Anneke Westerhuis
Anneke Westerhuis werkt als senior onderzoeker bij het ECBO en is redacteur van DNM.
E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl

Iedereen leider? Gespreid leiderschap in het onderwijs

Opeens was er gespreid leiderschap. De term krijgt in het onderwijs vleugels dankzij het Convenant Actieplan Leerkracht (2008-2012) waarin wordt afgesproken de professionele ruimte van leraren in een statuut vast te leggen (kader 1). In het vo wordt deze professionele ruimte aan de hand van het concept `gespreid leiderschap' ingevuld. Anders dan in het mbo, waar de invulling verbonden wordt aan een andere organisatie van het onderwijs, denkt men in het vo aan 'individueel en/of collectief en door ontwikkeling, onderzoek en het inspireren van anderen richting geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, schoolleiders en andere leden van de schoolgemeenschap, met het doel om tot betere leerresultaten van leerlingen te komen' (Snoek 2014, 60).

Het mbo draagt de gedachte uit dat eigenaarschap en verantwoordelijkheden gedeeld moeten zijn langs de lijnen van de nieuw ingerichte onderwijsorganisaties. Met de introductie van landelijke kwalificaties in de jaren '90 is een opleiding niet langer in schoolvakken, maar in competenties geordend. Elke opleiding, of die nu twee of drie jaar duurt, wordt ontwikkeld, vernieuwd en verzorgd door een onderwijsteam op basis ven een aantal beroeps- en algemene competenties die samen een kwalificatie vormen. Daarmee worden teams de organisatie-eenheden van een mbo-instelling. Elk team verdeelt zelf het werk over de teamleden en betrekt het bedrijfsleven bij het onderwijs. Zo is het in 2009 in een professioneel statuut vastgelegd.

Iedereen leider?

Al in de eerste jaargang van DNM stond een artikel over leiderschap van leraren. De geciteerde omschrijving komt uit dat artikel. De auteur, Marco Snoek, verklaart de aandacht voor het spreiden van leiderschap vanuit het ongenoegen van leraren dat ze niet zijn betrokken bij de besluitvorming over inhoud en vormgeving van het onderwijs: onderwijsinnovaties worden veelal van bovenaf opgelegd. Ze willen erkenning van hun rol in de ontwikkeling van het onderwijs. Dat is zoeken. Aan de ene kant kennen veel scholen een cultuur van professionele privacy, maar aan de andere kant biedt de schoolorganisatie met zijn hiërarchisch structuur, functiebouwwerken en vastgelegde taken en verantwoordelijkheden weinig speling (Snoek 2014).

Interessant is dat Snoek bij roc's uitkomt voor goede voorbeelden van gespreid leiderschap. Een nieuwe salarismix maakt het mogelijk om mbo-docenten (in het mbo is de term docent gebruikelijker dan leraar, AW) in een LD-schaal te benoemen. Maar met welke taken? In de roc's uit het voorbeeld is deze vraag, omdat het meerdere docenten betreft, op schoolniveau

Actieplan Leerkracht

In 2007 is het actieplan Leerkracht gelanceerd. Doel van het actieplan is om door middel van een structurele verbetering van de beroepspositie van de leraar te zorgen voor voldoende goede leraren en daarmee het voorspelde tekort aan leraren te verminderen. Hiervoor zijn maatregelen ingezet langs de actielijnen van

1. een betere beloning en meer carrièreperspectief,
2. een sterkere beroepsorganisatie,
3. professionelere scholen en
4. betere kwaliteit van de lerarenopleidingen.

Hiermee zijn forse investeringen gemoeid, van ruim €400 miljoen in 2009 met doorgroei tot jaarlijks meer dan €1 miljard vanaf 2020.

beantwoord. Samen met een opleidingsinstituut is een mastertraject ontwikkeld dat de invulling ondersteunt. De formele positionering van deze docenten naar schaal en inhoud blijkt een succes. De docenten werken weliswaar in hun eigen team, maar wel aan dezelfde vraag: wat willen wij als team en hoe krijgen we dat voor elkaar? Die vraag zet iets in beweging in de teams en draagt bij aan het ontstaan van zelfsturende en zelfbewuste teams, en aan een verandering van de schoolcultuur.

