

9



GESPREID LEIDERSCHAP

Anje Ros en Loes van Wessum¹

9.1 INLEIDING

Veranderingen in scholen zijn vaak weinig effectief en kosten veel energie (Hofman, Jansen, & Spijkerboer, 2011). Bovendien blijkt het duurzaam verankeren van onderwijsverbeteringen een probleem (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2018). Vaak zijn vraagstukken dermate complex dat alle aanwezige expertise in de school nodig is. Gespreid leiderschap vinden veel schoolleiders daarom een aantrekkelijk alternatief voor het top-down organiseren van veranderingen. Bij gespreid leiderschap nemen mensen met de meeste expertise de besluiten, waardoor scholen de beschikbare expertise van leraren beter benutten (Ros & Van Rossum, 2019). Een ander voordeel is dat als leraren zelf initiatieven nemen om het onderwijs te verbeteren, ze meer eigenaarschap en motivatie ervaren en daardoor meer doorzettingsvermogen tonen. Uiteindelijk zou dit moeten leiden tot effectieve onderwijsverbetering van onderaf.

Leraren krijgen bovendien de kans zich te ontwikkelen en te specialiseren in verschillende rollen en gebieden (zie deel 2 van dit drieluik) en deze kennis optimaal in te zetten voor onderwijs- en schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling gaan zo hand in hand.

Maar het blijkt niet eenvoudig om gespreid leiderschap te organiseren. Schoolleiders hebben vaak het idee dat zij veel ruimte geven voor initiatieven en professionele ontwikkeling, maar dat leraren hier weinig mee doen, terwijl leraren op hun beurt deze ruimte vaak niet ervaren (Windmuller, 2012). Als leraren niet snel genoeg initiatieven nemen voor onderwijsverbeteringen of voor de organisatie van een studiedag - ze zijn dit immers niet gewend - grijpen leidinggevendenden vaak terug op directief leiderschap. Een vicieuze cirkel ontstaat: de managementkramp

waar de schoolleider in schiet ('oké, dan doe ik het wel weer'), bevestigt leraren dat als ze even afwachten, de schoolleider het overneemt. Op die manier houden schoolleiding en leraren elkaar gevangen in een haast niet te doorbreken patroon (Ardon, 2011). Uit het schaarse onderzoek naar de ontwikkeling van gespreid leiderschap wordt vooral duidelijk dat de rol van de schoolleider cruciaal is (Ros & Van den Bergh, 2018; Jones, Harvey, Lefoe, & Ryland, 2012). In dit hoofdstuk beschrijven we hoe schoolleiders aan gespreid leiderschap in hun school kunnen werken en daarmee de professionele ontwikkeling van leraren en de onderwijskwaliteit kunnen bevorderen.

9.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Via gedeeld naar gespreid leiderschap

Ros en Van Rossum (2019) onderscheiden, op basis van MacBeath, Oduro en Waterhouse (2005), een continuüm dat loopt van formeel naar gespreid leiderschap. Aan de ene kant staan scholen waar de formele schoolleiding alle besluiten neemt. Meer naar rechts is sprake van gedeeld leiderschap, waarbij de schoolleiding leiderschapstaken (tijdelijk) toebedeelt aan bijvoorbeeld teamleiders en kartrekkers van werkgroepen en deze nieuwe leiders daarin begeleidt. Bij gespreid leiderschap, uiterst rechts op het continuüm, is leiderschap niet meer gebonden aan rollen, maar aan praktijken (Spillane & Diamond, 2007). Degenen met de meeste expertise nemen leiderschap, vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Ze nemen initiatieven voor onderwijsverbetering, nemen het voortouw bij besluiten over bijvoorbeeld een nieuwe

¹ Dit hoofdstuk is tot stand gekomen in samenwerking met Brigit van Rossum en Ingrid Verheggen.

didactische of pedagogische aanpak, adviseren en coachen collega's en bewaken de onderwijskwaliteit op hun expertisegebied.

