



■ Freerk Q.C. Wortelboer & Tom P.A. van Oeffelt & Manon C.P. Ruijters

Ontwikkelen van responsief leiderschap

Transformatief leren

Bestuur: "We willen met onze teamleiders graag de stap maken van operationeel manager naar meer strategische denkers. Responsief leiderschap is misschien een goed woord voor die nieuwe rolinvulling." **Begeleiders:** "Interessante vraag. Dan moeten we dus een transformatief leerproces vormgeven." **Teamleider:** "Mijn bestuurder zei me dat dit mij ging helpen, maar ik heb geen idee wat responsief leiderschap is en wat we dan gaan doen."

Drie perspectieven op één opgave: responsief leiderschap ontwikkelen. Veel verwarring en mooie inzichten; over wat responsief leiderschap is en hoe je dat vorm kunt geven met transformatief leren. We nemen je graag mee in een transformatief leertraject voor teamleiders door de theoretische onderbouwing te beschrijven en inzicht te geven in ontwerpkeuzes. Maar natuurlijk ook een aantal mindshifts bij deelnemers te delen, want daar ging het immers om.

Dit ontwikkel- en onderzoekstraject is uitgevoerd door een consortium van AOC Groenhorst, Lentiz Onderwijsgroep, Aeres Hogeschool Wageningen en NSO-CNA Leiderschapsacademie met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. De onderzoeksbevindingen staan beschreven in Van Oeffelt, Ruijters en Wortelboer (in voorbereiding).

De teamleidersrol verandert

Groene vmbo-/mbo-scholen (aoc's) willen zich ontwikkelen tot instellingen die midden in de regio staan, om zowel de regio te dienen met hun expertise als de opleidingen actueel te houden. Dit vraagt om het vermogen responsief, in intensieve interactie met hun omgeving, te zijn. Het bestuur van de betrokken scholen kent aan de teamleider een centrale rol toe in het realiseren van deze ambitie. De teamleiders zijn nu gewend hun werk met name operationeel in te richten, met een focus op hun teamleden. Deze nieuwe rol vraagt om 'transformatie', het innemen van een nieuw perspectief op je werk, een herdefiniëring van je 'vak'. We spreken dan van een ander professioneel frame. Transformatie gaat in de kern om 'anders kijken en handelen in je vak', niet over 'meer te weten komen over'. Dat bereik je niet in een conventionele cursus-

setting, waarin informatie toevoegen centraal staat. Het was onze opgave als ontwerpers om te bedenken hoe we deze *reframing* vorm konden geven. In gesprek met de deelnemers spraken we in termen van *mindshifts*. In de volgende paragraaf beschrijven we de theoretische onderbouwing van onze aanpak.

Transformatief leren

De manier waarop veel van het leren en ontwikkelen van een professional wordt ingericht, is te beschrijven als informatief leren (Kegan, 2009). In het informatieve leren gaat het om 'toevoegen' van kennis, vaardigheden, inzichten et cetera aan je bestaande referentiekader. Je frame wordt met nieuwe inhoud gevuld. Fundamenteel verandert niets. Vertaald in termen van leiderschapsontwikkeling: leren van managementtheorieën, nieuwe vaardigheden, doorgronden van leiderschapsmodellen.

Echter, de ambitie van ons traject was een andere: een nieuw perspectief op de eigen rol, een andere focus kiezen in het werk. De beoogde verandering was dus fundamenteeler. Bij transformatief leren gaat het om een andere vorm van leren: anders naar een situatie leren kijken, een ander perspectief leren innemen, een andere frame ontwikkelen. Mezirow (2003) beschrijft het als volgt: *"Transformative learning is learning that transforms problematic frames of reference — sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) — to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change. Such frames of reference are better than others because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action"* (p. 58).

Zo'n transformatie kan heel natuurlijk plaatsvinden, bijvoorbeeld door grote

life-events, waardoor je echt anders naar de wereld gaat kijken. Wortelboer (2014) beschrijft hoe schoolleiders na een ingrijpende gebeurtenis in hun persoonlijke leven (echtscheiding, overlijden van een dierbare) wezenlijk anders in hun leiderschap stonden: "Niet meer bang" voor de oordelen van anderen, steviger in de eigen schoenen staan en meer compassie voor de collega's. Transformatie kan ook ontstaan in een cumulatieve van kleinere impactvolle gebeurtenissen. Denk bijvoorbeeld aan een jonge professional die net van de universiteit verwachtingsvol start bij een adviesbureau. Al snel leert hij dat het etaleren van kennis geen applaus oplevert bij klanten en collega's. Een aantal pijnlijke ervaringen volgen. Langzaam leert hij dat adviseren begint bij verbinden en luisteren naar je klant.

