

Jan Heijmans

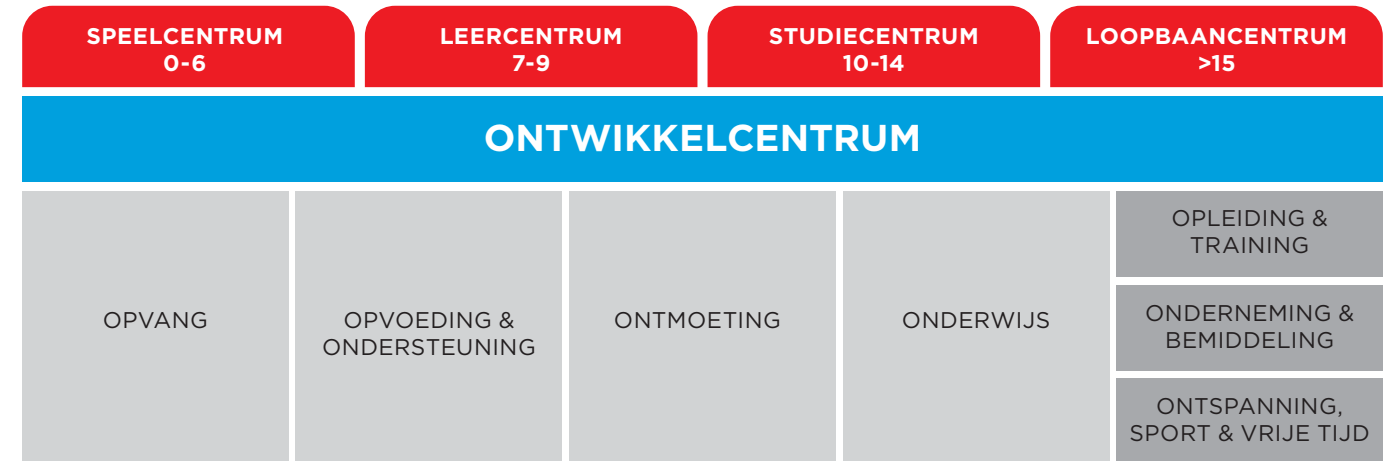
HELP, MIJN DIRECTEUR IS KLUSSEER!

'Help, mijn directeur is klusser!'; of gaat u liever voor de variant 'Help, mijn team is aan het knutselen!' of 'Help, mijn bestuur is aan het klunzen!'. Prikkelende titels die gaan over twee zaken: enerzijds over de afweging wanneer innoveren of consolideren we of wanneer 'borgen' we en wanneer is er ruimte weer om te 'bouwen'. Anderzijds over de vraag: is onderwijs nu zo maar met elkaar uit de losse pols iets doen of gaat het over uw professioneel handelen als leraar, schoolleider of bestuurder?

In dit artikel bespreek ik dé drie grote uitdagingen waar leraren, schoolleiders en bestuurders voor staan. Het zijn thema's die in iedere vernieuwingsdiscussie steeds weer opduiken, thema's die al decennialang de onderzoekagenda's beheersen, thema's waar we met alles wat we weten nog steeds geen passende antwoorden op hebben.

LEER PUZZELLEN MET PARADOXEN

Het mooie van onderwijs is dat het iedere dag waar ook ter wereld steeds weer opnieuw gemaakt wordt. Ons hoogwaardig vak met alle uitdagingen die iedere dag met zo'n 25 paar kindervoeten de klas binnenwandelen, vraagt



Figuur 1. Een ontwikkelcentrum voor de toekomst

veel van onze professionaliteit. In het Nederlandse onderwijs zijn we al gauw geneigd om uitdagingen als problemen te zien die opgelost moeten worden. De echt lastige vragen beschouwen we als een dilemma, als een keuzevraagstuk: opbrengst- of ontwikkelingsgericht werken, excellentie of gelijke kansen, top-down of bottom-up, etc. Zo naar de uitdagingen blijven kijken brengt ons echter niet verder.