Gemeenschappelijke ambities

Bij gespreid leiderschap ligt er meer nadruk op de interacties dan op acties (Harris & DeFlaminis, 2016). De rol van de schoolleiding is niet langer sturend, maar ondersteunend en coachend, gericht op het realiseren van gemeenschappelijke ambities, ondersteunende structuren (zoals overleg en besluitvormingsstructuren), collectief leren en een professioneel klimaat waarin leraren elkaar vertrouwen en feedback geven (Ros & Van Rossum, 2019; Harris, 2013). Een school met gespreid leiderschap vertoont veel overeenkomsten met een school als professionele leergemeenschap (zie ook hoofdstuk 4).

Duidelijk mag zijn dat gespreid leiderschap niet van de ene op de andere dag gerealiseerd is. Het is een proces van jaren. Schoolleiders kunnen het niet 'invoeren', maar slechts gunstige condities creëren. Hieronder gaan we nader in op de voorwaarden voor gespreid leiderschap en de rol van de schoolleiding daarbij.

Benutten van expertise van leraren

Om ieders kwaliteiten te kunnen benutten, moeten schoolleiding en leraren wel goed in beeld hebben wie welke expertise en ambities heeft. Het gaat daarbij niet alleen om door opleiding verkregen kennis, maar om alle kwaliteiten en specialismes. Het kan gaan om vakinhoudelijke en vakdidactische expertise, maar ook om meer vakoverstijgende expertise, bijvoorbeeld in leer- of gedragsproblemen, ICT, duurzaamheid, pedagogisch klimaat, 21e-eeuwse vaardigheden of onderzoeks- en ontwerpvaardigheden. Als schoolleiders hier met hun team zicht op hebben, kunnen zij samen beslissingen nemen over hoe deze kwaliteiten te benutten zijn voor ontwikkeling en borging van onderwijskwaliteit (Hargreaves & Fullan, 2012). Het principe van elke leraar één klas biedt minder mogelijkheden voor taakdifferentiatie dan vormen waarbij groepen leraren verantwoordelijk zijn voor een grote groep leerlingen.

Taken buiten de les

Ook bij niet-lesgebonden taken kunnen scholen rekening houden met de expertise van leraren, maar

Effectief besluiten nemen

Hoe zorg je er bij gespreid leiderschap voor dat ieders inbreng telt, zonder dat de besluitvorming stroperig wordt? Een manier om dit te doen is om werkgroepen en specialisten verbetervoorstellen te laten voorbereiden. Deze nodigen vervolgens alle teamleden uit om digitaal hun mening over tussenproducten te geven. Teamleden hebben daarbij de keuze: wie reageert, doet mee en

vindt het dus belangrijk zijn stem te laten horen. Bezwaren van een minderheid gelden niet als lastig, maar worden gebruikt om beslissingen te verbeteren. Grote teams kunnen op deze manier slagvaardig blijven en toch de inbreng van leraren honoreren en het draagvlak voor besluiten en de onderlinge en wederzijdse afhankelijkheid bevorderen.

dit blijkt nog weinig te gebeuren (Heyma et al., 2017). Bij scholen met gespreid leiderschap krijgen (of nemen) leraren taken die de schoolontwikkeling kunnen versterken, zoals coördinator van een werkgroep, coach en begeleider van collega's, bewaken van de doorgaande lijn in de ontwikkeling van leerlingen of het initiëren van onderwijsverbeteringen op basis van nieuwe (wetenschappelijke) inzichten (zie voor al deze rollen deel 2 van dit drieluik). Het benutten van specialisten (ook wel experts of *teacher leaders* genoemd, zie ook hoofdstuk 9 van deel 2, 'Verbreding en verdieping in het beroep') kan een belangrijke impuls geven aan de kwaliteitsontwikkeling binnen scholen (Ros & Van den Bergh, 2018). Een voorwaarde is dat deze experts voldoende gezag en vertrouwen genieten, zodat collega's zich daadwerkelijk door hen laten begeleiden. Dit moeten ze verdienen met getoonde expertise en waardevolle adviezen en met hun integere wijze van communiceren.

Leiderschapsvaardigheden

Inhoudelijke expertise betekent nog niet altijd dat iemand ook over de benodigde leiderschapsvaardigheden beschikt om anderen mee te nemen in onderwijsverbeteringen (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019).

