



MARLON VAN DE PUT, oud-schoolleider en momenteel werkzaam als opleider bij de schoolleidersopleidingen van Fontys en promovendus bij de Open Universiteit. m.putvande@fontys.nl

JUDITH AMELS, redacteur BSM, opleidingscoördinator en senior onderzoeker bij Penta Nova. j.amels@hsmarnix.nl

De derde dimensie in de lerende organisatie gaat over het benutten van aanwezige kennis in de school. We werken die uit naar de rol die de schoolleider hierin heeft. Onderzoeksmatig werken en leiderschap spreiden zijn twee belangrijke factoren die bijdragen aan het benutten van die kennis. Leerkrachten voelen zich dan sterker betrokken bij de onderwijsontwikkeling. Zij waarderen het als zij hun expertise kunnen inzetten voor de school.

GESPREID LEIDERSCHAP EN ONDERZOEKSCULTUUR

DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER IN HET BENUTTEN VAN KENNIS

Gespreid leiderschap krijgt steeds meer aandacht in de schoolpraktijk en onderzoek. In tegenstelling tot 'positionele' of 'hiërarchische' leiderschapsbenaderingen (waarin de schoolleider de centrale figuur is die de kaders uitzet en besluiten neemt) is het uitgangspunt van gespreid leiderschap dat wie leiding krijgt of neemt, dat doet op basis van aanwezige expertise en affiniteit (Amels, 2021). Dit is een eerste kenmerk van gespreid leiderschap; wie leidt en wie volgt kan van situatie tot situatie verschillen. Iedereen kan op enig moment leider zijn, afhankelijk van expertise en affiniteit. Gespreid leiderschap is daarmee een breed perspectief op leiderschap.

Gespreid leiderschap omvat een cultuur waarin leerkrachten leiderschapsinitiatieven kunnen nemen, deze initiatieven gewaardeerd worden en leerkrachten inspraak hebben bij besluitvorming. Door leiderschap te spreiden, kunnen schoolteams aanwezige kennis van leerkrachten benutten bij het formuleren en realiseren van onderwijskundige doelen, waardoor zij beter in staat zijn met uitdagingen om te gaan. Dit is het tweede kenmerk van gespreid leiderschap; er is sprake van gunnen en nemen van leiderschap op basis van expertise. Zo kunnen leerkrachten met expertise voor NT2 onderwijs leiderschap op zich nemen in het werken aan een nieuw taalbeleid voor deze specifieke doelgroep. Echter, ondanks dat er in schoolteams doorgaans veel expertise aanwezig is, kan het toekennen en gunnen van leiderschap aan de juiste persoon een uitdaging vormen. Leerkrachten vinden het soms spannend om het voortouw te nemen, of kijken nog naar de schoolleider wanneer zich uitdagingen aandienen. Aan schoolleiders de taak om de oplossing niet aan te dragen maar juist de leerkrachten met de benodigde expertise aan te moedigen en te ondersteunen om het vraagstuk op te pakken.

Een derde kenmerk van gespreid leiderschap is dat gedeelde opvattingen en ambities richtinggevend zijn voor de onder-

wijskundige koers van de school. Een gezamenlijk geformuleerde en gedragen visie op leren en leiden voorkomt dat initiatieven afwijken van de vastgestelde ambities. In de praktijk zien we dat verschil in opvattingen over leiderschapsrollen kan leiden tot spanningsvolle situaties: wanneer geef je als schoolleider de ruimte aan leerkrachten om initiatief te nemen en wanneer pak je leiderschap terug? Het is hierbij belangrijk dat dit een onderwerp van gesprek is in de school: hoe gaan we samen om met leiderschap en wat betekent dit voor wederzijdse verwachtingen?

COMPLEX PROCES

Het ontwikkelen van gespreid leiderschap is echter een complex proces en niet zonder risico's. Zo kan het verschuiven van zeggenschap naar specifieke leraren (*teacher leaders*) de professionele dialoog onder druk zetten. Bijvoorbeeld wanneer leraren elkaar geen leiderschapsrol gunnen of wanneer schoollei-

DE SCHOOLLEIDER MOET DE FOCUS KUNNEN VERLEGGEN VAN CONTROLE NAAR REGIE

ders toch weer de controle terugnemen. Naast een dialoog over wat het spreiden van leiderschap kan betekenen voor verschillende rollen en verantwoordelijkheden in de school is het dus ook belangrijk om als team in gesprek te gaan over volgerschap.