Ronald Heifetz helpt ons met een bruikbaar onderscheid in technische oplossingen en adaptieve uitdagingen (Heifetz & Linski, 2002). 'Technische problemen' zijn helder omschreven en kunnen opgelost worden met bestaande expertise. Zo'n gestandaardiseerde aanpak werkt alleen in relatief stabiele omgevingen en bij standaard problemen. Ze zijn te managen: laat professionals vooral doen waar zij goed in zijn en je weet met een aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid wat de uitkomst is. Bij 'adaptieve uitdagingen' gaat het om vage, complexe, ambigue en moeilijk te doorgronden problemen waarvoor we (nog) niet de expertise hebben om ze op te lossen. *Adaptieve uitdagingen* vragen om leiderschap en nieuwe vormen van leren. De mens, de maatschappij en onze manier van werken vormen het probleem, maar moeten op termijn ook de oplossing bieden. Het zal duidelijk zijn dat onderwijs in toenemende mate voor adaptieve uitdagingen staat, die zich manifesteren in de vorm van paradoxen. Verder komen betekent dus volgens mij niet meer kiezen voor DIT of DAT, maar erkennen dat bij paradoxen beide uitersten van een continuüm er steeds zijn en dat je voortdurend met elkaar positie aan het bepalen bent op basis van de vraag: Wat is goed voor onze kinderen? Dat is merkbare onderwijskwaliteit. Daar hoort het gesprek in en om de school voortdurend over te gaan. Mijn eerste les voor leraren, schoolleiders en bestuurders

leidt dan ook: Leer puzzelen met paradoxen. Werk aan EN ... EN oplossingen (Heijmans, 2009). In dit artikel verken ik drie paradoxen en laat ze steeds uitmonden in een vraag voor de bestuurder, de schoolleider en de leraar om mee te puzzelen.

PARADOX 1: ONDERWIJS EN OPVOEDING

Het vertrekpunt is de paradox van onderwijs en opvoeding. Kernopdracht van de basisschool is om jonge mensen te vormen tot kritische, verantwoordelijke burgers voor een toekomstige samenleving:

- *kritisch* in de zin dat ze relevante kennis verwerven en daar ook een mening over vormen;
 - *verantwoordelijk* in de zin dat men zich weet te verhouden tot anderen;
 - *onze burgerrol* vraagt van ons dat we willen en kunnen participeren in die toekomstige samenleving.
- Hedendaagse filosofen als Nussbaum, Sandell, Achterhuis en Hessel zijn van mening, dat het noodzakelijk is om ons opnieuw te bezinnen op de samenhang in de samenleving, de kwaliteit van onze democratie en de balans tussen economie en ecologie. In die gewenste samenleving horen moreel besef, betrokkenheid, gemeenschapszin en solidariteit weer vanzelfsprekende waarden te worden. De maatschappij is daarom hard toe aan een herpositionering en herwaardering van de basisschool en de leraar, als vormgever van ons 'sociaal kapitaal' (Hargraeves & Fullan, 2012) voor morgen. De basisschool als kloppend hart van een vitale samenleving legt verbindingen met de samenleving en de samenleving op haar beurt verbindt zich op natuurlijke wijze met de school. Vergelijk het met de 'bloedsomloop'. Een school heeft geen status aparte binnen het lichaam maatschappij, maar hoort er een vitaal onderdeel van te zijn.



Een eerste vraag die de bestuurder zich dan ook bij deze uitdaging kan stellen is dan ook:

Hoe vitaal zijn onze scholen eigenlijk verbonden met de samenleving?

Naar mijn mening sluit de basisschool zichzelf nog teveel op. Er is nauwelijks verbinding tussen de veilige enclave school en wat er op straat of thuis achter de voordeur gebeurt. Voor veel kinderen bestaat er een wereld van het onderwijs, een wereld van de straat en een virtuele wereld. Leraren maken onvoldoende deel uit van die veranderende leefwerelden.

Langzaam maar zeker zien we dan ook de behoefte ontstaan aan een nieuw soort maatschappelijke voorziening voor de totale kindontwikkeling. Een eerste dappere poging is het Integraal Kind Centrum, maar op veel plaatsen is dit naar mijn waarneming nog niet veel meer dan een bedrijfsverzamelgebouw, oftewel een multifunctionele accommodatie zonder visie of bezieling.

