



Dick den Bakker

# Het ambacht van de **school** **bestuurder**

NAAR EEN PEDAGOGISCHE  
BESTUURSCULTUUR

Dick den Bakker

Het ambacht  
van de **school**  
**bestuurder**

NAAR EEN PEDAGOGISCHE  
BESTUURSCULTUUR

KOKBOEKENCENTRUM UITGEVERS • UTRECHT

**Onderzoek en publicatie mogelijk gemaakt door:**

Steunfonds Rijn-Delfland, Den Haag/Leiden

Steunfonds Scope Scholengroep, Alphen aan den Rijn

Verus-steunfonds Christelijk Onderwijs, Woerden

Ontwerp omslag en vormgeving binnenwerk: [www.studio-mol.com](http://www.studio-mol.com)

Eindredactie: Guido de Bruin (gedeeltelijk) en Taco Visser (algehele eindredactie)

Corrector: Gérard Simons

Tekst *De Klompenmaker*: Guido de Bruin

Fotografie: Dick den Bakker, Jan Pauwels (afbeelding ‘*Spreken, 1999*’ van Berlinde De Bruyckere)

Eerste druk april 2024

ISBN 978 90 435 4060 5

ISBN e-book 978 90 435 4061 2

NUR 840

[www.kokboekencentrum.nl](http://www.kokboekencentrum.nl)

© 2024 KokBoekencentrum Uitgevers, Utrecht

Alle rechten voorbehouden.

Uitgeverij KokBoekencentrum vindt het belangrijk om op milieuvriendelijke en verantwoorde wijze met natuurlijke bronnen om te gaan. Bij de productie van het papieren boek van deze titel is daarom gebruikge-  
maakt van papier waarvan het zeker is dat de productie niet tot bosver-  
nietiging heeft geleid.

*‘De mogelijke verlossing uit de hachelijke onomkeerbaarheid is het vermogen van het vergeven, en de remedie voor de onvoorspelbaarheid ligt in het vermogen om beloften te doen en te houden. De twee remedies horen samen: het vergeven verhoudt zich tot het verleden en draagt ertoe bij daden ongedaan te maken, terwijl het zich binden door beloften bijdraagt in de oceaan van toekomstige onzekerheid eilanden van zekerheid aan te leggen: zonder belofte zou er in de relaties tussen mensen nooit enige sprake kunnen zijn van enige continuïteit, laat staan van duurzaamheid.’*

Hannah Arendt<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dit citaat is opgenomen in het essay ‘Arbeiden, werken en handelen’. In Nederlandse vertaling opgenomen in Arendt, H. (1999). *Politiek in donkere tijden. Essays over vrijheid en vriendschap* (vert. R. Peeters en D. De Schutter), p. 48-25. Amsterdam: Boom. Het citaat staat op p. 47.

# Inhoudsopgave

<b>De Klompenmaker</b>	<b>13</b>
<b>Voorwoord</b>	<b>15</b>
<b>Om de toon te zetten</b>	<b>21</b>
Het stoplichtmodel: een voorbeeld uit de praktijk	21
Enkele observaties	24
Wat beoogt deze studie?	26
Kernbegrippen	28
Leeswijzer	31
<b>Beschrijving van de methode van onderzoek</b>	<b>34</b>
Literatuurstudie	35
Praktijkonderzoek	36
Reflectie	39
<b>DEEL 1 – THEORETISCHE VERKENNINGEN</b>	<b>41</b>
<b>1 Kernbegrippen</b>	<b>43</b>
1.1 Het ambacht	44
De ambachtsman en de technocraat	46
Over arbeiden, werken en handelen	48
1.2 Bescheidenheid	54
1.3 Liefde	58
Liefde: privé of publiek?	59
Liefde in organisaties	60
Liefde voor de wereld	64
Vergeving	65
1.4 Niet-maakbaarheid	67
Onvoorspelbaarheid en belofte	73
Het maakbaarheidsdenken tegenspreken	75
1.5 Gemeenschapszin	77
1.6 Afrondend	82