Maar niet elke school is blij met deze 'nieuwe leiders'. In een artikel in DNM 5.1, *Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid*, komen vo-leraren aan het woord die de hbo-master Leren en Innoveren (MLI) hebben gevolgd. In deze opleiding zijn ze weliswaar voorbereid op een leidende rol bij schoolinnovaties, maar die rol wordt vaak niet geformaliseerd, waardoor ze voor erkenning

moeten strijden. Schoolleiders en collega's zien de afgestudeerden niet als kartrekker van vernieuwingen (Peltenburg et al. 2018). De auteurs bevelen daarom aan hun positie te formaliseren: de door Snoek genoemde succesfactor in de roc's dus.

Er bestaan ook andere invullingen van gespreid leiderschap. Iedereen in de school kan en wil invloed uitoefenen, is de stelling van Hulsbos en Van Langevelde (2015) in hun artikel *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Mensen hebben van nature de neiging invloed uit te oefenen op hun omgeving. Leiderschap is geen unieke eigenschap of capaciteit, maar iets dat je verwerft en toegekend krijgt op basis van expertise en talent. Zo kan de ene leraar het voortouw nemen bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, en een ander bij vraagstukken rond het begeleiden van leerlingen. Leiderschap krijgt vorm door het uitoefenen van invloed op een specifiek domein, in een expertisegebied.

In 2019, zes jaar na zijn eerste artikel, schetst Snoek een perspectief op het leiderschap van leraren waarin al deze varianten zijn verwerkt (Snoek, 2019). Het kan gaan om formeel leiderschap in functies als teamleider, coach of vakcoördinator. Het kan ook een collectieve vorm krijgen in bijvoorbeeld werk- of projectgroepen van leraren. En naast formeel leiderschap is er het hierboven genoemde informele leiderschap van Hulsbos en Van Langevelde (2015). Leraren kunnen los van formele posities iets oppakken of een project initiëren. Als informeel leiderschap een collectief karakter krijgt, heb je feitelijk gedeeld leiderschap: elk lid van het team kan verantwoordelijkheid nemen voor een thema waarop hij of zij expertise heeft. Samengevat kun je volgens Snoek in scholen vier vormen van leiderschap aantreffen:

- Individueel-formeel: schoolleiders en expert-leraren
- Collectief-formeel: onderwijswerkgroepen
- Individueel-informeel: teamleden mogen meedenken en initiatief nemen
- Collectief-informeel: iedereen kan wisselen van rol, leiden en volgen wisselen elkaar af, er ontstaat een cultuur van gedeeld leiderschap.

Schoolleiders en gespreid leiderschap

Naast de term gespreid leiderschap wordt ook wel de term gedeeld leiderschap gebruikt. Wat is het verschil? In de artikelen zelf wordt daar niet op ingegaan. En een zoektocht levert weinig op. Zo omschrijft de stichting LeerKracht gespreid leiderschap als 'een perspectief op leiderschap dat veronderstelt dat iedereen in de school kan leiden'. En de organisatie 1801 dat bij gedeeld leiderschap 'alle leden van een team volledig betrokken zijn in het leiderschap van het team'.

Vanuit taalkundig oogpunt kun je zeggen dat de term gedeeld leiderschap uitgaat van de klassieke leidinggevende die zijn besluitvormingsruimte deelt met anderen, terwijl gespreid leiderschap refereert aan een breder aantal thema's; leraren kunnen op alle denkbare terreinen initiatieven nemen

Wat vraagt gespreid leiderschap van schoolleiders? Moed en zelfvertrouwen, is het antwoord van Evers et al. (2018). Dat leraren initiatief nemen of op basis van hun expertise een leidende rol pakken klinkt mooi, maar roept vanuit schoolorganisatorisch oogpunt ook vragen op: mogen leraren of teams zelf bepalen wat ze doen of moeten ze toestemming vragen? Heb je genoeg aan heldere kaders of moeten er ook afspraken worden gemaakt over te bereiken resultaten? En moeten leraren niet een zeker competentieniveau hebben om met de vrijheid van gespreid leiderschap om te gaan? Volgens de auteurs zijn dit niet de goede vragen. Ze gaan ervan uit dat voor schoolleiders gespreid leiderschap alleen kan bestaan onder hun voorwaarden en hun toezicht. Gespreid leiderschap floreert echter alleen in een andere cultuur dan er nu is. Dat vraagt dus om een cultuuromslag waarin de schoolleiding een terughoudende en faciliterende houding aanneemt, maar aan de andere kant zorgt voor diversiteit aan expertise, het gezamenlijk ontwikkelen

van een missie, het bieden van intellectuele uitdaging en een veilig leer- en werkklimaat. Durven loslaten vraagt moed en zelfvertrouwen - van schoolleiders.