Als we nadenken over wat een school straks zal kunnen zijn, dan krijgen we een heel ander beeld (Heijmans & Verleg, 2014). Een school is straks:

- een *leeromgeving* bestaande uit een fysieke of virtuele ruimte of een groep die impulsen, uitdagingen, informatie en gereedschap levert om je te ontwikkelen (Manninen, et. al. 2007);
- een *instituut* met een duidelijke maatschappelijke opdracht waar een ontwikkelcontinuüm met beproefde en betaalbare interventies wordt geboden;
- een in de lokale of regionale context passende *configuratie* van organisaties en instituties die de kindontwikkeling optimaal dient.

Een tweede vraag die vooral de schoolleider zich bij deze uitdaging kan stellen is dan ook:

Wat is binnen onze configuratie nu de visie op kindontwikkeling?

Ook de relatie tussen ouders en school, tussen thuis- en schoolmilieu is aan een grondige opfrisbeurt toe. Het gaat dan volgens mij om drie zaken: bejegening, partnerschap en samenwerken aan een optimale kindontwikkeling. Enkele kanttekeningen daarbij:

De omgangsvormen tussen kind, ouder en leraar zijn in menige huis- en lerarenkamer onderwerp van verhitte gesprekken. Dit is ook niet verwonderlijk, want er bestaat altijd een spanningsveld (een paradox); tussen de emotionele hiërarchie waarbij ouders aan zet zijn en de professionele hiërarchie, waarbij je als onderwijsprofessional de leiding

neemt. Ik licht het toe: ouders hebben de ‘zorg’ voor hun kind. Zij vertrouwen hun kostbaarste bezit aan de ‘zorg’ van de leraar toe en hebben daar wel of geen goed gevoel bij. De manier waarop een leraar reageert en communiceert, is van vitaal belang om een constructieve dialoog op gang te brengen. Een grafiek met toetscores op een tien-minutengesprek raakt niet de juiste snaar als ouders zich zorgen maken over de verkeerde vriendjes van hun kind. Aan de andere kant hebben ouders weinig objectief ‘vergelijkingsmateriaal’. Zij weten meestal niet wat ‘normaal’ is voor een kind van een bepaalde leeftijd, hoe de morele ontwikkeling verloopt of hoe je bijvoorbeeld breuken uitlegt. Daar komt de professionaliteit van de leraar om de hoek kijken. Partnerschap is niet elkaar de les lezen of elkaar proberen te overtuigen van het eigen gelijk. Het is recht doen aan de altijd aanwezige emotionele en professionele hiërarchie en samen tot afspraken komen in het belang van een optimale kindontwikkeling.

Een derde vraag bij deze uitdaging met name voor leraren is dan ook:

Hoe gaat u in uw werk om met emotionele en professionele hiërarchie?

PARADOX 2: UNIFORMITEIT EN DIVERSITEIT

De uitdaging zit in de paradox van uniformiteit en diversiteit. De paradox van uniformiteit en diversiteit raakt het hart van ons onderwijs. In deze paradox herkennen we vele actuele onderwijsthema's: omgaan met verschillen, passend onderwijs, talentontwikkeling, kennis versus competentie, ontwikkelingsgericht versus opbrengstgericht, gelijke kansen versus excellentie, etc. Het zijn allen variaties op hetzelfde thema. Ook bij deze uitdaging deel ik drie waarnemingen met u:

Een eerste waarneming. Stel het onderwijs krijgt de maatschappelijke opdracht. Er is een lijst met honderd dingen, die je moet weten of kunnen. We noemen dat een Canon, kerndoelen of een kennisbasis, geloof ik. Als we dat als onderwijsmensen blijven accepteren, is dat volgens mij een diskwalificatie van onze professionaliteit. Er zijn immers duizenden dingen, die je als onderwijs gericht kunt ontwikkelen. De vraag is alleen: wat ontwikkel je nu bij welk kind op welk moment? Daarvoor zijn nu ‘leerlijnen’ in zwang. Leerlijnen zijn volgens de Leuvense professor Ferre Laevers een uiting van een oud onderwijsparadigma. Ze raken nooit de dieper gelegen lagen van ontwikkeling. Leerlijnen zijn oppervlakkig en heel basaal beschreven. Ontwikkelingsstadia zijn vrij willekeurig gelinkt aan leerjaren. Het is een denkproduct van curriculumontwikkelaars, dat niets met de levensechte werkelijkheid te maken heeft. Het werkt uitsluitend vanuit het principe dat het programma

van een volgend jaar complexer moet zijn dan het jaar ervoor.

Zo'n dertig jaar geleden werden er voor het eerst kerndoelen en eindtermen geïntroduceerd, maar het huidige denken in leerlijnen heeft de oorspronkelijke bedoeling volledig om zeep geholpen. De geest bij de introductie van de kerndoelen was indertijd: je hebt de tijd tot het einde van de basisschool om ze te behalen. De tendens is nu: je dient de eindtermen per leerjaar volgens de vastgestelde leerlijnen te bereiken (Heijmans, 2014). Het onderwijs met haar methoden is inmiddels zo rigide geprogrammeerd dat niet alleen de pedagogische uitgangspunten van de school onder druk zijn komen te staan, maar ook dat er nauwelijks nog ruimte is voor creatieve vakken of de actualiteit. Leraren hebben zich laten degraderen van professional tot hobbyist, die vanuit de handleiding braaf uitvoering geven aan alles wat anderen voor hen bedacht hebben.

Nog ernstiger is dat onze toetsdrift en de bijbehorende controlesystemen eigenlijk voor bijna alle kinderen contraproductief werken. Kinderen die nog niet aan de toets toe zijn worden vaak ten onrechte op een bepaald punt bevestigd en kinderen die iets anders nodig hebben krijgen dat in de toets niet voorgeschoteld, terwijl ze daar eigenlijk al wel toe in staat zijn. Bij de ene groep is het onderwijs aardig op weg om kinderen hun zelfvertrouwen te ontnemen, bij de andere groep wordt de leerprikkel om zeep geholpen.

Het wordt dus zaak om de ‘controle’ op een andere manier terug in handen van de professional te geven. Niet-hobbyende leraren kunnen verantwoorden waarom zij iets doen, op welke recente inzichten hun aanpak gebaseerd is, waarom die aanpak werkt en goed is en hoe zij in de nieuwe configuratie handelen in verbinding met andere professionals. Verantwoording in de vorm van een gepassioneerd, doorleefd en doordacht verhaal, doet meer recht aan de professionaliteit van onderwijsmensen dan alle bureaucratie van de volgsystemen.

Een eerste vraag voor de bestuurders bij deze uitdaging is dan ook:

Hoe gaan we de ontstane cultuur van georganiseerd wantrouwen ombuigen naar een cultuur van geregeld vertrouwen?

Een tweede waarneming. Ik verbaas me vaak over het gemak en de ogenschijnlijke willekeur waarmee scholen de ene na de andere innovatie oppakken en meestal niet afmaken. Iedere nieuwe hype die over de oceaan komt aangewaaid, wordt gevolgd. Rücksichtslos wordt verondersteld dat een elders ontwikkelde ‘evidence based’ aanpak

het hier in Nederland ook wel zal doen.

Een voorbeeld: scholen die destijds bewust voor een bepaald pedagogisch concept gekozen hebben, doen concessies aan hun principes of snijden flink in bepaalde vakken omdat de leerresultaten wat achterblijven. Nog een voorbeeld: beslissingen over ingrijpende innovatietrajecten worden vaak genomen door een paar beslissters zonder dat men de consequenties voor de scholen goed overziet of de uitvoerders goed meeneemt.

Onderwijs wil het beste voor kinderen, gaat over de toekomst, onderwijs wil vooruit. Maar daarin schuilt ook het grote gevaar van amechtig achter iedere vernieuwing of hype aanlopen, omdat men bang is niet meer bij de tijd te zijn. Een kenmerk van echte professionals is dat zij af en toe ook eens bewust stilstaan, reflecteren en collectief evalueren.

