



Balanceren tussen schooldoelen en het persoonlijk welbevinden van de medewerker

Anton de Jong MSc, team Leiderschap & Coaching, Driestar onderwijsadvies

*Balanceren tussen schooldoelen en het persoonlijk welbevinden van de medewerker
Anton de Jong MSc, team Leiderschap & Coaching, Driestar onderwijsadvies
Met dank aan Piet Murre, lector Onderzoekscentrum Driestar educatief*

*www.driestar-onderwijsadvies.nl
© 2025 Driestar onderwijsadvies*

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

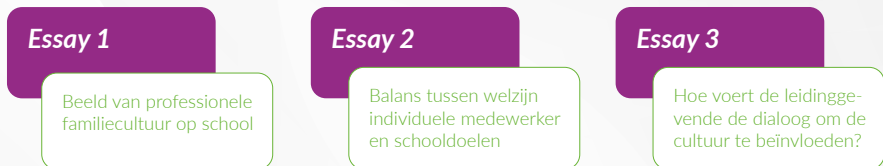
Inhoud

1. Inleiding en leeswijzer	5
2. Wat is het individueel welzijn van een medewerker?	6
3. Wat verstaan we onder het realiseren van schooldoelen?	8
4. Wat als het accent ligt op het bereiken van schooldoelen?	11
5. Wat als het accent ligt op het individueel welbevinden van de medewerker?	13
6. Hoe wordt de balans tussen beide accenten aangebracht?	15
7. Conclusie	19
8. Bibliografie	20

Inleiding en leeswijzer

Aandacht voor schooldoelen wordt soms tegengesteld gezien aan aandacht voor het belang van het welbevinden van de individuele medewerker. Want: aandacht voor schooldoelen lijkt ten koste te gaan van aandacht voor het belang van de individuele medewerker en andersom. Dat blijkt uit de adviespraktijk binnen ons team Leadership en coaching van Driestar onderwijsadvies. Een balans is nodig en dat is de centrale vraag van dit essay: hoe brengen schoolleiders een balans aan tussen aandacht voor het welbevinden van de individuele medewerker enerzijds en het behalen van schooldoelen anderzijds?

In het vorige essay concludeerden we wat er nodig is om een professionele familie op school te hebben. Voorwaardelijk daarvoor is het aanbrengen van een balans tussen aandacht voor het welbevinden van de individuele medewerker enerzijds en het voor ogen houden van het behalen van de organisatiedoelstellingen anderzijds. In dit essay werken we verder uit wat dit betekent. Daarvoor is het voeren van de dialoog een cruciaal instrument, zoals nog zal blijken. In het derde essay bouwen we voort op de manier waarop de leidinggevende werkt aan het voeren van de dialoog in relatie tot de schoolcultuur. In schema gezet ziet dat er zo uit:



In dit essay starten we met het uiteenzetten van de begrippen 'welbevinden van de medewerker' en 'het realiseren van schooldoelen'. Dit is beschreven in paragraaf 1 en 2. Vervolgens kijken we in paragraaf 3 en 4 naar de gevolgen van het leggen van het primaat bij het ene of het andere begrip. In paragraaf 5 volgt de vraag wanneer er sprake is van een balans bij deze twee begrippen. Schoolleiders zullen dan moeten leidinggeven aan meervoudige belangen (Noordegraaf, 2015). We weten dat schoolleiders opereren in een context die meervoudig te noemen is. Dit omdat zich tegelijkertijd meer belangen voordoen waarmee gehandeld moet worden (Leisink & Boselie, 2014; Noordegraaf, 2015). We sluiten in de laatste paragraaf af met het effect daarvan op het realiseren van de bedoeling van de school. In het derde artikel in deze serie gaan we in op het gewenste gedrag van leidinggevendenden om een meer professionele cultuur te beïnvloeden.

Wat is het individueel welzijn van een medewerker?

In deze paragraaf starten we met het verkennen van het individueel welzijn van een medewerker: wat verstaan we daaronder en welke factoren spelen dan een rol?

