

A close-up, high-angle portrait of a man's face, looking slightly to the left. He has short, light brown hair and a light beard. He is wearing a striped shirt. The background is dark, and the overall image has a warm, orange-red tint.

Bijlage >>

21 standaarden
voor goed
leiderschap

15 leiderschapsconcepten

Bijlage >>

21 standaarden
voor goed
leiderschap

15 leiderschapsconcepten

februari 2011 – eenmalige uitgave bij TIJS

Inhoud

21 standaarden voor goed leiderschap

Concepten

Concept 1	Van visie naar praktijk en vice versa	6
Concept 2	Teamleren volgens Kolb	7
Concept 3	Professionele cultuur	8
Concept 4	Vier niveaus in een gesprek	8
Concept 5	Organisatieontwikkeling, het wybertje	9
Concept 6	Massa, kudde, gemeenschap	10
Concept 7	Comfortzone	11
Concept 8	De vlinder, kernteamontwikkeling	12
Concept 9	De leiderschapsdriehoek	14
Concept 10	Het interactiekruis	15
Concept 11	De zes reflectie-/denkniveaus van Bateson	16
Concept 12	Fasen van betrokkenheid	17
Concept 13	Situationeel leiderschap	18
Concept 14	Systeendenken	20
Concept 15	Creatieregie	21

Bronnen

24



Over deze bijlage bij *TIJS*


21 standaarden voor goed leiderschap en 15 leiderschapsconcepten zijn voor u in dit handzame boekje bij elkaar gezet.

Ze komen uit *TIJS – Mijmeringen van een schoolleider*, over innovatief leiderschap in nieuwe en vernieuwende scholen. In dit eenmalige magazine schetst Tijs Boot – een fictieve rector van een fictieve school voor voortgezet onderwijs – de start en de ontwikkelingsfasen die hij met zijn school heeft doorlopen. Tevens gaat hij in op een aantal dilemma's waar hij als leidinggevende mee worstelt.

De standaarden en de leiderschapsconcepten die hier voor u liggen, zijn niet alleen interessant voor schoolleiders van nieuwe scholen. Alle scholen die bezig zijn met onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling kunnen er hun voordeel mee doen.

Doet u dat ook.
Veel succes!

Otto de Loor
o.deloor@aps.nl

A handwritten signature in black ink that reads "Otto de Loor". The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish at the end.

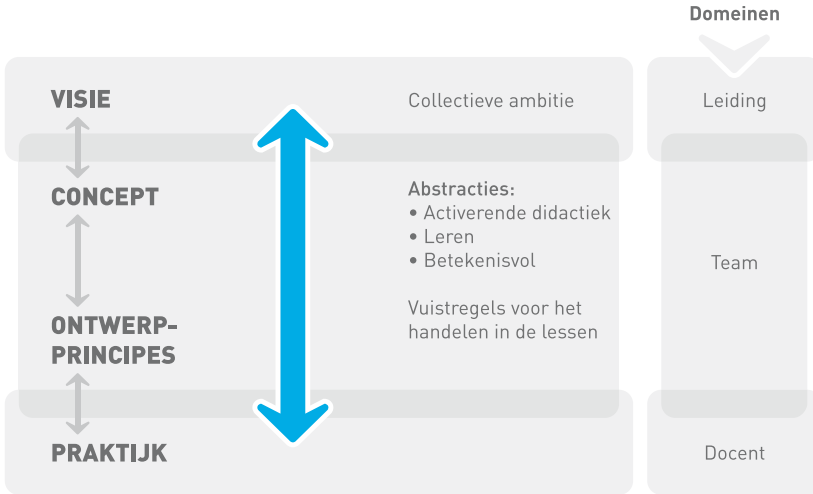
21 standaarden voor goed leiderschap

- Standaard 1.** - een schoolleider heeft vertrouwen in zichzelf, kiest weloverwogen en laat zich daarbij inspireren door externe bronnen
- Standaard 2.** - formuleer een heldere, korte missie voor de school
- Standaard 3.** - begin met het einde voor ogen en ga vervolgens construeren met je medewerkers
- Standaard 4.** - zet een heldere koers in die gebaseerd is op concepten, gedeelde beelden en ervaringen binnen het team, en formuleer op basis hiervan een aantal ontwerpprincipes
- Standaard 5.** - versterk creatief denken door dialoog (in plaats van discussie)
- Standaard 6.** - organiseer gewenst gedrag: creëer settings en situaties waarin ervaringen kunnen worden opgedaan en reflectie wordt uitgelokt.
- Standaard 7.** - pendel tussen koers – concepten – praktijk
- Standaard 8.** - zorg voor conceptuele continuïteit
- Standaard 9.** - wees rolmodel
- Standaard 10.** - maak professionele cultuur met compassie inzet van schoolontwikkeling
- Standaard 11.** - maak verbinding tussen visie/koersuitspraken, de operationalisering daarvan in organisatie en systemen en de professionele cultuur van de school

