15

VO ACADEMIE

WISSELEND INVLOED UITOEFENEN

Gespreid leiderschap in het onderwijs

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

Eerder verschenen in deze brochurereeks:

(1) *Al Doende Leren – Non- en Informeel leren door schoolleiders* - Maart 2014
(2) *Samenspel en Dialoog – Financieel leiderschap in het voortgezet onderwijs* Juni 2014
(3) *Werk maken van Strategisch HRM - Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers* - Herzien, juli 2019
(4) *Richting geven aan professionele ontwikkeling – Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs* - Maart 2015
(5) *Samen leren in netwerken – Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders* - September 2015
(6) *Ontmoeting en interactie – Coaching als ontwikkelinstrument* Maart 2016
(7) *Sturen vanuit visie – Strategisch onderwijskundig leiderschap* December 2016
(8) *Een frisse blik – Collegiale visitatie als instrument voor professionele ontwikkeling* - Maart 2017
(9) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven – Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders* - Maart 2017
(10) *Leren door vragen en luisteren – Intervisie als ontwikkelingsmethodiek* November 2017
(11) *Goed onderwijs door focus op mensen – Aan de slag met peoplemanagement* Maart 2018
(12) *Een gemeenschappelijke missie – Over het samenspel in de driehoek bestuur, toezicht en medezeggenschap* - Mei 2018
(13) *Loopbaanleren – Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevenden in het voortgezet onderwijs* - November 2018
(14) *Samen sterker – Regionale samenwerking voor bestuurders in het voortgezet onderwijs* - November 2019

VO-academie, maart 2020
In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

VO ACADEMIE

WISSELEND INVLOED UITOEFENEN

Gespreid leiderschap in het onderwijs

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

INHOUD

Woord vooraf **4**

Over dit katern **7**

Hoofdstuk 1 Wat gespreid leiderschap is **11**
1.1 Positioneel en gespreid leiderschap 12
1.2 Waarde van gespreid leiderschap voor het onderwijs 22

Praktijkvoorbeeld / Picasso Lyceum, Zoetermeer 26
Reflectie / Astrid Buijs 31

Hoofdstuk 2 Hoe gespreid leiderschap vorm krijgt **35**
2.1 Uitgangspunten van het model 36
2.2 Twee dimensies, vier leiderschapspraktijken 37
2.3. Op weg naar (meer) gespreid leiderschap 46

Praktijkvoorbeeld / Stedelijk College Eindhoven, locatie Oude Bossche Baan 48
Reflectie / Arjen Daelmans en Willy Evers 54

Hoofdstuk 3 Wat er nodig is voor gespreid leiderschap **57**
3.1. Condities in de schoolorganisatie 58
3.2. Uitgangspunten voor veranderprocessen 65

Praktijkvoorbeeld / X11 media en vormgeving, Utrecht 68
Reflectie / Moniek Rieter 74

Hoofdstuk 4 Aan de slag **77**

Praktijkvoorbeeld / Montessori Lyceum Amsterdam 82
Reflectie / Wrister Grommers 87

Literatuurlijst **90**

WOORD VOORAF

'Voor de toekomst van Nederland heeft het onderwijs de beste mensen nodig. Mensen die worden gewaardeerd voor wat ze doen, voldoende professionele ruimte hebben en die zich als professional kunnen blijven ontwikkelen.'
(Toekomst van ons onderwijs, 2020)

Tijdens het lezen van dit katern over gespreid leiderschap moest ik denken aan deze woorden uit het discussiestuk waarmee we vanuit een brede coalitie de dialoog over de toekomst van het onderwijs op gang hebben gebracht. Voor de toekomst van Nederland zijn de talenten van leraren essentieel. Die bepalen in grote mate de kwaliteit van ons onderwijs.

Aan die talenten is geen gebrek. Je hoeft maar een school binnen te gaan om daar bewijzen van te zien. Overal werken bevlogen mensen met hart voor leerlingen, professionals die hun vak verstaan. Maar de vraag is of zij voldoende kansen krijgen om die talenten ten volle te benutten. Want ook dat komt naar voren in ons discussiestuk: leraren ervaren in hun dagelijks werk onvoldoende ruimte om zichzelf en hun onderwijs te blijven ontwikkelen. In dat licht heeft dit katern een interessante boodschap. Door anders naar leiderschap te kijken, wordt het mogelijk beter gebruik te maken van de talenten van alle medewerkers in de school. Bij gespreid leiderschap is leidinggeven niet langer alleen het domein van de schoolleider of bestuurder; iedereen heeft het vermogen om invloed uit te oefenen. Dat is goed voor de motivatie van medewerkers en goed voor de vernieuwing van het onderwijs (en daarmee voor de leerlingen).

Gespreid leiderschap is geen theoretisch bedenksel en ook geen ver weg gelegen toekomstideaal. Het is een ontwikkeling die op scholen gaande is, zoals de praktijkvoorbeelden in dit katern laten zien. Belangrijk is dat er geen blauwdruk voor bestaat. Iedere school kiest een eigen weg, met de bestaande

leiderschapspraktijk als vertrekpunt en gezamenlijke doelen als bestemming. Soms leidt dat tot het afschaffen van een middenmanagementlaag. Soms tot nieuwe rollen voor leraren. Soms tot een platte organisatie waarin leraren in wisselende samenstellingen aan specifieke onderwerpen werken. Gespreid leiderschap heeft zoveel gezichten als er scholen zijn. Dat maakt dat het werkt.

Tot slot nog dit. Een katern over gespreid leiderschap, geschreven voor schoolleiders en bestuurders: het kan een denkfout lijken. Maar niets is minder waar. Allereerst natuurlijk omdat ook schoolleiders en bestuurders in de school werkzaam zijn en dus invloed kunnen uitoefenen. Daarnaast omdat zij in hun formele rol specifieke verantwoordelijkheden en bevoegdheden hebben, bijvoorbeeld als het gaat om werkgeverszaken. Maar belangrijker nog is dat juist schoolleiders en bestuurders een aanzet kunnen geven tot een herbezinning op leiderschap waarmee de talenten van leraren beter kunnen worden benut.

Paul Rosenmöller, voorzitter VO-raad
maart 2020

OVER DIT KATERN

De wereld om ons heen verandert in hoog tempo. In de economie speelt flexibele samenwerking een steeds grotere rol, de digitale revolutie transformeert onze informatievoorziening, sociale netwerken worden steeds belangrijker en we staan voor grote vraagstukken rond vergrijzing en duurzaamheid. Deze en andere economische en maatschappelijke ontwikkelingen vragen om veranderingen in de manier waarop we samenwerken, het werk organiseren, leren en leiderschap vormgeven (Dijkstra & Feld, 2011). Organisaties worden platter, leidinggevenden doen een stapje terug, medewerkers krijgen meer ruimte voor persoonlijk leiderschap en geven meer samen vorm aan organisatiedoelstellingen. Die ontwikkeling is zowel in bedrijven als in maatschappelijke organisaties zichtbaar. In de gezondheidszorg bijvoorbeeld werken steeds meer organisaties met zelfsturende teams, naar het voorbeeld van Buurtzorg Nederland[1].

Gespreid leiderschap

Ook in het onderwijs komt de focus minder op het individuele leiderschap van schoolleiders en bestuurders te liggen. Leraren en andere medewerkers krijgen steeds meer mogelijkheden om het voortouw te nemen op onderwerpen waaraan zij vanuit hun talenten en deskundigheid een bijdrage willen leveren. Dat is wat we in dit katern onder 'gespreid leiderschap' verstaan: de opvatting dat leiderschap niet alleen het domein is van de functioneel leidinggevende, maar dat iedereen in de organisatie het vermogen heeft om invloed uit te oefenen.

Door elkaar invloed te gunnen, kan in het onderwijs ieders kennis en expertise worden gebruikt. Dat is niet alleen leerzaam en motiverend (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019; Ryan & Deci, 2000; Keltner, 2016), het maakt het werken in het onderwijs ook aantrekkelijker en dat is belangrijk in een tijd van lerarentekorten (Toekomst van ons onderwijs, 2020)[2].

1 Zie ook: *https://decorrespondent.nl/5147/waarom-de-baas-van-buurtzorg-de-baas-van-nederland-zou-moeten-zijn/197876415-4c77c222.*

2 *www.toekomstvanonsonderwijs.nl*

Daarnaast kan het gebruik van verschillende perspectieven bijdragen aan onderwijsvernieuwing. Er is meer kans op innovatieve oplossingen en verbeteringen op lastige vraagstukken wanneer medewerkers elkaar wisselend invloed gunnen (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019).

Het zijn ambities als deze die de groeiende aandacht van scholen voor gespreid leiderschap verklaren.

Dit katern

Dit katern is geschreven voor scholen die gespreid leiderschap een aantrekkelijk perspectief vinden en die van daaruit willen werken aan onderwijs- en schoolontwikkeling. In het bijzonder is het bedoeld als inspiratiebron en hulpmiddel voor de schoolleiders en bestuurders van deze scholen.

Frank Hulsbos en Suzanne Visser hebben de inhoud mede gebaseerd op het boek 'Gespreid leiderschap in het onderwijs, Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing' dat in 2017 uitkwam onder redactie van Frank Hulsbos en Stefan van Langevelde.

Dit katern is geen wetenschappelijke publicatie, maar het reikt wel inzichten uit de wetenschap aan waar scholen in de praktijk handen en voeten aan kunnen geven. Het is ook geen blauwdruk voor gespreid leiderschap, maar het bevat wel een ontwikkelmodel en handvatten om de ontwikkeling te ondersteunen.

De waarde van dit katern zit mede in de voorbeelden van vier scholen die verspreid door dit boekje zijn opgenomen. Geen revolutionaire succesvoorbeelden, maar een dwarsdoorsnede van Nederlandse scholen waar gespreid leiderschap een passende vorm is om ontwikkelingen te realiseren. Uit hun verhalen blijkt welke waarde gespreid leiderschap kan hebben en tegen welke vraagstukken zij aanlopen. Want gespreid leiderschap is geen wondermiddel dat vanzelf tot positieve opbrengsten leidt (Harris, 2014). Het werkt alleen als iedere school zelf een passende vorm zoekt en de juiste omstandigheden schept.

In het onderwijs komt de focus minder op het individuele leiderschap van schoolleiders en bestuurders te liggen

Leeswijzer

Dit katern begint met een verkenning van het begrip gespreid leiderschap **(hoofdstuk 1)**. Wat houdt het in en hoe verhoudt het zich tot meer traditionele leiderschapsperspectieven? **Hoofdstuk 2** gaat over de vraag hoe gespreid leiderschap vorm kan krijgen in de school. Een ontwikkelmodel met verschillende leiderschapspraktijken biedt aanknopingspunten voor een analyse op schoolniveau: waar staat de school en welke toekomstperspectieven zijn er?

Hoofdstuk 3 laat zien wat gespreid leiderschap aan bekwaamheden en voorwaarden vraagt van individuele medewerkers, teams en scholen.

Tot slot gaat **hoofdstuk 4** specifiek in op de rol van schoolleiders en bestuurders. Welke handvatten kunnen houvast bieden op de weg naar gespreid leiderschap in de school?

Verspreid door dit katern laten vier **praktijkvoorbeelden** evenzoveel verschijningsvormen van gespreid leiderschap zien. Elk praktijkvoorbeeld wordt gevolgd door een **korte reflectie** van de (eind)verantwoordelijk schoolleider(s).

Nog twee opmerkingen vooraf.

- → Schoolleiders zijn er in alle soorten en maten. Ze hebben gemeenschappelijke, maar ook uiteenlopende rollen en verantwoordelijkheden. Als wij in dit katern spreken over 'schoolleiders' bedoelen we zowel leidinggevenden op (eind)verantwoordelijk niveau (rector, conrector, locatiedirecteur) als middenmanagementniveau (afdelingsleiders, teamleiders).
- → Omwille van de leesbaarheid duiden we de bestuurder of schoolleider in dit katern soms aan met 'hij'. Daar kan natuurlijk met evenveel recht 'zij' gelezen worden.

Hoofdstuk 1
Wat gespreid leiderschap is

De laatste jaren is leiderschap niet meer uitsluitend het domein van schoolleiders en bestuurders. Iedereen in de school kan invloed uitoefenen. Maar wanneer is er sprake van gespreid leiderschap? En wat is de waarde voor het voortgezet onderwijs?

Leiderschap is een thema dat schoolleiders, bestuurders, onderzoekers en beleidsmakers al lange tijd fascineert. Wat vraagt het van schoolleiders om leiding te geven aan een school? Waar zou hun leiderschap op gericht moeten zijn? En wat doet het met een school als er een goede schoolleider of een minder goede schoolleider aan het roer staat? Dit soort vragen heeft in de afgelopen decennia geleid tot een veelheid aan leiderschapstheorieën. Recentelijk groeit de aandacht voor de opvatting dat leiderschap niet alleen het domein is van de schoolleider of de bestuurder, maar dat iedereen in de school het vermogen heeft om invloed uit te oefenen. Op deze manier kunnen scholen en teams gebruikmaken van de kennis en expertise van alle medewerkers, wat bijdraagt aan motivatie en onderwijsvernieuwing. Het zijn deze ambities die de drijvende kracht vormen achter onderzoek naar gespreid leiderschap en achter de groeiende aandacht die het thema bij schoolleiders en leraren wekt.

Een begrip dat veel aandacht krijgt, krijgt ook makkelijk een veelheid aan betekenissen toegeschreven. Gespreid leiderschap wordt op allerlei manieren opgevat en in de praktijk gebracht, van een schoolleider die verantwoordelijkheden overdraagt tot een open schoolcultuur waarbinnen iedereen de ruimte heeft om invloed uit te oefenen. Daarom scheppen wij in dit hoofdstuk duidelijkheid over de benadering die we in dit katern kiezen en wat daar bijzonder aan is. Dat doen we door gespreid leiderschap eerst af te zetten tegen meer bekende, 'positionele' leiderschapsmodellen. Op basis daarvan geven we een definitie en verkennen we de mogelijke waarde van gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs. Tot slot verkennen we de waarde van gespreid leiderschap in het licht van andere ontwikkelingen en vraagstukken in en rond de school.

1.1 Positioneel en gespreid leiderschap

Leiderschap wordt in dit katern opgevat als het vermogen van professionals om invloed uit te oefenen op anderen met het oog op het bereiken van gezamenlijke doelen of ambities (Northouse, 2018; Yukl & Uppal, 2017). Invloed uitoefenen betekent dat je de staat van zijn van anderen verandert (Keltner, 2016). Dit kan betekenen dat je invloed uitoefent op bijvoorbeeld de opvattingen, werkwijze of de gemoedstoestand van een collega. In de meeste definities van leiderschap komen deze elementen van invloed uitoefenen en het bereiken van een doel terug. Kijkend naar de theorie, is er grofweg een onderscheid te maken tussen twee perspectieven op leiderschap: 'positioneel' en 'gespreid' leiderschap[3].

Positioneel leiderschap

Het centrale uitgangspunt bij positioneel leiderschap is dat iemands positie in de organisatie hem of haar het recht verschaft om de leiding te nemen en invloed uit te oefenen op anderen. Die situatie is over het algemeen statisch en vastgelegd in duidelijke afspraken, functieomschrijvingen en structuren. Leiders- en volgersrollen blijven vaak langere tijd ongewijzigd. De leider heeft een mandaat en is bovengeschikt aan de medewerkers, die beschouwd worden als volgers. Het perspectief van positioneel

3 Bekijk ook de uitleg van Joseph Kessels en Ivar Troost over positioneel en gespreid leiderschap in het filmpje "Gespreid leiderschap en Leercultuur" op YouTube of *www.josephkessels.com*.

leiderschap behandelt leiderschap als een individueel bezit. Leiderschap wordt zichtbaar in de handelingen en kenmerken van de individuele leider.

Positioneel leiderschap in de praktijk

Het perspectief van positioneel leiderschap is in en rondom Nederlandse scholen veelvuldig zichtbaar. De meest in het oog springende positionele leider in de school is natuurlijk de eindverantwoordelijk schoolleider (zoals de directeur of de rector), maar ook teamleiders, afdelingsleiders en bestuurders vervullen een vorm van positioneel leiderschap. Hoewel we in Nederland veel waarde hechten aan professionele ruimte en autonomie van leraren (zie bijvoorbeeld Kneyber & Evers, 2013; 2015), is er in vrijwel iedere school sprake van een organisatiestructuur waarin formeel leidinggevenden bovengeschikt zijn aan leraren. Er bestaat een werkgever-werknemer-relatie tussen leidinggevenden en leraren, die van invloed is op hun interactie. Het betekent onder andere dat de leidinggevende het mandaat heeft om leraren te beoordelen op hun functioneren, te controleren of zij hun werk goed doen en in het uiterste geval sancties op te leggen.

De nadruk op formele functies en verantwoordelijkheden kan leiden tot een zekere scheiding van de werelden van leidinggevenden en leraren. Een recent praktijkonderzoek liet bijvoorbeeld zien dat schoolleiders en leraren vanuit een reflex kiezen voor een klassieke werkverdeling, waarbij de schoolleider verantwoordelijk wordt gehouden voor het bewaren van het overzicht en leraren deelonderwerpen uitwerken[4]. Ook professionele ontwikkeling is van oudsher opgedeeld naar doelgroep (bestuurder, directeur, teamleider, docent). Natuurlijk kan het plezierig zijn om vanuit een gelijksoortige leervraag met andere schoolleiders samen te komen en te reflecteren op ervaringen in het werk. Het leidt er echter wel toe dat schoolleiders vooral opleidingen en trainingen volgen met elkaar, en veel minder met leraren van hun eigen school.

4 In een praktijkonderzoek reconstrueerden Hulsbos, Van Amersfoort en Kessels (2019) zeven vernieuwingsprocessen in het voortgezet onderwijs. Zij concludeerden dat met name bij organisationele en veranderkundige vraagstukken de schoolleider er alleen voor staat. Lees meer over het onderzoek op *www.gespreidleiderschap.nl*.

Instrumenten om de kwaliteit van schoolleiderschap te borgen, zoals de Beroepsstandaard Schoolleiders VO (2014) en het Schoolleidersregister VO[5], richten zich eveneens op de individuele bekwaamheid van de formele schoolleider.

Onderzoek vanuit positioneel perspectief

De uitgangspunten van positioneel leiderschap hebben het onderzoek naar schoolleiderschap lange tijd gedomineerd. Dit heeft geleid tot een grote hoeveelheid leiderschapstheorieën. Hoewel deze theorieën op diverse punten verschillen, hebben zij één kenmerk gemeen: ze richten zich primair op het individuele leiderschap van formeel aangestelde schoolleiders. Vaak ligt de nadruk op gedragingen, kenmerken, of doelen van formele leiders (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Drie bekende voorbeelden van theorieën vanuit dit perspectief zijn transactioneel leiderschap (Burns, 1978), transformationeel leiderschap (Bass, 1990) en onderwijskundig leiderschap (Imants, 2010). Transactioneel en transformationeel leiderschap richten zich vooral op het gedrag van de schoolleider, terwijl onderwijskundig leiderschap ook iets zegt over het doel van leiderschap (Bush & Glover, 2014).

Drie positionele theorieën

Transactioneel leiderschap

Transactioneel leiderschap is gebaseerd op een uitwisselingsproces tussen leider en volger ('als jij dit doet, dan doe ik dat voor jou'). Een goede schoolleider voelt dit proces aan en weet medewerkers hiermee te bewegen tot gewenst gedrag. Volgers ontvangen bepaalde beloningen (zoals salariëring of prestige) als ze zich gedragen naar de wensen van de leider (Den Hartog, Van Muijen, & Koopman, 1997). Doen ze dat juist niet, dan kunnen schoolleiders - wanneer nodig - ook overgaan tot straffen.

5 Zie *www.schoolleidersregistervo.nl*.

Transactioneel leiderschap is vaak geoperationaliseerd door te kijken naar drie typen gedrag: *contingent reinforcement* (oftewel voorwaardelijk belonen), *active management-by-exception* en *passive management-by-exception*. Management-by-exception betekent dat de leider ingrijpt als er iets fout gaat en geplande resultaten niet worden gehaald. Dit kan de leider actief doen (door te zoeken naar afwijkingen en bij voorkeur in te grijpen voordat er iets fout gaat) of passief (nadat er iets fout is gegaan).

Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap wordt vaak gezien als de tegenhanger van transactioneel leiderschap. In tegenstelling tot transactioneel leiderschap gaat transformationeel leiderschap ervan uit dat de leider geen beloningen of straffen gebruikt, maar via een aantrekkelijke visie leraren motiveert om zich voor de school in te zetten en zich professioneel te ontwikkelen. De leider doet dat met een grote mate van persoonlijke betrokkenheid bij leraren en daagt hen intellectueel uit. Transformationeel leiderschap wordt vaak gemeten door te kijken naar vier gedragingen van leiders (zie bijvoorbeeld Paffen, 2011):

- → Inspirerende motivatie: het vermogen volgers te inspireren door duidelijk te communiceren en een visie uit te dragen.
- → Intellectuele uitdaging: het vermogen om volgers intellectueel te stimuleren en uit te dagen. De leider spoort volgers bijvoorbeeld aan om problemen en situaties vanuit nieuwe perspectieven te bekijken.
- → Persoonlijke betrokkenheid: de aandacht die de leider heeft voor de persoonlijke situatie van de volgers.
- → Ideale invloed: de charismafactor van transformationele leiders. Het gaat hier om de waardering die volgers hun leider geven en de mate waarin zij zich met de leider identificeren.

Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap benadrukt dat de focus van schoolleiders moet liggen op het gedrag van leraren dat direct bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Met andere woorden, de schoolleider beïnvloedt het leren van de leerlingen via het gedrag van leraren. In zijn oratie uit 2010 omschrijft Imants het als volgt:

> "Onderwijskundig leiderschap is gericht op het beïnvloeden van de voortgaande interactie tussen onderwijzen door de leraar en leren door de leerling met betere leerresultaten door de leerlingen als doel. Betere leerresultaten komen tot stand door bijsturing, verbetering en vernieuwing van instructie en begeleiding door de leraar" (p. 6).

Onderwijskundig leiderschap legt dus de nadruk op het doel van het leiderschap, namelijk het leren van leerlingen en het verbeteren van hun leerresultaten. In katern 7 van deze brochurereeks, 'Sturen vanuit visie. Strategisch onderwijskundig leiderschap', maakt Femke Geijsel onderscheid tussen onderwijskundig leiderschap in enge zin en brede zin. In de enge zin richt het leiderschap zich primair op het leren van de leerling, terwijl in de brede opvatting schoolleiders "…een positief klimaat […] neerzetten waarin leren centraal staat…" (Visser, 2016, p. 7). Daarbij kan de schoolleider drie belangrijke instrumenten inzetten: het definiëren van de visie en missie van de school, het managen van het primaire proces en het stimuleren van een leerklimaat voor zowel leerlingen als docenten. Geijsel geeft aan dat de onderwijskundig schoolleider zich daarmee ook bedient van transformationele gedragingen.

In positionele benaderingen is leiderschap een individueel bezit dat zichtbaar wordt in het gedrag en de kenmerken van formeel aangestelde leiders

Samenvattend

De centrale uitgangspunten van positioneel leiderschap zijn:

- → Leiderschap is een individueel bezit en wordt zichtbaar in het gedrag en de kenmerken van formeel aangestelde leiders.
- → Leiderschap is over het algemeen statisch belegd bij de schoolleider of andere formele leiders.
- → Slechts enkelen in de school beschikken over de noodzakelijke kwaliteiten of kenmerken om te leiden. Daarom zijn zij in allerlei situaties de leider.
- → Leiderschap kun je goed formeel organiseren. Formele afspraken en verantwoordelijkheden bepalen voor een belangrijk deel wie leidt en wie volgt.

Hiermee is niet gezegd dat een positionele kijk op leiderschap onwenselijk is. Integendeel: het wetenschappelijk onderzoek vanuit dit perspectief geeft telkens nieuwe inzichten in de bekwaamheden van goede schoolleiders en laat zien wat het belang is van goede schoolleiders voor professionele ontwikkeling van leraren en leerlingresultaten (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Leithwood et al, 2006). En instrumenten met een positionele insteek zoals de beroepsstandaard en het schoolleidersregister helpen schoolleiders om hun professionalisering richting te geven; ze maken uitwisseling met collega-schoolleiders mogelijk en zijn bovendien een vorm van verantwoording naar de maatschappij.

Toch is de focus op leiderschap als een individuele bekwaamheid gekoppeld aan positie, ook beperkt. In zijn boek 'Distributed leadership' uit 2006 beargumenteert Jim Spillane dat leiderschapsonderzoek een te grote gerichtheid heeft gehad op de individuele acties van de schoolleider. Hij spreekt zelfs van een 'heldenparadigma' op leiderschap, dat onvoldoende oog heeft voor de invloed van anderen in de school en de interacties tussen leiders en volgers:

> "Het succes van deze helden en heldinnen wordt de focus van wetenschappelijk onderzoek, populaire berichtgeving in de media, onderwijsfolklore, en af en toe zelfs van documentaires en films. In het 'heldenparadigma' op leiderschap [...] staan charismatische leiders en hun dappere daden centraal; al het andere speelt een bijrol." (p. 2)

Volgens Spillane versterkt de gerichtheid op de individuele schoolleider het beeld van leiderschap als een individuele aangelegenheid. Hij pleit daarom voor gespreid leiderschap, dat ook oog heeft voor invloed uit andere hoek en op de interacties tussen mensen in de school.

Gespreid leiderschap

De beperkingen van een positionele kijk op leiderschap hebben de laatste jaren geleid tot een groeiende aandacht voor gespreid leiderschap. Kort gezegd is dit de opvatting dat leiderschap niet alleen het domein is van de functioneel leidinggevende, zoals de schoolleider of bestuurder, maar dat iedereen in de school het vermogen heeft om invloed uit te oefenen.

De oorspronkelijke gedachte van de grondleggers van deze theorie - Jim Spillane (2006) en Peter Gronn (2002) - is dat gespreid leiderschap primair een andere kijk op het concept leiderschap is. Zij zien gespreid leiderschap in de eerste plaats als een analytisch model, vanwaaruit onderzoekers leiderschap beter kunnen bestuderen en beschrijven. In plaats van eenzijdig te kijken naar individuele bekwaamheden van de schoolleider, richten zij zich op de interactieprocessen tussen leiders, volgers en hun situatie. Deze interactieprocessen noemt Spillane (2006) de 'leiderschapspraktijk' en die zou volgens hem centraal moeten staan in leiderschapsonderzoek. Bovendien heeft hij veel aandacht voor het concrete handelen van leiders en volgers in de school. Het werk van Spillane en zijn collega's levert dan ook rijke beschrijvingen op van hoe schoolleiders in de dagelijkse werkpraktijk interacteren met leraren. Deze beschrijvende onderzoeksstroom is echter terughoudend in het doen van normatieve uitspraken over bijvoorbeeld de opbrengsten van gespreid leiderschap, of de omstandigheden waarbinnen het kan groeien.

Alma Harris (2014) vertegenwoordigt een meer normatieve stroom in het onderzoek naar gespreid leiderschap. Zij vertrekt vanuit de opvatting dat 'gespreid leiderschap ertoe doet' en verkent de opbrengsten van en voorwaarden voor gespreid leiderschap. Harris benadrukt wel dat gespreid leiderschap niet per definitie succesvol is. Er is geen vaststaand model voor gespreid leiderschap dat in iedere school tot gewenste resultaten leidt. In plaats daarvan gaat het erom een vorm van gespreid leiderschap te vinden die past bij de situatie en de ambities van de school. Dit uitgangspunt - dat er geen blauwdruk is voor gespreid leiderschap, maar dat scholen een vorm moeten zoeken die bij hen past en de juiste

De beperkingen van een positionele kijk op leiderschap hebben de laatste jaren geleid tot een groeiende aandacht voor gespreid leiderschap

omstandigheden moeten scheppen om het te laten ontstaan - is leidend bij het stimuleren van gespreid leiderschap in de school. Hoofdstuk 3 gaat hier uitvoerig op in. Het is ook een interessant punt omdat Harris hiermee waarschuwt dat gespreid leiderschap niet als panacee moet worden gezien. Het is niet de heilige graal die overal tot positieve opbrengsten leidt.

In Nederland zette gespreid leiderschap voet aan wal met de oratie van Joseph Kessels in 2012. Net als Harris, is Kessels uitgesproken over de waarde en het belang van gespreid leiderschap:

> 'Het concept van gespreid leiderschap vormt een interessant vertrekpunt bij het vergroten van de professionele ruimte zoals leraren die ervaren [...]. Daar waar dit lukt, ontstaat een sterke betrokkenheid bij de school en een verhoogde tevredenheid met het werk.' (p. 18)

Zowel de meer beschrijvende als de normatieve kijk op gespreid leiderschap kan leerzaam zijn. De beschrijvende stroom geeft schoolleiders en leraren de mogelijkheid om te reflecteren op de ruimte die er voor iedereen is om invloed uit te oefenen in de school. In aanvulling daarop zet de normatieve stroom aan tot nadenken over het waarom van gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap zou geen doel op zich moeten zijn, maar een perspectief op leiderschap dat bijdraagt aan het versterken van de onderwijspraktijk. Scholen zouden zich om te beginnen kunnen afvragen wat zij willen betekenen voor hun leerlingen en hoe hun onderwijs daaraan bijdraagt. Vervolgens is de vraag in hoeverre het leiderschap in de school helpt om hun ambities te realiseren.

In de beide stromingen komen in ieder geval de volgende uitgangspunten van gespreid leiderschap terug (zie ook Bennet et al., 2003 en Hulsbos & van Langevelde, 2017):

- Leiderschap is niet uitsluitend het eigendom van de formeel aangestelde schoolleider, maar een groepskenmerk. Leiderschap komt voort uit de groep en wordt zichtbaar in de interacties tussen leiders, volgers en de situatie waarin zij zich bevinden. Het gaat bij gespreid leiderschap niet alleen om het verwerven van invloed, maar ook om het toekennen van invloed aan collega's. Daarmee krijgt ook de volger een centrale plek in de leiderschapspraktijk. Organisatieleden kennen degene met de gewenste kennis of expertise actief een invloedrijke rol toe.

- → Leider-plus: leiderschap is toegankelijk voor iedereen in de school. De grenzen van leiderschap staan 'open'.
- → Expertise speelt een centrale rol bij gespreid leiderschap. Het uitgangspunt is dat alle organisatieleden over een grote diversiteit aan kennis en expertise beschikken die de moeite waard is. Wie invloed uitoefent, is afhankelijk van de expertise, kennis, ervaring of andere kwaliteit die in een specifieke situatie nodig is. Ook affiniteit met een onderwerp of vraagstuk is een krachtige aanleiding om invloed uit te oefenen.
- → Het is van groot belang dat collega's werken aan een gezamenlijk doel of gedeelde opvattingen over goed werk. Bovendien moeten zij elkaars drijfveren en kwaliteiten goed kennen. Zo ontstaat een gezamenlijk werkverband dat richting geeft in een gespreide leiderschapspraktijk.

In tabel 1 staan de belangrijkste verschillen tussen het positionele perspectief en het gespreide perspectief op leiderschap naast elkaar. Beide perspectieven zijn de moeite waard en sluiten elkaar niet per definitie uit. Wel werken ze op basis van fundamenteel andere principes.

	Positioneel leiderschap	**Gespreid leiderschap**
Centraal uitgangspunt	Leiderschap is een individueel bezit en wordt zichtbaar in het gedrag en de persoonlijkheid van de formeel aangestelde leider.	Leiderschap is een groepskenmerk. Het wordt zichtbaar in de interacties tussen mensen.
Wie neemt leiderschap?	Leiderschap is over het algemeen statisch belegd bij de schoolleider.	Leiderschap is een dynamisch proces tussen mensen die samenwerken. Collega's gunnen elkaar invloed in een specifieke situatie. Per situatie kan wisselen wie leidt en wie volgt.
Beeld van leiderschaps-kwaliteiten	Statisch: sommige mensen beschikken over de noodzakelijke kwaliteiten om te leiden.	Divers: iedereen in de organisatie beschikt over kwaliteiten die op een bepaald moment nodig kunnen zijn en op basis waarvan zij kunnen leiden.
Wat geeft richting?	Formele afspraken en verant-woordelijkheden zijn primair richtinggevend voor de verdeling van het werk.	Teamleden werpen zich op voor een gezamenlijk doel of gedeelde opvattingen. Dit zorgt voor een gezamenlijk werkverband dat richting geeft aan hun handelen.

Tabel 1: kenmerken van positioneel en gespreid leiderschap

Een uitgangspunt van gespreid leiderschap is dat alle organisatieleden beschikken over kennis en expertise die de moeite waard is

Op basis van het bovenstaande wordt gespreid leiderschap in dit katern als volgt gedefinieerd:

> Gespreid leiderschap is een perspectief op leiderschap dat veronderstelt dat iedereen in de school kan leiden. Leiderschap verwerf je op basis van affiniteit met een vraagstuk en de expertise die je in kunt brengen om dat vraagstuk op te lossen. Niet je positie, maar een gunning (toekenning) door collega's verschaft je het recht om invloed uit te oefenen in een specifieke situatie.

Uit bovenstaande definitie volgen diverse uitgangspunten, die leidend zijn bij de verdere invulling van dit katern:

- De definitie veronderstelt dat gespreid leiderschap gezien moet worden als een perspectief op leiderschap. Een veelgehoorde misvatting is dat gespreid leiderschap een vaststaand organisatiemodel, een blauwdruk of een stappenplan voorschrijft voor het inrichten van de school (Harris & DeFlaminis, 2016). Het gaat er juist om dat scholen gunstige omstandigheden scheppen waarbinnen gespreid leiderschap kan groeien (zie hoofdstuk 3).
- De definitie legt de nadruk op expertise en affiniteit als basis waarop collega's leiderschap verwerven. De expertise van organisatieleden wordt gezien als divers: iedereen beschikt over bekwaamheden, kennis of ervaring die op een specifiek moment nodig kunnen zijn (Bennet et al., 2003). Leiderschap is daarmee verbonden aan de situatie die zich voordoet. Zo is gespreid leiderschap een dynamisch proces: per situatie wisselt wie leidt en wie volgt.
- Het gaat bij gespreid leiderschap niet enkel om het verwerven van leiderschap (invloed uitoefenen). Volgen (invloed toekennen of gunnen aan een collega) is een even belangrijke bekwaamheid in de gespreide leiderschapspraktijk (Kessels, 2012).

Uit de definitie volgt bovendien dat gespreid leiderschap verder gaat dan een schoolleider die taken of verantwoordelijkheden delegeert aan medewerkers (Harris, 2014). Wel laten sommige praktijkvoorbeelden in dit katern zien dat het verkleinen van het formele leiderschap voor docenten als katalysator kan dienen om ook invloed te gaan uitoefenen in de school.

Tot slot laat de definitie zien dat gespreid leiderschap niet betekent dat iedereen altijd leider is. Dit is een andere veelvoorkomende misvatting rondom gespreid leiderschap (Harris & DeFlaminis, 2016).

Het uitgangspunt dat gespreid leiderschap geen organisatieblauwdruk voorschrijft, laat scholen de ruimte om hun eigen weg te kiezen in het vergroten van gespreid leiderschap. De praktijkvoorbeelden in dit katern laten dan ook een diversiteit in aanpakken zien. Ook zijn er verschillen zichtbaar in de ontwikkelingsfase van de scholen.

1.2 Waarde van gespreid leiderschap voor het onderwijs

Gespreid leiderschap is geen doel op zich. Overal waar organisaties met gespreid leiderschap werken, doen zij dat in de verwachting hun organisatiedoelen beter of sneller te bereiken. In deze paragraaf verkennen we de waarde van gespreid leiderschap voor het onderwijs. Hoe draagt het bij aan belangrijke vraagstukken waarvoor scholen zich gesteld zien, bijvoorbeeld op het gebied van personeelsbeleid en innovatie? Dat beschrijven we aan de hand van voorbeelden van organisaties binnen en buiten het onderwijs.

Waarde voor SHRM-vraagstukken

Gespreid leiderschap kan om te beginnen een bijdrage leveren aan de personeelsvraagstukken in het onderwijs. Die zijn het gesprek van de dag: lerarentekorten lopen op, het imago van het beroep staat onder druk en leraren ervaren een hoge werkdruk. Daardoor is er weinig ruimte voor ontwikkeling en blijven talenten onbenut (Toekomst van ons onderwijs, 2020). In het besef dat aantrekkelijk werk een voorwaarde is om goede leraren aan te trekken en vast te houden, investeren scholen, lerarenopleidingen en OCW in de professionele ontwikkeling van leraren en een breder perspectief op hun beroep en loopbaan[6]. Een voorbeeld van een nieuw loopbaanperspectief voor leraren is de opkomst van de teacher leader, een leraar met een voortrekkersrol in de school[7].

6 www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl
7 Zie bijvoorbeeld: www.magazine-on-the-spot.nl/vo-raad/kees-buijtelaar/

Gespreid leiderschap draagt bij aan motivatie, werkplezier en professionele ontwikkeling

Meer motivatie, werkplezier en professionele ontwikkeling

Gespreid leiderschap heeft als voordeel dat het niet slechts voor enkele, maar voor groepen leraren nieuwe perspectieven biedt en bijdraagt aan motivatie, werkplezier en professionele ontwikkeling.

Dit lijkt een van de belangrijkste drijfveren te zijn van Moniek Rieter en haar collega's bij de vmbo-havo-school X11, die de functie van teamleider afschaften en in plaats daarvan met dynamischer 'kwaliteitsgebieden' gingen werken (zie pagina 68). Dat er ruimte is waarin iedereen op basis van belangstelling en expertise kan meedoen, motiveert medewerkers bij X11 om iets bij te dragen. Zij ontwikkelen ook nieuwe bekwaamheden, bijvoorbeeld op het gebied van het stimuleren van innovatie en samenwerking. Een recente overzichtsstudie onderstreept hoe leerzaam het is voor leraren om ergens de leiding in te nemen (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019).

Het uitgangspunt dat Moniek en haar collega's hanteren bij het inrichten van hun school, is dat ieder mens invloed wil uitoefenen en een wezenlijke bijdrage wil leveren. Dit uitgangspunt wordt bevestigd door het onderzoek naar motivatie van Ryan en Deci (2000) en het jarenlange onderzoek naar invloed van Dacher Keltner (2016). Mensen hebben een aangeboren behoefte om invloed uit te oefenen en hun omgeving te veranderen. Invloed uitoefenen is plezierig; het geeft niet alleen een goed gevoel in het hier en nu, maar ook betekenis en voldoening op lange termijn. Keltner laat met zijn onderzoek zelfs zien dat mensen die te weinig invloed ervaren in hun leven, meer kans lopen op het ontwikkelen van depressie, stress en een slechte lichamelijke gezondheid.

Waarde voor innovatie- en verandervraagstukken

Gespreid leiderschap is ook relevant voor onderwijsinnovatie. De maatschappelijke en technologische veranderingen gaan zo snel dat scholen zich momenteel in een voortdurend proces van vernieuwing bevinden. In de hele sector wordt de urgentie gevoeld: overdracht van kennis uit het verleden is niet voldoende meer; leerlingen hebben onderwijs nodig dat vooruitkijkt, flexibel is en ruimte biedt voor individuele ontplooiing.
Op weg naar toekomstgericht onderwijs maakt iedere school eigen keuzes. Sommige scholen laten geen steen op de andere en kiezen voor een compleet herontwerp. Andere ontwikkelen onderwijs met een specifiek profiel, zoals techniek. Weer andere scholen kiezen voor kleinschalig veranderen. Een integrale benadering is echter in alle gevallen

belangrijk, zo blijkt binnen het programma Voortgezet Leren[8]. Elk vraagstuk heeft baat bij inbreng vanuit verschillende perspectieven, talenten en expertisegebieden.

Meer kans op innovatieve oplossingen en verbeteringen

Gespreid leiderschap biedt ruimte aan verschillende perspectieven, en kan daarom een aanjagende rol spelen bij verbetering en vernieuwing.

Een voorbeeld is de werkwijze van internetbedrijf Q42, dat innovatie als uitgangspunt neemt voor keuzes op het gebied van organiseren en leiderschap. Bij Q42 werken zelfverklaarde 'nerds' aan ingewikkelde softwaretoepassingen, waarbij zij een hoge kwaliteit en radicale innovatie als belangrijkste maatstaven hanteren. Stef is directeur van het bedrijf en noemt zichzelf 'dienend leider': hij doet alles om de nerds maximale ruimte te geven om zich bezig te houden met hun programmeerwerk[9].

