

*EEN KWESTIE VAN VERTROUWEN*

PROFESSIONELE RUIMTE EN  
DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER

VERKENNEND ONDERZOEK IN OPDRACHT VAN  
LOOK - OPEN UNIVERSITEIT

Hoorn, maart 2014  
Martine Fuite  
Femke Rood  
Hans van Willegen

## VOORWOORD

In de afgelopen jaren zijn de professionele ontwikkeling van leraren en het vergroten van hun professionele ruimte haast mantra's geworden voor onderwijsvernieuwing en -verbetering. In achtereenvolgende (wetenschappelijke) onderzoeken, beleidsnotities, landelijke convenanten en wettelijke regelingen is de afgelopen jaren aangestuurd op het versterken van de professionele positie van leraren in alle onderwijssectoren. Gaandeweg komt er ook meer aandacht voor de professionele positie van schoolleiders. Natuurlijk wordt het verschil gemaakt in de klas door de leraar. Tegelijkertijd wordt ook de rol van schoolleider als verbinder, initiator, coach en organisatieverantwoordelijke zeker erkend.

Over de wijze waarop moderne schoolleiders leidinggeven aan het proces waarin van leraren wordt verwacht dat zij hun professionele ruimte invullen en de invloeden die er zijn op de professionele ruimte van schoolleiders, is nog weinig bekend.

LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek van de Open Universiteit, heeft aan Van Beekveld & Terpstra Organisatieadviesbureau gevraagd een verkennend onderzoek uit te voeren naar een aantal aspecten van het schoolleiderschap. Hiertoe hebben we gesprekken gevoerd met zestien schoolleiders uit het primair en voortgezet onderwijs. Dit waren zonder uitzondering inspirerende gesprekken die tezamen een mooi beeld hebben opgeleverd van de eisen die het vak van schoolleider aan hen stelt en de uitdagingen waarvoor zij staan. De toegenomen professionele ruimte van leraren wordt herkend en meestal ook benut, maar deze heeft ook de rol van de schoolleider veranderd. Schoolleiders ervaren dit over het algemeen niet als een last of inperking van hun eigen professionele ruimte, maar veeleer als een verrijking van hun vak.

Wij willen op deze plaats onze opdrachtgever bedanken voor een mooie opdracht en de schoolleiders voor hun belangeloze en voor ons inspirerende medewerking aan het onderzoek.

Martine Fuite  
Femke Rood  
Hans van Willegen

<b>VOORWOORD.....</b>	<b>2</b>
<b>1. INLEIDING.....</b>	<b>4</b>
<b>2. METHODE.....</b>	<b>6</b>
2.1 Verkennende studie.....	6
2.2 Onderzoeksmethode.....	6
<b>3. THEORETISCHE ACHTERGRONDEN.....</b>	<b>8</b>
3.1 Context en stakeholders.....	8
3.2 Krachtig leiderschap.....	11
3.3 Professionele ruimte en gespreid leiderschap.....	13
3.4 Een gelijkgerichte ontwikkeling.....	15
3.5 Aanscherping onderzoeksvragen.....	15
<b>4. ANALYSE.....</b>	<b>17</b>
4.1 Context en stakeholders.....	17
4.2 Krachtig leiderschap.....	19
4.3 Professionele ruimte en gespreid leiderschap.....	22
<b>5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN VOOR EEN ONDERZOEKSAGENDA.....</b>	<b>27</b>
5.1 Inleiding.....	27
5.2 Conclusies.....	27
5.3 Aanbevelingen voor een onderzoeksagenda.....	30
<b>BIJLAGE I: OVERZICHT KENMERKEN GESPREKSPARTNERS.....</b>	<b>33</b>
<b>BIJLAGE II: INTERVIEWLEIDRAAD.....</b>	<b>35</b>
1.1 Toelichting onderzoek.....	35
1.2 Gespreksleidraad.....	37
<b>BIJLAGE III: UITKOMSTEN DIGITALE VERDIEPINGSSESSIE.....</b>	<b>40</b>
<b>BIJLAGE IV: LITERATUUR.....</b>	<b>47</b>

## 1. INLEIDING

Binnen het onderwijs bestaat de afgelopen jaren veel aandacht voor het vergroten van de professionele ruimte van leraren. In convenanten, beleidsnotities, onderzoeken en rapporten, maar ook in de dagelijkse praktijk krijgt dit thema steeds meer aandacht. De veronderstelling is dat meer professionele ruimte voor leraren, de kwaliteit van het onderwijs vergroot. Leraren bepalen immers in belangrijke mate de kwaliteit van het onderwijs. Meer professionele ruimte, zo wordt gesteld, leidt niet alleen tot een hogere kwaliteit van onderwijs, maar het draagt ook bij aan de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep omdat het vak van leraar interessanter wordt naarmate hierin meer vrijheden worden ervaren.

Initiatieven rondom het thema 'professionele ruimte' hebben veelal een formeel karakter. Zo is in het recentelijk gesloten Nationaal Onderwijsakkoord (september 2013) afgesproken dat scholen in het primair en voortgezet onderwijs over een professioneel statuut moeten beschikken. In een dergelijk statuut legt een school (formeel) vast op welke wijze leraren betrokken (moeten) worden bij besluiten betreffende de inrichting van het onderwijs in de school. De vraag is echter of belemmeringen die leraren ervaren het gevolg zijn van een gebrek aan formele ruimte of worden veroorzaakt door een gebrek aan informele ruimte.

Er is recent het nodige onderzoek gedaan naar het versterken van de professionele ruimte van leraren. Onderzoek binnen dit thema is vooralsnog voornamelijk ingestoken vanuit de rol van de leraar. Hierbij horen vragen als:

- \* Hoe wordt de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloed door de leeromgeving ofwel professionele ruimte van de leraar?
- \* Hoe wordt de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloed door de manier waarop de leraar deze ruimte beleeft en inzet?
- \* Wat is een krachtige leeromgeving die rekening houdt met de loopbaan- en identiteitsontwikkeling van de leraar? En, hoe kan een leraar zelf deze leeromgeving beïnvloeden?
- \* Hoe kan een school een gunstig leerklimaat voor leraren ontwikkelen waarin zij voortdurend aan de verbetering van hun vak kunnen werken? Welke invloed hebben formele en collegiale vormen van leiderschap op het leerklimaat?

Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het vormgeven van de professionele ruimte van leraren. Er is echter nog weinig bekend over het soort leiderschap dat hierbij past. Ook is de empirische onderbouwing van dit thema beperkt.

In opdracht van LOOK, Wetenschappelijk Centrum Lerarenonderzoek van de Open Universiteit heeft Van Beekveld & Terpstra een verkennend onderzoek uitgevoerd naar een aantal aspecten van schoolleiderschap dat gerelateerd is aan het streven naar meer professionele ruimte voor leraren.

### **Leeswijzer**

In dit rapport doen wij verslag van de resultaten van dit verkennende onderzoek.

Allereerst schetsen wij de gehanteerde onderzoeksmethode (hoofdstuk twee). In hoofdstuk drie schetsen wij de theoretische achtergronden van het thema waarbij we een onderscheid maken in:

- \* de context van scholen en het leiderschap van schoolleiders;
- \* ontwikkelingen in het denken over leiderschap; en
- \* de roep om professionele ruimte voor leraren.

Hoofdstuk vier bevat de analyse van het in de interviews en in een digitale verdiepingsronde verzamelde materiaal. In hoofdstuk vijf tenslotte, trekken we een aantal conclusies en doen we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

## 2. METHODE

Dit hoofdstuk geeft weer op welke manier de verkenning is uitgevoerd. Dit hoofdstuk dient tevens als onderzoeksverantwoording.

### 2.1 Verkennende studie

Dit onderzoek kan beschouwd worden als een verkennend en kwalitatief empirisch onderzoek. Er is, zoals hiervoor besproken, vooralsnog weinig empirisch onderzoek uitgevoerd naar professionele ruimte voor leraren en het perspectief van de schoolleider hierop. Ook is er weinig bekend over de contextgerichte factoren die het leiderschap van schoolleiders beïnvloeden. Dit verkennende onderzoek richt zich daarom op een aantal aspecten dat samenhangt met leiderschap vanuit het perspectief van de schoolleider die opereert in een complex krachtenveld.

In de opdrachtomschrijving van deze verkennende studie staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- \* Welke vormen van verantwoording naar stakeholders (toezichthouders, bestuur, onderwijsinspectie, ouders, leerlingen en medewerkers) stimuleren groei en ontwikkeling in de school?
- \* Wat draagt bij aan de erkenning van het belang van het vak van de schoolleider en de beleving van trots om deze functie te kunnen uitoefenen?
- \* Welke aspecten geven een schoolleider het zelfvertrouwen om het leiderschap te delen met leraren, zonder het gevoel te krijgen dat dit een aantasting vormt van zijn/haar formele leiderschapspositie?

### 2.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is uitgevoerd in een drietal fasen. In de eerste fase is een literatuuronderzoek uitgevoerd, waarin de nadruk lag op de - in het kader van de onderzoeksvragen - relevante wetenschappelijke en maatschappelijke literatuur. Deze literatuurstudie diende als basis voor het ontwikkelen van een interviewleidraad, maar ook om de onderzoeksvragen verder aan te scherpen en meer focus aan te brengen in deze vraagstellingen.

In de tweede fase van het onderzoek zijn zestien schoolleiders uit het funderend onderwijs geïnterviewd. Bij de selectie van schoolleiders is rekening gehouden met een afspiegeling van het Nederlands funderend onderwijs in termen van sectoren (regulier primair en voortgezet onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs), schoolgrootte, ervaring en achtergrond van de schoolleiders. In bijlage I is een overzicht opgenomen met de kenmerken van de schoolleiders die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

Deze diepte-interviews zijn door drie interviewers uitgevoerd. Bij de interviews is gebruik gemaakt van een interviewleidraad<sup>1</sup>, die op basis van de aangescherpte onderzoeksvragen en het literatuuronderzoek is samengesteld. Tijdens deze interviews is gezocht naar narratieven om in dialoog op zoek te gaan naar het verhaal van de geïnterviewden, naar persoonlijke betekenissen en oplossingen. Hierbij is gezien het verkennende karakter van het onderzoek niet de integrale onderzoeksmethode van het werken met narratieven toegepast. De verhalen van de geïnterviewden zijn gebruikt om voorlopige antwoorden

---

<sup>1</sup> Zie bijlage II

(hypothesen) te formuleren ten behoeve van de beantwoording van de onderzoeksvragen en deelvragen. De interviewleidraad is hierbij vrijelijk gehanteerd en geeft een beeld van het type vragen dat ter verdieping op de praktijkverhalen van de geïnterviewden is gesteld.

De gesprekken met schoolleiders zijn met toestemming van de schoolleiders opgenomen ten einde de opbrengsten hiervan ook bij een eventueel vervolgonderzoek te kunnen gebruiken.

In de derde onderzoeksfase is een digitale verdiepingssessie georganiseerd. De drie interviewers/onderzoekers hebben in onderlinge afstemming een aantal kernthema's uit de interviews gedestilleerd. Thema's waarvan werd verondersteld dat deze de kern van het onderzoek weergaven. Op basis hiervan is een aantal hypothesen in de vorm van stellingen en quotes middels een digitale vragenlijst aan de geïnterviewden voorgelegd (zie bijlage III). Vijftien van de zestien geïnterviewden hebben aan deze digitale verdiepingssessie deelgenomen. Bij elke stelling konden respondenten aangeven of zij het met deze stelling eens waren en of zij deze stelling belangrijk vonden. Vervolgens werd hen gevraagd een toelichting te geven op hun antwoorden.

De opbrengsten van de interviews en de uitkomsten van de digitale verdiepingssessie hebben we geanalyseerd, waarna we tot concluderende antwoorden op de onderzoeksvragen zijn gekomen en een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek hebben geformuleerd.

### 3. THEORETISCHE ACHTERGRONDEN

Thorbecke verwoordde de bijzondere positie van de directeur in zijn Wet op het middelbaaronderwijs van 1863 als volgt. *“Aan het hoofd van elke dier scholen is een der leeraren geplaatst, die den titel draagt van directeur” (artikel 23).*

*“De bestemming van den directeur verschilt van die der overige leeraren; wel wordt hem ook een deel van het onderwijs opgedragen, maar het is bovenal zijne taak voor den samenhang en geregelden gang van het geheel te zorgen; hij moet als de ziel der school zijn”.*

#### 3.1 Context en stakeholders

De context van het hedendaagse primair en voorgezet onderwijs laat zich het best beschrijven aan de hand van enkele centrale ontwikkelingen. Wat hierbij opvalt, is dat decentralisatie, professionele ontwikkeling in het onderwijs en verantwoording (horizontaal en verticaal) zich in samenhang ontwikkelen.

We beschrijven een aantal ontwikkelingen die grofweg in de afgelopen tien jaar plaats hebben gevonden en die naar ons idee de context en het krachtenveld waarin schoolleiders opereren sterk hebben beïnvloed en nog steeds beïnvloeden.

In 2002 schreef de Onderwijsraad haar advies ‘Wat scholen vermogen’<sup>2</sup>. Enkele citaten uit dit advies aan de minister van OCW laten zien hoe actueel en relevant dit rapport is voor het onderhavige verkennende onderzoek.

*“De schoolleiding heeft binnen de school een cruciale rol, zowel in relatie tot de afstemming tussen school en omgeving als in de relatie tot de interne afstemming binnen de school.”*

*“Naast het bestuur en de schoolleiding zijn ook de leraren dragers van het beleidsvoerend vermogen. Binnen de school zijn ze een sleutelfactor; ze maken het onderwijs. Onderwijsinnovaties kunnen wel door een professionele schoolleiding worden opgepakt, maar ze ‘stranden’ wanneer de leraren niet in staat zijn om met deze vernieuwingen om te gaan. Daarnaast kunnen leraren zelf het initiatief nemen tot een vernieuwing.”*

Minister Hermans reageerde in een brief aan de Tweede Kamer op dit advies.<sup>3</sup> De titel van deze beleidsreactie verwoordde de visie van het ministerie die jarenlang is gehanteerd ten aanzien van decentralisatie: *‘Richting, Ruimte, Resultaat en Rekenschap’*. Op basis van een onderzoek naar de gemeentelijke regiefunctie is door Pröpper, Litjens en Westeijn in 2004 de ‘wat-en-hoe-theorie’<sup>4</sup> ontwikkeld. De essentie van deze theorie is dat de overheid de doelen bepaalt die moeten worden gehaald, maar dat de uitvoerders - in dit geval de scholen - een grote vrijheid moeten hebben in de weg naar die doelen toe. Met de vraag hoe die doelen moeten worden gehaald, bemoeit de overheid zich niet.

<sup>2</sup> Advies Wat scholen vermogen. Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De Onderwijsraad, Den Haag, 2001.

<sup>3</sup> Richting, ruimte, rekenschap en resultaat. Brief van minister Hermans aan de Tweede Kamer van 15 maart 2002.

<sup>4</sup> I.M.A.M. Pröpper, B.Litjens en E. Westeijn, *Lokale regie uit macht of onmacht? Onderzoek naar de optimalisering van de gemeentelijke regiefunctie*, onderzoek in opdracht van het Ministerie van BZK, Vught: Partners + Pröpper 2004.



In het advies van de Commissie Leraren met als titel 'Leerkracht!'<sup>5</sup> uit 2007, wordt nader ingegaan op de voorwaarden voor verbetering van de onderwijskwaliteit, gekoppeld aan verbetering van de positie van leraren. In haar advies pleit de commissie voor het geven van meer professionele verantwoordelijkheid aan leraren, meer professionele autonomie en meer betrokkenheid bij de besluitvorming in de school. Hieraan wordt het realiseren van een hoger kwalificatieniveau van leraren gekoppeld. Om de juiste mensen te interesseren voor het leraarsberoep hoort bij dit hogere kwalificatieniveau volgens de commissie ook een hogere beloning. De versterkte positie van leraren in de school dient voorts te worden verankerd in versterking van de medezeggenschap middels een professioneel statuut. Belangrijk in deze ontwikkeling is dat zeggenschap en kwaliteit heel direct aan elkaar worden gekoppeld. Ook in het recente 'Actieplan 2020 - Een krachtig beroep!'<sup>6</sup> wordt de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling benadrukt.

In 2007 voert een parlementaire onderzoekscommissie onder leiding van Jeroen Dijsselbloem<sup>7</sup> een parlementair onderzoek uit naar een aantal onderwijsvernieuwingen. In haar aanbevelingen bevestigt de commissie de eerder verwoorde decentralisatiegedachte: *"De overheid gaat over 'het wat'; het onderwijs gaat over 'het hoe'."*

De commissie bepleit het opnieuw vaststellen van de verantwoordelijkheid van de overheid enerzijds en de scholen anderzijds: *"De overheid is verantwoordelijk voor het 'wat', de onderwijsinhoud en stuurt daarop in de vorm van het kerncurriculum, examens en toezicht. De scholen gaan nadrukkelijk over het 'hoe', dat wil zeggen de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat. Als extra waarborgen voor de kwaliteit van het onderwijsproces onderkent de commissie het belang van onderwijstijd en de kwaliteit van docenten. Ook op deze punten is het nodige herstel te verrichten. Overheid en onderwijs moeten de onderlinge verhouding verbeteren door erkenning van elkaars verantwoordelijkheden. De politiek moet zelfbeheersing tonen en focus aanbrengen in het beleid."*

Mede in reactie op, en in de slipstream van het advies van de commissie Dijsselbloem zijn het ministerie van OCW en de Onderwijsinspectie veel scherper gaan sturen op de onderwijsopbrengsten, met een versterkte focus op het kerncurriculum: rekenen en taal in het primair onderwijs en wiskunde, Engels en Nederlands in het voortgezet onderwijs. Voor veel schoolleiders heeft dit in de afgelopen jaren betekend dat zij in hun eigen school sterker moesten gaan sturen op de opbrengsten van het onderwijs met een focus op evidence based werken, het behalen van hoge CITO-scores en andere meetbare onderwijsopbrengsten. Een interessante vraag is of en zo ja, in hoeverre de professionele ruimte van leraren hierdoor in het gedrang is gekomen.