Transformatief leren is leren op een dieper niveau. Je kijkt wezenlijk anders naar je situatie, je hebt persoonlijke emoties en ervaringen verbonden en beleeft die situatie nu anders, je bent beter in staat om de complexiteit van je rol te vervullen. Je hebt je referentiekader een andere vorm gegeven. Met andere woorden, zoals Simons (2013) het benoemt: er is een mindshift opgetreden, een verandering in mindset.

Een transformatief ontwerp

Wil je transformatief leren 'organiseren' dan helpt Mezirow (2003), de grondlegger van deze belangrijke theorie over het leren van volwassenen, je op weg.

Fasen van transformatief leren

- Fase 1: desoriënterend dilemma
- Fase 2: zelfonderzoek (met onder andere gevoelens van schuld en schaamte)
- Fase 3: kritisch onderzoek naar aannames
- Fase 4: onderlinge herkenning en betekenisgeving

Fase 5: verkenning van opties voor nieuwe rollen, relaties en acties

Fase 6: planning van acties

Fase 7: opdoen van de noodzakelijke kennis en vaardigheden

Fase 8: experimenteren met de nieuwe rol

Fase 9: bouwen aan zelfvertrouwen in de nieuwe rol en relaties

Fase 10: integratie van het nieuwe perspectief in het dagelijkse bestaan

Hij ontwikkelde een tienfasenmodel (zie kader) met als kernaspecten: reflectie op je veronderstellingen (kritische reflectie), open in gesprek gaan met anderen over je veronderstellingen (*critical discourse*) en ruimte voor reflectieve actie in de echte wereld. Dit hebben we als belangrijkste leidraad genomen om het onderstaande traject te ontwerpen. Laten we een korte schets geven om een beeld te kunnen vormen.

Het traject besloeg vijf maanden en is met twee groepen uitgevoerd. In de eerste anderhalve maand organiseerden we drie vierentwintiguurs-sessies, van vijftien uur tot vijftien uur de volgende dag, gericht op de eerste zeven fasen. Vervolgens waren er vijf actielessessies van één dagdeel per keer, gericht op fase 8. Ten slotte ronden we af met weer een vierentwintiguurs-sessie gericht op de fasen 9 en 10. Het werd zo een traject waarin de praktijk van de deelnemers centraal stond in intensieve interactie tussen groepsbijeenkomsten en leren op de werkplek. De groepsomvang per traject was circa twaalf, actieleren vond plaats in halve groepen.

Het fasenmodel vertalen naar een traject

Ongemak vergroten in het begin

We hebben veel tijd en aandacht besteed aan het 'desoriënterende dilemma' (fase 1). Het was niet

onze intentie om mensen 'in een crisis te jagen', zoals we veelvuldig tegen elkaar zeiden, maar we stonden wel voor de taak ongemak te creëren. Dat begon in de voorlichtingsbijeenkomsten.

"Waarom bieden jullie ons geen kant-en-klaar programma met heldere doelen, programma en vooraf vastgelegde werkvormen? Zo doen we dat zelf met onze leerlingen. Het geeft houvast en biedt veiligheid." De frustratie door gebrek aan duidelijke doelen, in combinatie met het onbekende, liep toen al aardig op. Wij proefden de behoefte aan een 'informatief leren'-traject (leg het ons gewoon uit), hetgeen ons alert maakte.

We richtten ons in de eerste vierentwintiguursessie op de fasen 1 tot en met 4 van Mezirow: de kloof vergroten tussen wat er is en wat men ambieert, zelf laten zoeken naar wat 'responsiviteit' inhield en daar een gezamenlijk beeld van ontwikkelen. We moedigden de deelnemers aan een eigen meetlat te maken en die te gebruiken om inzicht te krijgen in de vraag: waar sta jij nu? De sessie eindigde met gemengde gevoelens bij de deelnemers: verwarring over responsiviteit en de eigen rol. "We hebben nu meer vragen dan bij de start!" werd verzucht. Maar er was ook veel herkenning en steun bij elkaar: goed dat we dit samen aangaan.