Q42 is een interessant voorbeeld omdat Stef en zijn collega's heel nadrukkelijk afscheid nemen van functies en prestatie-indicatoren, waardoor er maximale professionele ruimte ontstaat voor de programmeurs. Dit is een keuze die voor veel scholen niet makkelijk te maken is. Toch lijkt voor radicale innovatie een grote mate van professionele ruimte onmisbaar.

Onderzoek bevestigt dat er ook in het onderwijs meer kans is op innovatieve oplossingen en verbeteringen op lastige vraagstukken wanneer leraren elkaar wisselend invloed gunnen (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019; Hulsbos, van Langevelde, & Evers, 2016a). Het is daarbij wel van belang dat teamleden in staat zijn om ook minder gehoorde ideeën en perspectieven te erkennen, omdat zij anders inboeten aan innovatief vermogen (Derksen, 2016).

Een ander kenmerk van gespreid leiderschap is dat het intensieve samenwerking stimuleert en ook dat kan een aanjagende werking hebben op innovatie en verbetering.

8 *www.voortgezetleren.nl*

9 Voor meer informatie over Q42 zie de blog 'Q42: Goed werk zonder vaste functies, KPI's en teamleiders' op *www.gespreidleiderschap.nl*.

Er is meer kans op innovatieve oplossingen wanneer leraren elkaar wisselend invloed gunnen

Het Vathorst College is hier een goed voorbeeld van. Deze school werkt met leerhuizen: grote ruimtes (ongeveer gelijk aan drie of vier standaard klaslokalen) waar leraren gezamenlijk lesgeven. Het Vathorst heeft thematisch onderwijs hoog in het vaandel staan. Hiervoor is samenwerking tussen vakdocenten uiterst belangrijk. De leerhuizen zijn daarvoor een uitstekende omgeving. Een team van ongeveer twaalf docenten is verantwoordelijk voor het onderwijs in hun leerhuis. Deze vorm van gespreid leiderschap maakt het noodzakelijk voor leraren om elkaars kwaliteiten en drijfveren te kennen, constructief samen te werken en elkaar feedback te geven als dat nodig is[10]. Samenwerking is in het onderwijs niet vanzelfsprekend. In het primaire proces werken leraren veelal alleen. Schoolleiders geven soms aan zich eenzaam te voelen in de school, met name bij vraagstukken rondom organisatie en verandering (Hulsbos & van Amersfoort, 2019; Hulsbos, Evers, & Kessels, 2016). Gespreid leiderschap doet een appel op alle mensen in de school om samen te bouwen aan beter onderwijs en een organisatie die dat mogelijk maakt.

Link tussen ambities en organiseervorm

De drijfveren die een organisatie heeft, lijken samen te hangen met de vorm die het gespreide leiderschap aanneemt. Internetbedrijf Q42 bijvoorbeeld is één groot team van professionals waar - met zo min mogelijk structuren en belemmeringen - alles mogelijk is zolang het leidt tot innovatief programmeren. Het Vathorst College heeft samenwerking in het primaire proces hoog in het vaandel staan en werkt in kleine teams van leraren met maximale verantwoordelijkheid voor hun onderwijs. De relatie tussen ambities en organiseervorm wordt ook benadrukt door Laloux in zijn boek 'Reinventing organisations' (2014). In hoofdstuk 3 komen we hier op terug.

10 Een uitgebreide beschrijving van het Vathorst College is te vinden in het rapport 'Combining forces. Distributed leadership and a professional learning community in primary and secondary education' door Hulsbos, van Langevelde en Evers (2016). Op *www.gespreidleiderschap.nl* is de blog "Good practice: Vathorst College in Amersfoort" te vinden en een podcastaflevering met voormalig rector Jasmijn Kester als gast.

Praktijkvoorbeeld / Picasso Lyceum, Zoetermeer

Teamleden van het Picasso Lyceum.

Maatwerk en gespreid leiderschap hand in hand

Het Picasso Lyceum is een openbare school voor gymnasium, atheneum, havo en mavo. Het Picasso loopt voorop in het bieden van onderwijs op maat. Dit betekent dat leerlingen vanaf de brugklas alle vakken op hun eigen niveau en in hun eigen tempo volgen. De eerste experimenten hiermee dateren van 2006. Inmiddels werken de leerjaren 1, 2 en 3 volledig met maatwerk en de komende jaren zal zich dat naar alle leerjaren uitbreiden. De ontwikkeling naar meer maatwerk gaat hand in hand met een ontwikkeling naar meer gespreid leiderschap.

Picasso Lyceum, Zoetermeer

- → 1050 leerlingen, 100 leraren.
- → Openbare school, in 2008 ontstaan uit een fusie tussen twee locaties van het Stedelijk College Zoetermeer.
- → In 2009 betrok het Picasso een nieuw gebouw aan de Paletsingel.
- → Bestuurlijk valt de school onder de Stichting Stedelijk Voortgezet Onderwijs Zoetermeer.
- → De ontwikkeling naar gespreid leiderschap bij het Picasso kent een lange geschiedenis en gaat hand in hand met een onderwijsontwikkeling naar meer maatwerk voor leerlingen. Hier houden schoolleiding en leraren zich al ongeveer veertien jaar mee bezig.

Praktijkvoorbeeld / Picasso Lyceum, Zoetermeer

Hoe is de school georganiseerd?
Het Picasso heeft een rector en drie conrectoren, die elk een specifiek thema in portefeuille hebben. Na een schoolleiderswissel in 2019 trad Astrid Buijs aan als rector. Samen met de conrectoren vormt zij de (formele) schoolleiding, die als voornaamste taak heeft om schoolbeleid te ontwikkelen. Verder hebben drie leraren naast hun docentschap een rol als coördinator van een of meer leerjaren[11]. Deze coördinatoren zijn geen lid van de schoolleiding, maar werken wel nauw met de rector en de conrectoren samen. Zij houden zich vooral bezig met leerlingzaken en ondersteunen de conrectoren op organisatorisch gebied. Om de ontwikkeling naar maatwerk te ondersteunen, is in 2016 de werkgroep 'Onderwijs op maat' gestart. Inmiddels doet een kwart van de leraren daaraan mee.

Hoe brengt de school de principes van gespreid leiderschap in de praktijk?
Sinds 2006 heeft het Picasso in de ontwikkeling naar maatwerk diverse stappen gezet die tevens bevorderlijk waren voor de ontwikkeling van gespreid leiderschap in de school. We beschrijven er drie.

Maatwerk vraagt in de eerste plaats om andere vaardigheden van leraren. Er ligt veel verantwoordelijkheid bij leerlingen zelf. Leraren zijn niet meer degenen die zeggen hoe het moet; zij coachen het individuele leerproces van leerlingen. Dat verandert de verhoudingen in de klas: de leraar is niet meer de centrale leider; ook leerlingen hebben ruimte om invloed uit te oefenen. Bovendien vraagt de coachrol om andere vaardigheden van leraren. De

11 Voor de beschrijving van het Picasso Lyceum hebben we gesproken met Astrid Buijs (rector), Mara Jongma (leraar Frans, decaan en coördinator leerjaar 2 en 3) en Arnout van Koeveringe (leraar geschiedenis en coördinator leerjaar 4, 5, 6). Bovendien spraken we voormalig rector Jeroen van Grunsven. Het gesprek met Jeroen is terug te luisteren als podcast op *www.gespreidleiderschap.nl/podcast*.

De werkgroep ‘Onderwijs op maat’ was voor leraren de perfecte plek om de bekwaamheden te leren die nodig zijn om invloed te hebben in de school

school heeft daarvoor een cursus beschikbaar gesteld. De schoolleiders hebben die cursus zelf als eersten gevolgd, vanuit de gedachte dat hun coachende houding ten opzichte van leraren congruent moet zijn met de coachende houding van leraren ten opzichte van leerlingen. Dit is een beweging van leiderschapspraktijk 1 naar praktijk 2 (zie pagina 37 e.v.): de schoolleiding is zich steeds meer gaan realiseren dat zij beslissingen in samenspraak met leraren moet nemen of in het geheel aan leraren moet overlaten.

De tweede ontwikkeling die het gespreid leiderschap heeft gestimuleerd, is de start van de werkgroep ‘Onderwijs op maat’. Deze werkgroep geeft maatwerk handen en voeten op de werkvloer. Omdat de leraren uiterst gemotiveerd waren voor maatwerk, was deze werkgroep voor hen de perfecte plek om de bekwaamheden te leren die nodig zijn om als leraren invloed te hebben in de school. Het heeft even geduurd, maar inmiddels is de werkgroep een groot succes en houdt zij zich bezig met van alles rondom maatwerk, zoals studiedagen, examenplannen en praktische zaken zoals de ICT-voorzieningen.

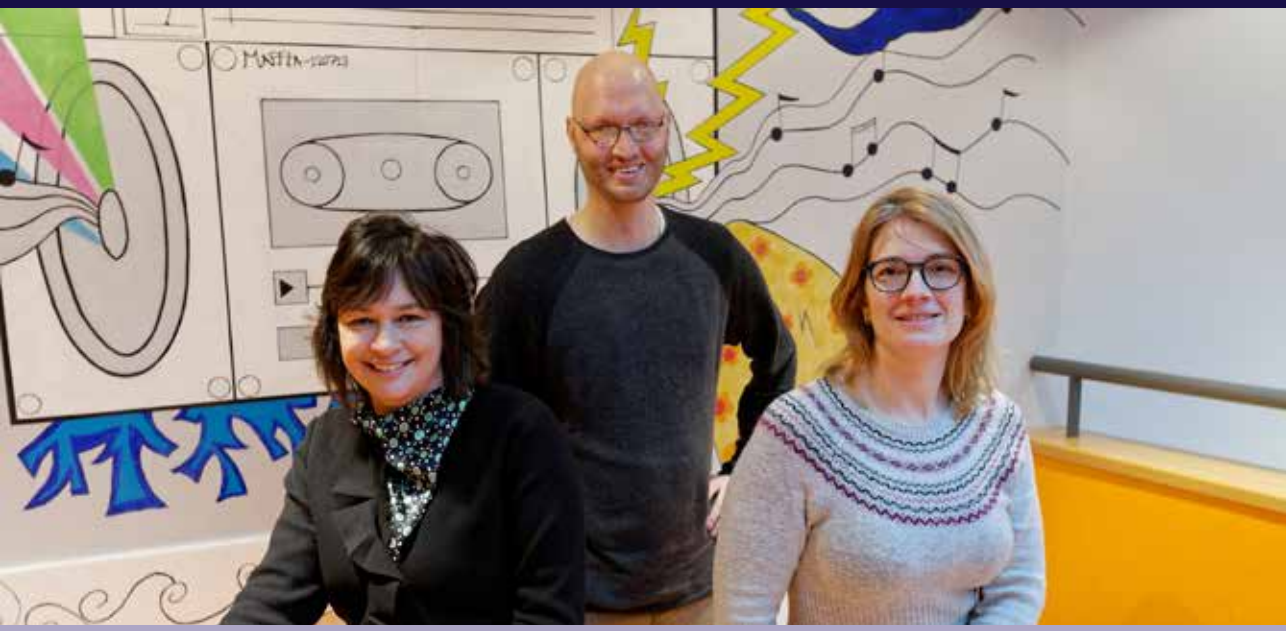
Ook het formele leiderschap over het onderwijs is veranderd als gevolg van de ontwikkeling naar maatwerk. Toen de school maatwerk op kleine schaal toepaste, was het vrij makkelijk om in het ‘oude systeem’ te blijven, met vaste lesroosters en afdelingsleiders mavo, havo en vwo. Vanaf het moment dat maatwerk door de hele school van start ging, werkte dat niet meer. Astrid Buijs noemt het ‘systeempijn’: bij het in de praktijk brengen van je onderwijsambities word je tegengewerkt door het systeem. Dit was de aanleiding om drie leraren aan te stellen als coördinator van een of meerdere leerjaren. Marije Kortekaas, Mara Jongma en Arnout van Koeveringe dragen nu elk de verantwoordelijkheid voor een fase in de schoolloopbaan van de leerlingen. Zo heeft een verandering in de leiderschapsstructuur die

Praktijkvoorbeeld / Picasso Lyceum, Zoetermeer

ingegeven werd door de ontwikkeling naar maatwerk, ervoor gezorgd dat leraren meer aan het roer zijn komen te staan in het reilen en zeilen van het onderwijs.

Welke factoren zijn op deze school bevorderlijk voor gespreid leiderschap?
Kenmerkend voor het Picasso is dat de ontwikkeling naar (meer) gespreid leiderschap hand in hand gaat met de ontwikkeling naar onderwijs op maat. De medewerkers bij Picasso raakten geïnteresseerd in maatwerk als middel om de talentontwikkeling van leerlingen ten volle te stimuleren: door maatwerk kunnen leerlingen actiever hun eigen onderwijsproces vormgeven en krijgen ze meer kans om vakken waar ze goed in zijn, op een hoog niveau af te ronden. Het stimuleren van talentontwikkeling (via maatwerk) is een heel concreet 'hoger doel' geworden waar iedereen in de school graag aan meewerkt en dat richting geeft aan ieders activiteiten. Een dergelijk hoger doel is een centraal kenmerk van leiderschapspraktijk 4.
Bovendien heeft de school de ontwikkeling naar maatwerk vormgegeven met oog voor congruentie. Een voorbeeld is de eerdergenoemde keuze van de schoolleiding om eerst zelf een coachcursus te volgen. Zo ontstaat dezelfde omgang tussen schoolleiders en leraren als tussen leraren en schoolleiders.

Een spannende vraag voor de komende jaren gaat over de toepassing van maatwerk in de bovenbouw. Daar hebben de medewerkers nog niet ervaren hoe het is om de volledige omslag naar maatwerk te maken. Hoe zorgen de collega's ervoor dat ook zij zich met vertrouwen de nieuwe situatie eigen kunnen maken?



Rector Astrid Buijs en cöordinatoren Arnout van Koevering en Mara Jongma.

‘Betrokken zijn, maar niet de doorslag geven’

Astrid Buijs begon in 2019 als rector op het Picasso Lyceum. Hoe is het om schoolleider te worden op een school die al aanzienlijke stappen naar gespreid leiderschap heeft gezet?

“Je neemt als schoolleider altijd jezelf mee, en de dingen die je belangrijk vindt. Mijn vorige school was ook een organisatie waar mensen ruimte krijgen en invullen op een manier die bij hen past. Het Picasso werkt al langer op basis van de principes van gespreid leiderschap, ik vind het mooi om daar verder vorm aan te geven.

Toen ik hier binnenkwam, viel me op hoeveel initiatieven leraren nemen. Ze pakken dingen op waarvan ik gewend was dat de schoolleiding ze deed. Een-op-een-coaching staat bijvoorbeeld in de onderbouw op het rooster. Leraren zeggen dan: wij vinden het belangrijk om dit ook in de bovenbouw te doen, zullen we een voorstel maken? Of de decaan komt uit zichzelf met een plan om de extra vakken van leerlingen te registreren, want dat lukt niet in Magister.

Mensen denken dus vooruit, ze zien dat er een probleem aankomt en bedenken een oplossing. Dat maakt het makkelijk om er ja tegen te zeggen. Als schoolleiding ben je in zo'n school vooral hoeder van de visie, het geweten van de school. Alles komt voorbij en je weegt af of het bijdraagt aan de schoolontwikkeling. Ook vragen leraren regelmatig: wanneer doe ik het goed, wat heeft prioriteit? Dat houvast, daar zijn we als schoolleiding ook voor. Niet voor het hoe, dat bepalen ze zelf.

Processen in scholen zijn ingewikkeld. Als rector heb ik een bepaalde verantwoordelijkheid, maar die kan ik niet waarmaken zonder de denk- en werkkracht van anderen. Ik kan niet alles en anderen kunnen bepaalde dingen veel beter dan ik. In het algemeen wil ik wel betrokken zijn, maar niet de doorslag geven. Ik ben bijvoorbeeld wel lid van de werkgroep 'Onderwijs op maat', maar geen voorzitter. Ook omdat ik als rector in zekere zin 'van alle medewerkers' ben. Ik vind dat ik een bemiddelende rol heb als het spannend wordt; het is aan mij om te zorgen dat we er samen uitkomen.

‘Mensen denken vooruit, ze zien dat er een probleem aankomt en bedenken een oplossing. Dat maakt het makkelijk om er ja tegen te zeggen’

Ik vind het een illusie dat je als schoolleider alles onder controle moet hebben. Liever werk ik vanuit vertrouwen in de professionals om me heen. Ik vind het ook niet mijn taak om van alles op de hoogte te zijn. Ik vertrouw erop dat de mensen om me heen goed afwegen wanneer ze me wel of niet informeren. Vaak krijg ik te horen: dit is een probleem, ik wil het zo oplossen, ben je het daarmee eens?

Gespreid leiderschap is niet voor iedereen. Het is belangrijk om als schoolleider een school te zoeken die bij je past, waar je de dingen kunt laten zien waar je zelf ook blij van wordt, want dan ben je op je best. Voor mij is dat gespreid leiderschap, daar krijg ik energie van.

Rector Astrid Buijs

Hoofdstuk 2
Hoe gespreid leiderschap vorm krijgt

Een blauwdruk voor gespreid leiderschap is niet te geven: scholen kiezen zelf welke vorm bij hen past. Een analysemodel met verschillende leiderschapspraktijken kan schoolleiders en leraren wel helpen om te verkennen waar hun school staat en na te denken over een toekomstperspectief.

Gespreid leiderschap, hoe komen we daar? Die vraag houdt veel mensen in het onderwijs bezig. In het vorige hoofdstuk zagen we dat er geen vaste formule voor bestaat: vorm en ontwikkeling moeten passen bij de situatie en de ambities van de school. Maar ook al is een implementatieplan niet te geven, er is wel het een en ander te zeggen over het ontwikkelproces naar meer gespreid leiderschap in de school.

Dit hoofdstuk bevat een ontwikkelmodel met vier beschrijvingen van manieren waarop leiderschap in de school vorm krijgt en de mate waarin het leiderschap gespreid is. Dit kan bestuurders, schoolleiders en leraren helpen om samen te analyseren waar hun school staat en een toekomstperspectief te formuleren.

De vier verschijningsvormen in het model noemen we 'leiderschapspraktijken', een term die werd gemunt door Spillane (2006). Hij verwijst hiermee naar de wijze waarop leiderschap in de school vorm krijgt, hoe schoolleiders en leraren met elkaar interacteren en welke situationele factoren (bijvoorbeeld structuur, cultuur, samenwerkingsvormen) daarop van invloed zijn.

2.1 Uitgangspunten van het model

Vorm geven aan gespreid leiderschap vraagt om een gezamenlijk zoekproces van schoolleiders en leraren. Een analyse met behulp van onderstaand model[12] kan een eerste stap zijn in dat zoekproces. Daarbij is het van belang enkele uitgangspunten in het achterhoofd te houden:

- → Dit model is niet hiërarchisch. Er is geen sprake van 'lagere' en 'hogere' leiderschapspraktijken die elkaar lineair opvolgen.
- → Een school zal zich maar zelden geheel in één leiderschapspraktijk bevinden. Het is goed denkbaar dat een specifieke omgeving (de hele school, een team, een overleg, een werkgroep) kenmerken van verschillende leiderschapspraktijken heeft of dat betrokkenen de situatie verschillend beleven.
- → Dit is geen voorschrijvend model. De leiderschapspraktijken vormen een vertrekpunt voor het nadenken over leiderschap in de schoolorganisatie. Ze laten ruimte voor eigen keuzes op het gebied van bijvoorbeeld structuren, samenwerkingsvormen en uitgangspunten. Het model dient vooral als reflectie-instrument om samen betekenis te geven aan de schoolorganisatie.

12 Hulsbos, van Langevelde en Kessels werkten dit model eerder uit in het boek 'Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing' (2017).

2.2 Twee dimensies, vier leiderschapspraktijken

Het model is opgebouwd uit twee dimensies, die beide iets zeggen over de wijze waarop leiderschap in de school vorm krijgt. De eerste dimensie gaat over de mate waarin leiderschap toegankelijk is voor een grote groep collega's en de tweede over de wijze waarop schoolleiders en leraren hun gezamenlijke inspanningen op elkaar afstemmen. Elke dimensie is een continuüm, geen dichotomie.