Sinds kort lijkt het tij enigszins te keren. In het Nationale Onderwijsakkoord (NOA)<sup>8</sup> is de afspraak gemaakt dat er behalve in het MBO, ook in het primair en voortgezet onderwijs een professioneel statuut wordt ingevoerd. Hiermee wordt een van de wensen van Rinnooy Kan ingewilligd met het oog op kwaliteitsverbetering en -vergroting van het werkplezier van leraren.

---

<sup>5</sup> *Leerkracht!*, advies van de Commissie Leraren, onder leiding van Alexander Rinnooy Kan, september 2007.

<sup>6</sup> OCW, *Actieplan 2020 - Een krachtig beroep!*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag 2011

<sup>7</sup> Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, Commissie Dijsselbloem, Tweede Kamer 31007, nummer 6. Den Haag, 17 april 2007.

<sup>8</sup> Nationaal Onderwijsakkoord: *De route naar geweldig onderwijs*, 19 september 2013.

In een recent onderzoek van de Onderwijsinspectie<sup>9</sup>, wordt het begrip ‘*professionele ruimte*’ getypeerd aan de hand van drie elkaar aanvullende elementen. Deze zijn hieronder opgenomen:

Het begrip ‘professionele ruimte’ kent drie elkaar aanvullende elementen:

1. de (formele) zeggenschap van leraren over en betrokkenheid bij het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs, waaronder zeggenschap over hun eigen professionalisering. Dit behelst tevens dat leraren rekenschap afleggen over de kwaliteit van hun werk;
2. de professionele dialoog en samenwerking van leraren onderling, met de schoolleiding en met het bestuur bij de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs op school;
3. de mate waarin de benutting van de professionele ruimte bijdraagt aan de verbetering van het lesgeven van de leraren, en daardoor aan de kwaliteit en de resultaten van het onderwijs.

De Onderwijsraad heeft heel recent gepleit voor een grotere professionele inbreng. Ook nu worden zeggenschap en professionaliteit direct aan elkaar verbonden<sup>10</sup>. Verder stelt de Onderwijsraad dat de afgelopen periode de aandacht te eenzijdig was gericht op meetbare doelen, in het bijzonder op het verhogen van taal- en rekenprestaties. Veel minder beleidsaandacht was er voor het bredere vakkenaanbod, algemene vorming en beroepspraktijkvorming.

Op het terrein van de verticale verantwoording wordt dus op dit moment gepleit voor meer ruimte voor de professionals. Kortom: ontwikkelingen op beleidsmatig gebied in de onderwijssector hebben de afgelopen jaren in het teken gestaan van een toegenomen professionele ruimte voor leraren, om hen meer invloed te geven in de schoolorganisatie. Het is de rol van de schoolleider om deze invloed zo effectief mogelijk te kanaliseren en aan te wenden ten behoeve van de school.

#### **Stakeholders en horizontale verantwoording**

Horizontale verantwoording (het informeren van alle betrokkenen bij het onderwijs) kan volgens de Onderwijsraad niet in de plaats treden van verticaal toezicht (door de overheid). *“Onderwijsinstellingen zouden behalve leerlingen, ouders en personeel ook externe partijen een formele plaats in de medezeggenschapsraad moeten kunnen geven. Dit doet recht aan de toegenomen inhoudelijke samenwerking met de maatschappelijke omgeving en de lokale gemeenschap (bijvoorbeeld lokale bedrijven, de wijkvereniging of een kerkgenootschap). Voor het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs zijn ononderhandelbare normen vast te stellen, die de Inspectie moet controleren. Toezien op de horizontale verantwoording is een expliciete taak van het interne toezicht van de instelling, bijvoorbeeld van een raad van toezicht<sup>11</sup>.”*

In het primair en voortgezet onderwijs heeft de Wet goed onderwijs, goed bestuur<sup>12</sup> geleid tot het vaststellen van codes voor Goed bestuur in het VO en PO. Door de daarin verwoorde scheiding van bestuur en toezicht zijn bij veel schoolbesturen raden van toezicht ontstaan.

<sup>9</sup> *Professionalisering als gerichte opgave*, verkennend onderzoek naar het leren van leraren. Utrecht, juli 2013, Inspectie van het Onderwijs.

<sup>10</sup> Onderwijsraad 2013. *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit, stand van Educatief Nederland 2013*.

<sup>11</sup> Advies Wat scholen vermogen. Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De Onderwijsraad, Den Haag, 2001.

<sup>12</sup> Wet goed onderwijs, goed bestuur. Stb. 2010, 80 en 282.

Een andere vorm van verantwoording en communicatie met stakeholders vindt plaats in de (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraden van scholen en hun besturen. In het primair onderwijs hebben daarin naast medewerkers ook ouders zitting. In het voortgezet onderwijs maken ook leerlingen deel uit van de (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraad. Met de invoering van de Wet Medezeggenschap Scholen<sup>13</sup> is de positie van ouders en leerlingen versterkt.

Tot slot kan worden gewezen op de vermaatschappelijking van het onderwijs, waardoor ook gemeenten, jeugdzorg, justitie, et cetera deel zijn gaan uitmaken van de kring van stakeholders bij de school. Uit een monitor van goed bestuur in het primair onderwijs<sup>14</sup> blijkt dat de horizontale dialoog veelal betrekking heeft op de onderwijsopbrengsten en nog weinig gaat over onderwijsinhoudelijke aangelegenheden of de pedagogische aanpak van de school. Hierdoor strekt deze zich nog onvoldoende uit tot het professionele domein van de leraren. De professionele verantwoording van leraren is hierdoor nog vooral verticaal van aard.

### 3.2 Krachtig leiderschap

In de vorige paragraaf hebben we stilgestaan bij betekenisvolle ontwikkelingen in de context van het funderend onderwijs, de context waarin schoolleiders in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland hun leiderschap vormgeven. Onderstaand kijken we naar de ontwikkelingen in de wetenschappelijke literatuur in het denken over leiderschap.

#### **Opvattingen over leiderschap: heroïsch en post-heroïsch**

Maatschappelijke opvattingen over de rol van leiderschap in organisaties hebben zich de afgelopen decennia sterk ontwikkeld. Lagerweij & Lagerweij-Voogt (2004) onderscheiden vijf periodes in het denken over (school)leiderschap. Tot medio 1998 lag de focus achtereenvolgens op sturing via wet- en regelgeving, gevolgd door menselijk gedrag, prestaties (output) en zelfsturing van de school in haar omgeving. Vanaf 1998 is men gericht op sturing op de collectieve ambitie en de lerende organisatie. Hierbij sluit aan dat tot de jaren '80 en '90 een dominante opvatting centraal stond die sterk redeneerde vanuit een 'heldenparadigma' op leiderschap. Leiderschap wordt hierbij (nog) vaak gezien als de exclusieve en unieke eigenschap van sterke individuen (Kessels, 2012). Vanuit dit paradigma leidt een charismatisch leider - vaak een mannelijk figuur en formeel aangestelde directeur - een schoolorganisatie en worden vanuit helder vastgesteld beleid de gewenste resultaten gerealiseerd. Het leiderschapsparadigma veronderstelt een grote mate van geconcentreerd leiderschap en hierbij staat het dualisme leider-volger centraal. De leider en de volger zijn onafhankelijk en verschillend van elkaar (Gronn, 2002). Onderzoek naar dit type leiderschap richt zich op de leider als individu en succesvolle gedragingen en eigenschappen van deze leiders.

Vanaf 2000 is een nieuwe trend in het denken over leiderschap zichtbaar, waarbij leiderschap zich sterker richt op de collectieve ambitie en het realiseren van een lerende organisatie(cultuur) (Lagerweij en Lagerweij-Voogt, 2004). Zo zouden er volgens verschillende auteurs tekortkomingen bestaan in de heroïsche leiderschapstheorieën die zich primair richten op de handelingen van één individuele leider. Door het centraal positioneren van de leider zou bijvoorbeeld voorbij worden gegaan aan het belang van de rol van volgers. Spillane (2006; 2011) stelt in navolging hiervan dat leiderschap niet primair belegd is bij één leider, maar vorm krijgt in de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie.

<sup>13</sup> Wet medezeggenschap op scholen (Wms) Stb. 2006, 658.

<sup>14</sup> Monitor Goed bestuur PO, *Resultaten van de nulmeting monitor Goed bestuur PO 2010*. E. Hooge, M. Honingh, Amsterdam/Nijmegen, mei 2011.

Daarnaast is er kritiek op de aanname dat leiderschap een individuele eigenschap is. In heroïsche leiderschapsparadigma's wordt teveel waarde gehecht aan de invloed van individuele leiders. Leiderschap zit niet verscholen in mensen, structuren, functies en rollen, maar in processen die plaatsvinden, bijvoorbeeld hoe mensen met elkaar omgaan en informatie delen (Spillane, 2006).

### **Collegiaal leiderschap**

In navolging van de kritiek op het heldenparadigma als leiderschapsopvatting ontstonden post-heroïsche (Badaracco, 2011) en meer collegiale leiderschapsbenaderingen als gespreid leiderschap, gedeeld leiderschap, democratisch leiderschap, collectief leiderschap, collaboratief leiderschap en emergent leiderschap (Bolden, 2011). Deze leiderschapsbenaderingen kunnen zich verheugen in veel interesse. Wellicht vanwege de herkenbaarheid van de uitspraak van Harris (2008) *'as schools and school configurations (i.e. networks or extended schools) become more structurally complex different forms and patterns of distributed leadership will inevitably emerge'*. En hoewel er onderling verschillen bestaan tussen deze collegiale benaderingen ten aanzien van leiderschap, hebben zij ook een aantal aspecten gemeen. Deze benaderingen zien leiderschap niet als de verantwoordelijkheid of het monopolie van een individu, maar als een collectief en systemisch sociaal proces (Bolden, 2011). Collegiale modellen van leiderschap zijn theorieën die uitgaan van de notie dat macht en beslissingsbevoegdheid verdeeld worden over meerdere of alle leden van een organisatie (Bush, 2011).

### **Gespreid leiderschap**

Gespreid leiderschap is een vorm van collegiaal leiderschap die de afgelopen jaren veel aandacht heeft gekregen. De literatuur hierover heeft zich met name in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk snel ontwikkeld. Opvallend is dat deze gedachtenvorming zich in eerste instantie vooral op de onderwijssector richtte (Bolden, 2011), maar inmiddels wordt deze ook in kringen van het bredere managementonderzoek belicht.

Spillane (2006) ziet gedeeld leiderschap als een descriptief en conceptueel model waarmee naar leiderschap kan worden gekeken. Hij omschrijft gespreid leiderschap als *'practice distributed over leaders, followers and their situation and incorporates the activities of multiple groups of individuals (...).'* Gespreid leiderschap vormt een 'framework' om over leiderschap na te denken, een bril om ernaar te kijken. Het is geen recept voor effectief leiderschap. Twee aspecten die gespreid leiderschap van andere collegiale leiderschapsbenaderingen onderscheiden, zijn volgens Spillane (2006) en Gronn (2002): leider-plus en leiderschapspraktijk (Spillane, 2006).

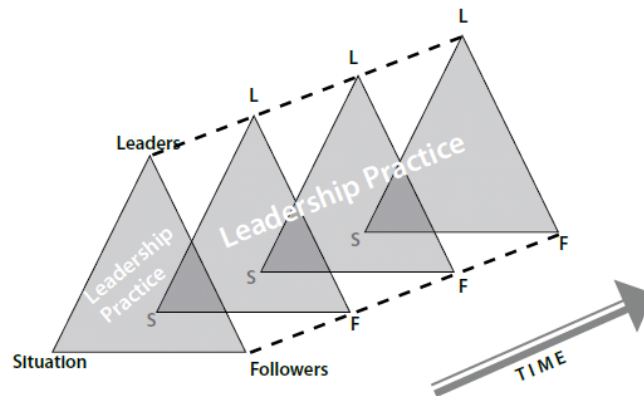
#### *Leider-plus*

Gespreid leiderschap erkent dat er meerdere leiders zijn, waarbij de gezamenlijke leiding over de organisatie bij verschillende (en wellicht wel alle) organisatieleden is verspreid (Gronn, 2002). Dit wordt ook wel het *'leider-plus'*-aspect van gespreid leiderschap genoemd (Spillane, 2006). Hiermee wordt bedoeld dat leiderschap niet zozeer is belegd bij een formeel aangestelde leider, maar dat organisatieleden in formele en informele posities leiderschapstaken op zich nemen. Het leider-plus-principe is iets anders dan gedelegeerd leiderschap, waarbij een schoolleider besluit bepaalde taken te delegeren. Bij leider-plus ontstaan leiderschapstaken in samenspraak.

#### *Leiderschapspraktijk*

In het leider-plus-model ligt met name de focus op wie welke leiderschapstaken op zich neemt. Dit geeft geen volledig inzicht in hoe leiderschap in scholen ontstaat. Immers, leiderschap bestaat niet uit individuele en losstaande handelingen, maar uit de gezamenlijke actie van die handelingen. Gronn (2002) benoemt dit leiderschap als

gezamenlijke actie. Het gaat om gezamenlijke handelingen die een grotere waarde hebben dan de optelsom van de individuele handelingen (Bennet et al., 2003; Gronn, 2002).



Figuur 1: ontleend aan Spillane (2006)

Bij deze gezamenlijke handelingen gaat het in het bijzonder om de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie:

*“Interactions are key; therefore, it is essential to analyze leadership practice from the level of the group or the collective. It is only when we analyze the collective leadership practice that we can see how the practice takes shape in the interactions as distinct from the actions of individuals.”* (Spillane, 2006).

Leiderschap is in dit model gebaseerd op relaties waarin betrokkenen invloed op elkaar uitoefenen. Deze invloed is niet eenzijdig, maar wederkerig: leiders beïnvloeden volgers en andersom en bovendien beïnvloeden zij beiden de situatie waarin leiderschap plaatsvindt. De situatie beïnvloedt weer de interactie tussen leider(s) en volger(s) en bepaalt wie de leider(s) en volger(s) zijn of als zodanig worden gezien. Dit interactiepatroon is een continu proces en verandert door de tijd heen (zie bovenstaand figuur).

MacBeath (2006) noemt een aantal classificaties van gespreid leiderschap. Deze classificatie past in mindere mate bij een conceptuele kijk op gespreid leiderschap, maar pleit voor een meer normatief ‘ontwikkelingsmodel’ op gespreid leiderschap waarin zorggedragen moet worden voor condities waarin gespreid leiderschap zich kan ontwikkelen. Overigens, of alle ontwikkelingsstadia classificaties van gespreid leiderschap vormen, is de vraag en hangt sterk af van hoe gespreid leiderschap wordt gedefinieerd. Echter, om zichtbaar te maken hoe breed en diffuus het begrip gespreid leiderschap (vooralsnog) in wetenschappelijke literatuur wordt benaderd en omdat de taxonomie vanuit normatief oogpunt een helder onderscheid biedt in verschillende categorieën van gespreid leiderschap, is het desalniettemin een noemenswaardig model. MacBeath onderscheidt in het vormgeven van gedeeld leiderschap diverse ontwikkelingsstadia; zijn taxonomie geeft de opeenvolgende verschijningsvormen aan, van formele distributie naar een verschijningsvorm die cultureel is ingebed in de organisatie. Zijn taxonomie beschrijft hoe gespreid leiderschap zich ontwikkelt via transformationeel en participatief leiderschap.

### 3.3 Professionele ruimte en gespreid leiderschap

Het begrip ‘professionele ruimte’ is aan een opmars bezig in de onderwijssector (Kessels, 2012; Hulsbos e.a., 2012). Professionele ruimte verwijst naar de mate waarin leraren zeggenschap hebben over, of invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen. Professionele ruimte voor een leraar betekent dat collega’s elkaars invloed erkennen, gebruikmaken van

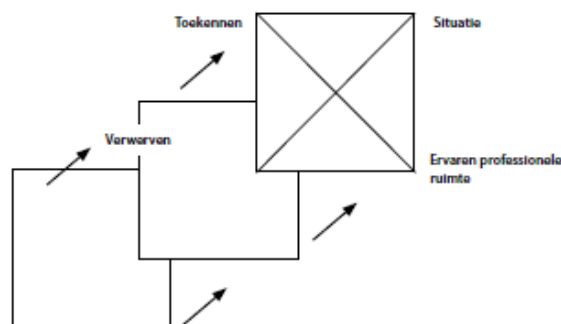
ieders expertise en dat zij zeggenschap hebben over de inrichting en uitvoering van het onderwijs. Professionele ruimte zou leiden tot:

- \* het vergroten van de waardering van professionals voor hun vak (Brink, Jansen & Pessers, 2005; Jansen, Brink & Kole, 2009);
- \* het vergroten van eigenaarschap (Goetheer & van der Vlugt, 2008);
- \* het versterken van leernetwerken (Onderwijsraad, 2003) en
- \* de motivatie en professionalisering van leraren (OCW, 2007; Vrieze, Van Daalen & Wester, 2009).