Wij hebben geleerd dat in het begin van dit soort leertrajecten het echt balanceren is tussen genoeg ongemak organiseren, om los te komen van assumpties, en genoeg energie om door te gaan. Doordat wij zelf geen inhoudelijk expert waren, maar samen met de deelnemers zochten naar betekenis, hadden we niet de neiging om zaken voor te kauwen of op te lossen. We lieten hen dus ook wel zwemmen om anderzijds steun te bieden in het zoeken. Deelnemers benoemden de onzekerheid en kwamen zelf in actie om vooruit te komen. Het gevolg was eigenaarschap, waarbij elke deelnemer het begrip omarmde en er een eigen betekenisvolle invulling aan gaf. Hoe ongemakkelijk het ook was, ook voor ons, we

adviseren om deze fase echt de tijd te geven. De combinatie met kritische reflectie en kritische dialoog (fase 2,3 en 4) werkte hierbij in onze ervaring goed.

Verkennen van nieuwe rol met deep democracy

Sessie 2 was gericht op het verdiepen van het ongemak en het verkennen van nieuwe rollen, fase 5 van Mezirow. Een teamleider staat middenin het team en heeft baat bij het goed doorgronden van zijn of haar rol in de groepsdynamiek. Daarom besteedden we veel aandacht aan vragen als: hoe responsief is jouw team? Hoe werken jullie samen? Hoe functioneer jij in groepen? Hoe ziet jouw leiderschap eruit? We brachten deep democracy (Kramer, 2014) in als gedachtegoed met concrete tools om het teamfunctioneren te analyseren en om nieuwe rollen te verkennen. Dit bleek een goede keuze te zijn: deelnemers gaven aan dat men meer leerde over het team en de eigen rol. Wij leerden dat ongemak goed is, verdiept mag worden, maar dat er ook een weg uit dat ongemak moet zijn. Een verrijkend perspectief aanbieden heeft in dit traject daarbij geholpen.

Input geven

In sessie 3 lag de focus op de beoogde verandering in de eigen werkomgeving vanuit een nieuwe rol, met actieplanning en andere vaardigheden (fasen 5, 6 en 7). Er was aandacht voor veranderstrategieën en interventiemogelijkheden en de deelnemers werkten aan een eigen veranderplan. We introduceerden de veranderkundige kleurentheorie (De Caluwé & Vermaak, 2006), maar kwamen erachter dat dat de flow verstoorde: fase 7 gaat niet zomaar over informatie geven, maar gaat over voorzien in een informatiebehoefte. In ronde twee waren we daarop alert en flexibeler met de input: we kwamen met veranderkundige concepten op een moment dat er behoefte was. Een belangrijke les voor ons als begeleiders: een

traditionele trainersrol is ook in dit deel van programmaontwerp (fase 7) een valkuil.

Kritisch actieleren

Dan komt het moment van experimenteren met de nieuwe rol (fase 8). Mezirow raadt aan dit in de echte wereld te doen. We kozen daarbij voor kritisch actieleren (Trehan, 2011), waarbij de deelnemers met hun voornemens in de praktijk aan de slag gingen en we in driewekelijkse ontmoetingen in een kleine groep reflecteerden op hun ervaringen, nieuwe handelingsalternatieven ontwikkelden en feedback gaven op de realisatie van het actieplan. Maar ook 'kritisch', en dan bedoelen we uitdagen van aannames en aandacht voor de emotionele en politieke dimensies van de casuïstiek. We ontwikkelden een vast format voor elke sessie en dat was een goede keuze: een duidelijke structuur die het mogelijk maakte om dichtbij te komen en ook de persoonlijke, emotionele aspecten te adresseren. Er was steeds opnieuw aandacht voor achterliggende overtuigingen en elkaar uitdagen om iets nieuws uit te proberen, een ander perspectief in te nemen en daarmee handelingsruimte te vergroten.

Kritisch actieleren

Stap 1: Waar kom je vandaan?

- Wat was je van plan? Wat heb je gedaan? Hoe ging het?

Stap 2: Casus van inbrenger bespreken

1. De inbrenger licht de context, het vraagstuk en zijn/haar eerste ideeën voor een aanpak toe
2. Collega's stellen verduidelijkende vragen
3. Dialoog over achterliggende opvattingen, emoties en alternatieven. Collega's brengen hier ook hun praktijk, overtuigingen en knelpunten in.

Stap 3: Reflectie op het gesprek

1. Inbrenger vertelt wat dit gesprek hem/haar oplevert.
2. Vervolgens vertellen collega's wat hen dit oplevert: hoe beïnvloedt jouw manier van kijken jouw praktijk/situatie?

Stap 4: Persoonlijke actieplannen

De puzzel die wij nog hebben is: gaat het er nu om dat zij een mindshift doormaken of gaat het er ook om dat zij leren kritische vragen aan elkaar te stellen? Hier zijn we nog niet helemaal uit.