- Standaard 12.** - leidinggeven aan onderwijs en onderwijsvernieuwing gaat over leidinggeven aan leren. Iedereen leert, met elkaar, van elkaar en over elkaar
- Standaard 13.** - geef leiding op basis van een geaccepteerde toekomstvisie, niet op basis van hiërarchie
- Standaard 14.** - wees bereid om je comfortzone te verlaten
- Standaard 15.** - maatregelen in de organisatie en de professionele cultuur zijn gericht op zelfsturing en eigenaarschap van de individuele medewerkers
- Standaard 16.** - zorg voor variatie in werkvormen, passend bij het doel van de teambijeenkomsten. Dat levert dynamiek en betrokkenheid op
- Standaard 17.** - besteed 70% van je aandacht aan een combinatie van inhoudelijk en persoonlijk leiderschap en de rest aan management. Leidinggeven maakt je zichtbaar, managen maakt onzichtbaar
- Standaard 18.** - werk niet alleen vóór, maar vooral ook mét collega's
- Standaard 19.** - wees integer; goed leiderschap vloeit voort uit de persoon en de integriteit van de leidinggevende, uit wie je 'echt' bent
- Standaard 20.** - werk met wat en wie je in huis hebt: Ontdek competenties van mensen en richt je vervolgens op wat kan, niet op wat niet kan
- Standaard 21.** - stuur op het creërend vermogen van je medewerkers

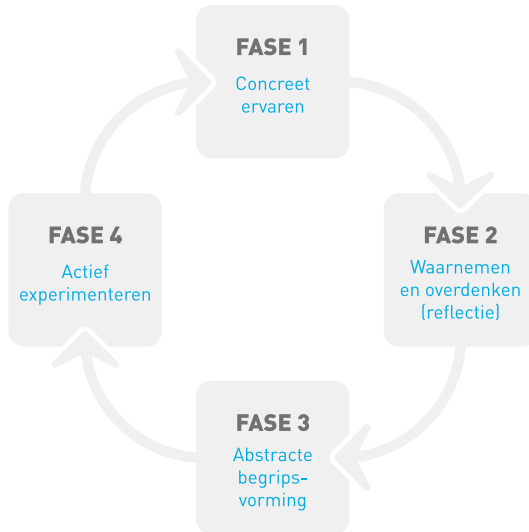
Concepten

Concept 1 Van visie naar praktijk en vice versa



“Leidinggeven zonder een richtinggevende visie is doelloos. Weten waar je naartoe wilt en dat kort en helder kunnen verwoorden is essentieel”, aldus van Emst (2002). In de koers zit een concept besloten. Er liggen allerlei beelden aan ten grondslag. Zolang je het daar niet goed met elkaar over gehad hebt, liggen tal van misverstanden op de loer. Er is pas ruimte voor invulling in de praktijk als de conceptverheldering binnen het team heeft plaatsgevonden. Deze stap wordt veelvuldig overgeslagen. Koersuitspraken genoeg, heel veel activiteiten om de praktijk vorm te geven, weinig dialoog over de daarin opgesloten concepten, beelden en ervaringen.

Concept 2 **Teamleren volgens Kolb**



Kolb deed onderzoek naar verschillende manieren van leren en hij onderscheidde er vier:

* **Concreet ervaren - doen**

De doener wil dingen doen en concreet ervaren. Hij is voor alles in.

* **Waarnemen en overdenken - beschouwen**

De bezinner of beschouwer doet graag een stapje achteruit, neemt waar, evalueert en reflecteert.

* **Abstracte begripsvorming - denken**

Bij de denker gaat het om abstracte begripsvorming. Hij gaat na wat de verbanden en onderliggende patronen zijn en wat de mogelijkheden zijn om een probleem op te lossen. Dat kan op basis van reflectie en evaluatie, maar het denken kan ook heel oorspronkelijk en authentiek zijn.

* **Actief experimenteren - beslissen**

De beslisser maakt keuzes en houdt ervan om actief te experimenteren en zaken toe te passen in de praktijk.

Kolb stelt dat mensen een **voorkeurstijl** hebben, waarmee ze het liefst beginnen en waaraan ze de meeste tijd besteden.

In een team kunnen verschillen in leerstijl heel productief zijn. De leden vullen elkaar dan aan, ieder in de eigen (voorkeurs)rol. Voorwaarde is daarvoor wel dat de rollen expliciet gemaakt zijn. Je rol als leidinggevende hierbij is die van facilitator: het helpen expliciteren van de leerstijlen en het aan de orde stellen van de verschillen. Dit om het teamleren te versterken.

Concept 3 **Professionele cultuur**

“Culturen in organisaties, zoals scholen, ontstaan vaak onbewust. Het is zaak dat leidinggevendenden bewust inzetten op bijvoorbeeld een professionele cultuur”, aldus Van Emst (1999 en 2002). De school is een organisatie met veel professionals. Een professionele cultuur is de manier waarop de professionals in de school van elkaar leren en kwaliteiten van mensen worden gemobiliseerd. Daarbij is sprake van erkende ongelijkheid. Schoolleiders moeten de verschillen in kwaliteiten bij de professionals erkennen en benutten. Van Emst beschrijft vele vormen daarvoor.

Concept 4 **Vier niveaus in een gesprek**



In eerste instantie zijn we geneigd om de reden van een goed- of slechtlopend gesprek te zoeken bij de inhoud. Een nadere beschouwing brengt echter nog drie andere zaken aan het licht, die van grote invloed zijn: de procedure van het gesprek, de interactie tussen de gesprekspartners en de gevoelens van beiden. Samen met de inhoud vormen zij vier lagen in een gesprek.

Er zijn vier typen gespreksinterventies te onderscheiden:

Inhoudsinterventie

De (re)actie vindt plaats op de inhoud van het gesprek.