Professionele ruimte wordt vanuit landelijk beleid sterk gestimuleerd, zoals eerder in dit theoretisch raamwerk al uitgebreid is benoemd (bijvoorbeeld via het Actieplan Leraren 2020 en de recent afgesloten Bestuursakkoorden PO en VO). Dit om leraren meer zeggenschap te geven over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school. Uit onderzoek blijkt dat leraren voor een belangrijk deel zelf bepalen in welke mate zij de leiding krijgen of nemen. Op deze manier kunnen leraren samen met collega's, bestuur en management vorm geven aan hun professionele ruimte.

In de literatuur wordt gesproken over twee vormen van professionele ruimte: formele en informele handelingsruimte. Tussen deze twee kunnen aanzienlijke verschillen bestaan. De eerste wordt afgeleid van geldende regels en afspraken. Dit maakt het in het model van Spillane onderdeel van de context, een kenmerk van de situatie. De tweede, informele of ervaren ruimte, wordt ervaren door een specifieke actor (Hupe, 2009). Binnen dezelfde context of situatie kunnen verschillende actoren dus meer of minder professionele ruimte ervaren.

Hulsbos (2012) voegde aan het model van Spillane de ervaren professionele ruimte toe. Professionele ruimte speelt een belangrijke rol in de interacties tussen leider(s) en volger(s) en andersom. De situatie (bestaande uit structuren, regels, middelen et cetera) bepaalt de *feitelijke* handelingsruimte die leraren hebben. De *ervaren* ruimte kan echter sterk van de feitelijke ruimte verschillen. Professionele ruimte is daarmee breder dan alleen een situatienkenmerk. De ervaren of gepercipieerde professionele ruimte is wellicht nog belangrijker dan de feitelijke ruimte. Mensen laten zich in hun gedrag (en dus ook in de acties die zij ondernemen om leiderschap te verwerven of toe te kennen) vooral leiden door de ruimte die zij ervaren (Hulsbos e.a., 2012, pag. 28).



Figuur 2: ontleend aan Hulsbos e.a. (2012)

Bij gespreid leiderschap en het verwerven en toekennen van leiderschap draait het om de specifieke situatie en de inschatting van individuen van de ruimte die zij hebben om invloed uit te oefenen op primaire werkprocessen. De ervaren professionele ruimte beïnvloedt de activiteiten van leiders en volgers en andersom beïnvloeden leiders en volgers ook de mate waarin professionals deze ruimte ervaren (Kessels, 2012).

Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van gespreid leiderschap op organisatieontwikkeling en -verandering, kenniscreatie en organisatorische betrokkenheid. Het effect van gespreid leiderschap op verbetering van het onderwijs en uiteindelijk op de leerprestaties van leerlingen heeft nog minder aandacht gekregen (Hulsbos e.a., 2012).

Een andere vorm van onderzoek waar nog minder van beschikbaar is, gaat in op het proces waarlangs gespreid leiderschap tot stand komt en op het proces waarlangs gespreid leiderschap leidt tot gewenste effecten. Dit type onderzoek zou professionals en leidinggevenden in het onderwijs helpen om meer grip te krijgen op leiderschapsprocessen en de effectiviteit hiervan in verschillende contexten. Hierbij zou het moeten gaan om zowel het leider-plus-element als om de leiderschapspraktijk om meer zicht te krijgen op de interactie tussen leider, volger en situatie (Kessels, 2012).

### **3.4 Een gelijkgerichte ontwikkeling**

Zoals de beschrijving van theoretische achtergronden laat zien, kent de ontwikkeling in het denken over leiderschap in de literatuur in het afgelopen decennium grote parallellen met de ontwikkeling in de context met stakeholders van scholen in Nederland. In zowel de context van scholen en de verwachtingen die hiermee gepaard gaan als in de literatuur ten aanzien van leiderschap wordt een groeiende rol voor de professional in het onderwijs geschetst. Leraren die meer invloed uit kunnen oefenen op het primaire proces in het onderwijs weten tot hogere resultaten te komen, tot meer werkplezier en beter onderwijs als zodanig.

Deze ontwikkeling sluit aan bij trends en ontwikkelingen die gesignaleerd worden in het leiderschap in scholen of concreter, bij manieren waarop in de praktijk invulling wordt gegeven aan leiderschap in het onderwijs. In navolging van de heroïsche leiderschapsmodellen zijn we in een post-heroïsch tijdperk beland, waarin meer collegiale modellen van leiderschap opkomen. Hierin ligt het leiderschap niet enkel bij de formeel leidinggevende, maar is een samenspel tussen verschillende professionals (leiders en volgers) in verschillende situaties.

### **3.5 Aanscherping onderzoeksvragen**

In zowel de praktijk als in beleidsnotities en wetenschappelijke literatuur ontstaat meer aandacht voor het belang van meer invloed van de professional in het onderwijs. De mate waarin leraren deze invloed aanwenden, heeft te maken met de ruimte die zij hiervoor ervaren en de manier waarop leiderschapspraktijken vorm krijgen.

Gespreid leiderschap en professionele ruimte zijn begrippen die zich nauw tot elkaar verhouden. Tot nu toe is het meeste onderzoek gericht op het perspectief van de leraar: Wat heeft deze nodig om professionele ruimte te ervaren en meer invloed te nemen in de school? Het samenspel tussen leraren en hun leidinggevende vraagt bij de invulling van de professionele ruimte om nieuwe inzichten en opvattingen ten aanzien van leiderschap in het onderwijs, met name vanuit het perspectief van de schoolleider.

Deze verkenning richt zich op de leiderschapspraktijk en probeert middels interviews met schoolleiders en een digitale verdiepingssessie waarin hypothesen zijn getoetst en uitgediept, zicht te krijgen op de interactie tussen leiders, volgers in situaties. Dit alles vanuit het perspectief van de schoolleiders zelf, die als formele leiders een unieke positie bekleden binnen onderwijsorganisaties. Zij hebben mogelijk een wezenlijk ander perspectief dan leraren of onderzoekers op ontwikkelingen ten aanzien van de context

waarin zij met hun scholen opereren, op leiderschap en de noties daaromtrent en op professionele ruimte voor leraren en gespreid leiderschap in het onderwijs.

Deze verkennende studie richt zich op het perspectief van schoolleiders. Hierbij gaan we na hoe hun ervaringen en noties zich verhouden tot de ontwikkelingen die we in de literatuur zien ten aanzien van:

- \* de context van scholen en het leiderschap van schoolleiders;
- \* ontwikkelingen in het denken over leiderschap; en
- \* de roep om professionele ruimte voor leraren.

Wij hebben hierbij gekozen voor een onderzoeksmethode waarbij de bevindingen in literatuur op deze thema's niet expliciet worden getoetst bij schoolleiders. In plaats daarvan wordt gewerkt met een open interviewleiddraad en met narratieven, om schoolleiders zoveel mogelijk hun eigen verhaal en ervaringen te laten delen en sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. In de verkenning is op basis van de interviews en digitale verdiepingssessie gekeken naar vragen als: Welke aspecten uit de bevindingen in de literatuur zien we terug als we vanuit het perspectief van schoolleiders naar deze thematiek kijken? Wat zijn volgens schoolleiders de meest relevante begrippen en ideeën in dit kader? Wat zien zij als belangrijk? Welke verbanden leggen zij? Hoe zien zij hun eigen rol in dit kader?

Concreet betekent dit een aanscherping van de onderzoeksvragen, zoals deze in de interviewleiddraad zijn opgenomen.

#### **Context en stakeholders**

- \* In hoeverre ervaren schoolleiders een spanningsveld tussen de verschillende verwachtingen van stakeholders bij het onderwijs?
- \* Hoe gaan zij met dit eventuele spanningsveld om?
- \* In hoeverre beïnvloedt dit krachtenveld hun (professionele) ruimte om hun schoolleiderschap vorm te geven?

#### **Leiderschap**

- \* Op welke manier geven de schoolleiders hun leiderschap vorm? Wat ervaren zij als krachtig leiderschap? Hoe spreken zij hierover?
- \* In hoeverre klinkt de ontwikkeling van het denken over leiderschap in de literatuur hierin door, waarin een ontwikkeling zichtbaar is naar meer collegiale modellen van leiderschap?

#### **Professionele ruimte en gespreid leiderschap**

- \* Hoe kijken schoolleiders naar de roep om meer professionele ruimte voor leraren?
- \* Zijn zij het hiermee eens? Is er te weinig ruimte?
- \* Zou dit tot beter onderwijs leiden? Leidt het tot betere resultaten?
- \* Welke voorbeelden van het nemen van professionele ruimte zien schoolleiders binnen de school? Welke mensen nemen de ruimte?
- \* Welke rol zien zij hier voor henzelf als schoolleider? Wat doen schoolleiders om het nemen van ruimte te bevorderen? Wat vraagt dit van de context?
- \* Hoe zien zij gespreid leiderschap? Kennen ze de term? Wat verstaan ze hieronder? Hoe zijn ze hiermee bezig binnen hun school en wat betekent dit voor hun eigen leiderschap?



## 4. ANALYSE

### 4.1 Context en stakeholders

#### 4.1.1 Inleiding

Deze paragraaf geeft de opbrengsten weer over het thema context en stakeholders. Zoals wij aangaven in paragraaf 3.5 heeft het literatuuronderzoek geleid tot een aanscherping van de onderzoeksvragen. Deze luiden als volgt:

- \* In hoeverre ervaren schoolleiders een spanningsveld tussen de verschillende verwachtingen van stakeholders bij het onderwijs?
- \* Hoe gaan zij met dit eventuele spanningsveld om?
- \* In hoeverre beïnvloedt dit krachtenveld hun (professionele) ruimte om hun schoolleiderschap vorm te geven?

Aan deze vragen ligt de veronderstelling ten grondslag dat verantwoording naar de verschillende stakeholders, de professionele ruimte van de schoolleider en van leraren kan inperken. De geïnterviewde schoolleiders lijken deze inperking in de praktijk niet zozeer te ervaren. Indien er al een spanning optreedt tussen hun professionele ruimte en de invloed die externe stakeholders daar op uit oefenen, dan weten zij daar goed mee om te gaan. De volgende twee citaten illustreren dit.

“Ik ervaar niet zozeer een spanningsveld vanuit verschillende stakeholders. Ik vind het altijd de kunst om ontwikkelingen in een grote lijn te zetten en te zien. En dat als kapstok te zien waar je alles aan ophangt.”

“Vanuit de verschillende groepen stakeholders ervaar ik niet zozeer verschillende verwachtingen. Ouders hebben soms misschien een andere verwachting, maar in de praktijk stellen ouders precies dezelfde eisen, maar dan op een ander niveau. Namelijk op een individueel niveau. Als je maar op alle niveaus verantwoordelijkheid draagt en verantwoording aflegt: dan ben je goed bezig.”

#### 4.1.2 Stakeholders en professionele ruimte

Een groot deel van de schoolleiders ziet het als zijn/haar verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat leraren adequaat invulling kunnen geven aan hun werkzaamheden en zorgen ervoor dat de leraar afgeschermd wordt van externe invloeden waardoor deze zijn professionele ruimte behoudt.

“Het is de rol van de schoolleider om externe invloeden, die niet direct van belang zijn voor het onderwijsleerproces, buiten de school te houden.”

Het grootste deel van de geïnterviewde schoolleiders gaat pragmatisch om met de invloed die externe stakeholders uitoefenen. Vreemde dwingende ogen worden soms ook gewoon benut om bepaalde veranderingen gerealiseerd te krijgen.

Daarnaast wordt in de interviews aangegeven dat het de rol is van de schoolleider om externe invloeden (zoals bijvoorbeeld de verwachtingen vanuit de buurt of sportclubs), die naar verwachting een negatief effect hebben en/of geen constructieve bijdrage leveren aan het onderwijsleerproces, buiten de school te houden. Externe invloeden kunnen uiteindelijk wel van belang zijn voor de invulling van het onderwijsproces. Leraren horen hiervan op de hoogte te zijn. Het is volgens een aantal geïnterviewde schoolleiders de taak van de directeur om hen op de hoogte te houden van deze trends.

“Soms kunnen externe invloeden ook strategisch worden benut. Zo is een gesprek over de opbrengsten met een leraar eenvoudiger met een streng inspectierapport achter de hand.”

Op één van de scholen hielp de externe druk van stakeholders, in de vorm van een negatief inspectierapport, om aanvankelijk verzet in het team tegen opbrengstgericht werken te pareren. Dit verzet was echter ook mogelijk omdat de visie zo was verinnerlijkt door iedereen in de school dat deze ook onder invloed van externe druk overeind bleef. In dit proces speelde de schoolleider een bepalende rol door van de ogenschijnlijke tegenstelling tussen waarden gedreven onderwijs en opbrengstgericht werken, verenigbare doelstellingen te maken. Pragmatiek en principe gingen hier hand in hand.

Hiermee komen we op een belangrijke voorwaarde voor het op productieve wijze omgaan met externe invloeden: een sterke door de gehele school en zijn stakeholders gedragen visie op onderwijs. Deze maakt volgens de geïnterviewden dat invloeden van buiten minder grip hebben op de koers van de school en de professionele ruimte van de schoolleiding en leraren. De onderstaande citaten van twee verschillende schoolleiders ondersteunen deze stelling:

“Ik denk dat wanneer je maar een heldere, gedragen en stevige visie hebt, er geen spanning ontstaat in de eisen en verwachtingen van de verschillende stakeholders.”

Wanneer een school een duidelijke visie heeft waarin deze zich onderscheidt van andere scholen, zullen ouders en leerlingen bewuster kiezen voor deze vorm van onderwijs. Hierdoor zullen deze stakeholders zelf geen druk uitoefenen op het ‘wat’ van de school maar wel betrokken willen worden bij het ‘hoe’.

Volgens een aantal geïnterviewde schoolleiders vergroten goede resultaten de professionele ruimte van schoolleiders en leraren. Goed presterende scholen kunnen volgens deze schoolleiders veel gemakkelijker hun eigen koers varen dan scholen die het minder doen. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van het onderstaande citaat.

“Het is moeilijker om eigenwijs te zijn dan mee te gaan in de stroming. Het is daarom, vooral als je tegen de stroming in gaat, van belang om precies te weten waar je het over hebt en wat je visie is.”

#### 4.1.3 Stakeholders als vertegenwoordigers van de maatschappij

Een deel van de geïnterviewden gaf aan geen spanning te ervaren tussen de interne en externe stakeholders. De externe stakeholders worden gezien als vertegenwoordigers van de maatschappij. Aangezien een school werkt in opdracht van dezelfde maatschappij hoort er volgens hen geen spanning te staan op de eisen en wensen van de maatschappij en de keuzes die de school maakt.

“De maatschappij vraagt iets van ons en wij proberen dat te leveren. Ik denk dat de eisen en verwachtingen van verschillende stakeholders dan ook helemaal niet op gespannen voet staan met elkaar: iedereen wil kwaliteit.”

Deze visie wordt door het grootste deel van de geïnterviewde schoolleiders onderschreven. Enkele anderen nuanceren dit beeld wel enigszins door te stellen dat de visie van de school niet altijd in overeenstemming is met de maatschappelijke ontwikkelingen. Soms loopt de visie parallel met deze ontwikkelingen en soms wijkt deze daar wat meer van af. Eén van de geïnterviewde schoolleiders gaf aan dat de school daarnaast vanuit zijn eigen kracht medevormend is in de richting waarin een maatschappij zich beweegt en er dus sprake is van wederzijdse beïnvloeding.

“Als leidinggevende moet ik ervoor zorgen dat de huidige focus op opbrengsten in de maatschappij niet ten koste gaat van de professionele ruimte van mij en mijn mensen.”

Uit de reactie van de schoolleiders op deze stelling kan worden opgemaakt dat professionele ruimte en de maatschappelijke focus op opbrengsten niet noodzakelijk op gespannen voet staan met elkaar. Uiteraard blijft het de taak van de schoolleider om de professionele ruimte van zichzelf en zijn leraren te beschermen. Temeer omdat die professionele ruimte juist noodzakelijke is om als school in te kunnen spelen op de volgende veranderingen in de maatschappij.

Tot slot zijn scholen verplicht om verantwoording af te leggen aan de maatschappij en hun stakeholders. Door de meeste schoolleiders wordt dit niet als een belemmering ervaren, maar eerder als bevorderend voor de kwaliteit van onderwijs. Dit is echter niet vanzelfsprekend, maar hangt af van de wijze waarop je het proces van verantwoording inricht.