Een schoolleider: 'Ik worstel er erg mee om bij uitdagende situaties toch de regie terug te pakken van de *teacher leaders*. Bijvoorbeeld als er onvrede is of als besluiten van *teacher leaders* onvoldoende in lijn liggen met de schoolvisie. Ik wil namelijk voorkomen dat dit leidt tot oude (gedrags)patronen of ondermijning van de ontwikkeling van gespreid leiderschap. Ook wil ik trouw blijven aan de principes van gespreid



leiderschap en de kartrekkers in the lead te laten en hen helpen het zelf te doen. Maar ja, uiteindelijk ben ik wel de eindverantwoordelijke.’

DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER

Schoolleiders spelen bij de ontwikkeling van gespreid leiderschap een cruciale rol door hun invloed op de voorwaarden voor deze ontwikkeling (Harris, 2012). Zij kunnen immers leerkrachten faciliteren om hun leiderschap te ontwikkelen, leiderschap van leerkrachten erkennen en hen begeleiden (Snoek, et al. 2019). Dit betekent dat schoolleiders in staat moeten zijn om écht een stap terug te doen en leraren de ruimte moeten bieden om te kunnen floreren in een leiderschapsrol. Daarnaast dragen schoolleiders bij aan het versterken van onderling vertrouwen (in elkaars kwaliteiten) door de ontmoeting en verbinding tussen leerkrachten te faciliteren en de dialoog over opvattingen, kwaliteiten en drijfveren te stimuleren. Leiderschap spreiden vraagt ook van schoolleiders dat vanuit een breder perspectief dan alleen de eigen eindverantwoordelijkheid gekeken moet kunnen worden naar leiderschap.

De schoolleider moet de focus kunnen verleggen van controle naar regie. In de praktijk blijkt echter dat ook de rol van de schoolleider zelf onderdeel van verandering is naarmate gespreid leiderschap meer vorm krijgt. Die veranderende rol kan van de schoolleider een lastige transformatie vragen ten aanzien van eigen opvattingen over leiderschap, wanneer leraren steeds meer initiatieven en besluiten nemen. De schoolleider is immers niet meer de centrale figuur die kaders uitzet en besluiten neemt, maar juist een spilfiguur die leiderschap van leraren stimuleert en waardeert en deze verbindt aan elkaar en aan de ambities van de school.

WERKEN AAN EEN ONDERZOEKSCULTUUR

Veranderingen en ontwikkelingen in het onderwijs zijn van alle dag. Soms komen ze voort uit eigen ambities, soms worden ze van buitenaf gevraagd. Maar in elke school weet alleen het team zelf wat de leerlingen in haar school nodig hebben. Keuzes maken in wat er wordt gevraagd en wat er wordt aangepakt, is dan nodig. Onderzoeksmatig werken biedt daarbij veel houvast (Amels, 2021). ▶

AAN DE SLAG MET GESPREID LEIDERSCHAP

Enkele handvatten voor schoolleiders die gespreid leiderschap stimuleren.

- Stimuleer leerkrachten om initiatieven te nemen die passen bij de gezamenlijke ambities en vraag hen om voortgang te delen (leiderschap als groepskenmerk).

Tip: Geef mandaat en een leidende rol aan een specifieke leerkracht als een vraagstuk raakt aan diens expertise en affiniteit of moedig mensen aan zo'n rol te nemen.

- Ga na welke expertise en interesses er aanwezig zijn bij leerkrachten en benut deze bij schoolontwikkeling. Heb hierbij ook oog voor de kwaliteiten van leerkrachten die zich wat minder makkelijk uiten of op de voorgrond treden (toekennen van leiderschap op basis van expertise en affiniteit).

Tip: Organiseer de dialoog tussen leerkrachten zodat ze elkaars expertise en talenten beter kunnen leren kennen. Creëer voor alle betrokkenen inzicht in welke expertise bij wie aanwezig is.

- Bepaal samen met leerkrachten de kaders om vervolgens ruimte te bieden aan leerkrachten om hierbinnen zelf aan de slag te gaan. Stimuleer onderlinge uitwisseling en afstemming tussen leerteams/ werkgroepen (gedeelde opvattingen en ambities geven richting).