Procedurele interventie

Gesprekspartners gaan in op de procedure van het gesprek: tijd, plaats.

Gedragsinterventie

De (re)actie bestaat uit het verwoorden van wat er in het 'hier en nu', uit het non-verbale gedrag te signaleren valt bij een van de gesprekspartners of tussen beide gesprekspartners: 'ik zie je wegstaren...'

Gevoelsinterventie

De (re)actie vindt plaats op de gevoelens die de gesprekspartners impliciet en/of expliciet laten blijken: 'Ik merk dat ik geïrriteerd raak als ik jou zo hoor praten...'

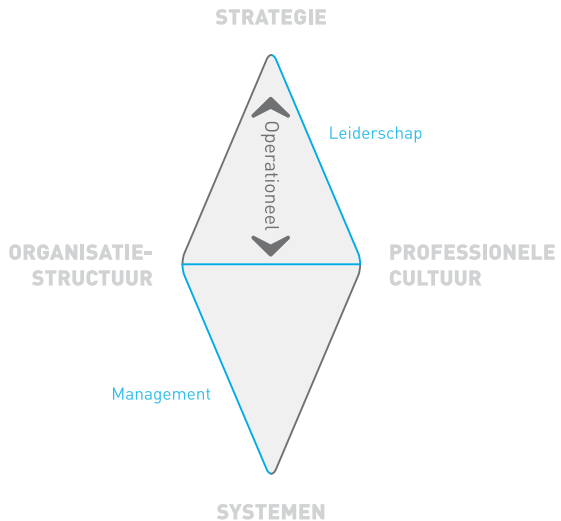
Concept 5 **Organisatieontwikkeling, het wybertje**

Alex van Emst maakt onderscheid in management en leiderschap. Willen innovaties slagen dan zullen de leidinggevend en leiderschap moeten vertonen.

In zijn terminologie moeten er goede verbindingen worden gemaakt tussen de strategische uitspraken die de leiding doet, de operationalisering daarvan en de professionele cultuur van de school.

Essentieel in het model van Alex van Emst zijn:

- Strategische beleidsvorming: systematisch nadenken over een meerjarenperspectief voor de school.
- De organisatiestructuur: organogrammen, taken, bevoegdheden, regels, et cetera.



- De systemen: aan leerlingvolgsysteem, te-laait-kom-systeem, rapportage-systeem, systeem van studiewijzers, et cetera. De systeemkant van een organisatie is nodig om de school goed te laten functioneren
- De professionele cultuur: Van Emst onderscheidt drie soorten culturen: een ambtelijke, een politieke en een professionele cultuur. De professionele cultuur beschrijft de manier waarop de professionals in de school van elkaar leren. Daarbij is sprake van erkende ongelijkheid.
- Operationaliseren: operationeel maken van het strategisch beleid. Belangrijk element bij operationaliseren van de koers is het verhelderen van de concepten die in de koers besloten liggen.
- Leiderschap versus management: om veranderingen te realiseren moet in de praktijk 70% van de aandacht van de schoolleiding gaan naar een combinatie van inhoudelijk en persoonlijk leiderschap en 30% moet gaan naar management.

Concept 6 **Massa, kudde, gemeenschap**

Er bestaan verschillende theorieën en inzichten waarop mensen zich tijdens hun ontwikkeling afwisselend alleen voortbewegen of zich bij groepen aansluiten. Korteweg en Voigt (1985/1994) maken in dit verband onderscheid tussen de 'massa', de 'kudde' en de 'gemeenschap' of 'kring'.

Onder massa verstaan zij een collectiviteit waarin er geen individuele gedachten, wensen of gevoelens bestaan. De massa richt zich op idolen. Alle leden van een massa doen hetzelfde; er wordt niets 'eigens' van hen gevraagd. De massa biedt veiligheid en geborgenheid.

Zoals de massa zich richt op idolen en wordt bewogen door blinde impulsen, zo richt de kudde zich op idealen en heeft ze een moraal. Wie bij een kudde hoort, zet zich af tegen de andere kuddes en vindt de eigen kudde de beste. In de kudde worden idealen onderbouwd, er wordt gediscussieerd en er worden relaties onderhouden. Er is geen sprake van vrij denken en vrij voelen, want het denken van de leden blijft binnen het kader van de kudde.

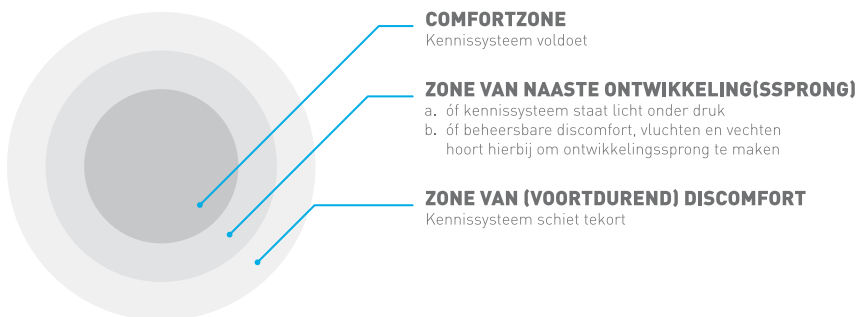
Vanuit het individu bekeken komt er een moment dat je je niet meer thuis

voelt in de kudde, dan is het alsof de ideeën en idealen ‘idolen’ worden die je niet meer wilt volgen. Je wilt onafhankelijk zijn en je toch ergens aan verbinden, aan mensen die hetzelfde ‘losmakingsproces’ doormaken als jij.