Oogsten en verankeren

In de laatste sessie bevroegen deelnemers elkaar op succesfactoren zoals ze die ervaren hebben in het proces. We onderzochten hoe men anders naar de eigen praktijk is gaan kijken, welke plek responsiviteit daarin had en wat dat voor impact had op het eigen leiderschap. De laatste dag hebben we de brug geslagen van responsief leiderschap naar professionele identiteit (Ruijters e.a., 2015). Wat kenmerkt jou als professional, waarin onderscheid je je van anderen en hoe kun je nog meer zicht krijgen op wie jij bent en waar je voor staat als leider? De sessie eindigde met een zeer gewaardeerd afscheid van elkaar: geef elkaar een cadeau. Mezirow leert ons ook deze bijeenkomst echt inhoudelijk en op leren gericht te houden. Het werken aan zelfvertrouwen en leren van successen in de laatste vierentwintiguurs-sessie bleek een krachtige afronding van het traject.

Reflectie

Door het hele traject heen hebben we momenten voor individuele reflectie ingebouwd: een moment voor het diner, een afsluitend *learner-report* van elke sessie, logboekvragen tussen sessies. Gewaardeerd door deelnemers en van belang om via vertraging en verstilling de ervaringen goed te laten bezinken. De reflecties

werden geschreven in Evernote. Een iPad om in Evernote te werken, kreeg men als onderdeel van de ondersteuning. Dat was tevens een manier om hun inspanning en lef om dit aan te gaan te waarderen. We organiseerden de vierentwintiguurs-sessies van donderdagmiddag tot en met vrijdagochtend. Zo konden de deelnemers vervoegd het weekend in om de sessies nog na te laten sudderen, in plaats van meteen weer in de hectiek te stappen.

Begeleiding

In deze vierentwintiguurs-sessies boden we enerzijds structuur en veiligheid door gerichte opdrachten. Anderzijds ontregelden we, vanuit onze oriëntatie op frames, voortdurend hun aannames en perspectieven. “Wat zou er ook waar kunnen zijn?”, “Hoe kun je er ook naar kijken?” waren gevleugelde uitspraken. Veel opdrachten waren gericht op onderzoek van blinde vlekken, confrontatie met andere invalshoeken, analyse van eigen gedrag in de praktijk en de onbedoelde effecten daarvan.

Onze theoretische input was beperkt en richtte zich met name op deep democracy, veranderkunde en professionele identiteit. Dat werd als waardevol ervaren. De tien fasen waren een strakke leidraad, die hielp om het ontwerp en elke interventie voortdurend te testen en waar nodig bij te sturen. Het hielp ons ook om uit de rol van de ‘informatieve’ trainer te blijven, en niet in oplossingen te schieten als het toestaan van ongemak aan de orde was.

Mindshifts van deelnemers

Hierboven hebben we over keuzes en hun opbrengsten verteld vanuit ons perspectief. Ons doel was om een traject te ontwikkelen dat leidt tot transformatief leren van deelnemers. Is dat ook gelukt? Welke mindshifts rapporteerden de deelnemers?

Teamleiders rapporteerden verschillende mindshifts. Een aantal van hen noemden heel concrete nieuwe inzichten en anders handelen,

anderen waren wat aarzender: “Ik ben niet echt veel veranderd.” Toch bleek na doorvragen ook bij hen wel degelijk dat ze vanuit meer perspectieven dan voorheen hun praktijk benaderden.

Om wat voor type mindshifts gaat het dan?

Meerdere rapporteerden over de omslag van ad hoc-werken naar meer doelgericht en strategisch werken. Zo was een van de deelnemers ongelooflijk druk met dagelijkse klussen, binnenbrandjes, roosterproblemen en gedoe tussen collega's. Ze maakte lange dagen en liep tegen haar grenzen. Hoe zorg ik dat ik zelf gezond blijf, vroeg ze zich af? De reframing die haar hielp om echt anders haar werk in te vullen was: ik moet veranderen van ‘zorgen voor’ naar ‘zorgen dat’. Voor anderen ging het over open staan voor meerdere perspectieven. Benader je een vraagstuk alleen vanuit je eigen positie, of kun je ook luisteren naar andere invalshoeken en de wijsheid van de minderheid benutten (Kramer, 2014) en kritiekpunten verwerken in je aanpak. Een teamleider rapporteerde dat hij nu teamleden beter meekreeg in beslissingen en ook als feedback kreeg dat men hem als empathischer was gaan ervaren. Er ontstond besef van het onbedoelde effect van eigen gedrag: “Dus dat wat je irriteert, is eigenlijk ook hetgeen je oproept door je eigen manier van doen.” We zagen teamleiders groeien in hun persoonlijk leiderschap. Ze rapporteerden meer zelfvertrouwen en ervoeren dat ze meer impact hadden als leider.