“We gebruiken bij onze verantwoording veel sturingsinformatie. Deze informatie geeft richting en zorgt voor focus. Het houdt je dan ook scherp, je moet analyseren of je wel de goede dingen doet. Het gesprek over dit soort informatie kan bijdragen aan schoolontwikkeling.”

In dialoog over de ontwikkeling van de schoolorganisatie; door deze dialoog goed in te richten draagt hij bij aan de ontwikkeling van je school, zo geeft deze schoolleider aan.

“Ook de nieuwe werkwijze van de inspectie ervaar ik veel ontwikkelingsgerichter en helpt mij bij het vormgeven van de schoolontwikkeling. Vanuit dialoog, met stakeholders, naar schoolontwikkeling. Dit vraagt wel om een duidelijke visie.”

## 4.2 Krachtig leiderschap

Deze paragraaf geeft de opbrengsten weer over het thema ‘leiderschap’. Nadrukkelijk gaan we in op wat schoolleiders belangrijke en krachtige elementen vinden bij het invullen van hun leiderschapsrol. Vervolgens wordt nagegaan of er ontwikkeling en beweging plaatsvindt in wat verstaan wordt onder krachtig leiderschap. Dit mondt uit in de volgende deelvragen:

- \* Op welke manier geven de schoolleiders hun leiderschap vorm? Wat ervaren zij als krachtig leiderschap? Hoe spreken zij hierover?
- \* In hoeverre klinkt de ontwikkeling van het denken over leiderschap in de literatuur hierin door, waarin een ontwikkeling zichtbaar is naar meer collegiale modellen van leiderschap?

### 4.2.1 Invulling geven aan krachtig leiderschap

Uit de gesprekken blijkt dat schoolleiders op uiteenlopende manieren vorm geven aan hun leiderschap en, uiteraard, eigen opvattingen hebben over wat zij onder krachtig leiderschap verstaan. Er is wel degelijk een rode draad af te leiden uit de gesprekken. Drie thema's die in het merendeel van de gesprekken aan bod kwamen, worden hierna verwoord.

Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat schoolleiders het vooral van belang vinden om vanuit een heldere visie leiding te geven aan de organisatie. Zij geven allen expliciet aan dat het vooral hun rol is om voor een duidelijke visie of koers binnen de schoolorganisatie te zorgen en zo richting te geven aan het handelen in de school. Een visie met hieruit voortvloeiend duidelijke doelstellingen waarin keuzes worden gemaakt over de ontwikkeling van de school.

“Krachtig leiderschap gaat over: een visie en een doel hebben. Het vertalen van de wettelijke eisen aan het onderwijs en de verwachtingen van stakeholders naar doelen voor de school.”

(Strategische) communicatie over deze visie en doelstellingen naar betrokkenen is van groot belang. Transparant zijn, in gesprek blijven en uitleggen ‘waarom je als school bepaalde keuzes maakt’, noemen schoolleiders als één van hun belangrijkste taken. Dit in gesprek blijven, geldt extern maar ook intern: “*Door in gesprek te gaan over de visie kom je tot een samen gevormd doel*”. Draagvlak onder medewerkers voor de visie is volgens schoolleiders in grote mate bepalend voor succes en het op een duurzame manier realiseren van de doelen.

“Krachtig leiderschap gaat over samen met je medewerkers een koers uitzetten en initiatieven ontplooiën die daarbij passen en ten goede komen aan het onderwijs. ... Deze koers kun je ook zelf uitzetten, maar dat is minder duurzaam. Er moet draagvlak voor bestaan.”

“Deze weg duurt soms langer dan als ik het gewoon door had gedrukt: zo gaan we dit doel bereiken. Maar dat is uiteindelijk natuurlijk minder duurzaam.”

Een aandachtspunt bij dit thema is het bewaken van de focus. Er komt namelijk veel op schoolorganisaties af. Focus naar de buitenwereld, maar ook een interne focus. Zo geeft een schoolleider aan initiatieven voor persoonlijke ontwikkeling altijd te honoreren, mits zij aansluiten bij de ontwikkeling van de school. Een andere schoolleider geeft aan “ja te zeggen tegen elk visie-conform initiatief”. Ook hier geldt als voorwaarde dat de ontwikkelingen passen binnen de visie van de school en bijdragen aan het realiseren van de doelstellingen.

“Als leidinggevende hou je de koers in de gaten, maar je weet dat je de koers niet in een rechte lijn kunt varen. Je visie kan meanderen, maar is wel continu bepalend.”

De visie en doelstellingen geven focus binnen de school. Het merendeel van de schoolleiders maakt hierbij een onderscheid tussen het ‘wat’ en het ‘hoe’.

“Als leider geef je duidelijk aan waar de focus op ligt. Hoe een en ander ingevuld wordt, daar hebben teams en secties veel meer invloed op. Je wilt alle mensen achter het stuur hebben, zodat ze allemaal initiatief hebben. Hoe medewerkers aspecten invoeren, dat bepalen ze grotendeels zelf. Ze krijgen dan ook ruimte om zelf invulling te geven aan deze vertaalslag van hoe naar wat.”

“Vanuit de visie bepaal ik het ‘wat’ en heb ook mijn ideeën over het ‘hoe’. maar die moet je ook bereid zijn los te laten, als een andere weg meer draagvlak vindt en tot hetzelfde doel.”

De meeste geïnterviewde schoolleiders geven aan dat leiding geven in het onderwijs, en dus aan leraren, om een specifieke aanpak vraagt. “*Je geeft immers leiding aan allemaal HBO-WO opgeleide mensen. Het zijn vakfanaten. Je moet ze als leidinggevende echt niet gaan vertellen hoe zij precies hun vak moeten doceren.*” Veelal wordt gewerkt vanuit het adagium ‘wie het weet, mag het zeggen’, in tegenstelling tot de hiërarchische lijn die bepaalt welke keuze wordt gemaakt.

Leraren zijn professionals. Het is hun vak om kennis over te brengen en voor de klas te staan. Hierbij past geen top-down leiderschap, dat accepteren leraren niet. Om jezelf daarin als leider staande te houden moet je je als schoolleider kwetsbaar op durven stellen. Een aanzienlijk deel van de geïnterviewde schoolleiders noemde authenticiteit als de belangrijkste eigenschap van een schoolleider.

Een groot deel van de schoolleiders benoemt dat zij het in hun rol ook van groot belang vinden om een lerende cultuur met elkaar te creëren. De wijze waarop hier vorm aan wordt gegeven, verschilt sterk. Een aantal schoolleiders doet dit door mensen expliciet en openlijk te waarderen voor initiatieven in lijn van de schoolontwikkeling en daarbij te hopen dat dit tot spin-off leidt. Anderen zoeken nadrukkelijk de verbinding met mensen, door hen te erkennen en waarderen voor hun rol in de school, door te motiveren, aan te spreken en te prikkelen. Of ze leggen verbindingen tussen mensen, tussen thema's of tussen afdelingen en secties. Weer andere schoolleiders denken heel nadrukkelijk na over de 'vliegwielen' die zij in hun organisatie aanbrengen om ontwikkeling en innovatie te creëren, bijvoorbeeld door structuren en interactie te creëren die uitwisseling en innovatie bevorderen. Gemeenschappelijk in deze aspecten is dat schoolleiders opereren in een systeem. Een systeem dat onderling met elkaar in verband staat en een systeem waar binnen men in ieder geval gericht moet zijn op leren en ontwikkeling.

“Het is van belang in een organisatie als deze de verbinding te maken, linkjes te leggen als dit zinvol is en daarbij bewust te zijn dat een school een systeem is. ... Het is van belang om als leider aan te tonen dat keuzes altijd met elkaar in verband staan. Als je binnen een team iets afsprekt over toetsen, betekent dit bijvoorbeeld ook dat je in vaksecties op deze manier moet werken. ... En op sommige plekken breng je een vliegwiel aan, om beweging te creëren in het systeem.”

#### 4.2.2 Heroïsch en post-heroïsch leiderschap

In de wetenschappelijke literatuur is duidelijk een trend zichtbaar, waarbij leidinggeven minder top-down, en in toenemende mate vanuit een collegiaal leiderschapsmodel wordt ingevuld. In deze paragraaf bespreken we de wijze waarop de geïnterviewde schoolleiders over deze ontwikkeling spreken.

##### Ontwikkeling in leiderschap

In de uitspraken die de geïnterviewden doen over de invulling van hun rol als leider lijkt een zekere ontwikkeling te zitten. Wanneer leidinggevendenden terugkijken op de ontwikkeling die zij hebben doorgemaakt in hun vak, zien zij een ontwikkeling in hun manier van leidinggeven. Een andere manier van leidinggeven die soms situationeel is bepaald en ingegeven door de specifieke context van de school (eerst een jong team, nu gevorderd of eerst een zwak arrangement, nu een basisarrangement), maar veel vaker is ingegeven door persoonlijke of professionele groei naar een zekere mate van 'beroepsvolwassenheid'.

“Als schoolleider heb ik me ontwikkeld van pionier (bij de opstart van de school) naar hoeder van missie en visie. Leiderschap is dus situationeel bepaald en heeft te maken met de fase van de school en wat er in de buitenwereld gebeurt, bijvoorbeeld op politiek gebied of demografisch gebied.”

“Ik heb gevraagd aan het team: wat voor leider vraagt dit? We zijn toen op een directieve en goed aansturende leidinggevende rol uitgekomen. De laatste twee jaar kan steeds meer losgelaten worden.”

“Nu doe ik meer aan leidinggeven in gezamenlijkheid, waarbij ik tegelijk het karakter en de eigenheid van de leraar bewaar.”

“Aan het begin deed ik heel veel zelf, maar toen merkte ik wel dat ik teveel ballen in de lucht moest houden. Je moet een deel van het werk aan je medewerkers durven overlaten.”

Een deel van de geïnterviewden geeft aan dat zij in de loop van hun loopbaan steeds vaker durven loslaten. Zij kiezen dan voor ruimte geven en voor een leiderschapsstijl van voorleven en voorbeeldgedrag, in plaats van continu 'praten over'.

“Wat hetzelfde is gebleven zijn principes, maar wat veranderd is: minder zeggen en meer doen, dus expliciteren en voordoen.”

“Door de jaren heen ben ik er minder over gaan praten en het meer gaan doen.”

### **Heroïsch of post-heroïsch?**

Als we de voorgaande tekst in ogenschouw nemen, lijkt het alsof schoolleiders vooral post-heroïsch opereren in hun schoolorganisatie, waarbij de traditionele mannelijke en krachtige leiderschapsfiguur is vervangen door een leider die zijn leiderschap meer collegiaal inzet. Immers, belangrijke onderdelen in dat leiderschap zijn grofweg: zorg dragen voor een door medewerkers gedeelde en gedragen visie en vertrouwen op de ‘professional’ om deze visie op een goede manier te concretiseren in de praktijk. Professionals krijgen daarbij ruimte om deze visie naar eigen goedvinden uit te voeren. Hierbij leggen zij verantwoording af over het resultaat. Dit lijkt te duiden op veel ruimte en vrijheid voor leraren.

Tegelijkertijd geeft een schoolleider aan dat professionele ruimte geen professionele vrijheid is. En een aantal van de geïnterviewden geeft op de vraag ‘Wat is voor jou nu echt krachtig leiderschap?’ blijk van een heroïsch perspectief op krachtig leiderschap met voorbeelden in de lijn van: ‘Als er normale wind is, dan zit je met z’n allen op het dek, maar als er storm is, een wolkbreuk, dan is het de kapitein die bepaalt hoe het schip vaart’. Er lijkt dan ook spanning te bestaan in de wijze waarop schoolleiders invulling geven aan hun rol. Wellicht is dit spanningsveld wel heel treffend verwoord in het volgende citaat.

“Uiteindelijk gaat het erom dat je mensen zo ver krijgt dat ze jouw doelen uitvoeren en dat op de meest effectieve manier doen. Dat is niet altijd vertellen hoe het zit. Het is vaker voorleven en dit uitstralen.”

## **4.3 Professionele ruimte en gespreid leiderschap**

Deze paragraaf geeft de opbrengsten weer over het thema professionele ruimte en leiderschap. In de interviews met schoolleiders hebben we de volgende deelvragen behandeld. Ten eerste hebben we gekeken naar de roep om professionele ruimte voor leraren:

- \* Herkennen schoolleiders de roep om professionele ruimte?
- \* Hoe kijken zij hier tegenaan? Zou meer professionele ruimte leiden tot beter onderwijs?
- \* Welke voorbeelden van het nemen van professionele ruimte zien zij binnen de school?
- \* Welke mensen nemen hun professionele ruimte?

Daarnaast zijn schoolleiders bevraagd op wat dit betekent voor hun schoolleiderschap:

- \* Welke rol zien zij hierin voor henzelf als schoolleider? Wat doen zij om het nemen van ruimte te bevorderen?
- \* Wat vraagt dit van de context?

Als laatste is gespreid leiderschap aan de orde gekomen:

- \* Kennen schoolleiders de term gespreid leiderschap? Wat verstaan zij hieronder?
- \* Hoe zijn ze hiermee bezig binnen hun school en wat dit voor hun eigen leiderschap betekent?

### **Een roep om professionele ruimte**

De geïnterviewde schoolleiders herkennen de maatschappelijke roep om meer professionele ruimte voor leraren en bevestigen eveneens dat zeggenschap van leraren over de inrichting en uitvoering van het onderwijs bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. Meer eigenaarschap bij leraren betekent volgens de schoolleiders betere resultaten en leidt tevens tot duurzamere ontwikkeling dan wanneer de schoolleider hier heel sturend richting aan heeft gegeven.

De vraag of er meer professionele ruimte voor leraren nodig is, wordt wisselend beantwoord. De meeste schoolleiders geven aan dat er voldoende ruimte voor leraren bestaat om invloed uit te oefenen op de inrichting en uitvoering van het primaire proces. Binnen de wettelijke kaders van scholen is er zeker ruimte in de ogen van schoolleiders om als leraar invloed uit te oefenen op de inrichting van het primaire proces en bovendien is deze in de schoolstructuur van schoolorganisaties verankerd. Echter, het merendeel van de schoolleiders geeft aan dat leraren in de praktijk vaak niet de ruimte die er is, benutten. Een deel van de leraren neemt wel degelijk het initiatief tot ontwikkeling van de processen binnen de school, maar een ander deel van het team doet dit aanzienlijk minder vaak.

“Er is hier veel professionele ruimte voor mensen met een goed verhaal. “Als je veel weet mag je veel vertellen”. We hebben meerdere informele leiders en de belangrijkste voorwaarde hiervoor is expertise. Geen gelijke monniken, gelijke kappen. De kaders zijn wel vooraf bepaald. In discussie gaan met elkaar mag en moet, maar dan wel op niveau. We hebben een hoog ambitieniveau. Als je daar aan bijdraagt, krijg je alle ruimte.”

“Docenten zijn vaak heel reactief, pas als er ergens middelen voor beschikbaar komen, gaan ze nadenken wat ze er mee zouden kunnen. Terwijl nodig is dat ze verder denken dan vandaag en morgen en zelf met een plan bij mij aankomen en dat ik dan vervolgens ga kijken of dat financieel haalbaar is. Docenten hebben wel professionele ruimte, maar nemen deze lang niet altijd.”

### **Professionele ruimte in de praktijk**

Elke geïnterviewde schoolleider kan voorbeelden noemen van leraren die hun professionele ruimte nemen, bijvoorbeeld door zelf initiatief te tonen om het onderwijs of de werkprocessen te verbeteren. Hierbij gaat het om ideeën die binnen het team zelf ontstaan, zoals het afnemen van internationaal erkende examens, het invoeren van een toetskalender, het aanscherpen van doorlopende leerlijnen of het aannemen van een bepaald herkend profiel (zoals een sportprofiel) door de school. Het initiatief komt hierbij van intrinsiek gemotiveerde leraren die met eigen ideeën komen over verbetering van de werkprocessen binnen de school en over hoe hun eigen lessen en de lessen van anderen kunnen worden verbeterd.

Schoolleiders zien dat dit soort initiatieven van leraren ten goede komen aan het onderwijs en dat deze ook leiden tot betere leerresultaten van leerlingen. Binnen het VO kan het hierbij gaan om individuen, teams of vaksecties. In dit laatste geval zijn de scores van goed uitgevoerde initiatieven zichtbaar in de leerresultaten van leerlingen binnen deze vaksectie. Daarbij geven sommige schoolleiders aan dat het hier gaat om de sterke teams die dit soort initiatief tonen, met de betere leraren en met resultaten die al op een hoog niveau lagen. Ook bij individuele leraren die hun professionele ruimte nemen, gaat het in de ogen van schoolleiders vaak om de betere leraren.

Leraren tonen soms initiatief tot het nemen van hun professionele ruimte wanneer zij net een cursus of opleiding hebben afgerond, maar kunnen ook vanwege hun ruime ervaring binnen een bepaald thema autoriteit uitstralen en herkend worden in hun leiderschapspositie in een specifieke situatie.

“De mensen die deze ruimte nemen, horen tot onze beste docenten. Het zijn bevlogen mensen en doorzetters.”

“Expertise kan een grond zijn op basis waarvan leerkrachten de leiding nemen. Dit kan bijvoorbeeld uit een opleiding voortkomen, maar ook andere factoren - ervaring en positie bijvoorbeeld kunnen hiervoor zorgen of hieraan bijdragen.”