<b>2 De persoon van de bestuurder</b>	<b>85</b>
2.1 Als persoon bescheiden ...	86
Biografisch perspectief	86
Deugden en ondeugden	88
Het bestuurskantoor	91
Integriteit	94
Woede	96
Erkenning	100
Moed	102
Kwetsbaarheid	104
2.2 Afrondend	106
<b>3 De rol van de bestuurder</b>	<b>111</b>
3.1 Liefdevol handelend ...	114
3.2 Positie en profiel van de bestuurder	116
De formele positie van de bestuurder	117
Het profiel van de bestuurder	123
Zes professionaliseringsthema's	127
Gericht op gemeenschapszin	131
3.3 Leiderschap gevraagd!	135
Ethisch ofwel menselijk leiderschap	140
Het huis dat je samen bouwt	142
De keuze van Nelson Mandela	146
Voorbeeldgedrag	147
3.4 Gezag, autoriteit en macht	149
Gezag	150
Autoriteit	152
Macht	155
Besluitvorming	160
Oase-beraad	163
Deep Democracy	165
Socratisch gesprek	167
3.5 Wisseling van de wacht	168
3.6 Bestuurlijke invloed	174
3.7 Afrondend	177
<b>4 De context van de bestuurder</b>	<b>181</b>
Ingewikkelde context	182
4.1 In het besef dat de wereld – en het onderwijs – niet maakbaar zijn	184

	Pedagogische bestuurscultuur	185
4.2	Externe context	187
4.2.1	Het beeld en de verwachting van de schoolbestuurder in de 'buitenwereld'	188
4.2.2	De invloed van de onderwijsinfrastructuur	192
	Multilevel-governance	193
	Sociale blauwdruk	194
	Beperking autonomie	195
4.2.3	Extern toezicht	197
	Rol Inspectie	198
	Stimuleren of controleren?	199
	Risico aanvaarden?	200
	Invloed Inspectie op verbetering onderwijs	202
	Isomorfisme	205
	Verantwoording	206
4.2.4	Vrijheid van onderwijs	207
	Afschaffen artikel 23 als oplossing?	209
	Alle onderwijs een duidelijk profiel	212
	De Onderwijsraad	216
	Klem tussen staat en markt	219
	Maatschappelijke handelingsgebieden	223
	Aan de slag	224
	Vrijheid <i>voor</i> onderwijs: een paradigmawisseling	225
4.3	Interne context	228
4.3.1	Ethische cultuur	229
	Congruent gedrag	231
4.3.2	Governance: maakbaarheid of gemeenschapszin?	232
	Een korte introductie	233
	Denken in codes	234
	Isomorfisme bij de inrichting van <i>governance</i>	236
	'De governance zegt ...'	238
	Kan het anders?	239
	Praktische wijsheid	245
	De vereniging en het verenigen	248
	De raad van toezicht en de bestuurder	252
	Verantwoording afleggen: controle of vertrouwen?	256
	De bestuurder en de schooldirectie	258
	<i>Community governance?</i>	259
4.4	Afrondend	261

<b>5 Goed onderwijs</b>	<b>267</b>
5.1 Kwalitatief goed onderwijs	268
Over onderwijs	273
Wat vraagt het hout?	274
Menswording	279
Liefde door aandacht en geborgenheid	285
Aandachtige betrokkenheid	286
Geborgenheid	288
Oases in het schoolleven	291
Evidence-based als kenmerk van het maakbaarheidsdenken	295
Samenlevingskunde en levensbeschouwing	297
Gemeenschapszin: verschillen waarderen	301
5.2 De leraar en de leerling	304
Het ambacht van de leraar	306
Roeping	313
De leerling, het kind	314
5.3 Afrondend	317

<b>Intermezzo: Bevindingen naar aanleiding van het literatuuronderzoek</b>	<b>318</b>
Het ambacht van de schoolbestuurder?	319
Aandacht voor gemeenschapszin in plaats van maakbaarheid	321
Afwerpen van de verstikkende deken over het onderwijs	324

## **DEEL 2 – DE PRAKTIJK IN HET ONDERWIJS** **327**

<b>6 Bestuurders aan het woord</b>	<b>331</b>
6.1 ‘Het kon beter over goed onderwijs voor alle kinderen gaan’	331
6.2 ‘Mijn opdracht was: Borging, borging, borging!’	339
6.3 ‘Het was een levenveranderende ervaring’	347
6.4 ‘Bij medewerkers gaat het over geschiktheid, bij leerlingen nooit’	356
6.5 ‘Ik ben totaal niet gezien’	362
6.6 ‘We zijn nooit samen uit eten geweest’	371
6.7 Wat verder ter sprake kwam	383
Over de vraag of bestuurders nodig zijn	383



