

# atlas



## Naar gedeeld leiderschap in de school

It takes two to tango

Hanna de Koning (red.)

## **Naar gedeeld leiderschap in de school**



# Naar gedeeld leiderschap in de school

**It takes two to tango**

*Hanna de Koning*

*m.m.v. Iko Doeland, Gelbrich Feenstra, Johan Hamstra, Henny Molenaar,  
Marischka Tjeerde, Maurice van Werkhoven en Henk van Woudenberg*

APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap.

Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevendenden aan duurzame vernieuwing.

Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag.

We werken met 120 trainers/adviseurs.

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zolang dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:

Bron: Koning, Hanna de (2011). *Naar gedeeld leiderschap in de school*. Utrecht: APS, in opdracht van het Ministerie van OCW

## Colofon

<b>Titel</b>	Naar gedeeld leiderschap in de school
<b>Auteur</b>	Hanna de Koning
<b>M.m.v.</b>	Iko Doeland, Gelbrich Feenstra, Johan Hamstra, Henny Molenaar, Marischka Tjeerde, Maurice van Werkhoven en Henk van Woudenberg
<b>Eindredactie</b>	Hanna de Koning
<b>Project</b>	R&D-project APS-VO, 2009-2010. Verslag van een onderzoek naar de manifestatie van <i>distributed leadership</i> in vier vo-scholen.
<b>Vormgeving</b>	APS, Marketing & Communicatie
<b>Foto omslag</b>	Shutterstock
<b>Druk</b>	Drukkerij Ten Brink, Meppel
<b>Bestelnummer</b>	962.045
<b>Bestellen</b>	Deze brochure is te bestellen bij BDC Meppel, 0522 23 75 55. Bestellen kan ook via <a href="http://www.aps.nl">www.aps.nl</a> .

# Voorwoord

APS heeft naast haar ondersteunende werk in scholen van oudsher ook een ontwikkelopdracht in het kader van de SLOA-regeling (*Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten*, 2004). Sinds een aantal jaren hoort hierbij ook een onderzoekstaak.

Het onderzoek 'Naar gedeeld leiderschap in de school' is een onderzoeksproject dat in het kader van de SLOA-regeling door APS werd uitgevoerd in de periode 2009-2010, in samenwerking met het lectoraat Leren en Innoveren onder leiding van Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam.

Het projectvoorstel werd ingegeven door beleidsaanbevelingen van de commissie-Rinnooy Kan en de commissie-Dijsselbloem, die beide pleitten voor een grotere betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid. De toenmalige minister van onderwijs heeft deze beleidsaanbeveling omgezet in een beleidsvoornemen. APS meende met het concept *gedeeld leiderschap* een mogelijk antwoord te hebben voor scholen die dit beleidsvoornemen ten uitvoer willen brengen. Vier vo-scholen waren bereid met ons mee te werken in dit onderzoek.

Alhoewel de uitkomsten nog te klein zijn om volmondig 'ja' te kunnen zeggen op de vraag of het concept *gedeeld leiderschap* helpt bij het verhogen van betrokkenheid van leraren bij schoolontwikkeling, leveren de casestudies een rijk verhaal op over leiderschap en het delen van leiderschap in de school. Dat verhaal delen we graag in deze publicatie.

Wij danken alle betrokkenen bij dit project voor hun medewerking:

- Wij danken prof. dr. Jaap Boonstra voor zijn inspirerende verhaal als aanvulling op ons denken en zijn scherpe analyse van 'waar het vastzit' in de scholen.
- Wij danken de kenniskring van het lectoraat Leren en Innoveren Hogeschool van Amsterdam, in het bijzonder Marco Snoek als *critical friend*.
- We danken met name alle leidinggevenden en leraren in de scholen voor hun vertrouwen, moed en openheid om met ons dit avontuur aan te gaan, leerervaringen met ons te delen en samen met ons het denken over gedeeld leiderschap te ontwikkelen en een praktijk te ontwerpen.

Het volledige onderzoeksverslag is te downloaden op:  
[www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl)

Deze publicatie kwam tot stand met bijdragen van de projectgroep  
'Gedeeld leiderschap':

Iko Doeland

Gelbrich Feenstra

Johan Hamstra

Henny Molenaar

Marischka Tjeerde

Maurice van Werkhoven

Henk van Woudenberg

*Hanna de Koning, projectleider, auteur en eindredactie*

*APS, Utrecht, 2011*

# Inhoud

<b>1. Inleiding</b>	<b>9</b>
<b>2. Wat is gedeeld leiderschap?</b>	<b>15</b>
<b>3. Het onderzoek naar gedeeld leiderschap</b>	<b>25</b>
3.1 Principes in het werkconcept	25
3.2 Aanpak in het ontwerpproces	27
3.3 Het onderzoek	28
<b>4. Op weg naar gedeeld leiderschap in de school</b>	<b>33</b>
4.1 Schoolleiders aan het woord over (gedeeld) leiderschap	33
4.2 De onderzoeksscholen	36
4.3 Intake: kiezen en ontwerpen	40
4.4 Diagnose	41
4.5 Interactie en communicatiepatronen	44
4.6 Terugkoppeling: confrontaties, inzichten en emoties	45
4.7 (Her)ontwerp: interventies	48
4.8 Evaluatie: terugblik op het proces	54
<b>5. Wat we leerden over gedeeld leiderschap in de school</b>	<b>61</b>
<b>Nawoord</b>	<b>73</b>
<b>Literatuur</b>	<b>75</b>





# 1. Inleiding

In 2008 stond het onderwerp 'Binden van docenten aan schoolontwikkeling' hoog op de beleidsagenda van OCW, mede naar aanleiding van de conclusies van de commissie-Rinnooy Kan (2007) en commissie-Dijsselbloem (2008). Dit was voor APS reden om te onderzoeken hoe de betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid van leraren bij schoolontwikkeling vorm krijgt, met name in de interactie tussen leidinggevenden en leraren.

Het lectoraat Leren en Innoveren van de Hogeschool van Amsterdam had (na onderzoek naar het verhogen van eigenaarschap bij leraren, Snoek et al., 2007) interesse in dit thema. Samenwerking lag voor de hand.

Het besef dat de kwaliteit van onderwijs afhankelijk is van het functioneren van leraren neemt toe.

De invloed van de kwaliteit van de leraar op de prestaties van leerlingen is groot. Uit onderzoek van Barber (2009, in: McDaniel, 2010) onder leerlingen van 8-11 jaar blijkt dat het verschil tussen prestaties van leerlingen met een goed presterende leraar en de prestaties van een leerling met een slecht presterende leraar tot 50 percentielpunten kan bedragen. Uit onderzoek van Marzano (2009, in: McDaniel, 2010) blijkt dat ongeveer 67% van het leer-effect is toe te schrijven aan effectieve leraren. Het is dus van het grootste belang voor de kwaliteit van het onderwijs en het leerrendement, dat leraren goed functioneren.

Het goed functioneren van leraren heeft alles te maken met de professionaliteit en praktijkkennis van de leraar, het niveau waarop de kennis op orde is. Onder kennis verstaan we de vakinhoudelijke kennis en de *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986, in: Van Driel et al., 1997). Daarnaast speelt de beroepsopvatting van leraren en de mate waarin zij betrokken zijn bij het schoolbeleid een rol. Leraren hebben beroepsopvattingen die bepalend zijn voor hun professionele ontwikkeling, maar die ook de interactie tussen de docent en de ontwikkeling van de school als geheel beïnvloeden.

In navolging van Hoyle (1980) onderscheidt Brockhoff (2001) een beperkte en een uitgebreide professionaliteitsopvatting. Deze laatste is aan te treffen bij leraren die naast het optimaal uitvoeren van hun lestaak ook bereid zijn

verantwoording te dragen voor zaken op schoolniveau en die samenwerking belangrijk vinden.

Ook de onderwijsraad stelt in haar advies 'Leraarschap is eigenaarschap' (2007): *"Volgens de raad is er behoefte aan een professionele oriëntatie waar- bij leraren functioneren als lid van een schoolorganisatie als geheel, de activi- teiten in de eigen klas of leergroep relateren aan het beleid en de doelen van de school, en naast het lesgeven ook duidelijk betrokken zijn bij onderwijsont- wikkeling en andere activiteiten binnen de school. De raad veronderstelt dat binnen een schoolgemeenschap beroepsbeoefenaars en de organisatie dezelfde missie onderschrijven en kenbaar hebben gemaakt een duurzame en wederke- rige band met elkaar te willen aangaan. Dat betekent dat beroepsbeoefenaars niet alleen aanspraken hebben, maar ook plichten.*

*De schoolleiding mag hen daarop wijzen. Aan de andere kant: de beroeps- beoefenaar en het team hebben recht op een 'invloedsvrije' sfeer, een zekere vrijheid van inrichting van het te geven onderwijs en de ontwikkeling daarvan. Ook de schoolleider moet kennis hebben van het onderwijs en kan daar (bij-) scholing in volgen, bijvoorbeeld in het omgaan met professionals."*

Schoolleiders en leraren zullen meer gezamenlijk moeten optrekken in het vaststellen van het schoolontwikkelingsbeleid.

In tegenstelling tot deze ambitie lijkt in de laatste decennia de kloof tussen bestuurders (beleidsmakers) en leraren (uitvoerders van beleid) alleen maar groter geworden. Hanson (2006) noemt dit het 'oerconflict'. Terpstra sprak op het VELON-congres 2007 zelfs van een 'wurggreep van wantrouwen' (Snoek, 2007). Een oorzaak van deze verwijdering is toe te schrijven aan de schaalvergroting die alle onderwijsinstellingen (hebben) ondergaan, waardoor de afstand (zowel functioneel als fysiek) tussen beslissers en uitvoerders is toegenomen.

Deze afstand heeft tot gevolg dat de uitvoerders zich niet meer herkennen in de beleidsmaatregelen van bestuurders. De leraar raakt minder gemotiveerd, het aantal nieuwe instromende leraren daalt en de kwaliteit van het onder- wijs loopt gevaar. Er ontbreekt *LeerKracht*, letterlijk en figuurlijk.

De commissie-Dijsselbloem, die het parlementair onderzoek 'Onderwijsver- nieuwingen' uitvoerde, is kritisch over de "toenemende bureaucratisering" door "een uitdijende managementlaag en inzet van middelen die niet direct ten goede komen aan het primaire proces". Zij onderschrijft de aanbevelin- gen van de commissie-Rinnooy Kan om leraren weer de regie te geven over



## Leerkracht is stuurkracht

het 'hoe' van onderwijzen en hen meer te betrekken bij onderwijsvernieuwingbeleid en schoolontwikkeling. Deze aanbeveling is door OCW overgenomen in het actieplan *LeerKracht!* van Nederland.

Daarnaast is er in 2009 een wetsvoorstel ingediend

waarin voor alle sectoren wordt voorzien in de versterking van de positie van personeel dat is belast met het geven van onderwijs, en waarin de invloed van leraren op schoolbeleid wordt vastgelegd. Het belang van zeggenschap van leraren in het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid wordt hierin onderkend.

Ook al zijn er veel scholen waarin het onderwijskundig beleid in samenspraak met leraren tot stand komt, er zijn ook scholen waarin dit niet gebeurt. De invloed van leraren is daarom nog te veel afhankelijk van de welwillendheid van schoolleiding en leraren om hierover tot afspraken te komen. Het wetsvoorstel maakt het komen tot afspraken verplicht. Het gaat in dit wetsvoorstel om de interne zeggenschap als leraar in een team, in plaats van interne zeggenschap van de leraar als solist. Het is niet denkbeeldig dat de uitwerking van dit wetsvoorstel de vorm krijgt van een 'professioneel statuut', dat de samenspraak tussen schoolleiders en leraren over inspraak in het schoolbeleid 'dichtregelt', waardoor scholen geen vrijheid van invulling meer hebben.

Met deze nieuwe beleidsvoornemens komt de samenwerking tussen leidinggevend en leraren in een ander licht te staan. Dit kan gevolgen hebben voor de rol van de leidinggevende.

Het brengt ons bij de vraag of het onderwijskundig leiderschap met leraren in de school kan worden gedeeld. Hoe werkt dat in de praktijk van alledag? Wat betekent dit voor het onderwijskundig leiderschap van schoolleiders?

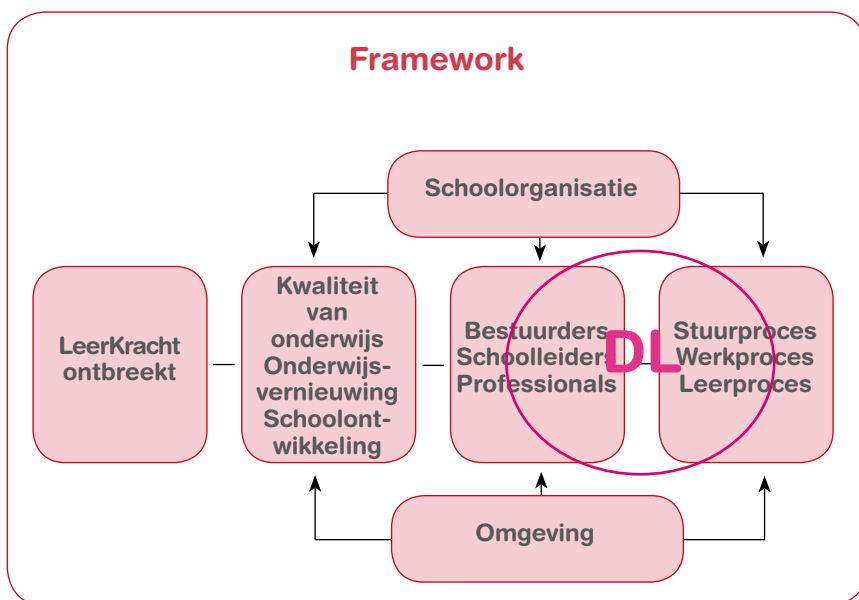
Er is in de loop der tijd wel wat veranderd in het denken over leiderschap in het onderwijs.

Tot de jaren zestig van de vorige eeuw was het schoolleiderschap geen object van onderzoek. Schoolleiders werden geselecteerd voor de functie op basis

van kwaliteiten toegespitst op de taak. Deze taak was het uitvoeren van ministeriële regelgeving en het administratieve beheer van de school. Er bestond nog geen opleiding voor het vak van schoolleider.

Pas in de tweede helft van de eeuw ontstonden er opvattingen over het schoolleiderschap, vaak gekoppeld aan 'leidinggeven aan de-school-in-verandering'. Er zijn diverse leiderschapsconcepten ontwikkeld passend bij de opdracht die leidinggevendenden in die periode hadden.

Het laatste decennium pleiten diverse auteurs voor het spreiden of delen van leiderschap in de organisatie vanuit het idee dat medewerkers meer verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het bereiken van de organisatiedoelen. Hargreaves & Fink (2005) verbinden onderwijskundige verantwoordelijkheid en leiderschap in het concept *distributed leadership*. Spillane (2006) en Harris (2004, 2008) hebben onderzoek gedaan naar het delen van onderwijskundig leiderschap in scholen. Volgens Spillane is er in de hiërarchie in scholen vaak een patroon ontstaan in de verwachting van formele leiders en hun volgers ten opzichte van elkaar, als het gaat om het nemen van verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Het ingrijpen in deze situatie, het doorbreken van deze situatie, kan het patroon veranderen en een veranderende dynamiek op gang brengen. Leiders worden dan volgers en andersom, als dit voor de taakverantwoordelijkheid van belang en betekenis is.



*Distributed leadership* (of, zoals wij het noemen, *gedeeld leiderschap*) is een leiderschapsconcept dat wellicht zou kunnen helpen bij het vergroten van eigenaarschap en de betrokkenheid van leraren (en leerlingen) bij de schoolorganisatie en schoolontwikkeling. Kan gedeeld leiderschap een brug slaan over de aloude kloof tussen managers en leraren?

### Onderzoek

In 2009 en 2010 onderzocht een APS-projectgroep samen met enkele vo-scholen en het lectoraat Leren en Innoveren van de HvA, in hoeverre het concept *distributed leadership* (vanaf nu *gedeeld leiderschap*) scholen kan helpen om leraren weer de regie te geven over het 'hoe' van onderwijzen en hen meer te betrekken bij het onderwijsvernieuwingsbeleid en schoolontwikkeling. Het was een ontwerpgericht onderzoek, dat wil zeggen dat wij samen met vier vo-scholen hebben onderzocht in welke mate gedeeld leiderschap in de school voorkomt, hoe dit gestalte kan krijgen en of dit concept leraren meer betreft bij onderwijs- en schoolontwikkeling.

Deze publicatie beschrijft het verhaal van de zoektocht 'Naar gedeeld leiderschap in de school'.

Het volledige onderzoek (opzet, uitvoering en resultaten) is beschreven in een onderzoeksverslag dat te vinden is op [www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl).

Het volgende hoofdstuk gaat over wat we leerden over gedeeld leiderschap uit de literatuur.



