve van bepaalde doelen die de waarden en motivaties – de wensen en behoeften, de aspiraties en verwachtingen – van zowel leiders als volgers vertegenwoordigen' (Burns 1978, 19). De volgers in een school zijn de docenten en in het kielzog daarvan de

leerlingen – waarbij overigens de aanduiding 'volgers' wellicht te weinig recht doet aan hun persoonlijke leiderschap of *agency*. Opvallend in Burns' definitie is dat een soort symbiose verondersteld wordt of zelfs een (gaan) samenvallen van waarden, aspiraties en verwachtingen van leiders en degenen die hen volgen. In hoeverre is dat mogelijk en wenselijk? Kan dat ook verkeerd gaan? Hoe speelt macht en (positionele) afhankelijkheid hierin een rol?

Dat brengt bij een derde kwestie die relevant is bij de afbakening van het speelveld. Hoe is het gesteld met de richting van de invloed van de leider op leraren op leerlingen? In hoeverre is hier sprake van wederkerigheid? Vanuit de *agency* van de leider gezien, behoren de andere twee groepen bij de context: invloed vanuit de leider naar de omgeving. Het is echter een context die haar of hem ook zelf weer beïnvloedt. In het kader van dit artikel wordt alleen de eerste nader beschouwd. De invloed van de leider op de leerlingen wordt bovendien in hoge mate bemiddeld door de leraren, het schoolklimaat en dergelijke. Zijn invloed op resultaten van leerlingen is voornamelijk indirect (bijv. Hitt & Tucker 2016), hoewel zeker niet onbelangrijk.

Ten slotte, omdat de missie van een school gericht is op leerlingen, is de docent er vanwege de leerling en de leider is er voor de docent. In termen van doelen en middelen geformuleerd klinkt dit een stuk onvriendelijker: de vorming van leerlingen is het doel. Docenten zijn het belangrijkste middel daarvoor. Leidinggevers zijn vervolgens het middel om docenten te helpen het beter te doen. Middel werkt op middel werkt naar doel. Hier is de eigenstandige waardigheid en humaniteit van zowel docenten

als leidinggevers geobjectiveerd en gedegradeerd. Hoewel dus een leidinggevende op een school slechts indirect invloed heeft op leerlingen is het belangrijk om elke groep van actoren (leiders, docenten en leerlingen) niet te gaan zien als willoze schakels in een ketting zonder eigen menselijke individualiteit. De persoon van de leidinggevende is dan heel bepalend in de vraag in hoeverre hij of zij er in slaagt deze gestalte te geven.

Tussen persoon, leren en de bron van waarden

Wanneer leiders vanuit hun persoonlijke waarden een gunstige invloed hebben op leraren en leerlingen, kan dat de academische ontwikkeling van beide groepen gelden, maar ook hun morele en spirituele ontwikkeling. Hoe helpen leidinggevers in het onderwijs hun docenten om te groeien en hoe helpen deze hun leerlingen te groeien? Groei is hierbij te verstaan in termen van toenemen van diepgang, bewustzijn, reflexiviteit ten aanzien van waarden en waardesystemen van het individu. Echter ook als toenemende vakinhoudelijke of didactische bekwaamheid, omdat deze zaken niet volledig los staan van elkaar.

Groei en ontwikkeling hebben alles te maken met leren in brede zin. Het vraagstuk hoe leidinggevers anderen helpen om tot hun eigen recht te komen binnen de constellatie van een school waar zij samen aan verbonden zijn, wil ik bekijken vanuit dat oogpunt. Met 'leren' is een dynamische en ontwikkelingsgerichte dimensie ingebouwd. De daarmee verbonden kwestie in hoeverre de connotatie van vooruitgang, en de maatstaf daarvoor zinvol onderdeel

van het discours kunnen zijn, komt aan het eind van het artikel kort terug. Dat heeft eveneens te maken met een kwestie die ook aandacht vraagt, namelijk welke waarden precies worden belichaamd in de leidinggevende.

We hebben daarmee drie belangrijke componenten te pakken, namelijk de persoon van de leidinggevende, zijn waarden en het klimaat van ontwikkeling. Voordat dit verder besproken wordt eerst nog iets over leiderschap zelf.

Transformationeel leiderschap

Hoewel er een onafzienbare rij leiderschapstheorieën in omloop is, meestal voorzien van fraaie bijvoeglijke naamwoorden, is objectivering en degradatie van leiders en volgers niet bepaald de drijvende kracht ervan. Burns gebruikte het concept transformationeel leiderschap (Burns 1978), dat door Leithwood en consorten al snel aangepast werd naar de context van de school.

In de woorden van Leithwood en Sun (2012, 388) stelt transformationeel leiderschap dat, ‘gegeven genoegzame ondersteuning, leden van de organisatie sterk verbonden worden aan en gemotiveerd worden door doelen die inspirerend zijn, omdat deze doelen geassocieerd worden met waarden waarin ze sterk geloven, of ervan overtuigd raken om er sterk in te geloven’.

Er zijn empirische indicaties dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op de academische resultaten van studenten, hoewel niet onbetwist (Leithwood & Sun 2012). In het verband met de centrale vraag van dit artikel is vooral interessant dat transformationeel leiderschap uitgaat van samenvallende of steeds meer overlappende waarden tussen leider en degenen die de leider laten leiden.

Een schoolleider is daarin kennelijk de initierende en aanjagende factor. Wil hij dat ook echt kunnen zijn, dan moet er sprake zijn van vertrouwen (*relational trust*). Dat ontstaat niet vanzelf; respect voor anderen, persoonlijke betrokkenheid op anderen, competent zijn in de rol en persoonlijke integriteit zijn allemaal factoren. De meest basale daarvan is ‘respect’ (Robinson, Hohepa & Lloyd 2009, 183). Transformationeel leiderschap alleen is dus niet genoeg om effectief schoolleiderschap te beschrijven. Een effectieve leiderschapsstijl komt, in de woorden van Day et al., daarenboven in de kern aan op ‘een persoonlijke set aan waarden en overtuigingen, die rusten op individuele integriteit en zorgzaamheid’ (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford 2000, 74).

Authenticiteit als risico

Het belang van precies die waarden of deugden zoals hierboven genoemd, kan moeilijk onderschat worden. Er zit aan leiderschap, inclusief transformationeel leiderschap, namelijk een moreel vraagstuk betreffende de authenticiteit van zowel leiders als volgers. Een authenticiteit die zelfs een risico is als iemands waarden destructief blijken te zijn.

In het dagelijks spraakgebruik wordt het concept authenticiteit vaak gebruikt in positieve zin en gezien als iets dat wenselijk is. Het gaat dan om semantische noties als echtheid, bij je kern zijn, niet verwrongen zijn, woorden en daden die matchen met elkaar. Fundamenteel is de vraag of die echtheid wel iets is waar iemand zelf of zijn omgeving per definitie blij om zouden moeten worden. Een extreem voorbeeld als Hitler, Pol Pot of Kim Il-Sung illustreert dat. Maar het geldt

van ieder. Bij deze interpretatie van authenticiteit wordt immers ‘een individu geen donkere zijde toegestaan’ (Ford & Harding 2011, 467). Dat vraagt van leidinggevendens feitelijk het onmogelijke, en van de docenten en leerlingen ook.

Het bestaan van deze donkere zijde zorgt er ook voor dat er zelfs sprake kan zijn van (in zekere zin transformatieel maar effectief gezien toch) toxisch leiderschap. Daarbij hoeft niet alleen aan bovenstaande extreme voorbeelden gedacht te worden. Leiderschap kan al toxisch zijn, zo bleek uit een empirisch onderzoek, als leiders ‘een verdeelde cultuur bevorderden of als ze niet luisterden naar of handelden bij ernstige zorgen van medewerkers’. Ook als het daadwerkelijk gepercipieerde effect minder desastreus is, loopt authentiek leiderschap het risico dat de volger ‘een object wordt ten opzichte van het subject van de leidinggevende’ (Ford & Harding 2011, 473).

Probleem

Transformationeel leiderschap kan dus een probleem zijn, terwijl het juist in dit concept van leiderschap gaat om de vraag die ons hier bezighoudt, namelijk hoe een leider zijn mensen kan helpen om verder te komen in hun verstaan van waarden en bijbehorende doelen. Ook is kennelijk het toevoegen van een notie als authenticiteit niet afdoende. Hoe kan dan toch een schoolleider bevorderen dat ook zijn medewerkers meer tot hun recht komen; dat zij groeien in wie zij mogen zijn?

De volgende, alternatieve formulering van dit dilemma belicht nog een paar kanten. Een

schoolleider is geroepen om te bevorderen dat zijn school doet waarvoor ze op aarde is. Daartoe moet hij onvermijdelijk leraren beïnvloeden, direct of indirect. Hij heeft daarbij positionele macht. Kan hij daarbij recht doen aan zijn eigen waarden, de missie van de school als sturende factor en tegelijk gestalte geven aan de eigenaardigheid en waardigheid van medewerkers en die bevorderen – en zo ja: hoe? Dat prangt te meer daar al deze zaken niet vanzelfsprekend in dezelfde richting (zouden behoeven te) wijzen.

Luisteren en vertrouwen

Het voorgaande enigszins samenvattend wil ik het belang van twee zaken benadrukken: namelijk het luisterend vermogen van de schoolleider en het werken aan vertrouwen. Beide hebben alles te maken met de persoon van de leidinggevende en wie hij of zij zou willen zijn.

Hoe noodzakelijk een goed ontwikkeld oor en gehoor voor je omgeving is, komt je tegemoet uit de vermelde definitie van Burns (1978, 19). Daarin gaat het om doelen (1) waarin waarden (2) en motivaties (3) naar voren komen, behoeften (4) en noden (5), aspiraties (6) en verwachtingen (7).

Hier worden dus zeven elementen genoemd, en voor elk afzonderlijk moet een leider aandacht hebben in de interactie met zijn medewerkers. Dat vraagt het uiterste aan luisterend vermogen; uitluisteren, ‘ausculteren’ in benedictijnse zin. Dat is iets dat diep vanbinnen in de persoon van de leidinggevende moet resideren. Het floreert bij cultivering. Het atrofieert bij verschraling tot een techniekje. ▷

Maar luisteren alleen is niet genoeg, want mensen vertellen pas echt iets als er vertrouwen is. Het tweede punt is daarom werken aan vertrouwen van je medewerkers. Daarvoor zijn ‘respect voor anderen, persoonlijke betrokkenheid op anderen, competent zijn in de rol en persoonlijke integriteit’ cruciaal (Robinson, Hohepa & Lloyd 2009, 183). Van deze vier elementen is dus empirisch gebleken dat ze relevant zijn en niet alleen aansluiten bij gezond verstand. Het aardige hieraan is juist dat ze in de persoon en kwaliteiten van de leider zelf liggen. Er moet dus niet primair iets veranderen in de volgers om onderling vertrouwen te bewerkstelligen, maar in de schoolleider zelf; wie hij in de kern is. Daarover gaan drie van de zaken die Robinson et al. noemt; deze betreffen direct waarden of deugden, waarover straks meer.

Het vierde element, competentie, is meer technisch inhoudelijk van aard. Maar ook daar valt dus gewoon aan te werken. De leider doet er goed aan om zijn eigen vakkundigheid voortdurend uit te bouwen. In het onderwijs betreft die vakkundigheid primair de onderwijsinhoudelijke kant van de zaak:

In de aandacht op maat komt ook het intellectueel prikkelen en uitdagen mee met het doel de zone van naaste ontwikkeling op te zoeken

‘Schoolleiders [...] hebben expertise nodig in vele domeinen, inclusief curriculum en onderwijsleerprocessen’, aldus onder meer een recente reviewstudie (Hitt & Tucker, 2016:31). Dat staat haaks op een trend om leidinggevend aan te trekken van buiten het onderwijs.

Daarnaast hoort bij ‘competentie’ ook een adequaat management van de organisatie. Een schoolleider heeft daarmee een reeks aan zaken in handen waar hij zelf aan kan werken, in kan

leren en ontwikkelen, en waar hij voortdurend alert op moet zijn. Al is een succesvolle en bevredigende werkrelatie niet te garanderen, het laten zien in gedrag van bovengenoemde punten en persoonlijke groei daarin ten behoeve van zijn medewerkers, zijn wel belangrijke voorwaarden.

Ontwikkelen

Daarin en daarnaast is het zaak bewust bezig te zijn met de groei en ontwikkeling van medewerkers zelf. Indirect probeer je daarmee tegelijk om de vorming en de leerresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden. Leaders van scholen die het goed doen, besteden altijd veel aandacht aan de ontwikkeling van hun mensen, zo blijkt uit een overweldigende hoeveelheid onderzoek.

Veel mensen zullen bij ontwikkeling denken aan gerichte vormen van professionalisering en nascholing. Dat is op zich niet onjuist, en goede schoolleiders doen daar ook vaak zelf in mee, maar het is een te beperkte manier van kijken. Het helpen ontwikkelen van leraren vindt ook

plaats in allerlei ongeplande een-op-een interacties, althans bij goede

schoolleiders. Hun gedrag kenmerkt zich door wat in het Engels bekend is geworden als de vier *I*’s. Het gaat daarin om op de individuele persoon van de leraar toegesneden maatwerk, waarin ook aandacht en zorg voor de mens doorklinkt.

In de aandacht op maat komt ook het intellectueel prikkelen en uitdagen mee met het doel de (opnieuw persoonlijke) zone van naaste ontwikkeling (Vygotski) op te zoeken. Dit kan

bijvoorbeeld door het geven van specifieke taken die gericht zijn op groei, zoals het voor het eerst gaan leiden van een ontwikkelgroep van docenten. Het hanteren van hoge maatstaven, vertonen van voorbeeldgedrag en het laten zien van een bereikbaar ideaal hoort er ook bij.

Geen leiderschap zonder de Tao

Het voorgaande klinkt allemaal mooi wellicht, bijna als een ideale werkplek. Maar in dit alles zitten veel waarden verpakt en die zijn niet per definitie goed, zoals ook is aangegeven. Welk moreel recht heb je als leidinggevende eigenlijk om je zo intensief en diepgaand te bemoeien met degenen aan wie je leidinggeeft? Welke garantie is er dat (je) leiderschap niet toxisch is en een schadelijke en verwerpelijke kant uitgaat? Wanneer kan een ander daar enig vertrouwen in hebben?

Het antwoord daarop is alleen te vinden in de richting van een set aan waarden die niet van een individu afhankelijk zijn, omdat anders altijd de vraag blijft spelen waarom dit een goede set waarden is die ook geldig is voor anderen. C.S. Lewis heeft hier grondig over nagedacht. ‘Lewis neemt zijn toevlucht tot de natuurwet’, aldus Pike (2013, 18). Lewis was een christelijk apologet. Hij kiest echter bewust voor het Chinese begrip ‘Tao’ om aan te geven dat het gaat om positieve waarden die universeel als geldig worden aanvaard. Bewijzen wil hij dat niet, want ‘voor wie de redelijkheid ervan niet ziet, zal zelfs een universele consensus nog niets bewijzen’ (Lewis 2001, 83).

Lewis geeft acht illustraties van de Tao, met daarbij vele concrete voorbeelden die stammen uit allerlei beschavingen. Dit zijn acht punten

die over alle tijden en plaatsen worden gezien als geldig: weldoen in het algemeen; bijzondere vormen van weldoen; verplichtingen jegens ouders, ouderen en voorouders; verplichtingen jegens kinderen en nageslacht; rechtvaardigheid; goede trouw en waarachtigheid; barmhartigheid; grootmoedigheid (Lewis 2001, 84 e.v.).

Deze universele Tao kan voldoende richting geven aan het handelen van zowel de leider als de leraren als de leerlingen. Een transformatieel leider kan zichzelf hieraan spiegelen, deze waarden of deugden inbrengen in de interactie met anderen in de gemeenschap van zijn school, ze concretiseren bij dilemma’s die spelen op school, en ze gebruiken bij beslissingen die te nemen zijn. Een collega een keer vrij geven voor iets dat de cao niet regelt. Iemand reputatie hoog houden als hij er zelf niet is. Een docent die een keer een ernstige fout maakt niet alleen tegemoet treden met gevoel voor rechtvaardigheid, maar ook wegen of en hoe barmhartigheid en grootmoedigheid een plaats verdienen. En trouw zijn in dat deel van het werk dat keer op keer terugkomt, en soms misschien klein en onbelangrijk lijkt. Hoe leent een moeilijke situatie met ouders en kinderen zich om wel te doen?