Jonge mensen zijn volgens een aantal schoolleiders vanuit hun opleiding al meer gewend om hun professionele ruimte te nemen en initiatief te tonen in het verbeteren van het onderwijs. Een enkeling merkt op dat het niet nodig is dat iedereen zijn of haar volle professionele ruimte neemt. Dat zou veel te veel initiatieven opleveren en de invoering van al deze initiatieven zou een onwerkbaar werkdruk opleveren voor het team. Daarnaast is het bewaken van de visie van de school bij deze initiatieven volgens velen een belangrijk aandachtspunt.

De leraren die hun ruimte nemen, steken hun nek uit, maar dit wordt niet altijd beloond binnen het team: het nemen van initiatief wordt binnen het team niet altijd gewaardeerd. Dit levert voor leraren die hun ruimte nemen soms een lastige positie binnen het team op. De - vaak extra - initiatieven vragen een grote inzet en tijdsinvestering van deze voorlopers. In veel gevallen steken zij hier ook eigen tijd in.

“Ik zie mooie initiatieven binnen mijn school, maar het hangt vaak op een paar mensen. Zij steken hun nek uit om hun professionele ruimte te nemen, maar dit wordt niet altijd beloond. Wij werken wel met persoonlijke bonussen, maar dat is vaak onvoldoende in relatie tot de inzet die deze mensen tonen.”

“Het zijn bij ons vooral de jonge (nog) kinderloze leerkrachten die zich fanatiek inzetten voor vernieuwing en ontwikkeling in de school, anderen beperken zich veelal tot hun formele taak.”

### **Passend leiderschap voor professionele ruimte**

Leiderschap vanuit de schoolleider wordt door alle schoolleiders benoemd als iets dat een bijdrage kan leveren aan het nemen van professionele ruimte door leraren. Schoolleiders kunnen volgens hen verschillende dingen doen om te bevorderen dat leraren hun ruimte nemen. Hierbij gaat het onder andere om het expliciet uitspreken van waardering. Dit zorgt ervoor dat leraren die initiatieven ontplooiën en die daarin de leiding nemen, dit vaker gaan doen.

Ook wordt in dit kader door schoolleiders nagedacht over congruentie en interne consistentie binnen de schoolorganisatie. Van leerlingen verwachten we eigenaarschap van hun eigen leerproces en dat zij hierin initiatief tonen. Dit werkt door naar de positie van leraren, ook zij moeten de ruimte krijgen, voelen en nemen om initiatief te nemen tot hun eigen ontwikkeling en het primaire proces binnen de school. En ook naar schoolleiders, die ook professionele ruimte nodig hebben om hun rol adequaat te kunnen invullen. Soms moeten ze deze ruimte zelf creëren.

Een aantal schoolleiders geeft aan zich vooral met de kaders zoals koers en visie bezig te houden. Door externe ontwikkelingen in de context van de school (zoals nieuwe wetgeving of een veranderende leerlingpopulatie) te vertalen naar de betekenis daarvan binnen de school. Door een ontwikkelrichting te formuleren en deze in samenspraak met het team verder uit te werken. Binnen die ontwikkelrichting en binnen de financiële kaders kunnen leraren met initiatieven komen. Vanuit dat perspectief is het de rol van de schoolleider om deze initiatieven te omarmen en te faciliteren.

“De mensen die deze ruimte nemen, horen tot onze beste docenten. Het zijn bevlogen mensen en doorzetters. Vanuit het management moeten deze mensen de ruimte krijgen. Complimenten geven en initiatieven niet in de kiem smoren. De voorwaarden scheppen en ingrijpen als het misgaat. Zolang het bij onze doelstellingen en binnen de financiële kaders past, is het in principe goed.”

“Iedereen is zijn eigen leider. Leidinggeven is meer het samenbrengen. Het vaststellen of het vinden dat: nadenken over wat we doen, is dat nou het goede? Over de keuzes die je maakt en de stappen die je zet. Die concretiseren... daarin kom je verder als je iedereen de ruimte geeft om zijn eigen leider te zijn, maar wel binnen de visie van de school. Zo heb je een hele breed gedragen invulling



van die visie.”

Vertrouwen speelt hierbij een belangrijke rol. Wanneer je als leidinggevende het vertrouwen uitspreekt dat de benodigde expertise er is, voelen mensen zich aangesproken en komen zij in beweging. Een belangrijk aspect dat hierin naar voren komt, is dat het voor succesvolle initiatieven ook noodzakelijk is dat anderen deze expertise ook omarmen, dat leraren elkaar ook leiderschapsposities toekennen.

### **De betekenis van gespreid leiderschap**

De term gespreid leiderschap wordt door de meerderheid van de schoolleiders herkend. Daarbij ontbreekt in de meeste gevallen echter een helder beeld van wat hieronder wordt verstaan. De meesten scharen de term in het rijtje van nieuwe, meer collegiale vormen van leiderschap als transformatief, democratisch en gedeeld leiderschap. Een heldere definitie ontbreekt en een deel van de schoolleiders geeft aan een heldere definitie ook minder interessant te vinden. Voor hen gaat het om de algemene strekking van het concept, waaronder wordt verstaan dat leiderschap niet alleen bij de schoolleider ligt of bij de andere formeel aangestelde leidinggevendenden. Hierbij kunnen leraren door initiatief te tonen ook leiderschap nemen op een bepaald onderdeel in de schoolorganisatie.

“Gespreid leiderschap is het stimuleren en faciliteren van het experiment. Mensen worden uitgenodigd om hun professionele ruimte te pakken, dit zijn vooral jonge mensen die dit pakken, zij hebben het elan, zijn ondernemend en denken in mogelijkheden. Ter bevordering van kruisbestuiving worden deze jonge mensen gekoppeld aan ‘beroepsremmers’.”

“Voor mij hebben gespreid leiderschap en professionele ruimte van docenten direct met elkaar te maken, het is een wisselwerking.”

Over het algemeen is men positief over de eigen betekenis die men aan gespreid leiderschap geeft (leiderschap ligt niet alleen bij de schoolleider of bij de andere formeel aangestelde leidinggevendenden, leraren kunnen ook een leiderschapsrol vervullen) en wordt benoemd dat dit raakt aan waar zij in de dagelijkse praktijk van hun schoolleiderschap op reflecteren. Men geeft aan hier in verschillende vormen mee bezig te zijn en ziet dit vanuit verschillende onderbouwingen ook als noodzakelijk. Hiermee doelen ze op diverse motivaties die ten grondslag liggen aan het toekennen van gespreid leiderschap door de schoolleider. Soms is dit vanuit praktisch dan wel pragmatisch oogpunt: ‘Moderne schoolorganisaties zijn zo complex dat je het niet in je eentje redt’, vanuit functionalistisch oogpunt: ‘We hebben een taalcoördinator aangesteld die die elementen oppakt’. Andere schoolleiders geven ook daadwerkelijk aan dat het spreiden van leiderschap tot betere opbrengsten leidt (meer draagvlak, betere besluiten et cetera) en dat die motivatie ten grondslag ligt aan het spreiden van hun leiderschap.

“Wat wel voorkomt is dat je mensen soms een specifieke rol geeft, maar dat doe je omdat je denkt en hoopt dat een leraar zich verder kan ontwikkelen. Dat zijn specifieke keuzes die je maakt om mensen te laten groeien. Ik geef mensen deze (leiderschaps)rol op basis van beeldvorming: kennis, houding, vaardigheden, een totaalplaatje, ook op basis van tactiek.”

### **Voorwaarden voor gespreid leiderschap**

Het sturen op gespreid leiderschap binnen de school vraagt van de formele leiders, waaronder schoolleiders, naar eigen zeggen een zekere mate van zelfvertrouwen en beroepsvolwassenheid. De meeste geïnterviewden geven daarbij aan dat zij hier gedurende hun ontwikkeling als schoolleider ook in zijn gegroeid. Een aantal schoolleiders schetst een ontwikkeling van een meer sturende leider naar een meer coachende rol en het sturen op de ontwikkeling van anderen (zie ook de paragraaf hiervoor, ontwikkeling in leiderschap).

“Ik ben in het verleden erg sturend geweest in mijn rol en laat nu meer over aan mensen in werkgroepen. Ik denk dat het nu goed is. En ik denk dat medewerkers het ook goed vinden. Ik denk dat ze de ruimte krijgen die er is.”

“Ik realiseer me in deze fase van mijn leven dat het klopt wat ik ooit zei, maar dat ik het toen eigenlijk niet snapte. Dat je geen goed rector bent maar het steeds moet worden, met vallen en opstaan. En dat het ertoe doet dat je weet wanneer je eigen ego of je verantwoordelijkheidsgevoel de overhand krijgt of ontspoot. En hoe belangrijk het is te weten waar je kunt loslaten en waar je vast moet houden.”

Onderdeel van het sturen op gespreid leiderschap is ook het voorleven hiervan. Door zelf te handelen naar gespreid leiderschap. Bijvoorbeeld door het ‘wat’ (samen) te bepalen en het ‘hoe’ vrij te laten, door vertrouwen in anderen uit te spreken, door zaadjes te planten, maar het groeien van een idee bij het team plaats te laten vinden. Het voorleven van gespreid leiderschap en het gedrag dat hierbij hoort, is volgens sommigen noodzakelijk om dit echt vorm te geven. Het uitspreken van woorden maar het nalaten van het gedrag zal nooit tot echte ontwikkeling leiden in hun mening.

Een ander aspect gaat over de precieze invulling van gespreid leiderschap en de rol die hierin bij een formeel leidinggevende en eindverantwoordelijke hoort. Sommige schoolleiders spreken in dit kader over een vinger aan de pols houden om te voorkomen dat het misgaat. Anderen geven aan dat je de verantwoordelijkheid ook echt bij diegene moet leggen en dan niet over hun schouder mee hoort te kijken. Hierbij hoort ook de acceptatie dat er fouten zullen worden gemaakt. Zo geeft een schoolleider expliciet aan: ‘Lastig in leiderschap vind ik de balans tussen vasthouden en loslaten. Echter, wil je mensen meer verantwoordelijkheid laten nemen, dan moet je ze ruimte geven.’

Ten aanzien van de structuren binnen de school die gespreid leiderschap bevorderen, bestaan minder scherpe beelden bij schoolleiders. Of het delen van leiderschap in een formele structuur (bijvoorbeeld het aanstellen van teamleiders) het ontstaan van gespreid leiderschap belemmert, daarover zijn de meningen sterk verdeeld. Met name de schaalgrootte van de school speelt hierin een rol. Een zekere omvang van de school vraagt volgens velen om het formeel delen van leiderschap.

“Zonder enige vorm van aansturing zou een organisatie snel vleugellam zijn. Zonder voldoende professionele ruimte ten behoeve van gespreid leiderschap bestaat een school uit lesboeren dat is dodelijk voor het onderwijs en voor docenten zelf. Een docententeam heeft behoefte aan een goal en daarvoor willen ze zelf initiatief nemen om in een bepaalde richting te ontwikkelen.”

## **5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN VOOR EEN ONDERZOEKSAGENDA**

### **5.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk presenteren we de inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd. Vanwege de verkennende aard en omvang van dit onderzoek is het woord ‘conclusies’ wellicht te zwaar aangezet. Echter, er zijn wel degelijk patronen en inzichten af te leiden uit de gesprekken die in het kader van dit onderzoek zijn gevoerd. We presenteren eerst deze inzichten, waarna we op basis van de uitkomsten van dit onderzoek een aanzet voor een verdere onderzoeksagenda voorleggen.

### **5.2 Conclusies**

Een opmerking vooraf: gezien de omvang van de onderzoeksgroep en het verkennende karakter van het onderzoek kunnen op basis van het onderzoek geen algemene uitspraken worden gedaan over verschillen in de perspectieven van schoolleiders uit het PO of VO of het regulier onderwijs versus het (voortgezet) speciaal onderwijs.

#### **5.2.1 Context en stakeholders**

Uit de gevoerde gesprekken en de daarop volgende digitale verdiepingsronde blijkt dat schoolleiders in een aantal gevallen spanning ervaren in de eisen die stakeholders hebben ten aanzien van de school. Echter, over het algemeen kunnen de geïnterviewde schoolleiders goed omgaan met deze spanning en hebben deze externe factoren in hun ervaring een beperkte invloed op hun eigen professionele ruimte en die van hun leraren.

Schoolleiders ervaren het omgaan met de verwachtingen van verschillende stakeholders veelal expliciet als onderdeel van hun taak. Ze zien het dan ook als hun taak om de eisen die vanuit verticale relaties - als die met de overheid - en horizontale relaties - met andere stakeholders - worden gesteld te vertalen naar de doelstellingen van de school. Daarbij ervaren zij dat de door dezelfde overheid nagestreefde professionele ruimte van leraren overeind blijft. Niet als vanzelfsprekendheid, maar wel als je als schoolleider je rol adequaat vervult en soms als filter optreedt tussen school en omgeving.

Schoolleiders gaan over het algemeen pragmatisch om met de verwachtingen van stakeholders en maken hier intern binnen hun school gebruik van wanneer ze vinden dat dit ten goede komt aan het onderwijs.

Wanneer een school goede opbrengsten heeft, gebruiken schoolleiders deze om zich te verweren tegen een te grote invloed van stakeholders op de inhoud van het onderwijs. Ook geldt dat dit eenvoudiger is naarmate de school beschikt over een sterke en gedragen visie op onderwijs, die eveneens in lijn ligt met wat de maatschappij van het onderwijs verwacht.

Verantwoording kan volgens schoolleiders een goede bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de school, mits je deze dialoog als schoolleider goed inricht. Een constructieve dialoog over schoolontwikkeling met horizontale en verticale relaties is dan goed mogelijk.

## 5.2.2 Krachtig leiderschap

### Krachtig leiderschap volgens schoolleiders

De geïnterviewde schoolleiders geven elk, vanzelfsprekend, op eigen wijze invulling aan hun leiderschap. Ze hebben dan ook sterke opvattingen over wat onder krachtig leiderschap wordt verstaan. Drie gemeenschappelijke elementen die de geïnterviewde schoolleiders ervaren als krachtig leiderschap zijn:

- \* Een gedragen visie als basis: De geïnterviewde schoolleiders vinden het vooral van belang om vanuit een heldere, gedeelde en gedragen visie leiding te geven aan de organisatie. Alle geïnterviewde schoolleiders geven aan dat het hun rol is om voor een duidelijke visie of koers binnen de schoolorganisatie te zorgen. Deze visie dient richting te geven aan het handelen van de medewerkers (kaders te geven). Strategisch communiceren over deze visie en het creëren van draagvlak voor deze visie is van groot belang om adequaat leiding te geven aan de schoolorganisatie.
- \* Sturen op het 'wat', vertrouwen op het 'hoe': De visie en doelstellingen geven focus en bepalen waar de aandacht naar uitgaat binnen de school, zo benadrukken vrijwel alle schoolleiders. Het merendeel van de schoolleiders maakt hierbij een onderscheid tussen het 'wat' en het 'hoe'. Met de visie geven schoolleiders aan waar de focus op ligt. Hoe zaken worden opgepakt binnen de school, daar hebben teams en/of secties veel meer invloed op, zij maken de vertaalslag naar operationeel niveau.
- \* Vliegwielen voor een lerend systeem: Tot slot geven de schoolleiders aan dat zij het van belang vinden een lerende, innovatieve cultuur te realiseren. Hoe schoolleiders deze cultuur proberen te realiseren, verschilt sterk. Een aantal schoolleiders doet dit door mensen expliciet en openlijk te waarderen voor initiatieven in de lijn van de schoolontwikkeling. Anderen zoeken nadrukkelijk de verbinding met mensen. Weer andere schoolleiders denken heel nadrukkelijk na over de 'vliegwielen' die zij in hun organisatie aanbrengen om ontwikkeling en innovatie te creëren. Op deze manier proberen schoolleiders een cultuur en systeem te creëren dat is gericht op ontwikkeling en leren. Een mooi ideaalbeeld en streven, dat vanzelfsprekend klinkt, maar volgens schoolleiders niet altijd makkelijk te realiseren is.

### Ontwikkeling in leiderschap

Een groot deel van de geïnterviewde schoolleiders geeft aan in hun carrière als schoolleider een zekere ontwikkeling te hebben doorgemaakt in hun leiderschap. Deze ontwikkeling kenmerkt zich veelal door de beweging: minder sturing en meer loslaten. Woorden die hierbij worden gebruikt zijn: authenticiteit, voorleven en ruimte geven. Mooie woorden die inderdaad lijken te duiden op een verschuiving in het leiderschap naar een meer collegiaal model. Een verschuiving die gelijkenissen lijkt te hebben met de ontwikkeling die zichtbaar is in de literatuur over leiderschap. In deze literatuur wordt namelijk een transitie benoemd, waarbij de heroïsche, traditionele krachtige leiderschapsfiguur sinds ongeveer 2000 verdrongen wordt door een leider die meer collegiaal invulling geeft aan de leiderschapsrol (Kessels, 2012). Leiderschap is na deze transitie geen unieke eigenschap meer van een sterk (functioneel bepaald) individu, maar wordt meer collegiaal ingevuld. Deze transitie wordt ook wel benoemd als een verschuiving van een heroïsch, waarbij de leider als een held wordt beschouwd, naar een post-heroïsch leiderschapsfiguur.