## 2. Wat is gedeeld leiderschap?

Sinds de jaren zestig van de vorige eeuw is leiderschap een object van onderzoek. Opvattingen over leiderschap werden vaak gekoppeld aan opvattingen over 'leidinggeven aan de-school-in-verandering.' Er zijn diverse leiderschapsconcepten ontwikkeld passend bij de opdracht die leidinggevendenden in die periode hadden. Lagerweij & Lagerweij-Voogt (2004) onderscheiden vijf periodes in het denken over (school)leiderschap:

1955- 1965:	sturing via regelgeving
1965 - 1978:	sturing op menselijk gedrag (HRM)
1978 - 1989:	sturing op prestaties (output)
1990 - 1998:	sturing op zelfsturing van de school in haar omgeving (markt)
1998 - nu:	sturing op collectieve ambitie en de lerende organisatie

In de eenentwintigste eeuw groeit het besef dat de mensen in de organisatie samenwerken aan het succes van de school, het onderwijs en het leren van leerlingen. Een gezamenlijke visie is daarbij heel belangrijk, evenals het delen van kennis en ervaringen. Leiderschap richt zich meer en meer op de ontwikkeling van medewerkers in de organisatie en op het verbinden van mensen aan de organisatiedoelen. Op welke wijze dat gebeurt is ook aan transitie onderhevig.

Makowski (2009)<sup>1</sup> onderscheidt twee belangrijke transformaties in de laatste decennia:

- *Transactioneel leiderschap* gaat uit van principes van ruil, een uitwisseling van diensten. Het kan gezien worden als een contract tussen leiders en volgers. Middels beloningen tracht de transactionele leider de volgers te laten doen wat nodig is voor de organisatie. Het werken met managementcontracten is een voorbeeld van transactioneel leiderschap. In de visie van Makowski brengt deze vorm van leiderschap *afhankelijke volgers* voort.

---

1. Makowski, *Docent en onderzoeker van de FEM, Hogeschool Utrecht*  
[www.innovatieinbusiness.onderzoek.hu.nl](http://www.innovatieinbusiness.onderzoek.hu.nl)



- *Transformationele* leiders trachten volgers intrinsiek te motiveren om boven de eigen belangen uit te stijgen en zich te vereenzelvigen met de doelen van de organisatie (Kelchtermans & Piot, 2010). Transformationeel leiderschap richt zich op de ontwikkeling van mensen. Dit maakt volgers meer *onafhankelijk*.

Makowski stelt dat “leiderschap een nieuwe transformatie moet doormaken die gericht is op het creëren van *wederzijdse afhankelijkheid* in het belang van het slagen van de *collectieve ambitie* in de organisatie.” Hij verbindt het concept *gedeeld leiderschap* aan deze nieuwe ontwikkeling.



Het laatste decennium pleiten diverse auteurs voor het spreiden of delen van leiderschap in de organisatie vanuit het idee dat medewerkers meer verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het bereiken van de organisatiedoelen. Gedeeld leiderschap staat volop in de belangstelling. Een verklaring van de toenemende interesse voor gedeeld leiderschap is de herkenbaarheid in de uitspraak van Fullan (2002), dat een schoolleider onmogelijk al het werk alleen kan doen: *“An organization cannot flourish – at least, not for long – on the actions of the top leaders alone. Schools and districts need many leaders at many levels.”* Harris (2008) onderschrijft dit standpunt: *“as schools and school configurations (i.e. networks or extended schools) become more struc-*



### Een schoolleider kan het niet alleen

*turally complex different forms and patterns of distributed leadership will inevitably emerge.”*

Hargreaves & Fink (2005) verbinden onderwijskundige verantwoordelijkheid en leiderschap in het concept *gedeeld leiderschap*. Spillane

(2004) en Harris (2006, 2008) hebben onderzoek gedaan naar het delen van onderwijskundig leiderschap in scholen.

Maar wat betekent het delen van leiderschap eigenlijk? Is een kenmerk van leiderschap niet juist dat er invloed wordt uitgeoefend op mensen en processen in de organisatie? Met andere woorden: hoort delen en spreiden niet gewoon bij leiderschap? Het gaat volgens ons bij leiderschap niet alleen om invloed uitoefenen en eigenaarschap stimuleren, maar ook en bovenal om verantwoordelijkheid nemen in dienst van het belang van het collectief.

Het gaat bij gedeeld leiderschap niet om het opsplitsen van de formele leiderschapsfunctie, maar om het delen van de leiderschapspraktijk, de activiteiten en de initiatieven die horen bij de leiderschapspraktijk.

Harris ziet in *gedeeld leiderschap* een leiderschapsconcept dat zou kunnen helpen bij het vergroten van eigenaarschap en de betrokkenheid van leraren (en leerlingen) bij de schoolorganisatie en bij schoolontwikkeling. Gedeeld leiderschap kan een brug slaan over de aloude kloof tussen managers en leraren.

Daarnaast benadrukt Harris de relatie tussen: *“...distributed patterns of leadership and improved student outcomes. In short, the degree of distribution of leadership matters to student achievement.”* Het leider-

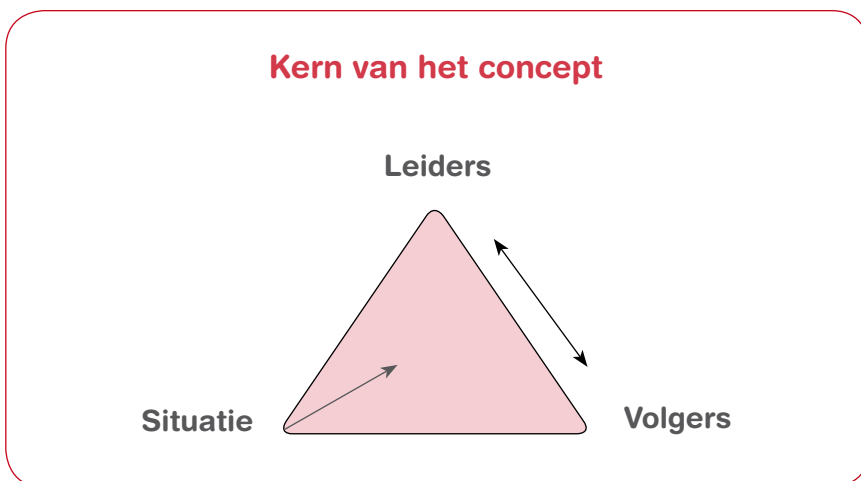


### Leiderschap heeft invloed op het leren van leerlingen

schap in scholen is van wezenlijk belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Leithwood e.a. (Canada) hebben aangetoond dat de kwaliteit van leiderschap in de school indirect van invloed is op het leren van leerlingen. Het vermoeden bestaat dat dit ook geldt voor gedeeld leiderschap. Het delen van een groter deel van leiderschapsactiviteiten met leraren heeft een positieve invloed op leraareffectiviteit en studentbetrokkenheid. Leraarleiderschap heeft een significant effect dat het effect van de schoolleiderspraktijk overstijgt (Harris, 2008).

Makowski (2009) stelt dat het concept *gedeeld leiderschap* fundamenteel verschilt van andere leiderschapsconcepten: *“De meeste leiderschapsconcepten gaan over de leider en zijn capaciteiten en kwaliteiten. Gedeeld leiderschap gaat over interactie in een groep van gelijkwaardige groepsleden. De kwaliteit van deze vorm van leiderschap is niet afhankelijk van een persoon maar van de manier waarop de groepsleden met elkaar omgaan in concrete situaties.”*

In essentie gaat het volgens Spillane (2006) om de interactie tussen individuen in een situatie. In de inleiding citeerden we Spillane over het bestaan van vaste routines in verwachtingen en gedrag bij mensen in een (school) organisatie, ingegeven door hiërarchische structuren in de school. In deze interactie ontstaan vaak ineffectieve patronen, gevoed door mentale modellen over hiërarchie, gezag, macht en formeel leiderschap. Het is belangrijk deze patronen tussen leiders en volgers te zien en – bij ineffectiviteit – ze te veranderen.



In het denken over gedeeld leiderschap kunnen we twee hoofdstromen onderscheiden (Hargreaves, 2006). De eerste opvatting is vooral *beschrijvend*: kijken naar leiderschapspraktijk is kijken naar het leiderschap dat er al is bij leraren in de school. Deze opvatting wordt vooral door Spillane (2006) uitgedragen. De tweede opvatting is vooral *normatief*: hoe meer het leiderschap in scholen verspreid is (onder leraren, ouders en studenten), hoe beter het is voor het leerresultaat. Hieronder worden deze opvattingen nader uitgewerkt.

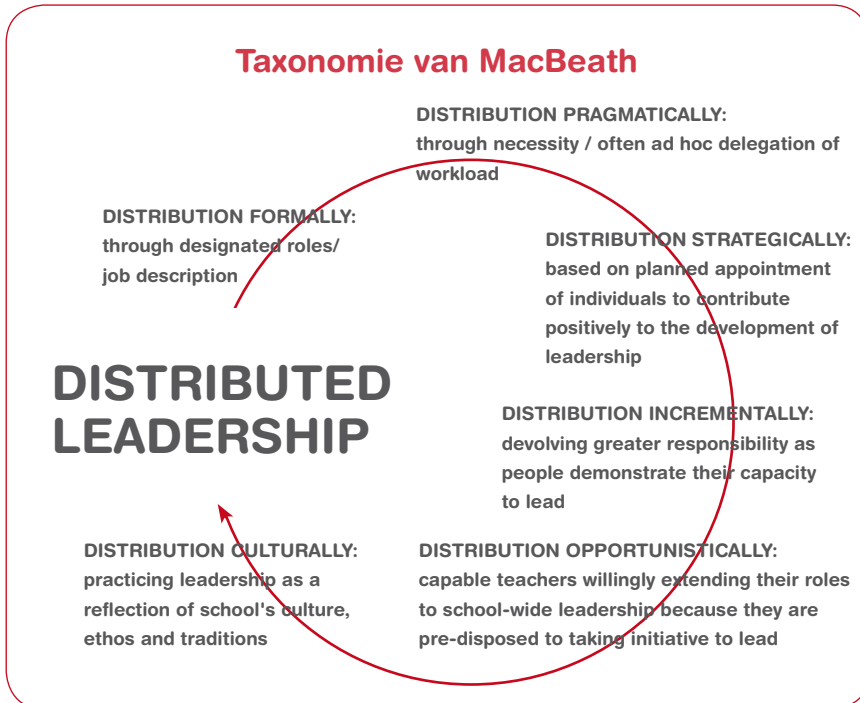
### **Gedeeld leiderschap vanuit een beschrijvend perspectief**

Spillane (2006) ziet gedeeld leiderschap als een beschrijvingsmodel. Hij waagt een poging tot theorievorming: gedeeld leiderschap kan het best begrepen worden als een: *“practice distributed over leaders, followers and their situation and incorporates the activities of multiple groups of individuals (...).”* Leiderschap heeft dan de functie: *“stretched over the work of a number of individuals and the task is accomplished through the interaction of multiple leaders.”* Het is een framework om over leiderschap na te denken, een bril om ernaar te kijken. Het is geen recept voor effectief leiderschap. In veel organisaties wordt leiderschap al gedeeld. Het is er al. We hoeven het alleen maar te zien en te benutten. Er is een rijke voedingsbodem. Professionals werken samen en nemen verantwoordelijkheid waar dat nodig is. Boonstra (2010) spreekt in zo’n geval van een ‘hygiënische organisatie’, er is een gezonde relatie tussen (formele) leiders en volgers.

### **Gedeeld leiderschap vanuit een normatief perspectief**

De meer normatieve benadering van Harris (2008) ziet gedeeld leiderschap als een opdracht aan formele leiders om te zorgen voor culturele en structurele condities waarin gedeeld leiderschap zich kan ontwikkelen en – daarmee – informeel leiderschap de kans krijgt zich te manifesteren en zich verder te ontwikkelen. Verder ziet zij in leider-volgersituaties een onbalans die opgeheven dient te worden: alle relaties zijn belangrijk. Boonstra (2010) deelt dit standpunt: als de relatie tussen leiders en volgers ‘ziek’ is moet deze eerst hersteld worden (Boonstra, 2010). Ten slotte dienen alle interventies naar gedeeld leiderschap gericht te zijn op het verbeteren van het primair proces ten dienste van het leren van leerlingen. Gedeeld leiderschap is dus altijd taak- en situatiegebonden en heeft het verbeteren van het onderwijs, de leerresultaten als doel.

Bij deze normatieve opvatting past een ontwikkelingsmodel. Dat vinden we bij MacBeath (2005). Hij onderscheidt in het vormgeven van gedeeld leiderschap diverse ontwikkelingsstadia; zijn taxonomie geeft de opeenvolgende verschijningsvormen aan.



Deze taxonomie is gebaseerd op een kleinschalig onderzoek naar bestaande praktijken en praktische betekenissen van het begrip *gedeeld leiderschap*. Het ging om een elftal scholen. De methodiek bestond uit het verzamelen van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens, uit vragenlijsten, uit het schaduwen van personen, interviews en workshops. De taxonomie wordt ingezet om verschillende manieren van 'verdelen' te illustreren.

In de opvatting van MacBeath ontwikkelt gedeeld leiderschap zich van formele distributie tot uiteindelijk een verschijningsvorm die cultureel is ingebed in de organisatie.

### **Formele verdeling**

Dit is verdeling door het toekennen van functies en taken. Meestal binnen een (hiërarchisch) functiebouwwerk. Het betreft een formele (midden-) managementfunctie. Leidinggevendende delegeren taken, de uitvoerder wordt gemandateerd en legt verantwoording af aan de meerdere. De functie kent een taakomschrijving. Meestal gaat het om coördinatie van bepaalde organisatietaken.

### **Pragmatische verdeling**

Hier gaat het om een ad-hocverdeling van taken. Meestal pragmatisch, als de situatie daarom vraagt. Het betreft dan een tijdelijke klus. Er wordt niet bewust gekeken naar kwaliteit, meer naar wie voorhanden is. Bij deze verdeling is het gevaar dat de mensen die 'dicht bij' de leidinggevendende staan deze taak krijgen toebedeeld.

### **Strategische verdeling**

Bij deze verdeling van taken is er sprake van een strategische planning, een doelbewuste en planmatige verdeling van (inhoudelijke) taken. Werkzaamheden worden geclusterd en toebedeeld aan deskundige mensen, specialisten. De werkzaamheden passen in het taakbeleid en de functie in het functiebouwwerk. De taak is onderdeel van langetermijnbeleid. Denk hierbij aan functies als decaan/examensecretaris.

### **Ontwikkelverdeling**

Hierbij gaat het om een stapsgewijze ontwikkeling van het delen van verantwoordelijkheden in de organisatie. Een verdeling met als doel ieders leiderschapskwaliteiten te laten ontwikkelen. De beweging is zowel topdown als bottom-up: topdown in het toekennen van verantwoordelijkheid en leiderschap, bottom-up in het tonen van informeel leiderschap en het nemen van verantwoordelijkheid. Het kan zowel pragmatisch als strategisch worden ingezet. Er is sprake van groei en professionele ontwikkeling bij deelnemers in de organisatie.

Er is een cultuur van vertrouwen in kwaliteiten van mensen, ideeën zijn welkom en professionals ervaren ruimte om ze uit te voeren.

### **Natuurlijke verdeling**

Hier is het leiderschap meer *gedeeld* dan *verdeeld*. Het leiderschap wordt meer genomen dan gegeven. De beweging is meer bottom-up dan top-down.

Het leiderschap wordt meer natuurlijk dan gepland gedeeld. Het is vanzelfsprekend dat iedereen in de organisatie meewerkt aan het behalen van de doelen, de collectieve ambitie. Dat doet iedereen vanuit gemeenschappelijke waarden en vanuit de eigen kwaliteit. Het gaat om zien wat nodig is, initiatief nemen en zorgen dat het werk gedaan wordt door degene die dat het beste kan. De aanname hierbij is dat iedereen beschikt over leiderschaps-potentieel

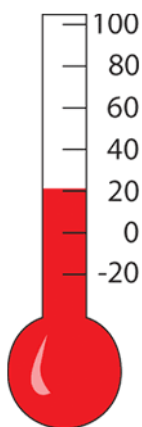
Deze veronderstelling geldt voor alle doelgroepen in de school: schoolleiding, docenten en leerlingen. Leiderschap van leerlingen hoort bij de doelen van de school. De school als laboratorium voor het ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten.

### **Culturele verdeling**

Hier is het gedeeld leiderschap diep in de praktijk en het denken verankerd. Een verdeling met als doel ieders leiderschapskwaliteiten te laten ontwikkelen. De beschrijving bij de 'natuurlijke verdeling' geldt ook voor deze fase, maar nu kunnen we spreken van verankering in het gedrag van mensen, met geringe kans op terugval, en waarbij doelbewuste doorontwikkeling plaatsvindt.

Ook Hargreaves (2006) benadrukt dat gedeeld leiderschap duurzaam leiderschap is, en daarmee waardevol voor de schoolpraktijk. Hij beschrijft diverse manifestaties van gedeeld leiderschap, uitgedrukt in zijn 'thermometer'.

### **Thermometer van Hargreaves**



- **Anarchy**
- **Assertive distribution**
- **Emergent distribution**
- **Guided distribution**
- **Progressive delegation**
- **Traditional delegation**
- **Autocracy**

Er zijn effectieve en ineffectieve verschijningsvormen.

