

Robert Mentink

Drs. Robert Mentink is kernop leider bij de Thomas More Leiderschapsacademie en adviseur vanuit Epsedean. Hij doet als promovendus bij de Universiteit Utrecht onderzoek naar de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap.

E-mail: r.mentink@thomasmorehs.nl

Remco Coppoolse

Dr. Remco Coppoolse is senior onderzoeker bij het lectoraat Normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht, en co-promotor.

Cok Bakker

Prof.dr. Cok Bakker is lector Normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht en hoogleraar Levensbeschouwelijke vorming aan de Universiteit Utrecht, en promotor.

Gespreid leiderschap en de beliefs van de schoolleider

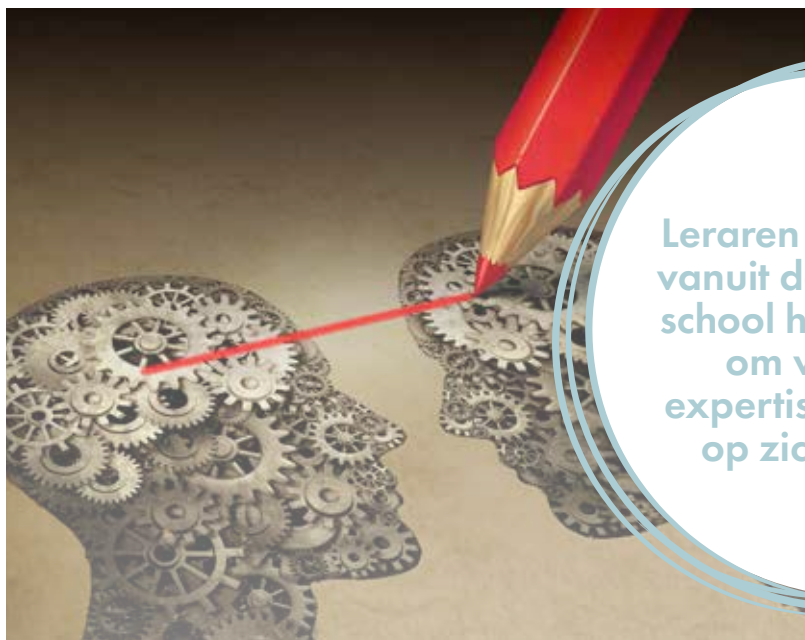
In dit artikel staat de rol van de schoolleider bij het al dan niet spreiden van leiderschap in de school centraal. Bij het geven van ruimte aan leraren nemen veel schoolleiders als het spannend wordt, al snel weer het heft in handen en vallen daarmee terug in het traditionele leiderschapsparadigma van verticale sturing en de leider als 'held op de sokkel'. In een aantal gevallen, aldus Robert Mentink en zijn twee collega's, heeft die terugval te maken met onbewuste, diepgewortelde overtuigingen oftewel 'beliefs' van de schoolleider. Ze laten dat zien aan de hand van een tweetal casussen en sluiten het artikel af met een handreiking voor het onderzoeken van de eigen beliefs.

Terminologie

In Engelstalige literatuur over denkbeelden en overtuigingen wordt vaak de term 'belief systems' gebruikt; een term die niet zo gemakkelijk in het Nederlands te vertalen is. Ter wille van de leesbaarheid is de term in dit artikel afgekort tot 'beliefs'.

Uitbreiding van professionele ruimte

In hun recent verschenen bundel *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis* stellen Nicolina Montesano Montessori en George Lengkeek (2020) dat we leven in complexe en veranderende tijden en dat daardoor onderwijs steeds minder wordt gekenmerkt door een vooraf vaststaande praktijk van handelingen. Deze onvoorspelbaarheid



Leraren die handelen vanuit de visie van de school hebben ruimte om vanuit hun expertise leiderschap op zich te nemen

vraagt meer dan ooit om het creëren van ruimte voor professionals waarbinnen betekenisvol onderwijs vorm kan vinden.