	Over woede	385
	Over de verstikkende deken	386
6.8	Bevindingen naar aanleiding van het praktijk- onderzoek	389
	Het belang van het eigen levensverhaal	390
	Het belang van ‘onderwijs’ dreigt ondergesneeuwd te raken	394
	Is het perspectief van het ambacht van de schoolbestuurder helpend?	395

### **DEEL 3 – THEORIE EN PRAKTIJK VERBONDEN: EEN GOEDE SCHOOLBESTUURDER** **397**

#### **7 Het ambacht van de schoolbestuurder** **401**

7.1	De vijf kernbegrippen	402
	Ambacht	402
	Bescheidenheid	403
	Liefde	404
	Niet-maakbaarheid	405
	Gemeenschapszin	406
7.2	Radicaal ander perspectief op de school- bestuurder?	407
7.3	Aanbevelingen	409

#### **Tot slot** **414**

#### **Betrokkenen bij het onderzoek** **416**

#### **Literatuur** **419**

#### **Lijst met bestuurlijke kernbegrippen** **437**

## De Klompenmaker



*Pleun van der Steen (1865-1944) met zijn vrouw Teuntje Vos (1868-1955) in de tuin van hun huis aan de Benedenrijweg onder de Ringdijk in Ridderkerk. De geselecteerde bomen voor het maken van de klompen liggen klaar.*

Ik stel me wel eens voor dat mijn overgrootvader Pleun van der Steen over mijn schouder meekijkt. Als ik omkijk, zie ik hem zo hard zijn hoofd schudden dat zijn onafscheidelijke zwarte pet er bijna vanaf glijdt. ‘Ach jongen, wat een dikdoenerij allemaal’, hoor ik hem zeggen. ‘Ik ben natuurlijk maar een eenvoudige klompenmaker uit Ridderkerk, maar dat ambacht heeft me wel geleerd waar het allemaal om draait. Het hout, jongen – daar begint en eindigt het mee. Je kunt wel van alles willen, maar het hout bepaalt wat ervan terecht komt.

Je moet ervan houden. Dat is één van de eerste dingen die je moet snappen als je het vak gaat leren: zonder liefde gaat het niet. Je moet, om te beginnen, zo’n wilg met liefde bekijken en bekloppen, en als het ware door zijn bast heen kijken om te weten of er klompen in schuilgaan. Dat klinkt misschien wat zweverig uit de mond van die nuchtere voorvader van je, maar ik kan het niet anders zeggen.

Wij hadden geen checklists en protocollen om een goede ‘klompenboom’ uit te kiezen, maar die hadden we ook niet nodig. We hadden onze ogen, onze handen, ons hart.

En als je dan met zo’n boom aan de slag gaat, voel je altijd iets van eerbied. Die boom, die heb ik niet gemaakt, die is mij gegeven, toevertrouwd, en dat maakt me altijd nederig – als mijn nazaten je een beetje behoorlijk hebben opgevoed, zul je die taal nog wel herkennen. Wat je met zo’n boom doet, doe je dus zorgvuldig, ook het grovere werk: de wilg in plakken zagen en die tot taartpunten kloven.

Daarna schaaf, boor en beitel je uit zo’n punt de klomp tevoorschijn die erin verborgen zit. In die grote handen van me – die heb je zeker van mij geërfd – zit kennelijk de fijngevoeligheid om die ruwe klomp precies passend te maken voor de voet die ’m gaat dragen. Én – misschien wel het moeilijkste – om daarvan dan ook nog een exact spiegelbeeld te maken, of juist niet, als een klant twee heel verschillende voeten heeft.

Haast moet je niet hebben in dit vak. Het maken alleen al kost tijd – en wee degene die me opjaagt –, en daarna moet het verse hout nog weken drogen. En bij dit alles weet je, en *aanvaard* je: hoe vakkundig en zorgvuldig je ook bent, het kan altijd misgaan. Er hoeft maar een knoest op de verkeerde plek te zitten, en je kunt opnieuw beginnen. Het hout praat terug, zeggen we dan. Soms heeft het gewoon geen zin om zich te voegen naar het beeld dat we ervan hebben. En zelfs als er de prachtige klomp uit komt die je in gedachten had, dan nog kan ie op een gegeven moment breken. Dat kan dus, ook bij een echte ‘Van der Steen’.