De Tao geeft een standaard die de lat hoog legt. Proberen er bijvoorbeeld zes weken feilloos aan te voldoen levert allicht een verootmoedigende ervaring op die iets zegt over de *condition humaine*. Tegelijk is het een milde lat waar een intrinsieke balans is ingebakken. Grootmoedigheid jegens anderen en barmhartigheid jegens anderen en jezelf als leidinggevende (en als ‘volger’) zijn behalve een opgave ook een gave. De Tao is prikkelend, mild, ontspannend



en uitdagend, juist ook omdat verwezen kan worden naar iets dat buiten de leider zelf ligt en universeel aanvaard wordt.

Richting en vooruitgang

Hoe kan een schoolleider bijdragen aan ‘het in vorm komen van zijn docenten’ (de formulering die gebruikt is in de redactionele inleiding van dit themanummer) en via hen van de leerlingen? Daar zijn klaarblijkelijk veel dingen tegelijkertijd en in voldoende mate voor nodig. Een benadering waarbij empirische gegevens over wat werkt, gecombineerd met een ontwikkelingsgerichte benadering (die onvervreemdbaar bij een leer- en onderwijsinstituut hoort), en een conceptuele inbedding in een set waarden waar een leven lang richting aan ontleend kan worden, lijkt de moeite van het overwegen waard. Het is frappant dat die drie, zoals in dit artikel geïllustreerd is, alle dezelfde kant op wijzen. Waar dat aan ligt is een onderwerp op zich, maar voor een leider die voor zijn medewerkers het goede zoekt is het op zijn minst een welkome omstandigheid.

Ontwikkeling, als een van de drie, heeft de connotatie van vooruitgang. Vooruitgang is echter een begrip dat om een richting vraagt, om een maatlat, van steeds beter aan iets voldoen. De vraag is waaraan dat afgemeten kan worden. Mijn vermoeden is dat progressie eerder zit in het steeds meer verstaan van de diepgang en reikwijdte van de Tao, dan in het halen van de lat. Dat verstaan bevordert waarden die Aristoteles dan wel niet tot de deugden rekende, namelijk ‘nederigheid’ en ‘bescheidenheid’. Deze waarden passen echter bij de Tao, komen mede uit empirisch onderzoek naar voren, en kunnen

juist een drijfveer zijn tot verdere ontwikkeling van de persoon van de leider. <

Literatuur

- Begley, P.T. (1996). Cognitive perspectives on values in administration: A quest for coherence and relevance. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 403-426.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Ford, J., Harding, N. (2011). The impossibility of the ‘true self’ of authentic leadership. *Leadership*, 7(4), 463-479.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hitt, D.H. & Tucker, P.D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Leithwood, K., Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lewis, C.S. (2001). *The abolition of man*. Zondervan.
- Pike, M.A. (2013). *Mere Education: C.S. Lewis as Ethical teacher for our Time*. Cambridge: Lutterworth Press.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: Learning Media for the Ministry of Education.

Piet (ir. P.) Murre is manager van de Lerarenopleidingen Voortgezet Onderwijs van Driestar Hogeschool te Gouda. Hij bereidt een promotieonderzoek voor over waarden van schoolleiders aan de Universiteit van Leeds.
p.m.murre@driestar-educatief.nl

TIPS BIJ HET THEMA

Nieuw in deze 44e jaargang van Handelingen is de rubriek ‘Tips bij het thema’ als handreiking voor verdere verdieping. In dit nummer over ‘Leiderschap en spiritualiteit in het onderwijs’ tipt de editieredactie een aantal toegankelijke publicaties, organisaties en ‘gereedschap’ voor gesprek.

Toegankelijke publicaties

- Johan Verstraeten (2014). *Taal en stilte. Naar een leiderschap voorbij de angst*. Averbode: Altiora.
- Lia van Aalsum (2015). *Kijken naar spiritualiteit – om te leren*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Wil Derkse (2004). *Een levensregel voor beginners. Benedictijnse spiritualiteit voor het dagelijkse leven*. Tiel: Lannoo.
- Jaap Lodewijks (2014). *Franciscaans leiderschap. Als het wassen van andermans voeten*. Utrecht: Ten Have.
- Parker J. Palmer (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Organisaties

- Verus begeleidt op maat bestuurders, schoolleiders en leraren in hun persoonlijk leiderschap en spiritualiteit. www.verus.nl/cursus/leiderschap-en-spiritualiteit
- Driestar educatief biedt begeleiding op maat voor individuele schoolleiders, leraren en teams over de integratie van identiteit in leraarschap en leiderschap. www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/voortgezet-onderwijs/identiteit-en-vorming/identiteit-van-de-leraar
- Jos van Genugten en Mirjam Dirx begeleiden mensen op het vlak van leiderschap en spiritualiteit. www.delevensboom.net
- Het Titus Brandsma Instituut aan de Radboud Universiteit te Nijmegen doet niet alleen onderzoek maar biedt ook onderwijs aan op het terrein van spiritualiteit. wp.titusbrandsmainstituut.nl/nl/

Handreiking voor gesprek

- Hade Wouters, Jorien Copier, Sandra van Groningen en Theo van der Zee ontwikkelden een praktische tool om het gesprek aan te gaan

over waar het jou om te doen is: *De kunst om te zien waar het op aankomt*. www.verus.nl/bestellingen/de-kunst-om-te-zien-waar-het-op-aan-komt

Dialogoog in de diepte

Bron van leiderschaps- en organisatieontwikkeling

Op basis van ervaringen met twee trajecten van spiritualiteit en leiderschapsontwikkeling laat dit artikel zien dat leiders zich dienen te ontwikkelen in de breedte, hoogte en diepte. Spiritualiteit in leiderschap kan beter begrepen worden als we uitgaan van een gelaagdheid in de persoon van de leider, waar de hermeneutische ruimte de kern van is. Ook wordt er voor gepleit om een organisatie te zien als een organisch geheel waarin de leider slechts samen met alle betrokkenen de missie kan realiseren.

Ongeveer drie jaar geleden kwam de vraag van een groep instellingen uit de geestelijke gezondheidszorg en de ouderenzorg in Vlaanderen (Groep Zorg Heilige Familie) om een leiderschapstraject gericht op spiritualiteit uit te bouwen. Het traject richtte zich tot de hogere leidinggevendenden, meer bepaald de verantwoordelijken van de betrokken instellingen en de leidinggevendenden in de overkoepelende diensten. De vraag was om de spirituele traditie van de congregatie een levengevende toekomst te geven, zeker nu de laatste zusters zich stilaan terugtrokken uit de concrete werking. Het traject had de ambitie om de spiritualiteit te verbinden met de bestaansredenen van de groep: de mens centraal stellen in het uitoefenen van de zorg. Ongeveer in dezelfde periode startte het huidige Katholiek Onderwijs Vlaanderen met een centraal leiderschapstraject dat spiritualiteit en christelijke traditie

weer centraal stelde. Ze zijn illustratief voor de verhoogde bedachtzaamheid op leiderschap en spiritualiteit.

In de wetenschappelijke literatuur en in de praktijk wordt leiderschap een centraal aandachtspunt bij organisatieontwikkeling. Deze groeiende aandacht vertaalt zich concreet in de bereidheid om grotere budgetten vrij te maken voor leiderschapsontwikkeling. Toch hebben deze investeringen de recente bedrijfsschandalen en crisissen niet kunnen voorkomen. Alle investeringen ten spijt, het vertrouwen in leiders in alle domeinen zit op een dieptepunt. De getuigenissen van het ethisch faillissement van enkele leiders en het aanwezige wantrouwen ten aanzien van leiders houden leiderschapsontwikkelaars een spiegel voor. De vraag is dan niet langer of we meer leiderschap nodig hebben. De vraag is eerder *welk soort leiderschap* onze maatschappij en organisaties nodig hebben. ▶

Wellicht kunnen we tegenover deze achtergrond beter begrijpen waarom ook spiritueel leiderschap in theorie en praktijk opgang maakt.

Leiderschap en spiritualiteit begrijpen

De verhoogde bedachtzaamheid op leiderschap en spiritualiteit brengt een onaangenaam neveneffect met zich mee. Spiritualiteit en leiderschap gaan door hun recent verworven sterrenstatus gebukt onder bijzonder hoge verwachtingen, alsof spiritueel leiderschap het *enige* antwoord is voor *elk* probleem. Soms is een organisatie in nood veel meer gebaat met nuchtere managementvaardigheden dan met een geïnspireerde of inspirerende leider.

Verder stellen we vast dat zowel leiderschap als spiritualiteit getekend zijn door een tweede problematiek. Beiden lijden namelijk aan conceptuele verwarring: er zijn te veel en te sterk uiteenlopende definities. Eerder dan alle strekkingen genuanceerd en exhaustief weer te geven, willen we ons binnen dit artikel beperken tot een verheldering van de eigen posities.

Leiderschapsontwikkeling is logischerwijze het initiëren en/of stimuleren van de groei in leiderschap. De groei is waarneembaar door een ontwikkeling in de breedte, de hoogte en de diepte. Deze groei laat zich als geheel waarnemen door het steeds meer opnemen van verantwoordelijkheid, op de plaats waar de leider staat en met de mensen die aan de leider zijn toevertrouwd.

Het ontwikkelen in de breedte behelst een proces van inclusie waarbij de leider zich kan verbinden met de individuele andere, zijn team, zijn organisatie en bredere samenleving. Groeien in de diepte betekent dat de leider

zich niet laat verleiden tot het napraten van goedbedoelde of goedkope leiderschapsfrasen. Evenmin gaat hij slaafs de voorgeschreven gedragingen van de zoveelste managementgoeroe kopiëren. Hij zal eerder uitgedaagd worden om zijn houding en blik op de wereld te bevragen, om vervolgens ook zichzelf te bevragen. Het is die bevraagde en hopelijk ook verdiepte leiderschapsidentiteit die de beste kansen biedt voor duurzaam en vernieuwd leiderschapsgedrag.

Ontwikkeling in de hoogte komt neer op een groei in vier essentiële componenten van leiderschap: management en structuren initiëren, relaties (helpen) ontwikkelen, verandering introduceren en ethiek centraal stellen. Door de nadruk te leggen op het ontwikkelen van verantwoordelijkheid, sluiten we meteen aan bij de recentere interpretatie van leiderschap. Deze recentere ontwikkeling legt minder accent op de positie, maar besteedt meer aandacht aan gedeelde processen van beïnvloeding. Het centraal stellen van ‘ver-antwoord-elijkheid’ legt nu reeds het dialogaal karakter van leiderschapsontwikkeling bloot.

De responsorische dynamiek is tevens een kerncomponent van spiritualiteit, daar het bij spiritualiteit draait om ‘het uniek en persoonlijk antwoord van individuen op alles wat hen oproept tot integriteit en transcendentie’ (Schneiders 1986, 264). Het is de continue, bewust beleefde dialoog van de mens met een transcendente, ‘ultieme waarde’ die de mens het verlangen en de kracht geeft om zijn vaak disperate en ondoorgrondelijke levenswandel als een zingevend geheel te zien. Spiritualiteit heeft niet alleen een intern ‘heel-makend karakter’. Een innerlijk spiritueel leven roept de mens op

om de inwendige eenklank uit te breiden met een authentiek, daadwerkelijk engagement en een harmonieuze interactie met een dragende gemeenschap.

Binnen christelijke instellingen moet minstens de mogelijkheid aanwezig zijn om zonder schroom de ultieme waarde te identificeren met het bevrijdend handelen van God in deze wereld, in het bijzonder door te verwijzen naar Christus. De afwezigheid van schroom zou echter omslaan tot arrogantie wanneer beweerd zou worden dat spiritualiteit een exclusief is van de christen. Het fundamenteel uitgangspunt van dit artikel is dat elke mens in staat is om zich te verhouden tot die uiteindelijkheidshorizon en dat elke ‘professie’ een continue dialoog behelst met een uiteindelijkheidsdimensie.

Wat goed onderwijs of zorg is, is noch louter subjectiviteit noch louter objectiviteit. Er is een transcendente kern in elke professie, die paradoxaal genoeg enkel gehonoreerd kan worden door een individueel antwoord op het appèl dat van die kern uitgaat. Elk mens, elke werknemer die gepassioneerd is voor en door zijn beroep, loopbaan, werd aangetrokken en uitgedaagd door een ultieme droom die intrinsieke kwaliteiten herbergt. Het is de dialoog met dat ideaal die voor ‘de volheid van leven’ zorgt.

Een verantwoordelijke die spiritueel leiderschap ernstig neemt, zal die droom niet opgesloten laten in zijn privé-vertrekken. Hij zal systematisch en consequent zijn medewerkers toeleiden naar een open ruimte waarin verhalen over die idealen en dromen mogen weerklinken. Zo werd in beide trajecten gewerkt met verhalen en was er ontmoeting in inspirerende ruimtes. Inspirerende elementen ontstonden de

professie van routine, hectiek en pragmatiek. Ze geven de leidinggevendenden de beste kansen om die persoonlijke en collectieve droom onder woorden te brengen en te delen met elkaar.

Dynamiek van voortdurende integratie

Reeds in de begripsafbakening van leiderschap en spiritualiteit werd duidelijk dat beide concepten een verbindend potentieel hebben. We specificeren vervolgens dit verbindend vermogen.

Ten eerste draagt zowel spiritualiteit als leiderschap in zich een belofte van verbinding en integratie. Spiritualiteit veronderstelt immers in de lijn van de theologe Sölle een zicht of visioen voor *allen* op *alles*. Het is de consequentie van de blijde en bevrijdende boodschap van God ‘die voor allen het volle van het leven wil’. Eveneens volgt een correct begrepen leiderschap de meer recente, bredere interpretatie waarbij men niet alleen naar de individuele leider kijkt, maar ook naar collectieven als het team, de organisatie en de maatschappij. Vroegere leiderschapsmodellen waren al te vaak een kruising tussen een bovenmenselijke held en een hooggeplaatste eenzaamheid.

De integratie van de begrippen spiritualiteit én leiderschap suggereert ten tweede dat ze wederzijds versterkend op elkaar inwerken. Door de term spiritueel leiderschap te gebruiken onthult men de al of niet expliciete ambitie om zowel levengevend als effectief te (willen) zijn. Ons artikel onderschrijft die ambitie en hoopt hierbij ook afstand te nemen van een al te gemakkelijke polarisatie tussen innerlijke bloei en uiterlijke groei (performantie). ▷

Dit tweede punt raakt aan de spanning tussen de *‘lutte et contemplation’* binnen de spiritualiteit. De meeste auteurs over spiritualiteit zijn het ermee eens dat spiritualiteit geen vlucht uit de wereld is, maar juist aanstuurt tot een vruchtbaar leven middenin de wereld. Recent kwalitatief onderzoek van Vandewiele bevestigt deze stelling.

Dit tweede punt herinnert ons eveneens aan de relatie tussen leiderschap en management. Leiderschapsonderzoekers zijn er vrij duidelijk over dat goed leiderschap het best niet alleen de weg van de beïnvloeding via een inspirerend visioen bewandelt. Een goede leider waakt erover om zijn beïnvloeding eveneens te laten gebeuren via een consistent organisatiesysteem. We merken hierbij op dat de opgesomde spanningsvelden fungeren als paradoxen waarbinnen de elementen onderscheiden, maar niet gescheiden kunnen worden.

Ten slotte is een reflectie rond spiritueel leiderschap ons inziens gediend met een integrale, interdisciplinaire benadering. Dit themanummer van *Handelingen* richt zich op spiritualiteit en leiderschap binnen een onderwijscontext. Het samenspel tussen de pedagogische, filosofisch-theologische en de managementwetenschappen zou een troef kunnen zijn voor duurzame leiderschapontwikkeling.

Samenvattend kunnen we stellen dat individuen spiritueel leiderschap ontwikkelen en uitdragen, wanneer ze groeien in het opnemen van verantwoordelijkheid, doorheen een continue, systematische dialoog. De individuen zelf, de mensen met wie zij omgaan en de gemeenschappen waarvan zij deel uitmaken, komen hierdoor steeds meer tot een volheid van leven.