In de afgelopen decennia is de professionele ruimte die leraren gezien de aard van hun vak nodig hebben, ingeperkt geraakt, maar de laatste jaren is er een duidelijke beweging terug. In die beweging past de aandacht voor gespreid leiderschap. Het is dan ook niet verrassend dat in de onlangs geactualiseerde beroepsstandaarden voor schoolleiders van zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs expliciet aandacht wordt besteed aan het belang van gespreid leiderschap. Een probleem hierbij is dat er veel onduidelijkheid is over dat begrip. Er wordt veelal gekozen voor brede definities met als gevolg dat deze onduidelijkheid blijft voortbestaan. We zien dat zelfs leiderschapspraktijken die naar ons idee horen bij het traditionele leiderschapsparadigma, zoals het delegeren van taken en verantwoordelijkheden, onder de definitie van gespreid leiderschap vallen. We bekennen hier kleur en kiezen voor een definitie van gespreid leiderschap als uitbreiding van de professionele ruimte. Professionele

ruimte is volgens Hulsbos en collega's (2012) de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op hun werkprocessen. Gespreid leiderschap gaat een stap verder en zorgt voor een inbedding van leiderschap in de eigen werkprocessen van leraren. Leraren die handelen vanuit de visie van de school hebben ruimte om vanuit hun expertise leiderschap op zich te nemen.

Definitie

Gespreid leiderschap is een doelgericht praktijksysteem waar binnen een gegeven en gepercipieerde professionele ruimte, individuele en collectieve leider- en volgerentiteiten worden toegekend en verworven.

Met deze definitie sluiten we ons in belangrijke mate aan bij de stroming van gespreid leiderschap die benadrukt dat leiderschap van leraren niet formeel gegeven wordt, maar op natuurlijke wijze ontstaat, met als grondleg-

gers onder anderen Spillane (2006) en Gronn (2002). De twee informele vormen van 'teacher leadership' van Snoek, Hulsbos en Andersen (2019), te weten informeel-individueel en informeel-collectief leiderschap, passen ook in deze stroming. In onze definitie is geen plaats voor de structurele benadering waarin gespreid leiderschap wordt gezien als het verdelen van leiderstaken over leraren (meestal coördinatoren of specialisten) door de formele leider. Als een formele leider taken en verantwoordelijkheden toewijst aan leraren geeft de schoolleider door delegatie expliciet leiderschap aan een of meerdere leraren. Dit toewijzen heeft als mogelijk ongewenst neveneffect dat impliciet de professionele ruimte van andere leraren wordt beperkt.

Rol van schoolleider

Bij gespreid leiderschap heeft de schoolleider een voorwaardelijke, stimulerende en bewakende rol. De voorwaardelijke rol bestaat uit het bieden van een beschermde professionele ruimte aan leraren waarin ook ruimte is voor informeel leiderschap. De stelregel hierbij is: hoe meer formeel leiderschap en delegatie door formele leiders, hoe minder ruimte voor informeel leiderschap door leraren. De stimulerende rol omvat het stimuleren en faciliteren van de (leiderschaps)ontwikkeling van leraren en het ondersteunen en faciliteren van waardevolle initiatieven van leraren. Ten slotte heeft de schoolleider ook een rol als het gaat om het medebewaken van de professionele ruimte. Betekenisvol onderwijs kan alleen plaatsvinden in een ruimte die in verbinding staat met de buitenwereld, terwijl het tegelijkertijd soms nodig is om de invloed van de buitenwereld in een bepaalde mate af te houden. Montesano Montessori en Lengkeek (2020) brengen dit mooi onder woorden als ze spreken over een ruimte die wordt gekenmerkt door een "zachte kern met daaromheen een permeabele beschermende en communicerende schil". De schoolleider bewaakt mede deze permeabele en communicerende schil door externe initiatieven af te houden die afdoen aan de bedoeling van het onderwijs. Aan de andere kant zal de schoolleider ook relevante externe ontwikkelingen onder de aandacht van leraren brengen.