De eerste dimensie beschrijft de mate waarin de 'grenzen van leiderschap open staan' in de school (Bennet, et al., 2003). Met andere woorden: in hoeverre is leiderschap toegankelijk voor verschillende collega's? Deze dimensie loopt van leiderschap als individueel bezit tot leiderschap als groepskenmerk (zie hoofdstuk 1). Aan het ene uiterste van de dimensie is er een hoge mate van centrale sturing vanuit één of enkele individuen, terwijl aan het andere uiterste iedereen van tijd tot tijd invloed uit kan oefenen.
De tweede dimensie gaat over de 'afstemming' in een samenwerking (Thorpe, Gold, & Lawler, 2011). In iedere samenwerking is het van belang dat organisatieleden niet alleen invloed verwerven en toekennen, maar hun handelingen ook op elkaar afstemmen. Afstemming ('alignment') betekent dat groepsleden goed samenwerken, doorwerken op elkaars inbreng en daardoor slim gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Wanneer afstemming ontbreekt, zal invloed niet tot gewenste resultaten leiden.
Deze dimensie beschrijft de wijze waarop die afstemming tot stand komt: van structureel (via formele functies, afspraken en taken) tot relationeel (op basis van informele ontmoeting en uitwisseling).

Wanneer we deze twee dimensies combineren, zijn vier leiderschapspraktijken te onderscheiden (zie figuur 1, p. 38):

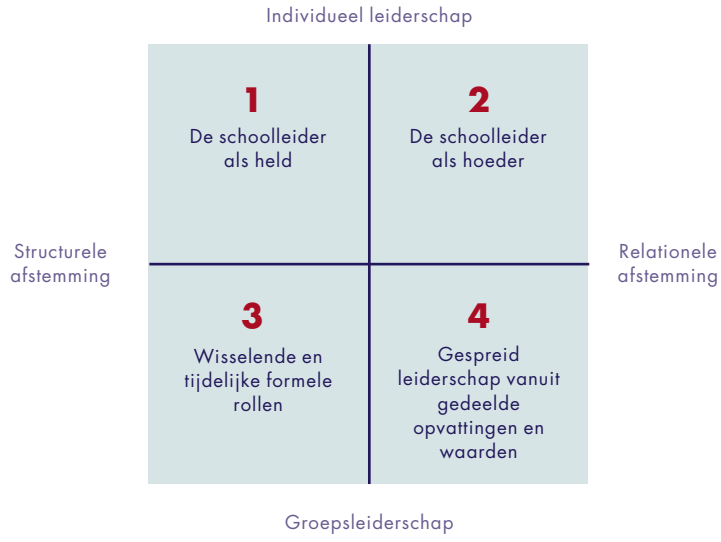
1. Leiderschap als individueel kenmerk met structurele afstemming:
De schoolleider als held.

2. Leiderschap als individueel kenmerk met relationele afstemming:
De schoolleider als hoeder van gespreid leiderschap.

3. Leiderschap als groepskenmerk met structurele afstemming:
Gespreid leiderschap op basis van tijdelijke rollen en functies.

4. Leiderschap als groepskenmerk met relationele afstemming:
Gespreid leiderschap op basis van gedeelde opvattingen en waarden.

De vier leiderschapspraktijken zullen in de hier beschreven vorm niet volledig terug te vinden zijn in een schoolorganisatie. Sommige teams werken wellicht in praktijk 3 of 4, terwijl het leiderschap in hun school als geheel meer lijkt op praktijk 2. Specifieke situaties zullen bij uitstek een beroep doen op praktijk 1, zoals conflicten, ontslag, fusie en dergelijke, waarbij de omgeving de formele structuur oplegt. Daarom dienen deze leiderschapspraktijken vooral als analysekader en als hulp bij het verkennen van vernieuwingsinitiatieven. Zij kunnen woorden geven aan de intenties van teamleden bij het vormgeven van hun eigen leiderschapspraktijk.



Figuur 1: het model met de vier leiderschapspraktijken

In de eerste praktijk gebruikt de leider zijn daadkracht en actiegerichtheid om volgers te bewegen tot gedrag dat hij wenselijk of belangrijk vindt

Hieronder volgt een nadere omschrijving van de vier leiderschapspraktijken. Iedere praktijk geeft in feite een andere interactie weer tussen schoolleiders en leraren. Per leiderschapspraktijk beschrijven we wie er invloed uitoefenen en op basis waarvan zij dat doen. Ook gaan we in op de kracht van de leiderschapspraktijk en op vraagstukken waar schoolleiders en leraren tegenaan kunnen lopen.

Leiderschapspraktijk 1: De schoolleider als held

In de eerste leiderschapspraktijk - 'de schoolleider als held' - neemt de schoolleider een centrale rol in. Hij is van onmiskenbare waarde. Het leiderschap is sterk gekoppeld aan de formele positie die de schoolleider bekleedt en leraren oefenen niet of nauwelijks invloed uit buiten de klas. Hoewel leraren binnen hun klas invloed uitoefenen op leerlingen en verantwoordelijk zijn voor het verzorgen van hun lessen, controleert de schoolleiding de kwaliteit van hun werk. De schoolleider neemt ook op allerlei terreinen rondom en buiten het onderwijs de leidende rol en neemt de beslissingen. Hij dwingt ontzag af, is daadkrachtig en actiegericht en gebruikt deze eigenschappen om zijn volgers te bewegen tot gedrag dat hij wenselijk of belangrijk vindt. Zijn volgers verwachten dat ook van hem. Wanneer de leider twijfelt, leidt dat ook tot onzekerheid bij zijn volgers.

De verhouding tussen de formele leider en zijn volgers komt in deze leiderschapspraktijk op allerlei manieren tot uitdrukking in de schoolorganisatie. Zo is er een duidelijk verschil in privileges, bevoegdheden en taken. Leraren gaan over het onderwijs in hun klas, de schoolleiding over vrijwel alles daarbuiten. De schoolleider heeft bovendien een duidelijke machtspositie ten opzichte van leraren, die hij inzet wanneer volgers onwenselijk gedrag vertonen. De leider kan ook belonen bij goed gedrag. In die zin heeft de leiderschapsstijl van de schoolleider veel van de kenmerken van transactioneel leiderschap (zie hoofdstuk 1).

Wanneer werkzaamheden een hoge mate van voorspelbaarheid hebben en de vraag vanuit de omgeving van de school over een langere tijd hetzelfde blijft, kan deze praktijk efficiëntie bevorderen (Duursema, 2013). In overzichtelijke processen van onderwijsvernieuwing met vooraf duidelijk vast te stellen doelen, werkt het om duidelijk te sturen en planmatig te werk te gaan (Hulsbos, Evers & Kessels, 2016). Een nadeel is dat deze centrale sturing en planmatige aanpak de betrokkenheid en de invloed van leraren kunnen verkleinen, waardoor het lastiger wordt om onbekende wegen te bewandelen en radicale vernieuwing te realiseren (Hulsbos, Evers, & Kessels, 2016).

In de leiderschapspraktijk met 'de schoolleider als held' neemt de schoolleider een centrale rol in. Leider en volgers kunnen in deze praktijk een goede verstandhouding met elkaar hebben: wanneer volgers bewondering hebben voor en zich betrokken voelen bij hun leider, zullen zij er geen moeite mee hebben dat het leiderschap zo verdeeld is. Zij zijn echter wel zeer afhankelijk van de leider, en zullen zich daardoor minder snel verantwoordelijk en bekwaam voelen voor alle aspecten van onderwijsverbetering of schoolontwikkeling.

Leiderschapspraktijk 2: De schoolleider als hoeder van gespreid leiderschap

De tweede leiderschapspraktijk houdt het meest rekening met de alledaagse werkelijkheid in Nederlandse scholen. Er is sprake van een organisatiestructuur met formele leidinggevende rollen: de rector of directeur, eventueel een of meer conrectoren, teamleiders en coördinatoren. Daarnaast zijn er de leraren en de leden van het onderwijsondersteunend personeel, die – in formele zin – geen leidinggevende rol hebben.

Het leiderschap is zo bezien verbonden aan een beperkt aantal individuen; het is het persoonlijke bezit van een select groepje mensen. Toch komt afstemming in deze leiderschapspraktijk voornamelijk tot stand via relaties. Leidinggevenden doen bewust moeite om het leiderschap van leraren mogelijk te maken. Zij vallen ten opzichte van de eerste leiderschapspraktijk minder terug op straffen en belonen en moedigen leraren meer aan om invloed uit te oefenen, bijvoorbeeld door waardering te geven voor specifieke bekwaamheden en verdiepende vragen te stellen. Bovendien uiten zij een sterk vertrouwen in de professionaliteit en de autonomie van hun lerarenteam. Zij faciliteren leraren ook om initiatieven te ontplooien, bijvoorbeeld door tijd en middelen beschikbaar te stellen.

Niet in de laatste plaats zijn de leiders in deze praktijk echte ambassadeurs van de school, met een aantrekkelijke visie of een spannend toekomstbeeld waaraan mensen zich graag verbinden. Zij hebben een uitgesproken mening over waar het met het onderwijs naartoe moet en welke rol hun school daarin speelt. Ze weten leraren te enthousiasmeren voor deze visie. Ze hebben oprechte belangstelling voor hun medewerkers als individu en tonen persoonlijke betrokkenheid als daar behoefte aan bestaat. Kortom, deze formele leiders hebben veel kenmerken van transformationele leiders (zie hoofdstuk 1).

In de leiderschapspraktijk met 'de schoolleider als hoeder' stimuleren schoolleiders leraren nadrukkelijk om invloed uit te oefenen en dat doen zij via goede relaties. Een 'hoeder'

In de tweede praktijk zijn leiders echte ambassadeurs van de school, met een aantrekkelijke visie waaraan mensen zich graag verbinden

kan helpen om in een traditionele school een doorbraak te forceren naar (meer) gespreid leiderschap. Om mensen tot een dergelijke ongewone stap te bewegen, is charisma nodig. De wijze waarop schoolleiders Jeroen en Astrid van het Picasso Lyceum (zie pagina 26) hun rol invullen, past goed in deze tweede leiderschapspraktijk.
Ook aan deze leiderschapspraktijk zijn echter valkuilen verbonden. We noemen er drie.

Ten eerste is er het risico dat het mandaat van de schoolleider zich geleidelijk verder uitbreidt. In bovenstaande beschrijving is de schoolleider vooral de ambassadeur van de visie en ondersteuner van initiatieven. Een gevaar is dat leraren de leider ook op andere gebieden de leiding toekennen, en zelf een passieve rol aannemen. Een aantrekkelijke en meeslepende visie biedt de veiligheid om mee te doen, maar maakt ook afhankelijk en creëert passief volgerschap. Er zijn aanwijzingen dat schoolleiders en leraren vooral op deze klassieke werkverdeling terugvallen bij organisatorische en veranderkundige vraagstukken[13].
Ten tweede ligt het gevaar op de loer dat schoolleiders gefrustreerd raken wanneer leraren in hun ogen geen gebruik maken van de geboden mogelijkheden om invloed uit te oefenen. Blijf je in zo'n situatie leraren benaderen vanuit vertrouwen, of krijg je toch de neiging om terug te vallen op een rol als held en opdrachten te geven en te controleren?
Tot slot signaleert Kessels (2015) in een reflectie op verschillende 'verschijningen van leiderschap' dat er iets paradoxaals is aan de verhouding tussen transformationele leiders (die we in deze praktijk veel tegenkomen) en hun volgers. Op zich laat onderzoek veelvuldig zien dat het hebben van een inspirerende, transformationele leider samenhangt met organisatiesucces, medewerkerstevredenheid en innovatie. De paradox zit erin dat transformationele leiders niet alleen de formele eindverantwoordelijkheid dragen, maar ook worden geacht te inspireren en te coachen. Met name als je ervan uitgaat dat leraren een grote behoefte hebben aan professionele ruimte om hun werk in te richten, kan dit op gespannen voet komen te staan met afhankelijkheid van een bijzondere leidersfiguur.
Het is daarom de moeite waard om na te denken over vormen waar het leiderschap minder is verbonden aan individuen.

13 Lees voor meer informatie de slotbeschouwing van een praktijkonderzoek naar co-creatie tussen schoolleiders en leraren: *https://www.gespreidleiderschap.nl/leren-in-cocreatie-met-schoolleiders/2019/4/21/xq6s5bi21j1sxs0f3jb5ugu3j4ernw*.

Leiderschapspraktijk 3: Gespreid leiderschap met tijdelijke rollen en functies

In de derde leiderschapspraktijk wordt er nadrukkelijk ruimte gemaakt waarin iedereen invloed kan uitoefenen. Dat gebeurt primair door hier formele mogelijkheden voor te scheppen. Zo worden er werkgroepen ingesteld die aan thema's werken, zijn er carrièremogelijkheden en speciale rollen en functies voor individuele leraren en vinden er regelmatig wisselingen plaats in het formele leiderschap. De ondersteunende structuur met formele rollen en functies ondersteunt de afstemming binnen de school: zij biedt duidelijkheid en stimuleert samenwerking tussen mensen. Het belangrijkste verschil met de eerste praktijk is dat de rollen die leden van de schoolgemeenschap vervullen, voortdurend wisselen. Het teamaanvoerderschap dat het Montessori Lyceum Amsterdam invoerde, heeft bijvoorbeeld een tijdelijk en wisselend karakter (zie pagina 82).

In de praktijk betekent dit dat er wel degelijk een formele schoolleiding is, maar dat leraren regelmatig specifieke rollen kunnen vervullen. In een ideale situatie kiest de groep wie op welk moment een bepaalde formele rol op zich mag nemen. Het gekozen groepslid maakt een plan dat hij wil realiseren voor de tijd dat hij die rol op zich neemt; daarna volgt een nieuwe 'verkiezingsronde'. In de literatuur wordt wel gesproken van 'role based teacher leaders' (Murphy, 2005; Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019), die op basis van een specifieke functie, rol of formele erkenning invloed uitoefenen op collega's.

Deze role-based teacher leaders hebben niet zozeer een machtspositie ten opzichte van de ander, maar wel specifieke verantwoordelijkheden of taken. De groep vindt die verantwoordelijkheden of taken zo belangrijk dat ze die formeel beleggen bij één of enkele personen. Een goed voorbeeld van zo'n rolopvatting is de rol van de 'pedaccer' op het Stedelijk College Eindhoven (zie pagina 48). Pedaccers zijn aangesteld voor een specifieke opdracht rondom een relevant thema.
Hoewel dit in veel scholen nog een brug te ver is, zou ook de formele schoolleiding zijn rol tijdelijk kunnen vervullen, met een specifieke opdracht en op basis van een gunning door de schoolgemeenschap. In dat geval kiezen collega's de schoolleiders voor een vastgestelde periode.

De kracht van 'gespreid leiderschap met tijdelijke rollen en functies' zit in de combinatie van de voordelen van de eerste en de tweede leiderschapspraktijk. Er is veel ruimte voor creativiteit én er zijn duidelijke taken en verantwoordelijkheden. Je kunt goed samenwerken

In de derde praktijk is er wel een formele schoolleiding, maar kunnen leraren regelmatig specifieke rollen vervullen

én het is duidelijk wie de trekker is. Je hebt de ruimte om nieuwe initiatieven te nemen én je weet bij wie je terecht kunt om het mogelijk te maken. Onderzoek laat zien dat leraren meer impact hebben wanneer zij formeel erkend worden in de organisatiestructuur (Snoek, 2014). Ook is het nemen van formele verantwoordelijkheden voor leraren uiterst leerzaam (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019).

Het grootste nadeel van deze leiderschapspraktijk is dat de formele rollen en functies te veel in de weg kunnen gaan staan bij het vormgeven van samenwerking tussen collega's. Een recente overzichtsstudie naar teacher leadership (Snoek et al., 2019) laat zien dat individuele leraren inderdaad veel leren als zij een formele (leiderschaps)verantwoordelijkheid op zich nemen. Maar andere, niet formeel erkende leraren kunnen zich in die situatie ook makkelijker terugtrekken en de formele 'teacher leader' verantwoordelijk houden.
Een ander nadeel is waarschijnlijk de omslachtigheid van het onderhouden van de structuur. Als de rollen en functies telkens wisselen, vraagt dat ook om procedures die de wisselingen in goede banen leiden. Dat kan vertragend werken en energieverlies opleveren.

Leiderschapspraktijk 4: Gespreid leiderschap vanuit gedeelde opvattingen en waarden
In de vierde leiderschapspraktijk zijn er vrijwel geen formele rollen en functies voor leiderschap. Scholen die op deze manier werken, hebben niet of nauwelijks een hiërarchische structuur en geen of weinig vaststaande rollen en functieomschrijvingen. De organisatie van X11 heeft het meeste weg van deze leiderschapspraktijk (zie pagina 68). Leiderschap is volledig verbonden met de situatie die speelt, met degene die initiatief neemt, invloed claimt en dat gegund krijgt door zijn collega's, die hem of haar ten aanzien van het thema leiderschap toekennen. Om tot afstemming te komen, is een sterk ontwikkeld sociaal netwerk van groot belang. Groepsleden op dit soort scholen kennen elkaar goed en zoeken elkaar continu en informeel op om van gedachten te wisselen over nieuwe uitdagingen voor de school.

Deze scholen zijn echte broedplaatsen voor vernieuwing. Leraren vinden elkaar continu in het samenwerken aan spannende vraagstukken en schuwen niet om compleet nieuwe wegen te bewandelen. Het kan veel voldoening opleveren om binnen zo'n context te werken. De professionele ruimte is praktisch onbegrensd, maar wel verbonden aan een sterk gedeelde ambitie van het team.

Hoewel deze praktijk grote kansen biedt voor innovatief onderwijs, kleven er ook nadelen aan. Door het ontbreken van formele rollen en functies of een schoolleider die 'het overzicht bewaart' of 'knopen doorhakt', kan bij conflicten een patstelling ontstaan waardoor de roep om een krachtige, formele leider toeneemt. Dit kan de ruimte voor het wisselend uitoefenen van invloed op basis van expertise en affiniteit belemmeren. Daarom is het van belang om constant een levendig gesprek te voeren over het waartoe van de school (zie ook Hart, 2012). Het is nodig dat de groepsleden gedeelde opvattingen en doelen formuleren, die richting geven aan de samenwerking. Het helpt als enkele teamleden het op zich nemen om hierover het gesprek aan te wakkeren, met vragen als 'Waartoe zijn wij er eigenlijk?' of 'Draagt dit bij aan wat voor ons belangrijk is?'
Ten tweede bestaat het risico dat er - ondanks intenties tot gespreid leiderschap - informeel toch een zekere hiërarchie ontstaat. Groepsleden die goed een toekomstbeeld kunnen schetsen en dingen kunnen organiseren, krijgen sneller de leidende rol toegekend dan groepsleden die goed een dialoog kunnen voeren of kunnen reflecteren (Derksen, 2016). Alle vormen van invloed zijn echter essentieel voor een duurzame gespreide leiderschapspraktijk. Het is van groot belang dat groepsleden hier alert op zijn. De groep moet zo veilig zijn dat leden elkaar kunnen vragen af te zien van een leidende rol op basis van hiërarchie.

Een laatste risico is dat niet alle teamleden in staat of bereid zijn om de verantwoordelijkheid te nemen en te dragen die onlosmakelijk verbonden is met deze leiderschapspraktijk. Met name leraren die zichzelf niet beschouwen als leider (die geen leiderschapsidentiteit hebben ontwikkeld) (DeRue & Ashford, 2010) zullen lastig hun weg vinden in een dergelijke omgeving.
Bovendien kan de belasting voor alle betrokkenen ook te zwaar worden. Bij gespreid leiderschap vanuit gedeelde opvattingen en waarden maakt het echt uit wat een groepslid wel of niet doet, en zal ieder daarvan de consequenties merken. Invloed uitoefenen en verantwoordelijkheid nemen is waarschijnlijk gemakkelijker wanneer teamleden zich mede-eigenaar voelen van de school.

In onderstaande tabel staan de kenmerken van de vier leiderschapspraktijken beknopt weergegeven.