- *Autocracy*: Hoewel men op het eerste gezicht zou vermoeden dat dit geen leiderschapspraktijk is waarin leiderschap wordt gedeeld, is het er zeker wel, maar waarschijnlijk ongewenst en meer ondermijnend voor wat de autocraat beoogt. Dit leiderschap roept weerstand op en belangrijke – positieve – vernieuwingsinitiatieven van leraren komen niet tot groei.
- *Traditional delegation*: Leidinggevendende delegeren specifieke taken aan specifieke medewerkers. Gedeeld leiderschap is meer dan delegatie. Vaak worden oninteressante, weinig uitdagende of routinetaken gedelegeerd. Deze vorm van het delen van leiderschap brengt geen werkelijke verandering teweeg. De gedelegeerde taken worden uitgevoerd binnen de vastgestelde kaders.
- *Progressive delegation*: Deze vorm van gedeeld leiderschap ontstaat vanuit (zelf)reflectie op leiderschap en de kwaliteiten die in een situatie worden gevraagd om een werkelijke verandering op gang te brengen. De leidinggevende erkent dat hij het niet alleen kan en dat anderen met andere kwaliteiten nodig zijn om de situatie te veranderen. Vanuit deze reflectie komt de keuze voort om leiderschap te delen met een team. Deze vorm van gedeeld leiderschap bestaat zolang de leidinggevende dit ondersteunt.
- *Guided distribution*: Deze vorm van gedeeld leiderschap is al meer verspreid in de school, meer medewerkers vervullen leiderschapstaken in de school en daarbuiten. Maar dit leiderschap is nog steeds bedacht en bepaald door de schoolleiding en is afhankelijk van deze steun om duurzaam te worden. Deze vorm van gedeeld leiderschap kan sterke professionele leergemeenschappen ontwikkelen.
- *Emergent distribution*: Deze vorm van gedeeld leiderschap ontstaat van onderaf. Individuen en kleine groepen grijpen de kans om, met of zonder steun van de schoolleiding, veranderingen door te voeren die het onderwijs verbeteren en het leerresultaat vergroten. Dit type leiderschap vinden we overal in de school: in teams, secties en werkgroepen. De schoolleider kan deze initiatieven ondersteunen door te werken aan een schoolcultuur waarin deze waardevolle initiatieven tot bloei komen. Deze vorm leidt tot een school als professionele leergemeenschap.
- *Assertive distribution*: Bij deze vorm van gedeeld leiderschap voelen leraren zich vrij om de rol van ‘critical friend van de schoolleiding’ op zich te nemen. Zij worden hiertoe ook door de (sterke) schoolleiding aangemoedigd. Er is een cultuur waarin kritisch denken wordt gestimuleerd en



waarin telkens de dialoog wordt aangegaan over wat nodig en wenselijk is voor de school en het onderwijs.

- *Anarchy*: Gedeeld leiderschap bestaat bij de gratie van een sterke schoolleiding. Als deze ontbreekt zullen medewerkers de leiding 'overnemen'. Het onderscheid tussen anarchie en autocratie is maar heel klein. Ook bij autocratisch leiderschap bestaat de kans dat het lerarenteam vanuit verzet komt tot anarchie. Anarchie is geen antwoord op gedeeld leiderschap, maar de consequentie van het negeren van verantwoordelijkheden van gedeeld leiderschap.

Ons idee (en onze ambitie) is dat gedeeld leiderschap het meest productief kan zijn voor schoolontwikkeling en verhoging van het leerrendement als het de vorm heeft van MacBeath' 'natuurlijke verdeling' (situationeel bepaald) of



**Gedeeld leiderschap bestaat bij de gratie van een sterke schoolleiding**

'culturele verdeling' (diep in de praktijk en het denken verankerd). Of als het – volgens de thermometer van Hargreaves – de 'temperatuur' heeft van *guided distribution* (breed gedeeld), *emergent distribution* (van onderaf) of *assertive distribution* (leraren als *critical friends*).

Op grond van het literatuuronderzoek komen we tot de volgende definitie: *We verstaan onder 'gedeeld leiderschap' een leiderschapspraktijk waarbij het leiderschap gedeeld wordt door (formele) leiders en volgers in verschillende situaties, op een manier die voor de situatie het meest van betekenis is.*

*Met als doel het verhogen van betrokkenheid bij schoolontwikkeling van alle medewerkers in de school, waarbij individuen vanuit eigen leiderschap, kwaliteit en verantwoordelijkheid de schoolontwikkelingsprocessen helpen vormgeven.*

Ervan uitgaande dat gedeeld leiderschap waardevol is voor de schoolorganisatie zochten we naar een weg om dit te versterken dan wel te ontwikkelen. Die weg beschrijven we in het volgende hoofdstuk.

## 3. Het onderzoek naar gedeeld leiderschap

### 3.1 Principes in het werkconcept

Op basis van ons literatuuronderzoek komen we tot een werkconcept om scholen te helpen bij het vormgeven van gedeeld leiderschap in de praktijk. We beschrijven in dit werkconcept een aantal principes die het ontwerp-proces richting geven:

**Gedeeld leiderschap gaat niet over de functie van leidinggevende, maar over de praktijk van leiders.**

Het gaat niet om het delen of afstaan van formeel leiderschap, maar meer om het delen van activiteiten die eerder bij het formele leiderschap behoorden en de interactie en dialoog over de gemeenschappelijke taak. Het gaat niet over het delegeren van taken of het verdelen van formele functies. Het is geen structuur, maar cultuur.

**Er is een expliciete keuze nodig van de formeel leidinggevenden, om de ontwikkeling van leiderschapskwaliteit in de organisatie te ondersteunen en te versterken.**

Een organisatie omarmt het concept *gedeeld leiderschap* als gezamenlijk gedeelde visie en stuurt daarmee op een cultuur van interactie, dialoog, collectieve ambitie, gedeelde en wederzijdse verantwoordelijkheid en vertrouwen. Dat betekent dat er tijd en ruimte wordt vrijgemaakt voor samenwerking in groepen, ontmoeting en reflectie.

**Gedeeld leiderschap is een kwaliteit van mensen, die ze inzetten in interacties in dienst van het gezamenlijk belang.**

Niet: 'Wie heeft de verantwoordelijkheid?', maar: 'Wie neemt de verantwoordelijkheid?' Daarmee is het leiderschap altijd verbonden met de uitvoering van taken, in dit geval de kerntaak: het leren van leerlingen. Per situatie of taak kunnen teamleden gevraagd worden of aanbieden het leiderschap op zich te nemen, als zij de kwaliteit hebben om in die situatie leider te zijn.

### **Gedeeld leiderschap kan niet worden afgedwongen.**

Maar het kan wel bestaan, versterkt, gestimuleerd of ontwikkeld worden, door interne condities te scheppen, zodat er een organisatiecultuur groeit van eigenaarschap en gedeelde verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door medewerkers op hun kwaliteit te vragen voor het oppakken van taken en het gesprek te voeren over collectieve ambitie en leiderschap. Gedeeld leiderschap kan ook contraproductief werken als niet zorgvuldig gekeken wordt naar wiens leiderschap op welk moment nodig is. Sommige medewerkers zullen vaker leiding nemen dan anderen.

### **Gedeeld leiderschap is nastrevenswaardig.**

Omdat het gaat om het delen van verantwoordelijkheid in de school. Het kan de betrokkenheid van medewerkers bij de school als geheel versterken.

### **Factoren die nodig zijn om de praktijk van gedeeld leiderschap te ontwikkelen zijn:**

- een visie op onderwijsvernieuwing als continu proces van organisatieontwikkeling;
- een visie op leiderschap van (duurzame) verandering:
  - de erkenning dat leiderschap een kwaliteit is die overal in de schoolorganisatie nodig is en de bereidheid om dat leiderschap te delen met anderen in de organisatie,
  - een expliciete keuze om leiderschap te willen delen bij de formeel leidinggevendenden,
- een team dat eigenaar is van een gezamenlijke taak;
- een cultuur gericht op erkenning van elkaars kwaliteiten en bereidheid tot co-creatie;
- betrokkenheid van alle actoren in de organisatie: zelfsturing en zeggenschap, collectieve ambitie;
- ruimte voor professionele ontwikkeling van individuen en teams.

We kunnen stellen dat er in een schoolorganisatie waarin al deze genoemde factoren aanwezig zijn geen belemmering is om het leiderschap te delen. Boonstra (2010) spreekt in zo'n geval van een "hygiënische organisatie": *"Gedeeld leiderschap kan ontstaan in een cultuur waarin er een gezonde relatie is tussen leidinggevendenden en professionals."* Waarschijnlijk is er in zo'n schoolorganisatie al een vorm van gedeeld leiderschap aanwezig en hoeft dit alleen maar te worden gezien en mogelijk versterkt. Daar waar de situ-

atie niet 'hygiënisch' is kan de praktijk van gedeeld leiderschap ontstaan en ontwikkeld worden vanuit kleine groepen gelijkgestemden die willen werken vanuit het principe van gedeelde verantwoordelijkheid.

### 3.2 Aanpak in het ontwerproces

Om tot gedeeld leiderschap te komen zijn er twee strategieën. Wij volgen hierin de opvatting van Boonstra: in een 'hygiënische' organisatie wordt leiderschap gedeeld. In zo'n 'hygiënische' organisatie is er een gezonde relatie tussen de (formeel) leidinggevende en de medewerkers. Ieder neemt verantwoordelijkheid als het nodig is en zet de eigen kwaliteit in ten dienste van het collectief belang. Het is alleen maar zaak dit te zien en te versterken. Een andere strategie is volgens Boonstra het vormen van groepen die een collectieve ambitie ervaren om een taak te volbrengen (Homan, 2005). Deze groepen kunnen – als vanzelf – ontstaan in de organisatie, of door de schoolleiding worden gestimuleerd zich te ontwikkelen, maar de levensvatbaarheid hangt af van de ondersteuning door de formele leiders.

Spillane (2006) adviseert schoolleiders die daadwerkelijk het leiderschap willen delen, in de school te beginnen vanuit diagnose:

- Kijk naar informeel leiderschap: wie zijn *key-persons* en wat doen ze? Op welke terreinen laten zij leiderschap zien? Kunnen deze *key-persons* een actieve bijdrage leveren aan de teamtaak en schoolontwikkeling?
- Expliciteer mentale modellen: welke ideeën bestaan er over leiderschap? Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in opvattingen bij de teamleden? Is het nodig om tot een gezamenlijk(e) visie/concept te komen?
- Leg patronen bloot: welke (in)effectieve mechanismen bestaan er in de communicatie tussen leiders en volgers? Een interventie kan helpen om bestaande patronen van volgers en leiders te doorbreken als de situatie daarom vraagt.

Dan volgt de fase van (her)ontwerp. Daarin kan gewerkt worden aan een nieuwe praktijk, nieuwe routines in de samenwerking en communicatie van leiders en volgers. Het accent ligt hierbij op 'doen', het resultaat. Veranker van de nieuwe routines is steviger naarmate er meer mensen het nieuwe gedrag vertonen. Spillane (2006) adviseert ook studenten te betrekken bij het proces naar gedeelde verantwoordelijkheid: wat kunnen zij doen? Regel-

matige reflectie op de nieuwe praktijk is nodig om de nieuwe praktijk te 'onderhouden' of verder te ontwikkelen.

In de visie van Boonstra kan gedeeld leiderschap zich alleen ontwikkelen als dit uit de medewerkers zelf komt. De (school)leider kan wel richting en ruimte geven als 'vruchtbare' context. De schoolleider kan groepjes informele leiders aanmoedigen zich te ontwikkelen en innovatieve ideeën ruimte te geven. Hij benadrukt dat ruimte niet zonder richting, resultaat en reken-schap kan. Schoolleiders zouden moeten sturen op waarden, op professionele trots.

Een open, professionele ruimte creëren, waarin kennis wordt gedeeld en waarin verschillende opvattingen worden toegelaten en gehoord, zelfs gekoesterd. Dit kan ook spanning en 'ongemak' opleveren bij de bestuurder. Hierin ligt de noodzaak om grenzen te bewaken: sturen op *non-values*, wat je niet wilt.

Boonstra ziet 'professionele schaamte' als een energiebron om het samenspel in organisaties aan te boren. Wat durven we eigenlijk niet te vertellen over onze organisatie, omdat het onze professionaliteit tot in de kern raakt? Waar willen we vanaf? En hoe pakken we dat aan?



**Schoolleiders sturen op waarden, op professionele trots.**

### 3.3 Het onderzoek

De invulling van gedeeld leiderschap binnen de school is contextafhankelijk, scholen maken daar hun eigen keuzes in. Het ontwerpgericht onderzoek heeft daarom de vorm gekregen van vier casestudies, waarin het ontwerp-proces naar gedeeld leiderschap in de school wordt uitgevoerd en beschreven. Daarbij worden ze ondersteund door een adviseur vanuit APS.

## Verkenning

Tijdens een eerste werkconferentie verkennen we ons werkconcept met leidinggevenden uit belangstellende vo-scholen. We vragen de deelnemers of zij zich herkennen in de geschetste problematiek en de voorgestelde oplossingsrichting en of zij willen participeren in een onderzoek naar gedeeld leiderschap in de school.

## Intake

In een eerste gesprek met de schoolleiding verkennen we samen met de school het motief om deel te nemen aan het onderzoek 'Naar gedeeld leiderschap in de school'. Wat is het beeld dat de schoolleiding heeft van gedeeld leiderschap? Waarom willen ze leiderschap delen? Wat moet gedeeld leiderschap opleveren?

Het onderzoek kan zich richten op het delen van leiderschap in de volgende groepen, afhankelijk van de keuze die door de betreffende onderzoeksschool wordt gemaakt:

- de schoolleider en het managementteam;
- het middenmanagement en het lerarenteam.

Met welke personen/groepen in de school wil men leiderschap delen? Wat is de taak van deze persoon/groep?

We maken precieze afspraken bij welke groep we bijeenkomsten gaan observeren, welke rollen we innemen met betrekking tot de ondersteuning van leidinggevende(n) en team(s) en welk tijdspad wordt gevolgd. Alle afspraken worden vastgelegd in een samenwerkingscontract.

De uitvoering van het onderzoek omvat een diagnosefase en een (her)ontwerpfase.

## Diagnose

*Introductie:* We introduceren het werkconcept *gedeeld leiderschap* bij het deelnemende team.

*Observatie:* Aan de hand van observatiebrillen kijken we naar de interactie, de overlegdynamiek en de verhouding leiders-volgers in het team:

- Wie is aan het woord?
- Wie reageert op wie?
- Wat is de kwaliteit van de inbreng? Leidend/sturend of volgend, reactionair of constructief, discussie of dialoog?
- Wie neemt de verantwoordelijkheid? Komen besluiten tot actie? Door wie?

*Terugkoppeling en reflectie:* Na de eerste observaties over de wijze van communiceren over de taak in het team leggen we patronen bloot. We geven onze bevindingen terug aan de groep en vragen iedereen te reflecteren op de eigen rol in het team.

*Analyse:* Verkenning van sturende en volgende kwaliteiten bij de teamleden en teamleider. Wat beïnvloedt een actieve deelname? Wat bevordert en belemmert het tonen van leiderschap?

### **(Her)ontwerpfase**

In de vier scholen ontwerpen we met de leidinggevenden en betrokken actoren een aanpak om gedeeld leiderschap in de schoolorganisatie te versterken of te ontwikkelen.

We verkennen met het team en de leidinggevende hoe een (nieuwe) praktijk van gedeeld leiderschap eruit kan zien. We spreken nieuwe werkwijzen af voor de komende werkperiode.

Maatregelen kunnen liggen op de strategie- (doelen), de structuur- (rollen en taken) of de systeemkant (protocollen/procedures) van de organisatie, maar bovenal op de cultuurkant. Cultuurinterventies kunnen zijn: andere werkvormen, een ander niveau of andere inhoud van het overleg (bijvoorbeeld: van organisatie naar meer beleidsmatig), andere rollen van deelnemers per situatie, in relatie tot kwaliteiten. Het gaat tenslotte om inzet van leiderschapskwaliteit van deelnemers in dienst van het gezamenlijk belang:

- op eigen initiatief;
- op verzoek van het team;
- of op uitnodiging van de formeel leidinggevende.

Tijdens het ontwerpgericht onderzoek zijn een aantal gezamenlijke werkconferenties gepland om ervaringen uit te wisselen en het werkconcept aan te scherpen.

### **Evaluatie**

Samen met het deelnemende team en de leidinggevende(n) maken we de balans op en verzamelen we de ervaringen van betrokken actoren in het proces naar gedeeld leiderschap in de school:

- logboeken en reflectieverslagen van de betrokken actoren;
- logboeken en reflectieverslagen van de begeleidende en onderzoekende APS'ers;
- verslagen van enkele diepte-interviews met betrokkenen;
- observatieverslagen;
- verslagen van teambijeenkomsten.

Aan het einde van het vormgevingsproces gaan we aan de hand van de data-verzameling na of oude patronen veranderd zijn en er nieuwe routines zijn ontstaan.

Alle data worden per school verwerkt in de beschrijving van een casestudy. De vier cases worden door de projectgroep geanalyseerd op resultaat van gedeeld leiderschap per school. We gebruiken hierbij onder andere de 'brillen' van Spillane, Hargreaves en MacBeath, beschreven in hoofdstuk 2.

In het volgende hoofdstuk beschrijven we het ontwerpproces in de scholen.





## 4. Op weg naar gedeeld leiderschap in de school

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitvoering van het ontwerponderzoek in de vier scholen. Ter illustratie voegen we praktijkvoorbeelden toe uit de vier cases. Voor een volledig beeld verwijzen we nog eens naar het onderzoeksverslag op [www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl).

### 4.1 Schoolleiders aan het woord over (gedeeld) leiderschap

Tijdens een eerste werkconferentie nodigen we zestien schoolleiders uit om mee te denken over het concept *gedeeld leiderschap*.