Tip: Reflecteer samen met betrokken leerkrachten op hoe samenwerking verloopt en wat bijdraagt aan het realiseren van ambities.

Een onderzoekscultuur in een lerende organisatie kenmerkt zich door een aantal aspecten: een onderzoekende houding van alle teamleden, beheersen en benutten van onderzoeksvaardigheden, kennisbenutting op groeps- en schoolniveau met behulp van beschikbare data, en het samen creëren van die onderzoekscultuur (Amels, 2021; Uiterwijk-Luijk, 2017). De

DOOR NORMEN TE STELLEN, WORDT INFORMATIE KENNIS WAAROP BESLISSINGEN GENOMEN KUNNEN WORDEN

schoolleider is zelf een voorbeeld in onderzoeksmatig werken, stimuleert het onderzoekend vermogen in de school en ondersteunt leerkrachten daarin. Een schoolleider: 'Je kunt niet simpelweg dat wat je in de school hoort en ziet accepteren als waar. In onze dagelijkse praktijk moeten we steeds weer op zoek naar rechtvaardiging in plaats van intuïtief de boel aanpakken. Wat we aan gegevens hebben, helpt ons bij die rechtvaardiging. Zo weten we dat we de dingen doen die echt nodig zijn.'

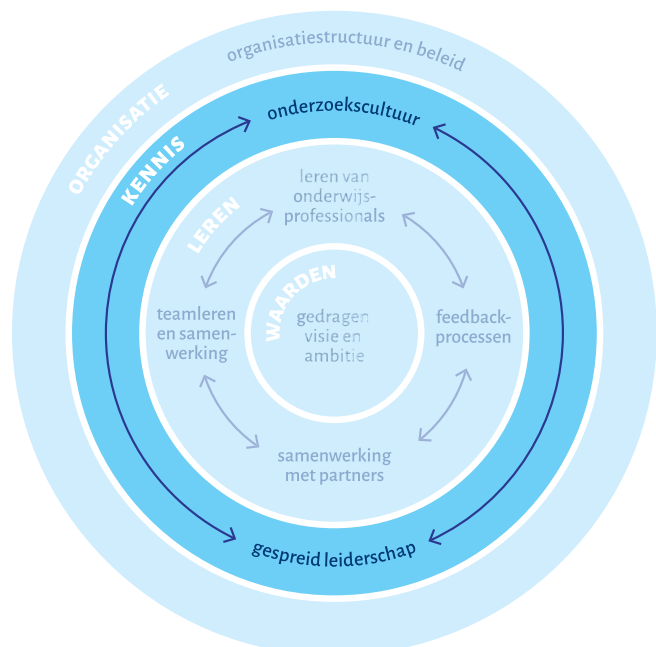
Eigen kennis en ervaring verbinden met kennis uit onderzoek hoort daarbij. Zo worden praktijkkennis en verkregen

kennis uit onderzoek vertaald naar de context van de eigen school. Dat is beter dan inzichten van anderen klakkeloos overnemen, want wat in de ene school werkt, is niet per definitie succesvol in een andere (Amels & Studulski, 2024; Baan et al., 2020).

ONDERZOEKENDE HOUDING

Leerkrachten die werken met een onderzoekende houding zijn nieuwsgierig, willen leren vanuit een open houding, stellen kritische vragen, vragen door, raadplegen diverse bronnen en benaderen zaken vanuit verschillende perspectieven. Veranderingen worden niet intuïtief ingezet maar onderbouwd met kennis en data uit onderzoek. Teamleden houden elkaar daar actief op betrokken. Vragen als 'Hoe weten we dat? Waar baseren we dat op?' worden continu aan elkaar gesteld. Van belang is dat schoolleiders zich realiseren dat leerkrachten willen dat hiervoor hun expertise benut wordt. Een leerkracht zegt: 'Als er door mijn collega's geen beroep zou worden gedaan op mijn expertise, dan zou ik hier niet blijven maar op een school gaan werken waar ze wel blij zijn met wat ik kan en wil. Want wat ik wil, de initiatieven die ik aandraag, zijn onderbouwd met de data die we hebben.'