De elementen van deze definitie worden hieronder toegepast en toegelicht bij de ontwikkeling van spiritueel leiderschap. Hier hebben we zowel oog voor de individuele dimensie (leiderschapontwikkeling) als de collectieve dimensie (organisatieontwikkeling).

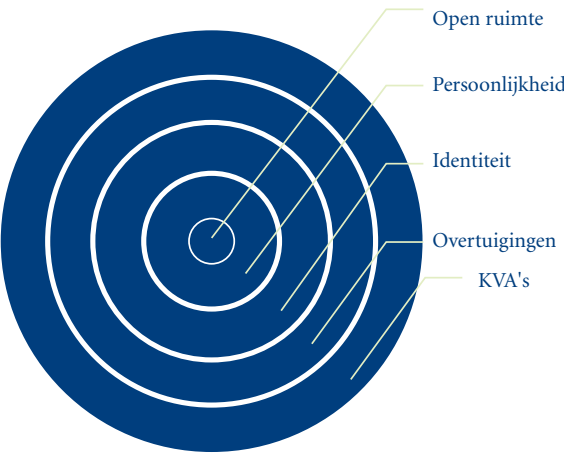
Ontwikkeling van spiritueel leiderschap

De leider

Uitgaande van onze definitie van spiritueel leiderschap, stellen we vast dat er zowel individuele als collectieve dimensies aanwezig zijn. In dit eerste punt vestigen we de aandacht op het persoonlijk leiderschap door de ontwikkeling van een individuele beroepsspiritualiteit. De keuze voor deze specifieke vorm van leiderschapontwikkeling stelt bepaalde voorwaarden aan de vormingsambities en de ontwikkelingsprocessen van de leiderschapstraining. Als een spiritueel leiderschapsprogramma de leider adequaat en integraal wil ontwikkelen, zal het traject ook diepgang moeten creëren (zie figuur 1).

Deze ontwikkeling stelt echter niet alleen methodische eisen. Ze daagt ons eveneens uit om ons mensbeeld te expliciteren. Hoe kijken we naar een medewerker of leidinggevende? Valt een mens compleet samen met wat hij doet, wat hij kent of wie hij op dit moment is? Hoe doen we recht aan de uniciteit van iedere leidinggevende als we hem enkel benaderen met generaliseerbare profielen?

We menen dat spiritueel leiderschap aansluit bij de *‘identiteits-wending’* binnen het leiderschapsonderzoek, waarbij de ontwikkeling van de leider in het bredere perspectief van *adult*



Figuur 1: Het zelf en leiderschapontwikkeling

development geplaatst wordt. Deze ontwikkeling wordt gestuurd vanuit de evolutie binnen de psychologie. Daar werd het zelf of het zelfconcept lange tijd beschouwd als een unitaristische en monolitische entiteit.

Er is echter in het actuele onderzoek weinig twijfel meer over de dynamische en meervoudige dimensies van het zelf. Dankzij die differentiatie worden we gewezen op de minder zichtbare dimensies van het mens-zijn. Het erkennen van het belang van de minder zichtbare dimensies van het zelf behoedt ons om onbedachtzaam mee te stappen in bepaalde competentiegerichte leiderschapsprogramma's. Dergelijke programma's richten zich vaak op een ideaal profiel en trachten dat profiel te klonen door bepaalde gedragingen te oefenen. Spiritueel leiderschap is ons inziens onmogelijk te ontwikkelen op basis van een dergelijk, verengd competentiedenken. Spiritueel leiderschap vereist immers zowel aandacht voor de veruitwendiging en concretisering in gedrag als voor de duurzame verankering in de diepere lagen van het zelf.

Spiritueel leiderschap assembleer je niet als een conservenblik op de lopende band. Het heeft veel meer te maken met onderbreking, stil vallen of worden, gevoed worden, bewust worden, omgaan met kwetsbaarheid, laten bezinken en inslijten.

Als we de leider op dieperliggende niveaus willen voeden en uitdagen, moeten we er eerst in slagen om die interne gelaagdheid te differentiëren en te expliciteren. We verhelderen kort welke lagen of onderdelen hierbij belangrijk zijn en verwijzen naar figuur 1 voor de visualisatie ervan.

De buitenste laag wordt gevormd door *gedragmatig georiënteerde KVA's* (Kennissen, Vaardigheden en Attitudes), terwijl het tweede niveau gevormd wordt door *overtuigingen*. Door de inbedding van KVA's in dieperliggende elementen, knopen we weer aan bij het oorspronkelijk competentiedenken. Gedrag blijft belangrijk, maar de leiderschapontwikkeling beperkt er zich niet toe. In het leiderschapstraject binnen Groep Zorg hebben we daarom een omvangrijke periode ingelast om te kijken naar gedragingen (zelf en anderen) én overtuigingen. Wanneer een leiderschapstraject in de diepte werkt, dan peilt het naar de overtuigingen van de leider.

Onder de eerste twee niveaus ligt het *identiteitsniveau*, dat we onderscheiden van het vierde niveau van de *persoonlijkheid*. Heel beknopt gesteld beschouwt de literatuur persoonlijkheid doorgaans als het meest stabiele gedeelte van het zelf, terwijl identiteit zowel elementen van beweeglijkheid als van stabiliteit vertoont. Zo kunnen mensen tegelij- ➤



Kader Attia, 'Ghosts', 2007, Centre Pompidou, Malaga

kertijd meerdere identiteiten hebben en kunnen identiteiten getransformeerd worden door ingrijpende of uitdagende gebeurtenissen. Leiderschapsontwikkeling bestaat er net in om in een uitdagende, maar veilige context te peilen naar wie we willen, moeten of kunnen zijn.

In ons concentrisch beeld van de leider zit ten slotte in het midden een open ruimte. Pollefeyt zou deze open ruimte benoemen als een hermeneutische ruimte waarin we ten diepste toe geappelleerd kunnen worden, maar waarin we eveneens voortdurend uitgenodigd worden om processen van *sensemaking* te starten. Teruggrijpend naar de definitie van spiritueel leiderschap heeft dit fundamenteel te maken met de dialoog in de diepte, waar we ontvankelijk worden voor het appèl dat op ons wordt gedaan en waar we

met ons handelen, ons vallen en opstaan, met ons be-roep, met heel ons leven, antwoord op geven. Het responsorische karakter en bijgevolg de veruitwendiging in *ver-antwoord-elijk* handelen brengt ons opnieuw terug naar de kerndefinitie van spiritueel leiderschap. Het is de dialoog in de diepte, het contact met bronnen van leven die ons ten diepste toe vormt en opvordert tot bevrijdend handelen.

De organisatie

Zoals eerder gesteld dient leiderschapsontwikkeling gesitueerd te worden in een bredere context van organisatieontwikkeling. De inhoud en richting van de ontplooiing van de leidinggevende heeft immers fundamenteel te maken met de richting waarin de organisatie zich beweegt.

Nadat we hiervoor inzoomden op de individuele leider, staan we in dit tweede punt stil bij de organisatieontwikkeling op basis van spiritueel leiderschap. Leiderschapsontwikkeling heeft dus evenzeer te maken het realiseren van een dialoog in de breedte, met alle stakeholders in de organisatie en daarbuiten. Het model bestaat uit drie lagen die niet alleen met elkaar verbonden zijn, maar ook op elkaar inwerken. De organisatie is verder ingebed in een specifieke context.

De kern

De binnenste laag is de meest fundamentele van het model en omschrijven we als de kern of de open ruimte. De kern komen we op het spoor door twee vragen te stellen: waarvoor doen we de dingen die we doen en van waaruit doen we dat? De kern bestaat uit twee lagen die te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn: waarvoor werken en bestaan we en van waaruit werken en bestaan we?

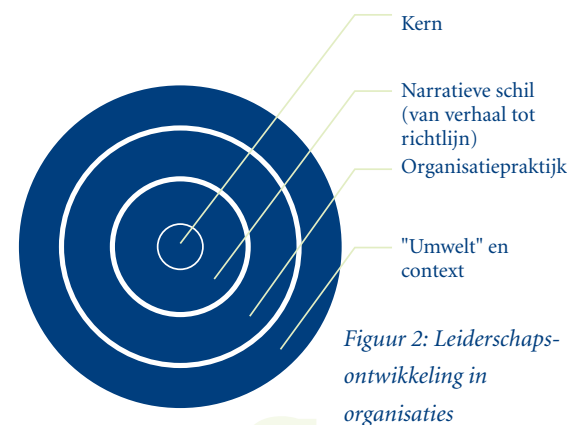
Dit model kiest er dus voor om traditie en inspiratie niet als de kers op de taart te beschouwen, maar eerder als gist in het deeg. Hiermee onderscheiden we ons duidelijk van andere mo-

dellen en strategieën die inspiratie en christelijke identiteit in de periferie situeren. Als we de geloofstraditie waarin we staan een levende potentieel willen blijven toekennen, dat eigentijds gerecontextualiseerd kan worden, betekent dit volgens ons dat we haar samen moeten denken met de kernactiviteit en de bestaansreden van de instelling. Doorgaans wordt de vraag naar de christelijke dimensie in de organisatie beantwoordt met de overblijvende eucharistieviering en de solidariteitsacties. Kortom, de vraag naar wie we zijn, wordt beantwoordt met wat we doen.

Tweede laag

Tussen de kern en de concrete organisatiepraktijk zit een erg belangrijke schil of cirkel die uitdrukt waar de organisatie voor staat en waar ze zich op richt. Gezien de tweede schil scharniert tussen de open ruimte en de organisatiepraktijk, zit er variatie in de gelaagdheid van die schil. Wanneer ze aanleunt bij de open ruimte is ze erg narratief gekleurd. Die verhalende en symbolische taal laat toe om de dynamiek van de dialoog verder te zetten of ze begeleidt mensen naar die dialoogruimte. Naarmate ze meer opschuift naar de organisatiepraktijk gaat ze meer indalen in het organisatiedenken: missieteksten, visieteksten, ijkpunten voor het beleidsplan, strategische plannen. Deze laag zal dus ook een operationele invulling krijgen in de mate dat ze zich koppelt met de organisatiestructuur- en praktijk.

Het gaat in de middelste schil om een gedeeld verhaal dat ons uitnodigt om het goede en het nodige te doen. Deze middelste laag zorgt ervoor dat de kern niet losgekoppeld wordt van de fei-



telijke werking van de organisatie. Ze heeft een verbindende werking in twee richtingen. Enerzijds zorgt ze ervoor dat de organisatiestructuur een uitdrukking is van de kern. De middelste laag is in dat opzicht een katalysator van het levengedend potentieel van de kern en creëert een rimpeffect. Anderzijds is de middelste laag richtinggevend in het ontwerp van een praktijk en structuur die de ziel of de kern van de organisatie niet doodknijpt. De concrete praktijk is dus ook een bescherming van die kern.

Binnen het traject in de zorg brachten de verhalen van de leidinggevendenden de leden dicht bij de kern. Ze ontdekten zes spirituele grondhoudingen die aansloten bij hun persoonlijke roeping, maar die eveneens de brug sloegen naar de traditie van de congregatie en de zorg die ze elke dag willen realiseren. De leidinggevendenden werden echter uitgedaagd om hun persoonlijk en collectief verhaal verder te concretiseren. Er werd consequent gekeken hoe de spirituele grondhoudingen beschermd en uitgedrukt konden worden in HR-processen. Deze stap werd gefaciliteerd door de resultaten van een gedetailleerde en gepersonaliseerde bevraging die de sterktes en uitdagingen in kaart bracht.

Derde laag

De derde laag of schil bestaat uit de concrete praktijk en dagdagelijkse werking en vraagt naar wat we nu feitelijk doen. De derde schil is op zijn beurt onderverdeeld in verschillende lagen die die praktijk inkleuren. Dit kan een cirkel van de personeelsdienst zijn, dit kan de laag van de administratieve ondersteuning zijn, dit kan de cirkel van het onderhoudspersoneel zijn et cetera.

In elk geval is ten eerste duidelijk dat ze allen

een unieke bijdrage te leveren hebben in het bewegen en dus realiseren van de kern. We koppelen hierbij terug naar onze invulling van leiderschap en spiritueel leiderschap. Als leiderschap fundamenteel geduid werd als het opnemen van verantwoordelijkheid, kunnen we bijgevolg niet enkel het hoger kader aanduiden om in die responsorische dynamiek te stappen. Elke werknemer wordt uitgedaagd om op de plaats waar hij of zij staat, de verantwoordelijkheid op te nemen. Ten tweede is duidelijk dat, net zoals in het eerste model, binnenkant en buitenkant op een geloofwaardige wijze verbonden zijn. Zo kunnen kleine rituelen of gebruiken, specifieke gewoontes of aandachtspunten, unieke gebruiken de weg wijzen naar de ziel van de organisatie.

Organisaties functioneren echter niet in een vacuüm en worden door een concrete context in het hier en nu gebracht. Die context is niet zomaar vrijblijvend en stelt de vraag: Wat wordt verwacht dat we doen? Dit betekent dat de organisatie transparant is en dus inzicht geeft in wat ze doet (*ad intra*) door op gepaste wijze aan te tonen (*ad extra*) dat wat ze moet en wil doen ook effectief doet. Openbare instellingen als scholen en zorginstellingen moeten immers ook verantwoorden dat ze de middelen die ze ontvangen ook efficiënt, effectief en verantwoord inzetten.

Dit model maakt ook duidelijk dat die verantwoordingsplicht ook redelijk moet blijven. De rapportering is een element van kwaliteitsontwikkeling en biedt de gelegenheid om stil te staan bij het al of niet bereiken van de kerndoelstellingen. Die rapportering mag dus geenszins een doel op zich worden en bijgevolg organisaties weghouden van hun eigenlijke kern-

taken. In dat laatste geval komt een ontspoorde verantwoordingsplicht (*extern*) of rapporteringszucht (*intern*) los te staan van de responsorische dynamiek die ons organisatie-model aandrijft.

Samenvattend kunnen we stellen dat de binnenste cirkel te maken heeft met *worden*. De middelste laag legt op regelmatige tijdstippen die groei vast en omschrijft wie of wat we *zijn* en waar we staan. De laag van de organisatie-praktijk is het veld dat aangeeft wat we *doen*. We kunnen ook stellen dat de kern het *richten* (autonoom) en *onderrichten* (heteronoom) oriënteert en voedt, dat de tweede laag zich bezighoudt met het *inrichten*, terwijl de derde laag zich veruitwendigt in het *verrichten* van concrete taken en activiteiten.

Aanbevelingen voor onderweg

Zonder exhaustief te willen zijn, geven we enkele handvatten mee op basis van de geraadpleegde literatuur en de opgedane ervaring.

Betrek pastores er bij

Instellingen die een leiderschapstraject op basis van spiritueel leiderschap willen inrichten doen er goed aan na te denken hoe de pastores of geestelijk medewerkers betrokken kunnen worden. Ons inziens is het cruciaal om adequaat in te schatten hoe dicht deze mensen betrokken zijn bij beleid- en strategieontwikkeling en hoe sterk hun inzichten in leiderschapsprocessen ontwikkeld zijn. Verder dient hun expertise vergeleken worden met de aanwezige expertise van de docenten of trainer. Men hoeft ook niet altijd een input van de pastores te hebben. Het kan bijvoorbeeld ook interessant zijn om een pastoraal verantwoordelijke mee te nemen als deelnemer.

Combineer ziel en zakelijkheid

Leiderschapstrajecten hebben bij voorkeur de ambitie om ziel en zakelijkheid te combineren. Sommige leidinggevendenden hebben de neiging door te schieten in een effectiviteitsdenken, terwijl anderen het liever zwevend en wollig houden, vanuit de vrees dat de realiteitsdimensie het gezellig samenzijn zal verstoren of verzuren. In het eerste geval wordt de ziel doodgeknepen, terwijl ook het tweede geval bijdraagt aan het slechte imago van leiderschapscursussen. Uiteindelijk zijn leiderschapstrajecten maar legitiem als de werknemer, de doelgroep (de leerling, de bewoner, de patiënt) er beter van wordt en het uiteindelijke doel van de organisatie ermee gediend wordt.

