

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 uiteengehaald 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 universeel erkende set aan waarden. Daartoe is het dienstig het speelveld eerst nog te voorzien van enkele pikt-paaltjes 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 bezien 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) samen-

vallen 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 initiërende 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, persoon-

lijke 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 verwormen 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 leidinggevendenden 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 transformationeel 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 temeer 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; uitsluisteren, '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: ‘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's 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 ontwik-

kelingsgerichte 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 vol- doen. 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

‘Leiderschap en spiritualiteit in het onderwijs’

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/

Gesprekstoel

- 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