Schoolleiders kunnen hierin, als specialisten in leiderschap, een sleutelrol nemen (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2018). Ze kunnen de specialisten binnen de school ruimte geven om leiderschapsvaardigheden als organiseren en teambuilding te oefenen en te ontwikkelen en hen daarbij coachen en begeleiden. Ook kunnen ze duidelijkheid creëren over wederzijdse verwachtingen van de specialisten en andere leraren.

Het is van belang dat de specialisten, net als de schoolleider, niet te sturend optreden, maar ruimte

geven aan collega's (zie ook kader op pagina 96). Anders bestaat het risico dat andere leraren van hen afhankelijk worden en zelf geen initiatieven (meer) nemen (Snoek, et al., 2019). Door specialisten te begeleiden draagt de schoolleider bij aan een schoolcultuur waarin iedere leraar (los van positie) uitgedaagd wordt om verantwoordelijkheid te nemen voor onderwijs- en schoolontwikkeling.

Stimuleren van de professionele ontwikkeling

Om gespreid leiderschap te bevorderen moeten schoolleiders leraren tijd en ruimte bieden om zich professioneel te ontwikkelen. Ze kunnen het leren op de werkplek op verschillende niveaus stimuleren en ondersteunen (Godfrey, 2017; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017):

• Structuren

Door het inruimen van tijd voor inhoudelijk overleg op bijeenkomsten, het faciliteren van intervisie, projectgroepen of werkgroepen, waarin leraren met elkaar reflecteren op het onderwijs, en door rekening te houden met het rooster, vervanging mogelijk te maken, zodat leraren elkaars les kunnen observeren, enzovoort.

• Doelen

Door collectief leren nadrukkelijk op te nemen in de visie, leraren te ondersteunen bij het ontwikkelen van leerdoelen die passen bij de schoolontwikkeling en de eigen ambitie, en door te organiseren dat leraren hierop feedback krijgen (van de schoolleider zelf, een deskundig collega of een externe coach).

• Cultuur

Door leraren die zich ontwikkelen en hun expertise

inzetten voor schoolontwikkeling te belonen met andere taken met bijbehorende verantwoordelijkheden, en door belangstelling te tonen, schouderklopjes uit te delen, kritische vragen te stellen, te vragen naar onderbouwing of een voorbeeldrol te vervullen.

Bij gespreid leiderschap zijn er meer informele leer-mogelijkheden dan bij traditioneel leiderschap. De schoolomgeving verleidt leraren om te leren (Van Wessum & Verheggen, 2018). Om van werkactiviteiten leeractiviteiten te maken zijn reflectie en feedback essentieel (zie ook hoofdstuk 8 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld').

Duurzame onderwijsverbetering

Om ervoor te zorgen dat werkgroepen en specialisten besluiten nemen die daadwerkelijk bijdragen aan de onderwijskwaliteit, moeten ze (kritisch) gebruik (leren) maken van bestaande kennis en gegevens in de school (Godfrey, 2017). Schoolleiders kunnen op de volgende manieren bijdragen aan een onderzoekscultuur en onderbouwde verbetervoorstellen (Ros & Van den Bergh, 2018):

- Zorgvuldig samenstellen van de werkgroepen op basis van expertise, affiniteit, vertegenwoordiging en werkstijl
- Duidelijke verwachtingen uiten naar de werkgroep, gericht op de kwaliteit van de verbetervoorstellen (onderbouwing)
- Begeleiden van de coördinator of kartrekker bij het onderzoeksmatig werken
- Feedback geven op het proces in de vorm van kritische vragen (zoals: Waarom denk je dat? Waar baseer je dat op? Zijn er ook alternatieve mogelijkheden?)
- Stimuleren van het gebruik van literatuur, het raadplegen van andere scholen en experts
- Zorgen voor tijd en ruimte voor dialoog voor de werkgroepen en tijdens teambijeenkomsten
- Prioriteren van een beperkt aantal speerpunten
- Aandacht voor monitoring, evaluatie en onderhoud

Om goede besluiten te kunnen nemen moeten leraren kunnen handelen vanuit de visie en de speerpunten van de school (Harris, 2013). Dit betekent dat de visie doorleefd is en leraren weten welke speerpunten centraal staan. Leraren kunnen daardoor gezamenlijk keuzes maken 'vanuit de bedoeling' van de school, zonder dat ze dit steeds hoeven te checken bij de schoolleiding.