We bevragen hen ook over de essentie van (hun) leiderschap. De antwoorden zijn in de volgende leiderschapskwaliteiten onder te brengen:

#### Zijn

Leiderschap heeft ook een persoonlijke kant. *“Daar moet je open voor staan.”*  
*“Mens en leider zijn is niet te scheiden. Authenticiteit is essentieel. Liefde, hart hebben.”*

#### Sturen, koersen, richting geven

Een schoolleider moet de weg wijzen, mensen aanspreken: *“Op een dag moet je zeggen: ‘dit is de richting die we hebben afgesproken.’ Daar zit dan weinig ruimte meer in.”*

*“Een lijn uitzetten, vertellen waar het heen moet, het speelveld afbakenen en dan mensen vragen om zaken uit te werken.”*

*“Het is belangrijk om als leidinggevende het totale plaatje helder te houden voor iedereen... zorgen dat medewerkers lol hebben in het werk, dat ze het gevoel hebben iets te vertellen te hebben.”*

*“... de koers die je gaat. Die moet de school zorgvuldig kiezen. En de docenten moeten zich erin herkennen. Die koers vind je met elkaar.”*



### **Mens en leider zijn niet te scheiden**

### **Laten leren en ontwik- kelen**

*“Als schoolleider wil je het beste uit mensen halen, kwaliteiten aanboren.”*

*“Bewust chaos creëren, door een pressurecooker samenballen tot ze eruit zijn om tot oplossingen te komen. Van aangeleerde*

*afhankelijkheid naar meer eigen verantwoordelijkheid.”*

*“Je moet op zoek naar de talenten van mensen. Er zijn veel mensen die de prachtigste dingen organiseren.”*

*“Verrast worden door mensen. Door de manier waarop mensen kunnen veranderen. De manier waarop men de weg terugvond. Als je daar iets aan bijdraagt ben je goed bezig. Dat zijn de dingen waar je trots op bent.”*

### **Zelf leren**

Leiderschap is wederkerig, je hebt feedback nodig. Soms zijn pijnlijke leerervaringen nodig om je bewust te worden van je manier van leidinggeven: *“Ik heb me als jonge hond gedragen en daardoor contact met anderen in de school verloren.”* En: *“Indringende gesprekken met docenten die het niet meer aankunnen, niet meer bolwerken, hebben me anders doen kijken. En ook met mensen met hele andere opvattingen.”*

### **Delen**

Leiderschap kun je delen. *“Gedeeld leiderschap betekent voor mij niet alleen van schoolleider naar MT, maar overal in de organisatie.”*

*“... met anderen leiderschap delen. Het is belangrijk dat een leider zelf mensen om zich heen verzamelt om vervolgens die mensen te geven wat zij belangrijk vinden.”*

### **Verbinden**

De schoolleider is ook een dienend iemand. *“Het goed met elkaar kunnen vinden, het fijn hebben met elkaar, en dat op een professionele manier.”*

*“Schoolleiders moeten ideeën soms overnemen, of ze nu willen of niet. Binnen de kaders en visie van de school ga je met elkaar in gesprek en dan is het een kwestie van én-én.”*

*“De uitdaging van een leider is om ambitie, enthousiasme en ‘shining eyes’ terug te zien in het team.”*

### **De waarde van gedeeld leiderschap...**

Schoolleiders erkennen het belang van het vitaliseren van de kracht in de organisatie door het appelleren aan de kracht van mensen... *“Vroeger kenmerkte zich het onderwijs door autonomie van de docent, nu moet er worden samengewerkt. Er is leiderschap nodig en inspiratie. Mensen gaan elkaar opzoeken en er ontstaat bevolegenheid: ‘samen voor het onderwijs staan’. Daarna is het van belang om ruimte te geven.”*

... maar vertellen ook hoe moeilijk het is: *“Wat houdt mensen tegen om die rol te pakken? Wat kun je nu werkelijk doen om te zorgen dat mensen op de werkvloer ook echt meer verantwoordelijkheid nemen?”*

Een collectieve ambitie is cruciaal, maar... *“Hoe bereik je dat?”*

### **... en de voorwaarden op weg naar gedeeld leiderschap**

*“Als je een andere leiderschapsstijl wilt (bijvoorbeeld als nieuwe rector in een school) moet je dat bewust benoemen en bespreken. Dat doorzichtig maken, zodat mensen snappen welke kant je op wil.”*

*“Je moet medewerkers ook expliciet vragen om hun kwaliteiten in te zetten. Vertrouwen hebben in je mensen, ruimte geven en eisen stellen, verantwoordelijkheid geven en hoge verwachtingen hebben.”*

*“Het is belangrijk om de mentale modellen van mensen in de school over leiderschap bloot te leggen en het gesprek met elkaar daarover aan te gaan. Iedereen heeft beelden over leiderschap.”*



**Iedereen heeft beelden over leiderschap**

## 4.2 De onderzoeksscholen

Zes scholen geven aan mee te willen doen met het onderzoek. Andere zijn geïnteresseerd in het concept, maar geven andere innovaties in de school prioriteit. Uiteindelijk participeren vier scholen, waarvan een met twee afdelingen.

Hier volgt een klein portret per school:

### School A

Het A-college is een openbare school voor vo met twee locaties in A. Op een locatie is de mavo gevestigd, op de andere havo/vwo. Volgens de Onderwijsinspectie in 2009 is het onderwijs aan de vmbo-t-afdeling 'onvoldoende'. De havo/vwo-afdeling scoort 'gemiddeld'.

De school heeft plusprofielen Sport, Natuurtalent en Expressie. Het aantal leerlingen ligt iets boven de 1400. Meer dan 80% hiervan komt uit A. Er zijn nieuwbouwplannen.

Het managementteam bestaat uit een rector, zes afdelingsmanagers en een hoofd facilitaire zaken.

De rector heeft als visie: *"Het beste uit mensen halen, kwaliteiten aanboren. Dat bereik je niet door een gigantische set met regels. Je moet het doel helder maken en de financiële middelen beschikbaar stellen en dan de mensen het zelf laten doen."*

Het managementteam besluit mee te willen doen met het onderzoek. Ze willen onderzoeken op welke manier leiderschap gedeeld kan worden door het middenmanagement en de docenten(teams). Ze realiseren zich dat ze zich moeten beperken in hun ambitie, hoewel ze graag ook op de laag van leerlingen zouden willen werken.

*"Waar het concept goed landt bij docenten, gaat het ook door naar leerlingen. We moeten niet te veel willen..."*

### School B

School B is een middelgroot categoriaal gymnasium, gesitueerd in een lommerrijke omgeving aan de randen van O. De school telt 700 leerlingen en een team van 56 docenten en 15 oop'ers.

De schoolleiding bestaat uit de rector en twee conrectoren (het directieoverleg); samen met drie jaarlaagcoördinatoren vormen zij sinds twee jaar het MT (coördinatoren en directieoverleg).

De school heeft een rijk verleden, maar heeft de laatste jaren te kampen met

een terugloop in het aantal leerlingen. Niet alleen door demografische gegevens, maar ook door concurrentie; scholen die zich op een onderscheidende wijze richten op dezelfde doelgroep: zoals een technasium en een tweetalige vwo-school in de omgeving.

Bij ongewijzigd beleid zal de school zeker in de rode cijfers komen. Dat noopt de school tot een bezinning op positie en inhoud van het gymnasiumonderwijs en de waarde en inhoud van de klassieke vorming. De school wil fris en modern onderwijs bieden, breed vormend vanuit de klassieke, christelijke en humanistische traditie en waarden.

Kernwaarden zijn zorg en respect voor elkaar en maximale ontwikkeling van talenten, zowel op intellectueel gebied als op sociaal en cultureel gebied. Er wordt veel aandacht geschonken aan het pedagogisch-didactisch klimaat. Motivatie voor deelname: op de zogenoemde 'heidagen' van juni 2009 heeft het MT voor het eerst kennisgemaakt met het concept *gedeeld leiderschap* en het (op te starten) onderzoek van APS. Het MT benut de jaarlijkse heidagen om het schoolontwikkelingsbeleid te evalueren en nieuwe lijnen uit te zetten. Terugkerend vraagstuk is hoe het team meer dan nu het geval is te betrekken bij schoolontwikkeling, het is nu nog te veel een zorg voor het MT alleen.

Het MT ziet in deelname aan het onderzoek duidelijke kansen om een waardevolle impuls te geven aan de verbetering van werkprocessen in het docententeam en de versterking van het eigenaarschap van docenten.

### **School C**

Stichting N. omvat negen scholen voor openbaar onderwijs. Een tweetal scholen uit deze groep, de Internationale SchakelKlas (200 leerlingen) en het Praktijkonderwijs (200 leerlingen) willen in dit onderzoekstraject participeren. Beide scholen zijn gehuisvest in hetzelfde gebouw.

### **Internationale SchakelKlas (ISK)**

De ISK is een openbare school voor de leerlingen die geen of weinig Nederlands spreken en die zich voorbereiden op een toekomst waarin het gebruik van de Nederlandse taal een belangrijke rol speelt. De ISK geeft volledig dagonderwijs en heeft een regionale functie. De voornaamste taak is 'het doorschakelen van de anderstalige leerlingen naar het Nederlandstalige onderwijs.'

De school heeft een tijd lang een grote krimp doorgemaakt door de verminderde instroom van nieuwkomers. Recent heeft de school weer te maken met

een periode van sterke groei. Sinds 2008 is het docententeam van de ISK bijna verdubbeld. Dit brengt zowel voor de leerlingen als voor de docenten en het managementteam een enorme dynamiek met zich mee. Iedereen is dan ook flink in beweging.

De school typeert zichzelf op haar website als ambitieus:

*“Op de ISK werkt een bijzonder gemotiveerd en ambitieus team van medewerkers (...). We laten ons door niets weerhouden om nieuwe paden in te slaan, experimenten op te zetten en aan ons onderwijsconcept te sleutelen.”* In de missie van de ISK worden alle medewerkers en leerlingen aangesproken. Er staat onder andere:

*“Je bent op de ISK zelf verantwoordelijk voor het leren en de leeromgeving. Dat betekent dat je actief bent in de les, dat je soms klassendienst hebt, of pleindienst of kantinedienst. (...) Je neemt zelf initiatief, je bent nieuwsgierig en leergierig, je bent op school om nieuwe dingen te ontdekken.”*

Het management bestaat uit een directeur en twee kernteamleiders. Het huidige MT is zo’n drie jaar aan het werk. De beide kernteamleiders ondersteunen elk twee teams van gemiddeld achttien docenten/teamleden. Bijna elk teamlid is eigenaar van een inhoudelijk onderwerp dat actueel is binnen de school. De cultuur van de school heeft zichtbare professionele trekken, het team is sterk betrokken bij de leerlingen en het onderwijs.

### **Praktijkonderwijs (P)**

Er wordt onderwijs verzorgd aan een speciale groep leerlingen die in het reguliere onderwijs geen aansluiting vinden. Het onderwijs heeft een sterk praktische inslag. Leerlingen worden met het doen van ‘prestaties’ op werkplekken en stages vertrouwd gemaakt met werksituaties. Er is veel aandacht voor basisvaardigheden. Het onderwijs is opgedeeld in twee fasen, onderbouw en bovenbouw. In de bovenbouw ligt de focus van het onderwijs vooral op de buitenwereld.

Het managementteam bestaat uit directie en kernteamleiders. Uit de verschillende individuele interviews met zowel het MT als de docenten blijkt dat elk teamlid sterk gemotiveerd is vanuit een intrinsiek ideaal en een pedagogische visie, en daarbij toegerust voor het werken met deze leerlingen. Er is een professionele schoolcultuur.

Deze school typeert zichzelf als volgt op haar website:

*“(...). Bij P. kun je leren door te doen. Je doet ervaring op in verschillende vakgebieden, zodat je kunt ontdekken wat je leuk vindt en waar je goed in bent... Maar we willen ook graag dat je zelfstandig kunt zijn. Bij P. leer je*

*daarom de basisvaardigheden die je nodig hebt voor je werk, maar ook wat er bij komt kijken om die baan te houden. Daarnaast leer je wat je moet kunnen om op jezelf te wonen, zoals koken, rekeningen betalen, schoonmaken en een goede buur zijn.”*

Tijdens de werkconferentie in mei 2009, waarbij scholen voor het eerst konden kennismaken met het onderzoek naar gedeeld leiderschap, waren de N-scholen ruim vertegenwoordigd. Zowel de ISK als P. als een derde locatie van N. was positief. De scholen gaven aan dat het denken aansloot bij de ontwikkelingsrichting van de school en dat daarom de interesse gewekt was.

### **School D**

School D in L. is een katholieke havo/vwo-school (met gymnasium), vallend onder een bestuur met vijf scholen. De school telt ruim 1000 leerlingen en 100 medewerkers, scoort op de kwaliteitskaart vrijwel overal voldoende en doet het ook in de ranglijst die het dagblad *Trouw* ieder jaar uitgeeft, goed. Na de zomer in 2012 hoopt de school over te gaan naar een nieuw gebouw. Het bestaande gebouw – een jaren '60-gebouw: lange gangen, lokalen in een rij naast elkaar – wordt dan afgebroken.

School D is een traditionele school met traditioneel onderwijs in een plezierige sfeer. Er zijn nogal wat docenten die zelf leerling op deze school zijn geweest; de school bindt mensen aan zich. De school put inspiratie uit de boodschap van Franciscus van Assisi: een evenwichtige omgang met de medemens en zijn omgeving. Eigenlijk is het een 'sectieschool'. Maar in de visie van de school heeft men gekozen voor 'de leerling centraal' en in het verlengde van die opvatting voor 'werken in teams'.

Iedere maandagochtend is er drie kwartier overleg met het hele MT, de sectordirecteur, de twee adjunct-directeuren en de zes teamleiders. De agenda van het overleg bestaat uit een lijst van praktische (organisatie)punten. Voor meer beleidsmatige zaken met meer diepgang is geen tijd. Dit is zeer tegen de zin en opvatting van de directie. Men komt niet tot een stevige inhoudelijke dialoog. En dat levert langzaam spanning op. Het oogmerk is: één MT dat samen verantwoordelijkheid voelt en draagt en waarbij ieder MT-lid ook z'n verantwoordelijkheid neemt.

Daarnaast vinden de teamleiders het heel lastig zich te ontworstelen aan de hectiek van de dag. De overgang van een sectie- naar een teamstructuur valt niet bij alle docenten even goed. Dat alles is voor de driekoppige sectordirectie de reden geweest om naar de eerste werkconferentie te komen; interesse



in de mogelijkheden die het denken in termen van gedeeld leiderschap zou kunnen bieden voor het functioneren van het MT.

### 4.3 Intake: kiezen en ontwerpen

Met iedere deelnemende school wordt een intake gehouden: Waar in de organisatie vindt het onderzoek plaats? Met wie? Met welke inhoud? Welke bijeenkomsten, planning? Ook worden er afspraken gemaakt over de rollen van schoolleider, teamleider, begeleider en onderzoeker, en de tijdsinvestering van alle partijen.

De scholen kiezen als volgt:

In school A worden het MT en twee teams gevolgd in het proces naar gedeeld leiderschap. De teams werken aan het verbeteren van het pedagogisch en didactisch klimaat en de doorstroming.

In school B heeft het MT ervoor gekozen om de *gedeeld leiderschap*-principes te implementeren en te 'beoefenen' rondom het thema 'Rapportvergaderingen'. Er is onvrede bij MT en leraren over het verloop van deze vergaderingen. Gezocht wordt naar een manier om de kwaliteit van dit overleg te verbeteren en meer dynamiek in de vergadering te brengen. Een werkgroep gaat ermee aan de slag.

In school C heeft gedeeld leiderschap al vorm gekregen, door de keuze van het onderwijsconcept dat gedeelde verantwoordelijkheid tussen alle betrokkenen in de school als kernwaarde heeft. De schoolleiding wil graag dat de onderzoekers kijken hoe gedeeld leiderschap zich in de teams manifesteert en waar het versterkt kan worden.

Voor school D moet het werkconcept *gedeeld leiderschap* het MT helpen bij het ontwikkelen van het gewenste gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid voor de locatie en het daarbijbehorende gedrag: gelijkwaardig participeren in het denken, beslissen, uitvoeren en terugkijken. Nu is er nog een gevoel van ongelijkwaardigheid, door het verschil in leeftijd, ervaring en focus tussen sectordirectie en teamleiders. Dit onderzoek zou een kans zijn het verschil in beeld te krijgen en een ontwikkeling in gang te zetten in de gewenste richting.

## 4.4 Diagnose

In alle scholen zijn observaties uitgevoerd in de teams die meedoen aan het onderzoek. Hier wordt de dynamiek tussen leiders en volgers in beeld gebracht. Bij de observatie worden observatie-instrumenten gebruikt. Aan de hand van deze 'brillen' kijken we naar de interactie, de overlegdynamiek en de verhouding leiders-volgers in het team: Wie is aan het woord? Wie reageert op wie? Wat is de kwaliteit van de inbreng? Leidend/sturend of volgend, reactionair of constructief, discussie of dialoog? Wie neemt de verantwoordelijkheid? Komen besluiten tot actie? Door wie?

We geven hieronder enkele voorbeelden van deze onderzoeksfase.