In de vierde praktijk is het leiderschap volledig verbonden met de situatie en met degene die invloed claimt en deze door anderen gegund krijgt

	Wat is het?	Voordelen	Valkuilen
Leiderschapspraktijk 1: De schoolleider als held	De formeel aangestelde schoolleider is duidelijk de baas, de rest volgt. De schoolleider beweegt leraren tot wenselijk gedrag, bijvoorbeeld via aanmoediging, beloningen en straffen.	Het is duidelijk wie de leider is. Bij wederzijds goedkeuren kan dat tot gewenste resultaten leiden bij voorspelbare werkzaamheden.	Het creëert afhankelijkheid bij leraren, waardoor zij zich niet verantwoordelijk zullen voelen voor verbetering en vernieuwing.
Leiderschapspraktijk 2: De schoolleider als hoeder	Er is een organisatie-structuur met leiding-gevende rollen. Formele leiders bouwen relaties op met leraren en doen hun best om leiderschap van leraren te ondersteunen.	Past goed bij huidige realiteit op veel scholen. Kan tot een doorbraak leiden in een hiërarchische schoolcultuur.	Er komt veel op het bordje van de school-leider: raakt hierdoor mogelijk gefrustreerd. Mandaat van de schoolleider kan zich te ver uitbreiden, richting leiderschaps-praktijk 1.
Leiderschapspraktijk 3: Gespreid leiderschap met tijdelijke rollen en functies	Er zijn tijdelijke formele rollen en leidinggevende functies. Groepsleden krijgen een formele rol op basis van plannen en een toekenning van de groep.	Combinatie van de voordelen uit 1 en 2.	Gevaar van omslachtige toekennings-procedures voor de formele rollen en functies.
Leiderschapspraktijk 4: Gespreid leiderschap vanuit gedeelde opvattingen en waarden	Er zijn geen of nauwelijks formele rollen en leidinggevende functies. Samenwerking krijgt vorm op basis van gedeelde opvattingen en waarden. Er wordt een constant gesprek gevoerd over het waartoe.	Broedplaats voor vernieuwing: innovatief onderwijs. Enorme voldoening voor leraren.	Informeel kan toch een hiërarchie ontstaan. Kan belastend zijn voor de betrokkenen.

Tabel 2: kenmerken van de vier leiderschapspraktijken

2.3. Op weg naar (meer) gespreid leiderschap

Het model in dit hoofdstuk kan schoolleiders en leraren helpen om in te schatten waar zij staan en in welke richting zij zich willen ontwikkelen. Deze paragraaf beschrijft een aantal ontwikkelrichtingen die een school daarbij kan doorlopen.

Van 1 naar 2: verandering leiderschapsstijl schoolleider

In een school die al langere tijd een daadkrachtige en onmisbare schoolleider heeft, zijn leraren in hoge mate afhankelijk van de leider. Met name bij vraagstukken buiten de klas is die afhankelijkheid voelbaar en aarzelen leraren om invloed uit te oefenen. Zij hebben hier ook de bekwaamheden niet voor ontwikkeld.
De ontwikkeling van praktijk 1 naar 2 heeft als doel die afhankelijkheid te doorbreken en leraren het vertrouwen te geven dat zij wel degelijk bekwaamheden hebben om invloed uit te oefenen. Het (voorbeeld)gedrag van de schoolleider is de aanjager die deze verandering bij leraren teweeg moet brengen. De schoolleider zal meer gaan coachen, motiveren en complimenteren, en minder controleren en centraal aansturen zoals kenmerkend was voor praktijk 1. Dit zal niet van de ene op de andere dag tot verandering leiden, juist omdat het even duurt voordat leraren een identiteit als leider hebben ontwikkeld (meer hierover in hoofdstuk 3).

Van 1 of 2 naar 3: verandering leiderschapsstructuur

Om de afhankelijkheid en de centrale plek van de schoolleider te doorbreken, zou een school daarnaast het pad kunnen bewandelen richting praktijk 3. Hier ligt de kern van de ontwikkeling op het anders inrichten van de formele leiderschapsstructuur. Het gaat erom de statische situatie waarbij enkele leiders altijd het formele leiderschap dragen, te doorbreken. Dat kan een school bijvoorbeeld doen door formele leidinggevende functies niet vast te leggen voor een onbepaalde tijd, maar de gelegenheid te bieden om voor een specifieke periode een formele rol te vervullen. Hiervoor zouden medewerkers kunnen solliciteren. Maar de school kan ook een stap verder gaan en de gehele schoolgemeenschap laten stemmen voor de meest geschikte kandidaat om tijdelijk een specifieke rol op zich te nemen.
Het werken met tijdelijke formele rollen kan worden toegepast op docentrollen (bijvoorbeeld die van coördinator, vakgroepvoorzitter of van werkgroep-aanvoerder), maar zou net zo goed interessant kunnen zijn voor de formele leidinggevende posities in de

school. Zou een school bijvoorbeeld ook de eindverantwoordelijk schoolleider voor een bepaalde periode met een specifieke opdracht kunnen kiezen? En welke waarde zou dat hebben voor het (gespreide) leiderschap in de school?

Van 3 naar 4: verandering afstemming werkzaamheden

Het nadeel van leiderschapspraktijk 3 is dat het aanstellings- en/of verkiezingsproces van collega's voor specifieke functies omslachtig kan zijn. Een school zou er daarom voor kunnen kiezen om afstemming meer te vinden op basis van gedeelde opvattingen en uitgangspunten over onderwijs en organiseren. Ook in praktijk 3 was er waarschijnlijk wel een onderwijsvisie, maar die wordt nu veel meer herkenbaar in de gesprekken tussen collega's en gaat richtinggeven aan ieders handelen.
De ontwikkeling die X11 (zie pagina 68) heeft doorgemaakt van de situatie met teamleiders naar de situatie met kwaliteitsgebieden, is een voorbeeld van deze ontwikkelstap. De kwaliteitsgebieden doen een nadrukkelijk beroep op wat leraren samen willen neerzetten in de school en welke verbeteringen zij de moeite waard vinden (en dus vanuit welke visie zij dit doen). Dit voorbeeld laat overigens ook zien dat er in de vierde leiderschapspraktijk nog steeds een structuur kan zijn, maar dat die structuur dynamisch is en niet primair leidend voor het gedrag van leraren.

Het model met de vier leiderschapspraktijken dat hierboven is beschreven, geeft schoolleiders en leraren gereedschappen om de situatie in hun school te analyseren en ontwikkelstappen te formuleren. In het volgende hoofdstuk gaan we een stap verder en onderzoeken we welke condities in de school bevorderlijk zijn voor gespreid leiderschap en welke uitgangspunten scholen kunnen hanteren om een ontwikkelproces naar gespreid leiderschap vorm te geven.

Praktijkvoorbeeld / Stedelijk College Eindhoven, locatie Oude Bossche Baan

Teamleden van het SCE, locatie Oude Bossche Baan.
Helemaal rechts Theo van der Maazen.

Nieuwe docentrollen in een cultuur van gespreid leiderschap

Het Stedelijk College Eindhoven (SCE) is een openbare school met twee locaties. Dit portret gaat over de locatie op de Oude Bossche Baan, waar 715 leerlingen vmbo- en mavo-onderwijs volgen. Bovendien volgen op deze locatie 235 leerlingen de opleiding Eerste Opvang Anderstaligen (EOA). Zij leren Nederlands als tweede taal en worden zo voorbereid op een opleiding in het vo of het beroepsonderwijs. De leerlingen op deze locatie hebben veel behoefte aan een goede omgang met leraren. Leraren vinden het daarom belangrijk een relatie met hen te ontwikkelen en te onderhouden[14].

Stedelijk College Eindhoven: locatie Oude Bossche Baan

- → 950 leerlingen (715 vmbo-basis, vmbo-kader en mavo; 235 eerste opvang anderstaligen), 125 leraren.
- → Onderdeel van de Stichting Primair en Voortgezet Onderwijs Zuid Nederland.
- → Veel aandacht voor het onderhouden van een goede relatie met leerlingen en het begeleiden van leerlingen in het maken van keuzes over hun toekomst.

14 Deze praktijkbeschrijving is tot stand gekomen op basis van een rondleiding en interview met Theo van der Maazen. Naast Theo spraken we ook twee van zijn collega's: Anita Hermans en Koen Meulendijks.

Praktijkvoorbeeld / Stedelijk College Eindhoven

Hoe is de school georganiseerd?
De locatie Oude Bossche Baan heeft twee schoolleiders: Willy Evers is opleidingsdirecteur en Arjen Daelmans zijn plaatsvervanger. Daarnaast zijn er drie teamleiders: één voor leerjaar 1/EOA, één voor leerjaar 2 t/m 4 vmbo-basis en één voor leerjaar 2 t/m 4 vmbo-kader en mavo. De teamleiders zijn onder meer de direct leidinggevenden van de leraren binnen 'hun' leerjaren.

Naast deze formeel leidinggevenden zijn er 'docenten pedagogiek-didactiek', beter bekend als 'pedaccers'. Zij geven een deel van de week les en hebben daarnaast taken op het gebied van onderwijsvernieuwing en -verbetering. In totaal zijn er momenteel 20 pedaccers. Er is een team van pedaccers met innovatietaken (12) en een team dat werkt aan leerlingenzorg en kwaliteitszorg (8). Pedaccers hebben gemiddeld 300 klokuren per jaar voor ontwikkeltaken. Ze richten zich op twee tot vier portefeuilles die passen bij hun kwaliteiten en interesses. Ook zijn ze twee aan twee verantwoordelijk voor de organisatorische aansturing van de leraren die lesgeven aan een jaarlaag.

Leraren werken op de Oude Bossche Baan samen binnen hun vakgroep en binnen de leerjaren waar zij lesgeven. In de vakgroepen krijgen de vakinhoudelijke ontwikkelingen vorm. Leraren praten hierover in het vakgroepoverleg, dat wordt aangestuurd door een teamleider. In de leerjaren krijgen de vakoverstijgende onderwijsvernieuwingen en -verbeteringen vorm. Leraren praten hierover in het leerjaaroverleg, dat wordt aangestuurd door pedaccers met innovatietaken.

Hoe brengt de school de principes van gespreid leiderschap in de praktijk?
Formeel heeft de school het leiderschap van leraren over onderwijsvernieuwing, leerlingenzorg en kwaliteitszorg georganiseerd

De schoolleiders zijn bij veel ontwikkelingen betrokken, maar de medewerkers zijn in de lead, de pedaccers voorop

door drie docentfuncties te creëren. Dat gebeurde in 2004, in het kader van de functiemix[15]. Het zijn de docent-coach (geeft les en begeleidt collega's), de docent-coördinator leerlingzaken (geeft les en is verantwoordelijk voor regelwerk rondom leerlingen) en de pedaccer.

Informeel kunnen echter alle medewerkers invloed uitoefenen. Die praktijk is gegroeid na het aantreden van een nieuwe schoolleiding in 2015. Achterblijvende resultaten en een verhuizing maakten toen een ingrijpende verandering noodzakelijk. Het functiebouwwerk (inclusief docentfuncties) bleef bestaan, maar al het andere ging op de schop: een 'shocktherapie' om te zorgen dat niemand aan het oude bleef vasthouden. De start van de vernieuwde school luidde ook een verandering van de cultuur in. De schoolleiders zijn in toenemende mate het gezicht van de school naar buiten. Intern sturen zij op hoofdlijnen: ze zijn bij veel ontwikkelingen betrokken, maar medewerkers zijn in de lead, de pedaccers voorop. De gezamenlijk afgesproken koers biedt iedereen houvast.

Voor leraren geldt dat werken op Oude Bossche Baan veel pedagogische vaardigheden vraagt. Collega's hebben elkaar hard nodig en er vindt rondom de lessen veel overleg plaats. Leraren kennen elkaars leerlingen goed en oefenen via advies en feedback invloed uit op elkaar. Bovendien zijn de lesruimtes op de school zo afgestemd dat leraren makkelijk met elkaar meekijken. Deze samenwerking in en rondom het primaire proces vertoont raakvlakken met die op het Vathorst College[16]. Het biedt mogelijkheden voor leraren om elkaar beter te leren kennen en te beïnvloeden.

15 www.functiemix.nl/

16 Zie *www.gespreidleiderschap.nl* voor een beschrijving van het Vathorst College.

Praktijkvoorbeeld / Stedelijk College Eindhoven

Welke factoren zijn op deze school bevorderlijk voor gespreid leiderschap?
De pedaccers vervullen een bijzondere rol: zij oefenen invloed uit op collega's met het oog op innovatie, kwaliteitszorg en leerlingzorg. Hoewel zij formeel onderdeel zijn van de organisatiestructuur (en solliciteren naar de functie) zijn ze niet bovengeschikt ten opzichte van collega's. Hoe geven zij dan vorm aan hun leiderschap? In gesprek met Theo en zijn collega's komen drie succesfactoren naar boven.

De eerste is het aannamebeleid van pedaccers. "Je wordt geen pedaccer op basis van wat je hébt gedaan, maar op basis van wat je voor de school kunt gáán betekenen", zegt Theo. "Zo krijg je allemaal gedreven mensen op LC- en LD-functies en dat stimuleert de schoolontwikkeling."

Bovendien is alles in het werk gesteld om pedaccers een invloedrijke rol te geven binnen de school. Ze krijgen tijd, middelen (waaronder een eigen werkruimte) en een groep collega's om mee van gedachten te wisselen. Tegelijkertijd blijven zij lesgeven waardoor ze een sterke verbinding houden met het primaire proces en hun collega's. In die zin zijn zij een goed voorbeeld van 'role-based teacher leadership', waarbij gespreid leiderschap wordt gestimuleerd door de formele erkenning van leraren met een concreet plan en inhoudelijke expertise. Die formele erkenning helpt om invloed te hebben, maar kan het voor andere collega's ook makkelijker maken om zich te onttrekken aan een initiatief en de verantwoordelijkheid bij de pedaccers te leggen[17].

Een derde succesfactor is de aard van de vernieuwingen waar pedaccers aan werken. Zij krijgen collega's makkelijker enthousiast voor ontwikkelingen die een directe link hebben met de zorg voor leerlingen of het toekomstbeeld

17 Deze conclusie trokken Snoek, Hulsbos en Andersen (2019) ook in een reviewstudie naar teacher leadership.

Collega's zijn gemakkelijker enthousiast te maken voor ontwikkelingen die een directe link hebben met de gezamenlijke doelen

van leerlingen: centrale uitgangspunten op de Oude Bossche Baan. Leraren hebben elkaar nodig om deze gezamenlijke doelen te realiseren. Van initiatieven van pedaccers die hier een bijdrage leveren, hoeven collega's niet overtuigd te worden.

Reflectie / Arjen Daelmans en Willy Evers

Teamleden van het SCE, locatie Oude Bossche Baan. Rechts op de foto: Arjen Daelmans (staand) en Willy Evers (zittend).

‘Gewoon beginnen en leren van je fouten’

Schoolleiders Willy Evers en Arjen Daelmans van het SCE, locatie Oude Bossche Baan kozen vijf jaar geleden voor een structuurverandering om daarmee een cultuur van gespreid leiderschap te stimuleren. Hoe kijken ze daarop terug?

Willy Evers: “Vertrouwen is de belangrijkste voorwaarde als je leiderschap wilt delen. Dat geldt om te beginnen voor Arjen en mij onderling. Onze kracht is dat wij heel verschillende achtergronden hebben en vanuit andere perspectieven kijken. Om dat te laten werken, moet je wel het lef hebben om dingen los te laten. In de rest van de school werkt het net zo. We durven veel verantwoordelijkheden weg te leggen bij collega’s, omdat we niet bang zijn als er af en toe wat fout gaat. Stoot je neus maar, alles is te repareren.”

‘De koers bijstellen is iets wat we met zijn allen doen, op gezette tijden, op basis van goede argumenten’

Arjen Daelmans: “Vanaf dag één hebben Willy en ik tegen medewerkers gezegd: wil je iets oppakken, begin dan gewoon en leer van je fouten. Het is een kwestie van congruentie. Als je als medewerker dingen aanpakt en van problemen durft te leren, dan straal je dat ook uit naar leerlingen. In termen van de PDCA-cyclus[18] uitgedrukt: vroeger hadden we hier op school een grote P en D, maar een kleine c en a. Nu zijn alle letters ongeveer even groot.”

Willy Evers: “Als schoolleiding zitten we dus niet in de controle-rol, maar we zijn wel in control. We worden voor veel overleggen uitgenodigd. Onze rol hangt af van het onderwerp. Stel, er zou iets op tafel komen dat echt afwijkt van het schoolplan, dan zouden we ingrijpen. Maar dat hebben we nog nooit meegemaakt. Hier op school stellen we doelen in een zo breed mogelijke kring vast, dan kan dat ook niet gebeuren. De pedaccers die in veel ontwikkelingen een voortrekkersrol hebben, zijn zo met alle doelen verweven, dat gaat vanzelf goed. Koersvast zijn is wel belangrijk als je samen ontwikkelt, zeker in het begin. Wij hebben een open-deur-cultuur: vind je ergens iets van, kom dan bij ons langs, je mag transparantie verwachten. Maar we kunnen niet bij het minste of geringste de koers bijstellen. Dat is iets wat we met zijn allen doen, op gezette tijden, op basis van goede argumenten. Soms is dat lastig, dan komen mensen bij je met bedenkingen waar echt wel iets in zit. Maar je kunt niet gaan zigzaggen, dan komt er zeker niets van terecht.”

Arjen Daelmans: “Vijf jaar geleden begonnen we met een nieuwe structuur. Nu zijn we zo ver dat het loopt, dat collega’s op de juiste posities zitten, dat we ons kunnen gaan richten op nieuwe ontwikkelingen. Ik heb geleerd dat het in een ontwikkeling als deze niet alleen gaat om het doel. Je kunt wel denken: we gaan van A naar B en op 1 december zijn we dus bij B, maar samen ontwikkelen betekent soms twee stappen vooruit doen en één terug. Dat geeft niet. Je houdt de koers voor ogen, maar het gaat om het proces.

18 Plan, do, check, act: een structurele, cyclische aanpak van verbeteren.

Hoofdstuk 3
Wat er nodig is voor gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap heeft een goede voedingsbodem nodig. Dit doet een beroep op individuen, op teams en op de schoolorganisatie. Welke factoren werken bevorderend? En volgens welke uitgangspunten kunnen scholen hun ontwikkelproces vormgeven?

Gespreid leiderschap veronderstelt dat iedereen in de school invloed uit kan oefenen op basis van expertise en affiniteit. Collega's gunnen elkaar invloed afhankelijk van de expertise die voor een specifiek vraagstuk nodig is. Zo wisselt het leiderschap dynamisch, per situatie. De vraag is wat er nodig is om een dergelijke leiderschapspraktijk in de school te laten groeien.

In het vorige hoofdstuk beschreven we een aantal routes die een school kan bewandelen van een hiërarchische en formele leiderschapsstructuur naar vormen van meer gespreid leiderschap. Dit hoofdstuk geeft schoolleiders en leraren handvatten om die ontwikkeling te ondersteunen. Om te beginnen bespreken we de condities in scholen die bevorderlijk zijn voor gespreid leiderschap. In welke omstandigheden kan gespreid leiderschap ontstaan en kan het zich ontwikkelen? Vervolgens komt het ontwikkelproces naar (meer) gespreid leiderschap aan de orde: vanuit welke uitgangspunten is dat vorm te geven?

Dit hoofdstuk verkent deze vragen vanuit twee veronderstellingen die in hoofdstuk 1 uitgebreid aan bod zijn gekomen. De eerste veronderstelling is dat gespreid leiderschap iets anders is dan gedelegeerd leiderschap. De kern van gespreid leiderschap is dat iedereen in de school de ruimte voelt om invloed uit te oefenen op onderwerpen die voor hem of haar betekenisvol zijn. Dit vraagt dus niet zozeer om een schoolleider die het werk verdeelt (gedelegeerd leiderschap), alswel om een gezamenlijke inspanning om de juiste omstandigheden te scheppen. Ten tweede gaan we ervan uit dat gespreid leiderschap geen vaste organisatiestructuur voorschrijft. Er is ook geen stappenplan voor implementatie: schoolleiders en leraren zoeken hun eigen weg door te experimenteren met nieuwe vormen van werken en te onderzoeken wat werkt.

3.1. Condities in de schoolorganisatie

Condities voor gespreid leiderschap verwijzen naar omstandigheden in de school waarbinnen de principes van gespreid leiderschap tot wasdom kunnen komen. Wat kenmerkt scholen waar schoolleiders en leraren werken op basis van gespreid leiderschap? Voor het beschrijven van deze condities maken we onderscheid tussen wat het vraagt van individuele betrokkenen, wat gunstige omstandigheden zijn in teams en welke voorwaarden in de schoolorganisatie een bevorderende werking hebben.