Veilige cultuur

Gespreid leiderschap vraagt om een veilige en open schoolcultuur. Dat is een cultuur waarin de schoolleiding steeds beter aan alle bovengenoemde voorwaarden werkt. Dan kunnen leraren de expertise en het zelfvertrouwen ontwikkelen om gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs. De schoolleider maakt daarbij voortdurend een inschatting in welke mate sturing en begeleiding nodig is: sturen waar nodig, ruimte geven waar het kan, vanuit vertrouwen in de expertise van zijn leraren. Het ontwikkelen van een dergelijke schoolcultuur vraagt tijd (gemiddeld drie tot vijf jaar), aandacht en consequent handelen (Ros & Van den Bergh, 2018).

9.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Hieronder bespreken we een aantal dilemma's en valkuilen bij het ontwikkelen van gespreid leider-

schap (op basis van Ros & Van Rossum, 2019; Harris, 2013).

Van aanspreekcultuur naar bespreekcultuur

Veel schoolleiders noemen de ontbrekende aanspreekcultuur als een belangrijke hindernis om verder te komen. Leraren geven elkaar geen feedback (hooguit complimenten) en vragen niet door. Nu is feedback geven aan collega's ook lastig. Een training waarbij leraren leren om feedback te geven op de taak in plaats van op de persoon en heldere protocollen kunnen helpen. Daarbij is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan het leren ontvangen van feedback (Beausart, Gerken, & Segers 2018).

Voorwaarden voor feedback zijn onderling vertrouwen en het vermijden van elke verwijzing naar beoordeling. Leraren hebben tijd nodig om hieraan te wennen, maar op den duur zal het gedrag inslijpen en routine worden. Schoolleiders kunnen het goede voorbeeld geven door teamleden vaak constructieve feedback te geven en zelf feedback te vragen. Het kan ook helpen om te spreken over een bespreekcultuur in plaats van een aanspreekcultuur (Heins, 2017).

Van individuele naar gedeelde verantwoordelijkheid

Als leraren zich slechts betrokken voelen bij hun eigen leerlingen of vak, ontbreekt gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs in het algemeen. Ze nemen dan vaak weinig initiatieven om gezamenlijk het onderwijs te verbeteren.

Een gedeelde ambitie start met een gezamenlijke visie die inspirerend is en uitnodigt tot samenwerking. Onderlinge betrokkenheid is te vergroten door tijd te investeren in informele activiteiten.

Van te veel initiatieven naar een beperkt aantal speerpunten

Als diverse werkgroepen met verbeterinitiatieven komen, belast dat leraren te veel en houden ze de boot af. Een van de belangrijkste taken van de schoolleider bij gespreid leiderschap is overzicht houden en prioriteiten stellen. Het is beter om een beperkt aantal goed onderbouwde speerpunten doordacht aan te pakken, zodat de energie niet weglekt. Schoolleiders kunnen samen met het team of de werkgroepen bepalen welke onderwijsverbeteringen prioriteit krijgen, zodat voor alle teamleden de kaders duidelijk zijn. Dat voorkomt ook dat een leraar zonder overleg met een compleet uitgewerkt plan komt om iets uit te proberen. Als er per speerpunt een werkgroep is, weten leraren dat dat de plek is om ideeën te melden.

Sturing via een omweg

Bij scholen waarin enkele leraren een belangrijke rol spelen, zien we soms dat collega's afhankelijk gedrag vertonen en weinig zelf nadenken. Dat gebeurt als de actieve leraren niet coachen, maar zeggen 'hoe het moet'. Dat gebeurt ook als de schoolleider veel sturende feedback geeft. Hij denkt dan veel ruimte te geven, maar verwacht impliciet wel dat alles gebeurt zoals hij het in zijn hoofd heeft. Het is belangrijk dat schoolleiders zich bewust zijn van deze valkuil.