### School A: Observatie van de interactiepatronen in het MT

*In een van de eerste bijeenkomsten met het MT vroeg de rector ons om de vergadering, die ging over het invoeren van de functiemix, te observeren en onze observaties terug te geven. Dat hebben we gedaan. Het is een spannend onderwerp dat voor veel rumoer zorgt binnen de school. Er is bij de mensen op de werkvloer spanning en het lijkt erop dat er weinig vertrouwen in het MT aanwezig is. Interessant is nu hoe het MT vanuit een al of niet gedeelde werkelijkheid naar dit onderwerp kijkt en op welke wijze zij hiermee omgaat vanuit het perspectief van gedeeld leiderschap.*

*We hebben de interactie geregistreerd door te kijken hoe vaak men het woord nam en door vervolgens te kijken tussen welke personen de interactie verliep. Op de pagina hiernaast geven we de interactie grafisch weer.*

*De communicatie startte bij J en de nummers geven de volgorde van het gesprek aan. Na afloop is er met het MT gereflecteerd op de uitkomst. De conclusie werd gedeeld dat de rector (M) het gesprek controlerend leidde en op cruciale*

*momenten richtingge-*

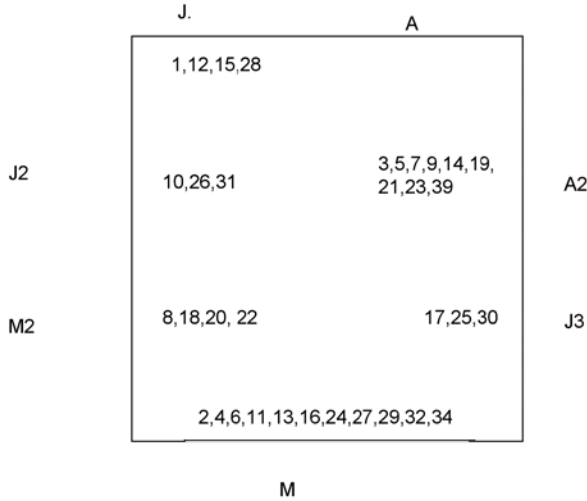
*vende uitspraken deed. Dat leidde tot een discussie die hoofdzakelijk verliep tussen A2 en M. Er*

*ontstond een soort half wagenwiel waarbij M de centrale spil was en daarmee ook gecentraliseerd de leiding nam in de dis-*

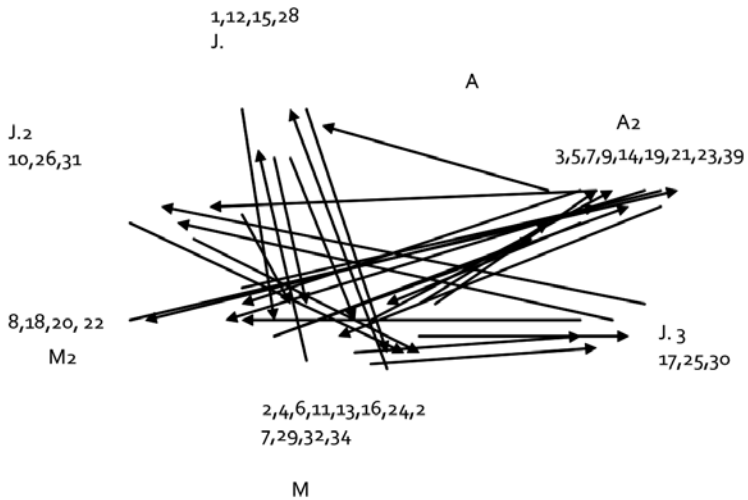


**Als het spannend wordt schiet het team in de oude reflexen**

## Interactiepatroon MT-bijeenkomst 18 februari Onderwerp: functiemix

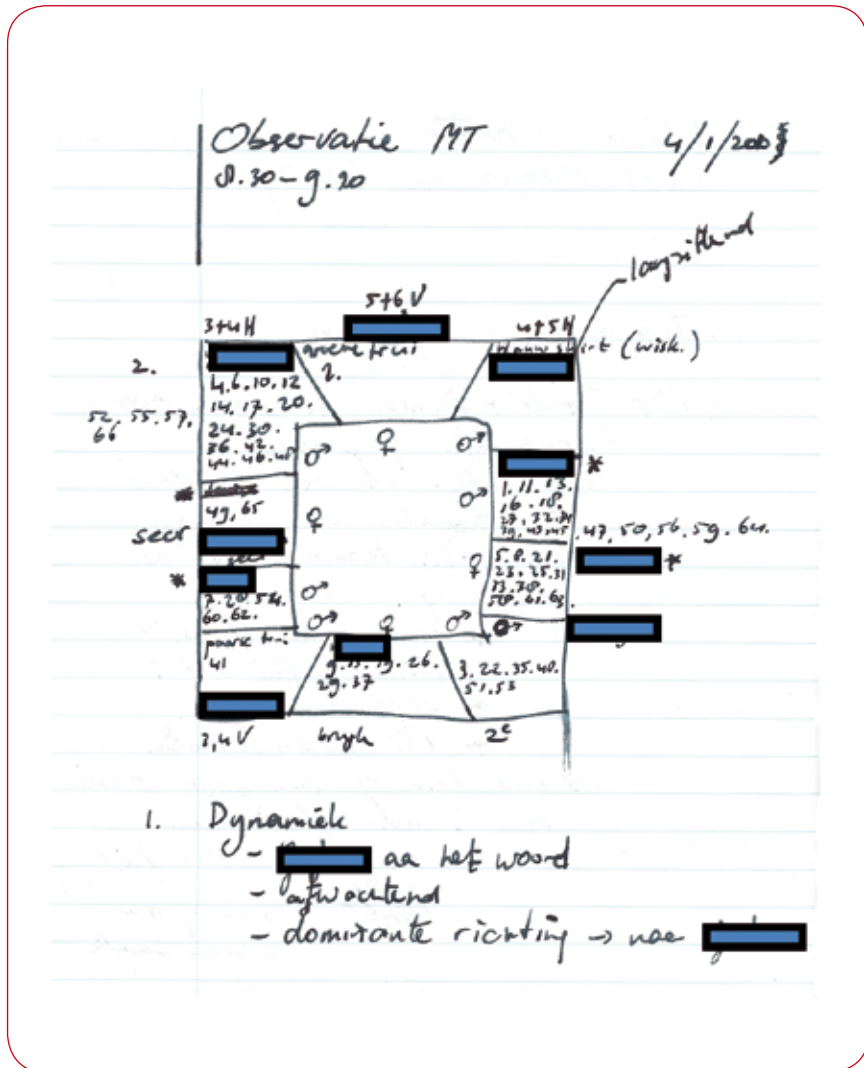


## Interactiepatroon MT-vergadering Onderwerp: functiemix



cussie. De anderen stelden zich afhankelijk op, door kwesties aan M voor te leggen en te vragen wat hij ervan vond of om zijn toestemming te vragen om iets te bespreken of te doen. Deze reflectie trof M en stemde hem tot nadenken. Zijn reflectie achteraf: "Als het spannend wordt heeft een team de neiging om in vertrouwde reflexen te schieten: 'zeg jij maar wat we nu moeten doen, ik weet het niet meer.' Toen we het afspraken realiseerde ik me niet dat dit de gevolgen zouden zijn."

### School D: Observatie van interactiepatronen in het MT



*Het onderwerp van de bijeenkomst is het plannen van de toetsweek. Vrijwel alle communicatie verloopt via de sectordirecteur, tegen hem wordt gepraat en ook de ogen van de luisterende MT-leden zijn frequent gericht op deze directeur. Eén teamleider heeft, vergeleken met de anderen, opvallend vaak het woord, terwijl er ook een teamleider is die het gehele overleg niets gezegd heeft. Wat er ook gezegd wordt, de kijkrichting is in de richting van de eindverantwoordelijke sectordirecteur.*

## 4.5 Interactie en communicatiepatronen

Ondanks een oprechte intentie leiderschap te willen delen blijkt uit de interactiepatronen dat de formele leider tegen wil en dank in de sturende positie wordt gebracht.

### School A

*Afdelingsmanagers nemen niet echt zelf de verantwoordelijkheid en stellen zich afhankelijk op. M gaat heel hard werken en uitleggen waarom er eerder voor een bepaalde koers is gekozen en waarom je er nu aan vast moet houden. Opvallend is dat de 'onderstroom' heel emotioneel is: afdelingsmanagers hebben te maken met boze mensen, ze zijn zelf bang en voelen zich onzeker over hoe te handelen. Ze ervaren zelf de voorgestelde procedure als niet erg rechtvaardig of zorgvuldig. Deze emotie is voelbaar, maar wordt niet besproken. M reageert vooral rationeel. De enige afdelingsmanager die emotioneel reageert wordt min of meer 'buitenspel' gezet.*

*Achteraf kan je zeggen dat de manier waarop zij afgesproken hadden om te gaan met de procedure voor voordracht en benoeming in het kader van de functiemix, niet voldeed aan 'goede besluitvorming': niet iedereen realiseerde zich welke effecten er zouden kunnen optreden. De mogelijke gevolgen van*

*de beslissing waren niet overzien of besproken in de groep. Sommigen hadden het wel voorzien, anderen niet.*

*Conclusie: om te komen tot gedeeld leiderschap is het noodzakelijk dat er open communicatie is,*



**Gedeeld leiderschap vraagt open communicatie**

*gedeelde beeldvorming en besluitvorming waarin mogelijke (negatieve) gevolgen van de beslissing goed zijn gedeeld. Informatie-achterstand of verschil in inzicht maakt het lastig echt leiderschap te nemen.*

### **School D**

*Er wordt veel 'verklaard' waarom iets moeilijk is of niet kan: knelpunten, problemen, niet meewerkende docenten in het eigen team en beperkende randvoorwaarden domineren het gesprek. Daarbij praat ieder van de teamleden vooral denkend vanuit het eigen team en niet vanuit het totaal.*

*Er wordt op meerdere niveaus gesproken, van praktisch, beleidsmatig en waardegeoriënteerd: "Hoe lossen we dit vraagstuk op, door een uurtje te schuiven?" en "Spreid de proefwerken gewoon over de week." "Wat is de waarde van een proefwerkweek feitelijk?" en "Hoe komt het dat dat laatste cijfer zo enorm belangrijk is?"*

*Er zit dus geen opbouw van groot (conceptueel) naar klein (concrete aanpak), maar deze niveaus lopen door elkaar heen.*

*Naast het inhoudelijke aspect is er het procedurele, vooral de rol van de sector-directeur J: "Hoe trekken we vaste overtuigingen los?", "Hoe krijg je een prikkelende discussie?" en "We moeten het zo organiseren dat er dieper gedacht wordt en dat er zo een gezamenlijk startmoment gecreëerd wordt."*

## **4.6 Terugkoppeling: confrontaties, inzichten en emoties**

Na de eerste observaties over de wijze van communiceren over de taak in het team leggen we patronen bloot. We geven onze bevindingen terug aan de groep en vragen hen te reflecteren op de eigen rol in het team.

### **School A, team J**

J zal zelf met het team bespreken wat de dynamiek in de vorige vergadering was. Daarin zal zij aansnijden dat zij graag gedeeld leiderschap wil, maar dat niet heeft ervaren. De vraag is wat wil het team nu voor team zijn?

De onderzoeker zal dit gesprek observeren en aan het einde feedback geven op de bespreking en op de vorige vergadering. De bedoeling is om beweging te krijgen in het wij-zijdenken.

De onderzoeker beschrijft in hoofdlijnen haar observaties.

Essentie:

- Het dilemma rondom besluitvorming is nogal knellend en houdt iedereen in de greep.
- Er is wantrouwen richting de leiding (met name MT en rector).
- Afspraken blijken geen afspraken te zijn; mensen onttrekken zich. Er ontbreken gedeelde opvattingen over het team.

Na afloop van deze bespreking reageert een teamlid van team J met een brief, die hij in alle postvakjes doet:

Onze teamvergadering V-OB van afgelopen dinsdag werd in het kader van Gedeeld Leiderschap bijgewoond door een medewerkster van het APS. Na afloop van de vergadering maakte zij ons deelgenoot van haar observaties.

Dat was even slikken. Eigenlijk dachten we dat we het best wel goed deden, er heerst tenslotte altijd een goede sfeer. Maar we blijken dus niet samen te praten. We praten tegen elkaar. Hm, we moeten dus een ander 'wij' worden, wanneer we iets samen willen zijn.

Maar het werd nog erger.

Wij zijn wel een 'wij', vertelde ze, maar een wij in de strijd tegen 'zij'. En die zij is dan het MT of de rector.

En zo'n strijd om de macht maakt machteloos. Niks gedeeld leiderschap, gewoon Niks.

Interessant. Was ik meer dan vier jaar geleden eerst deel van 'zij' in het MT en ervoer ik die strijd, inmiddels echter 'wij' geworden voerde ik de strijd even zo vrolijk vanaf de andere kant. En dacht dat het zo hoorde. Maar het hoort dus niet zo. Het is de cultuur, stupid! (...)

(...) Dat kan anders.

Ik ga ervoor. Van wij-zij maak ik alvast 'we'.

De sectie Duits gaat het hele gedoe met de werkboeken gewoon regelen.

Wij nemen onze verantwoordelijkheid.

En in een laatste zij-wijstrijdje daag ik het MT uit om ook ergens die verantwoordelijkheid te nemen.

De spreuk van de week: 'Samen is niet alleen'

## Reflectie

*Om te komen tot gedeeld leiderschap is het wel nodig dat er een 'bedding' is:*

- *vertrouwen en open communicatie;*
- *gedeeld beeld van de taak/opgave waar het team voor staat;*
- *weten waar je over gaat en waarover je wilt/moet afstemmen;*
- *collectieve ambitie hebben.*

*Bij dit team is daar op al deze punten geen sprake van. Ze willen helemaal geen team zijn. Snappen niet waar het nuttig voor is en betwijfelen of ze wel met de goede mensen om tafel zitten.*

*Er is wel sprake van gedeeld leiderschap in die zin, dat er voldoende 'leiders' zijn die de andere kant op sturen. Ze doen dit wel vanuit 'achterstand' en een slachtofferrol, maar ze zijn zeer effectief in het zorgen dat het niet gaat werken. Dat is wat ze willen bewijzen: het MT (en deze rector) kan nu wel bedacht hebben dat wij ons rondom leerlingen moeten organiseren, maar dat werkt niet! Er is dus wel gedeeld leiderschap maar niet gericht op een gemeenschappelijk doel. Heel vermoeiend! ...*

Beste M,  
(...)

Ik heb de afgelopen dagen nog lopen doordenken over mijn observaties en ons gesprek. Jullie gaan het er in het MT nog over hebben, dus ik dacht: ik mail je nog even.

Ik had het idee dat mijn opmerking over 'top-down' niet lekker aankwam bij je. Het is ook niet helemaal het goede begrip, bedacht ik later. Waar het over gaat is: de wens om gedeeld leiderschap te ontwikkelen komt vanuit jou en het MT. De acties die je in gang zet zijn redelijk 'sturend' vanuit jou. Dat is op zich prima. Punt is dat het nodig is om dan wel echt het gesprek erover aan te gaan met iedereen over je beweegredenen en hen ook uit te nodigen om mee te doen. Om ze expliciet te vragen of zij het ook willen. (Hoe je dat doet, is weer een andere vraag). Je kunt gedeeld leiderschap niet 'eenzijdig' introduceren. It takes two to tango!

Wat ik signaleer bij het team van J, het wij-zijdenken en het wantrouwen in de leiding, is een obstakel dat je, volgens mij, moet overwinnen als je tot meer gedeeld leiderschap wilt komen. Daarvoor is het nodig om echt verbinding te maken, het gesprek aan te gaan, je kwetsbaar op te stellen, medewerking te vragen, etc.



*Vervolg van pag. 47.*

Ik snap dat het lastig is voor je, omdat je natuurlijk behoorlijk onder vuur hebt gelegen. Maar juist daarom lijkt het me nu erg van belang om het gesprek wél aan te gaan. De kritiek te horen, goed te luisteren, mensen te erkennen in hun 'zich niet gezien/gehoord voelen'. Het gaat meer over hen dan over jou, denk ik. Ik zie de brief van G echt als een uitgestoken hand: als je hem pakt kan het heel mooi en sterk worden. Pak je hem niet, keert het als een boemerang naar je terug, lijkt me. Ik hoop dat ik je met deze gedachten help. Als je er nog over wilt praten: je kunt me altijd bellen (...). In ieder geval een goede zomer gewenst!

## 4.7 (Her)ontwerp: interventies

In de vier scholen ontwerpen we met de leidinggevenden en betrokken actoren een aanpak om te komen tot gedeeld leiderschap in de schoolorganisatie of om het bestaande gedeelde leiderschap te versterken.

We verkennen met het team en leidinggevende hoe een (nieuwe) praktijk van gedeeld leiderschap eruit kan zien. We spreken nieuwe werkwijzen af voor de komende werkperiode.

Cultuurinterventies kunnen zijn: andere werkvormen, een andere inhoud van het overleg, een andere doelstelling voor het overleg (bijvoorbeeld: van organisatie naar meer beleidsmatig), inzet van andere rollen in de overlegsituatie, een andere taakverdeling in relatie tot kwaliteiten van de deelnemers.

### School B

Het MT heeft ervoor gekozen om principes van gedeeld leiderschap te implementeren en te 'beoefenen' rondom het thema 'Het verbeteren van de rapportvergaderingen'.

Op 2 en 9 februari vinden de ontwerpbijeenkomsten plaats. Er ligt een gedegen opzet en de bijeenkomsten zijn goed gefaciliteerd. Tijdens deze bijeenkomsten en aan het einde geeft de onderzoeker feedback vanuit een aantal *gedeeld leiderschap*-principes.