In iedere schoolorganisatie werken mensen. Ieder individueel mens heeft behoefte aan omstandigheden waarin het werk 'goed' gedaan kan worden. Een primaire werkbehoefte van ieder individu is het welzijn van de medewerker zelf. Beer et al. (1984) beschrijven dat het bij individueel welzijn van de medewerker gaat om tevredenheid, betrokkenheid en motivatie van een individu. Laten we deze begrippen verder verkennen. We kunnen dan zeggen dat tevredenheid is in hoeverre de medewerker zich voldaan voelt of genoeg neemt met de taak of het werk. Betrokkenheid zegt iets over de manier waarop iemand affiniteit of een band heeft met het onderwerp. Motivatie geeft de wens van iemand aan om iets te doen.

Als we deze woorden op ons laten inwerken, komt de gedachte aan het momenteel veelgebruikte woord eigenaarschap naar boven. Daarop gaan Nelis, Prevaas en Ruijters (2022) in hun artikel in. Zij schrijven dat tevredenheid samenhangt met motivatie en prestatie bij medewerkers. Dit moet opgevat worden als positieve effecten van het feit dat iemand zich eigenaar voelt van een functie of rol, een project, opdracht of thema, een team, afdeling of zelfs de organisatie als geheel. Eigenaarschap moet hier worden geduid als de toestand waarin individuen het gevoel hebben dat het doel of een stuk van dat doel 'van hen' is. Uitspraken die hierbij passen in een organisatie, zijn: 'Ja, daar ben ik van' of 'Dat is echt mijn ding'. Om het gevoel van eigenaarschap te krijgen, hebben medewerkers drie voorwaarden nodig: het gevoel erbij te horen (relatie), het geloof in eigen kunnen (zelfvertrouwen) en zelf-identiteit (zelfbeeld). Als we verder teruggaan in de tijd, blijken deze voorwaarden gebaseerd op de motivatietheorie van Ryan & Deci (2000). Daarin worden drie psychologische basisbehoeften van mensen vervuld: autonomie (zelfbeeld), competentie (zelfvertrouwen) en verbondenheid (relatie).

De positieve effecten die zij beschrijven bij individuen als aan deze drie behoeften wordt voldaan, luiden: gevoel van vrijwilligheid, plezier, energie, volharding, dieper leren, goede kwaliteit van werk en voldoening. Laten we deze effecten zien als factoren van welzijn in het werk. Vrijwilligheid of willen hoort in de genoemde motiva-

tietheorie thuis binnen de zogenaamde autonome motivatie. In termen van moeten en willen, is autonome motivatie te vergelijken met willen. Deci en Ryan gaan uit van een continuüm tussen moeten en willen (Van den Bosch, 2021). Vanwege de focus in dit essay laten we de verschillende factoren in dit continuüm verder rusten. Moeten ontstaat door een externe prikkel, terwijl willen ontstaat door een interne prikkel om iets te doen. De mate waarin tegemoet gekomen wordt aan de psychologische basisbehoeften voorspellen de mate waarin er sprake is van willen.

Als we dit koppelen aan het inzicht van Nelis, Prevaas en Ruijters (2022), hangen tevredenheid, motivatie en prestatie met elkaar samen. Medewerkers willen zich in hogere mate inzetten voor thema's waarbij zij eigenaarschap ervaren. Daarbij concluderen Nelis et al. dat het essentieel is dat iemand zichzelf herkent of zichzelf kwijt kan in het onderwerp of thema waar het eigenaarschap betrekking op heeft. Dat heeft tot gevolg dat een medewerker zich verbonden voelt met het thema en daar vrijwillig en met plezier aan wil werken. Zo herkennen we individueel welbevinden: er is tegemoet gekomen aan de drie psychologische basisbehoeften zodat er sprake is van willen bij de medewerker.

Voorbeeld

Methode geschiedenis

In de bovenbouw van een basisschool wordt de methode voor geschiedenis vervangen. De leidinggevende vraagt welk teamlid er wil meedenken over een alternatieve, nieuwe methode. Hij geeft daarbij twee mogelijke nieuwe methoden aan. Een van de leraren heeft een sterke historische en maatschappelijke interesse, en heeft daar veel kennis over. Hij biedt zich meteen aan om een vergelijking te maken tussen niet twee, maar vier methoden voor geschiedenis, inclusief de principes waarop ze gestoeld zijn. Hij bekijkt per methode in hoeverre die passen bij de uitgangspunten van het team. De collega toont zich eigenaar, voelt zich verbonden met het onderwerp en gaat daardoor een 'extra mijl'. Het vergelijking dat hij uiteindelijk schrijft, is mooier dan de leidinggevende op voorhand in gedachten had en wordt goed ontvangen door de collega's.