Hoewel de schoolleider het best werkt vanuit vertrouwen, kan hij er niet omheen dat er in elke ruimte waar mensen

samen werken en ontwikkelen bewegingen kunnen ontstaan die de gezondheid van het systeem in gevaar brengen en afdoen aan de bedoeling van het onderwijs. Zo kan een naar binnen gerichte beweging ontstaan waarbij ontwikkelingen in de omgeving niet worden gezien, of een wij-zij-denken dat verbinding aan een gezamenlijke bedoeling in de weg staat. De schoolleider stimuleert leraren om zelf voor de hygiëne te zorgen door waarnemingen zonder oordeel te delen met leraren en daarover in dialoog te gaan. Leidt dit op termijn niet tot de gewenste beweging, dan zal hij leiderschap moeten tonen door de ondergrens te bewaken (Mentink, 2018).

De schoolleider die het voorgaande leest, zal meteen begrijpen dat deze activiteiten vragen om een juiste timing tussen ruimte geven en regie nemen. En die timing blijkt in de praktijk nog niet zo eenvoudig. Bij gespreid leiderschap lijkt de schoolleider de controle uit handen te geven. Lijkt, want in de praktijk is het idee van controle hebben natuurlijk een behoorlijke illusie. Maar toch, het kan wel zo voelen. Er zijn aanwijzingen dat schoolleiders in spanningsvolle situaties eerder kiezen voor een verticale dan voor een horizontale 'oplossing' (Zwart, Louws & Zuiker, 2018). Diepgewortelde onbewuste beliefs van de schoolleider spelen hierin mogelijk een belangrijke rol.

Beliefs van schoolleider als interface

Vertrouwen in de praktijk

Tijdens een intervisiebijeenkomst vertelt een schoolleider dat ze bij hem op school werken met gespreid leiderschap. Ze hebben teams van ongeveer twintig leraren zonder formele leider. Leraren kunnen en mogen zelf leiderschap tonen, initiatieven en beslissingen nemen in de teams en teamoverstijgend, op voorwaarde dat dit gebeurt in lijn met de schoolvisie. Nu ziet de schoolleider twee leraren het leiderschap verwerven van wie hij zegt: "die liever niet. Zij zijn aan het woord en de rest is behoorlijk stil. En ik was er al bang voor. Leraren met goede ideeën komen niet aan het woord." De intervisievraag is of hij nu moet ingrijpen of niet, want hij is uiteindelijk toch eindverantwoordelijk. Voorlopig denkt hij van niet,

want het is iets van de leraren zelf en “daar moet je als leider afblijven bij gespreid leiderschap”. Op de vraag of hij dan niks doet, meldt hij dat hij inmiddels al met verschillende leraren informele gesprekjes heeft gehad en ze zo aanspoort om meer ruimte te nemen en niet altijd leraren A en B te volgen. Na wat doorvragen geeft hij aan dat hij juist gespreid leiderschap belangrijk vindt, omdat iedereen dan de kans krijgt om zich te ontwikkelen. Dat echt ontwikkelen is iets wat hij zelf pas vrij laat is gaan doen. Dat was toen hij zelf leraar was en door twee collega’s van zijn vaksectie werd aangemoedigd en gestimuleerd om ‘the lead’ in de sectie te nemen. Ze hadden vertrouwen in hem en zijn kwaliteiten. Dat had hij van huis uit niet meegekregen. Daar moest je vooral normaal doen, niet lastig zijn en had je al snel een grote mond. “Dat vertrouwen gun ik iedereen.”