Neem de tijd

Er moet voldoende tijd zijn uit om een leiderschapstraject te concipiëren, uit te voeren en te evalueren. Bij de ontwikkeling van het traject betekent dat men voldoende dient te investeren in vraagverheldering en contextanalyse. Eveneens dient men de impact correct in te schatten en de transferproblematiek te anticiperen. Een strategische lens zal bedachtzaam zijn op draagvlakverbreding (in de hoogte, maar ook in de breedte). De verantwoordelijken van het leiderschapstraject Groep Zorg Heilige Familie namen bijna twee jaar tijd voor de ontwikkeling van het concept en het programma. Ook de uitrol zelf was gebaseerd op een continue dialoog tussen de onderzoeksinstelling en de instellingen die begeleid werden.

Het leiderschapstraject binnen het katholiek onderwijs nam ruim twee jaar voor de ontwikkeling en liet het traject proefdraaien op basis



van een *try-out* met speciaal daarvoor geselecteerde deelnemers. De uiterst gedetailleerde en continue bevraging stelde de inrichters in staat om het proeftraject bij te sturen vooraleer het zijn voorlopig definitieve vorm kende. Als het leiderschapstraject op permanente basis geïmplementeerd wordt, moeten de inrichters immers flexibel genoeg blijven om de doelgroep, de organisatie doelstellingen en de ontwikkelingen in het veld correct in te schatten.

Beperk de inhoud

Leiderschapstrajecten zijn om verschillende redenen beperkt in de tijd. Een goed leiderschapstraject zal adequaat met die beperking omspringen. Dit kan betekenen dat de inrichters niet altijd alles in het programma trachten te propen. Ze benaderen het aangeleverde materiaal eerder als een 'opstart-bibliotheek'. De deelnemer wordt dan gewezen op de vele bronnen die ter beschikking staan of op de verdere oefeningen ter verdieping. Sterker nog, er wordt vooral gewezen op het zelfstandig exploreren en het onderling uitwisselen, waardoor een permanente bedachtzaamheid en een systematische praktijk ontwikkeld wordt. Adequaat omspringen met de tijdsdimensie veronderstelt eveneens dat het traject voldoende tijd neemt om de inhoud te laten binnensijpelen.

Wanneer het traject in de diepte wil werken, zal men mensen de tijd moeten geven om de vragen tot zich te laten komen en om de brug met de dagdagelijkse praktijk te maken. In het leiderschapstraject van Groep Zorg Heilige Familie werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve bevragingen gehouden. Op basis van de kwantitatieve bevragingen konden we vaststellen hoe

sterk bepaalde spirituele grondhoudingen reeds in de organisatie aanwezig waren en konden we de deelnemers een spiegel voorhouden. Op basis van de kwalitatieve bevragingen werden de deelnemers gevraagd om systematisch hun eigen praktijk te bekijken en te bevragen. Dergelijke oefeningen geven de mogelijkheid om de inhouden te laten wortelen.

Haalbaar traject

We hopen met deze reflectie duidelijk hebben gemaakt dat de ontwikkeling van de individuele leider en de organisatieontwikkeling niet gemodelleerd kan worden op basis van eenzijdige beheers- en maakbaarheidsopvattingen. De open ruimte in beide modellen biedt een waarachtige kans om de neoliberale overaccentuering van de autonomie te doorbreken. Worden wie je bent en wie je kunt zijn, gebeurt bij spiritueel leiderschap immers paradoxalerwijs via een decentrerend en dialogaal proces. Het is een proces waarbij we door iets of iemand *buiten onszelf* betrokken geraken op iets *groter dan onszelf*.

We hopen aangetoond te hebben dat het stimuleren van spiritueel leiderschap in organisaties niet alleen wenselijk, maar ook haalbaar is. Een traject dat werkt in de hoogte, diepte en breedte, geeft medewerkers de mogelijkheid om in contact te treden met wat hen kracht en zin geeft. Er starten collectieve processen van *sense making*, die verhalen wat een zinvolle toekomst van de gemeenschap kan zijn en die 'het waaruit' en 'het waarvoor' dichter bij elkaar te brengen.

Mensen moeten samen op verhaal komen, door stil te vallen en stil te worden. Enkel zo kunnen ze luisteren naar het appèl dat uitgaat van de

leerlingen, de zorgvrager. Enkel zo kunnen ze op het spoor komen van hun roepingsbesef. Deze diepe indrukken moeten vervolgens gedeeld worden, in alle broosheid en met veel creativiteit (e.g. beelden, symbolen), zodat langzaam maar zeker een gedeeld verhaal groeit dat zich in concrete keuzes en concreet handelen toont.

Het zal mensen de moed en het doorzettingsvermogen geven om ondanks het vele vallen, telkens weer op weg te durven gaan. Het niet-perfect zijn maakt ons mens, verbindt ons met elkaar en geeft ons net de kans om te aanvaarden ook hierin aanvaard te zijn (Tillich). Want het is het besef van de eigen kwetsbaarheid dat ons nederig maakt, net zoals het besef dat we ook daarin gedragen zijn, ons bevrijdt van angst.

Als mensen via spiritueel leiderschap in contact komen met bronnen van leven, is de kans groot dat dit leven ook in de organisatie in circulatie wordt gebracht. Dergelijke organisaties herken je aan nederige en integere leiders, die respectvol omgaan met kwetsbaarheid, die samen met alle medewerkers datgene wat belangrijk is ook 'daad-werkelijk' gestalte geven.

Laat kwetsbaarheid, authenticiteit, nederigheid en verbondenheid nu net de spirituele ankers zijn die van onderuit aangereikt werden door de leiders van de instellingen in de Groep Zorg Heilige Familie. Deze spirituele ankers fungeerden als gidsen om de rijke traditie van de congregatie blijvend te laten doorwerken in het realiseren van de goede zorg die ze in de toekomst willen realiseren. ◁

Literatuur

- Claeys, J. (2016). *Leader vulnerability. A Qualitative exploration. Paper presented at the Academy of Management Conference*. Vancouver, Canada.
- Goffee, R. & Jones, G. (2005). Managing authenticity. *Harvard Business Review*, 83(12), 85-94.
- Kotter, P. (2008). What leaders really do. In: J.V. Gallos (red.), *Business Leadership. A Jossey-Bass reader* (second edition), San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 5-15.
- Leroy, H. & Claeys, J. (2016). *Effective leadership development. Towards an analytical tool*. Unpublished research paper. Rotterdam: Rotterdam School of Management.
- Schneiders, S.M. (1986). Theology and spirituality: Strangers, rivals, or partners? *Horizons*, 13(02), 253-274.
- Schuijt, L. (2009). *Met ziel en zakelijkheid. Paradoxen in leiderschap*, Schiedam: Scriptum.
- Verstraeten, J. (2016). *Taal en stilte. Naar een leiderschap voorbij de angst*. Averbode: Altiora.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organisations*. London: Sage.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations* (fifth edition). Englewood Cliffs: NJ7 Prentice-Hall.

Johannes Claeys is coördinator van het leiderschapstraject van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, werkt aan zijn doctoraat aan de Universiteit van Tilburg en is verbonden aan IESEG Business School (Rijsel-Parijs) en de Antwerp Management School. johannes.claeys@vsko.be

Peter Knapen is docent en coach, en voert momenteel een onderzoeksoopdracht uit naar 'Spiritualiteit, leiderschap en professionele integriteit' aan de KU Leuven.

Patrick Cokelaere is algemeen coördinator bij de Groep Zorg Heilige Familie.

Wim Vandewiele is gastprofessor aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven.

Een vogel op je schouder

Het beeld raakte mij onmiddellijk. De man houdt zijn hoofd schuin. Mond en ogen zijn gesloten, maar zijn oor is wijd open. In opperste concentratie luistert hij naar wat de merel hem vertelt. Het is een schilderij van Mark van Dijk met de titel *'Birds'*.

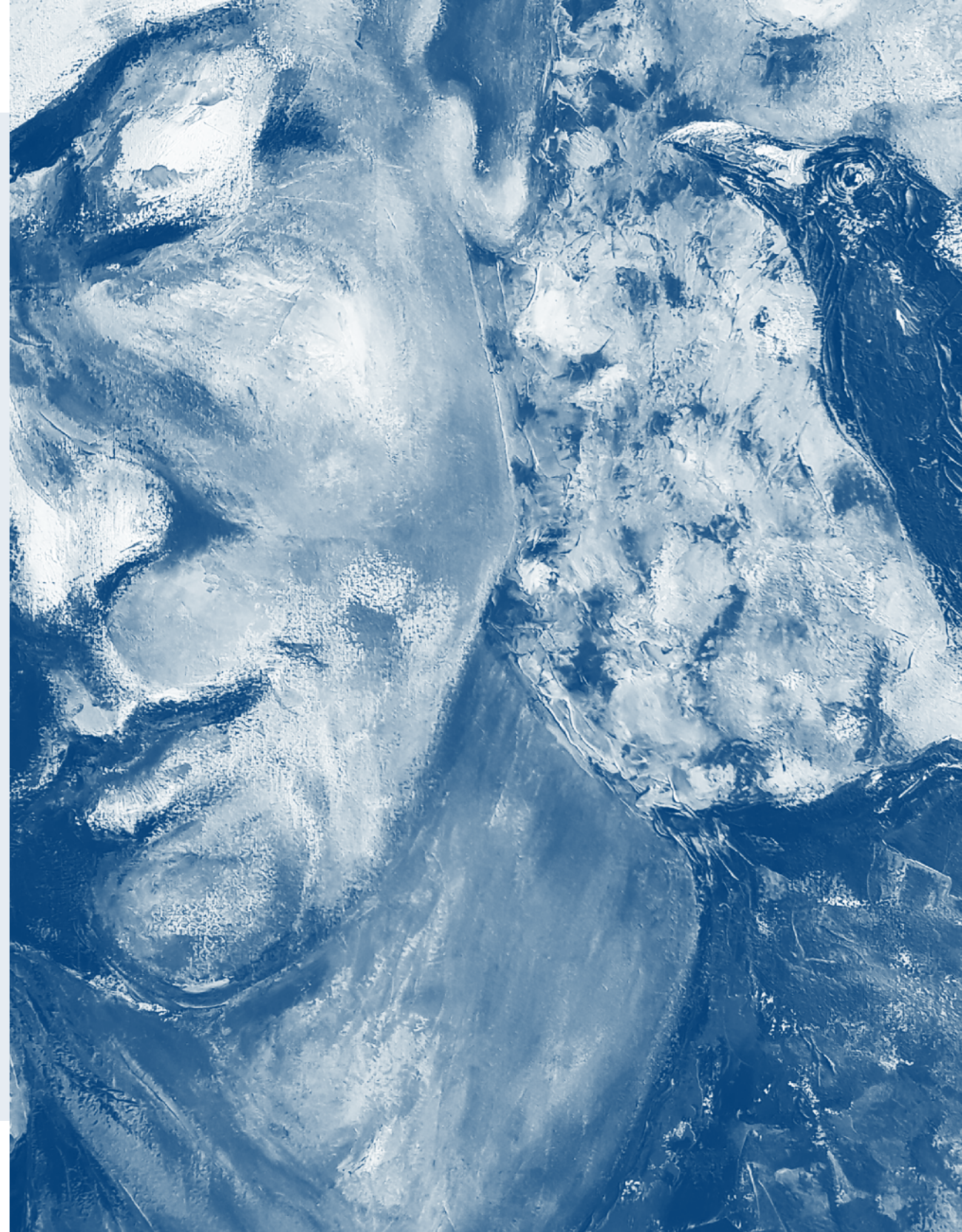
Die titel roept een vraag op, want ik zie maar één vogel. Marks website helpt mij daar niet verder mee, maar mijn intuïtie heeft me niet in de steek gelaten. Deze kunstenaar zoekt al schilderend antwoorden op grote vragen als 'Waar draait het nou echt om in het leven?' Hij wil de mens achter het masker leren kennen. Over zijn ontwikkeling schrijft hij: 'Na geloof en ongeloof zitten we nu in een periode van bezieling.' Hij noemt zich 'een levenskunstenaar'. Om antwoorden te vinden las hij de hele Bijbel, vertelt hij in een telefoongesprek.

Voor dit schilderij heeft Mark de kijker zijn eigen gezicht geleend. We zien een mens die diepgaand in gesprek is met zichzelf, met zijn ziel die als een vogel op zijn schouder zit. Hij luistert, proeft en weegt met aandacht wat tot hem komt. De titel is een verwijzing naar het lied *'Birds'* van Anouk. Vandaar.

Het beeld van de vogel als symbool van de menselijke ziel is oeroud en universeel. Zo meende men in het oude Egypte dat een individu bestond uit een verschillend aantal componenten. Naast de *ka* (de levenskracht), de schaduw en de naam, heeft ieder mens een eigen *ba*. Dit begrip komt het dichtst in de buurt van ons woord 'ziel'. De *ba* is zowel een innerlijke als een externe waarnemer, die zich ophoudt in de directe omgeving van zijn mens. Hij of zij ziet de uitstraling en het effect dat iemand op zijn omgeving heeft en fluistert wijze woorden in het oor. In tijden van crisis en rond het heengaan is hij een onmisbare gids. De *ba* wordt afgebeeld als een vogel.

Een vogel op je schouder – dat zou je iedere leider toewensen. Een vogel die oproept tot geconcentreerde aandacht voor wat er in jezelf gebeurt, in anderen en in de ruimte waarbinnen samen een weg wordt gezocht. Daar worden mensen beter van. <

*Mark van Dijk, 'Birds' (2013),
olie op doek, 80 x 60,
www.kunststal.nl*



Onderscheiding als geleefde spiritualiteit

Spiritualiteit en intuïties over het goede leven kunnen niet zonder elkaar worden gedacht. Inspiratie, herbronnen, het hervinden van naar de achtergrond verdwenen idealen zijn belangrijke aspecten van de geleefde spiritualiteit. Maar hoe kunnen we geleefde spiritualiteit verankeren en verduurzamen in het dagelijks handelen? In deze bijdrage belicht ik de praktijk van de onderscheiding als mogelijkheid voor schoolleiders om te groeien in spiritualiteit en anderen daarin mee te nemen.

Roos, een leerlinge uit mavo-3, kan zich de laatste tijd niet concentreren in de klas en is kortaangebonden als docenten haar aanspreken. In de pauzes staat ze vaak alleen bij de conciërgeloge te dralen. De mentor vraagt Roos wat eraan scheelt. Op basis van wat hij hoort besluit hij een van de twee zorgcoördinatoren in te schakelen. Deze zorgcoördinator spreekt met de ouders van Roos en concludeert – na consultatie van het zorgadviesteam – dat Roos psychologische hulp nodig heeft. Nog dezelfde week voert Roos haar eerste gesprek met de schoolpsycholoog.

Diezelfde week zit de schooldirectie met elkaar aan tafel voor het wekelijkse directieoverleg. Op de agenda staat de zorgstructuur binnen de school. De rector vindt dat er te veel medewerkers bij de zorg betrokken zijn en vraagt zich af of dit geen goed moment is om de zorgstructuur af te slanken. De directie discussieert over de noodzaak om te bezuinigen, de wettelijke zorgplicht van de school en de nieuwe Wet op Passend Onderwijs. Na anderhalf uur besluit de directie om de zorggesprekken met ouders voortaan bij de mentoren te leggen en het aantal zorgcoördinatoren terug te brengen naar één.

Als Roos een jaar later een terugval krijgt en opnieuw voor zorg in beeld komt, is de mentor van mavo-4 wekenlang te druk om het gesprek met de ouders aan te gaan en het zorgtraject in gang te zetten. Na drie weken wordt Roos door haar ouders ziek gemeld. Ze is met een ernstige depressie opgenomen op de psychiatrische afdeling van een streekziekenhuis. ▷

Dit artikel handelt over de gezamenlijke besluitvorming binnen de schoolleiding. In de casus neemt de directie een besluit over de zorgstructuur op basis van de volgende redenering: de school is verplicht zorg te bieden en we zoeken een organisatorische ondergrens om aan deze verplichting te voldoen. Opvallend afwezig in het gesprek zijn de leerlingen en datgene wat de directie in het onderwijs aan hen ter harte gaat. Welk besluit zou er genomen zijn wanneer deze argumenten wel hadden meegeklonken in het besluitvormingsproces?