Wat verstaan we onder het realiseren van schooldoelen?

Nu we het eerste begrip verkend hebben (het individueel welzijn van de medewerker), richten we ons op de tweede: het realiseren van organisatie- of schooldoelen. Deze kunnen we zien als de doelen die de school als geheel nastreeft en wil bereiken. Schooldoelen vatten we hier op in brede zin: zowel visie, streefbeeld of idealen als concrete en meetbare doelen. Te denken valt aan doelen die in het schoolplan zijn omschreven, afspraken die gemaakt zijn rond het behalen van opbrengsten en de mate waarin belanghebbenden tevreden zouden moeten zijn in de ogen van de school. Deze doelen beogen het waarmaken van de bedoeling van de school (Hardjono, 2011; Hart 2018). Hoe worden deze doelen en de bedoeling vervolgens waargemaakt? We focussen ons hier alleen op factoren die direct of indirect door de schoolleider beïnvloed kunnen worden. Temeer omdat prestaties ook beïnvloed worden door non-managerial factoren zoals sociaaleconomische omstandigheden, demografische trends, de arbeidsmarkt en culturele aspecten. Kortom: prestaties zijn niet volledig controleerbaar (Noordegraaf, 2015: 225).

Het realiseren van schooldoelen kunnen we koppelen aan het begrip organisatie-effectiviteit, wat we vinden bij Beer et al. (1984). Daaronder verstaan ze kwaliteit, innovatie en flexibiliteit. Hier gaan we alleen in op de factor kwaliteit en laten de factoren innovatie en flexibiliteit rusten omdat de focus in dit essay ligt op het realiseren van schooldoelen.

Over het leveren van kwaliteit bestaan verschillende wijzen van denken en spreken. Twee daarvan herkennen wij regelmatig in ons werk op scholen: de denkwijze van kwaliteit als effectiviteit en de denkwijze van kwaliteit als het waarmaken van de bedoeling van de school. Deze beschrijven we hierna verder.

De denkwijze van kwaliteit als effectiviteit vindt zijn oorsprong in het zogenaamde EEE-denken: effectiviteit, efficiëntie en economie. In de jaren '80 van de vorige eeuw werd het kwaliteitsdenken gedomineerd door te vertrekken vanuit meetbare prestaties (Hardjono, 2011). Dit impliceert dat scholen en andere publieke instellingen vooral presterende organisaties zijn, in ruil voor overheidsgeld. Om te presteren, worden meetinstrumenten gebruikt en kwaliteitssystemen ingevoerd om controle te kunnen uitoefenen. In scholen zien we dat terug door het afleggen van verantwoording over feiten en cijfers zoals toetsresultaten, tevredenheid van ouders, ziekteverzuim

en financiën. Daarmee zouden scholen in staat zijn om verantwoording af te leggen en vervolgens continu te verbeteren (Noordegraaf, 2015). Hoewel het legitiem is dat een school zich verantwoordt over het besteden van publiek geld, schuilt er een gevaar in deze denkwijze zodra er te veel waarde aan gehecht wordt. Dat gebeurt door het verzamelen van steeds meer data, vanuit de gedachte dat dit bijdraagt aan continue verbetering. Volgens Noordegraaf voedt dit een niet te stoppen honger naar het vergroten van prestatie-optimalisatie, omdat datasystemen een eigen leven kunnen gaan leiden.

De andere, tweede denkwijze van kwaliteit als het waarmaken van de bedoeling van de school focust op het realiseren van hogere doelen van de school. Daarbij staan niet alleen prestaties centraal, maar richten we ons op het dienen van de samenleving (Noordegraaf, 2015; Trappenburg, 2011). Daarbij moeten we denken aan het bevorderen van 'omzien naar elkaar' als waarde in het leven van kinderen en leraren of het vormen van verantwoordelijke burgers (Trappenburg, 2011). Deze hogere doelen sluiten effectieve prestaties niet uit, maar zij reiken verder. Scholen die zich sterk bewust zijn van hun bedoeling, zien het realiseren van prestaties als middel om hun bedoeling te realiseren. Dat is iets anders dan het negeren van prestaties of het overschatten ervan. Tegelijk kan hier een gevaar schuilen in het te weinig concreet maken van te verwachten uitkomsten van het onderwijs. Dat gebeurt wanneer hogere doelen een overaccent krijgen of te 'zweverig' blijven.