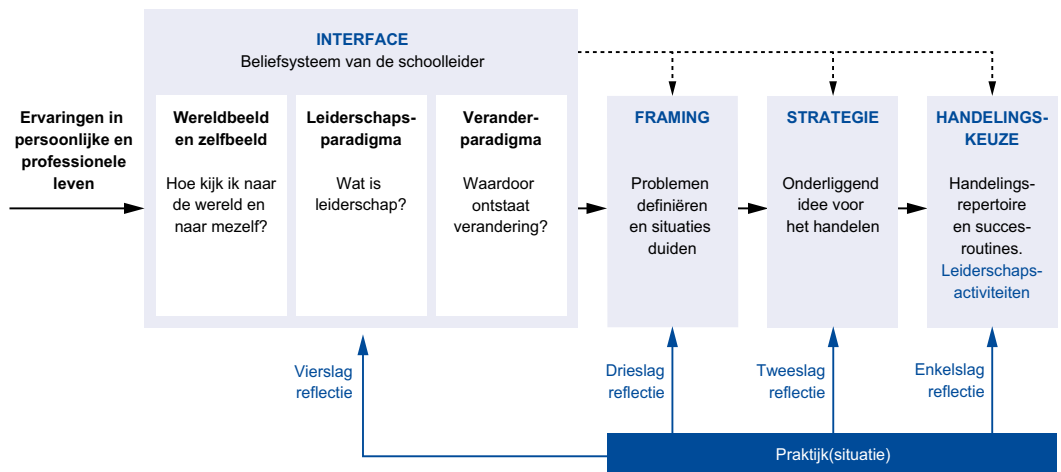
Deze praktijksituatie maakt duidelijk dat er bij gespreid leiderschap spanningen kunnen ontstaan die bij een schoolleider kunnen leiden tot handelingsverlegenheid en inconsistentie in leiderschap. De bewuste en onbewuste beliefs (Fives & Buehl, 2012) van de schoolleider die we

beschouwen als ‘interface’ (Lengkeek, 2016) spelen hierin een belangrijke rol.

Het model voor zelfbegrip (weten wat je aan het doen bent en waarom) van de schoolleider verheldert de rol van beliefs als interface voor het handelen van de schoolleider (Figuur 1). De schoolleider heeft op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven uiteenlopende beliefs ontwikkeld. In het model zijn de beliefs die een belangrijke rol spelen bij leiderschap opgenomen: hoe de schoolleider kijkt naar de wereld en naar zichzelf, wat hij verstaat onder leiderschap en hoe hij denkt over veranderen.

De schoolleider uit de voorgaande praktijksituatie is zich slechts ten dele bewust van deze beliefs. Ze werken als interface voor het waarnemen en het framen van een situatie: wat zie ik en wat is hier aan de hand? Maar ook als interface voor de keuze van een strategie voor het handelen: via welke weg ontstaat de gewenste beweging? En als interface voor het handelen zelf: wat moet er concreet gebeuren en wat is mijn rol hierin?

Juist omdat de beliefs grotendeels onbewust functioneren, is het van belang dat je je ervan bewust wordt. Bronnen of hulpmiddelen die in taal zijn geformuleerd of in taal



© Robert Mentink

Figuur 1. Model voor zelfbegrip van de schoolleider

kunnen worden geformuleerd, zoals ervaringen, zijn te beschouwen als een interface voor waarneming en duiding van die waarneming. Hoe werkt dit onbewuste proces? Ervaringen leiden tot 'kaarten' in ons geheugen die ervoor zorgen dat waarnemingen gericht ingezet kunnen worden om informatie te verkrijgen. De kaarten vormen tevens handleidingen hoe om te gaan met een bepaalde situatie. Hierbij speelt een rol dat we als mens om het geheel te kunnen waarnemen details naar de achtergrond laten verdwijnen ten gunste van de waarneming als geheel (Lengkeek, 2016).