Ros en Van Rossum (2019) werken dit nader uit. Ze benadrukken dat het vooral de schoolleiding is die moet zorgen voor de condities voor gespreid leiderschap, zodat alle expertise en kwaliteiten in de school worden benut en versterkt, in de klas én ten bate van de schoolontwikkeling. Daartoe moet de schoolleiding samen met het lerarenteam zicht krijgen op de expertise en kwaliteiten van alle leraren: waar zijn ze goed in, waarin willen ze zich ontwikkelen en wat is er nodig aan (extra) expertise en kwaliteiten? Samen met leraren moet de schoolleiding hier in goede dialoog keuzes maken over de verdeling van het werk.

Moet de schoolleiding vooral ruimte geven of moeten leraren die ruimte nemen? Evers et al. vinden dat schoolleiders moeten durven loslaten en leraren ruimte moeten geven, terwijl Ros en Van Rossum zich een geleidelijk proces voorstellen waarin kaders en methoden en de regie van de schoolleiding de invulling reguleren. Het klinkt paradoxaal: ruimte creëren voor iedereen en tegelijk sturen op samenhang. Dit vraagt van schoolleiders op zijn minst behendigheid in het faciliteren van gespreid leiderschap. Daarbij kunnen hun *beliefs* in de weg staan: overtuigingen op basis van persoonlijke en professionele ervaringen die beïnvloeden hoe je naar de wereld en jezelf kijkt (Mentink et al., 2021). Schoolleiders zijn zich vaak slechts ten dele bewust van deze beliefs, maar die kunnen hun visie vaak wel verklaren: als het spannend wordt, zie je dan dynamiek of chaos en verwarring? (Zie in dit kader ook de recensie van het proefschrift van Mentink *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van schoolleiders* (2023) elders in dit nummer).

In jaargang 2021 is een themadeel gewijd aan leiderschap van leraren (DNM 8.1). Het biedt een overzicht van de condities die nodig zijn om in een school gespreid leiderschap tot ontwikkeling te brengen. Ros, Van Wessum en Van de Put presenteren wat je de zes geboden van gedeeld leiderschap kunt noemen onder de veelzeggende noemer *'De schoolleider als motor van gespreid leiderschap'* (DNM 8.1, p. 26-29). Afhankelijk van de mate waarin de voorwaarden vervuld zijn in een team, c.q. voor specifieke teamleden, nemen leraren meer leiderschapsinitiatieven die leiden tot betere onderwijskwaliteit. De schoolleider blijft *in control:*

1. Zet gezamenlijk de koers uit: de schoolleider dient te zorgen voor een gezamenlijke visie en speerpunten. Leraren kunnen alleen leiding nemen als er sprake is van een gezamenlijke visie op leren, zodat ze hun initiatieven kunnen ijken;
2. Benut expertise van leraren: schoolleiders dienen zicht te hebben op de expertise van leraren om deze optimaal te kunnen benutten. Bij gespreid leiderschap nemen de leraren beslissingen op basis van hun expertise;
3. Deel verantwoordelijkheid: de schoolleider moet bevorderen dat leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen in de school (of afdeling);
4. Pak schoolontwikkeling onderzoeksmatig aan: de schoolleider moet ervoor zorgen dat er sprake is van een systematische aanpak en dat daarin alle bestaande kennis wordt gebruikt. Ook initiatieven van leraren voor verbeteringen van het onderwijs of voor innovaties moeten onderbouwd en doordacht zijn, zodat de kans op daadwerkelijke verbetering zo groot mogelijk is;
5. Zorg voor een professioneel klimaat: schoolleiders spelen daarbij een belangrijke rol. Dit is belangrijk, omdat leraren alleen leiderschap nemen als er sprake is van een veilig en professioneel klimaat;
6. De ontwikkeling van gespreid leiderschap: net zoals je bij leerlingen niet van de ene op de andere dag de regie op leren geheel bij hen kunt neerleggen, kunnen schoolleiders ook niet van de ene op de andere dag van leraren vragen leiderschap te nemen.