3.1.1. Individuele bekwaamheden

Bekwaamheid om te gunnen

De bekwaamheid om te volgen is niet het eerste waar we bij leiderschap aan denken. In de leiderschapsliteratuur speelt de 'volger' een minimale rol (Drenth, Damen & Goedhart, 2005). Ook gaat volgen ons niet gemakkelijk af, zoals een onderzoek in het primair onderwijs liet zien (Hulsbos, van Langevelde, & Evers, 2016b). Schoolleiders en leraren kregen de opdracht om een plan te maken voor een fictieve leerling met leerproblemen op hun school. Een of twee leraren in de groep hadden recent een training gevolgd waar zij inhoudelijke expertise hadden opgedaan die nuttig was voor deze opdracht. De onderzoekers observeerden dat het gedurende een halfuur tot wel vijftien keer gebeurde dat iemand probeerde invloed uit te oefenen. Veel minder vaak (meestal niet meer dan drie of vier keer) gebeurde het dat iemand een collega invloed toekende, bijvoorbeeld

Het vermogen om invloed toe te kennen aan een collega is essentieel

door om een mening of oplossingsrichting te vragen. De leraren die de training hadden gevolgd, kregen niet vaker invloed gegund dan anderen.

Volgen vraagt om kwaliteiten die in de meeste werkomgevingen niet gestimuleerd worden, zoals bescheidenheid, oprechte interesse en waardering voor collega's. Toch is volgen onlosmakelijk verbonden aan leiderschap. Bij gespreid leiderschap is het vermogen om invloed toe te kennen aan een collega zelfs essentieel. Het is dus de moeite waard er iets langer bij stil te staan.

Volgen kan verschillende gedaantes aannemen. Spillane (2006) maakt onderscheid tussen vormen van gespreid leiderschap op basis van de mate waarin leiders en volgers met elkaar interacteren en elkaar nodig hebben. Bij 'coordinated distribution' bijvoorbeeld is de wederzijde afhankelijkheid laag. Leiders en volgers werken onafhankelijk van elkaar aan specifieke onderdelen van een taak. Denk bijvoorbeeld aan collega's die apart van elkaar hoofdstukken van het schoolplan schrijven. Volgen is hier vooral het aannemen (of verwerpen) van de invloed van een collega: je kunt je vinden in het schrijfwerk van de ander of niet, maar je draagt er niet of nauwelijks actief aan bij. In 'collaborated distribution' daarentegen is de wederzijdse afhankelijkheid en interactie tussen leiders en volgers juist heel groot. Ze werken samen in het hier en nu aan een taak, en hebben elkaar nodig om die taak tot een goed einde te brengen. Leiders- en volgersrollen zijn in deze vorm niet strak afgebakend, maar kunnen constant wisselen.

Volgen hoeft dus helemaal geen passieve activiteit te zijn waarbij je enkel het leiderschap van een ander ondergaat. Het is zelfs heel leerzaam om je te laten beïnvloeden door een bevlogen collega met expertise.
Een vereiste is wel dat groepsleden goed op de hoogte zijn van elkaars kwaliteiten, ambities en ervaringen, en dat zij samen reflecteren of zij hun verschillende kwaliteiten ook voldoende benutten. De kwaliteitsgebieden bij X11 (pagina 68) zijn daar een heel geschikte vorm voor: ze laten duidelijk zien waar collega's affiniteit en expertise voor hebben, zonder dat ze de ruimte voor anderen om mee te doen inperken. Zeker in een cultuur waar wisselend invloed uitoefenen de norm is, is het makkelijker om een collega invloed te gunnen. Je weet dan dat jij in een volgende situatie het leiderschap weer gegund zult krijgen (zie paragraaf 3.1.2, 'Gespreid leiderschap als dominante opvatting'). Door elkaar invloed te gunnen, maken teamleden gebruik van diversiteit.

Om meer zicht te krijgen op wat het vraagt om elkaar invloed te gunnen, zouden teamleden vragen kunnen verkennen als 'wat is eigenlijk goed volgerschap in ons team?' of 'op welke manieren zou je het leiderschap van een collega kunnen ondersteunen?'

Leiderschapsidentiteit

Door allerlei ervaringen (in werk, gezin of op school), ontwikkelen mensen impliciete aannames en opvattingen over wat een leider is (DeRue & Ashford, 2010). De mate waarin zij zichzelf of anderen herkennen in die aannames, bepaalt of zij zelf invloed willen verwerven of dat liever overlaten aan een ander. Met andere woorden: het maakt uit welke ervaringen je opdeed in je leven en of die ertoe hebben geleid dat je jezelf ziet als iemand die kan leiden.

York-Barr en Duke (2004) trokken in een overzichtsstudie naar teacher leadership de niet al te bemoedigende conclusie dat leraren oorspronkelijk geleerd hebben om volgers te zijn, waardoor zij vaak geen identiteit als leider hebben ontwikkeld. Deze conclusie vraagt om enige nuance. Leraren hebben in hun eigen klaslokaal juist bij uitstek geleerd te leiden. Ze runnen het onderwijs aan grote groepen leerlingen en hebben daarin over het algemeen een grote mate van professionele ruimte en eigen verantwoordelijkheid. De conclusie van York-Barr en Duke lijkt vooral op te gaan voor de situatie buiten de klas, en dan in het bijzonder als het gaat om niet-onderwijsinhoudelijke thema's[19], zoals organisatorische en veranderkundige vraagstukken.

Bij gespreid leiderschap is het belangrijk dat leraren een leiderschapsidentiteit ontwikkelen op terreinen die voor hen betekenisvol zijn (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). Die leiderschapsidentiteit is iets anders dan het vinden van een inhoudelijk onderwerp of vraagstuk waar je belangstelling voor hebt of expertise voor wilt ontwikkelen. Het gaat erom dat je geloof en vertrouwen hebt in je eigen kunnen om op dat onderwerp de leiding te nemen. Dit betekent niet dat iedere leraar zich op alle terreinen als leider hoeft te ontwikkelen. Zoals we in hoofdstuk 1 zagen, betekent gespreid leiderschap niet dat iedereen altijd leider is. Wel is het van belang dat mensen zich bekwaam en vrij voelen om invloed uit te oefenen op thema's die voor hen van belang zijn. Dit vraagt dat zij hun dieperliggende (vaak impliciete) opvattingen over leiders en leiderschap onderzoeken en

19 Zie het eerdergenoemde praktijkonderzoek op *www.gespreidleiderschap.nl*.

eventueel verbreden. Schoolleiders kunnen hier een stimulerende rol in vervullen door de invloed van leraren te herkennen en te benoemen en hen te stimuleren ook invloed uit te oefenen op onbekende terreinen.

Intrinsieke motivatie

Bij gespreid leiderschap komt invloed niet voort uit een opdracht van hogerhand, maar uit eigen initiatief, gebaseerd op expertise en affiniteit. Dit betekent dat schoolleiders en leraren in een gespreide leiderschapspraktijk veelvuldig aandacht moeten besteden aan hun intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Het gaat dan over vragen als 'Wat zijn thema's waarvoor ik warmloop en waar ik het verschil wil maken?' en 'In hoeverre is onze werkomgeving bevorderlijk voor een voortdurend gesprek over onze drijfveren en ambities?'

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) laat zien dat intrinsieke motivatie vraagt om een werkomgeving die de drie psychologische basisbehoeftes van autonomie, competentie en verbondenheid ondersteunt. Bij autonomie gaat het om de ruimte om de regie te voeren over het werk. Competentie is onze behoefte om ons te ontwikkelen, en verbondenheid is ons verlangen om duurzame relaties aan te gaan met anderen. Deze basisbehoeftes zijn een uitstekende graadmeter voor een klimaat van gespreid leiderschap in de school.

3.1.2. Samenwerking in teams

Sterk ontwikkelde samenwerkingscultuur

Samenwerking vindt in het onderwijs over het algemeen plaats buiten het primaire proces, bijvoorbeeld in werkgroepen, professionele leergemeenschappen of in de sectie. Deze samenwerking kan uiterst zinvol zijn, maar een nadeel is dat het altijd bovenop het dagelijkse werk komt, en daarmee de werkdruk van leraren mogelijk vergroot. Het is daarom interessant om niet alleen te investeren in formele samenwerking buiten de klas, maar ook te bouwen aan een cultuur waar continue samenwerking in en rond de les vanzelfsprekend is, zodat leraren elkaars drijfveren, talenten en expertise beter leren kennen. In het primair onderwijs zien we dat bijvoorbeeld in scholen die werken met unitonderwijs, zoals de Synergieschool in Roermond en Basisschool het Talent in

Nijmegen[20]. Een vo school die iets vergelijkbaars doet is het Vathorst College, waar leraren dagelijks in leerhuizen samenwerken tijdens en rondom de lessen. Het constante beroep dat de samenwerkingscultuur doet op leraren, zorgt ervoor dat zij elkaars kennis en expertise, ambities en drijfveren leren kennen (Hulsbos, van Langevelde & Evers, 2016a) en dat is bevorderlijk voor gespreid leiderschap.

Bij het versterken van de samenwerkingscultuur gaat het niet alleen om het scheppen van gelegenheden binnen en buiten het primaire proces om elkaar te ontmoeten en samen te werken. Het gaat ook om het ontwikkelen van de bekwaamheden die nodig zijn voor een constructieve samenwerking. Een goed voorbeeld is de wijze waarop teams gesprekken voeren. Lukt het om verder te komen dan beleefde conversaties of het uitwisselen van standpunten in een discussie? Voor gespreid leiderschap is het nodig dat teamleden onderzoekend met elkaar in gesprek zijn, nieuwsgierig zijn naar elkaars inbreng, daar actief op doorvragen en meedenken met de ander. Het doel van gesprekken wordt dan om samen tot betekenis en nieuwe inzichten te komen. Dat maakt het ook gemakkelijker om gebruik te maken van de diversiteit en verschillen in het team.

Gebruikmaken van diversiteit en verschillen

De basisgedachte van gespreid leiderschap is dat iedereen over expertise en kwaliteiten beschikt die op een specifiek moment nodig kunnen zijn. Daarom is het van belang dat teamleden elkaars kwaliteiten herkennen en weten te benutten.
Dit is lastiger dan het wellicht lijkt. Karin Derksen promoveerde in 2016 op een onderzoek naar de samenwerking in teams. Zij concludeerde onder andere dat teams bij het samenwerken al vrij snel een teamlid aanwijzen als leider. De persoon die de leidende rol krijgt toegewezen, kan vaak goed organiseren en schetst een toekomstbeeld voor de groep. Dit zijn relevante bekwaamheden, maar de leider blijft vaak lange tijd de leider, ook als hij het zelf niet wil en ook als er kwaliteiten gevraagd worden die hij niet bezit.

20 Zie *https://www.het-talent.nl* en *https://synergieschool.nl* voor meer informatie. Op *www.gespreidleiderschap.nl* staat de blog 'Het Talent: Altijd nieuwsgierig naar hoe het beter kan'.

Een leider blijft vaak lange tijd de leider, ook als hij het zelf niet wil en ook als er kwaliteiten gevraagd worden die hij niet bezit

Om die spiraal te doorbreken, zullen teamleden ook de minder voor hand liggende leiderschapskwaliteiten moeten waarderen, zoals het vermogen om te reflecteren of een dialoog te voeren. Ook het minder vaak gehoorde geluid doet ertoe en vraagt om ruimte. Gebruikmaken van de diversiteit in teams is niet alleen een centraal kenmerk van gespreid leiderschap, het is ook een voorwaarde voor innovatie (Derksen, 2016).

Gespreid leiderschap als dominante opvatting

Binnen een groep bestaat vaak een gemeenschappelijk, dominant beeld over wat leiderschap is (DeRue & Ashford, 2010). Wanneer schoolleiders en leraren leiderschap zien als een gedeeld proces waar iedereen een bijdrage aan kan leveren, verloopt het proces van wisselend invloed verwerven en toekennen soepeler (Kessels, 2012). Daarentegen beperkt een gezamenlijke opvatting van leiderschap als een hiërarchische structuur waarbinnen slechts ruimte is voor een enkele leider, de ruimte waarin meerdere leiders wisselend invloed kunnen uitoefenen. Op een school als X11 (pagina 68) lijkt het gemeenschappelijke beeld van leiderschap als gedeeld proces stevig verankerd te zijn. Andere scholen, met lange geschiedenissen van duidelijke hiërarchie en enkele leiders, kunnen tegen conflicten en spanningen aanlopen wanneer zij met gespreid leiderschap aan de slag gaan.

3.1.3. Condities op schoolniveau

Reflectie op gedeelde doelen en opvattingen

Het ligt misschien voor de hand, maar toch is het essentieel dat scholen zich afvragen waarom ze met gespreid leiderschap aan de slag willen. Of zoals Harris (2014) het stelt:

> 'De werkelijke vraag zou moeten zijn: welk type leiderschap draagt bij aan de beste opbrengsten voor jonge kinderen? En hoe kunnen we onze structuren veranderen om dit te bereiken?' (p. 35).

Deze uitspraak van Harris laat nog eens zien dat gespreid leiderschap geen doel op zich is. Het gaat erom de juiste omstandigheden te creëren waarbinnen de school haar doelen op het gebied van het leren van leerlingen kan halen. Los van het feit dat dit de kernopdracht is van de school, is het ook hetgeen waar schoolleiders en leraren warm voor lopen.

Een gedeeld doel of gedeelde opvattingen geven bovendien richting in een gespreide leiderschapspraktijk. Zeker wanneer de structurele afstemming minder wordt (bijvoorbeeld door het verdwijnen van een formele functie, zoals bij X11, pagina 68) zijn een gedeeld doel of herkenbare opvattingen van groot belang voor richting en houvast. Het is dan belangrijk met elkaar te bespreken wat onder goed onderwijs wordt verstaan en met welke aanpakken dit te bereiken is. Worden de ambities nog gehaald, en welke aanpassingen zijn eventueel nodig?

Sterk ontwikkelde leercultuur

Invloed uitoefenen op basis van kennis en expertise, vraagt om een leerklimaat waarin leraren en schoolleiders gemakkelijk relevante nieuwe kennis en expertise kunnen ontwikkelen. Enerzijds gaat het om inhoudelijke kennis en expertise (bijvoorbeeld over een bepaalde leertheorie, motivatie van leerlingen of talentontwikkeling), anderzijds om de relationele bekwaamheden om in een gespreide leiderschapspraktijk te participeren. Veel van die bekwaamheden hebben we eerder in deze paragraaf genoemd. Maar hierbij horen ook bekwaamheden die samenhangen met een veranderproces, zoals waarderend onderzoeken en experimenteren (zie paragraaf 3.2). Om deze nieuwe bekwaamheden te kunnen ontwikkelen, is in de hele school een aantrekkelijk leerklimaat voor leraren en schoolleiders nodig[21].

Samen leren zou daarbij centraal moeten staan. Leraren kunnen bekwaamheden opdoen door te leren van leidinggevenden die al langere tijd ervaring hebben op terreinen die voor leraren onbekend zijn (Hulsbos, van Amersfoort, & Kessels, 2019). Andersom is het voor schoolleiders van groot belang om samen met leraren invulling te geven aan de onderwijsvisie en te leren van de aanpak van leraren. Er is elders veel geschreven over lerende organisaties (Wierdsma & Swieringa, 2017) en over het stimuleren van een aantrekkelijk leerklimaat in organisaties (Kessels, 2001)[22].

21 Een recente aflevering van 'Tjipcast' (d.d. 15 december 2019) legt uitstekend het verband uit tussen de leercultuur in een organisatie en gespreid leiderschap. Luister de aflevering 'Wat is de relatie tussen levenlang leren en democratie?' op *www.tjipcast.nl* of *www.YouTube.com*.

22 Ook eerdere katernen in deze reeks gaan in op het leerklimaat in scholen: katern 1 gaat over het non- en informeel leren van schoolleiders en wat hieraan ondersteunend is. Katernen 6 en 10 geven instrumenten om het leren in de school te stimuleren: coaching en intervisie.

Wanneer de structurele afstemming minder wordt, zijn gedeelde doelen en opvattingen van groot belang

3.2. Uitgangspunten voor veranderprocessen

Als we veronderstellen dat het werken aan gespreid leiderschap vraagt om bekwaamheden (zie paragraaf 3.1.1.), die in een positionele leiderschapspraktijk niet tot ontwikkeling komen, zal een verandering naar gespreid leiderschap veel ruimte moeten scheppen om samen te leren. Tot dusverre stonden in dit katern centraal wat gespreid leiderschap is, welke vormen het kan aannemen en welke omstandigheden er bevorderlijk voor zijn.
De volgende vraag is dan: hoe kunnen wij de ontwikkeling en verandering naar (meer) gespreid leiderschap vormgeven? Daar gaat deze paragraaf op in.
Wanneer deze vraag gesteld wordt aan Jean-François Zobrist, de CEO die auto-onderdelenfabrikant Favi veranderde in een platte en zelfsturende organisatie[23], antwoordt hij altijd: "Zoek het zelf uit" (Laloux, 2014). Met andere woorden: er is geen recept, schoolleiders en leraren zullen zelf hun weg moeten vinden (zie ook Harris & DeFlaminis, 2016). Wel zijn voor dat ontwikkel- en veranderproces een aantal uitgangspunten te onderscheiden.

3.2.1. Ontwikkelgericht veranderen

In de literatuur over veranderkunde wordt grofweg een onderscheid gemaakt tussen een planmatig en een ontwikkelgericht perspectief op organisatieverandering[24].
Bij een planmatige strategie stel je concreet vast wat het beoogde einddoel is en welke stappen je moet nemen om dat doel te bereiken. Er is enige ruimte om van die stappen af te wijken, maar het doel en het proces liggen in grote mate vast. Planmatig veranderen is een geschikte aanpak wanneer de uitkomst van een proces goed vast te stellen is, zoals bij de implementatie van een ICT-systeem of de bouw van een nieuwe school.
Bij een ontwikkelgerichte strategie daarentegen liggen de uitkomst noch de stappen van tevoren precies vast. Wel hebben de betrokkenen een ambitie of hoger doel dat zij willen bereiken, zoals het Picasso Lyceum de talenten van leerlingen maximaal wil ontwikkelen (pagina 26). Ontwikkelgericht veranderen past goed bij processen waarin betrokkenen

23 Zie ook *https://corporate-rebels.com/zobrist/*.

24 Dit is een grof onderscheid. Het doel van deze paragraaf is om aanknopingspunten te bieden voor het werken aan gespreid leiderschap, niet om een veelomvattend overzicht te geven van de literatuur over veranderkunde. De geïnteresseerde lezer kan op verschillende plekken terecht, bijvoorbeeld Vermaak & De Caluwé (2019), Goedhart & van der Steen (2016) en Mars (2016).

moeten ontdekken hoe zij hun ambitie in de praktijk kunnen brengen, zoals bij het vergroten van gespreid leiderschap in de school.

3.2.2. Drie behulpzame principes

Een ontwikkelproces naar (meer) gespreid leiderschap start altijd bij de vraag: waarom zouden we dit eigenlijk willen? In hoeverre helpen onze leiderschapspraktijken ons bij het bevorderen van de ontwikkeling van leerlingen (zie paragraaf 3.1.3)? Als je daar goed zicht op hebt, geeft dat houvast om keuzes te maken in de stappen die je zet. Picasso en X11 (pagina 26 en 68) zijn voorbeelden van scholen die heel duidelijk voor ogen hebben wat ze belangrijk vinden. Ingrijpende veranderingen als het introduceren van maatwerk en het schrappen van de functie van teamleider zijn een gevolg van die scherpe ambitie en opvattingen.
Gedurende een ontwikkelproces naar (meer) gespreid leiderschap zijn in ieder geval drie principes behulpzaam, die ook goed passen bij de principes van gespreid leiderschap: werken vanuit een waarderende benadering, het proces inrichten als een gezamenlijk zoekproces en de durf hebben om te experimenteren.

Zoeken naar wat werkt en dat versterken

Gespreid leiderschap is in de kern een positieve en waarderende kijk op leiderschap. Het veronderstelt dat iedereen in de school kwaliteiten heeft (of kan ontwikkelen) om op gezette tijden invloed uit te oefenen. Een ontwikkelproces naar gespreid leiderschap is vanuit dezelfde waarderende benadering vorm te geven. Een waarderende kijk op veranderen gaat ervan uit dat het systeem de oplossing voor het probleem vaak al in zich heeft en dat hier meer ruimte voor moet worden gecreëerd. De veronderstelling is dat organisaties heel veel kunnen leren van wat al goed gaat. Bovendien geeft een kijk op het positieve meer energie om mee te doen dan een constante focus op problemen en wat niet lukt (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016).
Vanuit een waarderende kijk zoeken schoolleiders en leraren naar plekken waar datgene wat zij willen, al lukt. Daar proberen zij van te leren. Vragen die hierbij passen, zijn bijvoorbeeld: ‘Waar zie ik collega’s met enthousiasme initiatieven nemen en invloed uitoefenen?’. ‘Wat kenmerkt die initiatieven?’ en ‘Wat maakt dat collega’s daar met plezier aan meedoen?’ ‘Hoe zouden we die principes ook op andere plekken kunnen stimuleren?’