In de gemeenschap of kring komen mensen samen die ervaren dat ze zich in de kudde niet meer thuisvoelen en hun eigen denkproces willen doormaken. Zij zoeken aansluiting bij gelijkgestemden en streven na dat die contacten ondersteunend zijn voor de eigen ontwikkeling. In zo’n gemeenschap van lerenden geven mensen hun eigen identiteit niet op, maar leren ze samen ieder hun eigen spoor te volgen. Dat geeft ruimte voor de eigen persoonlijke ontwikkeling.

Concept 7 **Comfortzone**

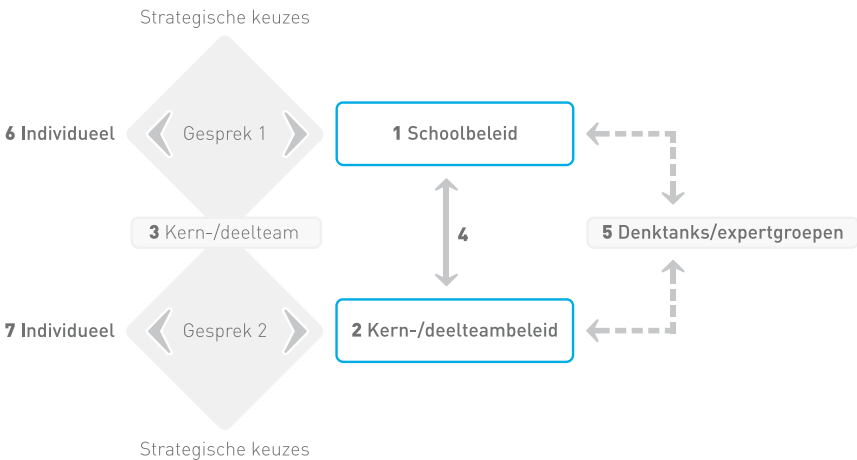
Het ontwikkelingsmodel van de Russische psycholoog Lev Vygotsky (1896-1934) onderscheidt *de zone van de actuele ontwikkeling* - datgene wat een mens presteert op eigen kracht - en *de zone van de naaste ontwikkeling* - datgene wat een mens kan presteren als hij voldoende begeleid, uitgedaagd en gemotiveerd wordt. Vygotsky ging ervan uit dat ieder mens zich het beste ontwikkelt als direct wordt aangesloten op dat wat hij al beheerst. Het doel hierbij is bewust en doelgericht te streven naar de volgende ontwikkelingsfase, waarbij een ambitieuze en motiverende begeleiding veelal een voorwaarde is.



Als de mens, al dan niet gedwongen, te hoog grijpt, komt hij in *de zone van discomfort*. Als reactie hierop volgt de impuls *vechten, vluchten of verlammen*.

Overigens ondersteunen de moderne inzichten over de werking van het brein de theorie van Vygotsky volledig. Recente onderzoeken wijzen uit dat het brein zich het beste ontwikkelt als bestaande kennis en vaardigheden als uitgangspunt worden genomen en hierop ambitieus wordt aangesloten. Het ontwikkelingsmodel van Vygotsky past dan ook uitstekend in de gedachte van *een leven lang leren*.

Concept 8 **De vlinder, kernteamontwikkeling**



Kernteamen vervangen een aantal structuren die in veel scholen normaal zijn: de algemene docentenvergadering en secties of vakgroepen.

1. De directie is verantwoordelijk voor het maken van schoolbrede strategische keuzes. Deze worden als koersuitspraken geformuleerd in een schoolbeleidsplan. Het schoolbeleid is kaderstellend voor het kern-/deelteam.

2. Binnen het kader van het schoolbeleid maken de kern-/deelteams hun eigen strategische keuzes. Deze worden als teamdoelen verwoord in een teambeleidsplan. De teamleider is hiervoor verantwoordelijk.
3. Een kern- /deelteam is een vakoverstijgende groep van samenwerkende docenten cq. mentoren die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling, vernieuwing en uitvoering van onderwijs en begeleiding van een bepaalde groep leerlingen in de school.
4. Directie en teamleiders ontmoeten elkaar om school- en teambeleid op elkaar af te stemmen. Beide 'vleugels' dragen de onderwijs- en schoolontwikkeling.
5. De sectie of afdeling is een 'expertgroep' die inhoudelijk bijdraagt aan onderwijsontwikkeling en beïnvloedt daarmee 'indirect' het school- en teambeleid. Ze maakt zelf geen beleid.
6. De koers van de school bepaalt de inzet van personeelsinstrumenten zoals functionerings- en beoordelingsgesprekken. Wordt het functioneringsgesprek (Gesprek 1) geleid door de directie, dan worden deze gevoerd op 'schoolniveau'. Dan gaat het over de relatie medewerker – school(beleid).
7. De teamleider voert het gesprek (Gesprek 2) op 'teamniveau'. Het gaat dan over de relatie medewerker – team(beleid).