Echter, dit optimisme over het meebewegen in deze transitie is slechts één kant van de medaille. Wanneer we nauwkeurig kijken naar de uitspraken van schoolleiders en de thema's die zij scharen onder krachtig leiderschap: 'een gedragen visie', 'sturen op het 'wat', vertrouwen op het 'hoe' en 'een lerend systeem creëren', zijn niet direct elementen die zijn te scharen onder 'top-down' leiderschap, tegelijkertijd zijn het ook niet de elementen die verstaan zouden mogen worden onder heroïsch en collegiaal leiderschap.

Treffend is dit verwoord in het citaat: “Professionele ruimte is geen professionele vrijheid”. En een aantal van de geïnterviewden geeft als antwoord op de vraag: ‘Wat is voor jou nu echt krachtig leiderschap?’ blijkt van een vrij heroïsch perspectief op leiderschap met voorbeelden in de lijn van: ‘Als er normale wind is, dan zit je met z’n allen op het dek, maar als er storm is, een wolkbreuk, dan is het de kapitein die bepaalt hoe het schip vaart’. Kortom: de geïnterviewde schoolleiders spreken over het toepassen van meer collegiale vormen van leiderschap, volledig in lijn van de maatschappelijke trend. Tegelijkertijd lijkt ook een keerzijde te bestaan waarin zij een meer heroïsch leiderschapsperspectief aanhangen. Er lijkt dan ook een spanningsveld te bestaan tussen ‘ruimte geven’ en ‘richting geven’, tussen vertrouwen en controle. Heroïsche en post-heroïsche elementen van leiderschap worden gecombineerd en specifieke leiderschapstijlen worden situationeel ingezet, afhankelijk van de persoonlijke stijl van schoolleiders en waar de context in hun ogen om vraagt.

Is er een trend waarin leiderschap in toenemende mate meer collegiaal wordt ingezet en minder top-down? Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden. Wel kunnen we op basis van de gesprekken met schoolleiders stellen dat schoolleiders aangeven dat zij een verschuiving hebben doorgemaakt naar een meer collegiale manier van leiding geven.

### 5.2.3 Professionele ruimte en gespreid leiderschap

#### **Professionele ruimte, een aanvullend perspectief van schoolleiders**

Schoolleiders herkennen de roep om meer professionele ruimte en geven aan dat meer invloed van leraren op de inrichting en uitvoering van het primaire proces in hun ogen tot beter onderwijs zou leiden. Het perspectief van schoolleiders op professionele ruimte levert, aanvullend op eerder onderzoek, een interessant beeld op: de meerderheid van de geïnterviewde schoolleiders geeft aan dat leraren in hun ogen voldoende professionele ruimte hebben (binnen zowel de wettelijke kaders als binnen de structuur van de school), maar dat deze in veel gevallen onvoldoende wordt benut. In hun ogen gaat het dus niet zo zeer om het vergroten van de ruimte, maar om een betere benutting van de bestaande ruimte.

Een relevante vraag vanuit dit perspectief lijkt te zijn wat leraren ervan weerhoudt om de - in de ogen van schoolleiders bestaande - ruimte beter te benutten. Vanuit de theoretische achtergronden wordt gesteld dat de ervaren of gepercipieerde professionele ruimte belangrijker is dan de feitelijke ruimte en dat mensen zich in hun gedrag vooral laten leiden door de ruimte die zij ervaren. Het draait dus om de inschatting van leraren van de ruimte die zij hebben om invloed uit te oefenen. Deze redenering volgend, zouden leraren dus onvoldoende ruimte ervaren, terwijl zij deze in de ogen van schoolleiders wel degelijk hebben. Bij het nemen van professionele ruimte spelen daarnaast mogelijk nog andere aspecten een rol. In dit kader wordt onder andere de leeftijd of levensfase waar medewerkers zich bevinden genoemd.

#### **De invloed van schoolleiders**

In de literatuur ten aanzien van gespreid leiderschap wordt gesteld: de ervaren professionele ruimte beïnvloedt de activiteiten van leiders en volgers en andersom beïnvloeden leiders en volgers ook de mate waarin professionals deze ruimte ervaren. Hulsbos (2012) schets hierbij een samenspel tussen het verwerven van leiderschap door leiders, het toekennen van leiderschap door volgers, de situatie (structuur, cultuur, routine en instrumenten) en de ervaren professionele ruimte.

Wanneer deze onderlinge relaties worden onderzocht vanuit het perspectief van schoolleiders herkennen zij een invloedrijke rol voor zichzelf. Schoolleiders geven aan op verschillende manieren te stimuleren dat leraren hun professionele ruimte benutten.

Hierbij gaat het onder andere om het sturen op het 'wat' in plaats van het 'hoe', het faciliteren van waardevolle initiatieven, het uitspreken van waardering/het geven van complimenten, het geven van vertrouwen en het durven loslaten. Dit zijn in de ogen van veel van de geïnterviewde schoolleiders aspecten die een belangrijke rol spelen als het gaat om leiderschap dat past bij het invullen van professionele ruimte door leraren. Binnen de literatuur vervullen schoolleiders verschillende rollen: onderdeel van de situatie/structuur, (mede)vormgever van de cultuur en directe beïnvloeder van de ervaren professionele ruimte. De bovengenoemde aspecten die schoolleiders in hun schoolleiderschap inzetten bij het stimuleren van het nemen van professionele ruimte geven zicht op de relaties die schoolleiders hierin van waarde achten en de rol die zij hierin voor zichzelf zien weggelegd.

#### **Aanvullende voorwaarden voor het nemen van professionele ruimte**

Situationele voorwaarden voor gespreid leiderschap anders dan de cultuur, zoals structuur, routines en instrumenten, worden door schoolleiders minder scherp benoemd dan de voorwaarden die hier in hun leiderschap aan bijdragen.

Een voorwaarde die wel duidelijk door schoolleiders als betekenisvol wordt benoemd, is het toekennen van leiderschap door andere leraren. Hierbij geven zij aan dat dit het nemen van professionele ruimte soms nog in de weg staat. Zij zien hierin een rol voor henzelf als het gaat om het stimuleren van de cultuur, het beïnvloeden van andere volgers en daarmee het bevorderen van de ervaren ruimte.

#### **De rol van gespreid leiderschap**

De term gespreid leiderschap wordt door de meerderheid van de schoolleiders weliswaar herkend, maar in de meeste gevallen ontbreekt hierbij een helder beeld van wat hieronder (in de literatuur) wordt verstaan. Schoolleiders scharen de term over het algemeen onder de vormen van collegiaal leiderschap. De algemene strekking van het concept is voor de meesten belangrijker dan de feitelijke betekenis, zoals deze wordt beschreven in de literatuur. Wel lijken er verschillende en sterk uiteenlopende argumenten te bestaan onder schoolleiders om voor meer collegiale leiderschapsvormen te kiezen. Deze kunnen strategisch of functioneel van aard zijn of meer intrinsiek bepaald.

### **5.3 Aanbevelingen voor een onderzoeksagenda**

Dit verkennende onderzoek heeft geen waarheidsvinding tot doel. De aard en omvang van het onderzoek lenen zich niet voor dit soort uitspraken. Het is een verkennende studie waaruit aanknopingspunten tot verder onderzoek voortkomen. Uniek aan deze studie is dat de thema's professionele ruimte en leiderschap expliciet vanuit het perspectief van de schoolleider zijn onderzocht. Eerder werden deze thema's veelal vanuit het perspectief van de leraar benaderd. Deze invalshoek leidt tot unieke inzichten die verder getoetst zouden moeten worden in empirisch onderzoek.

Hieronder doen wij enkele aanbevelingen tot verder onderzoek. We starten hierbij met enkele inhoudelijke aanbevelingen, waarna we overgaan tot meer methodologische thema's die op basis van deze studie ons inziens zeker de moeite waard zijn om verder op in te zoomen.

- \* Dit onderzoek was een verkennend onderzoek naar leiderschap in relatie tot professionele ruimte. Hieruit wordt duidelijk dat schoolleiders een ander perspectief hebben op de roep om meer professionele ruimte voor leraren dan leraren zelf hebben. Ook lijkt dit perspectief af te wijken van het maatschappelijke debat hierover en de weergave hiervan in landelijke ontwikkelingen. Het lijkt daarom zeer waardevol te onderzoeken wat maakt dat leraren hun - in de ogen van schoolleiders bestaande -

professionele ruimte onvoldoende ervaren? Gaat het hierbij om belemmerende factoren in het leiderschap, de structuur binnen de school of om het uitblijven van het toekennen van leiderschap binnen het team? Wat is ieders rol en bijdrage aan deze factoren in positiebepaling binnen het model van Spillane (2006) en de uitbreiding van Hulsbos (102) hierop?

- \* Het verschil in beleving van de bestaande professionele ruimte tussen schoolleiders en leraren is mogelijk te wijten aan het ontbreken van een gedeelde definitie van het begrip 'professionele ruimte'. Het valt niet uit te sluiten dat schoolleiders en leraren hier verschillende definities aan toekennen. Aanvullend onderzoek zou zich daarom op de volgende vragen kunnen richten: Wat verstaan leraren onder professionele ruimte en hoe verhoudt die zich tot de definitie(s) van schoolleiders? Komen deze definities overeen met de definitie van professionele ruimte zoals in de landelijke initiatieven om deze te bevorderen wordt gehanteerd? Duidelijkheid hierover zou ten goede komen aan het maatschappelijke debat over professionele ruimte en daarmee aan de kwaliteit van het onderwijs. Want daar zijn de verschillende groepen het over eens: het invullen van professionele ruimte door leraren draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs. Ook kan in dit kader gedacht worden aan een verdere theoretische uitdieping van de relatie tussen de begrippen 'professional' en 'professionele ruimte'. Is het voor een goede invulling van professionele ruimte noodzakelijk om een professional te zijn? En wat verstaan we hieronder? Welke eigenschappen, vaardigheden en welke houding horen hierbij?
- \* In het huidige onderzoek is het thema 'gespreid leiderschap' ook aan bod gekomen. Zoals hiervoor besproken is gespreid leiderschap voor schoolleiders niet zozeer 'de nieuwe leiderschapsstijl', maar beseffen schoolleiders wel dat dit een noodzakelijk en aanvullend onderdeel is in hun handelingsrepertoire. Op basis van dit bewustzijn is het aan te raden aanvullend vervolgonderzoek uit te voeren naar de voorwaarden waaronder gespreid leiderschap ontstaat. Welke kenmerken in de leider, volger en situatie maken dat gespreid leiderschap kan ontstaan? Wat in dit samenspel van factoren kan de schoolleider doen om gespreid leiderschap te laten ontstaan? Hoe beleven leraren dit? En in welke situaties is gespreid leiderschap effectief of succesvol? Welke perspectieven hebben leraren hierbij en hoe verhouden deze perspectieven zich tot die van de schoolleider?
- \* Schoolleiders geven aan dat zij niet in hun professionele ruimte belemmerd worden door externe invloeden en stakeholders. Ze geven aan dat zij een 'filter' vormen tussen school en omgeving en zelf bepalen welke invloeden zij doorvertalen naar hun medewerkers. De vraag is hoe leraren deze externe invloeden ervaren. Voelen zij zich beperkt in hun professionele ruimte op basis van de verschillende invloeden in de omgeving van de school? Hoe ervaren zij de verschillende verwachtingen van stakeholders? Slagen de schoolleiders er ook wat hen betreft in om de externe invloeden buiten de deur te houden?
- \* Het huidige onderzoek is uitgevoerd door zestien schoolleiders te bevragen. Uniek hierbij is het perspectief van deze schoolleiders op de thematiek van het onderzoek. Dit heeft uiteraard zijn waarde, maar deze benadering kent tevens beperkingen. Zoals een eenzijdig perspectief van schoolleiders op hun gedrag, hun leiderschapsstijl en hun handelen in bepaalde situaties. We adviseren dan ook vervolgonderzoek uit te voeren in integraliteit, waarbij verschillende perspectieven worden meegenomen: het perspectief van de leraar (of het team) en mogelijk andere betrokkenen, zoals ouders of ketenpartners, aangevuld met het perspectief van de schoolleider. Door verschillende perspectieven in de school met elkaar in verbinding te brengen zouden de daadwerkelijke spanningsvelden binnen deze thematiek daadwerkelijk zichtbaar kunnen worden.

- \* Daarnaast is het van groot belang na te denken over de doelstelling van een eventueel vervolgonderzoek. De vraag is dan ook of vervolgstappen naar aanleiding van dit onderzoek gericht zijn op waarheidsvinding waarbij vragen centraal kunnen staan als: In welke situaties is gespreid leiderschap wenselijk? Onder welke voorwaarden is gespreid leiderschap succesvol? Welke relatie bestaat tussen gespreid leiderschap en professionele ruimte van leraren? Of dat vervolgstappen een ander doel dan waarheidsvinding hebben en bijvoorbeeld meer gericht (moeten) zijn op het creëren van verdere bewustwording rondom gespreid leiderschap of andere collegiale modellen van leiderschap vanuit de overtuiging dat dit een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs heeft. Het onderzoeksdoel is immers grotendeels bepalend voor de wijze waarop een onderzoek wordt ingericht. Past bij een onderzoek gericht op waarheidsvinding een klassieke onderzoeksopzet, maar past bij een onderzoeksopzet gericht op bewustwording en activering wellicht een andere opzet, waarbij deelnemers gedurende het onderzoek actief deelnemen en mede zelf de oplossing vormgeven? Onderzoek is in deze tweede benadering nadrukkelijk geen vorm van 'waarheidsvinding', maar een interventie in het realiseren van de eerste stap naar verandering: bewustwording, met als gevolg dat met de uitvoering van het onderzoek wellicht al een eerste stap gezet wordt naar de gewenste toekomst (of om bewustwording hierover te genereren). Opbrengst van dit type onderzoek kan gelegen zijn in de verzameling van *good practices*, verslaglegging van story telling et cetera. Overigens zijn beide benaderingen waardevol, maar passen deze in verschillende contexten afhankelijk van de doelstelling.



## BIJLAGE I: OVERZICHT KENMERKEN GESPREKSPARTNERS

Overzicht geïnterviewden, verdeling per sector, gender en leeftijdscategorie					
Man	BAO	SBO	VO	VSO	Totaal
leeftijd t/m 39			1		1
40 t/m 49	1			1	2
50 t/m 59		1	3		4
>60	1		1		2
<b>Totaal man</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

Vrouw	BAO	SBO	VO	VSO	Totaal
leeftijd t/m 39	1				1
40 t/m 49	1		1	1	3
50 t/m 59	1		2		3
>60					0
<b>Totaal vrouw</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Overzicht geïnterviewden, per sector en functie.	
Sector & Functie	Aantal
<b>BAO</b>	<b>5</b>
directeur	5
<b>SBO</b>	<b>1</b>
directeur	1
<b>VO</b>	<b>8</b>
conrector	1
directeur	1
lid centrale directie	1
plaatsvervangend rector	2
rector	2
voorzitter college van bestuur	1
<b>VSO</b>	<b>2</b>
afdelingsmanager	1
schoolleider	1
<b>Eindtotaal</b>	<b>16</b>

Aantal jaar ervaring als schoolleider	
1-5 jaar	2
6- 10 jaar	6
11-20 jaar	6
21-30 jaar	1
30 jaar en meer	1

<b>Aantal leerlingen</b>	
< 500	8
501 - 1000	2
1001 - 2000	2
2001 - 3000	3
> 3001	1

<b>Aantal medewerkers</b>	
< 25	3
26-50	4
51- 100	4
101 - 200	3
> 201	3

<b>Aantal jaar ervaring als schoolleider</b>	
1-5 jaar	2
6- 10 jaar	6
11-20 jaar	6
21-30 jaar	1
30 jaar en meer	1

## BIJLAGE II: INTERVIEWLEIDRAAD

### 1.1 Toelichting onderzoek

#### 1.1.1 Inleiding

Vergroting van de professionele ruimte van leraren is noodzakelijk om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Leraren zijn immers de belangrijkste factor voor de onderwijskwaliteit. Het draagt bovendien bij aan de kwaliteit van het vak zelf en daarmee aan de kwaliteit van de beroepsgroep, omdat het vak van leraar interessanter wordt naarmate hierin meer vrijheden worden ervaren. In de praktijk lopen leraren echter tegen tal van belemmeringen aan die hun professionele ruimte beperken. Deze belemmeringen zijn niet zozeer het gevolg van een gebrek aan formele ruimte, maar worden vaak veroorzaakt door een gebrek aan informele ruimte. Bij de inkleuring daarvan spelen schoolleiders een belangrijke rol. Er is echter nog weinig bekend over het soort leiderschap dat past bij de toenemende behoefte aan professionele ruimte van leraren. Binnen de wetenschap zien sommigen in 'gespreid leiderschap' een leiderschaps- of organisatievorm die past bij de ontwikkeling van professionals die steeds meer ruimte opeist en die bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. In de praktijk worden mogelijk ook andere antwoorden geboden.