9.4 BESLUIT

Met gespreid leiderschap herkennen en erkennen scholen de expertise en kwaliteiten van alle leraren en zetten ze deze in. Zo benutten ze alle denkracht, creativiteit en diversiteit in de school voor verbetering van het onderwijs. Een gemeenschappelijke visie, in de vorm van gedeelde waarden en concrete beelden (casuïstiek) over goed onderwijs, bevordert eigenaarschap. Binnen de grenzen van de visie kun-

nen leraren volop hun professionele ruimte en verantwoordelijkheid nemen en leiderschap tonen. Ze doen dit vanuit een cultuur waarin continue ontwikkeling en onderling vertrouwen centraal staan, zodat hun professioneel zelfvertrouwen groeit.

Leraren die zelf in ontwikkeling zijn, een nieuwsgierige, onderzoekende houding hebben en zelfvertrouwen uitstralen, zijn een goed voorbeeld voor leerlingen. Schoolleiders hebben de taak om ervoor te zorgen dat leraren alle informatie van binnen en buiten de school benutten, zodat er een onderzoekend klimaat ontstaat. Een veilige omgeving, gebaseerd op respect en vertrouwen, waarin alle betrokkenen zich uitgedaagd voelen om een volgende stap te zetten, is daarbij een voorwaarde.

In scholen die gespreid leiderschap hebben gerealiseerd, kunnen leraren doen waar ze goed in zijn en kunnen ze zich ontwikkelen in gebieden die bij hun ambities passen. Het is een werkomgeving waarin hun mening telt, ze trots en zelfverzekerd zijn en met plezier hun beroep uitoefenen.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Ardon, A. (2011). *Doorbreek de cirkel! Hoe managers onbewust verandering blokkeren*. Amsterdam: Business Contact.
- Beusart, S., Gerken, M., & Segers, M. (2018). De docent als voorbeeld: over feedback zoekgedrag bij docenten en de relatie met hun inzetbaarheid. In D. Sluijsmans, & M. Segers (Reds.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 175-187). Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Godfrey, D. (2017). Leadership of schools as researched organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-54.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4) 141-146.
- Heins, G. (2017). *Aanspreken? Gewoon doen! Hoe je nou echt een aanspreekcultuur creëert*. Amsterdam: Boom.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Van Veldhuizen, B., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2016). *Effect van een masteropleiding op leraren en hun omgeving; Tussentijdmeting 2015. SEO-rapport 2015-82*. Amsterdam: SEO.
- Hirsh, A., & Bergmo-Prvulovic, I. (2018). Teachers leading teachers – understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*.
- Hofman, R. H., Jansen, E., & Spijkerboer, A. (2011). Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes. *Education as Change*, 15(1), 149-160.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2012). *Lessons learnt: identifying synergies in distributed leadership projects*. Sydney: Office for Learning and Teaching.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.) (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer: International Publishing.
- MacBeath, J. Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005). *Distributed Leadership: A Developmental Process*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Ros, A., & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindrapport. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Ros, A., & Van Rossum, L. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap. Met 10 praktijkvoorbeelden uit het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane, & J. B. Diamond (Eds), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 146-166). New York, NY: Teachers College Press.

Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leiding geven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Oud Turnhout: Gompel & Svacina.

Windmuller, I. (2012). *De versterking van de professionaliteit van de leraar* (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit.

Verder lezen

 Dit is een visuele weergave van wat het betekent als iedereen invloed kan uitoefenen in de school. Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (2019). *Ontdek gespreid leiderschap*.

<https://ontdek.gespreidleiderschap.nl/>

 Met dit instrument kun je zelf nagaan in welke mate de school over een onderzoekscultuur beschikt en welke interventies passend zijn voor een volgende stap.

Ros, A., & Van den Bergh, L. (2016). *Scan Onderzoekscultuur in de school*. Met interventiekaarten.

<https://www.platformsamenoopleiden.nl/scan-onderzoekscultuur-school/>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft hoe je systematisch kunt werken aan een onderzoekscultuur op school.

Van den Bergh, L. & Ros, A. (2017). Groen licht voor de onderzoekscultuur. *Didactief*, oktober 2017.

<https://didactiefonline.nl/artikel/groen-licht-voor-de-onderzoekscultuur>

 In dit advies gaat de Onderwijsraad in op de strategische rol van de schoolleider.

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/04/19/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders>