### Reflectie

*Het was in onze ogen nieuw voor het team om echt de tijd te nemen om samen tot iets goeds te komen. Voor de pauze scoorden de ontwerpgroepsleden hoog*

*op de elementen participatie, zowel kunnen leiden als volgen en in de gerichtheid van de dynamiek (samenwerking en co-creatie) en de dimensie discussie/dialog. Na de pauze was dit minder bij de dilemmabespreking: er was meer discussie dan dialoog. Men herkende die. Het blijkt moeilijker en spannender te zijn om eigen opvattingen even los te laten terwille van de meningsvorming en een 'gedragen' eindresultaat.*

Op 8 maart vindt een tussentijdse opbrengstbijeenkomst plaats bij APS. Het hele MT is daarbij aanwezig. Zowel op schoolniveau als onderling wordt de stand van zaken opgemaakt. We constateren gezamenlijk dat gedeeld leiderschap nog niet in het 'hoofd en hart' van alle MT-leden leeft, en zeker ook niet in dat van de rest van het team. Tijdens deze bijeenkomst wordt op voorstel van APS besloten een drietal bijeenkomsten te beleggen met het MT om gedeeld leiderschap meer te incorporeren in het MT.

*Het viel ons tijdens de APS-bijeenkomst op 8 maart op dat binnen het MT gedeeld leiderschap niet bij iedereen meer 'leefde'. Wel bij de direct betrokkenen die ook hebben deelgenomen aan de ontwerpbijeenkomsten. Maar het thema leefde in mindere mate of in het geheel niet (meer) bij de andere MT-leden. Daardoor liep in onze ogen het MT het gevaar dat **gedeeld** leiderschap 'de zorg werd' voor één MT-lid, hetgeen intern tegenstrijdig is met gedeeld leiderschap. De vraag is vervolgens op welke 'laag van de persoon' gedeeld leiderschap leeft, niet alleen als cognitieve kennis maar als 'belichaamde' kennis, die 'als vanzelf' uitgevoerd wordt. Deze bevinding benutten we voor de inrichting van de drie vervolgbijeenkomsten met het MT.*

### School C

De schoolleiding is van plan het onderwijskundig leiderschap werkelijk bij de teams te leggen. Het is de bedoeling dat de komende tijd de docententeams richtinggevende uitspraken doen over het onderwijs op school. Vervolgens



**Gedeeld leiderschap vraagt om een gedeelde visie**

zullen de teams dit uitwerken in de praktijk. Op die manier komt de volle verantwoordelijkheid voor het onderwijs in handen van de docenten. Voor de

schoolleiding is het een spannende beweging. Het is vooraf niet te bepalen wat de uitkomst zal zijn. De teams zijn al wel langere tijd in een ontwikkeling waarbij veel 'eigenaarschap' bij de onderwijsgeevenden ligt. Deze volgende stap waarin de schoolleiding al het onderwijskundig leiderschap werkelijk bij de teams wil leggen, zal voor velen dan ook niet onverwacht zijn. De schoolleiding heeft het vertrouwen dat er iets moois zal ontstaan.

Met gedeeld leiderschap meent de schoolleiding een goed concept in handen te hebben om naar het proces te kijken. Tijdens een tweedaagse met het team zullen een aantal eerste grote stappen worden gezet.

De tweedaagse start met het gezamenlijk vaststellen van het doel waarmee iedereen van de ISK hier bijeen is. Het doel van de ISK-tweedaagse is *'overdracht van het onderwijskundig leiderschap van het MT naar de docenten en andere medewerkers (concept, uitvoering en organisatie) middels werken in autonome teams'*. Onder het motto 'geen oude schoenen weggooien voor je nieuwe hebt' vormen alle aanwezigen met elkaar een beeld van de school die zij willen zijn.

Op de eerste dag is het doel samen richtinggevende uitspraken formuleren en op de tweede dag, als de teams *in the lead* zijn, met elkaar bespreken wat het MT dan nog doet. En met elkaar uiteindelijk besluiten 'gaan we het doen?'

Op de eerste dag wordt gestart met een informatieronde met externe deskundigen. Daarna verdelen de docenten zich op zelf gekozen thema's, in groepen van vijf of zes. Er volgt een plenaire terugkoppeling per groep van richtinggevende uitspraken per thema. De uitspraken worden vervolgens aangescherpt in twee ronden met deskundigen.

De tweede dag start plenair met het uitdiepen en aanscherpen van de richtinggevende uitspraken per thema. Deze uitkomsten van richtinggevende uitspraken kunnen gevolgd worden op een groot scherm in de zaal. Dit maakt het gesprek met zoveel mensen zichtbaar en volgbaar. Elk thema wordt met een richtinggevende uitspraak afgesloten en men concludeert met elkaar dat men, naast deze onderwijskundige inhoudelijke voorlopige vastgestelde uitspraken, ook *vaker de ontmoeting wil organiseren over alle thema's*.

Na de lunch ligt de vraag 'Welke rol blijft er over voor het MT?' op tafel. De verschillende themagroepen bespreken met elkaar per thema de vraag 'Welke rol speelt het MT in dit thema?' Van elk thema is de opdracht:

- de inhoudelijke bijdrage
- de faciliterende bijdrage

- de besluitvormende bijdrage van het MT te bepalen.

De tweedaagse wordt plenair afgesloten met de conclusies. Alle groepen hebben teksten met de verschillende bijdragen van het MT betreffende hun thema's op flip-overs geschreven. Het MT loopt rond en vraagt om verduidelijking op onderdelen, spreekt aan of juist niet. Tot slot spreekt het MT zich uit over de groepsopbrengst met betrekking tot gedeeld – onderwijskundig – leiderschap.

### School D

Het oogmerk van school D is: één MT dat samen verantwoordelijkheid voelt en draagt en waarbij ieder uit het MT ook z'n verantwoordelijkheid neemt. Na de terugkoppeling van de observatieresultaten verkennen we met de deelnemers beelden over leiderschap en gedeeld leiderschap. Wat vraagt dat van jou als schoolleider of teamleider? Daarna doen we een kwaliteitenanalyse bij



**Ben ik meer  
een leider of  
een volger?**

de MT-leden: ben je meer leidend of meer volgend in het MT-overleg? Wat zijn jouw leidende en volgende kwaliteiten? In drie trio's (heterogeen samengesteld) heeft men zichzelf en de twee anderen tegen het licht gehouden als het gaat om volgen en leiden/sturen in het MT-overleg, twee cruciale begrippen bij

*gedeeld leiderschap*. Daarbij hebben ze gebruikgemaakt van een lijst kwaliteiten: wat heb ik in huis en wat hebben mijn twee collega's in huis?



Wat is ieders expertise? En hoe kan deze ingezet worden in het MT om het patroon van eenrichtingverkeer te doorbreken? Tot slot verkennen we hoe gedeeld leiderschap in het MT-overleg vorm kan krijgen.

Tijdens de voorbespreking en de observatie van het MT hebben we gezien dat dit MT ‘gewoon’ vergadert: met z’n allen rond een tafel, wie het woord neemt, heeft het woord. Om dit patroon te doorbreken hebben we bij het laatste onderdeel van de bijeenkomst een vorm van *activerende didactiek* ingezet, om hen een voorbeeld te geven van hoe onderwerpen op een andere actieve manier besproken kunnen worden. Het inzicht dat je – net als bij lesgeven – bewust dient na te denken over de vorm van overleggen, om te komen tot samen denken en samen leren, werd met deze interventie aan de orde gesteld. Teamleden kunnen op basis van hun inhoudelijke expertise een beleidsonderwerp voorbereiden en inbrengen. Dat dit op een ander tijdstip moet dan de beschikbare drie kwartier op maandagochtend is duidelijk. Men besluit een aantal beleidsbijeenkomsten te plannen op de dinsdagmiddag, met een andere inhoud, een ander gespreksniveau en een andere vorm en tijdsduur.



## 4.8 Evaluatie: terugblik op het proces

Samen met het deelnemende team en de leidinggevende(n) maken we de balans op en verzamelen we de ervaringen van betrokken actoren in het proces naar gedeeld leiderschap in de school:

- logboeken en reflectieverslagen van de betrokken actoren;
- logboeken en reflectieverslagen van de begeleidende en onderzoekende APS'ers;
- verslagen van enkele diepte-interviews met betrokkenen;
- observatieverslagen;
- verslagen van teambijeenkomsten.

Aan het einde van het vormgevingsproces gaan we aan de hand van de data-verzameling na of oude patronen veranderd zijn en er nieuwe inzichten en routines zijn ontstaan.

### De weg naar gedeeld leiderschap in school A

Het is een spannend traject geweest voor alle betrokkenen: daar waar het spannend wordt, begint het 'niet weten' en begint leren. De situatie waarin de nieuwe rector aantrad was er een van wantrouwen jegens de leiding, een cultuur waarin een natuurlijke ontwikkeling van gedeeld leiderschap niet mogelijk is. Je kan wel gedeeld leiderschap willen, maar *it takes two to tango*. Wil de andere kant het ook? En hoe communiceer je daarover? Welke voedingsbodem is nodig om gedeeld leiderschap ontwikkelen? Hoe gaan we om met gestold wantrouwen in complexe situaties? Hoe zorg je ervoor dat mensen in beweging komen, verantwoordelijkheid nemen?

Op welke terreinen wil je leiderschap delen? En op welke terreinen wil de ander dat? Wanneer is het delegeren en wanneer is het delen?

Gestold wantrouwen is ontstaan door jarenlang mismanagement in het verleden. 'De zaak' is nu op orde. Er begint trots te groeien. Helderheid blijft nodig in wat de rector doet. En helderheid over rollen in de school, wie doet wat? Het is belangrijk dat bestaande beelden over leiderschap, ook het wij-zijdenken, worden blootgelegd. Dan kan er een dialoog op gang komen over hoe het anders kan met reflectie op de eigen rol.

Openheid en transparantie vergroten het vertrouwen. Het benoemen van succeservaringen is belangrijk, maar ook het benoemen van wantrouwen. Kritiek van weerstandgroepen is ook zinvolle feedback: zij zeggen wat ze vinden. Wat we gezien hebben was een verschil tussen 'intentie en gedrag' en 'ratio en

emoties'. Daar zit spanning. Hoe ga je om met de 'automatische reflexen' als het spannend wordt? Juist dan is ander gedrag nodig én is het extra moeilijk.

Er is in een van de teams al een vorm van gedeeld leiderschap zichtbaar. Leraren met een speciale taak begeleiden teams bij intervisie. Er is groot vertrouwen in deze begeleiders. Hoe ga je verder met het delen van leiderschap? Gaan we de begeleiders ook inzetten bij functioneringsgesprekken?

Dit is vergelijkbaar met wat Boonstra aangaf als een vruchtbare voedingsbodem. Het is belangrijk om zo'n – gewent – organisch proces te stimuleren, het te laten groeien naar collegiaal assessment op de eigen professie. Werken aan vertrouwen en veiligheid. Het inzetten van deze begeleiders kan bij-



**Waar het spannend wordt, begint het 'niet weten', het leren**

voorbeeld beginnen bij het geven van feedback in het kader van 360°-feedback. Het gesprek kan gaan over: Welke verantwoordelijkheid/initiatieven neem jij om jezelf te verbeteren? Hoe kan ik je daarbij helpen?

Bij deze en andere kwesties rondom gedeeld leiderschap speelt ook de gevoelslaag van de formeel leidinggevende een rol: Wat raak ik kwijt als leidinggevende? Wil ik dat wel kwijt? Welke informatie mis ik dan? Ook deze gevoelens verdienen aandacht.

### **De weg naar gedeeld leiderschap in school B**

Een belangrijk inzicht als resultaat van het onderzoek is dat gedeeld leiderschap het hart van het primaire proces dient te raken. De kwaliteit van het onderwijs en het leren van leerlingen raakt iedere betrokkene in de kern. Het gaat om zingeving in het werk. Die verbinding maakt dat gedeeld leiderschap meer is dan 'groepsdynamiek' en dat het gaat om het dragen van verantwoordelijkheid ten behoeve van de kwaliteit van de kerntaak.

In school B is bij aanvang van het onderzoek als ingang een meer operationeel werkproces gekozen. De opdracht 'Het verbeteren van de kwaliteit van



en de dynamiek in de rapportvergaderingen' werd in handen gegeven van een werkgroep. De opbrengst van de werkgroep is positief. In een bijeenkomst met de mentoren heeft de conrector de principes van gedeeld leiderschap toegelicht, samen



### **Gedeeld leiderschap raakt het hart van de school**

met de concretisering ervan in het proces, om te komen tot een nieuwe opzet voor de rapportvergadering. Er blijkt een groot draagvlak voor de voorgestelde wijzigingen. Het MT heeft daarbij ook aangegeven

welke wensen uit het team niet gehonoreerd kunnen worden.

Het was lastig om vanuit het concrete aangrijpingspunt (de rapportvergadering), gedeeld leiderschap te tillen naar een breder schoolniveau. De focus lag meer op het verbeteren van de procedure van de rapportvergaderingen dan op het ontwikkelen van gedeeld leiderschap. Begrijpelijk achteraf, omdat dit een concrete uitvoeringskwestie betreft.

Het MT geeft aan dat ze een bescheiden begin gemaakt hebben met de toepassing van *gedeeld leiderschap*-principes. Men heeft ook het gevoel dat men nog maar aan het begin van de invoering van het proces naar gedeeld leiderschap staat. Er is veel meer bewustwording opgetreden over de effecten van het eigen handelen; ook in de kleine dingen, hoe pak je iets aan, hoe spreek je aan, hoe genereer je eigenaarschap? Gedeeld leiderschap leeft nu nog alleen op MT-niveau. Het moet de school 'invloeiën'. Docenten merken er nu te weinig van.

In het MT zelf zijn patronen verhelderd; dit leidt tot verdieping in professionele relaties en een beter 'aanspreekklimaat'. De rector heeft ervaren hoe ze meer zaken heeft los- en overgelaten. Dit proces wordt door andere MT-leden beaamd.

### **De weg naar gedeeld leiderschap in school C**

De school wil zelfsturend zijn in het proces naar gedeeld leiderschap. Onderzoekers werden uitgenodigd dit proces te observeren en te beschrijven en de bevindingen terug te koppelen naar de schoolleiding, zodat dit bijdraagt aan de ontwikkeling.

Tijdens het onderzoek zijn alle interventies bedacht en uitgevoerd door school- en teamleiding.

We hebben tijdens het onderzoek waarnemingen gedaan op het persoonlijk functioneren, de interactie tussen medewerkers en het functioneren van de schoolorganisatie als geheel.

We hebben ook onderzoek gedaan op verschillende niveaus van de organisatie: we hebben zowel met het management als met de docenten en leerlingen gesproken en we hebben diverse overlegvormen geobserveerd.

Wat opvalt is dat deze waarnemingen uiterst congruent zijn met elkaar.

School C heeft al enige jaren geleden ingezet op het delen van verantwoordelijkheid voor het onderwijs met alle betrokkenen in de school, inclusief de leerlingen. Het gekozen onderwijsconcept past bij deze ambitie. Leerlingen leveren met regelmaat een bijdrage aan het teamoverleg.

Docenten krijgen veel ruimte en nemen die ook. Er wordt structureel gereflecteerd op ieders bijdrage aan de school- en onderwijsontwikkeling. Er is veel meer sprake van dialoog dan discussie. Zowel inhoudelijk als in de procedures wordt er gezocht naar gezamenlijkheid. Er zijn geen conflicten tussen teamleider en teamleden.

De onderzoeksactiviteiten (waarnemingen, interviews, reflecties en feedback) maakten de ontwikkelingen rondom gedeeld leiderschap, bij team en management, wel bewuster en zichtbaarder. De aanwezigheid van de onderzoekers op school en tussentijdse ontmoetingen op APS, ook met andere scholen, ondersteunden het ontwikkelingsproces. Tijdens het onderzoek is een vervolgstap gezet in het delen van het onderwijskundig leiderschap. Teams hebben gezamenlijk principes geformuleerd waaraan de kwaliteit van het onderwijs gemeten kan worden.

School C bevindt zich in het taxonomieschema van MacBeath in de 'ontwikkelverdeling' en de 'natuurlijke verdeling' van gedeeld leiderschap. Wat vooral opvalt, is de verscheidenheid aan werkvormen en de diverse rolverdelingen. Vaak is het niet de teamleider die de regie heeft, maar zijn het diverse teamleden die een leidende rol hebben. Gedeeld leiderschap is onderdeel van de cultuur geworden. Doorontwikkeling zorgt voor duurzaamheid.

## De weg naar gedeeld leiderschap in school D

De aanleiding om mee te doen aan het onderzoeksproject 'Naar gedeeld leiderschap in de school' was dat de schoolleiding al een tijd worstelde met de bijdrage van de teamleiders aan het MT-overleg. Het thema 'Leiderschap' was al eerder aan de orde in het MT: in kleine stapjes naar een getrapte organisatie. De verantwoordelijkheid daar leggen waar die hoort te liggen. Ben je leidinggevende? En als tweede stap: hoe zie je dat leiderschap in jouw team? De wens is dat er geen verschil in inbreng is tussen teamleiders en directie. Dat ieder verantwoordelijkheid voelt en neemt ten behoeve van het collectief, van de school als geheel en het onderwijs als collectieve ambitie. De locatiedirectie heeft dus de intentie gedeeld leiderschap te ontwikkelen, te beginnen in het MT.