Beide beschreven denkwijzen vertrekken vanuit een verschillende waarde. Aan de ene kant wordt vertrokken vanuit de gedachte dat presteren door cijfers en feiten centraal staan. Aan de andere kant vertrekt men vanuit het nastreven van een grotere, maatschappelijke opdracht die complexer is en moeilijk te meten valt. Daarin staan niet cijfers en feiten centraal, maar hogere doelen in een onzekere en veranderende context die de samenleving heet.

Voorbeeld

De bedoeling van de school

Volgens beide beschreven denkwijzen kunnen schooldoelen anders behaald worden. School A (denkwijze 1) zegt dat kinderen de school kunnen verlaten als ze genoeg kennis hebben en de hoofd- en

zaakvakken voldoende beheersen. Dat kan objectief gemeten worden. Daar hoort bij dat ze aan een bepaalde kennisbasis voldoen, zelfstandig kunnen werken en zich aan de regels houden. Dit hebben ze nodig voor het voortgezet onderwijs.

School B (denkwijze 2) vindt dat naast kennis ook sociale vaardigheden belangrijk zijn. Niet alleen rekenen en taal, maar ook kunst en muziek vormt mensen. Die hebben we heel hard nodig in een samenleving die al sterk op prestatie gericht is. Om dat te bereiken, organiseren we regelmatig vieringen en gezamenlijke momenten. Niet alles is te meten.



Wat als het accent ligt op het bereiken van schooldoelen?

Nu in hoofdstuk 1 en 2 beschreven zijn hoe we het welzijn van de individuele medewerker en het realiseren van schooldoelen zien, gaan we nu in op de accentuering van het realiseren van schooldoelen. Daarbij hebben we twee denkwijzen beschreven. Welke gevolgen de eerste denkwijze (het accent op prestatiedenken) heeft in de praktijk van de school, is dan een vervolgvraag. Deze beantwoorden we nu.

Uit onderzoek weten we dat het accent leggen op prestatiedenken (kwaliteit als effectiviteit, zie paragraaf 2) leidt tot negatieve en positieve (of onbedoelde) effecten. Het aantal negatieve effecten lijkt groter dan het aantal positieve. Daarbij komen ook onbedoelde neveneffecten: unintended consequences (Jian, 2007; Pidd, 2005). Van deze neveneffecten is sprake wanneer een individuele medewerker iets anders doet dan de intentie van de leidinggevende was. Ze leggen vaak een spanning in de schoolorganisatie bloot (Jian: p. 8,9) omdat het accent kennelijk teveel eendimensionaal op presteren ligt. Zodra leraren het idee hebben dat teveel gefocust wordt op het verbeteren van prestaties, raakt dit onvoldoende aan hun professionele opvattingen over het waarmaken van de bedoeling van de school. Dit wordt ondersteund door Noordegraaf (2015) die beschrijft dat er een botsing van waarden plaatsvindt tussen het paradigma van de professionele opvatting van de leraar en dat van de leidinggevende. Deze botsing wordt concreet door de tegenstelling die ervaren wordt tussen het denken in hogere doelen versus prestatiedenken. Bijvoorbeeld: 'we leven in gemeenschap in een individualiserende wereld' versus 'we moeten hogere resultaten halen'. Het effect van nadruk op prestatieverbetering is dat mensen minder ruimte en autonomie ervaren om hun werk in te richten zoals ze dat graag zouden doen. Dat kan leiden tot minder tevredenheid, betrokkenheid en motivatie. Dat is uiteindelijk niet helpend om de organisatiedoelstellingen waar te maken. Jian betoogt dat medewerkers tegelijk wel op zoek gaan naar nieuwe wegen om met deze spanning om te gaan en dat brengt zowel positieve als negatieve neveneffecten met zich mee. Beide soorten neveneffecten waren vooraf niet bedoeld: unintended. Eén voorbeeld van een onbedoeld en negatief neveneffect van teveel vertrekken vanuit de prestatiegedachte is cherry picking. Dit is het verschijnsel dat mensen op zoek gaan naar wegen om de gevraagde prestaties te realiseren op een manier die hen zo weinig mogelijk inspanning kost waarbij hun professionele ruimte en autonomie zoveel mogelijk behouden blijft. Dat kan betekenen dat een leraar ervoor zorgt