#### 1.1.2 Verkennend onderzoek onder schoolleiders

In dit verkennende onderzoek gaat Van Beekveld & Terpstra in gesprek met een aantal schoolleiders uit PO, VO en (V)SO. Dit onderzoek wordt breed ingestoken en kijkt naar de context waarin schoolleiders functioneren, de manier waarop schoolleiders naar hun eigen vak kijken en naar ervaringen die zij hebben met vormen van het delen van verantwoordelijkheid en gespreid leiderschap. Hierbij richten wij ons op beantwoording van de volgende hoofdvragen:

1. Welke vormen van verantwoording naar stakeholders (toezichthouders, bestuur, onderwijsinspectie, ouders, leerlingen en medewerkers) stimuleren groei en ontwikkeling in de school?
2. Welke aspecten dragen bij aan de erkenning van het belang van het vak van de schoolleider en de beleving van trots om deze functie te kunnen uitoefenen?
3. Welke aspecten geven een schoolleider het zelfvertrouwen om het leiderschap te delen met leraren, zonder het gevoel te krijgen dat dit een aantasting vormt van zijn/haar formele leiderschapspositie?

#### 1.1.3 Werkwijze diepte-interviews

In de diepte-interviews ligt de nadruk op het verkennen van praktijksituaties van geïnterviewden en het vinden van antwoorden op de vragen vanuit hun eigen praktijkkennis. De geformuleerde vragen zijn samengesteld op basis van wetenschappelijke inzichten en dienen hierbij als een belangrijke leidraad.

Er worden diepte-interviews gevoerd met 16 tot 20 schoolleiders uit het primair en voortgezet onderwijs. In deze interviews gaan we aan de hand van de onderzoeksvragen en een semigestructureerde interviewleidraad op zoek naar voorlopige antwoorden c.q. hypothesen ten aanzien van de onderzoeksvragen.

De te interviewen schoolleiders vertegenwoordigen zoveel mogelijk een dwarsdoornede van het Nederlandse funderend onderwijs (primair, voortgezet en (voortgezet) speciaal onderwijs).

In de interviews met schoolleiders willen we vooral werken met narratieven. We zetten de dialoog in op zoek naar het verhaal van de geïnterviewden, naar persoonlijke betekenissen en oplossingen.

#### **Kenmerken van narratieven**

- \* Concreet en tijd- en plaatsgebonden verhalen.
- \* De verteller geeft betekenis aan een gebeurtenis.
- \* Subjectieve interpretatie van de situatie.
- \* Geschikt om inzicht te krijgen in de persoonlijke belevingswereld van individuen.
- \* Omvatten handelingsvoorschriften voor specifieke situaties en geven inzicht in hoe processen verlopen.

Gelet op de beschikbare tijd voor dit onderzoek en het verkennende karakter ervan passen we niet de integrale onderzoeksmethode van het werken met narratieven toe. We gebruiken de verhalen van de geïnterviewden om voorlopige antwoorden (hypothesen) te formuleren ten behoeve van de beantwoording van de onderzoeksvragen en deelvragen. Deze hypothesen worden vertaald in een aantal discussiethema's (bijvoorbeeld in de vorm van stellingen) voor het gesprek dat plaatsvindt in de focusgroepen. Zodoende kunnen de hypothesen getoetst worden bij schoolleiders die deelnemen aan de tweede fase van het onderzoek: de verdiepende focusgroepen.

We hebben interviews van maximaal één uur gepland. Hierbij werken we met een gespreksleidraad, die wij gezien de beschikbare tijd vrijelijk zullen hanteren. De gespreksleidraad geeft een beeld van het type vragen dat wij ter verdieping op de praktijkverhalen van de geïnterviewden zullen stellen, om op deze manier voorlopige antwoorden op de onderzoeksvragen en deelvragen te vinden.

De gesprekken zullen worden opgenomen ten einde de opbrengsten hiervan ook bij een eventueel vervolgonderzoek te kunnen gebruiken. De gesprekspartners zal vooraf 'op band' om toestemming worden gevraagd om de opgenomen gesprekken met dit doeleinde beschikbaar te stellen aan de Open Universiteit.

## 1.2 Gespreksleidraad

Ad 1.

*Welke vormen van verantwoording naar stakeholders (toezichthouders, bestuur, Onderwijsinspectie, ouders, leerlingen en medewerkers) stimuleren groei en ontwikkeling in de school?*

Deze vraag refereert aan de meervoudige opdrachten en loyaliteiten van de schoolleider en de verschillende eisen en vragen die op de schoolleider af komen in een spanningsvolle werkomgeving waar toezichthouders, bestuurders, inspectie, ouders, leraren en leerlingen zeer uiteenlopende vragen en wensen hebben.

- \* In hoeverre ervaart u als schoolleider een spanningsveld tussen de verschillende eisen en verwachtingen van verschillende stakeholders ten aanzien van het onderwijs?
  - Waar uit dit zich in?
  - Hoe gaat u hiermee om in uw rol als schoolleider?
- \* Wat zijn voorbeelden waarin dit spanningsveld zichtbaar werd?
  - Welke keuzes heeft u hierbij gemaakt?
  - Wat maakte dat u deze keuzes maakte (welke overtuiging lag hieraan ten grondslag)?
  - Welke rol speelde de context (structuur, cultuur, routines en instrumenten)?
  - Welke effect had dit op de kwaliteit van het onderwijs/de school?
  - Welk effect had dit op u en op de ruimte die u ervaart om uw schoolleiderschap vorm en inhoud te geven?

Ad 2.

*Welke aspecten dragen bij aan de erkenning van het belang van het vak van de schoolleider en de beleving van trots om deze functie uit te kunnen oefenen?*

- \* Wanneer was u echt trots was op uw optreden als schoolleider?
  - Wat was de context waarin het gebeurde?
  - Wat gebeurde er?
  - Wat deed u?
  - Wat was het resultaat en hoe kijkt u daar op terug?
  - Welke factoren in het optreden van u als schoolleider waren belangrijk, wat deed ertoe?
  - Hoe is daar door anderen op gereageerd?
- \* Kunt u beschrijven wat u onder krachtig leiderschap verstaat?
- \* Kunt u een situatie benoemen waarbij u het gevoel had dat krachtig leiderschap nodig was en u als schoolleider echt het verschil kon maken?
  - Wat hielp u daarbij?
  - Wat maakte het juist moeilijk of gecompliceerd?
- \* Wat is het belang van schoolleiders voor groei en ontwikkeling in de school? Wanneer doet de schoolleider ertoe?
- \* Welke aspecten versterken volgens u krachtig schoolleiderschap? Denk hierbij aan omgevingsfactoren maar ook aan intrinsieke factoren zoals kennis en vaardigheden, visie, gedrevenheid.
- \* Welke aspecten in uw dagelijks functioneren bevorderen/belemmeren een krachtig schoolleiderschap door u?
- \* Hoe beïnvloeden deze contextuele, stimulerende en belemmerende factoren uw persoonlijke beleving van het vak schoolleider?

Ad 3.

*Welke aspecten geven een schoolleider het zelfvertrouwen om het leiderschap te delen met leraren, zonder het gevoel te krijgen dat dit een aantasting vormt van de formele leiderschapspositie?*

- \* Hoe kijkt u aan tegen de landelijke ontwikkeling waarin gepleit wordt voor het vergroten van de professionele ruimte van leraren?
- \* Wat betekent dat voor uw positie als schoolleider?
- \* Op welke onderdelen in uw school nemen leraren duidelijk de leiding en oefenen invloed uit?
- \* Op grond waarvan zou u aan leraren een leiderschapsrol toekennen (expertise, ervaring, persoonlijkheid, acceptatie door collega's, ....)?
  
- \* Kunt u een voorbeeld noemen van gespreid leiderschap binnen uw school? (gedeeld leiderschap = formele verdeling, gespreid is situationeel bepaald)
  - Wat was daarvoor de aanleiding?
  - Wat was het resultaat?
  - Hoe kijkt u zelf terug op uw eigen rol?
  - Hoe werd dit door leraren ervaren/gewaardeerd?
  
- \* Ziet u het spreiden van leiderschap als een alternatief voor de huidige wijze van leidinggeven?
  - Onder welke voorwaarden zou dit mogelijk kunnen zijn?
    - Welke intrinsieke factoren zijn voorwaardelijk om leiderschap te spreiden (persoonlijkheid, ervaring, expertise, talenten, opleiding, vaardigheden, overzicht op collega's)?
    - Welke externe factoren?
  - Onder welke omstandigheden is het spreiden van leiderschap juist ongewenst?

### **Algemeen**

- \* Zijn er thema's die tijdens ons gesprek niet aan bod zijn gekomen maar die volgens u in dit kader ook aandacht verdienen?

### Checklist harde gegevens als afsluiting interview

Naam	
Leeftijd	
Man/vrouw	
School/schoolbestuur	
Sector	
Omvang school	
Geeft leiding aan (aantal personen)	

Jaren ervaring in het onderwijs	
Jaren ervaring als leidinggevende	
Waarvan aantal jaren leidinggeven in het onderwijs	

Opleidingsachtergrond	
-----------------------	--

## BIJLAGE III: UITKOMSTEN DIGITALE VERDIEPINGSSIESSIE

De resultaten van 15 respondenten n.a.v. digitaal Onderzoek Schoolleiders en Professionele ruimte.

Stakeholders						
	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Schoolleider en stakeholders						

Het is de rol van de schoolleider om externe invloeden, die niet direct van belang zijn voor het onderwijsleerproces, buiten de school te houden.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	2,7	4	1	6	4	
Ik vind dit een belangrijk punt.	2,9	1	4	4	5	1

Wil je je antwoorden toelichten:
Hangt er sterk van af welke invloeden er worden bedoeld. Bovendien vind ik dat een school onderdeel uitmaakt van en dus altijd onderhevig is aan externe invloeden. De kunst is hoe er mee om te gaan.
Er zijn voldoende voorbeelden te noemen waarvan ik denk dat het mijn team eerder stoort dan dat zij baat hebben bij het kennen van zaken die buiten de school spelen. Die houd ik buiten de school. Er zijn echter ook trends, onderzoeken en veranderingen buiten de school die niet van belang zijn voor het onderwijsleerproces, maar wel van belang zijn voor de richting die je kiest in je bedrijfsvoering, de missie van de school of inzet van middelen, waarbij inzicht van het team en meedenken van het team erg ondersteunend kunnen werken. Ik ben er erg van overtuigd, dat het college baat heeft bij kennis van het krachtenveld. Ik overweeg wel zeer kritisch wat ik wel of niet deel met het hele college!
De focus binnen de school is van groot belang. Een filterfunctie van de schoolleider is daarbij belangrijk.
Nuancering: het is de rol van de schoolleider om externe invloeden, die naar verwachting een negatief effect hebben/en/of geen constructieve bijdrage leveren aan het onderwijsleerproces, buiten de school te houden.
Als schoolleider is het volgens mij juist een van je taken/verantwoordelijkheden om de buitenwereld naar binnen te halen, strategisch, indirect operationeel.
Je probeert binnen de school de focus te bewaken, om de resultaten te behalen die je wilt.
Een school staat middenin de maatschappij. Onze leerlingen willen we toch laten leren in relatie tot zichzelf en tot de maatschappij waarin ze terecht komen?
Externe invloeden kunnen uiteindelijk wel van belang voor het onderwijsleerproces worden. Ik acht het ook tot de taak van schoolleiders horen om hun personeelsleden op de hoogte van trends te houden.

Soms kunnen externe invloeden ook strategisch worden benut. Zo is een gesprek over de opbrengsten met een leraar eenvoudiger met een streng inspectierapport achter de hand.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,1	2	1	5	7	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	2,9	1	3	7	4	

Wil je je antwoorden toelichten:
Het is van invloed, maar ook zonder inspectie rapport moet dit gesprek worden gevoerd. Motivatie moet van binnenuit komen. als er dingen alleen maar worden gedaan omdat het moet van de inspectie zit er structureel iets verkeerd. .
Zie mijn toelichting bij het vorige punt
Een strategie bestaat uit allerlei verschillende aspecten. Ook de externe invloeden maken hier onderdeel van uit.
Voor een gesprek over achterblijvende opbrengsten zou je geen inspectierapport nodig hebben om beweging te creëren.
Wanneer je gebruik kunt maken van diverse meetinstrumenten, waarvan een inspectierapport een is, kun je goed het gesprek aangaan met je collega's over de resultaten.
Ja, maar ook zonder het gebruik van externe invloeden zou je toch verandering moeten kunnen bewerkstelligen.



Eigenlijk best zielig. Alsof een extern rapport jou pas vertelt dat er iets mis is. Waar het kan helpen is als een docent of een sectie absoluut blijft ontkennen dat er een probleem is. Maar als je van dit soort zaken afhankelijk bent ...

	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	
<b>Een duidelijk profiel en stakeholder</b>	<b>3,5</b>					
<b>Ik denk dat wanneer je maar een heldere, gedragen en stevige visie hebt, er geen spanning ontstaat in de eisen en verwachtingen van de verschillende stakeholders.'</b>	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	2,9	2	2	6	5	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,6	1		3	10	1

**Wil je je antwoorden toelichten:**

in een ideale wereld, spanning tussen de verschillende stakeholders is er altijd en is onvermijdelijk en dat is juist goed. Dan blijf je kritisch kijken naar welke kwaliteit je levert. De kunst/ sport is hoe er mee om te gaan.

Hoe sterk je visie ook is, spanning is er toch. Maar spanning houdt je ook scherp, en maakt dat je je visie ook bij kunt stellen. Spanning wordt in mijn ogen te vaak als iets slechts gezien. Een stevige visie is altijd bespreekbaar. Als er in een organisatie goed wordt samengewerkt met de stakeholders, zijn zowel visie als eisen en verwachtingen een vertrekpunt in het gesprek, om te komen tot een goede balans van deze drie elementen.

De school volgt de maatschappij. Als de heldere visie onveranderd blijft, zullen er spanningen ontstaan met de stakeholders.

Er ontstaat wil spanning, maar met een heldere, gedragen visie kun je hier gemakkelijker mee omgaan.

Het blijft ondanks een gedragen visie spanning door de verschillende en soms snel wisselende eisen van je stakeholders.

Visie is de basis van alles, vooral in een school als de onze met een eigen onderwijsconcept is het van heel groot belang om deze visie continu te communiceren en strategisch te benutten.

Het zit 'm in net woordje 'gedragen'. Als alle stakeholders bijgedragen hebben in het tot stand komen van die visie en zich daarin herkennen, kun je op dat gegeven steeds terugkomen. Het is wel van belang dat de vormen die je bedenkt om die visie concreet handen en voeten te geven, door de stakeholders ook als zodanig herkend worden. Meer nog, dat het gedrag van alle betrokkenen ook moet sporen met die visie. Anders krijg je wel spanning. Veel.

De maatschappij vraagt iets van ons en wij proberen dat te leveren. Ik denk dat de eisen en verwachtingen van verschillende stakeholders dan ook helemaal niet op gespannen voet staan met elkaar: iedereen wil kwaliteit.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	
Ik ben het met deze stelling...	3,5		2	3	9	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7			4	9	2

**Wil je je antwoorden toelichten:**

Zeer eens met een bepaalde reserve: we moeten niet voorbijgaan aan onze eigen identiteit. De maatschappij vraagt iets van ons, en wij proberen daar vanuit onze visie zo goed mogelijk vorm aan te geven. De verschillen tussen verschillende scholen is volgens mij ook een kracht in het onderwijs in Nederland.

Hoewel er verschillen kunnen ontstaan tussen de belangen van de verschillende stakeholders

De maatschappij vraagt erom dat meer leerlingen kiezen voor techniek. Maar de visie van onze stakeholders sluit niet altijd aan bij onze (school)visie op techniek en de visie die leerlingen hebben op techniek(technologie)

Zolang je mee gaat in de stroom van de inspectie misschien niet, maar als je wat tegendraads(er) bent met je onderwijsconcept, dan is het geenszins eenvoudig om altijd kwaliteit op een lijn te zien. Ook met kritische ouders is dit geenszins vanzelfsprekend.

Het hangt zo af van wat je onder kwaliteit verstaat. En wat de maatschappij vraagt. Daarover is behoorlijk wat discussie. Is de maatschappij de politiek? Het bedrijfsleven? De ouders? Staat wat mij betreft ook haaks op wat ik vind dat school, onderwijs ook moet zijn: een eigen kracht, die medevormend is in de richting waarin een maatschappij zich beweegt

Als leidinggevende moet ik ervoor zorgen dat de huidige focus op opbrengsten in de maatschappij niet ten koste gaat van de professionele ruimte van mij en mijn mensen'.	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,5	1		4	8	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7			4	9	1

Wil je je antwoorden toelichten:
Ik zie niet zozeer hoe deze twee aspecten met elkaar op gespannen voet staan.
Die professionele ruimte is noodzakelijk om in te kunnen spelen bij de 'volgende' veranderingen in de maatschappij. Een schoolleider moet de maatschappelijke ontwikkelingen volgen en bedenken welke consequenties die ontwikkelingen kunnen hebben voor de koers van de school.
Juist door een duidelijke focus kun je professionele ruimte geven en krijgen (ervaren).
Jazeker. Volmondig mee eens. Als mijn medewerkers geen professionele ruimte hebben, betekent dat ik niet ben geslaagd in de uitvoering van mijn vak.
Meten en weten tot in het absolute verheven. Dood in de pot voor creativiteit op het moment dat dit meten doorslaat. En dat dreigt: wat 'de maatschappij' hier vraagt is absolute zekerheid, voorspelbaarheid. Met op de achtergrond het idee dat als je maar genoeg meet, voldoende preventieprogramma's hebt, uiteindelijk elke mus gaat zingen als een nachtegaal. Alsof dat de enige vogel is die ertoe doet.