Ik wil hier graag een appel doen om bij dat stilstaan eens wat meer te kijken naar de tradities van ons onderwijs en haar scholen: De Rijnlandse traditie (Albert, 1998), waarbij we veel belang hechten aan ‘waarden’ als collectiviteit en solidariteit. De traditie van de vrijheid van onderwijs, die een rijkdom aan levensbeschouwelijke, pedagogische en organisatorische concepten en schoolkeuzes mogelijk maakt. Onze rijke pedagogische traditie met accent op de veelzijdige ontwikkeling van het ‘hele’ kind. En de tradities van je school: in de aanpak, de gewoonten, de feesten en andere rituelen.

Om te voorkomen dat we gaan klussen, knutselen of klunzen, moeten we volgens mij eens wat vaker terugkijken. Passen de innovatieve keuzes die we nu maken wel in de levenslijn van de school? Zijn de onderwijskundige beslissingen die we nu nemen in lijn met onze pedagogische traditie? Is de volgende stap een logische vervolgstap gezien ons verleden?

Een tweede vraag bij deze uitdaging voor de schoolleider is dan ook:

Wat is vanuit de traditie nu de kern van onze school?

Een derde waarneming. Recent verscheen in Pedagogische studiën het artikel ‘Rousseau en Arendt in de iPad-klas’ (De Bruyckere, Struyf & Kavadias, 2015). Dit zeer lezenswaardig artikel brengt feilloos aan het licht dat er dieperliggende verklaringen liggen onder actuele discussies over de meerwaarde van bijvoorbeeld tablets in de basisschool of blended learning in het hoger onderwijs. In essentie gaan deze discussies steeds over het onderscheid tussen leren en onderwijzen.

Skholé uit het Grieks betekent letterlijk ‘aan vorming bestede vrije tijd’ m.a.w. het is de niet aan werken bestede tijd, de tijd die je onder ‘wijzen’ mag doorbrengen.

Wat voor 'wijze' bent u eigenlijk?

Ziet u zichzelf naar het romantische beeld uit 'Emile' van Rousseau als een representant van het 'natuurlijk' of 'intuïtief' leren. Als iemand die de 'wil' van een kind als vertrekpunt voor het leren neemt? Wilt u kinderen vooral zelfstandigheid en verantwoordelijkheid bijbrengen, waarbij de levensechte wereld de leeromgeving is, de school het leren faciliteert en u als leraar vooral coach van kinderen bent? Of bent u meer van de evolutionaire onderwijstheorie van mensen als Dewey en Arendt, die stellen dat kennis, ervaring, tradities, normen en waarden overgeleverd moeten worden. Wilt u vooral een 'wijze' leraar zijn die met uw verhalen kinderen inspireert? Wilt u degene zijn die de tijdsgeest voor kinderen duidt? Bent u degene die kinderen bij de hand neemt naar nieuwe onbekende werelden? Kortom, om met onderwijsfilosoof Gert Biesta te spreken: 'Wilt u degene zijn, die een kind vooral leert in een veranderende wereld te zijn?'

De derde vraag voor leraren luidt dan ook:

Wat bedoelen we nu precies als we zeggen dat we het kind centraal stellen?

En een logische vervolgvraag is dan ook in welke mate we het kind centraal moeten stellen gezien onze opdracht om te onderwijzen. De oplossingen liggen in de paradox van sturing en autonomie.