Afrondend

Wat ons het meest bij is gebleven als begeleiders is de enorme betrokkenheid en eigenaarschap voor het eigen leerproces bij de deelnemers. En paradoxaal genoeg: hoe minder wij deden en aanboden hoe intensiever de deelnemers met elkaar aan de slag waren. Het programma was goed doordacht en onze begeleiding was licht (veiligheid creëren en prikkelen). Deelnemers pakten daarin de ruimte om met hun eigen vraagstukken een transformatie door te maken. Als begeleiders ervoerden we het werken

vanuit een sterk concept, transformatief leren, als erg behulpzaam in het ontwerpen van een uitgebalanceerd programma. ■

Referenties

- Caluwé, L. de. & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Vakmedianet.
- Kegan, R. (2009). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. 35-52. New York: Routledge.
- Kramer, J. (2014). *Deep democracy. De wijsheid van de minderheid*. Zaltbommel: Thema
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. <http://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Simons, P.R. (2013). *Mindshifting. (Hoe) kunnen we mindsets veranderen?* Utrecht: afscheidsrede Universiteit Utrecht.
- Trehan, K. (2011). Critical action learning. In: Pedler, M. (ed.) *Action learning in practice*. 4th edition (163-171). Farnham: Gower.
- Oeffelt, T.P.A. van, Ruijters, C.P. en Wortelboer, F.Q.C. [in voorbereiding]. *Meaningful elements in a transformative learning program*. Wageningen: Aeres, University of Applied Science.
- Ruijters, C.P. (ed.) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Wortelboer, F.Q.C. (2014). Niet meer bang! De impact van life events op persoonlijk leiderschap. *De Nieuwe Meso*, juni 2014, no. 2



Freerk Wortelboer heeft na een opleiding tot psycholoog ruim 20 jaar bij diverse adviesbureaus gewerkt en is sinds 2009 zelfstandig gevestigd. Zijn opdrachten liggen op het gebied organisatieontwikkeling, cultuurverandering, leiderschapsontwikkeling en samenwerkingsvraagstukken in met name onderwijs, zorg en professionele dienstverlening. Hij is lid van de onderzoeksgroep Professionele Identiteit. www.freerk.net



Tom P.A. van Oeffelt heeft Duitse taal- en letterkunde gestudeerd. Hij is hogeschooldocent aan Aeres Hogeschool Wageningen waar hij les geeft in de bachelor en in de master Leren en Innoveren. Hij is lid van de onderzoeksgroep Professionele Identiteit, geleid door Manon Ruijters. Zijn onderzoek richt hij op professionele frames.



Manon Ruijters werkt als academic partner, lector en hoogleraar bij respectievelijk Twynstra Gudde, Aeres Hogeschool Wageningen en de VU. Haar opdrachten richten zich op vraagstukken rondom organisatieontwikkeling en professionele identiteit: lerende organisaties, leiderschap, professionele ontwikkeling, verandervraagstukken. www.twynstragudde.nl/mensen/manon-ruijters

Toegang tot de toekomst van trainen



Blended learning: **Just do it!** biedt je een complete opleiding voor blended learning waarin je je eigen leertraject ontwerpt, ontwikkelt en uitvoert. De opleiding is zelf een praktijkgerichte, motiverende blended leerervaring.

Schrijf je snel in, de editie 2017 start op 21 april!

Kijk voor meer informatie op:
<http://atsync.nl/trainers/blended-learning/>

Of mail met info@atsync.nl
Of bel naar 079-8898461



E-learning, webinars en video hebben hun plaats in het trainingslandschap veroverd. Opdrachtgevers vragen **borging** van het leerresultaat. Met alleen een goeie trainingdag kom je er niet meer. Deelnemers verwachten een **inspirerende, positieve beleving**.

De opleiding Blended learning: Just do it! geeft je weer:

- aansluiting bij het leergedrag en de verwachtingen van (jonge) deelnemers
- voorsprong ten opzichte van de eisen en verwachtingen van opdrachtgevers
- de voldoening dat je als trainer de best mogelijke trajecten ontwikkelt om je deelnemers verder te helpen