Ik praat wel veel over mezelf, merk ik, alsof ik het allemaal in mijn eentje doe. Maar ik weet heel goed dat ik nergens ben zonder dat hout, het gereedschap, mijn klanten, mijn gezin, de buurt en de kerk. Ik ken mijn waarde als een schakel in het geheel, maar het draait niet om mij.

Je zou het misschien niet zeggen – en dat heb je kennelijk niet van ons geërfd –, maar de Van der Steens zijn mensen van weinig woorden. Genoeg gepraat dus. Ik zal je niet langer van je werk houden. Als ik je één goede raad mag geven: maak het niet te ingewikkeld, en denk nog eens aan die klompen van je overgrootvader.’

## Voorwoord

Deze publicatie gaat over de vraag wat een goede schoolbestuurder is. In de literatuur en in gesprekken met bestuurders ben ik op zoek gegaan naar antwoorden. Ik verklap hier vast dat ik hét antwoord niet heb gevonden. We kunnen namelijk niet precies weten wat een goede schoolbestuurder is, en toch is het, in de wirwar van verwachtingen van en eisen aan schoolbestuurders, belangrijk om de vraag te blijven stellen. Maar dan wel met een radicaal andere invalshoek dan vandaag de dag gebruikelijk is. Bijzonder is, dat er gedurende de periode van dit onderzoek van 2019-2023 diverse andere publicaties zijn verschenen over deze thematiek. Er is dus blijkbaar wel wat gaande als het gaat om de hierboven gestelde vraag.

Luister naar wat een inspecteur van het onderwijs zegt: *‘Een goede bestuurder kan inderdaad het verschil maken.’* Hoe dan? Door beproefde effectieve interventies, is haar antwoord. *‘Nadenken over wat werkt in jouw situatie en gericht naar je resultaten kijken. Dat leidt tot beter onderwijs.’*<sup>1</sup>

Dát schoolbestuurders het verschil kunnen maken, lijkt me helder. Maar welk verschil dan precies? En moet je ‘dat verschil’ eigenlijk wel willen? Dat zij het verschil kunnen maken voor de leerprestaties van de leerlingen, is bijvoorbeeld discutabel. Zelfs als dat zo is, staat nog niet vast of ze daarmee hebben bijgedragen aan goed of beter onderwijs. En als dat verschil niet aan te tonen is, doemt onvermijdelijk de vraag op of we in het onderwijs dan wel bestuurders nodig hebben – ook die vraag schuw ik in deze publicatie niet. Maar als we die positief beantwoorden, dan is nog niet vastgesteld wat die bestuurders dan precies te doen hebben.

Voor een radicaal ander perspectief op deze vragen ben ik in de literatuur te rade gegaan bij verschillende disciplines. Om te beginnen kijk ik er vanuit een pedagogische en levensbeschouwelijke invalshoek naar. Uit deze hoek klinkt nadrukkelijk de roep om weerstand

---

1 PO-Raad 2022.

te bieden aan het huidige maakbaarheidsdenken, dat onderwijs aan jonge mensen graag ziet als een planbaar en gestructureerd proces met vooraf te bepalen resultaten. Met wetenschappelijk bewezen effectiviteit – weten wat werkt – als basis. Het is een manier van denken die – zo bespeur ik – veel bestuurders houvast lijkt te geven. Ze gaat echter gepaard met beheersing en controle van processen en mensen, en bij die mensen – met name de leraren die voor de vooraf bepaalde resultaten moeten zorgen – leidt dat niet zelden tot gevoelens van onvrede, beknotting en wantrouwen in de richting van de bestuurders die verantwoordelijk worden gehouden voor de aansturing vanuit het idee van maakbaarheid. Op hun beurt voelen bestuurders zich daarvoor vaak niet gewaardeerd en erkend voor het belangrijke werk dat ze doen, met boosheid en defensieve reacties tot gevolg.

Vanuit een pedagogisch en levensbeschouwelijk perspectief moet aan dit maakbaarheidsdenken weerstand geboden worden, omdat de menswording van jonge mensen in het geding is.<sup>2</sup> We weten in alle bescheidenheid niet precies wat onderwijs teweegbrengt bij jonge mensen en dus ook niet wat het ‘oplevert’. Een school is geen leerfabriek maar een gemeenschap van mensen die het goede zoeken voor de menswording van kinderen en jongeren. Goed onderwijs realiseren is dus geen kwestie van *maakbaarheid* maar van *gemeenschapszin*. De wijsheid van ieder is nodig om in alle vrijheid bij te dragen aan het voortdurende gesprek over de vraag wat het ‘goede’ van onderwijs is.