PARADOX 3: STURING EN AUTONOMIE

De derde paradox raakt de 'regieverlegenheid' of het leiderschapsvraagstuk in ons onderwijs. Te veel sturing levert nooit eigenaarschap of professionele betrokkenheid op, te weinig sturing geeft onvoldoende richting en resultaat (Heijmans, 2013). Ook hier weer drie aspecten die te maken hebben met uw professionaliteit. Het eerste aspect gaat over leiderschap als organisatiekwaliteit. Ik bedoel hiermee het vermogen van een systeem om de diversiteit en de kwaliteit van haar mensen te benutten om zo meer ondernemendheid, energie en collectieve kracht te mobiliseren (Spillane et. al., 2004). Voorwaarde daarvoor is dat we anders naar onze organisatie gaan kijken. Niet als *zijaanzicht*, waarin een organisatie als een piramide wordt beschouwd met de strategische top, het middenkader en de werkvloer, maar als *bovenaanzicht*, waarin een organisatie gezien wordt als een netwerk, een web waarin mensen zich onderling met elkaar verbonden weten en samen de goede dingen doen (Peters & Pouw, 2004). Netverbondenheid in de scholen van morgen vraagt ander leiderschapsgedrag. De nieuwe configuratie verlangt een andere manier van samenwerken. Vergelijk het bijvoorbeeld

eens met een improviserend jazzorkestje: iedereen kent en waardeert elkaars kwaliteiten en spreekt je daar ook op aan. De opdracht is duidelijk, het publiek ook. Het samenspel start vanuit een bepaald grondpatroon en iedere speler voelt feilloos aan op welk moment er een solo van hem verwacht wordt. Na een gloedvolle uitvoering waarbij het vakmanschap, de energie en het plezier ervanaf spat, doet de solist weer een stapje terug en biedt ruimte aan de ander om te stralen. Als de solo's teveel de boventoon gaan voeren, dan roept de orkestleider de muzikanten weer bij de les en valt men terug op het vertrouwde grondpatroon. Zo ziet volgens mij nieuw leiderschap als organisatiekwaliteit eruit. Het gaat om een professionele cultuur, waarbinnen 'erkende' ongelijkheid optimaal benut wordt, men elkaar de ruimte geeft, er een sfeer heerst van uitspreken, afspreken en aanspreken en men werkt vanuit de intentie om elkaar nog beter te maken in het belang van goed, eigentijds, uitdagend onderwijs voor alle kinderen.

Een eerste vraag voor de bestuurder bij deze uitdaging is dan ook:

Hoe stimuleer ik leiderschap als organisatiekwaliteit?

Een tweede aspect bij deze paradox gaat over het organiseren van 'collegiaal leren'. Volgens mij kan dat nog wel een paar slagen dieper. Elkaar nog beter maken is vooral met elkaar leren op de werkvloer, gefaciliteerd door de schoolleider en geleid door deskundigen. Collegiaal leren, of je dit nu doet in een professionele leergemeenschap, een leernetwerk binnen je bestuur of als team is altijd een cyclisch leerproces van 'vergelijken' met eerdere ervaringen, opvattingen, aanpakken of oordelen en 'waarderen' ten opzichte van een norm die al bestaat of die je samen opnieuw vaststelt (Heijmans & Creemers, 2013). Die norm, die gezamenlijke opvatting over wat 'goed' is in deze situatie gaat over de echte beleefde onderwijskwaliteit en hoort onderwerp van iedere professionele dialoog in het team te zijn. Groeien in professionaliteit betekent verdieping van de dialoog. De volgende evaluatiecriteria kunnen ons daarbij helpen:

- *werkt het*; heeft de interventie maximaal effect (opbrengst- of resultaatgericht);
- *klopt het*; is de interventie juist volgens de actuele theorie (met kennis van zaken handelen) en volgens gangbare moreel ethische opvattingen (integer handelen);
- *ontwikkelt het*; is de interventie geschikt voor dit kind/deze groep in deze situatie (contextuele realiteit)

Een tweede vraag bij deze uitdaging voor schoolleiders luidt:

Hoe diep is het collegiaal leren op onze school georganiseerd?