Onderzoek naar gespreid leiderschap

Inmiddels hebben veel van deze inzichten een empirische basis. Hoewel, als je onderzoeksresultaten wilt duiden stuit je vaak op het probleem dat uitkomsten

moeilijk te interpreteren zijn doordat de terminologie steeds net iets anders is. In het themadeel van DNM 8.1 zetten Sleegers et al. (2021) een aantal bevindingen op een rij in het artikel Leraren als motor voor schoolontwikkeling. Ze wijzen erop dat onderzoek laat zien dat op scholen die succesvol zijn in het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs, de onderwijsontwikkeling hand in hand gaat met de professionele ontwikkeling van de leraren. Ze blijven op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en passen nieuwe inzichten toe in hun lespraktijk; ze reflecteren op het eigen functioneren, vragen feedback en wisselen informatie uit. De auteurs lijken met deze bevindingen vooral het individueel-informele type gespreid leiderschap op het oog te hebben. Een variant die je - zeker in deze invulling - met evenveel recht een van iedere leraar te verwachten professionaliteit mag noemen.

Dat geldt ook voor meedoen aan de besluitvorming, vooral over het onderwijskundig beleid. De auteurs wijzen erop dat dit een *boost* geeft aan de motivatie van leraren. Een andere reden om de participatie van leraren te concentreren op onderwijskundige zaken is dat ze dan direct ervaren invloed te hebben op beslissingen van de schoolleiding. De vraag is of we het hier wel over gespreid leiderschap hebben. Wat valt daaronder en wat niet? En wanneer is het voldoende gespreid? Als de schoolleiding vindt dat leraren kansen genoeg krijgen om invloed uit te oefenen of als leraren gevraagd en ongevraagd over alles mogen meedenken - al dan niet op basis van expertise?

Teachers leaders aan het woord

Leraren komen vaak in een leidende rol terecht als ze een tijdje meelopen en dan dingen willen veranderen, of als ze dankzij een opleiding anders naar zaken gaan kijken. Dat geldt tenminste voor de *'teacher leaders'* die in het artikel *Docenten over hun leiderschap* (Brinkman et al. 2021) aan het woord komen. Ze zijn en blijven leraar en pakken thema's op vanuit hun leraarschap. Als ze bijvoorbeeld betrokken zijn bij de ontwikkeling van loopbaanbegeleiding van leerlingen kunnen ze vanuit hum eigen ervaring verbinding leggen met situaties waar collega's tegenaan lopen. Dat is dus anders kijken dan vanuit een beleidsmatige positie; eigenlijk kan iedere leraar dat. Eén van de ondervraagde leraren stelt dan ook dat het toedelen van specifieke taken minder belangrijk wordt. In feite is iedereen met hetzelfde bezig. Door deel te nemen aan het gesprek over waar je goed in bent draagt elke leraar bij aan teamontwikkeling. Hierin klinkt de omschrijving van Snoek van gedeeld leiderschap door: als iedereen wisselt tussen leiden en volgen ontstaat een cultuur van gedeeld leiderschap.

Dat je dankzij een opleiding ook anders naar zaken gaat kijken blijkt uit een ander artikel in dit themadeel: *Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen* (Snoek et al. 2021). De auteurs noteren als belangrijke leerervaring van de deelnemers aan de opleiding *Gedeeld leiderschap voor leraren* dat ze een nieuw perspectief ontwikkelen op hun organisatie, op de schoolcultuur en hun eigen rol en plek daarin. Ze krijgen meer oog voor processen in de school, kunnen die herkennen en benoemen. Daarmee beschikken ze over handvatten voor het verbeteren van die processen. Ook zijn deelnemers zich bewuster van hun eigen potentiële valkuilen. Allemaal voorwaarden voor gespreid leiderschap, maar zoals gezegd: deze competenties moeten in de school wel (h)erkend worden.

Gespreid leiderschap: oplossing en uitdaging

Het klassieke beeld van de schoolleider is dat van de kapitein op een schip – en dat van de leraar als koning in de klas. Eén persoon heeft het laatste woord. Met een harkjesstructuur van secties of afdelingen, geleid door managers en plaatsvervangende managers, worden beslissingen misschien beter afgewogen omdat meer mensen meedenken, en als deze hoofden ook in hun afdelingen mensen vragen om mee te denken, bevorder je het draagvlak voor de besluiten. Maar dat is geen gespreid leiderschap in de definitie van de auteurs die in DNM aan het woord kwamen. De aanleiding voor de introductie van dit concept en de verdere theorievorming daaromheen was het signaleren van ongenoegen bij leraren: dat ze niet worden betrokken bij de besluitvorming over onderwijszaken,

dat innovaties van bovenaf worden opgelegd en dat aan hun deskundigheid voorbij wordt gegaan. Wat echter ontbreekt is de notie dat scholen, dan wel scholengemeenschappen, de afgelopen jaren sterk zijn gegroeid in aantallen leerlingen en leraren – en in functietypen, zoals die van klassenassistent - die we overigens niet tegenkomen in dit verhaal. Zou het anders zijn gelopen als scholen klein waren gebleven, leraren langdurig aan een school verbonden bleven en de lerarenkamer de facto beslist? Teamvorming in het mbo kun je ook zien als terugkeer naar kleine scholen waarin het docententeam verantwoordelijk is voor de opleidingen. Zeker nu ideeën over eigenaarschap, dialoog en verticale sturing steeds meer ingang vinden in deze sector.