Het werken in kernteams is voorwaarde voor geïntegreerde leerlingbegeleiding. De leerling is uitgangspunt voor het werk van de professionals. Organisatie, ontwikkeling en vernieuwing van onderwijs en begeleiding liggen dicht bij het primaire proces. Docenten zijn niet alleen uitvoerder, maar ook ontwikkelaar en ontwerper. De lijnen zijn kort.

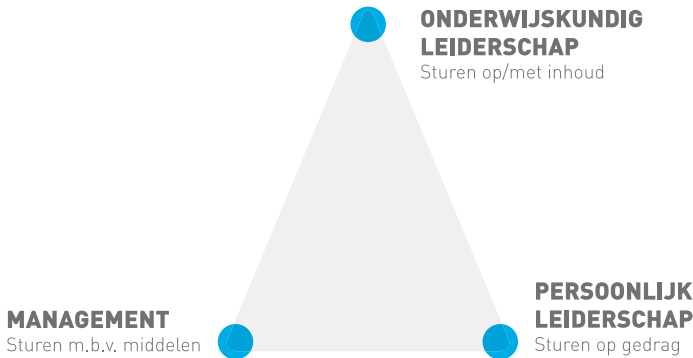
Docenten die werken in een kernteam erkennen elkaar als gelijkwaardige professionals en maken gebruik van elkaars competenties en ervaring.

Bijvoorbeeld door middel van intervisie en collegiale consultatie. Als professioneel team vormt het een eenheid in verscheidenheid.

Een professionele cultuur is de basis voor succes.

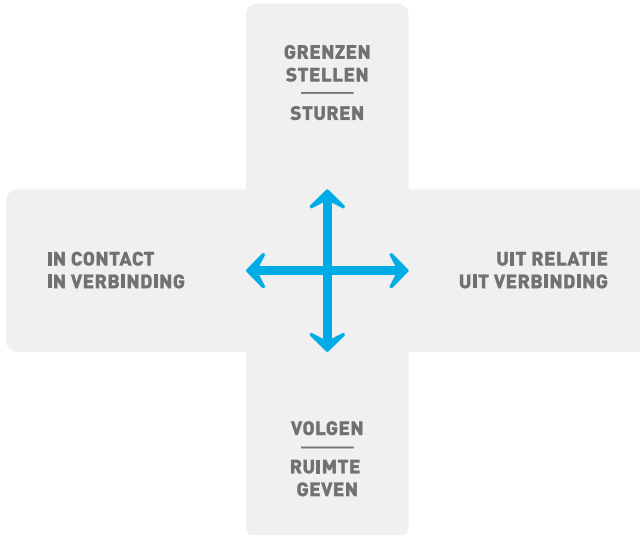
Concept 9 **De leiderschapsdriehoek**

Leidinggeven kent drie dimensies: bedrijfsmatig management, persoonlijk leiderschap en onderwijskundig leiderschap. Bedrijfsmatig management omschrijft Van Emst (2002) als 'indirect' leidinggeven. Er vindt geen ontmoeting plaats met degene aan wie je leidinggeeft. Je bent aan het organiseren, regelen, roosteren, plannen en faciliteren. Deze activiteiten zijn nodig, ze verhogen de stabiliteit in de organisatie. Maar wie zich ertoe beperkt, past



slechts op de winkel. Leiderschap typeert Van Emst als 'direct' leidinggeven aan professionals. Een onderwijskundig leider stuurt met en op inhoud. Dan gaat het over visie ontwikkelen, strategisch beleid maken, concepten ontwerpen. Persoonlijk leiderschap richt zich op gedrag: mensen ruimte geven en eisen stellen, coachen, stimuleren, enthousiasmeren, confronteren en corrigeren. Leidinggeven maakt je zichtbaar, managen een stuk minder. Uit studies blijkt dat leidinggevendenden in onderwijsorganisaties 70% van hun tijd besteden aan bedrijfsmatig management, 20% aan onderwijskundig leiderschap en 10% aan persoonlijk leiderschap. Hoe (on)zichtbaar kun je zijn!

Concept 10 **Het interactiekruis**



Ruim 70% van de communicatie tussen mensen verloopt op basis van lichaamstaal: gebaren, gezichtsexpressie, uitstraling, toon, energie. 'Oog hebben' voor deze aspecten van interactie vat Hamstra (2006) samen met het begrip: 'energetisch kijken'. De dagelijkse interactie tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leidinggevende en medewerkers, speelt zich af tussen volgen en sturen, ruimte geven en grenzen stellen. Een leraar of leidinggevende is daarbij vervolgens in contact met de ander of uit contact. Hij/zij handelt dan vanuit gezag of vanuit macht of onverschilligheid.

Concept 11 **De zes reflectie-/denkniveaus van Bateson**

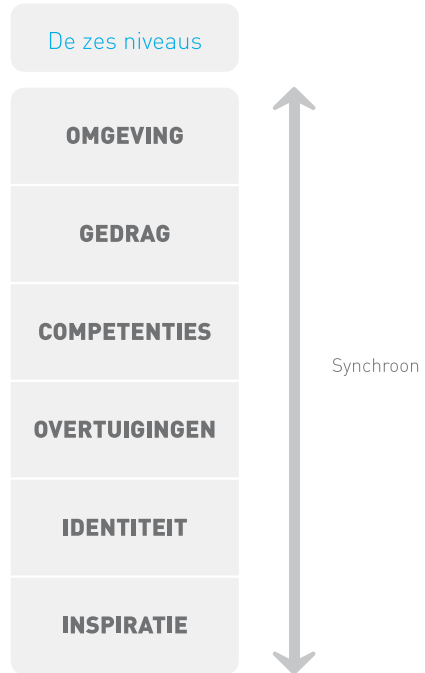
Bateson gaat ervan uit dat mensen gedrag laten zien dat past in de omgeving waarin zij zich bevinden. Dat gedrag wordt niet alleen beïnvloed door die omgeving, maar ook door een set innerlijke factoren. Wat je kunt, hoe je over iets denkt, wie je bent en wat je inspireert, bepalen in hoge mate wat je doet en wat je werking is op anderen.