Het derde aspect bij de leiderschapsparadox gaat volgens mij over de ontbrekende schakel in ons huidig onderwijs. We bereiden kinderen voor op een razendsnel veranderende, onzekere toekomst, waarbij iedereen in elk vak met nieuwe paradoxen geconfronteerd zal worden. Talent gedijt nu niet dankzij, maar ondanks ons onderwijs. Die ontbrekende schakel is volgens mij 'ondernemendheid'. Ondernemendheid houdt in dat u als leerling, leraar, schoolleider of individu zelf de regie pakt en initiatief neemt, knelpunten oplost of verbeteringen aanbrengt. Bij een ondernemende houding gaat het om: nieuwsgierig zijn, open staan voor, vragen stellen, op onderzoek uitgaan, een vooruitziende blik hebben, ambitie tonen, denken in kansen, mogelijkheden zien, eropuit trekken, uw steentje bij willen dragen, participeren, etc. Het betekent kort gezegd dat u over de vaardigheid beschikt om complexe dingen aan te pakken vanuit een idee, visie of opvatting hoe het anders kan. Maar het gaat er niet alleen om dat u kansen ziet, maar ook dat u ze pakt en omzet in concrete acties. Dat noemen we ondernemend gedrag en dat wordt volgens mij een kernopdracht voor toekomstig onderwijs (Heijmans, 2014).

Een derde vraag voor leraren is dan ook:

Werk u al aan de ondernemendheid van uw leerlingen en uzelf?

TOT SLOT

Stelt u zichzelf na deze prangende vragen eens de gewetensvraag: Heb ik nu een beroep of een baantje? Ben ik een echte onderwijsprofessional of verhuur ik mezelf acht tot vijf aan de BV Nederland? Goed onderwijs gaat niet alleen over de goede dingen doen (de kwantitatieve meetbare, grote kwaliteit, die we regelmatig publiek moeten verantwoorden). Het gaat er vooral om dat we de dingen naar onze eigen opvattingen ook goed doen (de kwalitatieve meer merkbare alledaagse kwaliteit). Dat is wat ons als onderwijsprofessionals motiveert en drijft. Het wordt tijd om de basisschool in nieuwe configuraties opnieuw te positioneren in het hart van de samenleving. Waar professionals als u en ik het maatschappelijk vertrouwen en de ruimte krijgen om als een improviserend orkestje samen te puzzelen met de paradoxen van deze tijd om zo een gezond evenwicht tussen de alledaagse, merkbare kwaliteit in de school en de algemene, meetbare

kwaliteit van het systeem, tussen traditie en vernieuwing, tussen ontwikkeling en opbrengsten, tussen leren en onderwijzen tot stand te brengen.

Dit artikel is geschreven naar aanleiding van een lezing gegeven bij stichting mijnplein, uitgesproken op 19 augustus 2015

BRONNEN

- Albert, M. (1991). *Capitalisme contre Capitalisme*. Editions de Seuil.
- De Bruyckere, P., Struyf, E. & Kavadias, D. (2015). Rousseau en Arendt in de iPad-klas, de oudere wortels van hedendaagse discussies over technologie op school. *Pedagogische Studiën* 92, 202-212.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Heifetz, R. & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line*. Boston: Harvard Business School Press.
- Heijmans, J. (2009). De zes geheimen voor Nederland. In: Fullan, M. *De Zes geheimen van Verandering*. Vlissingen: Bazalt.
- Heijmans, J. (2013). Epiloog. In Sahlberg, P., *Finnish Lessons. Wat Nederland kan leren van het Finse Onderwijs* (pp 219-227). Helmond: OMJS/De Brink.
- Heijmans, J. (2014). *Er ligt altijd meer ruimte buiten je kaders dan binnen je grenzen*. In: Yong Zhao. *World Class Learners: Onderwijs voor een ondernemende generatie*. Helmond: OMJS/De Brink.
- Heijmans, J. (2014). Jan Heijmans in gesprek met Ferre Laevers, grondlegger van het ervaringsgericht onderwijs. *Veerkracht* 11(2), 8-11.
- Heijmans, J. & Creemers, M. (2013). Van eiland naar WIJland. Collegiaal leren in de praktijk. Helmond: OMJS.
- Heijmans, J. & Verleg, P. (2014). Het mooie van onderwijs is dat het iedere dag opnieuw gemaakt wordt. Enkele prikkelende gedachten over de leraar basisonderwijs en de opleiding. Zwolle: KPZ.
- Peters, J. & Pouw, J. (2004). Intensieve menshouderij. Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit. Schiedam: Scriptum.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1) 3 – 34.