Het is de vraag of het MT er *con amore* op wil sturen. In de schoolorganisatie is sprake van een formele verdeling van taken, in termen van Hargreaves: een *traditional delegation*. Er is een eerste vervolgstap gezet door de reflectie op het eigen leider- en volgerschap, maar de terugkoppeling leidt niet tot actie. Het MT denkt 'moderner' dan ze in de realiteit handelt. Bij gedeeld leiderschap is voorbeeldgedrag van de leiding van belang: eerst ruimte geven, dan pas verantwoordelijkheid vragen.

We hebben gezien hoe belangrijk het is dat de leidinggevende zijn volgers ook in de stand zet.

Dat wil zeggen dat er een 'psychologisch contract' nodig is tussen de formele leider en de teamleden, als het gaat om het delen van leiderschap. Een eenzijdige wens om tot gedeeld leiderschap te komen is onvoldoende: 'Ik roep dat het mag en dan doe je het maar'. Ook hier is het motto: *It takes two to tango*.

Op basis van de evaluatiegegevens kunnen we stellen dat – bij afronding van het onderzoek – het directieteam meer op een lijn zit. Reflectie op het eigen leiderschap en de gesprekken over het delen van leiderschap hebben de opvatting van de locatiedirectie veranderd. Het lijkt erop dat de directie zich meer bewust is geworden van de gewenste eigen rol en dat de ambitie om te komen tot gedeeld leiderschap is afgenomen. Men is meer tevreden over de eigen visie:

*"Het patroon is: de directie nodigt uit. Legt een vraag breed neer: wat vind je? Dat is ook een vorm van gedeeld leiderschap."* De directie geeft ook de voorkeur aan de term *gedeeld eigenaarschap* in plaats van *gedeeld leiderschap*:

*“Gedeeld leiderschap kan gevoel oproepen: wie is het baasje?”* Men verlangt wel meer verantwoordelijkheid en eigenaarschap, maar staat tegelijkertijd nog weinig regelruimte af.

Een van de teamleiders wil het proces naar gedeeld leiderschap wel doorzetten in het team. *“Belangrijk om de thema’s te onderscheiden voor MT. Dan gaat het om: wie is de man of de vrouw op dit thema? Wie neemt het voortouw op een thema? Dat is nog steeds niet uitgewerkt.”*

Er is nog geen onderscheid gemaakt tussen het overleg over organisatorische zaken en overleg over beleidszaken dat meer tijd, rust en diepgang vraagt. Daarnaast is er ook bij de teamleiders wel meer bewustwording ontstaan op de eigen rol. Teamleiders ervaren dat de meeste docenten geen ruimte vragen dan wel nemen, maar onderscheiden beter welke leraren dat wel willen. Ook is men zich meer bewust

geworden van kwaliteiten van teamleden: *“Ik kijk ook meer naar kwaliteiten van mensen.”* En: *“Ik ben me meer bewust van gedeeld leiderschap als ik iets nieuws ga inzetten. Als iets loopt of niet loopt... Dan denk ik aan het thema ‘Leiderschap’, zoals we dat met elkaar besproken hebben: Wie ben je? Wat wil je? Wat heb je in huis? Dat helpt wel.”*



**It takes two to tango!**

Tijdens de laatste werkconferentie heeft school D het advies gekregen om met kleine stappen door te gaan op de ingeslagen weg en te focussen op de vraag ‘Wat gaat hier goed’ en ‘Hoe is dat te vergroten, te verdiepen, te verbreden?’



## 5. Wat we leerden over het delen van leiderschap in de school

Vooraf hebben we onze denkbeelden over gedeeld leiderschap op basis van literatuuronderzoek vastgelegd in een aantal principes, een werkconcept, dat ons hielp bij de begeleiding van scholen in hun zoektocht naar gedeeld leiderschap.

We zetten onze leerervaringen af tegen deze principes.

### **Gedeeld leiderschap is nastrevenswaardig omdat het gaat om het delen van verantwoordelijkheid in de school.**

Gedeeld leiderschap is meer dan het delen van verantwoordelijkheid. Het gaat ook om initiatief nemen, leiderschap durven tonen ten dienste van het collectief, los van de formele leider. Een gezamenlijke visie op onderwijs en leren helpt hierbij. Maar ook ruimte, vertrouwen in kwaliteit van mensen en ondernemende leraren:

*(...) Er waren globale plannen (over het inrichten van een horeca-leerwerkplek). Ik kon zo beginnen. De zaak werd ingericht en er werden nieuwe spullen besteld. Ik had ideeën en alles was mogelijk. H. heeft contact met een vrouw die in de buurt een eetclub organiseerde: "Kom maar hier met je club", heb ik gezegd. "Ik wil ook nog een restaurantje beginnen." Ach hoe gaat dat, mensen uit de buurt komen eten, dan is er het contact tussen de ouderen en de kinderen, er komen subsidies, we maken een terrasje, er is soep en saucijzenbroodjes, en het werkt.*

Gedeeld leiderschap kan de betrokkenheid van medewerkers bij de school als geheel versterken.

In school C heeft het onderwijsconcept samen met alle medewerkers handen en voeten gekregen in de praktijk en zo wordt het ook door hen onderhouden. Nieuwe medewerkers worden door collega's aan de hand meegenomen totdat zij het concept zelf kunnen vormgeven en uitdragen in de praktijk. Zoals Spillane aangeeft is een cultuur van het delen van leiderschap duurzaam als het diep in het gedrag van medewerkers (en leerlingen) verankerd is. School C gaat het meest ver in de ambitie. Zij streeft naar het delen van leiderschap op alle niveaus, inclusief bij leerlingen. Dit komt onder andere

tot uiting in dat de missie geschreven is in leerlingentaal en het pedagogisch-didactisch concept dat gericht is op het ontwikkelen van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen:

*“Op de ISK willen we met elkaar de taal leren en jezelf verder ontwikkelen door samenwerken, rollen verdelen, werk verdelen en elkaar feedback geven. Ook de docenten studeren en leren elke dag.*

*Je bent op de ISK zelf verantwoordelijk voor het leren en de leeromgeving. Dat betekent dat je actief bent in de les, dat je soms klassendienst hebt, of pleindienst of kantinedienst. Je eet en drinkt in de kantine en niet in de les.”*

### **Gedeeld leiderschap gaat niet over de functie van leidinggevende, maar over de praktijk van leiders.**

Het gaat niet om het delen of afstaan van formeel leiderschap, maar meer om het delen van activiteiten die eerder bij het formele leiderschap behoorden en de interactie en dialoog over de gemeenschappelijke taak. Het gaat niet over het delegeren van taken en het verdelen van formele functies. Het is geen structuur, maar cultuur.

Het feit dat formeel leiderschap blijft bestaan, blijkt een lastig principe. Bij school A en D is de worsteling zichtbaar bij de directie in het proces van het werkelijk delen. Het gaat om het vinden van een balans in ruimte geven en grenzen vaststellen en bewaken. Boonstra maakt dit concreet in zijn advies om vooral helder te communiceren en te sturen op ‘ondergrenzen’: dat wat je niet wilt in de school. Dat is en blijft de rol van de formele leider.

*...Is gedeeld leiderschap gelijk aan democratische besluitvorming? Nee dus, gedeeld leiderschap is ook geen vervanging voor het formele leiderschap in de school.*

*...Soms moet de schoolleider knopen doorhakken en dat moet ook weer uit te leggen zijn. Maar een schoolleider moet ook de weg wijzen, mensen aanspreken. Op een dag moet je zeggen: ‘Dit is de richting die we hebben afgesproken.’*

## **Er is een expliciete keuze en erkenning nodig bij de formeel leidinggevend en om de ontwikkeling van leiderschapskwaliteit in de organisatie te ondersteunen en te versterken.**

In alle scholen is er een expliciete keuze voor gedeeld leiderschap uitgesproken door de schoolleiding. De mate waarin deze beslissing 'diep doordacht en gevoeld' werd verschilt sterk. Bij school A en D is de intentie vooral om verantwoordelijkheid bij medewerkers voor het onderwijs te vergroten. Dat men dan ook leiderschap moet 'afstaan', ruimte moet geven, is onderdeel geweest in het bewustwordingsproces. Bij school A is dat een heftige leerervaring geweest.

De directie van school B heeft een *conceptual change* doorgemaakt en is dichter bij de essentie van gedeeld leiderschap gekomen.

In school C is men zich bewust van het belang van congruent gedrag op alle lagen in de organisatie, als het gaat om het delen van leiderschap en gedeelde verantwoordelijkheid.

*... Er is ook een besef dat, wil gedeeld leiderschap een belangrijk thema in de scholen zijn, er ook een bovenschools commitment nodig is. Op die manier zou er congruentie kunnen ontstaan op verschillende lagen van de organisatie. Van centraal management tot leerling.*

*... Het was niet mogelijk geweest als we niet met z'n drieën er hetzelfde over denken. Je moet er wel lef voor hebben. En het is ook een risico.*

*(...) Ik ga niet zeggen, ik ga dat doen, jij en jij moeten dat doen. Dat doen ze zelf. Ik geef de kaders aan, het team mag aan de slag. Er is taakroulatie, behalve bij schoolbrede taken. De intake, decaan, is nu ook overgedragen aan regisseurs. (...) Ik stuur niet meer op inhoud maar op het proces. Bijvoorbeeld, er gaat iets mis in de besluitvorming, bijvoorbeeld rond die mentorkoppels, dan vraag ik: 'Hoe komt dat? En hoe kan het anders?'*

*(...) Anderhalf jaar geleden heb ik weer letterlijk en figuurlijk een andere koers gezet. Ik ben echt voor het team gaan staan om te vertellen dat ik tot dat moment behoorlijk sturend was geweest en strak was vanuit de betekenisvolle context. "Nu zijn jullie zover om zelf de kop van het peloton te leiden" en ben ik meer gaan volgen in plaats van te leiden. Het was best eng om deze rol in te nemen tijdens dit echte kantelmoment, want ik heb toch wel graag grip op de zaak. Ik was mij er zeer van bewust dat vanaf dat moment fouten maken mocht (door het team), sterker nog, liever een foute keuze maken dan geen keuze maken.*



Bij school D heeft dit geleid tot het verzwakken van de oorspronkelijke ambitie: *De term 'gedeeld leiderschap' kan ongewenste beelden oproepen: 'Wie is het baasje?'*



**Leidinggevenden moeten volgers 'in de stand' zetten**

De motivatie om naar gedeeld leiderschap te willen ligt aanvankelijk – eenzijdig – bij de rector en een adjunct-directeur. Er is geen gemeenschappelijk conceptueel kader. De intentie om gedeeld leiderschap te willen komt voort uit de behoefte om meer eigenaarschap te zien bij de teamleiders en bij hen leiderschap te – laten – ontwikkelen. De wens om te spreken van *gedeeld eigenaarschap* in plaats van *gedeeld leiderschap* illustreert dit.

In het denken over gedeeld leiderschap is nog geen 'tweerichtingbesef'. *"Het patroon is: directie nodigt uit. Legt een vraag breed neer: wat vind je? Dat is ook een vorm van gedeeld leiderschap."* De directie bepaalt op welke zaken het leiderschap wordt gedeeld. Vanuit de teamleiding is nog geen sterk initiatief om leiderschap te nemen.

Leidinggevende moet volgers ook in de stand zetten. Dat slaat het MT over: Men geeft 'gelegenheid, ruimte' en laat het daarbij. Als de 'volger' daar geen gebruik van maakt wil hij kennelijk niet echt...

**Een organisatie omarmt het concept *gedeeld leiderschap* als gezamenlijk gedeelde visie en stuurt daarmee op een cultuur van interactie, dialoog, collectieve ambitie, gedeelde en wederzijdse verantwoordelijkheid en vertrouwen.**

Eerst ruimte geven in plaats van verantwoordelijkheid eisen is essentieel. Dat wil zeggen dat er eerst iets moet gebeuren bij de formeel leidinggevende. Hij moet iets afstaan, willen loslaten, geven, alvorens iets van leraren te vragen. De schoolleiding geeft de richting aan en creëert ruimte voor het leiderschap van de leraren en hun teams.

Deze ruimte is niet alleen 'mentaal' van aard, maar ook fysiek: in tijd en plaats. Ook beslissingsruimte is essentieel. Dat betekent ook dat er letterlijk tijd en ruimte wordt vrijgemaakt voor samenwerking in groepen, ontmoeting en reflectie en dat teams keuzevrijheid in handelen hebben.

*Het teamlid dat eigenaar is van een bepaald onderwerp start het gesprek of de informatie en het gesprek verloopt vervolgens geheel via deze persoon. Het team neemt met elkaar een besluit. De teamleiding is hierin bevestigend en ondersteunend en vraagt net zo kritisch als de docenten zelf. De teamleiding is alleen op de overlegmomenten aanwezig, als onderdeel van het team, en niet op de werkmiddagen.*

Dit alles vraagt van de schoolleiding een keuze *con amore* voor gedeeld leiderschap. Zowel met het hoofd (de visie), het hart (het voorbeeldgedrag) en de handen (de praktische organisatie, de faciliteiten).

Reflectie op het proces kan helpen bij het verdiepen van de leerervaring bij leidinggevend en leraren; wat betekent het voor jou, voor mij?

*“Het gaat om wederzijds leiderschap. Processen zo managen dat de juiste mensen in bepaalde situaties leider zijn.”*

*“Het gaat om bewust loslaten van routines, om mensen in hun kracht te laten komen. Laten doen waar ze goed in zijn. Je moet ze steunen en eisen stellen. Ik laat dingen veel meer los en nu gebeurt alles heel anders dan wanneer ik het zelf zou doen.”*



### **Gedeeld leiderschap met hoofd, hart en handen...**

Gedeeld leiderschap is een kwaliteit van mensen die ze inzetten in interacties in dienst van het gezamenlijk belang.

Het gaat hierbij om de kernvraag: ‘Wie neemt de verantwoordelijkheid?’ in plaats van ‘Wie heeft de verantwoordelijkheid?’.

Gedeeld leiderschap gaat over het delen van de leiderschapspraktijk. Leiderschapspraktijk is altijd verbonden met de uitvoering van taken, in dit geval de kerntaak: het leren van leerlingen. Per situatie of taak kunnen teamleden gevraagd worden of aanbieden het leiderschap op zich te nemen, als zij de kwaliteit hebben in die situatie leider te zijn. Enkel expliciet over gedeeld leiderschap spreken met het team leidt tot weinig. Er is een inhoud nodig, een domein waarop men leiderschap kan delen vanuit een gedeeld(e) betrokkenheid, begrip en praktijk.

Gedeeld leiderschap dient het hart van het primaire proces te raken: “Als

*gedeeld leiderschap niet raakt aan het primaire proces, dan is het niet kansrijk.” De verbinding met het leren van de leerling en dus het niveau van betrokkenheid of zingeving, maakt dat gedeeld leiderschap meer is dan ‘groepsdynamiek’.*

Het delen van leiderschap over onderwijsontwikkeling vraagt wel kennis van de inhoud, een gezamenlijke visie, collectieve ambitie en eigenaarschap. *Om leiderschap te delen is er ook eigenaarschap nodig van het domein waarop gedeeld leiderschap van toepassing zou moeten zijn om vervolgens vanuit een gedeeld begrip in de praktijk te handelen.*

Van school C leren we dat er een grote kracht uitgaat van het delen van leiderschap, gericht op de collectieve ambitie: het verbeteren van het primaire proces. Het verbeteren van facilitaire processen, zoals het verbeteren van de kwaliteit van de rapportvergadering in school B, heeft niet dezelfde bindende kracht. Een operationeel probleem kan nooit aanleiding zijn voor gedeeld leiderschap. Gedeeld leiderschap is geen doel op zich. Mooi onderwijs wel.

Bij school A en D is de focus vooral gericht op het delen van verantwoordelijkheid *pur sang*. Hier ontbrak een gezamenlijk – inhoudelijk – doel.

In school A hebben we gezien hoe gedeeld leiderschap zonder gezamenlijk doel ook contra-productief kan werken. Macht is hier het ‘niet genoemde’ thema. Deze onderstroom moet eerst worden blootgelegd en het vertrouwen hersteld, voordat gedeeld leiderschap ontwikkeld kan worden. Gedeeld leiderschap kan dus ook een ongewenste vorm aannemen als de informele leiders in een tegengestelde richting sturen omdat overeenstemming over koers en onderwijsconcept ontbreekt.

*... Er is wel sprake van gedeeld leiderschap in die zin, dat er voldoende ‘leiders’ zijn die de andere kant op sturen. Ze doen dit vanuit ‘achterstand’ en een slachtofferrol, maar ze zijn zeer effectief in het zorgen dat het*



**Wie neemt de verantwoordelijkheid?**

*niet gaat werken. Dat is wat ze willen bewijzen: het MT kan nu wel bedacht hebben dat wij ons rondom leerlingen moeten organiseren, maar dat werkt niet!*

*Hier is dus wel sprake van een vorm van gedeeld leiderschap (vergelijk Hargreaves' thermometer 'anarchy') maar niet gericht op een gemeenschappelijk doel. ... Wil er sprake kunnen zijn van gedeeld leiderschap dan moet er ook sprake zijn van een gedeelde werkelijkheid. Het domein waarop gedeeld leiderschap moet plaatsvinden moet passen bij ieders professionele identiteit, praktijk en gedeelde betekenissen.*

### **Gedeeld leiderschap kan niet worden afgedwongen.**

Gedeeld leiderschap kan bestaan, versterkt, gestimuleerd of ontwikkeld worden door interne condities te scheppen, zodat er een organisatiecultuur groeit van eigenaarschap en gedeelde verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door medewerkers op hun kwaliteit te vragen voor het oppakken van taken en het gesprek te voeren over collectieve ambitie en leiderschap. Gedeeld leiderschap kan ook contraproductief werken als niet zorgvuldig gekeken wordt naar wanneer wiens leiderschap op welk moment nodig is. Sommige medewerkers zullen vaker leiding nemen dan anderen.