Integer ben je als er synchroniteit is op alle zes lagen: de drie zingevingniveaus: inspiratie, identiteit en overtuiging en de drie contextniveaus: omgeving, gedrag en competenties.

Het spannende zit 'm in de ontmoeting tussen je innerlijke drive (zingeving) en de context (de school) waarbinnen je jezelf al dan niet 'vrij' voelt. Kloppen de omgeving waarin je werkt, het gedrag dat je vertoont en dat van je gevraagd wordt en de competenties die je leert en gebruikt met wie je werkelijk bent of wilt zijn?

Vanuit wie je werkelijk bent, kun je je echt verbinden met anderen. Je werking is optimaal als je integer bent.

Het is daarom goed om niet alleen op het niveau van omgeving, gedrag en competenties te reflecteren, maar ook op zingevingniveau. Dat is diepte-reflectie.



Concept 12 **Fasen van betrokkenheid**

Ik-/zelf-betrokkenheid

Wat betekent dat voor mij?

Doe ik het nu niet goed?

Hoeveel tijd kost me dat?

Ben ik daarvoor nu opgeleid?

Taak-betrokkenheid

Hoe pak ik dat aan?

Kan ik dat wel aan?

Wat heb ik daarvoor nodig?

Hebben we de goede middelen?

Hoe organiseer ik dat?

Ander-betrokkenheid

Wat betekent dat voor mijn leerlingen en collega's?

Past dit bij de ontwikkelingen?

Hoe stem ik dit af met collega's?

Hoe kunnen we elkaar helpen?

Hoe zorgen we ervoor dat we leren van elkaar?

Organisatie-betrokkenheid

Wie zijn de partners in onze missie?

Wie zijn de partners van onze school?

Maatschappij-betrokkenheid

Hoe dragen wij met onze partners zorg voor een betere wereld?

Binnen scholen verschillen medewerkers in hun wijze van betrokkenheid.

Er zijn verschillende betrokkenheidsmodellen te vinden in de verander-

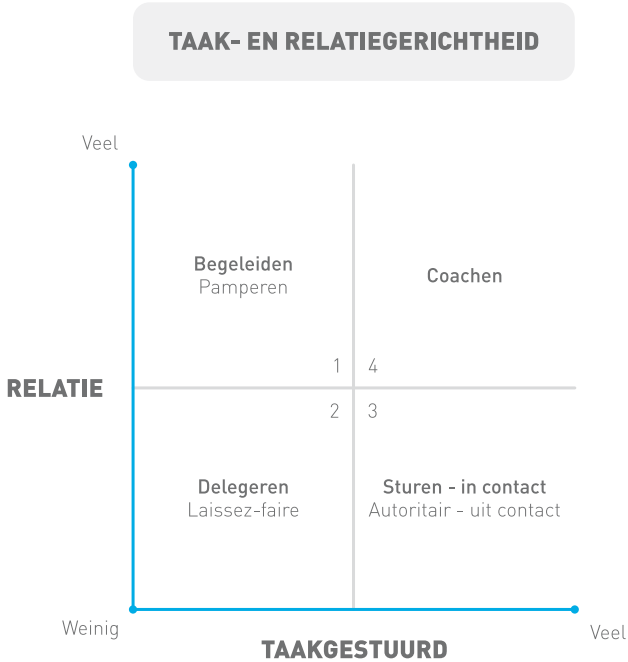
kundige literatuur. Een bekend betrokkenheidsmodel in het onderwijs

is het uit vier fasen bestaande model van Fuller (1975): IK – TAAK – AN-

DER – ORGANISATIE – MAATSCHAPPIJ, dat uitgaat van een steeds groter

wordend blikveld bij een startende professional.

Concept 13 **Situationeel leiderschap**



Situationeel leiderschap is een leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard (1968). Het model heeft twee dimensies: een leidinggevende kan inzetten op de relatie (relatiegericht) en op de taak (taakgericht). De inzet is afhankelijk van de medewerker aan wie leiding wordt gegeven. Het vertrekpunt is de mate van bekwaamheid van die medewerker (kunnen) en de mate van betrokkenheid (willen).

Hersey en Blanchard onderscheiden vier betrokkenheids- en bekwaamheidsniveaus:

1. *wel kunnen – niet willen*

De medewerker heeft voldoende kennis en vaardigheden in huis, maar is minder bereid om mee te doen en bepaalde taken uit te voeren.

2. *wel kunnen – wel willen*

De medewerker is bekwaam én bereid om bepaalde taken uit te voeren. Een zelfsturende professional.

3. *niet kunnen – niet willen*

De medewerker heeft weinig bekwaamheid en is niet gemotiveerd of onzeker om bepaalde taken uit te voeren.