Geïnspireerd door Taylor (1989) en Frankfurt (2004) pleit ik ervoor de afwegingskaders in de besluitvorming te verrijken met dat wat de schoolleider ten diepste beweegt: intuïties over de volheid van leven en de idealen met betrekking tot goed onderwijs die daarmee samenhangen. Vervolgens pleit ik ervoor dit verrijkte afwegingskader te verankeren en te verduurzamen in het hart van het schoolleiderschap: de gezamenlijke besluitvorming. Daartoe put ik uit de vroegchristelijke traditie van de onderscheidingspraktijk.

Spiritualiteit in het onderwijs

Het handboek *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen en methoden* omschrijft spiritualiteit als: 'het godmenselijk betrekkinggebeuren dat beschouwd wordt als een gelaagd omvormingsproces' (Waaijman 2003, 423). Deze definitie plaatst het besef van transcendentie in het hart van de spiritualiteit, maar maakt meteen ook helder dat het bij besef niet blijft: spiritualiteit gaat over een innerlijk proces dat een mensenleven blijvend verandert. Dat laatste is een

belangrijke notie om vast te houden met het oog op verduurzaming van spiritualiteit. Tegelijkertijd roept deze definitie vragen op door het gebruik van het woord 'god'. Is spiritualiteit dan alleen weggelegd voor mensen die zich in een betrekking tot God weten te staan?

In de context van een samenleving waarin secularisatie, pluriformiteit en individualisering sporen nalaten (De Jong & Van der Zee 2008) blijkt een dergelijk standpunt moeilijk houdbaar. Of zoals Taylor (2007) stelt: in hun zoektocht naar volheid van leven putten mensen tegenwoordig uit zowel religieuze als niet-religieuze bronnen. God als oriëntatiepunt voor het goede leven is geen vanzelfsprekendheid meer. Daarom sluit ik graag aan bij de definitie van Hense (2014, 5) die spiritualiteit beschrijft als 'het volgen van intuïties in het streven naar volheid van leven'. Deze definitie doet recht aan zowel religieuze als niet-religieuze vormen van spiritualiteit. Het woord 'streven' lees ik daarbij als de aanzet tot een omvormingsproces om deze intuïties ook duurzaam te volgen.

Intuïties over volheid van leven ontleen hun relevantie voor het onderwijs aan de aard van het onderwijsproces zelf. Op de eerste plaats is onderwijs onvermijdelijk een morele activiteit (Biesta 2013; Kelchtermans & Piot 2010; Shield, 2005) vanwege de dagelijkse morele dilemma's die ermee gemoeid zijn, maar óók omdat onderwijs ten dienste wil staan van de menselijke zoektocht naar een goed leven. Biesta (2013) wijst erop dat goed onderwijs begint met de vraag naar de bedoeling van onderwijs in het licht van goed leven.

Op de tweede plaats moet worden vastgesteld dat onderwijs in essentie niet maakbaar is

(Biesta 2013). Het onderwijsproces is een kwetsbaar proces waarvan de uitkomst zich niet laat afdwingen. Om volledig recht te doen aan de subjectiviteit van de leerling, moet het onderwijs condities scheppen waarin de nog onbekende en onvoorziene ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen zich kunnen ontvouwen. De grondhouding die dit van de onderwijsprofessional vergt, zou ik in lijn met Biesta

Een grondhouding van kwetsbaarheid veronderstelt een bescheiden opvatting over wat onderwijzen eigenlijk betekent

(2013) een grondhouding van kwetsbaarheid willen noemen. Een grondhouding van kwetsbaarheid veronderstelt een bescheiden opvatting over wat onderwijzen eigenlijk betekent. Onderwijzen vanuit een kwetsbaar perspectief moet niet zozeer gericht zijn op het tot stand brengen van wat er nog niet is, als wel het tot leven brengen van wat in potentie aanwezig is.

Dit laatste punt impliceert dat het mij niet om het even is welke intuïties met betrekking tot het goede leven worden betrokken in het spirituele betekeniskader van de schoolleider. Wat de inhoud van deze intuïties ook moge zijn, ze moeten in ieder geval recht doen aan de essentie van het onderwijsproces, namelijk dat de subjectiviteit van de leerling zich kan ontploegen in een ontwikkeling die leidt tot volheid van leven.

In de voetsporen van Cassianus

Om spiritualiteit een volwaardige plaats te geven in het schoolleiderschap is het noodzakelijk, maar niet voldoende, om te werken aan bewustzijn op intuïties over goed leven en idealen over goed onderwijs die daaruit voortvloeien. Het is ook niet voldoende om er met anderen

over te spreken. Wil spiritualiteit werkelijk dienstbaar zijn aan het onderwijsproject, dan zal zij op het niveau van de schoolleiding verankerd moeten worden in het hart van de praktijk van de schoolleider: de besluitvorming.

Om zicht te bieden op hoe dit vorm zou kunnen krijgen, put ik uit de christelijke traditie van onderscheiding.

Het begrip 'onderscheiding' is etymologisch verwant aan zowel het Griekse woord *diakrisis* als het Latijnse woord *discretio*. Het verwees oorspronkelijk naar sleutelbegrippen uit de antieke Griekse filosofie, zoals oordeelsvorming, zorgvuldige besluitvorming, bewustzijn, rationaliteit en praktische wijsheid. Pas binnen de context van de christelijke traditie kreeg de term specifieke spirituele connotaties (Dingjan 1967).

Geleidelijk ontwikkelden zich binnen de christelijke traditie van onderscheiding verschillende stromingen, waarvan sommige de nadruk leggen op het maken van persoonlijke levenskeuzes en anderen op het gezamenlijk nemen van besluiten gericht op het goede voor de gemeenschap (Waaijman 2013a). Met name deze laatste stroming is relevant voor de besluitvormingspraktijk van schoolleiders: ze besluiten zelden alleen, en uit hoofde van hun professionaliteit nemen zij besluiten met de intentie het goede te doen voor de schoolgemeenschap.

Drie perspectieven

De geestelijke nalatenschap van de woestijnmonnik Johannes Cassianus (ca. 360-430/435) biedt een rijke beschrijving van de gezamenlijke onderscheidingspraktijk (Waaijman 2013a). ➤

Hoewel tot stand gekomen binnen de context van de vroegchristelijke kluizenaarsgemeenschap, reikt zijn beschrijving ons drie perspectieven op de onderscheidingspraktijk aan, die aan relevantie voor de verankering van spiritualiteit in de hedendaagse schoolleiding niets hebben ingeboet (naar Dingjan 1967; Hermans & Koerts 2013). Hieronder zal ik deze perspectieven kort belichten, om deze in de navolgende paragrafen te vertalen naar de besluitvormingspraktijk van de schoolleider.

Het *eerste perspectief* stelt het vermogen tot onderscheiden centraal. Cassianus betoogt dat het vermogen tot onderscheiding de ultieme deugd is, die mensen in staat stelt beslissingen te nemen die voorspoed voor de gemeenschap bevorderen. Het vermogen tot onderscheiding vereist dat de kardinale deugden van wijsheid en matigheid worden gecultiveerd, die zorgen voor een gebalanceerde levenshouding (naar Dingjan 1967). Tegelijkertijd draagt het praktiseren van onderscheiding bij aan het cultiveren van de kardinale deugden. Er is dus sprake van een wisselwerking.

Het *tweede perspectief* belicht de praktijk van de onderscheiding als een gezamenlijk en gefaseerd besluitvormingsproces om te komen tot besluiten die gematigd, juist bemeten en wijs zijn. Cassianus beschrijft een aantal stappen die gezet moeten worden om te komen tot besluiten die het welzijn voor de gemeenschap bevorderen (Dingjan 1967; Nissen 2015; Waaijman 2003).

De eerste stap bestaat uit een grondige oriëntatie op het onderwerp waarover moet worden besloten, met meteen een eerste verkenning welke besluiten eventueel tot een nieuw, levend perspectief voor de gemeenschap kunnen leiden en welke zeker niet.

De tweede stap bestaat uit zelfonderzoek en reflectie om persoonlijke intenties, motieven en idealen omtrent het goede te verhelderen, te vergelijken en te waarderen in het licht van het welzijn van de gemeenschap. Het welzijn voor de gemeenschap kan niet los gedacht worden van intuïties met betrekking tot goed leven. De verschillende besluitopties die nog openstaan worden in dit perspectief opnieuw gewogen.

In de derde stap worden de uitkomsten van zelfonderzoek en reflectie gezamenlijk bediscussieerd en gewaardeerd, om ten slotte in de vierde stap te komen tot een gezamenlijk besluit dat het ultieme goede voor de gemeenschap bevordert.

Wanneer dit besluit eenmaal genomen is, kan het niet anders dan dat ernaar wordt gehandeld omdat het genomen besluit het evident goede weerspiegelt.

Het *derde perspectief* verkent de praktijk van de onderscheiding als een spirituele weg. Om dit te verhelderen onderscheidt Cassianus de tussendoelen en het uiteindelijke doel van de onderscheiding (Dingjan 1976, 19; Waaijman 2013b).

Binnen de spirituele gemeenschap waarvan Cassianus deelgenoot was, bestond de onderscheidingspraktijk uit de samenkomst van leden

van de gemeenschap waarbij discussiepunten en argumenten, perspectieven en ervaringen werden verzameld en gedeeld (*collatio*), voordat er werd gediscussieerd en geëvalueerd. Dit ‘vieren van de verschillen’ bevorderde de kunst van het luisteren, maar ook de gevoeligheid voor verschillende posities en ervaringen ten aanzien van de spirituele ervaring. Bovendien konden door het proces nieuwe inzichten en nieuwe verschillen aan de oppervlakte komen en aldus nieuwe openingen worden gemaakt naar spirituele transformatie en persoonlijke groei.

Kortom, behalve het nemen van de juiste besluiten, hadden de samenkomsten tot tussendoel persoonlijke groei en spirituele transformatie van de gemeenschapsleden. Het uiteindelijke doel was constante contemplatie van God. Vertaald naar niet-christelijke spiritualiteit zouden we kunnen denken aan een duurzame afstemming op intuïties van een volheid van leven (Hense 2014) waarnaar we verlangen en waarnaar we streven, echter zonder deze ooit volledig te kunnen realiseren (Maas 2015).

Het vermogen tot onderscheiding

Het vermogen om besluiten te nemen die goed, wijs, en juist bemeten zijn, noemt Cassianus de ultieme deugd. Hoe kunnen we eraan werken om deze deugd te ontwikkelen ten dienste van de besluitvorming in de schoolleiding? Aanknopingspunten vinden we in de oriëntatie op het goede voor de gemeenschap als het kritische punt in het onderscheidingsproces en in de twee kardinale deugden die van belang zijn, namelijk wijsheid en gematigheid.

Om te beginnen met het kritische punt: oriëntatie op het goede voor de school moet steeds leidend zijn in de besluitvormingspraktijk van de schoolleider. Maar waaraan moet deze zijn of haar ideeën over het goede ijken? De vraag naar het ultieme goede raakt aan het vraagstuk van de moraliteit: ‘Hoe te leven?’ (naar Van Tongeren 2013). Antwoorden hierop kunnen worden gezocht in de moraliteit zelf, maar het is de vraag of daarmee de volle breedte van het afwegingskader is belicht. Morele afwegingen kunnen gemakkelijk gemaakt worden op basis van redenen die buiten de persoon zelf liggen. Ze dienen

dan eerder ter legitimatie van de keuzes die de schoolleider maakt (Waslander et al. 2011),

dan dat ze een werkelijk gevoelde urgentie vertolken om een bepaald besluit te nemen.

Ik pleit er in navolging van Taylor (1989) voor dat de idealen die in de persoon van de schoolleider besloten liggen en teruggaan op diens intuïties over volheid van leven, weer een plek krijgen in het afwegingskader. Ondersteuning voor de legitimiteit van deze gedachtegang vind ik ook in het werk van de filosoof Frankfurt. In *The Reasons of Love* (2004) betoogt Frankfurt dat het antwoord op de vraag naar ‘hoe te leven’ niet zozeer gezocht moet worden in rationele afwegingen, maar in de reflectie op wat ons als mens werkelijk ter harte gaat en een dringend appèl op ons doet om daarnaar te handelen. Het feit dat zaken ons ter harte gaan is inherent aan de menselijke conditie, en het vermogen om daar respons op te geven onderscheidt ons als mens. De vertaling naar de praktische rationaliteit – en daartoe reken ik dan



ook de besluitvorming – moet volgens Frankfurt zijn ingebed in dat grotere perspectief.

Hoe komen schoolleiders wat hen ter harte gaat op het spoor? Religieuze bronnen kunnen helpen, maar voor diegenen die niet religieus zijn, kunnen ook ervaringen van contingentie een waardevolle vindplaats vormen. Ervaringen van contingentie ontstaan door ingrijpende gebeurtenissen die ons overkomen zijn, maar waarvan we beseffen dat ze ons niet hadden hoeven te overkomen (Wuchterl 2011). Zulke ervaringen hebben vaak betrekking op verdrietige gebeurtenissen zoals de onverwachte dood van een dierbare of onverwacht baanverlies, maar in

Wijsheid en gematigdheid zorgen voor een uitgebalanceerde levenshouding, waarin spirituele ijver niet wordt overdreven

een enkel geval ook op een blijde gebeurtenis zoals de geboorte van een kind. Wanneer we bij het zien van de nieuwgeborene overspoeld worden door het besef dat het wonder van het leven niet in mensenhanden is, kunnen we geboorte duiden als een gebeurtenis die ons toevalt.

In het hart van contingentie ervaringen zijn we kwetsbaar. Het is bij uitstek in deze kwetsbaarheid dat we ontvankelijk zijn voor nieuwe inzichten in wat ertoe doet in ons leven. Biografische interviews waarin levensgebeurtenissen worden besproken en verkend wordt hoe met contingentie ervaringen wordt omgegaan, kunnen schoolleiders helpen om deze inzichten te vinden en daarmee hun intuïties over het goede leven te expliciteren (Van der Zee 2016).

Intuïties over het goede leven kunnen mensen in ‘vuur en vlam’ zetten. Het is niet voor niets dat Cassianus pleit voor de ontwikkeling van de deugden van wijsheid en gematigdheid.

Wijsheid en gematigdheid zorgen voor een uitgebalanceerde levenshouding, waarin spirituele ijver niet wordt overdreven. Het is een kwestie van ‘maat houden’ en van het vinden van het juiste midden tussen het ultieme goede en het haalbare. Dat geldt bij uitstek ook voor de onderscheidingspraktijk.

In de casus aan het begin van dit artikel ontbreekt het kritische punt in de besluitvorming. De leerlingen, die het hart vormen van de schoolgemeenschap, komen niet ter sprake. Had de directie de zorgstructuur belicht vanuit

haar idealen ten aanzien van goed onderwijs voor haar leerlingen, dan was wellicht

een andere keuze gemaakt. Dan had de directie misschien juist sterk ingezet op ouderbetrokkenheid om het welzijn van leerlingen beter te kunnen volgen. En waren kosten bespaard door de preventieve werking die hiervan uitgaat.

Naar verankering in de gezamenlijke praktijk

Wanneer we spiritualiteit willen verankeren in de dagelijkse praktijk van de schoolleider is de gezamenlijke besluitvormingspraktijk de plaats bij uitstek waarin spiritualiteit gestalte moet krijgen. In het betrekken van anderen bij processen van onderscheiding wordt gewerkt aan een besluitvormingscultuur, die complexiteit en verschillen niet uit de weg gaat maar omarmt, om zo tot gezamenlijke verdieping en kwaliteit te komen. Hieronder zet ik aan de hand van het tweede perspectief op onderscheiding uiteen hoe dat zou kunnen. ▷

De vier stappen van Cassianus geven een beeld van hoe gezamenlijke besluitvormingsprocessen van schoolleiders gestructureerd zouden kunnen worden. Maar ervaringen met professionaliseringsprogramma's rond besluitvorming wijzen uit dat teams er vaak vaste besluitvormingsgewoonten op na houden die niet gemakkelijk kunnen worden doorbroken. Daarom lijkt het

zinvoller om te werken aan bewustwording op de beperkingen van de ingesloten besluitvor-

mingspraktijk en vervolgens aan begrip van de essenties van onderscheiding en de meerwaarde daarvan.