Een positieve kijk geeft meer energie om mee te doen dan een focus op wat niet lukt

De verandering als een gezamenlijk zoekproces beschouwen

Zeker omdat veel schoolleiders bekwaam zijn in het aanpakken van organisatie- en leiderschapsvraagstukken, kan de verleiding groot zijn om een veranderproces naar gespreid leiderschap vanuit het managementteam vorm te geven. Een reconstructie van zeven grootscheepse onderwijsvernieuwingen[25] laat echter zien dat juist een intensieve samenwerking tussen schoolleiders en leraren een belangrijke bijdrage levert aan het succes van die vernieuwingen. Gespreid leiderschap is niet enkel de verantwoordelijkheid van schoolleiders, maar vraagt om een gezamenlijke inspanning van leraren en schoolleiders. Zoek dus waar leraren warm voor lopen en invloed op willen uitoefenen. Gun hen dat leiderschap en probeer samen te leren van de factoren die dergelijke initiatieven succesvol maken.

Durven experimenteren

Tot slot is het aan te raden om niet te lang te blijven praten over het waarom, hoewel dat uiteraard een belangrijk startpunt is. Veranderen vraagt ook om concrete acties in de praktijk. Er zullen altijd dingen fout gaan (Laloux, 2014), maar die ervaringen zijn nodig om van te leren. Een van de succesfactoren bij de verandering naar maatwerk op het Picasso (pagina 26) was dat hier vanaf het begin nieuwe dingen in de praktijk werden uitgeprobeerd. Daardoor deden veel collega's concrete ervaringen op die hen hielpen hun aanpak te verfijnen. Wellicht helpt het om een verandering te zien als een experiment, en niet als een nieuwe status quo. Ook als het bijvoorbeeld gaat om een aanpassing van de structuur, zoals bij X11 en het MLA (pagina 68 en 82).

Hoewel het scheppen van mogelijkheden voor gespreid leiderschap dus het best te omschrijven is als een zoekproces waaraan iedereen in de school een bijdrage kan leveren, is de rol van de schoolleider niet te onderschatten. Doordat schoolleiders ten opzichte van leraren een formele machtspositie innemen, moeten zij omzichtig en consciëntieus hun rol invullen. Hoofdstuk 4 staat daarom helemaal in het teken van schoolleiders en het beroep dat de principes van gespreid leiderschap op hen doen.

25 zie *www.gespreidleiderschap.nl*

Praktijkvoorbeeld / X11 media en vormgeving, Utrecht

Foto: Teamleden van X11.

Werken vanuit gedeelde opvattingen en waarden

X11 is een school in Utrecht voor vmbo- en havoleerlingen die een speciale interesse hebben in vormgeven, grafisch ontwerpen en digitale media.

X11 media en vormgeving[26]

- → 840 leerlingen, 95 leraren.
- → Onderdeel van NUOVO Scholengroep.
- → Opgericht In 1925 als 'School voor Grafische vakken'. In 2015 omgedoopt tot X11 media en vormgeving.
- → Groeit sterk, mede door de start van een havo-afdeling in 2017 (van 480 leerlingen toen naar 950 in het schooljaar 2020-2021).

Hoe is de school georganiseerd?

Van alle scholen in dit katern heeft X11 de meest 'platte' organisatiestructuur. De school heeft veel kenmerken van leiderschapspraktijk 4 - gespreid leiderschap op basis van gedeelde opvattingen en waarden. Er is een directeur en er zijn leraren; er zijn geen conrectoren, teamleiders of coördinatoren. Formeel gezien is alleen directeur Moniek Rieter leidinggevende. Leraren werken in wisselende samenstellingen aan specifieke onderwerpen. Voor de dagelijkse gang van zaken zijn er

26 Voor dit praktijkvoorbeeld spraken wij met schoolleider Moniek Rieter, leraren Marlon Verschuren (Mens en Maatschappij), Tom van den Bergh (Engels), Césanne Melis (Spaans), Marion Willemsen (Maatschappijvakken) en projectleider externe contacten Jeppe den Uijl.

Praktijkvoorbeeld / X11 media en vormgeving, Utrecht

vakgroepen, leerjaargroepen en mentoren-overleggen. Het werken aan verbetering en vernieuwing op vakoverstijgende onderwerpen gebeurt in 'kwaliteitsgebieden'.

Hoe brengt de school de principes van gespreid leiderschap in de praktijk?
Voor de structuur met kwaliteitsgebieden is nadrukkelijk gekozen om te kunnen samenwerken op basis van expertise en affiniteit.

Enerzijds is een kwaliteitsgebied te zien als een inhoudelijk thema waarvan leraren samen zeggen dat het hun onverdeelde aandacht vraagt. Er zijn er vijf: professionele ontwikkeling, curriculum, leerlingontwikkeling, datateam en facilitair.

Anderzijds is een kwaliteitsgebied een werkgroep van leraren die zich opwerpen om op dat thema verbetering en vernieuwing te realiseren. De groepen hebben een flexibel karakter; leraren kunnen zich erbij aansluiten wanneer zij interesse hebben voor het onderwerp. Niet iedere leraar is onderdeel van een kwaliteitsgebied; er is geen opdracht of verplichting om mee te doen. Ruimte voor deelname is er echter altijd. Ook is het mogelijk om tijdelijk aan een kwaliteitsgebied mee te werken of te switchen tussen kwaliteitsgebieden.

De structuur met kwaliteitsgebieden is pas recent ingevoerd. Tot drie jaar geleden had de school gewoon drie teamleiders, die elk verantwoordelijk waren voor een of meer leerjaren en leiding gaven aan een lerarenteam. Moniek legt uit waarom dat is veranderd: "De teamleiders brandden stuk voor stuk op. Dat lag niet zozeer aan de mensen, als wel aan de functie. Onze leraren zijn misschien gewoon te eigenwijs voor zo'n structuur: ze accepteerden geen leiding van iemand simpelweg omdat die persoon formeel de teamleider was." Tussen teamleiders en teamleden waren constant

De functie van teamleider werd afgeschaft en er begon een gezamenlijk ontwerpproces, met ‘kwaliteitsgebieden’ als uitkomst

discussies over de vraag wie waarvoor verantwoordelijk was. Daarop startte teamleider Jeppe een onderzoek en concludeerde dat het team eraan toe was om zelf verantwoordelijkheid te nemen. De functie van teamleider werd afgeschaft en er begon een gezamenlijk ontwerpproces, met de kwaliteitsgebieden als uitkomst.

Er zijn geen specifieke toelatingseisen voor een kwaliteitsgebied. Ook hebben de kwaliteitsgebieden geen functieomschrijvingen of concrete rolverdelingen om het werk te organiseren. De werkgroepleden zijn ook geen afgevaardigden van de lerarenteams; ze nemen volledig zelfstandig besluiten over hun thema. Ze signaleren welke vraagstukken spelen in de school en zetten als voortrekkers verbeteracties op. Het kwaliteitsgebied leerlingontwikkeling is bijvoorbeeld de vraagbaak voor mentoren die tegen problemen met leerlingen aanlopen. Als de collega’s van het kwaliteitsgebied merken dat verschillende mentoren met hetzelfde vraagstuk komen, kunnen ze passende scholing organiseren. Ook faciliteren ze bijeenkomsten met leraren en mentoren om na te denken over een positief leerklimaat in de klas.

De leraren in de kwaliteitsgebieden ontmoeten elkaar op vaste roostermomenten voor overleg. Hoe vaak ze samenkomen, wisselt per kwaliteitsgebied, maar het is minstens één keer per week. Wanneer nodig, kunnen kwaliteitsgebieden om extra overlegtijd vragen. Bovendien kunnen ze gebruikmaken van externe ondersteuning. Drie van de vijf kwaliteitsgebieden hebben een vaste begeleider, die hen helpt na te denken over visie, doelen en activiteiten en het vormgeven van de samenwerking.

Praktijkvoorbeeld / X11 media en vormgeving, Utrecht

Er is regelmatig informeel contact tussen de kwaliteitsgebieden en Moniek, bijvoorbeeld als een actie consequenties kan hebben voor andere activiteiten binnen de school. Bovendien komt Moniek iedere maand samen met vertegenwoordigers van alle kwaliteitsgebieden. Deze ontmoeting is bedoeld om elkaar bij te praten en te zorgen dat alle activiteiten op elkaar aansluiten.

Welke factoren zijn op deze school bevorderlijk voor gespreid leiderschap?
Bij X11 hechten leraren veel waarde aan het inzetten van hun inhoudelijke expertise. Ze werken op basis van intrinsieke motivatie. De onderwijsvisie is leidend; de uitgangspunten worden intrinsiek door de collega's gedeeld. Leraren bij X11 geven leerlingen veel kansen en koesteren hoge verwachtingen. Ook hebben ze een brede opvatting van leren: het gaat niet alleen om cognitieve vaardigheden, maar ook om persoonsvorming, een gelukkig leven leiden, reflecteren en samenwerken.

Leraren hebben eveneens gedeelde opvattingen over het organiseren van de school en hun onderlinge samenwerking. In gesprekken valt op dat zij het vanzelfsprekend vinden om een bijdrage te leveren. Dit uitgangspunt passen ze ook toe op leerlingen: onlangs hebben ze alle leerlingen inspraak gegeven op de invulling van het nieuwe schoolplan.

Als directeur leeft Moniek iedereen vóór hoe het is om te werken op basis van expertise en affiniteit. Ze is uitgesproken trots als collega's zich professioneel ontwikkelen of een vernieuwing tot stand brengen. Ze stimuleert leraren hun interesses te volgen en een bijdrage aan de school te leveren. Zij zet haar formele macht nooit in om haar zin door te drukken.

Leraren vinden het vanzelfsprekend om een bijdrage te leveren aan de school

De laatste tijd blijkt dat de opsplitsing in kwaliteitsgebieden een constructieve samenwerking ook in de weg kan zitten. Voor sommige vraagstukken is expertise uit meerdere hoeken nodig. Daarom denken leraren na over de vraag: 'Hoe willen we ons organiseren om onze samenwerking nog meer vanuit relevante vraagstukken vorm te kunnen geven?'

Een andere vraag komt voort uit de snelle groei van de school. Er stromen veel nieuwe collega's in, die soms maar lastig hun plek vinden. Waar moeten ze bijvoorbeeld met een vraag naartoe als er geen teamleider is? De leraren van het kwaliteitsgebied professionele ontwikkeling helpen nieuwe collega's om zich de uitgangspunten van X11 eigen te maken en hun weg te vinden in de school.

Reflectie / Moniek Rieter

Teamleden van X11.

‘Werken vanuit vertrouwen’

Directeur Moniek Rieter ziet gespreid leiderschap als een natuurlijke stap in de ontwikkeling van X11 en haar eigen ontwikkeling als leider.

“Gespreid leiderschap moet bij je passen. Wij zijn met het team deze weg opgegaan toen we voelden dat we eraan toe waren. Tien jaar eerder had het nog niet gekund. Iets vergelijkbaars geldt voor mij. Toen ik twintig jaar geleden begon als directeur had ik soms nog het gevoel dat ik voor de troepen uit moest lopen, dat ik de richting moest bepalen die we opgingen. In de loop der jaren ging ik me daar steeds ongemakkelijker bij voelen. Wil ik in een team met zoveel krachtige mensen ‘de leider spelen’? Zes jaar geleden, tijdens een master educational leadership, ben ik tot de conclusie gekomen dat ik het anders wil. Ik wil het echt samen met collega’s doen.

‘Voor gespreid leiderschap kun je geen vastomlijnd plan maken: het is een richting die je uitgaat’

Samenwerken doe je vanuit vertrouwen in de ander. Het is iets anders dan ‘mensen vragen om je te helpen’; dan doe je het nog steeds alleen. Het is ook iets anders dan ‘mensen de ruimte geven om fouten te maken’. Natuurlijk mogen ze dat, ik maak ook fouten. En je kunt ook niet stiekem denken: ‘Ik weet niet of de keuzes die ze maken wel zo handig zijn’ om het vervolgens toch op je eigen manier te doen. Als je werkt vanuit vertrouwen, vraagt dit soms dat je je eigen mening ondergeschikt maakt aan die van de ander.

Er zijn hier op school veel mensen met een uitgesproken mening en ik ben daar een van. Ik vind het belangrijk dat de examenresultaten goed zijn, dat leraren oprecht zijn in hun pedagogisch handelen en dat iedereen goed nadenkt over wat hij doet. Maar ik heb geen behoefte om daar veel controle op uit te oefenen. Ik heb liever veel vertrouwen, wetende dat we heel goede leraren hebben, ook omdat we vrij kritisch zijn in ons aannamebeleid. Onze bestuurders hebben op hun beurt vertrouwen in onze school. Zij bevragen mij als eindverantwoordelijke natuurlijk op wat we doen, maar we krijgen veel ruimte.
Er is in vier jaar tijd veel veranderd. Toen kwamen collega’s nog wel eens bij mij checken of ze op de goede weg zaten, nu checken ze dat vooral bij elkaar. Daarentegen weten ze me als gesprekspartner juist beter te vinden. Ik vind het een illusie dat je als schoolleider beter op de hoogte blijft als je alle informatiestromen strak georganiseerd hebt. Het werkt andersom: ik blijf op de hoogte omdat collega’s me uitnodigen om mee te denken. Het is aan mij om te zorgen dat ik er zoveel mogelijk voor ze ben en dat ik ruimte maak in mijn agenda.

Voor gespreid leiderschap kun je geen vastomlijnd plan maken: het is een richting die je uitgaat. Voor mensen die hechten aan plannen kan dat een lastige manier van werken zijn. Het gaat ook niet altijd vlekkeloos. Wij lopen soms wel tegen dingen aan, maar dan gaan we met elkaar op zoek naar een oplossing. Zo kun je rechtdoen aan de ontwikkelingen en voorkom je teleurstellingen over niet-gehaalde doelen.”

Hoofdstuk 4
Aan de slag

De ontwikkeling van gespreid leiderschap is een zoekproces waaraan iedereen in de school een bijdrage kan leveren. Als schoolleider speel je daarin een complexe, niet te onderschatten rol. Hoe ga je aan de slag?

De rol van de schoolleider is er een van (schijnbare) tegenstellingen. Enerzijds ben je als eerste aan zet om ruimte voor (meer) gespreid leiderschap te scheppen. Harris (2008) noemt schoolleiders 'gatekeepers': zij hebben de sleutel in handen om gespreid leiderschap een kans te geven. Anderzijds draag je formeel de eindverantwoordelijkheid en ben je bovengeschikt aan leraren. In een school waar gespreid leiderschap de norm is, kan die formele machtspositie op gespannen voet komen te staan met het leiderschap van leraren. Dat wordt duidelijk in het voorbeeld van X11 (pagina 68), waar de rol van teamleider simpelweg niet werd geaccepteerd door het team, of de persoon die de rol vervulde, nu bekwaam was of niet.

Maar de spanning tussen formele verantwoordelijkheid en de behoefte om ruimte te scheppen voor ieders invloed kan ook op minder expliciete wijze zichtbaar worden. Enerzijds wil je als schoolleider een wezenlijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van jouw school en de kwaliteit van het onderwijs (en heb je daar waarschijnlijk duidelijke ideeën over). Anderzijds wil je leraren niets opleggen en hun juist ruimte gunnen om hun vakmanschap in te zetten. Hoe geef je je rol in deze spannende werkelijkheid vorm?

Zonder te willen pretenderen dat er een eenduidig antwoord is op deze vraag, geeft dit hoofdstuk een aantal handvatten om als schoolleider te participeren in een gespreide leiderschapspraktijk, en een stimulans te geven aan het leiderschap van anderen.

1: Oefen invloed uit, maar wees ook bescheiden

Wanneer mensen lange tijd in een invloedrijke positie verkeren, zoals bij veel schoolleiders het geval is, lopen zij het risico het belang van anderen uit het oog te verliezen en vooral gefocust te raken op zichzelf (Keltner, 2016). Dit is wat Keltner het paradoxale van invloed noemt: je krijgt het door goed te doen voor anderen, maar hoe langer je het hebt, hoe meer je op jezelf gericht raakt. Dit is een risicovol fenomeen, zeker wanneer je ruimte wilt scheppen voor anderen om invloed uit te oefenen. Deze 'power paradox' is te omzeilen door heel bewust bescheidenheid te tonen. Dat hoeft overigens niet in valse bescheidenheid om te slaan. Het leiderschap van schoolleiders is uiteraard van belang, zeker op thema's waar zij interesse en expertise voor hebben. Maar overschat je eigen bijdrage aan het geheel niet.

2: Heb aandacht voor alle talenten in jouw team

Het is heel goed mogelijk dat er binnen de school collega's zijn die hun talenten en kwaliteiten niet of niet ten volle inzetten. Het onderzoek van Derksen (2016) laat bijvoorbeeld zien dat teamleden vaak makkelijk invloed gunnen aan collega's met organisatievaardigheden, maar minder aan collega's met reflectieve vaardigheden. Toch is een grote diversiteit aan kwaliteiten nodig om innovatief te zijn. Teams hebben ook de kwaliteiten nodig die minder opvallen of minder snel waardering oogsten. Zoek daarom naar het niet gehoorde geluid. Gun die collega's actief invloed, bijvoorbeeld door hun mening te vragen of hen te stimuleren een initiatief te nemen.

3: Beschouw leiderschap als een dynamisch proces

Vanuit een sterk positioneel perspectief op leiderschap is leiderschap een *zero sum game:* 'als het van jou is, is het niet van mij'. Gespreid leiderschap veronderstelt juist dat leiderschap wisselt per situatie. Dus als een collega in de ene situatie leidt, hoeft dat het leiderschap van een andere collega niet in de weg te zitten. Het gaat er niet om de leidende positie op te eisen. In plaats daarvan ben je er samen op gericht een veerkrachtige en vernieuwende werkcontext te scheppen. Dit is een perspectief op leiderschap, een opvatting over wat het zou kunnen zijn. Draag deze opvatting over leiderschap actief uit

in de school. Dat kun je bijvoorbeeld doen door leiderschap niet direct te koppelen aan functies en verantwoordelijkheden, maar de invloed en initiatieven van collega’s in de schijnwerpers te zetten, te waarderen en te faciliteren.

4: Creëer een veilige cultuur

Het nemen van (eind)verantwoordelijkheid kan leraren belemmeren om invloed uit te oefenen, vooral als het om vraagstukken buiten de klas gaat. Zeker als je het niet gewend bent, kan het heel spannend zijn om invloed uit te oefenen op thema’s die impact hebben in de school. ‘Wat gebeurt er met mij als mijn initiatief tot slechte resultaten leidt?’ Creëer daarom een veilige cultuur waarbinnen teamleden zich voldoende op hun gemak voelen om hun kwaliteiten te laten zien en ambities te delen. Dat kun je eenvoudig doen door afspraken te maken over het omgaan met onverwachte wendingen of ‘tegenslagen’ in een samenwerkingsproces. Dit zijn geen problemen waarop collega’s moeten worden afgerekend, maar momenten om samen te leren. Op deze manier wordt het gemakkelijker om onderling de leiderschapsrol te (ver)delen. Wanneer iets tegenzit of niet uitpakt zoals je had verwacht, val dan niet terug in controle en beheersing, maar benut dit als een moment om van te leren.

5: Creëer tijd en ruimte voor ontwikkeling

Gespreid leiderschap kan niet zonder professionals met hoogwaardige inhoudelijke expertise, die zij kunnen ontwikkelen binnen een aantrekkelijk leerklimaat. Creëer daarom tijd en ruimte binnen en buiten de dagelijkse hectiek zodat collega’s zich professioneel kunnen ontwikkelen en van en met elkaar kunnen leren. Dat kan heel simpel zijn: laat leraren bijvoorbeeld voor alle collega’s studiedagen rondom interessante thema’s organiseren. Maar ook kleinere vormen van professionalisering in en om het werk maken de weg vrij voor (meer) gespreid leiderschap, zoals lesbezoeken, collegiale feedback en coaching.