4. *niet kunnen – wel willen*

De medewerker is niet bekwaam maar wel gemotiveerd om bepaalde taken aan te pakken.

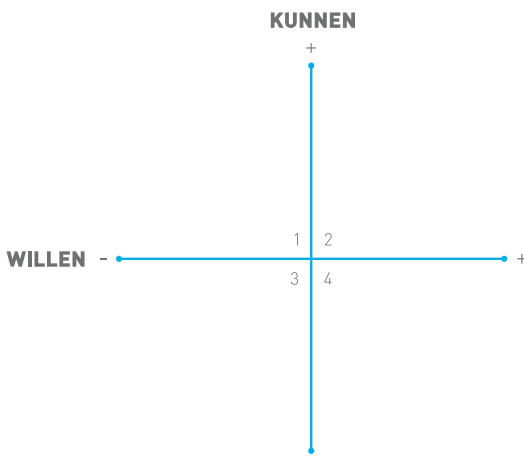
Afhankelijk van waar de medewerker staat als het gaat om 'willen' en 'kunnen', zet de leidinggevende een 'passende' stijl van leidinggeven in. Deze stijl kan worden aangepast naarmate de situatie van de medewerker verandert.

Begeleiden: de leidinggevende besteedt vooral aandacht aan de relatie. Hij/zij ondersteunt, helpt, stimuleert en is klankbord. De valkuil is dat de leidinggevende te veel gaat betuttelen, ofwel pampieren.

* Deze stijl wordt ingezet in de situatie van *wel kunnen – niet willen*.

Delegeren: de leidinggevende schept de voorwaarden die nodig zijn bij het uitvoeren van de taak en laat de wijze waarop die taak wordt uitgevoerd over aan de medewerker. Deze is zelf verantwoordelijk. Leidinggevende en mede-

WILLEN EN KUNNEN



werker hebben wel contact. De valkuil is dat de leidinggevende het contact verliest en vervalt in een niet-effectieve laissez-faire-stijl.

* Deze stijl wordt ingezet in de situatie van *wel kunnen – wel willen*.

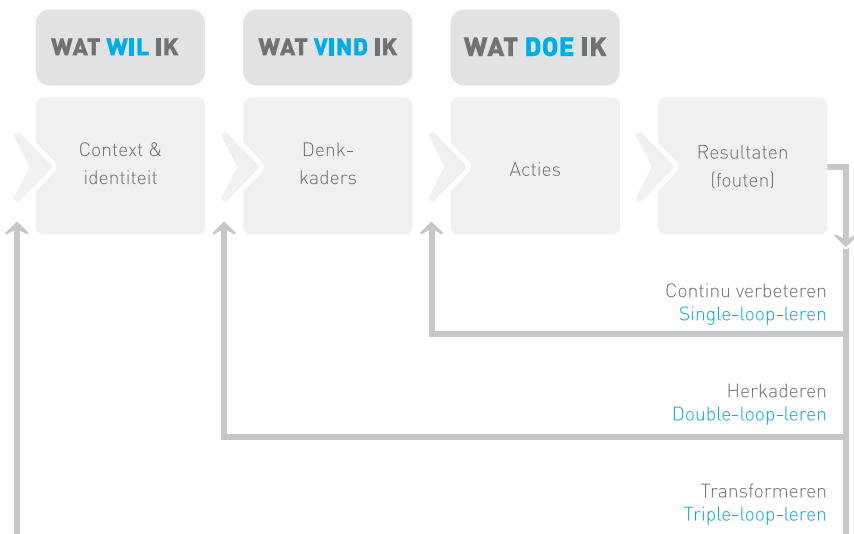
Sturen: de leidinggevende schrijft voor wat medewerkers moeten doen, geeft nauwkeurig instructie en controleert de uitvoering van de taak. De valkuil is dat de leidinggevende uit contact raakt en autoritair wordt.

* Deze stijl wordt ingezet in de situatie van *niet kunnen – wel willen*.

Coachen: de leidinggevende is gericht op zowel de relatie als de taak cq. het resultaat; luistert actief, stelt vragen ('scherp op de snede'), complimenteert en stimuleert, en richt zich daarbij op de *intentie* en het *perspectief* van de medewerker. De valkuil is dat de leidinggevende gaat sturen of begeleiden.

* Deze stijl wordt ingezet in de situatie van *niet kunnen – niet willen*, of waar het niet duidelijk is wat eerst komt: niet willen of niet kunnen. Hier gaat het vooral om de intentievraag en wat het perspectief is van de medewerker; het 'waartoe'.

Concept 14 **Systeemen denken**



Door patronen in gedrag in kaart te brengen kun je beter identificeren wat het werkelijke probleem is dat je moet aanpakken als je iets wilt veranderen. Systeemdenken geeft een taal om patronen te beschrijven.

Systeemdenken is een methodiek. Kenmerkend is dat je eerst het totaal van een situatie in kaart brengt. En dat doe je op een gestructureerde manier.

Je beantwoordt de volgende vragen:

1. Wat is het probleem?
2. Wat is het probleem achter of onder dit probleem?
3. Welke andere zaken hebben hiermee te maken?
4. Welke oplossingen zijn er mogelijk?
5. Welke effecten zullen de verschillende oplossingen hebben (inclusief onbedoelde neveneffecten)?
6. Welke kettingreacties kunnen op gang gebracht worden?
7. Met welke vertragingen in reacties moet ik rekening houden?
8. Wat zijn goede aanknopingspunten voor verandering?
9. Waar vind ik 'hefbomen' voor verandering?