We keren terug naar de schoolleider in het interviewbeeld. De schoolleider neemt waar dat leraren A en B veel beurt ruimte nemen in bijeenkomsten en dat andere leraren niet aan het woord komen; leraren van wie de schoolleider vindt dat ze goede ideeën hebben. Hij frameert dit vanuit zijn onbewuste beliefs als 'onderdrukking' van mensen met goede ideeën. Hij wil niet ingrijpen in deze situatie, want "dit hoort niet bij gespreid leiderschap". Tegelijkertijd zet hij een strategie in, namelijk andere teamleden bewustmaken van de situatie zoals hij die ziet en die teamleden ondersteunen in hun initiatieven om beurt ruimte te nemen in de bijeenkomsten. Hij doet dit door informele gesprekjes aan te gaan met mensen uit het team (handelingskeuze). Tijdens een interviewbijeenkomst wordt de schoolleider zich bewust van zijn beliefs als interface. Hij wordt zich met behulp van vakgenoten bewust van het handelen (enkelslag reflectie), van zijn strategie die als 'ingrijpen' kan worden beschouwd (dubbelslag reflectie) en van zijn framing (drieslag reflectie). Een volgende stap is dat hij zich bewust kan worden van zijn beliefs als interface (vierslag reflectie). In een gesprek kunnen verdiepende vragen worden gesteld over onder andere het beeld dat hij heeft van gespreid leiderschap (leiderschapsparadigma), de acties die hij inzet om beweging te krijgen en zijn ideeën over hoe mensen in beweging komen (veranderparadigma). Verder kunnen verdiepende vragen worden gesteld over zijn eigen ervaringen en over zijn beeld over 'ruimte gunnen', over hoe hij naar zichzelf kijkt en zijn beeld over hoe hijzelf en mensen in het algemeen in de wereld staan (zelfbeeld en wereldbeeld). Door deze zoektocht kunnen onbewuste beliefs bewust worden en komt de schoolleider tot meer zelfbegrip. Dit kan weer leiden tot andere

beliefs en een andere framing van de situatie, een andere strategie en anders handelen.

Ruimte in de praktijk

Ik heb een gesprek met een schoolleider die een initiatief van leraren heeft gefaciliteerd om een ontwikkelgroep samen te stellen met als doel om het thema 'toekomstgericht onderwijs' te verkennen. "Ze moeten de ruimte krijgen, want het is hun vak." De schoolleider vindt het mooi dat leraren zelf met dit initiatief zijn gekomen en geeft ze ruimte met vooraf de afspraak dat ze hun bevindingen delen met het team en met een voorstel komen met inhoud en aanpak. Bij de start is afgesproken dat zij zelf geen deel uitmaakt van de ontwikkelgroep. "Dit is echt iets van hun en als ik erbij zit gaan ze toch weer naar mij kijken." Nu de groep een half jaar op weg is komen er twijfels bij de schoolleider of dit de juiste aanpak is geweest. Ze heeft inmiddels via via begrepen dat het voorstel in de richting gaat van 'vraaggestuurd leren' en 'een beetje onderzoekend' voor het vak wereldoriëntatie. Op mijn vraag "En als ze dat dan willen wat is dan een probleem?", antwoordt de schoolleider: "Stel dat straks het hele team erachter staat en ze de huidige methode de deur uit willen doen: wat doet dat met de kwaliteit? Ik ben daar toch verantwoordelijk voor!" De schoolleider heeft inmiddels aan leden van de ontwikkelgroep duidelijk gemaakt dat de methode moet blijven met als argument dat die pas vijf jaar geleden is aangeschaft en nog lang niet is afgeschreven. Voor de volgende bijeenkomst van de ontwikkelgroep heeft zij zichzelf uitgenodigd.