Maar gedeeld leiderschap kan niet worden opgelegd of afgedwongen.

Wel is het van belang om expliciet te maken wat men van de deelnemers verwacht. In alle scholen blijkt het nodig dat er een 'psychologisch contract' moet worden afgesloten met de mensen die leiderschap met elkaar willen delen. Samen het doel bepalen. Lef hebben om dat avontuur aan te gaan.

*Je kunt gedeeld leiderschap niet 'eenzijdig' introduceren. It takes two to tango!*

### **Factoren waarin de praktijk van gedeeld leiderschap zich verder kan ontwikkelen.**

- Een visie op onderwijsvernieuwing als continu proces van organisatieontwikkeling.
- Een visie op leiderschap van (duurzame) verandering:
  - de erkenning dat leiderschap een kwaliteit is die overal in de schoolorganisatie nodig is en de bereidheid om dat leiderschap te delen met anderen in de organisatie;
  - een expliciete keuze om leiderschap te willen delen bij de formeel leidinggevenden.
- Een team dat eigenaar is van een gezamenlijke taak.
- Een cultuur gericht op erkenning van elkaars kwaliteiten en bereidheid

tot co-creatie.

- Betrokkenheid van alle actoren in de organisatie: zelfsturing en zeggenschap, collectieve ambitie.
- Ruimte voor professionele ontwikkeling van individuen en teams.

We kunnen stellen dat er in een schoolorganisatie waarin al de genoemde factoren aanwezig geen belemmering is om het leiderschap te delen. Boonstra (2010) spreekt in zo'n geval van een 'hygiënische organisatie'.

In school C is er sprake van een hygiënische organisatie. In deze school zijn bovengenoemde factoren zichtbaar en hoorbaar aanwezig.

Bij school A en B is er zeker een sterkere visie ontstaan op wat gedeeld leiderschap betekent en dat het nastrevenswaardig is. Bij school A gaat dit gepaard met een sterke visie op onderwijs. School A en B beseffen dat er voor het ontwikkelen van gedeeld leiderschap een cultuurverandering nodig is, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en ruimte voor persoonlijke en professionele ontwikkeling. Boonstra adviseert 'professionele schaamte' uit het vliegwieltje te nemen voor verandering. Dat is wat mensen in een organisatie kan verbinden als startpunt van innovatie. Bij school D is de visie op (gedeeld) leiderschap nog niet voldoende uitgekristalliseerd.

*Om te komen tot gedeeld leiderschap is het wel nodig dat er een 'bedding' is:*

- *vertrouwen en open communicatie;*
- *een gedeeld beeld van de taak/opgave waar het team voor staat;*
- *weten waar je over gaat en waarover je wilt/moet afstemmen;*
- *collectieve ambitie hebben.*

In alle scholen hebben we ervaren hoe belangrijk een cultuur van open communicatie en gedeelde beeldvorming is om leiderschap te kunnen en willen delen, door beide betrokken partijen. Waarin mogelijke (negatieve) gevolgen van de beslissing om leiderschap te delen goed zijn verkend en gedeeld. Waarin ook is verkend hoe gedeeld leiderschap past bij de individuen. Hoe gemakkelijk kan ik loslaten? Uit handen geven? Vertrouwen schenken?

Het delen van beelden over leiderschap, volgerschap en de gemeenschappelijke taak waarop leiderschap wordt gedeeld, is noodzakelijk. Informatieachterstand of verschil in inzicht maakt het lastig echt leiderschap te nemen.

Interventies kunnen plaatsvinden op de vier organisatiedimensies:

- Strategie: Onderwijskundige verantwoordelijkheid naar de teams (school C).  
Structuur: Bot'ers gaan een rol krijgen in de functioneringsgesprekken (school A).  
Systeem: Verandering van het protocol 'Rapportvergadering' (school B).  
Cultuur: Gedeeld leiderschap krijgt vorm in het gedrag van alle betrokkenen.

*Wij hebben zelf behoorlijk zitten stoeien met het aspect: welke interventie van hen of van ons 'voedt' nu gedeeld leiderschap. We ontdekten voorlopig vier invalshoeken. Verandering aanbrengen in:*

- interactie;
- procedures en structuur;
- taken of doelen;
- het eigen gedrag (op basis van zelfreflectie).

*De docententeams hebben vaste overlegmomenten en werkmiddagen. Bijna elke docent is wel eigenaar of commissielid van een actueel onderwijsinhoudelijk onderwerp. De teambijeenkomsten zijn levendig, nagenoeg iedereen komt wel een keer aan het woord. De werkmiddagen worden door de docenten zelf actief didactisch aangeboden en gevolgd, met veel onderwerpen en verschillende werkvormen.*

*Ik kan een mooi voorbeeld noemen van anderhalve week geleden. Iemand uit het team presenteerde een onderzoek over huisbezoeken. Heb ik niets voor hoeven zeggen. Was eigen initiatief. En dan zegt het team: "Dat gaan we doen." Collega's luisteren heel goed en zijn trots op elkaar. Zo zie ik het graag. Anderen zitten de bijeenkomsten voor. Nu gaat dat heel vanzelfsprekend. Eerst moest ik daartoe aanzetten. Dat betekent wel dat ik mijn eigen dingetjes niet meer zelf op de agenda kan zetten. Dat doe ik dan toch weer via iemand anders.*

Ons idee (en onze ambitie) is dat gedeeld leiderschap het meest productief kan zijn voor schoolontwikkeling en verhoging van het leerrendement als het de vorm heeft van MacBeath' 'natuurlijke verdeling' (situationeel bepaald) of 'culturele verdeling' (diep in de praktijk en denken verankerd). Of als het – volgens de thermometer van Hargreaves – de 'temperatuur' heeft van *guided distribution* (breed gedeeld), *emergent distribution* (van onderaf) of *assertive distribution* (leraren als *critical friends*).

**School C** benadert het idee het meest.

Bij **school A** is eerst een cultuuromslag nodig voor het verder ontwikkelen van gedeeld leiderschap. Vraag is of die cultuuromslag in deze school ook bewerkstelligd kan worden door het verder ontwikkelen van gedeeld leiderschap.

In **school B** was bij aanvang van het onderzoek een mix van formele verdeling en pragmatische verdeling zichtbaar. Het bewustzijn is ontstaan om zich te ontwikkelen richting verdeling van leiderschap op basis van ontwikkeling en groei (*distribution incrementally*). Er is een ontwikkeling ingezet richting *progressive en guided distribution*. Er is een toenemend besef en handelen dat gericht is op het ruimte bieden aan en honoreren van initiatieven van onderaf. Zelfreflectie op het eigen leiderschap en de dynamiek in het MT is op gang gekomen. Een spannende volgende stap is de aanloop naar en de uitvoering van de teamtweedaagse in februari.

**School D** heeft – door de bril van Hargreaves gekeken – een opvatting die in de buurt komt van *progressive distribution*. De verdeling van leiderschap is in de organisatie meer *traditional* te noemen. Er is een reflectie op het eigen leiderschap tot stand gekomen, maar men komt niet tot actie.

### **Interventies die lijken te werken**

- In de school aanwezig zijn met dit thema brengt het gesprek expliciet op 'leiderschap'. Hier begint de beweging.
- In veel scholen speelt tussen leidinggevend en leraren het patroon dat door Boonstra de 'afhankelijkheidsparadox' wordt genoemd. Het ontstaat als de leidinggevende bang is de controle te verliezen, waardoor bij de andere partij het initiatief ontnomen of ontmoedigd wordt. Het blijkt erg belangrijk dat in het proces naar gedeeld leiderschap voortdurend wordt gereflecteerd op dit patroon, dat het bespreekbaar gemaakt wordt. Het patroon kan geobserveerd en zichtbaar gemaakt worden in concrete situaties die ertoe doen: daar waar leiderschap gedeeld wordt rondom verantwoordelijkheid voor het primaire proces, een collectieve ambitie. *Reflection in action*: waarnemen en de observatie teruggeven in de situatie.
- Soms is een 'spelerswisseling' nodig. De intentie om leiderschap te delen hangt sterk samen met de intentie, dan wel mensvisie, om medewerkers te laten groeien en zich te ontwikkelen. Niet iedere leidinggevende wil of kan dit.

- Interventies kunnen of moeten op verschillende dimensies in de organisatie worden ingezet: strategie (keuze voor gedeeld leiderschap), structuur (formele verdeling), systeem (procedures) en cultuur (voorbeeldgedrag). Voorwaarde in de structuur is dat de stuur- en speelruimte duidelijk is. Hoe meer congruent de aanpak, hoe krachtiger taken, doelen, interactie, gedrag en procedures.
- Andere vormen en aanpakken om oude routines te doorbreken, zet de aandacht voor rollen, posities en verdeling van verantwoordelijkheden weer op scherp, waardoor de kans op gedeeld leiderschap groter wordt.
- Voor gedeeld leiderschap zijn de vier R'en noodzakelijk: richting, ruimte, resultaat en rekenschap.
- Voor een hygiënische organisatie is opruimen en schoonmaken noodzakelijk: intentie en confrontatie.
- De leidinggevende blijkt essentieel: "Je kunt pas leiderschap delen als je het hebt." Diepe reflectie is nodig op persoonlijk en authentiek leiderschap: wie ben je als mens?
- De taxonomie van MacBeath kan als heuristisch gebruikt worden. Het blijkt een bewustwordingsinstrument.
- Feedback in het ontwikkelingsproces van *critical friends*: de werkconferenties met de vier onderzoeksscholen hebben opgeleverd dat men op elkaars proces heeft gereflecteerd. Daardoor werd het conceptdenken aangescherpt in wat men wel en niet wilde met betrekking tot het delen van leiderschap.





## Nawoord

We hebben meer inzicht gekregen in het begrip *gedeeld leiderschap*, de verschillende visies over de waarde en de ontwikkeling van gedeeld leiderschap in de school en de wijze waarop gedeeld leiderschap zich in scholen kan manifesteren.

De vier onderzoekssituaties geven een rijk beeld van de kansen en valkuilen bij het vormgeven van gedeeld leiderschap. Deze ervaringen hebben ons geholpen het werkconcept aan te scherpen.

Het thema *gedeeld leiderschap* is op de agenda van de vier deelnemende scholen geplaatst.

Bij de leidinggevenden van de vier scholen is een sterkere mate van bewustwording van hun denkwijze over leiderschap en hun eigen leiderschapsgedrag in relatie tot het gedrag van leraren, als het gaat om het nemen van initiatieven en het dragen van verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Er is veel meer bewustwording opgetreden over de effecten van het eigen handelen, ook in de kleine dingen: hoe pak je iets aan, hoe spreek je aan, hoe genereer je eigenaarschap?

Bij de positieve resultaten van deze studie moet worden opgemerkt dat dit een kleinschalig onderzoek is; we hebben de ontwikkeling naar gedeeld leiderschap in vier scholen gevolgd. Onze conclusies steunen sterk op zelfrapportages, die een subjectieve vertekening kunnen inhouden.

Ook hebben wij door onze begeleiding op een positieve uitkomst van het onderzoek aangestuurd: we droegen informatie aan, stelden kritische vragen, hielpen met het ontwerpen en kiezen van interventies en we voerden interventies uit. Alleen al onze aanwezigheid in de scholen, het gesprek over (gedeeld) leiderschap, onze observaties en de terugkoppeling van de resultaten hebben het proces beïnvloed. Voor een deel wordt deze invloed erkend en aanvaard als neveneffecten in ontwerpgericht onderzoek en actieonderzoek.

Impliciet en expliciet droegen wij normen over, bijvoorbeeld over het sluiten van een psychologisch contract met de teamleden over het delen van leiderschap, het geven van ruimte aan teamleden en het benutten van leiderschapskwaliteiten van teamleden.

Andere kanttekeningen bij de gehanteerde onderzoeksopzet beschrijven we

in het uitgebreide onderzoeksverslag op [www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl).

Het thema blijkt ook de komende jaren actueel in de uitwerking van het begrip 'professionele ruimte'. In 2011-2012 zullen APS en het lectoraat opnieuw gezamenlijk optrekken in het onderzoek 'Vormgeven aan professionele ruimte'. Dit project wordt in samenwerking met KPC Groep uitgevoerd. Het bijgestelde werkconcept *gedeeld leiderschap* zal in dit vervolgproject verder worden uitgediept.

De evaluatieresultaten worden verwerkt in het werkconcept *gedeeld leiderschap* en dragen bij aan het (verder) ontwikkelen van een praktijktheorie over gedeeld leiderschap in een school.

Daarnaast zullen de onderzoeksresultaten worden verspreid onder belangstellenden en belanghebbenden op [www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl).

Deze 'publieksvriendelijke versie van het onderzoeksverslag' wordt in de vorm van een brochure verspreid onder vo-scholen.

*Utrecht, 25 januari 2011*

## Literatuur

- Ancona, D. (2005). *Leadership in an Age of Uncertainty*. Cambridge: MIT Leadership Center
- Boonstra, J. (2002). *Integrale organisatieontwikkeling. Vormgeven aan fundamentele veranderingsprocessen in organisaties*. Amsterdam: Reed Business
- Boonstra, J. (2010). *Ongepubliceerd verslag werkconferentie 'Naar gedeeld leiderschap in de school'*. Utrecht: APS
- Brockhoff, R. (2001). *Het professioneel gedrag van lerarenopleiders. Onderzoek naar de invloed van professionaliseringsopvattingen en werkcondities op het professioneel gedrag van lerarenopleiders* (Afstudeerscriptie onderwijskunde). Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Utrecht
- Campo a, C. & Tjio, I. (2006). 'Ik leid, jij leidt, wij leiden. Studiereis over gedeeld leiderschap naar Engeland.' In: *Schoolmanagers\_VO #3\_december/januari 2005-2006*
- Doeland, I. & Feenstra, G. (2010). *Binden en boeien van docenten*. Utrecht: APS
- Driel, van J.H., Verloop, N. & Vos de, W. (1997). *Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. ICLON Graduate School of Education, Leiden University
- Frost, D. and Durrant, J. (2002). 'Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work.' In: *School Leadership & Management*, 22 (2): pp143-161
- Frost, D. and Harris, A. (2003). 'Teacher Leadership: towards a research agenda.' In: *Cambridge Journal of Education*, 33 (3): pp479-498
- Frost, D. (2005). *The Anglo-Dutch Shared Leadership Project*. A collaboration between Q5 and The University of Cambridge Faculty of Education, UK
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. California, Corwin Press, Inc.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. California, Corwin Press, Inc.
- Gronn, P. (2000). 'Distributed Properties: A New Architecture for Leadership.' In: *Educational Management and Administration*, 28 (3): pp317-338

- Hanson, E.M. (2006). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/ London: Teachers College Columbia University
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Harris, A. (2004). *Distributed Leadership and School Improvement. Educational Management Administration and Leadership*, 32 (1): pp11-24
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools*. Pamphlet published by the Specialist Schools Trust. [www.sst-inet.net](http://www.sst-inet.net)
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. Oxon: Routledge
- Hartley, D. (2007). 'The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why Now?' In: *British Journal of Educational Studies*, 55 (2): pp202-214
- Homan, T.H. (2005). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Academic Service
- Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.) (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education*. World Yearbook of education 1980: Professional development of teachers (pp.42-56). London: Kogan Page
- Koning, de H. e.a. (2008). *De leraar als zelfsturende professional*. APS: Utrecht
- Koning, de H. & Van den Hoven, G. (2009). *Leiding geven aan duurzame verandering*. Utrecht: APS
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B. (red). (2007). *Wat leraren willen. Over veranderingen in het onderwijs van binnenuit*. Assen: Van Gorcum
- MacBeath, J. (2005). 'Leadership as distributed: a matter of practice.' In: *School Leadership and Management*, 25 (4): pp349-66
- MacBeath, J. Oduro, G. & Waterhouse, J. (2005). *Distributed Leadership: A Development Process*. A paper presented within the symposium: Leadership for Learning

- McDaniel, O. (2010). 'De zeer zwakke school.' In: *Meso Magazine 171*, april 2010: pp4-8
- Ministerie van OCW (2007). *LeerKracht!* Advies van commissie-Rinnooy Kan
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland*
- Ministerie van OCW (2008). *Rapport Dijsselbloem, Tijd voor Onderwijs*, Tweede Kamer 31007, nr. 6, 2007-2008
- Ministerie van OCW. (2008). *Kennis & Innovatieagenda 2011-2020*
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books
- Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone who cares about Education*. New York: Double Day Dell Publishing Group
- Snoek, M. (red.). (2007). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Springer, M. & Loeffen, E. (2010). 'Gedeeld eigenaarschap. Samen vormgeven aan onze schoolontwikkeling.' In: *Meso Magazine 179*, juni 2010
- Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel*. Dissertatie aan de Universiteit Wageningen. 's-Hertogenbosch: Uilenreef