Er zijn in dit verband vervolgens drie manieren waarop geleerd kan worden:

1. *Single-loop* (enkele lus): je bent gericht op het oplossen van bekende problemen.
2. *Double-loop* (dubbele lus): je bent gericht op het vernieuwen van een aangetroffen situatie, ofwel het oplossen van tot dan toe onbekende en 'onderliggende' problemen. In tegenstelling tot single-loop-learning trek je aannames in twijfel, ga je reflecteren en op zoek naar onderliggende patronen. Je gaat herkaderen.
3. *Triple-loop*: je bent gericht op het verbeteren van je leerproces, het beter herkennen en corrigeren van fouten (single-loop) en een betere reflectie (double-loop). Je stelt principes ter discussie.

Concept 15 **Creatieregie**

Creatieregie stelt visieontwikkeling en het menselijk creërend vermogen centraal in het veranderingsproces. Met in de hoofdrollen de twee-eenheid **visie** en **verbinding** als metaforen voor het hoofd in de wolken en voeten aan de grond. Visie als ideaalbeeld en bron van energie en verbinding als koppeling naar de menselijke praktijk van alledag.

Copenhagen (2002) is van mening dat mensen creërende wezens zijn die in principe in staat zijn om van alles en nog wat te creëren en het heerlijk vinden om dat vermogen zinvol in te zetten. Een ieder naar zijn of haar vermogen.

Als je het dus voor elkaar krijgt dat mensen in organisaties het zinvol vinden om hun creërend vermogen in te zetten ten behoeve van het veranderingsproces, heb je de kern van de verandering te pakken. Wanneer krijgen mensen zin? Als je ze terugbrengt naar waar zij het eigenlijk allemaal voor doen, hun inspiratie, hun visie.

Visie en verbinding zijn de twee elementen die een veranderingsproces tot een succes kunnen maken. Als je medewerkers op een andere manier in beweging wilt krijgen, is er eerst een beeld nodig van wat mensen überhaupt beweegt. Een inspirerende, levende, gemeenschappelijk gedragen visie van wat de organisatie aan het creëren is en waar dat veranderingsproces dus aan moet bijdragen is dan ook onontbeerlijk voor een succesvol proces, aldus Copenhagen.

Goed leiderschap gaat over het vervullen van de leiderschapsrol vanuit visie en verbinding. Een leider brengt steeds de visie in herinnering en handelt vanuit die visie. Dat kan alleen als hij/zij ook echt contact maakt met de medewerkers en met wat hen drijft.

Bij school- en onderwijsontwikkeling draait het om het soort aandacht waarmee het team tot resultaten komt.



De kwaliteit van aandacht heeft vier dimensies:

1e dimensie: automatische piloot → je ervaart geen contact

2e dimensie: eigen belang → je ervaart weerstand, strijd

3e dimensie: respect, interesse → je ervaart uitwisseling, vooruitgang

4e dimensie: verbinding → je ervaart ontwikkeling, co-creatie

De 4e dimensie kun je niet kiezen, maar het overkomt je als je de juiste voorwaarden hebt geschapen (in ieder geval communiceren vanuit de 3e dimensie). Iedereen heeft dit wel eens meegemaakt. Het is vergelijkbaar met een staat van flow.

Het is de kunst om de kwaliteit van aandacht van de 1e en 2e dimensie naar de 3e dimensie te brengen op alle niveaus in een organisatie.

Bronnen

- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties: het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum
- Coppenhagen, R. (2002). *Creatieregie – Visie & verbinding bij verandering*. Chevigny/Naarden: Scriptum
- Ebbens, S. en Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren – praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff
- Emst, A. van (1999). *Leidinggeven in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS
- Emst, A. van en Ettekoven, S. (2002). *Werken met je team – leidinggeven in onderwijsinstellingen*. Utrecht: APS
- Fuller, F. (1975). 'Becoming a teacher'. In: Ryan, K., *Teacher education: the seventy fourth yearbook of the National Society for the Study of education*. Chicago: University Press
- Hamstra, J. (2006). *De pit van pedagogisch vakmanschap*. Utrecht: APS
- Hersey, P. (2001). *Situationeel leidinggeven*. Amsterdam: Business Contact
- Hout, F. van en Verheggen, I. (2005). *De Nieuwste School – ontwerp voor betekenisvol onderwijs*. Utrecht/Tilburg: APS/OMO
- Kayes, A. B. e.a. (2004). *The Kolb team learning experience: Improving team effectiveness through structured learning experiences*. Boston, MA: Hay Resources Direct
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Korteweg, H. en Voigt J. (1985/1994). *Helen of Delen – over de transformatie van mens en organisatie*. Amsterdam: Uitgeverij Contact
- Loor, O. de (2005). *Samen sterk voor de klas*. Utrecht: APS
- Palmer, Parker J. (2005). *Leraar met hart en ziel*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff
- Pouw, H. e.a. (2006). *Consolideren & Veranderen* Utrecht: APS
- Staal, L. e.a. (2006). *Leraar met hart en ziel - Bronnenboek voor APS-trainers en docenten*. Utrecht: APS
- Vroemen, M.W. (1995/2000). *Werken in teams*. Deventer: Kluwer