dat de toetsresultaten van een groep hoe dan ook boven het verwachte niveau liggen, zodat de schooldoelen behaald worden. Het feit dat kinderen in staat zijn om tijdens de toets het gewenste aantal goede antwoorden te geven, wil nog niet zeggen dat zij ook daadwerkelijk voldoende geleerd hebben en gevormd zijn. Vervolgens zien we twee voorbeelden van positieve neveneffecten. Ten eerste lezen we bij Jian dat er nieuwe ideeën ontstaan om het werk anders te doen. Mogelijk bedoelde de leidinggevende dat niet, maar ontstaat dit wel. Daarnaast zien we zowel bij Jian als Pidd dat negatieve neveneffecten onder meer kunnen worden omgebogen door het voeren van de dialoog. Deze dialoog betreft het aanspreken op de verantwoordelijkheid van en het terugkeren naar de motivatie van medewerkers. De motivatie van medewerkers was de belangrijkste factor waaruit het welzijn van individuele medewerkers blijkt, volgens paragraaf 1. Als het accent ligt op het realiseren van organisatiedoelen en prestatiedenken, heeft dat vooral negatieve en onbedoelde neveneffecten. Deze lijken niet op te wegen tegen de weinige positieve effecten van deze denkwijze.

Voorbeeld

Verbeteren schoolresultaten

Er start een nieuwe schoolleider op een school. Hij krijgt van de bestuurder de opdracht om de schoolresultaten te verbeteren, aangezien deze onder de maat zijn. De schoolleider benadrukt richting de leraren dat dit een gezamenlijke uitdaging is. De teamleden ervaren dit als teveel prestatiegericht werken, temeer omdat de vorige schoolleider meer aandacht had voor pedagogisch handelen. Dat spreekt hen aan, omdat zij de overtuiging hebben dat goed pedagogisch handelen ook zorgt voor passende resultaten. Schoolleider en teamleden dreigen elkaar hier te verliezen. Omdat de leraren hun leidinggevende niet willen teleurstellen, zoeken ze naar wegen waarmee de resultaten met weinig inspanning verhoogd kunnen worden. Hier veel aandacht aan besteden ten koste van pedagogische principes, gaat te ver.

Wat als het accent ligt op het individueel welbevinden van de medewerker?

In de vorige paragraaf zagen we dat het leggen van het accent op schooldoelen en prestatie onbedoelde neveneffecten met zich meebrengt en wat de gevolgen daarvan zijn. Nu gaan we in op de gevolgen van het leggen van het accent op het individueel welbevinden van de medewerker. Deze is meer passend bij denkwijze 2 uit paragraaf 2.

Als reactie op het prestatiedenken werd de Harvard Benadering ontwikkeld (Beer e.a., 1984). In deze benadering wordt de focus anders gelegd: van kwantitatieve prestaties als het hoogste goed naar het individueel welzijn van de medewerker als het hoogste goed. In termen van de twee kwaliteitsbenaderingen uit paragraaf 2 zouden we deze kunnen vergelijken met respectievelijk kwaliteit als effectiviteit en kwaliteit als het waarmaken van de bedoeling. Dit is volgens de Harvard Benadering nodig om mensen te binden aan de organisatie en de bedoeling daarvan. Deze focus zorgt immers voor betrokkenheid, motivatie, tevredenheid en vertrouwen van een individu zoals we al zagen in paragraaf 1. Daar horen ook gezondheidsaspecten zoals stress, werkdruk en vitaliteit bij (Leisink & Boselie, 2014).

Hiermee rechtvaardigen we geen overaccent op het individueel belang van mensen zodat het gaat om alleen maar 'leuke dingen voor de werknemers'. Waar het wel om gaat, is dat als mensen meer tevreden zijn, ze zich meer verbonden weten vanuit hun persoonlijke waarden en hogere doelen, dus ook meer gemotiveerd zijn aan de gezamenlijke opgave te werken (Alvesson, 2000; Leisink & Boselie, 2014). Evenmin bedoelen we hier tegemoet komen aan de behoeften van individuele medewerkers door hen geheel vrij te laten in hun (professionele) handelen. Dat gebeurt als medewerkers geen feedback ontvangen van leidinggevendenden of wanneer leidinggevendenden niet interveniëren in (onprofessioneel) gedrag van medewerkers. Daarmee krijgen medewerkers te veel ruimte en te weinig begrenzing.