In deze praktijksituatie grijpt de schoolleider in wanneer de ontwikkelgroep een richting dreigt op te gaan die de schoolleider niet op wil gaan. Het is de vraag of de schoolleider overziet wat de consequenties zijn van haar actie op de professionele ruimte zoals leraren die in de school ervaren. Het verantwoordelijkheidsgevoel voor de kwaliteit van het onderwijs lijkt een rol te spelen bij het 'waarom' van het regie nemen. En de veronderstelling dat kwali-

teit alleen gerealiseerd kan worden met een bestaande methode. Uit een gesprek aan de hand van het model voor zelfbegrip wordt duidelijk dat de ervaren spanningen en inconsistenties in het handelen te maken kunnen hebben met haar onderliggende beliefs. Ze zegt dat ze echt wel de verantwoordelijkheid bij de ontwikkelgroep wil laten, maar tegelijkertijd is het voor haar moeilijk om hiermee om te gaan: "Ik voel altijd heel erg die verantwoordelijkheid. Ik heb dan ook van die voelsprietten die buiten de deur hangen, dat is ook wel heel irritant." Ze relateert dat sterk aan haar jeugd: "Ik ben dan ook de oudste en heb altijd gezorgd voor mijn zusjes, want mijn moeder kon dat niet. Je moet ervoor zorgen dat alles goed verloopt." Bij het doorvragen blijkt dat 'het altijd goed willen doen' misschien de belangrijkste rol speelt. "Dat goed-foutverhaal is echt wel een ding bij mij."

Zelfbegrip

Deze praktijksituaties laten zien dat het voor schoolleiders bij gespreid leiderschap moeilijk kan zijn om op de plek te blijven waar je als schoolleider dienstbaar bent aan de bedoeling; op je vitale plek dus. Voor je het weet ga je spanningen ervaren en deze proberen op te heffen door de regie te nemen. Dat kun je doen vanuit de overtuiging dat de situatie erom vraagt de regie te nemen, omdat het leiderschap van leraren in die situatie niet bijdraagt aan de bedoeling van het onderwijs. Natuurlijk spelen onbewuste beliefs van de schoolleider daarbij een belangrijke rol, maar soms leiden die ertoe dat er – met alle goede bedoelingen – voor een interventie gekozen wordt die juist gespreid leiderschap belemmert, zoals de beide casussen laten zien.

Wat een schoolleider drijft om in actie te komen is vaak voor de schoolleider zelf ook niet meteen helder. Maar al te vaak is er eerst de actie en volgt pas later de geconstrueerde verklaring ervan, die niet zelden een rechtvaardiging ervoor lijkt te zijn. Waar dit artikel de lezer toe uitnodigt, is eens een slag dieper te gaan en je opvattingen over leiderschap, over veranderen, over je eigen geschiedenis en over hoe je in de wereld staat te onderzoeken. Je impliciete cv speelt een belangrijke rol in je leiderschap. Is die verklaring het hele verhaal? Of zijn er opvattingen en overtuigingen in het spel die

niet altijd helpend zijn?

Verder onderzoek kan uitwijzen welke spanningen schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap, welke beliefs hier mogelijk aan ten grondslag liggen en hoe met deze spanningen kan worden omgegaan. Bewustwording en zelfbegrip lijken vooralsnog sleutelwoorden bij deze ontdekkingsstocht en het model voor zelfbegrip kan hierbij behulpzaam zijn. ■

Referenties

- Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teacher's beliefs: What are they? Which can be examined? What can they tell us? In: Harris, K.R., Graham, S., & Urban, T. (Eds.). *APA Educational Psychology Handbook*, 2, 471-499.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap* (LOOK Rapport; No. 37). Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Lengkeek, G. (2016). *Pedagogisch Leiderschap: Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken*. Utrecht: Eburon.
- Mentink, R. (2018). *Ontsoekd leiderschap: Over zinvol leidinggeven in onzekere tijden*. Neer: Kloosterhof.
- Montesano Montessori, N., & Lengkeek, G. (Eds.) (2020). *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis*. Utrecht: Eburon.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Spillane J.P. (2006). *Distributed leadership*. Hoboken, New Jersey: Jossey-Bass.
- Zwart, R., Louws, M., & Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: Dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, 95(3), 195-219.