De eerste essentie van onderscheiding bestaat uit het verwerven van breed, diep en hoog inzicht. Dit verwerven van inzicht gaat gepaard met een beweging die 'naar buiten' gericht is: het verzamelen van zo veel mogelijk feiten, perspectieven en meningen ten aanzien van het onderwerp van de besluitvorming. Maar het verwerven van inzicht veronderstelt ook een beweging 'naar binnen', in de vorm van zelfonderzoek en reflectie op intenties, motieven en idealen. Onderscheiding noem ik om die reden ook wel 'vertraagde besluitvorming'.

De tweede essentie is dat deliberatie niet zozeer gericht moet zijn op *efficiency* in het besluitvormingsproces, maar op de kwaliteit ervan. Deze moet worden gezocht in het wegen en beoordelen van besluitopties in het perspectief van de bijeengelegde intuïties over het goede. Dit is het kritische punt van de onderscheiding, waarbij als tegenwicht ook de haalbaarheid van de verschillende besluitopties onderwerp van gesprek is.

Daarbij is een kanttekening op zijn plaats. Schoolleiders moeten vaak onder hoge druk en in een veld van conflicterende loyaliteiten besluiten nemen (Kelchtermans & Piot 2010; Waslander et al. 2011). In deze complexiteit kan deliberatie gemakkelijk worden ingezet als een politiek middel om draagvlak te verwerven voor, of zich in te dekken tegen, de gevolgen

van een te nemen besluit. Dit is echter niet de manier waarop de onderscheiding deliberatie verstaat. Onderscheiding veronderstelt een niet-gepolitiseerde uitwisseling van argumenten, waarbij de diversiteit van argumenten en meningen uitdrukkelijk wordt omarmd om een zo rijk mogelijk perspectief te verwerven en intuïties omtrent het goede een kans te geven om daadwerkelijk het kritische punt te vormen in de afwegingen.

De derde essentie van onderscheiding heeft betrekking op de grondhouding van de deelnemers aan het besluitvormingsproces. Zonder vertrouwen in het gezamenlijk vermogen om tot een juist besluit te komen is het onmogelijk om de gezamenlijke deliberatie van haar politieke karakter te ontdoen. Cassianus pleit in dat verband voor een houding van nederigheid vanuit het besef dat niemand de wijsheid in pacht heeft. Ik zet daar graag een houding van kwetsbaarheid als alternatief naast, die toestaat dat het besluit dat 'leven geeft' zich kan aandienen in de gezamenlijkheid.

Wanneer dat besluit zich aandient en daartoe gezamenlijk wordt besloten, dient de vierde essentie zich aan: de levengevende kwaliteit van het genomen besluit, gericht op het goede,

impliceert onherroepelijk een gezamenlijk gevoelde noodzaak om het besluit tot uitvoering te brengen. En dat geeft energie!

In de casus concentreert het gesprek van de directie zich op wet- en regelgeving en kostenbesparing en valt na anderhalf uur het besluit. Het gesprek is zo ingekaderd dat er geen ruimte is voor de inbreng van persoonlijke motieven en intuïties of de gedeelde idealen ten aanzien van goed onderwijs. Emoties rondom het thema 'zorg' komen niet aan bod. Als gevolg is het uiteindelijke besluit niet alleen onvoldoende doordacht, het mist de bezielende energie van de schoolleiding doordat wat de schoolleiding ter harte gaat er niet in tot uitdrukking komt. De uitvoering van het besluit wordt een regelklus in plaats van een project dat de bevoegdheid van de betrokkenen aanwakkerd.

In vorm komen en blijven

Spiritualiteit heb ik in dit artikel opgevat als het duurzaam volgen van intuïties in het streven naar volheid van leven (naar Hense 2014, 5). Hierboven beschreef ik hoe door processen van onderscheiding intuïties met betrekking tot volheid van leven, of anders gesteld – het goede – kunnen worden verankerd in de besluitvormingspraktijk van schoolleiders en hun collega's. In het navolgende sluit ik aan bij het derde perspectief op onderscheiding om zicht te bieden op verduurzaming van deze vorm van spiritualiteit.

Verduurzaming van spiritualiteit is het resultaat van spirituele transformatie of anders gesteld: van in vorm komen (Waaijman 2003). Naar analogie van Cassianus kan onderscheiding in de gezamenlijke besluitvorming van

schoolleiders tweeledig worden opgevat. Op de eerste plaats als een benadering van besluiten nemen die bijdraagt aan besluiten die goed, wijs en juist bemeten zijn. In de tweede plaats als een manier om individueel en gezamenlijk 'in vorm' te komen. Hoe kunnen we dat begrijpen? Voor het antwoord op deze vraag ga ik nog eens terug naar het onderscheid tussen de tussendoelen en het uiteindelijke doel van de onderscheiding volgens Cassianus.

Het uiteindelijke doel moet binnen de context van het schoolleiderschap begrepen worden als de duurzame afstemming op de idealen met betrekking tot goed onderwijs. Alleen een duurzame afstemming voorkomt dat de idealen bezwijken onder de druk waarmee schoolleiders te maken hebben. Maar duurzame afstemming komt niet vanzelf en niet alleen. Cassianus' reflecties op de tussendoelen van de onderscheiding maken dat helder.

Door in gezamenlijke besluitvormingsprocessen de eigen idealen ten aanzien van goed onderwijs en onderliggende intuïties in te brengen en te bespreken, kunnen twee processen zich ontvouwen. In de eerste plaats krijgen de betrokkenen door deze uitwisseling zelf meer zicht op waar het hen nu werkelijk om te doen is en kunnen zij hun professionele leven daarop afstemmen. Dit individueel 'in vorm komen' is spiritueel gezien van belang, omdat dit leidt naar 'volheid van leven'. Maar individueel 'in vorm komen' is ook professioneel van belang, omdat het de eigen leiderschapskwaliteiten bevordert (Hermans & Koerts 2013) en bijdraagt aan veerkracht.

In de tweede plaats leidt de uitwisseling van ➤

persoonlijke idealen en intuïties tot meer gevoeligheid voor de verschillen en het besef dat nieuwe inzichten ook nieuwe horizonten kunnen openen met betrekking tot goed onderwijs. Dit tweede proces begrijp ik als een gezamenlijk ‘in vorm komen’. Dat is wat mij

betreft niet ‘alle neuzen dezelfde kant op’, maar juist het blijvend viereen van het verschil. Of, in

termen van Kunneman (2013): het ontwikkelen van *amor* voor de complexiteit die de verschillen nou eenmaal met zich mee brengen. Omarming in plaats van afwending.

Voor een laatste keer terug naar de casus. Door dat de directie de gelegenheid niet aangrijpt om wezenlijk met elkaar in gesprek te gaan, wordt de gewoonte om samen sturing te geven vanuit gedeelde idealen niet gevoed. Individueel worden de schoolleiders niet uitgedaagd om het eigen denken te bevragen en te scherpen en zo hun leiderschap te ontwikkelen. Zo bezien is het uitblijven van gesprek over motieven, idealen en intuïties in de casus in meerdere opzichten een gemiste kans.

Nieuwe horizonten

In deze bijdrage bepleit ik de mogelijkheid om door processen van onderscheiding vorm en inhoud te geven aan spiritualiteit binnen de schoolleiding. Deze gedachtegang staat ook centraal in lopend praktijkgericht onderzoek naar de gezamenlijke besluitvorming in managementteams van scholen voor voortgezet onderwijs. De eerste onderzoeksresultaten wijzen erop dat het voor schoolleiders een grote

uitdaging vormt om vanuit een grondhouding van kwetsbaarheid om te gaan met de verschillen in inzicht en ervaring ten aanzien van idealen voor goed onderwijs binnen het eigen team. De voortdurende tijdsdruk, de normatieve druk van buiten en de complexiteit van de hande-

lingscontext zijn daar debet aan. Maar óók de handelingsverlegenheid die het gesprek over idealen en onderliggende intuïties over volheid van leven oproept.

Het is de vraag in hoeverre schoolleiders nog door ouders, besturen en overheid worden bevraagd op de diepere motivaties van hun handelen. En wat de gevolgen daarvan zijn in termen van taalarmoede en ongemak om met elkaar te spreken over wat er werkelijk ter harte gaat teneinde van elkaar te leren. Werken aan onderscheiding veronderstelt de bereidheid om de eigen besluitvormingspraktijk opnieuw te bevragen. En van daaruit het gesprek over de diepere lagen van de eigen en gezamenlijke praktijk weer te openen.

Tegenover de tijdsinvestering en relatieve kwetsbaarheid die deze gezamenlijke, innerlijke reis vraagt, staat dat zich nieuwe horizonten voor het onderwijsproject kunnen openen. Misschien belangrijker nog is dat idealen weer gedeeld en geleefd kunnen worden in de gezamenlijke handelingspraktijk en dat die praktijk de gedeelde idealen uitdrukt. Door de onderscheiding wordt de schoolorganisatie meegenomen in wat de schoolleiding werkelijk ter harte gaat. <

Literatuur

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- De Jong, A. & Van der Zee, Th. (2008). *Inspireren tot participatie. Onderzoek naar inspirerende activiteiten en leraren op katholieke scholen*. Budel: Damon.
- Dingjan, Dr. Fr. O.S.B. (1967). *Discretio. Les engines patristiques et monastiques de la doctrine sur la prudence chez saint Thomas d'Aquin*. Assen: Van Gorcum & Comp. N.V.
- Frankfurt, H.G. (2004). *The Reasons of Love*. Princeton/Woodstock: Princeton University Press.
- Hense, E. (2014). Introduction. In: Hense, E., Jespers, F., Nissen, P. (eds.). *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*, (pp. 1-17). Leiden/Boston: Brill.
- Hermans, C.A.M. & Koerts, E. (2013). Towards a model of influence of spirituality on leadership: empirical research of school leaders on Catholic schools in the Netherlands. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 34 (2), 204-219.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Kunneman, H. (2013). Slotbeschouwing: De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In: H. van Wijk & H. Kunneman (eds.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 431-456). Amsterdam: SPW Books.
- Maas, F. (2015). Het goede? Tussen ongekend en evident. *Speling* 67 (1), 8-13.
- Nissen, P. (2015). Het goede kiezen en delen: over de onderscheiding der geesten. *Speling* 67 (1), 14-24.
- Shields, C.M. (2005). Taking account of Spirituality: Should Educational Leaders Care? In: Shields, C.M., Edwards, M.M. & Sayani, A. (eds.). *Inspiring Practice. Spirituality & Educational Leadership*, (pp. 5-16). Lancaster USA: Pro Active Publications.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Waaijman, K. (2003). *Spiritualiteit. Vormen. Grondslagen. Methoden [Spirituality. Forms. Foundations. Methods]*. Gent: Carmelitana / Kampen: Uitgeverij Kok.
- Waaijman, K. (2013a). Discernment and biblical spirituality: an overview and evaluation of recent research. *Acta Theologica Suppl* 17, 1-12.
- Waaijman, K. (2013b). Discernment – The compass on the high sea of spirituality. *Acta Theologica Suppl* 17, 13-24.
- Waslander, S., Van der Weide, M., Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit. Politiek, pers en praktijk deel II*. Utrecht: VO-raad.
- Wuchterl, K. (2011). *Kontingenz oder das andere Vernunft*. Wiederbade: Franz Steiner Verlag.
- Zee, Th. van der (2016). Kontingenz mit Hilfe religiöser Bildung bewältigen am Beispiel von Schulleiterinnen und Schulleiter. In: Beier, M., Gabriel, H., Rieger, H.-M., Wermke, M. (eds.). *Religion und Bildung – Ressourcen im Alter?* (pp. 133-150). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Sandra van Groningen MA MSc is onderzoeker aan de faculteit Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit te Nijmegen. a.vangroningen@ftr.ru.nl

Naar meer ontvankelijkheid

De handelingsverlegenheid van schoolleiders is in dit themanummer van *Handelingen* uitgangspunt geweest van de praktisch-theologische en religiewetenschappelijke bijdragen om na te gaan op welke manier spiritualiteit met het leiderschap kan worden verbonden. De diversiteit van de benaderingen kenmerkt ook het veld van de spiritualiteit – van de waardenoriëntatie tot de bijbelse spiritualiteit. In de verankering van de (uiteindelijke) waarden in de *persoon* van de schoolleider vinden de benaderingen elkaar weer.

De groeiende veranderlijkheid en complexiteit in de samenleving maakt onzeker. Wat gebeurt er? Waar gaat het naartoe? Zijn ontwikkelingen nog wel te voorspellen of te sturen? Velen stellen zich deze en soortgelijke existentiële vragen. Het zijn vragen van alle tijden, maar die echt binnenkomen bij mensen in de huidige tijd waarin we gewend zijn geraakt aan de idee van de maakbaarheid. Ontwikkelingen en de vragen die ze oproepen knagen aan de maakbaarheid van de samenleving en van het leven.

Het zijn daarmee indringende ontwikkelingen, omdat ze ons brengen tot een besef van grenzen van dat wat te sturen, maken of voorspellen is. Bovendien hebben de grenzen niet louter betrekking op het persoonlijke leven van mensen, maar ook op hun professioneel hande-

len. Professionals worden er handelingsverlegen van – niet wetend wat te doen. Wat staat mij te doen? Meer van hetzelfde volstaat dan niet. Kan het ook anders?

Voor praktisch theologen en religiewetenschappers zijn de groeiende veranderlijkheid en complexiteit zeer interessant. De ontwikkelingen hebben immers betrekking op een cruciaal vraagstuk van de handelingsverlegenheid waarin mensen komen tot een besef van grenzen én tot een verlangen om voorbij deze grenzen te kunnen komen. Praktisch theologen en religiewetenschappers kunnen hen helpen om nieuwe betekenisaders te ontwerpen en daarvoor te putten uit bronnen van religieuze en/of spirituele tradities.

In dit themanummer zijn we nader ingegaan op de vraag hoe schoolleiders van doen hebben ►

met de groeiende veranderlijkheid en complexiteit. En hoe zij in staat kunnen zijn te putten uit hun bronnen van uiteindelijke waarde om te weten hoe te handelen. De keuze voor de groep van schoolleiders is daarom zo interessant, omdat ze in een context werken waarin de vormgevers van de toekomst worden onderwezen en gevormd. Schoolleiders worden geconfronteerd met groeiende verwachtingen van ouders, de omgeving en de samenleving over wat de school zou moeten doen. Inzetten op autonomie, weerbaarheid, economische zelfredzaamheid of sociale verantwoordelijkheid? Wat doet ertoe in de eenentwintigste eeuw? Of meer precies: wat doet er morgen toe als blijkt dat wat gisteren telde niet meer telt?

De groeiende veranderlijkheid en complexiteit in de samenleving is in deze context heel nadrukkelijk aan de orde. De persoon van de schoolleider is in het geheel niet onbelangrijk – wie is het die leiding geeft? En bovendien staat voor hem of haar op scherp om te putten uit bronnen van religieuze en/of spirituele tradities – immers, de plausibiliteit daarvan wordt door velen in de huidige samenleving op z'n minst betwijfeld. Putten schoolleiders uit deze bronnen? En hoe resoneert dat in hun professioneel handelen?

Aanvullende benaderingen

De handelingsverlegenheid van schoolleiders is uitgangspunt geweest van de praktisch-theologische en religiewetenschappelijke bijdragen om na te gaan op welke manier spiritualiteit met het leiderschap kan worden verbonden. Verschillende auteurs hebben daarbij gekozen voor een eigen manier om spiritualiteit te thematiseren.

Zo koos Piet Murre voor een brede benadering als die van spiritualiteit als waardenoriëntatie om na te gaan hoe waarden het leiderschap sturen. Het is een benadering die goed past in het discours van het moreel leiderschap.

Sandra van Groningen en Theo van der Zee hanteerden in hun respectievelijke bijdragen de benadering dat spiritualiteit betrekking heeft op het nastreven van intuïties die leiden tot een volheid van leven. Hun benadering wil uitdrukkelijk recht doen aan de diversiteit aan manieren waarop mensen in de huidige seculiere tijd zoeken naar de zinvolheid van het leven (Taylor).

Bram de Muynck heeft gekozen voor een benadering die sterk verankerd ligt in de Bijbel waarin een begrip als roeping betekenis krijgt. Johannes Claeys en zijn collega's verankeren spiritualiteit in de dialoog van ieder mens met het transcendente, dat wat van uiteindelijke waarde is.