Voorbeeld

Hoeveel mag je vragen van mensen?

Een managementteam vindt dat ze niet te veel van de leraren mogen vragen, omdat werkdruk al een thema is op school. Er moeten afspraken gemaakt worden over het werken met onderwijsassistenten in de klas, in plaats van daarbuiten. Dat betekent dat leraren meer verantwoordelijkheid gaan dragen voor het tegemoet komen aan specifieke onderwijsbehoeften bij hun leerlingen. Ze hebben dan ook beter zicht op de ontwikkeling en er vindt veel minder verstoring van het onderwijsleerproces plaats. Dat dit de leerlingen ten goede komt, is ondergeschikt aan de opvatting dat leidinggevers dit niet van hun teamleden mogen vragen.

Volgens de Harvard Benadering zijn leidinggevers bij hun beleidsontwikkeling gericht op het rekening houden met de impact voor de individuele medewerker. Daar stemmen zij dan ook hun beleid op af, wat Leisink en Boselie duiden als strategisch Human Resource Management (HRM). Daarbij vragen leidinggevers zich af: welke gevolgen heeft dit doel of dit beleid voor de individuele werknemer op de werkvloer? Wat zijn de positieve en negatieve effecten? Dit is een fundamenteel verschil met vertrekken vanuit de focus op prestaties en lijkt ons een begaanbare weg.

Daarmee pleiten we voor het bewandelen van het gezonde midden: organisatiebeleid of schooldoelen nastreven met enige ruimte voor invulling van de medewerker. In de genoemde Harvard Benadering is namelijk ook het belang van invloed van de medewerker te vinden. Dat betekent concreet dat leraren zowel meedenken over realistische streefdoelen voor de school, als meewerken aan het realiseren ervan. Een ander voorbeeld: leraren denken gezamenlijk na over principes van een gewenste schoolcultuur of een goede les, en hebben enige ruimte in het invullen van die principes in het dagelijks handelen.

Hoe wordt de balans tussen beide accenten aangebracht?

We hebben nu gezien wat de gevolgen zijn van het leggen van het accent op schooldoelen en prestaties enerzijds. En anderzijds hetzelfde voor het accent op het individueel welzijn van de medewerker. Nu gaan we in op het aanbrengen van de balans tussen beide accenten. Hoe kunnen we voorkomen dat het nastreven van individueel welzijn of het nadruk leggen op organisatiedoelstellingen uit balans raakt?

Om eenzijdige benadering van een accent te voorkomen, is het combineren van meerdere uitkomsten relevant. We gaan daarvoor terug naar de Harvard Benadering die eerder genoemd is (Beer et al., 1984). Daarin zien we dat strategisch organisatiebeleid drie effecten kent als uitkomst van het beleid op langere termijn:

1. Organisatie- effectiviteit (gericht op feiten en cijfers)
2. Maatschappelijk welzijn (gericht op tevredenheid van de omgeving)
3. Individueel welzijn van de medewerker (gericht op tevredenheid van de leraar)

Organisatie-effectiviteit gaat zoals gezegd vooral over kwaliteit, waarbij prestaties en hogere doelen centraal kunnen staan. Maatschappelijk welzijn omvat de impact van de school op de omgeving: het bieden van werkgelegenheid, tevredenheid van ouders, leerlingen en andere belanghebbenden en de maatschappelijke bijdrage. Het individueel welzijn van de leraar gaat om betrokkenheid, motivatie en tevredenheid.

Tot nu hebben we steeds twee dimensies verkend: die van het individuele welzijn van de leraar en die van de organisatie-effectiviteit. In de Harvard Benadering is er een derde en nieuwe dimensie bij gekomen: die van het maatschappelijk welzijn. Wat betekent dat voor de schoolleider? Dat er om een balans te bereiken aan drie dimensies tegelijkertijd en in voldoende mate gewerkt moet worden. Uiteindelijk wijzen deze alledrie in dezelfde richting: impact voor het individu. Volgens diverse auteurs leidt het vertrekken vanuit impact van beleid voor de individuele medewerker tot twee positieve gevolgen (Beer, 1984; Leisink & Boselie, 2014). De eerste is meer commitment met schooldoelen en dat leidt tot meer welbevinden van de hele gemeenschap ten tweede. Het aanbrengen van de balans tussen de verkende accenten is dus geen kwestie van het uitsluiten van een bepaald accent. Het gaat wel om de vertrekrichting of de volgorde: is het beleid gericht op prestaties, op het welzijn van

het individu, op het welzijn van de gemeenschap of op een combinatie hiervan? En waar ligt dan het primaat?