Voor alle duidelijkheid teken ik hier alvast aan dat leeropbrengsten wat mij betreft bij goed onderwijs horen. Goed kunnen lezen en goed kunnen rekenen dragen uiteraard bij aan de menswording van jonge mensen.

Naast de pedagogische en levensbeschouwelijke invalshoek ben ik te rade gegaan in de filosofie, de theologie, de bestuurskunde, het onderwijsrecht en de *governance*-literatuur, om mijn pleidooi voor een radicaal ander perspectief te onderbouwen én om de vraag te beantwoorden of zo’n pedagogische bestuurscultuur überhaupt mogelijk is. Helpt het beschreven perspectief om een goede bestuurder te zijn? Helpt dit perspectief om het handelen van leraren te ondersteunen, zodat zij zelf (meer) verantwoordelijkheid voor het onderwijs kunnen nemen? Helpt het om in de gemeenschap van de onder-

---

2 Zie: Bertram-Troost 2022.

wijsorganisatie de wijsheid van velen aan te boren en met elkaar het goede te zoeken? Helpt het om geen uitvoerder te zijn van beleid dat door anderen is bedacht, maar om gebaseerd op een eigen levensvisie antwoorden te geven op de vele vragen die in deze tijd op mensen afkomen? Helpt het om niet te doen wat iedereen doet, maar een eigen(wijze) bijdrage te leveren aan de *samenleving* – het goede leven voor allen?

Mij heeft het in ieder geval geholpen om het besturen van een onderwijsorganisatie als een *ambacht* te zien. Mijn overgrootvader heeft mij daartoe mede geïnspireerd – zie het voorgaande verhaal ‘De Klompenmaker’. Hij adviseert mij daarin om het allemaal niet te ingewikkeld te maken. Of dit zal lukken, bij alle grote vragen die aan de orde komen, valt te betwijfelen. Schoolbestuurders – zelfs of zeker als ze hun functie als ambacht zien – handelen in een complex veld. Als ik op basis van de literatuur en mijn ervaring over die complexiteit iets zinvol wil zeggen, kan ik niet volstaan met een beperkte invalshoek. ‘Op ambachtelijke wijze’ heb ik informatie uit verschillende disciplines, die in het dagelijks leven vaak in fragmenten bij bestuurders terechtkomt, in een omvattend ‘verhaal’ trachten samen te brengen. Verschillende mensen hebben me vervolgens geholpen om er een toegankelijke publicatie van te maken. Ze waren bereid om met mij in gesprek te gaan over dit onderzoek en om conceptteksten te lezen en van belangwekkende opmerkingen te voorzien.

Ik pretendeer met deze publicatie echter niet het laatste woord te spreken. Ik wil vooral bijdragen aan het gesprek over de vraag wat het ambacht van de schoolbestuurder inhoudt of zou kunnen inhouden. Al met al hoop ik dat er een publicatie is ontstaan die interessant is voor schoolbestuurders. Verder gaat het me uiteindelijk om de totale aansturing van de onderwijsorganisatie. Daarom is deze publicatie ook relevant voor toezichthouders en schoolleiders. Tot slot hoop ik dat er bij andere maatschappelijke organisaties die bij het onderwijs betrokken zijn, interesse ontstaat voor het door mij geschetste perspectief. Een onderwijsinstelling maakt immers deel uit van een bredere context.

En de leraar? Behoort die dan niet tot de doelgroep van deze publicatie? Het Steunfonds Rijn-Delfland, dat het initiatief heeft genomen voor dit onderzoek, stelde deze vraag regelmatig aan mij. ‘*Graag niet het zoveelste boek dat óver de hoofden van de leraren heen vliegt*’, was het dringende advies.

Laat ik dan duidelijk zijn: deze publicatie is niet in eerste instantie bestemd voor leraren, al zijn ze uiteraard van harte uitgenodigd haar te lezen. Ze zullen, zo vermoed ik, van diverse passages blij worden. Ik hoop dat leraren zelf vooral inspirerende boeken lezen over hún ‘ambacht’, over pedagogiek, over de liefde die van hen wordt gevraagd voor hun vak en hun leerlingen. Over hun roeping om levensvragen te bespreken en om hun leerlingen bij te staan in hun volwassenwording, opdat zij eigen keuzes kunnen en durven maken.