De diversiteit van de benaderingen kenmerkt ook het veld van de spiritualiteit – van de waardenoriëntatie tot de bijbelse spiritualiteit. In dit themanummer zijn het overigens benaderingen die elkaar niet uitsluiten, eerder aanvullen. In de verankering van de (uiteindelijke) waarden in de *persoon* van de schoolleider vinden de benaderingen elkaar weer. Hun handelingsverlegenheid kan tegemoet worden getreden door (nieuwe) wegen te zoeken om schoolleiders toegang te geven tot dat waar het hen uiteindelijk om te doen is. Veel meer nog dan de kennis en vaardigheden, zijn het de in ervaringen verankerde uiteindelijke waarden die schoolleiders als persoon inbrengen in hun leidinggeven. Vaak gebeurt dat echter nog impliciet en onbewust.

Verwacht mag worden dat schoolleiders die zich van deze waarden bewust zijn, beter in staat zijn om goede redenen in te brengen in de keuzes waar ze dagelijks voor komen te staan.

Omvorming en ontvankelijkheid

De bijdragen laten echter nog iets anders zien, namelijk dat spiritualiteit geen statische benadering verdraagt. Anders gezegd, de wijze waarop uiteindelijke waarden richting geven aan het leidinggeven is aan verandering, en misschien ook wel aan ontwikkeling, onderhevig. Aan de hand van ervaringen waarin echt iets op het spel staat en waarin ze tegen grenzen aanlopen, kunnen schoolleiders groeien in het bewustzijn van wat deze waarden voor hen betekenen. Deze ervaringen kunnen ze in hun leven en werk opdoen, maar kunnen ze ook oproepen door bijvoorbeeld zichzelf te leren verstaan tegenover verhaalde ervaringen van anderen (Ricoeur: 'in front of the text'). Spiritualiteit is een op ontwikkeling gericht fenomeen – de ontwikkeling namelijk van deze persoon.

Verschillende auteurs in dit themanummer brachten het ontwikkelingsgerichte perspectief van de omvorming in, dat ze ontleenden aan Kees Waaijman. Met omvorming wordt bedoeld het 'in vorm komen' van mensen. Het gaat daarbij niet om een ontwikkeling die vanuit de persoon is gestuurd of geregisseerd, maar veel eerder een ontwikkeling waarvan de bron (*agency*) buiten de persoon zelf ligt. In de christelijke traditie wordt God als bron van deze ontwikkeling benoemd, maar er zijn ook mensen die daarvoor namen als een Hogere Macht, Energie of Iets hanteren. De omvorming heeft daarom betrekking op 'het godmenselijk betrekkingse-

beuren' (Waaijman) – de mens en haar of zijn God (Hogere Macht, Energie, Iets) in wederkerigheid.

Van schoolleiders die zich openstellen voor en zich bewust zijn van deze ontwikkeling (omvorming) mag verwacht worden dat ze op een andere manier aankijken tegen het leidinggeven aan de school. Het komt er voor hen veel minder op aan wat zij regelen, managen of sturen, maar veeleer op wat ze (los)laten en waar ze in de ontwikkeling van de school ontvankelijk voor zijn.

Dit is een heel andere manier om naar ontwikkeling te kijken dan in de huidige samenleving gangbaar is. In plaats van het streven om zoveel mogelijk kunnen voorspellen en sturen van ontwikkelingen en uitsluiten van risico's, is deze manier gericht op een ontvankelijkheid voor wat zich aandient. Ontvankelijkheid behelst overigens geen passiviteit, maar vraagt wel degelijk een actieve houding. De actieve houding is gelegen in het ontvankelijk zijn voor wat zich aandient, afvragen wat daarin aan vragen en mogelijkheden liggen, en er vervolgens ook iets mee doen. Een voorbeeld hiervan is de schoolleider die ontwikkelingen als demografische krimp tegemoet treedt met een ontvankelijkheid, om vervolgens met onvermoede creativiteit een passend aanbod voor leerlingen te creëren.

Het vraagstuk van de handelingsverlegenheid van schoolleiders komt vanuit het perspectief van spiritualiteit aldus in een heel ander licht te staan. Over de ontwikkeling van schoolleiders vanuit het perspectief van spiritualiteit in relatie tot hun (andere) manier van leidinggeven weten we echter nog heel weinig en zal de komende jaren veel ontwikkeld moeten worden. ▷

Toegankelijk maken

Voor de verdere ontwikkeling van schoolleiders vanuit het perspectief van spiritualiteit is het kunnen putten uit bronnen van religieuze en/of spirituele tradities van groot belang. Het kwam zo even al aan bod. In de context van schoolleiders die gesocialiseerd zijn in bijvoorbeeld de christelijke traditie, zal het mogelijk zijn om te putten uit de bronnen van deze traditie. Zij kunnen putten uit deze bronnen om redenen te vinden voor hun professioneel handelen. Opmerkelijk is wel, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de bijdrage van Bram de Muynck, dat ook zij op zoek zijn naar een nieuwe taal voor deze redenen – zoals roeping verstaan vanuit de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen.

Meer en meer schoolleiders zijn echter niet meer gesocialiseerd in een religieuze traditie en/of voelen zich daarmee niet langer verwant. Ook zij zijn op zoek naar een tweede taal (Verstraeten) om hun redenen te kunnen verwoorden voor hun professioneel handelen. Het gaat om taal die hen in staat stelt om te ont-grenzen, verbeelden en nieuwe mogelijkheden te zien. Een taal waarover religieuze en spirituele tradities van oudsher beschikken. Voor hen zullen (nieuwe) manieren gezocht moeten worden waarop zij kunnen putten uit bronnen van beproefde levenskunst die voor hen als een kritisch tegenover zullen zijn. Christelijke spiritualiteit kan vanuit dit perspectief beschouwd worden als kritische spiritualiteit. Ze stelt namelijk ter discussie wat als voor normaal of waar wordt aangenomen (zoals regelen, managen, sturen). Er ligt een opdracht voor praktisch theologen en religiewetenschappers om bronnen van de christelijke en andere spiritualiteit toegankelijk te maken voor

alle schoolleiders, wil de spiritualiteit opgevat kunnen worden als kritische spiritualiteit.

Opdracht en borging

Ten slotte ligt er voor schoolleiders een opdracht om anderen in hun ontwikkeling mee te nemen. Dat vraagt in de eerste plaats dat zij in staat zijn hun spiritualiteit te verankeren in hun professionele praktijk van leidinggeven. In de bijdrage van Sandra van Groningen wordt de praktijk van de onderscheiding geduid als geleefde spiritualiteit. Het gaat om de kunst om te onderscheiden waar het op aan komt als er keuzes gemaakt moeten worden, of het nu gaat om de inrichting van het onderwijs, de formatie of de schorsing van een leerling.

En in de tweede plaats gaat het erom anderen uit te nodigen deel te nemen aan deze nieuwe praktijken van spiritualiteit. Wat kan een schoolleider bijvoorbeeld doen om docenten en andere medewerkers te stimuleren om zich de kunst van de onderscheiding eigen te maken? Ook hier gaat het verder dan een mooie studiedag of inspiratiedag in het schooljaar, het gaat om de borging van een nieuwe, andere manier van werken waarin ruimte is voor dat waar het op aankomt. Is er ruimte en tijd in het werk voor spiritualiteit? Deze andere manier begint bij de persoon. Als mensen beter 'in vorm komen', zal de organisatie dat ook kunnen. Transformatie begint bij mensen. <

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

‘De noodzaak van een tweede taal’

De Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de Universiteit Leuven is gevestigd in het *Collegium Veteranorum*, waarvan de geschiedenis teruggaat tot in de zestiende eeuw. In het hoofdgebouw zoek ik tussen de naambordjes vergeefs naar die van prof.dr. Johan Verstraeten, met wie ik een afspraak heb voor een vraaggesprek over spiritueel leiderschap. Een behulpzame student brengt me over de binnenplaats naar de achtergelegen bibliotheek waar de kamer van de professor zich bevindt. De wanden van zijn kamer zijn bekleed met uitpuilende boekenkasten. Hij komt tevoorschijn achter een aantal hoog opgetaste stapels documenten. Op mijn vragende blik zegt hij met een vriendelijke glimlach: ‘Ja, zo is mijn werkkamer, maar ik weet waar alles ligt. Ik ben nooit iets kwijt.’ Johan Verstraeten is gespecialiseerd in bedrijfsethiek, spiritualiteit en leiderschap, katholiek sociaal denken en vredesethiek.

Van zijn hand verschenen verschillende boeken die gretig aftrek vinden, zoals *Taal en stilte: naar een leiderschap voorbij de angst* (2014).



NICO KRIJN: Ik stel voor om het leiderschap van Paulus te bespreken. Deze apostel heeft zijn licht fel laten schijnen op verscheidene concrete situaties. Hij was volgens mij een angstaanjagende figuur,

had op alle vragen antwoord en kon alle gebeurtenissen

verklaren. Bovendien had hij geen vertrouwen in de gemeenschap en koerste op zijn eigen subjectieve inzicht. Wat is het spirituele aspect van Paulus' leiderschap?

JOHAN VERSTRAETEN: Dat is een interessante vraag, die ik niet ga beantwoorden. Er zijn mensen hier die veel meer weten van Paulus dan ik. Hij is zo veelzijdig.

KRIJN: Goed, dan gooien we het roer om. Wat is volgens u de kern van het spiritueel leiderschap?

VERSTRAETEN: Dat is op zich een complexe zaak. Bij spiritueel leiderschap denk ik in de eerste plaats aan spirituele meesters die een religieuze gemeenschap leiding geven, of invloed uitoefenen. Ik denk bijvoorbeeld aan iemand als Thomas Merton, die een echte spirituele leider was binnen de Amerikaanse katholieke wereld, in de periode van de jaren zestig, zeventig van de vorige eeuw.

Maar in mijn boeken heb ik het over leiderschap dat goed of slecht is en dat heeft te maken met het vermogen om te doen wat gedaan moet worden. Het is van belang een juiste keuze te maken: *'to do the right thing'*, wat iets heel anders is dan *'to do things right'*.

'Leiderschap begint met opnieuw leren 'zien', met het doorbreken van de enge interpretatiehorizon waarin men vastzit'

Dat laatste doet een manager veelal omdat zijn collega-managers dat ook zo doen. Bovendien blijft leiderschap niet, zoals management, beperkt tot handelen in een voorgegeven

context. Het is gericht op verandering van de context en dit niet op een mechanistische,

maar procesmatige wijze.

Ik ben ervan overtuigd, en ik heb er ook argumenten voor, dat leiderschap spiritualiteit nodig heeft en wel om twee redenen. Ten eerste, omdat door de al te grote invloed van het managementdiscours, leiders heel vaak op een zeer enge manier de wereld interpreteren, en, ten tweede, dan nog eens mensen aanzetten om overeenkomstig die zeer eenzijdige visie te handelen, waarbij ook dwangmiddelen niet worden geschuwd.

Zo'n houding kan geremedieerd worden door leidinggevendens te vormen in wat ik noem een tweede taal. Dat is niet de taal van het berekenende management-denken, maar de taal van de verbeelding, van de metafoor, van het verhaal. Het meest van belang is dat het verhaal niet alleen het verhaal is van de leidinggevende, maar een verhaal dat voldoende tegendraads is om de gesloten interpretatiehorizon van de leidinggevende open te breken en ook andere perspectieven toe te laten.

Leiderschap begint met opnieuw te leren 'zien', met het doorbreken van de enge interpretatiehorizon waarin men vastzit, en met het ontwikkelen van het vermogen de werkelijkheid anders te interpreteren.



KRIJN: Kunt u daar een praktisch voorbeeld van geven?

VERSTRAETEN: Bijvoorbeeld, wanneer men in een onderneming op de beurs meer succes wil hebben, wat doet men dan? Men gaat in veel gevallen de kosten verminderen. En in heel grote ondernemingen betekent dat meestal het ontslag van een paar honderd of zelfs wel duizend mensen. Kort na zo'n reorganisatie volgt een enthousiaste reactie op de beurs, omdat dan de winstverwachtingen groter zijn.

Niet uit het oog moet worden verloren dat in sommige gevallen men gedwongen is personeel te ontslaan, gewoon om te kunnen overleven als onderneming. Maar men denkt in het algemeen op een zeer enge manier, puur op financieel-economische basis. Terwijl men ook aan het

personeel zou kunnen vragen wat zij bereid zijn in te leveren, zodanig dat iedereen aan het werk kan blijven binnen hun organisatie. Er wordt dan met elkaar naar oplossingen gezocht.

Doordat alle belanghebbenden erbij worden betrokken wordt de zeer enge manier van denken van de almachtige leider, die dacht alles op eigen houtje te kunnen besluiten, doorbroken. De leidinggevende kan besluiten gaan nemen op grond wat zich opdringt als wezenlijk belangrijk. Hij of zij is dan niet ontvankelijk voor schouderklopjes van het hogere management.

Het vraagt soms moed om tegen de stroom op te roeien om originele beslissingen te nemen die het systeem niet altijd welgevallig zijn. De leidinggevende handelt op basis van zijn persoonlijk kompas. Dat kan alleen als

Goed voorbeeld doet goed volgen?

In het kader van haar master Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam schreef Hanneke van Dalen-Preuter een scriptie over 'De voorbeeldfunctie van de leraar voor de morele identiteitsontwikkeling van leerlingen', in samenwerking met het lectoraat Christelijk Leraarschap, Driestar Educatief.

Het probleem

Leraren zijn belangrijke (bege)leiders op de levensweg van kinderen en jongeren. Zij leren hun de Nederlandse taal beheersen en wiskundige berekeningen maken, maar dat niet alleen. Veel leraren willen graag méér dan dat. Het behoort doorgaans tot hun idealen om leerlingen moreel te vormen, om hun normen en waarden bij te brengen. En dat is hard nodig! De maatschappij verandert zo snel dat een vaste set met morele handvatten niet toereikend is. Er zijn burgers nodig die moreel gevormd zijn, die in nieuwe situaties zelfstandig verantwoorde morele keuzes kunnen maken en daarop reflecteren.

Bijna alle leraren gaan ervan uit dat zij in die morele vorming een belangrijke voorbeeldfunctie vervullen, dat jongeren zich met hen kunnen identificeren (Klaassen 2012). Ze verwachten ook dat de kinderen en jongeren hun voorbeeldgedrag in meer of mindere mate overnemen. Uit onderzoek blijkt echter iets heel anders. Jongeren blijken veel eerder mensen die dichter bij

hen staan als voorbeeld te beschouwen, zoals familieleden en vrienden (o.a. Yancey 2011). Leraren worden in dit onderzoek nauwelijks als belangrijk voorbeeld aangemerkt. Maar welk effect heeft het voorbeeldgedrag van de leraar dan eigenlijk nog? Doet goed voorbeeld wel goed volgen? Hoe zit het nu precies met die voorbeeldfunctie?

Om te ontdekken óf het voorbeeldgedrag van de leraar invloed heeft op leerlingen en hóe, moeten we bij de leerlingen zelf beginnen. Wat zeggen zij over de voorbeeldfunctie van de leraar? In hoeverre heeft het gedrag van vroegere leraren hen gevormd?

In mijn onderzoek heb ik zestig studenten van 18 tot 25 jaar bevraagd door middel van een enquête. Vier van deze studenten zijn ook geïnterviewd. In de enquête en in de interviews keken zij terug naar de leraren in hun basis- en middelbare schooltijd. Van de leraar die voor hen het meest een voorbeeld is geweest, beschreven zij de morele eigenschappen die zij in hem of haar bewonderden, bijvoorbeeld

vriendelijkheid of wijsheid. Ook beschreven zij de situatie waarin deze 'succesvolle' overname van normen en waarden plaatsvond. Wat deed de leraar bijvoorbeeld? Gaf hij of zij veel complimenten? Hoeveel tijd brachten ze met hem of haar door? Deze informatie is een eerste stap in de ontdekking van het 'geheim' van de voorbeeldfunctie, en ook hoe leraren die mogelijk kunnen verbeteren.