Leidinggevend en op scholen doen er goed aan om rekening te houden met de drie effecten van hun beleid. Daarbij geven Beer en anderen aan dat het niet gaat om het excelleren op één of twee maatstaven. Het gaat om bovengemiddelde prestaties op alle drie de maatstaven. Het is een uitdaging voor een school om zowel organisatie-effectief te zijn als maatschappelijk zonder dat dit ten koste gaat van het welzijn van de individuele medewerkers (Leisink & Boselie, 2014). Dit is een grote uitdaging voor scholen: hoe kunnen we goed scoren bij bepaalde opbrengsten zonder dat dit ten koste gaat van het welzijn van leraren?

De beschreven kenmerken en effecten van de twee verkende dimensies inclusief het aanbrengen van een balans daarin, kunnen we combineren. Dat leidt tot het overzicht in tabel 1 hieronder. De beschreven effecten zijn ontleend aan het artikel van Jian (2007). Hieraan is toegevoegd welk leiderschapsinstrument en welke leiderschapsstrategie (gebaseerd op Alvesson, 2013) bij ieder accent passend is. Daarbij zijn aanduidingen aangescherpt om dingen duidelijk te maken en niet om er een waardeoordeel aan te koppelen.

	Accent op schooldoelen en prestatie	Balans tussen beide accenten	Accent op individueel welzijn van de medewerker
Wat staat hier centraal?	Kwaliteit en prestatie van de school	Drie uitkomsten tegelijk: prestaties, welzijn van de gemeenschap, welzijn van de leraar	Behoeften van de leraar
Waar is dit op gericht?	Onzekerheid reduceren	Schooldoelen met enige ruimte voor het individu	Zoveel mogelijk variatie en vrijheid van handelen bij het individu
Leiderschapsinstrument	Sturend	Onderhandelend	Ruimtelatend
Teveel van het goede leidt tot	Controledwang	Gebrek aan focus	Gebrek aan gezamenlijke verantwoordelijkheid
Leiderschapsstrategie	Top down: leider staat centraal	Managing around: leider gebruikt invloed rondom	Bottom up: individu staat centraal
Welke positieve gevolgen heeft dit?	• Meetbare prestaties worden behaald • Zoeken van nieuwe wegen in de praktijk	• Bereiken van belangen van leidinggevende en medewerker • Wederzijdse veranderingen • Verhoogd moreel en vertrouwen	• Gevoel van vrijwilligheid, plezier, energie, volharding, dieper leren, goede kwaliteit van werk en voldoening • Hoog ervaren vertrouwen tussen medewerker en leidinggevende
Welke negatieve en ongewenste gevolgen heeft dit?	• Grotere vertrouwenskloof leidinggevende / medewerker • Minder productiviteit • Verhoogde stress	• Minder nadrukkelijke focus op een van beide accenten	• Minder productiviteit • Minder voldoening

In de tabel wordt zichtbaar welke gevolgen de verschillende accenten in zich hebben en tot welke ongewenste neveneffecten deze leiden. Daarnaast is beschreven wat het effect is van een balans tussen beide accenten: rekening houden met drie effecten waarbij het welzijn van de leraar uiteindelijk verhoogd wordt. Daarvoor lijkt de dialoog tussen leidinggevenden en leraren essentieel (Jian, 2007). Het geeft leidinggevenden mogelijkheid om commitment te creëren over de schooldoelen. Daarnaast biedt het hen de mogelijkheid om leraren te laten voelen dat prestaties juist over hun werk zodat het gevoel van eigenaarschap aangewakkerd wordt. De kunst voor de leidinggevende is om de feiten en cijfers betekenisvol te maken. Te denken valt aan vragen als: verdienen onze leerlingen deze prestaties? Zijn we tevreden met de verwijzingscijfers naar het voortgezet onderwijs? Passen deze opbrengsten bij de inspanningen die we geleverd hebben? Daarmee kunnen zij ontwikkeling realiseren (Alvesson, 2000; Noordegraaf, 2015) en een beroep doen op het versterken van het verantwoordelijkheidsbesef van leraren. In een artikel over leiders die de dialoog voeren, schrijft Piet Murre (2017) dat 'luisteren' en 'vertrouwen' hier kernwoorden zijn, maar dat de leidinggevende ook richting mag geven. Dit is wat in tabel 1 bedoeld wordt met onderhandelend als leiderschapsinstrument. Hierbij past de metafoor van de schoolleider als makelaar (De Jong, 2020). De schoolleider verbindt daarin verschillende belangen met elkaar: zowel die van de school- en prestatiedoelen als die van de individuele leraar. Het benutten van beschikbare ruimte door te onderhandelen, leidt voor beide belangen tot een acceptabele uitkomst. Dat is de balans tussen het individueel belang (welzijn) en de schooldoelen. Daarmee komen we bij de conclusie van dit essay.