Krachtig leiderschap						
	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
<b>Trots</b>	<b>3,8</b>					

Mijn grootste trots is als professionele ontwikkeling een gezamenlijk gedragen waarde is geworden in onze organisatie.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,9			2	12	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	4,0				15	
Wil je je antwoorden toelichten:						
'mijn grootste trots'.... Dat is het niet. Als hier wordt bedoeld dat ik het van groot belang vind dat professionele ontwikkeling een gezamenlijke gedragen waarde in de schoolorganisatie is, dan ben ik het eens. Ik vind het van groot belang dat een professionele houding en ontwikkeling diep in het team zit. Ik kan er trots op zijn als een groep docenten zelf dingen van de grond krijgen, goed samenwerken en daarop reflecteren en zo samen leren. Dan ben ik 'trots' op hen, maar dat is niet MIJN TROTS...						
Hoe meer wij binnen de school weten, kunnen vinden, kunnen uitvoeren en kunnen delen, hoe beter het is voor onze kinderen.						
De kracht van het onderwijs zit in je team (OP en OOP), alleen door persoonlijke ontwikkeling, zullen de collega's trots op zich zelf kunnen zijn en voel ik met hen die zelfde trots.						
Zeer belangrijk om professionele ontwikkeling hoog op de agenda te zetten. Niet is het perse mijn grootste trots. Dat is toch ook er staan als ik er moet staan.						
Als iedereen doordrongen is van de noodzaak van continue ontwikkeling en van de hulp die je daarin bij elkaar kunt vinden. Wow .						

Leraren willen goed zijn en goed gevonden worden. Daar stuur ik heel bewust op.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,6			5	9	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7			4	10	1

Wil je je antwoorden toelichten:
Je moet werken vanuit successen. Je moet leraren goede voorbeelden laten delen, goed gedrag als voorbeeld stellen, goede resultaten vieren. Daar stuur ik wel op. Ik vind de formulering 'leraren willen goed zijn en goed gevonden worden' wel klinken als een soort oordeel, dat ze niet helemaal als volwaardige professionals neerzet. Daarom mijn antwoord in het vakje?
Geen toelichting nodig.
Het is belangrijk feedback te organiseren, docenten leren reflecteren. Leren complimenten te geven, maar vooral ook leren complimenten te ontvangen.
Je moet werken vanuit successen. Je moet leraren goede voorbeelden laten delen, goed gedrag als voorbeeld stellen, goede resultaten vieren. Daar stuur ik wel op. Ik vind de formulering 'leraren willen goed zijn en goed gevonden worden' wel klinken als een soort oordeel, dat ze niet helemaal als volwaardige professionals neerzet. Daarom mijn antwoord in het vakje?
Lijkt me zo vanzelfsprekend. Dit moet toch het vertrekpunt zijn, natuurlijk willen docenten goed zijn. De vraag is wel wat sturen op betekent. Daar zit namelijk mijns inziens een grote dosis 'volgen' bij, weten wat er in de klas gebeurt, waar ruimte is voor verbetering of reden voor een compliment

	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
<b>Krachtig leiderschap</b>	<b>3,6</b>					
Authenticiteit is voor een schoolleider belangrijker dan inhoudelijke kennis.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	2,7	2	3	7	3	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,1	1	2	6	5	1

Wil je je antwoorden toelichten:
Ik vind authenticiteit heel erg belangrijk. Ik heb mij de afgelopen jaren behoorlijk geschoold op inhoudelijk gebied, en merk wel dat het daardoor stukken makkelijker is om authentiek te zijn. Kennis geeft je het vertrouwen om jezelf te zijn. Het is dan ook helemaal niet erg om ergens 'niets' vanaf te weten. Je kunt altijd vragen stellen. Maar... het gaat te ver dat kennis helemaal onderschikt is. Helemaal zonder kennis (van onderwijs of organisatiekunde) mis je een heel belangrijke basis als schoolleider
Ik heb bij deze vraag de inhoudelijke kennis gezien als kennis van mijn vak. Niet de kennis rondom het leren lezen.
Authenticiteit is belangrijk, maar het vak schoolleider kun je niet beoefenen wanneer je inhoudelijke kennis tekort schiet.
Uiteraard is authenticiteit belangrijk, maar zonder inhoudelijke kennis over schoolleiderschap (organisatie, kwaliteitszorg, strategie, financiën, sturingsinstrumenten) gaat het volgens mij niet lukken.
Zonder authenticiteit ben je nergens. Inhoudelijke kennis is ook belangrijk, maar daar beschikken leerkrachten ook over. Daar onderscheid je je niet op als leidinggevende.
Een schoolleider die niet authentiek is, hoort niet op die plek. Maar zonder inhoud, mooie praatjes en mooie gebaren maar geen voortgang. Waarschijnlijk ook geen respect van de school. Mensen willen graag iemand die weet waar hij over praat en ook eerlijk is over datgene waar hij niets van weet of niet sterk in is. Ik kan me voorstellen dat er situaties zijn waarin inhoudelijke kennis gaat boven authenticiteit, bij een interim-klus?

Een krachtig leider is het kompas van de organisatie. Voorleven en voorbeeldgedrag beïnvloeden zijn hiervan de belangrijkste kenmerken.	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,8			3	12	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,8			3	11	

Wil je je antwoorden toelichten:
Met het eerste deel van de stelling ben ik het heel erg eens. Dan is het wel de vraag wat krachtig leiderschap is. Grijpt een krachtig leider in, geeft hij ruimte, deelt hij, zet hij alleen de lijnen uit? Visieconform leiding geven is voor mij van groot belang in krachtig leiderschap. Daarbij is visieconform gedrag (voorleven en voorbeeldgedrag) dan ook een belangrijk element.
De visie is het kompas- en er dienen meerdere conceptdragers te zijn, meer leiderschap.
Voorleven en dienen zijn voor mij twee belangrijke kenmerken van een goed schoolleider.
Voorbeeldgedrag is van groot belang. Niet zozeer praten over wat iedereen zou moeten doen, maar het voorleven en laten zien hoe je binnen de school met elkaar om gaat en wil gaan.
Ik herken deze, de schoolleider als moreel kompas van de organisatie. Niet moraliserend maar heel gevoelig en zorgvuldig waar het het bewaken van een aantal basiswaarden betreft. Zo zijn onze manieren ...

Zonder professionele ruimte voor een schoolleider, geen krachtig leiderschap.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,7		1	2	12	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,8		1	1	12	

Wil je je antwoorden toelichten:
Zeer eens. Als je geen ruimte hebt, kun je geen kracht ontwikkelen.
Zonder professionele ruimte functioneert het kompas niet.
Dit geldt zowel voor de schoolleider als voor je team.
Net zoals voor medewerkers geldt, geldt dit ook voor de schoolleider zelf. Deze moet je ook zelf organiseren als directeur. Deze ruimte is er niet vanzelf
Iedereen heeft ruimte nodig om zich te ontwikkelen. De schoolleider staat zo in de spotlights, heeft ook een stuk voor zichzelf, in veiligheid nodig

De moderne werknemer vraagt om een organisatie waar er ruimte is om te groeien, initiatief te tonen en te experimenteren en dus een leider die hieraan bijdraagt.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,9			2	12	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7			4	10	1

Wil je je antwoorden toelichten:
Zeer eens! Ik zeg ja tegen elk visieconform initiatief.
Grote verschillen tussen de generaties tref ik niet aan binnen de school. Buiten de school lees ik vaak over die moderne werknemers.
Aandacht en oog (faciliteren en prioriteren in tijd en ruimte) voor persoonlijke ontwikkeling is voor mij heel essentieel. Je krijgt op deze manier energie van je collega's en collega's krijgen energie wanneer ze de kans krijgen en nemen om zich verder te ontwikkelen. Dit kan door een studie, expert worden op een bepaald gebied, on the job training, coaching, werkplekbegeleider worden van studenten.....
De voorwaarden om mensen te laten groeien, ontwikkelen en excelleren. Die voorwaarden creëren. Dat is vaak sterkcultuur gebonden.
Ik vind deze aspecten onontbeerlijk voor een organisatie en voor een professional en ik hoop dat ik dit besef in de school bevorder. Maar of de moderne werknemer dit vindt..

Professionele ruimte & gespreid leiderschap						
	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
<b>Gespreid leiderschap</b>	<b>3,3</b>					
<b>Ik ken geen heldere definitie van gespreid leiderschap. Voor mij past deze term gewoon in het rijtje van transformatief leiderschap, gedeeld leiderschap, et cetera.'</b>	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	2,9	3	2	3	7	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	2,9	2	3	3	6	1

Wil je je antwoorden toelichten:	
Het gaat er niet om hoe je het noemt. Het gaat erom hoe je het doet.	
Gespreid leiderschap past voor mij in het rijtje van nieuwe definities waarover workshops gegeven kunnen worden.	
Het gaat uiteraard niet om het kennen van definities	
Voor mij hebben gespreid leiderschap en professionele ruimte van docenten direct met elkaar te maken, het is een wisselwerking.	
Je hebt er wel een bepaald beeld bij, maar ik dacht dat het meer om delegeren ging.	
Ach ... Dit zegt me niet zoveel	

	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
<b>Je hebt als leider zelfvertrouwen nodig en een zekere beroepsvolwassenheid om leiderschap te spreiden binnen je organisatie.'</b>						
Ik ben het met deze stelling...	3,8			3	12	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7			4	10	1

Wil je je antwoorden toelichten:	
Dit is waar denk ik, maar naast zelfvertrouwen en ervaring heeft het ook te maken met je visie op leiding geven en het willen geven van ruimte/vertrouwen aan je collega's.	
Het moet bij je passen als leider, maar ook passen bij de organisatiecultuur die je neerzet. Het is sterk gebonden aan de situatie en zal niet altijd 'het ei van Columbus' zijn.	
Ik realiseer me in deze fase van mijn leven dat klopt wat ik ooit zei maar toen eigenlijk niet snapte, dat je geen goed rector bent maar het steeds moet worden, met vallen en opstaan. En dat het ertoe doet dat je weet wanneer je eigen ego of je verantwoordelijkheidsgevoel de overhand krijgt of ontspoor. En hoe belangrijk het is te weten waar je kunt loslaten en waar je vast moet houden.	

	Gemiddelde	Verdeling				
		Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
<b>Professionele ruimte</b>	<b>3,3</b>					
<b>Door hun toegenomen expertise durven leraren vaker de leiding te nemen bij de ontwikkeling van de school.'</b>	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,4	1	1	4	9	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,7		1	2	12	

<b>Wil je je antwoorden toelichten:</b>	
Er is altijd een groot risico dat ja als eindverantwoordelijk schoolleider de verbinding met zo'n ontwikkeling verliest. Daardoor kan deze leraar (die de leiding neemt over de ontwikkeling) onzeker worden, of gedemotiveerd raken. Ik vind het van groot belang dat leraren vertrouwen hebben in deze situaties, en ontwikkel nu een methode, waarop we vanuit de schoolleiding (via het MT) verbinding kunnen houden.	
Maar alleen als zij echt zijn opgeleid. Niet als zij een cursus hebben gedaan.	
Ik denk dat je ervaren en aanstormend (jong) talent leiding moet durven geven, juist dit samenspel en het delen van expertise en ervaring zorgt ervoor dat door diversiteit het leren van en met elkaar mogelijk wordt.	
Ja, expertise kan een grond zijn op basis waarvan leerkrachten de leiding nemen. Dit kan bv. door een opleiding voortkomen, maar ook andere factoren (ervaring, positie bv. ) kunnen hiervoor zorgen/hieraan bijdragen.	
Docenten hebben hun eigen geweten, kennis en behoefte aan uitdaging.	
Ik kan niet zeggen dat ik dit overal in de school zie maar ik merk wel dat door het vertrouwen uit te spreken dat die expertise er is, dat mensen zich aangesproken voelen en in beweging komen. Wat mij het meest bezighoudt is hoe ik in school een houding kan bewerkstelligen dat de expertise van de een ook omarmd wordt door de ander	

Expliciet uitgesproken waardering zorgt ervoor dat leraren die initiatieven ontplooiën en die daarin de leiding nemen, dit vaker gaan doen.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	3,9			1	14	
Ik vind dit een belangrijk aspect.	3,8			3	12	

<b>Wil je je antwoorden toelichten:</b>	
Zo specifiek mogelijk gegeven feedback.	
Van complimenten ga je groeien.	
Ja, erkennen is een manier om mensen te belonen.	
Open deur. Complimenten, gemeend en op het goede moment gegeven, doet mensen groeien	

Het delen van leiderschap in een formele structuur (bijvoorbeeld het aanstellen van teamleiders) belemmert het ontstaan van gespreid leiderschap.'	Gemiddelde	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens	?
Ik ben het met deze stelling...	2,1	6	2	4	2	1
Ik vind dit een belangrijk aspect.	2,7	3	2	4	4	2

<b>Wil je je antwoorden toelichten:</b>	
Gespreid leiderschap zou zich niet moeten beperken tot een informele of formele structuur. Je volgt dat principe of niet.	
Dit is zo afhankelijk van de schaalgrootte van een organisatie. Toen onze school nog 80 leerlingen had gold dit misschien zo, maar in een school die groeit naar 900 is het ondenkbaar dat je een volledig platte organisatie hebt. Dan is het als schoolleider onmogelijk om nog verbinding te houden met de informele leiders. En... als je geen verbinding hebt met de informele leiders, bekrachtig je ze onvoldoende en raak je ze kwijt. Formele structuren geven zekerheid en ondersteunen ook professionele ruimte.	
In mijn school is de regel van kracht: Wie het weet, mag het zeggen. Daar past het aanstellen van teamleiders niet bij. Sturing wordt mede gegeven door de inhoudelijk deskundigen op de betreffende terreinen.	
Dit kan leiden tot denken in hiërarchie en dat staat 'eigenaarschap' in de weg. Het hoeft geen probleem te zijn om met teamleiders te werken, als dit maar klopt in het organogram (geen harkje)	
Dit is iets waar je zeker over moet nadenken, maar dit heeft ook alles te maken, met de persoon die in de formele structuur de leiderschapsrol vervult. Ook deze persoon moet leren ruimte en vertrouwen te geven. Initiatief/ ideeën moeten ruimte krijgen vanuit de afdelingen en secties.	
Zonder enige vorm van aansturing zou een organisatie snel vleugellam zijn. Zonder voldoende professionele ruimte t.b.v. van gespreid leiderschap bestaat een school uit lesboeren en dat is dodelijk voor het onderwijs en voor docenten zelf. Een docententeam heeft behoefte aan een goal en daarvoor hebben willen ze zelf initiatief nemen om in een bepaalde richting te ontwikkelen.	
Als het daar stopt wel. Het gaat erom of die teamleiders een gedeelde opvatting hebben over gespreid leiderschap, of zij dat ook bevorderen onder de mentoren of docenten aan wie ze leiding geven	

## BIJLAGE IV: LITERATUUR

- Badaracco, J.L. (2011). We dont need another hero. Harvard Business Review.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership. A Review of Literature. National College for School Leadership.
- Bolden, R. (2011). Leadership Competencies: Time to Change the Tune?
- Brink, G. van den, Jansen, T. & Pessers, D. (2005). Beroepszeer - Waarom Nederland niet goed werkt.
- Bush, T. (2011). Theories of Educational Leadership and Management. London: SAGE Publications.
- Goetheer, G.J.J. & Vlugt, J.F. van der (2008). Tijd voor onderwijs, eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: a new architecture for leadership. Educational Management, Administration & Leadership.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analyses. Leadership Quarterly.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. International Journal of Leadership in Education.
- Hulsbos, F.A., Andersen, I., Kessels, J.W.M., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink & J. Kole (Eds), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Jansen, T., Brink, G. van der & Kole, J. (2009). *Beroepstrots - een ongekende kracht*.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratio, 30 maart 2012.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Pröpper, I.M.A.M., Litjens, B. Westeijn, E. (2004). Lokale regie uit macht of onmacht? Onderzoek naar de optimalisering van de gemeentelijke regiefunctie, onderzoek in opdracht van het Ministerie van BZK, Vught: Partners + Pröpper.
- Scott DeRue, D. Ashford, S.J. (2009). Who will lead and who will Follow? A social process of leadership identity construction I organizations.
- Spillane, J.P (2006). *Distributed Leadership*, San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. and Diamond, J.B. (2007a). *Distributed Leadership in practice*. New York: Teachers College Press.

Spillane, J. and Diamond, J.B. (2007b). *Taking a distributed perspective*. In Spillane, J. and Diamond, J.B. (eds), *Distributed Leadership in practice*. New York: Teachers College Press.

Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement. Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York/Londen: Teachers College Press.

Vrieze, G., Van Daalen, M. & Wester, M. (2009). Kortlopend Onderwijsonderzoek PO, VO, MBO: *Ruimte voor de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?*

Wassink, H., Mioch, R. & Veen, K. van (2009). *Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane*. In *Meso Magazine*.