6: Stimuleer een professionele dialoog over drijfveren, kwaliteiten en talenten

Om op momenten zelf invloed te verwerven en op andere momenten invloed toe te kennen aan collega’s, is het van belang dat collega’s goed op de hoogte zijn van elkaars drijfveren, kwaliteiten en talenten. Het is makkelijker om een ander invloed te gunnen wanneer je weet dat hij of zij expert is op dat thema, of er een grote belangstelling en intrinsieke motivatie voor heeft. Stimuleer daarom een dialoog in de school waarbinnen collega’s elkaar professioneel leren kennen. Dit is onmisbaar binnen een professionele

schoolorganisatie (zie ook Boselie et al., 2017). Een dialoog is erop gericht de ander goed te begrijpen, zonder een eigen oordeel te vellen (zie ook Visser & Knies, 2018). Een professionele dialoog kan eveneens helpen om het minder gehoorde geluid te erkennen en te waarderen (zie punt 2).

7: Vier successen

Het is verleidelijk om stil te staan bij wat er niet goed gaat en te onderzoeken hoe je defecten in de school kunt herstellen. Dat is niet onbelangrijk, maar het geeft meer energie om te kijken naar wat al wel goed gaat en deze successen te vieren. Bovendien is het uiterst leerzaam om succesverhalen uit te diepen en samen te verkennen: wat maakte dat het lukte? En hoe kunnen we dat ook elders stimuleren? Deze uitgangspunten van het waarderend perspectief (zie bijvoorbeeld Tjepkema et al., 2016) zullen een ontwikkeling naar gespreid leiderschap soepeler doen verlopen, omdat successen enthousiasmerend werken.

8: Zorg dat jouw machtspositie bespreekbaar is

Formele machtsrelaties impliceren een boven- en ondergeschiktheid tussen leidinggevenden en medewerkers. Dat is op zichzelf een potentiële belemmering voor gespreid leiderschap, omdat de verwachtingen die ermee samenhangen in passief volgerschap kunnen resulteren. Het wordt zeker problematisch wanneer macht en de machtspositie van leidinggevenden onbespreekbaar zijn (Wassink, 2017). Het is daarom van belang dat formeel leidinggevenden zich bewust zijn van hun bovengeschikte positie en alle privileges en mogelijkheden die deze biedt. Zij moeten daarop aanspreekbaar zijn. Dat betekent dat medewerkers de openheid ervaren om - zonder eventuele negatieve consequenties - de machthebber aan te spreken op zijn functioneren.

Dit uitgangspunt geldt overigens niet alleen voor formele machthebbers. Ook in scholen waar het leiderschap meer gespreid is en gebaseerd op relaties, kunnen individuen een machtige rol opeisen of door gewoontevorming toegeschoven krijgen. Veel mensen vinden het verwerven en ervaren van macht prettig (Keltner, 2016), omdat hen dat in staat stelt om belangrijke zaken voor elkaar te krijgen. Duurzaam gespreid leiderschap kan alleen tot stand komen in een context waar dit bespreekbaar is.

Zoek ook de leraren van je eigen school op voor reflectie en samen leren

9: Leer en reflecteer met schoolleiders van andere scholen… maar ook met collega's van je eigen school!

Tot slot een uitnodiging om het leren met en van collega's te verrijken. Aangezien het invullen van de rol van schoolleider in een gespreide leiderschapspraktijk samengaat met allerlei dilemma's, is het uiterst zinvol om collega's van andere scholen op te zoeken voor reflectie, intervisie of coaching. Juist deze vakgenoten zullen de dilemma's herkennen waarmee je worstelt en daarom een prettige sparringpartner zijn.

Toch is het daarnaast de moeite waard om ook leraren van je eigen school op te zoeken voor reflectie en samen leren. Het kan wat onwennig zijn, maar leraren zullen de dilemma's waar je als schoolleider tegenaan loopt wellicht herkennen uit hun interactie met leerlingen in de klas. Ook zij hebben daar een formele (machts)positie ten opzichte van leerlingen. Leren en reflecteren tussen schoolleider en leraren kan ruimte scheppen om elkaar beter te leren kennen en gemakkelijker invloed te gunnen, los van formele positie of functie.

Praktijkvoorbeeld / Montessori Lyceum Amsterdam

Teamleden van het MLA.

Structuurwijziging als opmaat naar gespreid leiderschap

Het Montessori Lyceum Amsterdam (MLA) is een school voor gymnasium, vwo, havo en mavo in Amsterdam. Het MLA kent een lange geschiedenis: de school werd in 1930 opgericht en was de eerste school voor voortgezet montessorionderwijs ter wereld.

Montessori Lyceum Amsterdam

- → 2000 leerlingen, 180 medewerkers (150 leraren), 30 stagiairs.
- → Onderdeel van de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam.
- → Heeft recent een structuurwijziging doorgevoerd waarbij de schoolleiding is verkleind.

Hoe is de school georganiseerd?

Het MLA is een grote school en werkt daarom met deelscholen. Dit zijn kleine 'scholen binnen de school', die tot doel hebben een persoonlijke en veilige sfeer te scheppen voor leerlingen. Tot voor kort had iedere deelschool een 'deelschoolleider', die verantwoordelijk was voor het reilen en zeilen van de deelschool en samen met de directie schoolbeleid ontwikkelde. De deelschoolleider nam leraren veel organisatie- en regelwerk uit handen, met als gevolg dat leraren niet inhoudelijk met elkaar in gesprek gingen over afdelingsbrede gebeurtenissen, zoals introductiedagen of een projectweek. Daar kwam bij dat collega's minder vanzelfsprekend samenwerkten aan vakoverstijgende onderwijsontwikkeling.

Praktijkvoorbeeld / Montessori Lyceum Amsterdam

Recent heeft het MLA de organisatiestructuur gewijzigd. De eerste aanleiding was dat de deelschoolleiders in een spagaat tussen coördineren en leidinggeven zaten. Door hun vele coördinerende taken hadden ze nauwelijks tijd om met de inhoud bezig te zijn. Ten tweede bleef in de school veel kennis van leraren onbenut omdat deze voor anderen niet zichtbaar was. En ten derde – de belangrijkste reden – wil de school het montessorikarakter zo expliciet mogelijk in de onderwijspraktijk laten terugkomen. Deze ambitie komt voort uit een tweedaagse met alle medewerkers in 2017. De lijfspreuk van Maria Montessori: 'help mij het zelf te doen', geldt niet alleen voor leerlingen, vindt de schoolleiding: ook leraren moeten de regie kunnen voeren over hun werk en samen kunnen werken aan onderwijsontwikkeling.

Dit heeft ertoe geleid dat de schoolleiding met ingang van het schooljaar 2018-2019 is teruggebracht van tien naar zes leden en de functie van deelschoolleider is verdwenen. De schoolleiding bestaat nu uit een rector, een conrector, drie afdelingsleiders en een schoolleider die zich expliciet bezighoudt met het ondersteunen van de organisatie- en onderwijsontwikkeling. In elk van de drie afdelingen wordt gekeken hoe kleine teams van leraren een centrale rol kunnen krijgen in het organiseren en ontwikkelen van het onderwijs. Het vormen van de juiste teams is een zoektocht die nog gaande is.

Hoe brengt de school de principes van gespreid leiderschap in de praktijk?
De bedoeling is dat de leraren in de nieuwe teams samen hun werk organiseren, samen werken aan onderwijsontwikkeling en daar samen beslissingen over nemen. Dit zou je kunnen typeren als een beweging van leiderschapspraktijk 1 (waar de formele leiding een centrale rol vervult) naar leiderschapspraktijk 3 (waar leraren wisselend een voortrekkersrol vervullen voor een specifieke periode en een specifiek vraagstuk). De teams worden ondersteund door in totaal 14 teamaanvoerders. Dat zijn leraren die het samenwerkingsproces stimuleren,

In alle afdelingen wordt gekeken hoe kleine teams van leraren een centrale rol kunnen krijgen in het organiseren en ontwikkelen van het onderwijs

zonder dat zij de baas zijn over hun collega's. Hun rol is tijdelijk en kan weer verdwijnen als de teams eenmaal op de gewenste manier draaien.

Sinds de structuurwijziging zijn al diverse successen geboekt. Zo heeft een groep collega's uit de bovenbouw gekeken naar mogelijkheden voor een individueel mentoraat. Zij hebben diverse opties uitgewerkt, waar alle collega's van de bovenbouw vervolgens gezamenlijk, met behulp van deep democracy[27], een beslissing over hebben genomen. Een ander voorbeeld komt uit de onderbouw, waar twee teamaanvoerders onverwachts uitvielen wegens ziekte. Het team heeft toen besloten hun taken te verdelen over meerdere mensen binnen de afdeling. Bij terugkomst van de teamaanvoerders hebben de collega's besloten dit deels zo te laten. Weer andere voorbeelden komen uit de mavo, waar door intensieve samenwerking in kleine kernteams steeds meer initiatieven van de grond komen. Gezamenlijk worden manieren bedacht om leerlingen bij binnenkomst beter te begeleiden, de werkweek is verplaatst omdat dit beter past bij het groepsvormingsproces van de klassen, en er ligt nu een voorstel om ieder blok in het rooster af te sluiten met een projectweek, zodat kinderen naar een eindproduct kunnen toewerken.

Welke factoren zijn op deze school bevorderlijk voor gespreid leiderschap?
De structuurwijziging op het MLA creëert formele ruimte om invloed uit te oefenen. Op sommige plekken vullen leraren die ruimte al met succes in. Dit roept wel vragen op over bijvoorbeeld taakverdeling, verantwoordelijkheden en samenwerking. In het begin waren dat vooral concrete organisatievragen, zoals 'Hoe verdelen we de taken?' en 'Wie vormen eigenlijk een team?'. Eenmaal op weg kwamen daar vragen over beslissingsbevoegdheid bij. 'Kunnen wij het helemaal anders doen als we dat willen?' 'Is daar dan budget

27 Zie bijvoorbeeld het boek *Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid* door Jitske Kramer (2019).

Praktijkvoorbeeld / Montessori Lyceum Amsterdam

voor?'. Als teamleden deze vragen samen onderzoeken, draagt dat bij aan hun onderlinge verbondenheid en versterkt het hun vermogen om samen te werken.

De grootste uitdagingen op het MLA lijken het veranderen van de dominante opvatting over leiderschap in de school en het versterken van de leiderschapsidentiteit van leraren (zie hoofdstuk 3). Door het werk van de deelschoolleiders hebben leraren zich altijd kunnen focussen op hun eigen lessen, maar hebben daarbuiten geen leiderschapsidentiteit ontwikkeld. Bovendien bestaat in de school mogelijk impliciet het beeld dat leiderschap 'van de schoolleiding' en het verzorgen van lessen 'van de leraren' is.
De aanvankelijke reactie van sommige collega's op de teamaanvoerders lijkt hierop te wijzen. Zij stelden de teamaanvoerder verantwoordelijk voor taken die vrij kwamen ('Jij hebt hier toch uren voor?'), terwijl het juist de bedoeling is dat iedereen initiatief neemt en meedoet. Het risico was dat de teamaanvoerders onbedoeld weer de rol van deelschoolleider op zich gingen nemen.
Hierop besloot het MLA scholingsbijeenkomsten voor teamaanvoerders en schoolleiders te organiseren. Die bijeenkomsten ondersteunden het proces doordat de aanwezigen samen naar de ontwikkelingen binnen de school konden kijken. Aan de andere kant hielden ze het beeld van de teamaanvoerders als een soort 'deelschoolleiders' ook enigszins in stand. Dit is een terugkerend dilemma op het MLA: om gespreid leiderschap te stimuleren, heb je een aantal voortrekkers nodig, maar aan de andere kant lopen voortrekkers het risico dat zij als centrale leiders worden gezien. Door dit beeld binnen de school echter voortdurend te blijven corrigeren, lukt het op het MLA om dit langzaam te laten verdwijnen.

‘Het maakt nogal uit of je gespreid leiderschap vormgeeft in een bestaande of een nieuwe school’

Reflectie / Wrister Grommers

Teamleden van het MLA.

‘Bouw ruimte voor reflectie in’

Als rector van het MLA – hij trad drie jaar geleden aan – gaf Wrister Grommers groen licht voor de ontwikkeling naar gespreid leiderschap.

“Het maakt nogal uit of je gespreid leiderschap vormgeeft in een bestaande of een nieuwe school. Dat is althans wat ik zie in de community of practice waar

Reflectie / Wrister Grommers

wij sinds kort deel van uitmaken[28]. In bestaande scholen gaat de verandering geleidelijker. Gespreid leiderschap vraagt een cultuurverandering. Dat bereik je niet zomaar, zeker niet in een school als de onze, die negentig jaar bestaat. Het is een stug traject, maar ik zie in alle afdelingen wel beweging.

Past gespreid leiderschap bij onze school? En past het ook bij mij? Die vragen moet je vooraf stellen. Het is een ontwikkeling die veel tijd en energie kost en ook wrijving meebrengt. Als schoolleider kun je niet autoritair zijn ingesteld. Gespreid leiderschap draait om vertrouwen. Dat vraagt dat je kunt loslaten en kunt toestaan dat er dingen niet goed gaan. Dat je niet afstraft, maar bijstuurt.

Voor mijzelf betekent het op dit moment vooral dat ik moet leren om af en toe op mijn handen te zitten. Het is zoeken: waar zitten de knopen die ik wél zelf moet doorhakken? Ook al hebben we afgesproken wie welke beslissingen neemt, de verwachtingen zijn soms anders. De ene keer vinden mensen toch dat de schoolleiding een besluit moet nemen en een andere keer voelen collega's zich gepasseerd omdat een besluit is genomen terwijl zij er nog iets over hadden willen zeggen.

Gespreid leiderschap is ook geen directe democratie, waar iedereen over alles meepraat. Dat is misschien wel het lastigste element. Het leiderschap ligt in veel gevallen niet meer bij de schoolleiding, maar het ligt wel bij íemand en dat vraagt iets van collega's. Hoe we daar goed mee omgaan, daar zitten we nog middenin.

28 In december 2019 ging een community of practice met zeven scholen van start op initiatief van de Hogeschool van Amsterdam, de Universiteit van Amsterdam en NSO-CNA.

‘Het leiderschap ligt in veel gevallen niet meer bij de schoolleiding, maar het ligt wel bij íemand en dat vraagt iets van collega’s’

Verder merk ik dat we moeten kijken naar de communicatielijnen. Doordat meer leiderschap bij de teams ligt, komt bijvoorbeeld niet alle informatie meer bij de schoolleiding terecht. Maar ik ben wel eindverantwoordelijk en wil er dus íets van weten. Andersom moeten we als schoolleiding informatie delen die we voorheen wellicht niet deelden. En het vraagt horizontale communicatie: collega’s moeten elkaar beter op de hoogte houden.

Ik schat dat we nog wel een jaar of drie, vier nodig hebben voordat het gespreid leiderschap min of meer is uitgekristalliseerd. Aan scholen die ook zo’n ontwikkeling ingaan, zou ik zeker adviseren om iemand aan te stellen die het proces kan monitoren en begeleiden. Of je dat nu intern of extern regelt, het is belangrijk dat je als schoolleiding voldoende ruimte voor reflectie inbouwt. Zeker in de beginfase moet je ook veel met de teams praten, want de vragen waar het echt om gaat, zitten vaak dieper onder de oppervlakte. Als eindverantwoordelijk schoolleider in een grote school heb je daar de tijd en de ruimte niet voor.”

LITERATUURLIJST

Beroepsstandaard schoolleiders VO (2014). Utrecht: VO-raad. Beschikbaar op *www.vo-academie.nl*.

Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, *18*, 19–32.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature Distributed Leadership*. National College for School Leadership

Boselie, P., Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Collins.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, *34*(5), 553–571. *https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680*

Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An observational field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *70*(1992), 19–34.

Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results*. Proefschrift, Vrije Universiteit.

DeRue, D., & Ashford, S. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, *35*(4), 627–647. *https://doi.org/10.5465/AMR.2010.53503267*

Dijkstra, J., & Feld, P.-P. (2011). *Gedeeld leiderchap. Veerkracht door nieuwe vormen van samenwerken, organiseren, leren en leiderschap*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Drenth, B., Damen, B., & Goedhart, A. (2005). *De kunt van het volgen. Over het ontvangen van leiding*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Duursema, H. (2013). Strategic Leadership. Moving Beyond the Leader-follower Dyad. In *Behavioral Healthcare* (Vol. 33). Proefschrift, Erasmus Universiteit.

Goedhart, A., & van der Steen, B. (2016). *Proceskunde. Een pleidooi voor werken met Aandacht*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, *13*(4), 423–451. *https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0*

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters. Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. London/ New York: Routledge.

Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, *30*(4), 141–146. *https://doi.org/10.1177/0892020616656734*

Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Amsterdam: Boom.

Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2016). Learn to Lead: Mapping Workplace Learning of School Leaders. *Vocations and Learning*, *9*(1), 21–42. *https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5*

Hulsbos, F. A., van Langevelde, W. S., & Evers, A. T. (2016a). *Combining forces. Distributed leadership and a professional learning community in primary and secondary education*. Heerlen: Welten-instituut - Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie.

Hulsbos, F. A., van Langevelde, W. S., & Evers, A. T. (2016b). *Een passende leeromgeving in de basisschool*. Heerlen: Welten-instituut - Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie.

Hulsbos, F. A., van Amersfoort, D., & Kessels, J. W. M. (2019). Slotbeschouwing onderzoek "Leren in co-creatie". Te lezen via *www.gespreidleiderschap.nl*.

Hulsbos, F. A., & Van Langevelde, W. S. (red) (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Keltner, D. (2016). *The Power Paradox: How We Gain and Lose Influence*. Londen: Penguin Press.

Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele rede, 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit.

Kessels, J. W. M. (2015). *De vele verschijningen van leiderschap.* Opleiding & Ontwikkeling, (2), 7–11.

Kessels, J. W. M. (2018). De ecologie van de professionele ruimte. *Pedagogische Studiën*, *95*(3), 220–226.

Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurele rede. 8 februari 2001. Enschede: Universiteit Twente.

Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Kneyber, R., & Evers, J. (2015). *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese.

Laloux, F. (2014). *Reinventing Organizations. A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. Brussel: Nelson Parker.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. Nottingham: National College for School Leadership.

Mars, A. (2016). *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership. Theory and Practice* (8e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Paffen, P. (2011). Wat is typerend voor transformationele leiders ? *Holland Belgium Management Review*, (139), 8–14. Retrieved from *http://www.cdcnederland.nl/static/files/HMR139_Paffen.pdf*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

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.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, *13*(3), 239–250. *https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00303.x*

Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative Inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Amsterdam: Boom.

Toekomst van ons onderwijs (2020). Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem. Beschikbaar op *www.toekomstvanonsonderwijs.nl*

Vermaak, H., & de Caluwé, L. (2019). *Leren veranderen. Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk* (3rd ed.). Amsterdam: Boom.

Visser, S. (2016). *Sturen vanuit visie. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap*. Utrecht: VO-academie, een programma van de VO-raad. Ter info voor VO-academie: bij dit katern was geen sprake van co-auteurs, het was de weerslag van interviews met gezaghebbende mensen.

Visser, S. & Knies, E. (2018). *Goed onderwijs door focus op mensen. Aan de slag met peoplemanagement*. Utrecht: VO-academie, een programma van de VO-raad.

Wassink, H. (2017). Macht, gezag en de kracht van dialoog. In F. A. Hulsbos & W. S. van Langevelde (Red.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend Organiseren en Veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt* (4e ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, *74*(3), 255–316. *https://doi.org/10.3102/00346543074003255*

Yukl, G., & Uppal, N. (2017). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Pearson.

COLOFON

Deze publicatie is een uitgave van de VO-academie (onderdeel van de VO-raad) in samenwerking met Voortgezet Leren.

VOORTGEZET LEREN
Een campagne van VO-raad met Schoolinfo
Leerlingen motiveren met toekomstgericht onderwijs

Inhoud en teksten Frank Hulsbos (Academie voor Gespreid Leiderschap) en Suzanne Visser (Perspect, Baarn)
Met dank aan de teams van het Montessori Lyceum Amsterdam, het Picasso Lyceum in Zoetermeer, het Stedelijk College Eindhoven locatie Oude Bossche Baan en X11 in Utrecht
Ook dank aan Lisanne Schuurs, Lisanne Westerkamp, Jonah Opsteen, Marit Weggemans en Jeroen van Grunsven
Fotografie Dirk Kreijkamp (praktijkvoorbeelden en reflecties), Shutterstock (overig)
Ontwerp OSAGE / Interactie en identiteit, Utrecht
Druk Berg Drukkerij, Amersfoort

Utrecht, 2020

VO-RAAD
Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht
T 030 232 48 00
www.vo-academie.nl / info@vo-academie.nl