Ik hoop daarnaast echter wel vurig dat het perspectief van deze publicatie in de dagelijkse praktijk voor de leraren merkbaar zal zijn. Omdat er sprake is van een pedagogische (bestuurs)cultuur in hun onderwijsorganisatie en hun school, die past bij het pedagogisch handelen van henzelf in de klas met hun leerlingen.

Rest mij tot slot dank te zeggen aan allen die bereid waren met mij mee te denken. Vooral gaat mijn dank uit naar de steunfondsen die dit onderzoek en deze publicatie mogelijk maakten. Daarnaast naar mijn ‘hoofdbegeleiders’ Gerdien Bertram-Troost en Muel Kaptein. Uitgever KokBoekencentrum dank ik voor de begeleiding en zorgvuldigheid om deze publicatie tot een mooi boek te maken. Tot slot dank ik mijn oud-collega’s Guido de Bruin en Taco Visser, die ik vroeg om dat wat ik opschreef, leesbaar te maken voor u als lezer.

Dick den Bakker,  
Bergschenhoek, 1 december 2023





## Om de toon te zetten

### Het stoplichtmodel: een voorbeeld uit de praktijk

Enige tijd geleden had ik een wandelafpraak met Mariska. Zij was pas begonnen als directeur van een school voor voortgezet onderwijs. Met een kleine duizend leerlingen staat de school er niet goed voor. De prognoses geven een daling van de leerlingaantallen aan, en de vraag is wat de school anders en beter kan doen om het tijt te keren.

Tijdens de wandeling vertelde zij me dat ze tegen weerstand is opgelopen, waardoor zij enkele maanden na haar start had besloten ermee te stoppen. De dagelijkse rit naar school werd in toenemende mate iets waar zij tegenop zag. Op mijn verzoek heeft ze opgeschreven wat er was gebeurd.<sup>1</sup>

Ik neem deze casus zo uitgebreid op, omdat die de complexiteit weergeeft die ik in mijn onderzoek probeer te ontrafelen. Alle thema's die besturen uitdagend en ingewikkeld maken, zitten erin: controle en beheersbaarheid, de visie op de leraar, wat is goed onderwijs, welke vrijheid heb en neem je om dat volgens eigen inzichten in te richten, wat doet de toezichthouder, en vooral: wat kenmerkt het handelen van de bestuurder? Naar mijn overtuiging staan deze thema's niet los van elkaar, maar grijpen ze in een bepaalde gelaagdheid in elkaar. Die verwevenheid zal hopelijk duidelijk worden in de manier waarop ik deze thema's in de volgende hoofdstukken behandel. Het verhaal van Mariska zal dan ook op verschillende plaatsen weer opklinken.

---

1 Omwille van de privacy is de naam van Mariska gefingeerd en is de informatie die ik mondeling heb gehoord en op schrift van haar heb ontvangen, geanonimiseerd. Voor de goede orde: er is geen wederhoor gepleegd, dus het geheel is beschreven vanuit het gezichtspunt van Mariska. Het gaat ook niet om schuldingen aan te wijzen of verwijten te maken. Het gaat om een beeld te schetsen van wat er in een school kan gebeuren en hoe betrokkenen, zoals een directeur, dat kunnen ervaren. Mariska heeft toestemming gegeven om datgene wat ze heeft geschreven en verteld in deze publicatie op te nemen.

We luisteren nu eerst naar Mariska:

*In de eerste werkweek van augustus ontving ik van de afdeling kwaliteitsmanagement van het bestuursbureau een Excelbestand met daarin data over de laatste lesperiode van het cursusjaar. Daarop stonden per klas de gegevens over onderwerpen als te laat komen, boeken vergeten, verwijderd uit de klas en de eindcijfers. Voor elk onderwerp was een stoplichtmodel ontwikkeld, dat aangaf of een vak, klas of collega binnen, net buiten, of ruim buiten de benchmark viel.*

*Op mijn vraag wat ik geacht werd met dit bestand te doen, antwoordde de kwaliteitsmedewerker dat het gebruikelijk was dat hij de cijfers op de eerstvolgende MT-vergadering kwam toelichten. Daarna zouden de teamleiders met de conclusies de docenten aanspreken.*