Conclusie

Een balans aanbrengen tussen rekening houden met het welzijn van de individuele medewerker enerzijds en het realiseren van schooldoelen anderzijds is mogelijk. Dat vraagt een focus op de drie uitkomsten van de Harvard Benadering tegelijkertijd: organisatie-effectiviteit, welzijn van de gemeenschap en het welzijn van de individuele medewerker. Wees je daarbij bewust dat het verhogen van het welzijn van de leraar het uiteindelijke oogmerk is van je handelen als leider. Benut de dialoog met leraren als essentieel instrument om te 'onderhandelen' over schooldoelen. Laat je niet verleiden tot het doorslaan naar slechts één van de maatstaven omdat negatieve effecten op de loer liggen: te weinig prestatie, minder motivatie, minder vertrouwen en *cherry picking*. Met als meest ongewenste uitkomst dat de bedoeling van de school uiteindelijk niet waargemaakt wordt.

Met deze conclusie sluiten we het tweede deel af. In het derde en laatste deel gaan we in op de hoe-vraag. Hoe en met welk leiderschapsgedrag beïnvloedt de leidinggevende de organisatiecultuur en hoe wordt de dialoog adequaat gevoerd?

Bibliografie

- Alvesson, M. (2000). Social identity and the problem of loyalty in knowledge-intensive companies. *Journal of Management Studies*, pp. 1101-1123.
- Alvesson, M. (2013). *Understanding organizational culture*. 2nd edition. London: SAGE.
- Beer, M., Spector, P., Lawrence, P., Mills, D., & Walton, R. (1984). *Human Resource Management*. New York: Free Press.
- Bosch, W. van den (2021). *Internalisatie van verandering. Zicht op factoren die de internalisatie van een verandering stimuleren en belemmeren*. Utrecht: USBO.
- Hardjono, T. (2011). Kwaliteitsmanagement. In M. Noordegraaf, K. Geuijen, & A. Meijer, *Handboek publiek management* (pp. 259-284). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Hart, W. (2018). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Deventer: Vakmedianet.
- Jian, G. (2007, August Vol. 21 Number 1). Unpacking Unintended Consequences in Planned Organizational Change. A Process Model. *Manangement Communication Quarterly*, pp. 5-28.
- Jong, T.J.C. de (2020). *De schoolleider als makelaar: over ruimte krijgen en ruimte nemen*. Utrecht: USBO.
- Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Stratgisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-academie.
- Murre, P. (2017, 1). *Leiderschap en spiritualiteit in het onderwijs. Hoe waardenorientatie het leiderschap stuurt*. Handelingen, pp. 29-37.
- Nelis, C., Prevaas, B., & Ruijters, M. (2022, nr. 1). *Eigenaarschap in (tijdelijke) organisaties ontrafeld*. . *Management & Organisatie*.
- Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, Professionalism and Politics*. Basingstoke: Palgrave.
- Pidd, M. (2005, 5/6). Perversity in public service performance measurement. *International Journal of Productivity and Performance Management*, pp. 482-493.
- Trappenburg, M. (2011). Professionals en managers. In M. Noordegraaf, K. Geuijen, & A. Meijer, *Handboek publiek management* (pp. Vol. III, p.p.165-190). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

**Meer weten over hoe
wij jou kunnen helpen?**

Klik/scan de QR-code of ga naar:

driestar-onderwijsadvies.nl/schoolcultuur