Wat leerlingen zeggen

Leraren blijken hun voorbeeldgedrag niet voor niets te laten zien. Bijna driekwart van de respondenten heeft naar eigen zeggen een of meer leraren als rolmodel beschouwd. In de meeste gevallen had het voorbeeldgedrag van de leraar volgens de respondent een aanwijsbare invloed op zijn of haar ontwikkeling. Deze invloed was vaak bewustwording.

Jarne (23)* werd zich bijvoorbeeld door het behulpzame voorbeeldgedrag van zijn leraar ervan bewust dat behulpzaamheid een fijne en belangrijke eigenschap is. Hij probeert het nu ook zelf in de praktijk te brengen. En Inge (19) merkte op: 'Door de omgang met deze leraar ben ik serieuzer na gaan denken over dingen.' Ook bij Loïs (21) heeft het voorbeeldgedrag van de leraar effect gehad: 'Ik probeer zelf ook anderen te helpen en een luisterend oor te bieden.'

Leraren lijken dus zeker een voorbeeldfunctie te kunnen vervullen, ze houden kinderen en jongeren een spiegel voor. Maar hoe hun invloed zich verhoudt tot de invloed die andere rolmodellen op jongeren hebben, is nog niet duidelijk.

'Wijsheid' en 'vriendelijkheid' zijn morele eigenschappen waar leraren volgens de respondenten het meest een voorbeeld in zijn. Leraren vinden wijsheid zelf ook een belangrijke karaktereigenschap of deugd (Van Oudenhoven, Blank, Leemhuis, Pomp & Sluis 2008). Het valt te verwachten dat zij deze eigenschap daarom ook vaak proberen uit te dragen. Zo kunnen leerlingen het ook eerder tot voorbeeld nemen. Opvallend was dat leerlingen ook vaak 'behulpzaamheid' bewonderden, terwijl leraren dat doorgaans niet zo'n belangrijke deugd vinden. Dit geldt ook voor de eigenschap 'eerlijkheid'. In het helpen en in het eerlijke behandelen van leerlingen kunnen leraren dus ook een voorbeeld zijn!

Ingrediënten voor een succesvolle voorbeeldfunctie

Leraren willen graag een voorbeeld zijn voor hun leerlingen. Maar hoe doe je dat nu? Wat zagen de leerlingen uit dit onderzoek precies bij de leraren die met hun gedrag een indruk hebben achtergelaten in het leven van leerlingen? Waardoor waren deze leraren zo 'succesvol'?

De bepalende factor hierbij lijkt de *relatiekwaliteit* tussen leraar en leerling te zijn. In meer dan driekwart van de gevallen waarin de leraar een belangrijk voorbeeld was, was er ook sprake van een goede relatie. Het gaat dus om 'sociale nabijheid', wat ook al uit eerdere onderzoeken de spil van identificatieprocessen in gezinnen en vriendengroepen bleek te zijn (o.a. Bucher 1998; Schachter & Ventura 2008). Het 'sociaal dichtbij staan' lijkt dus ook op school cruciaal te zijn. ▷

Leerlingen zijn vaker onder de indruk van leraren die niet alleen experts zijn in hun vak, maar ook geïnteresseerd zijn in hun leerlingen, met hen meeleven en zichzelf als mens aan hen laten zien (zie ook Sanderse 2013, 33). De respondenten onderstrepen dit, zoals bijvoorbeeld Rutger (25), die over zijn leraar opmerkt: ‘Hij nam tijd voor iedereen’. En Steven (21): ‘Deze leraar wist altijd het beste uit iedereen te halen.’

Sociale nabijheid lijkt vooral in te houden dat leraar en leerling elkaar goed leren kennen (zie ook Bucher 1998). Daarbij gaat het meer om de kwaliteit van het contact dan om de kwantiteit. Femke (21) had bijvoorbeeld geen rolmodel op school omdat zij haar leraren te weinig heeft leren kennen: ‘Sociale interacties en zo, het blijft best beperkt eigenlijk. Misschien heb ik ook gewoon te weinig van de docenten gezien om er een voorbeeld aan te hebben.’

Juist dat ‘zien’ was in alle gevallen van succesvolle identificatie de weg waarlangs de voorbeeldeigenschappen door de leerling werden opgemerkt. Het lijkt daarom in de eerste plaats te gaan om de grondhouding van de leraar zoals die blijkt uit het gedrag, en niet zozeer om wat hij zegt of onderwijst over bijvoorbeeld ‘betrouwbaarheid’ of ‘respect’.

Aanbevelingen voor de praktijk

Omdat de persoon van de leraar in het onderwijs steeds meer centraal komt te staan, is het van belang te reflecteren op de eigen voorbeeldfunctie. Bijna alle leraren gaan ervan uit dat zij zo’n rol vervullen, maar dat is volgens de leerlingen niet altijd het geval.

Allereerst kan het voor de leraar behulpzaam zijn om te reflecteren op de eigen identiteit en idealen. Wie ben ik, wat vind ik belangrijk en wat laat ik daarvan zien voor de klas? En in hoeverre komen deze zaken overeen?

Wijsheid was bijvoorbeeld een eigenschap die leraren belangrijk vinden, en die eigenschap werd ook vaak door leerlingen opgemerkt en gewaardeerd. Het is denkbaar dat daar een verband tussen zit. De voorbeeldrol werkt pas wanneer de idealen verankerd zijn in de persoon van de leraar. Voortdurende ontwikkeling en versterking van die verankering – het volgen van idealen die kunnen leiden tot een volheid van leven – zal daarom een positieve invloed hebben op wat de leraar laat zien voor de klas. En daarmee ook op wat leerlingen waarnemen en tot voorbeeld kunnen nemen.

Ten tweede komt uit het onderzoek naar voren dat hoe duidelijker de eigenschappen en waarden van de leraar naar voren komen in zijn of haar gedrag, hoe meer kans er is op identificatie. Voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen is het van essentieel belang dat leraren niet alleen vakexperts zijn, maar dat zij ook hun eigen identiteit laten zien. Leraren moeten zich hiervan bewust worden en ook leren om zichzelf te laten zien.

Daarvoor is allereerst op verschillende niveaus bezinning nodig op het leraarschap. Welke aspecten krijgen de nadruk in opleidingen, gesprekkencycli en persoonlijke reflectie? Alleen het vak of ook de persoon van de leraar? In de tweede plaats zijn binnen en buiten de school rolmodellen nodig om

leraren zelf te inspireren: collega’s, coaches of schoolleiding die het voortouw nemen in het laten zien van zichzelf. Deze weg biedt niet alleen leerlingen maar ook leraren mogelijkheden tot ontwikkeling.

Ten derde is het van belang om als leraar sociale nabijheid te realiseren en daadwerkelijk present te zijn. Dit betekent dat de leraar niet alleen lesgeeft, maar ook persoonlijke interesse toont, aandacht heeft en betrokken is. Het is dus belangrijk om te investeren in het leren kennen van elkaar. Leerlingen waarderen dit en nemen deze leraren dan ook eerder tot voorbeeld.

Voor het onderwijs van de toekomst, waarin persoonsvorming steeds meer een centrale rol krijgt, is het fundamenteel voor de morele ontwikkeling van leerlingen om dit aspect niet uit het oog te verliezen. Alleen op die manier ontstaat er ruimte om leerlingen richting te geven voor later. In de voorbeeldfunctie van leraren kan zich hun leiderschap tonen, waarbij de buitenkant (gedrag, houding) moet overeenstemmen met binnenkant (idealen, overtuigingen). Dat is voor leraren niet anders dan voor schoolleiders. ◁

**De namen van de respondenten in dit artikel zijn gefingeerd.*

Literatuur

- Bucher, A. (1998). The Influence of Models in Forming Moral Identity. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 619-627.
- Klaassen, C. (2012). *De pedagogische voorbeeldfunctie van de leerkracht*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Oudenhoven, J.P. van, Blank, A., Leemhuis, F., Pomp, M. & Sluis, A.F. (2008). *Nederland deugt*. Assen: Van Gorcum.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Schachter, E.P. & Ventura, J.J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children’s identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 449-476.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- Yancy, A.K., Siegel, J.M. & McDaniel, K.L. (2002). Role models, ethnic identity and health-risk behaviours in urban adolescents. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 156, 55-61.
- Yancy, A.K., Grant, D., Kurosky, S., Kravitz-Wirtz, N. & Mistry, R. (2011). Role modelling, risk and resilience in California adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(1), 36-43.

*Hanneke van Dalen-Preuter heeft aan de academische pabo in Utrecht gestudeerd en volgde daarna een master Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Zij is werkzaam in het basisonderwijs.
hanneke_preuter@hotmail.com*

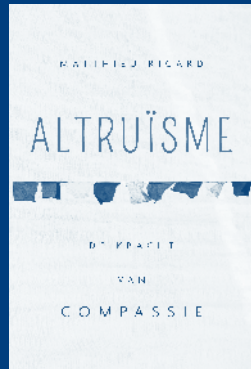


Kennismaken?

Handelingen levert een waardevolle bijdrage aan het professionele handelen van pastores, geestelijk verzorgers en andere betrokken academici, die de reflectie op de religieuze en levensbeschouwelijke aspecten van hun eigen beroepspraktijk willen verdiepen.

Handelingen verschijnt vier keer per jaar als het landelijke vaktijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap, met interdisciplinaire bijdragen van gedrags- en geesteswetenschappen. De bijdragen zijn praktisch en onafhankelijk geschreven en ondersteunen een verantwoorde beoordeling van religieuze en levensbeschouwelijke ontwikkelingen in de samenleving.

Wilt u uw collega ook kennis laten maken met *Handelingen*? Geef een abonnement op *Handelingen* cadeau en ontvang zelf het boek *Altruïsme* door Matthieu Ricard GRATIS (winkelwaarde € 22,50).



Of wilt u zelf nader kennismaken met *Handelingen*? Ontvang zelf het boek cadeau ÓF ontvang het eerste nummer GRATIS.

☐ Ik wil een jaarabonnement van vier nummers cadeau geven (het abonnement stopt automatisch) voor € 48,50 en ontvang zelf het boek *Altruïsme*.

☐ Kennis laten maken kan natuurlijk ook. Ik geef een proefabonnement van twee nummers voor € 18,00 cadeau aan:

naam:

straat:

postcode:

woonplaats:

☐ Ik neem zelf een abonnement tot wederopzegging op *Handelingen* voor € 48,50 per jaar en ontvang het boek *Altruïsme*.

☐ Ik neem zelf een abonnement tot wederopzegging op *Handelingen* en ontvang het eerste nummer GRATIS.

☐ Kennismaken kan natuurlijk ook. Ik neem zelf een proefabonnement van twee nummers voor € 18,50.

☐ Ik machtig Uitgeverij Kok tot het automatisch afschrijven van het verschuldigde bedrag.

naam:

straat:

postcode:

woonplaats:

telefoon:

rekeningnummer:

e-mail:

Invullen of overnemen en **PORTO VRIJ** sturen naar:

ABONNEMENTEN KOK • Antwoordnummer 4176, 3500 VB Utrecht
of mail naar: abonnementen@kok.nl • of bel naar: 088 - 700 2780

www.handelingen.com

Interview Frits Spangenberg

In *Handelingen* 2016/4 verwijst Hans Schilderman aan het einde van zijn inleiding naar het interview met Frits Spangenberg. Dit vraaggesprek met de oprichter en ex-directeur van Bureau Motivation gaat in op leefstijlkenmerken en geloofs- en levensovertuigingen van studerende jongeren. Het kan worden gedownload op www.handelingen.com. Zie het bericht op de homepage.

Actuele agenda

In de Agenda in de rechterkolom op www.handelingen.com vindt u het meest actuele overzicht van interessante bijeenkomsten op het gebied van praktische theologie en religiewetenschap. Berichten en aankondigingen sturen naar: webredactie@handelingen.com

Synodeweekend Oecumenische Vrouwensynode

Op 25 en 26 maart 2017 vindt een synodeweekend van de Oecumenische Vrouwensynode plaats met het thema 'Do you care?!'. Wat zijn de zaken waar jij hart voor hebt, waar zorg jij voor en waar maak jij je zorgen om? Maar ook: wat bezielt jou, wat houdt jou gaande? Rondom deze vraagstukken willen we kijken naar de huidige stand van zaken in feministisch-theologisch Nederland. Welke rol speelt het weer hipper wordende feminisme daar bijvoorbeeld in? www.vrouwensynode.nl/synodeweekend

in het levensverhaal van de betrokkenen. Zin wordt ervaren door het lijden heen, niet ondanks het lijden. In de voormiddagssessie wordt dit thema in een interactieve masterclass uitgediept met Kathleen Greider. Omdat sociaal isolement, dat nog sterker ervaren wordt door mensen met een andere culturele achtergrond, psychisch lijden in stand houdt, ontwikkelde zij 'Relational Cultural Therapy'. Dit wordt in een lezing uiteengezet. Marc Calmeyn (psycholoog) en Patrick Meurs (psychiater) reflecteren op deze aanpak. www.ksgv.nl

Psychisch lijden, zingeving en interculturaliteit

Tijdens de interdisciplinaire studiedag op 30 maart in Leuven komt aan de orde dat het ervaren van zin en psychisch lijden elkaar niet uitsluiten. Zingeving gebeurt wanneer het psychisch lijden een betekenisvolle plek krijgt

Studiedag zingeving in de ouderdom

Een studie- en trainingsdag op 8 mei in Amersfoort over het boek *Zin in de ouderdom* van Jan van Baardwijk en René Rosmolen, met onder meer een inleiding in 'het nieuwe ouder worden', kernthema's over zingeving in de ouderdom, ouderdom in kunst en filosofie en werkvormen voor kringwerk. Voor predikanten, ►

geestelijk verzorgers en kerkelijk werkers.
www.bergkerk.nl; r.rosmolen@casema.nl

KPV-training vanaf juni 2017

Klinische Pastorale Vorming (KPV) beoogt de professionaliteit van de pastor te versterken. De training stimuleert je naar jezelf en naar anderen te kijken. Wie ben ik als pastor? Wat doe ik en waarom doe ik dat zo? Wat inspireert mij en waar liggen mijn grenzen? De kracht van het leerproces in een KPV-training is de wisselwerking tussen theorie en praktijk, tussen individueel leren en leren in een groep. Zelfreflectie en feedback zijn daarbij belangrijk. Werkcolleges en het oefenen van praktijksituaties vergroten kennis en vaardigheden. In de training worden gevarieerde (verbale en non-verbale) werkvormen gebruikt. Spiritualiteit en geloofscommunicatie lopen als een rode draad door het programma.

Trainer/supervisor: drs. Trudy Struijs, gstruijs@pthu.nl. Meer info op www.pthu.nl bij PAO.

Spiritualiteit en zingeving voor en na de geboorte

De overgang naar en het prille ouderschap zelf kan soms moeilijk verlopen of lastig zijn. In de beweging naar meer open en eerlijke verhalen over kinderen krijgen, blijft spiritualiteit vaak onderbelicht. Recent onderzoek toont echter aan dat de perioden van kinderwens, zwangerschap, geboorte en pril ouderschap gepaard gaan met diepgaande ervaringen, vragen en verwachtingen, ook op breed spiritueel gebied.

Deze studiedag (gynaecologen, vroedvrouwen, verpleegkundigen, kinesisten, pastores in ziekenhuizen en parochies, doopselcatechisten) zoomt in op recente onderzoeksresultaten die de band tussen de beleving van kinderen krijgen, zinbeleving en spiritualiteit duidelijk maken en heeft tot doel uit te diepen hoe zin- en spiritualiteitsbeleving bij toekomstige en prille ouders in de concrete context kan worden ondersteund.

Op 27 april in Leuven. Meer informatie op www.pastoralezorg.be onder 'Agenda'.

Masterclass Levensbeschouwelijke counseling

Levensbeschouwelijke counseling is een gesprekstechniek die het individu begeleidt bij zijn of haar innerlijk overleg over dat wat het eigen leven recht doet en vervult. Deze masterclass is de gelegenheid bij uitstek om de theorie en praktijk van dit type counselen kritisch te bekijken en verder in te oefenen.

September-december 2017. Organisatie: Radboudumc KPV-Expertisecentrum Geestelijke Verzorging en Pastoraat. Docent: drs. Hans Evers. www.radboudumc.nl/cursussengeestelijkeverzorgingenpastoraat