*Ik heb enkele dagen later de gang van zaken besproken met de teamleiders. Ik gaf aan dat ik niet zoveel heb met het stoplichtmodel en dat ik liever heb dat de docenten de spreadsheets krijgen, zodat deze zelf het bestand kunnen bekijken en indien nodig de zorgen of vragen kunnen bespreken met de teamleider. Hun reactie was stevig: dat was geen goed idee, want 'als we de hiërarchische aanpak gaan verlaten, zullen de docenten terugvallen in hun oude fouten'.*

*Mijn insteek was om het vertrouwen in de docent als professional te herstellen: hij of zij is pedagogisch en didactisch een vakman, raadpleegt bij twijfel collega's, deelt kennis en verantwoordt zich proactief bij zorgen of experimenten.*

*Vanaf dag één heb ik deze invalshoek in praktijk gebracht door mijn lesbezoeken te doen zonder laptop. Door gesprekken te voeren met docenten, waarin ik vooral nieuwsgierig was naar hun vakmanschap. En door maandelijkse vergaderingen met de sectieleiders waarin ik in dialoog was met de collega's. Voor de docenten, de sectieleiders en de deelmedezeggenschapsraad was deze aanpak een verademing.*

*Een docente mailde mij de avond na een gesprek dat er voor het eerst in jaren naar haar geluisterd was. Ook bij besluiten waarmee collega's het niet eens waren, werd het open gesprek gewaardeerd.*

*De tegenstelling in het MT is samen te vatten in twee woorden: wantrouwen versus vertrouwen. Mij werd duidelijk dat het wantrouwen overheerste en in heel de schoolorganisatie was doorgesijpeld. Ook in de relatie met ouders. Een meningsverschil tussen docent en leerling of een klacht van een ouder escaleerde snel tot op directeursniveau. Docenten zetten zich bij conflicten met leerlingen schrap en herhaalden*

*in het gesprek met ouders het standpunt dat zij met de leerling besproken hadden en verwezen bij discussie daarover naar de teamleiders. Die zetten zich op hun beurt weer schrap en steunden altijd de docent, zonder gesprek met de ouder, of herhaalden tijdens een gesprek alleen die mening.*

*Ik zie in het gegroeide wantrouwen een relatie met de opkomst van evidence-informed onderwijs. De aannahme hierbij is dat er een perfecte wijze van lesgeven is, en dat de sleutel om daar te komen, bestaat uit data. Die data zitten opgeslagen in de programma's van het leerlingvolgsysteem, dat ooit ontworpen is als hulpmiddel voor de docent. Ondertussen is het uitgegroeid tot een systeem voor managers, waarin alle handelingen, incidenten, methoden, cijfers en persoonlijke gegevens van docenten (zoals leeftijd en opleidingsniveau) worden vastgelegd en op een dashboard inzichtelijk worden gemaakt. Alles wat in cijfers is uit te drukken, is hierin opgenomen.*

*Data zijn echter niet geschikt om het onderwijs te analyseren. Dat komt doordat geen onderwijsdag vergelijkbaar is met de vorige en resultaten van een les niet voorspelbaar zijn. De kracht van het ambacht van docent schuilt in de aandacht voor zijn rol in het moment. De goede docent reflecteert op wat er nodig is. En heeft daarbij autonomie nodig. De docent weegt af en beslist. Daarbij is geen les hetzelfde.*

Uiteraard was ik nieuwsgierig naar de rol van de bestuurder, omdat die naar mijn idee een belangrijke rol speelt in de organisatie- en schoolcultuur. Mariska vertelde me er uitgebreid over tijdens onze wandeling, maar dat ontbrak in het verhaal dat ze op papier zette. Toen ik er met haar over sprak, bleek ze daarin zeer terughoudend te zijn. En als ze al iets over de bestuurder zei, was dat positief. Het is blijkbaar voor Mariska *not done* om openlijk kritisch te zijn over haar bestuurder. Toch wil ik er iets over zeggen, en daarom vat ik samen wat Mariska me al wandelend vertelde:

*Ik heb de hierboven besproken ontwikkelingen direct met mijn bestuurder besproken. Omdat ik in de loop van de daaropvolgende maanden geen mogelijkheden zag om wat ik belangrijk vind tot stand te brengen, kwam ik tot het inzicht dat het beter was om te stoppen.*