De term gespreid leiderschap is overigens verwarrend. Wat betekent het dat iedereen (leraren en schoolleiding) kan leiden én kan volgen? Geldt dat voor alle facetten van het schoolbestaan? Ook in de relatie met het schoolbestuur of de Inspectie? Het onderscheid tussen onderwijskundige en andere thema's is kunstmatig omdat veel onderwijskundige besluiten repercussies hebben voor bijvoorbeeld budgetten of kwaliteitscriteria. Sommige auteurs zien die grenzen wel, maar blijven over de invulling vaag. Hoe verhoudt een overall regierol van de schoolleiding zich tot gespreid leiderschap? Misschien moeten we eerder spreken van eigenaarschap dan van leiderschap. Het gaat er niet om dat een leraar leidt - of volgt, maar dat deze verantwoordelijkheden op zich neemt en daarvoor verantwoording neemt. Dat verantwoordelijkheden toegedeeld worden en dat daarover rekenschap wordt afgelegd. Maar ook dan is de invulling in het vo een stuk lastiger dan in het mbo. Want zolang een vakken- en een examenstructuur het curriculum bepaalt, zijn vormen van samenwerking - behalve in vakgroepen - vooral extracurriculair; of ze formeel of informeel zijn maakt weinig uit. In de woorden van Ros en Van Rossum: 'het principe van elke leraar één klas [of vak, AW] biedt minder mogelijkheden voor taakdifferentiatie dan vormen waarbij groepen leraren verantwoordelijk zijn voor een grote groep leerlingen. Dan kunnen taken en rollen worden verdeeld op basis van affiniteit en expertise; leraren hoeven niet meer alles te kunnen' (p. 26). Dit is een aspect waar we in DNM nog weinig oog voor hadden: hoe organiseer je het? Kun je ervan uitgaan dat op basis van affiniteit en kwaliteit op natuurlijke wijze een optimale werkverdeling ontstaat, waarin het werk op de meest deskundige schouders terechtkomt en er niks blijft liggen? Aan de andere kant: hoe kun je informele vormen planmatig organiseren? En wat als het ontspoort? Het mbo kent genoeg voorbeelden van botsingen tussen leraren, teams en de schoolleiding over wat wel en niet binnen de kaders valt. Niemand zit te wachten op versnipperd leiderschap.
Een mooi onderwerp voor de komende jaargangen. ■

Referenties

- Brinkman, J., De Ruijter, T., & Westerhuis, A. (2021). Docenten over hun leiderschap. *DNM 8.1*, 31-35.
- Evers, A., Diepstraten, I., Kreijns, K., & Fasen, J. (2018). Gespreid leiderschap vraagt moed en zelfvertrouwen van schoolleiders. *DNM 8.1*, 8-12.
- Hulsbos, F. & Van Langevelde, S. (2015). Gespreid leiderschap in het onderwijs. *DNM 2.4*, 25-30.
- Mentink, R., Coppoolse, R., & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de schooleider. *DNM 8.2*, 42-47.
- Sleegers, P., Van der Sluis, M., & Van Dael, H. (2021). Leraren als motor voor Schoolontwikkeling. *DNM 8.1*, 36-41.
- Snoek, M. (2014). Het leiderschap van leraren. Een kwestie van geven en nemen. *DNM 1.3*, 60-65.
- Snoek, M. (2019). Leraren en schoolleiders: leiders en volgers. *DNM 6.4*, 8-15.
- Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. *DNM 8.1*, 42-47.
- Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens, J., & Jongstra, W. (2018).Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid. *DNM 5.1*, 44-49.
- Ros, A. & Van Rossum, B. (2019). Op weg naar gespreid leiderschap. *DNM 6.2*, 24-29.
- Ros A., Van Wessum, L., & Van de Put, M. (2021). Gespreid Leiderschap. *DNM 8.1*, 25-30