*Het gebrek aan vertrouwen in de docent als professional is in de organisatie niet beperkt tot de MT-leden, maar zit ook in het bestuursbureau, en daarmee dicht bij het bestuur. De bijval van docenten was voor mij onvoldoende om het vol te houden. Mijn bestuurder deed niet*

*echt moeite om me te behouden voor de school. ‘Het is jouw keuze om te vertrekken en die respecteer ik!’, was zijn reactie.*

*Het is mij onduidelijk hoe de toezichthouder functioneert en in hoeverre die heeft bevorderd of proberen tegen te gaan dat deze sfeer blijkbaar zo diep in de organisatie is geworteld.*

Voor mij is de belangrijkste vraag in deze casus wat de bestuurder zou kunnen doen om dit diepgewortelde wantrouwen om te buigen, zodat hij in het gesprek met zijn raad van toezicht, in de aansturing van het bestuursbureau en in de steun aan zijn directieleden een integere cultuur van vertrouwen kan versterken. Een integere cultuur waarin het voor leraren een genoegen is om hun belangrijke pedagogische werk te kunnen doen in de relatie met hun leerlingen.

Met deze publicatie wil ik handvatten bieden om bestuurders hierbij te ondersteunen en te inspireren om die integere cultuur van vertrouwen te realiseren. En deze publicatie wil toezichthouders, stafmedewerkers, directieleden, onderwijsadviseurs en anderen die in deze vraagstukken zijn geïnteresseerd, een ander perspectief bieden op de besturing van het onderwijs. Een perspectief dat minder gericht is op routinematig werken en meer op het praktisch wijs handelen naar aanleiding van wat zich aandient.

### **Enkele observaties**

De zoektocht naar zo’n ander perspectief op de besturing van onderwijsorganisaties houdt me al vele jaren bezig. In 1997 werd ik algemeen directeur van een onderwijsorganisatie en tijdens een masterstudie voor bovenschools management begin van deze eeuw schreef ik een scriptie met als titel *‘Bestuur, bestuurder, bestuurst’*, waarin ik zocht naar nieuwe vormen van aansturing. Als algemeen directeur van een kleine onderwijsorganisatie probeerde ik die in praktijk te brengen. Vervolgens ben ik als leidinggevende onder andere verantwoordelijk geweest voor de *governance*-dienstverlening bij een landelijke onderwijsorganisatie en adviseerde ik toezichthouders en bestuurders, ook tijdens leergangen op dit terrein. De vraag die ik me steeds stelde, was of de focus niet te veel op het optimaliseren van goed bestuur viel binnen het inmiddels ingevoerde *governance*-systeem. Die vraag bleef mij bezighouden, omdat mijn intuïtie aangaf dat het onderliggend *governance*-construct niet past bij het onderwijs. Dat construct met codes en meetinstrumenten leidt al snel tot bestuurlijk handelen dat gericht is op controle en beheersing. Dit

In dit boek onderzoekt Dick den Bakker wat nu eigenlijk een goede schoolbestuurder is. Hij kiest hiervoor een vijftal kernbegrippen: ambacht, bescheidenheid, liefde, niet-maakbaarheid en gemeenschapszin. Met deze kernbegrippen verkent hij wat die betekenen voor de *persoon* van de bestuurder, de *rol* van de bestuurder en de *context* waarin de bestuurder acteert.

De technocratische en op maakbaarheid gerichte aansturing van het onderwijs (met een model dat uit het bedrijfsleven is overgenomen) stelt hij kritisch ter discussie. In gesprekken met enkele bestuurders ging hij na of de bevindingen van zijn onderzoek houtsnijden. De auteur besluit zijn boek met een aantal opmerkelijke bevindingen en aanbevelingen om radicaal anders naar het besturen in het onderwijs te kijken.

Dit boek is een *must-read* voor schoolbestuurders, leden van raden van toezicht, leidinggevend en directieleden. Daarnaast geeft het boek te denken aan de vele organisaties in het onderwijs en aan adviseurs die in het onderwijs werkzaam zijn.

**Dick den Bakker (1954) heeft een lange staat van dienst in het onderwijs, als leerkracht, als leidinggevende, als directeur bij een landelijke onderwijsorganisatie en de laatste jaren als adviseur in het onderwijs. Zijn specialismen zijn onderwijs en identiteit, governance en leiderschap.**



**KokBoekencentrum.nl**  
UITGEVERS | UTRECHT