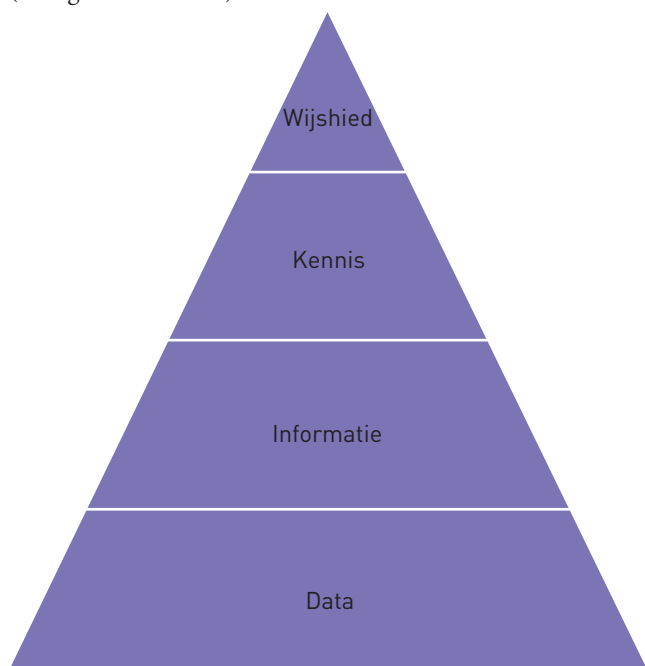
Werken vanuit een onderzoekscultuur vraagt ook om onderzoeksvaardigheden van leerkrachten. Want naast professionele intuïtie en eigen kennis en ervaring worden besluiten immers mede genomen op basis van kennis uit andere bronnen (Ros et al., 2022; Earl & Katz, 2006). Denk daarbij aan de juiste onderzoeksvragen kunnen formuleren bij het probleem, daarbij aansluitende data verzamelen, deze op de juiste manier kunnen analyseren en interpreteren, en daar met elkaar een professionele dialoog over kunnen voeren over wat dit voor het onderwijs in de school betekent (Amels, 2021; Van Schaik et al., 2020).



Model Lerende Organisatie (Ros, 2022).

KENNIS BENUTTEN

Leerkrachten kennen de leerlingen in hun groep goed en beschikken over veel gegevens (data) van hun groep. Door die kennis en gegevens met collega's te delen, worden ze breder benut en dragen ze bij aan verbeteracties op schoolniveau. Zo ontstaat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen en de school als geheel. Het begrip data is in deze breed. We scharen er inputdata onder, zoals de samenstelling van de leerlingpopulatie. En ook zaken als outputdata (zoals toetsresultaten, door- en uitstroomgegevens), tevredenheidsdata (zoals tevredenheidspeilingen), observaties, overleggen, gesprekken enz. In zichzelf hebben dergelijke gegevens weinig waarde. Ze moeten worden omgezet in informatie, daarna in kennis en tenslotte in wijsheid (zie figuur hieronder).



Hiërarchie van Ackoff (1989)

Stel dat een school overweegt om een vijf-gelijke-dagenrooster in te voeren. Dan is de vraag wat de ouders en de leerkrachten daarvan vinden. Er wordt onder beide groepen een vragenlijst uitgezet, en de antwoorden vormen de data. Door deze in een grafiek te zetten, ontstaat er een overzicht dat informatie biedt. Je ziet bijvoorbeeld dat er meer mensen voor dan tegen zo'n rooster zijn en welke argumenten zij daarbij hebben. Door die informatie te interpreteren, ontstaat er kennis die bruikbaar is in de eigen praktijk. Maar interpreteren vraagt om een norm. Hoeveel ouders en leerkrachten moeten minimaal gereageerd hebben? En hoeveel moeten er minimaal voor zijn? En wegen de antwoorden en argumenten van de ouders en de leerkrachten even zwaar? Door normen te stellen, wordt de informatie kennis waarop beslissingen genomen kunnen worden. Ackhoff (1989) zegt dat het samen bespreken van de kennis ertoe kan leiden dat deze getransformeerd kan worden naar andere situaties. Dan is er sprake van opgedane kennis omzetten in wijsheid.

REFERENTIES

- Ackoff, R. L. (1989). *From data to wisdom*. Journal of applied systems analysis, 16(1), 3-9.
- Amels, J. & Studulski, F. (2024). *De bomen in het onderzoeksbos*. BSM 3, 4-7.
- Amels, J. (2021). *Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M.L.L. (2020). *The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working*. Professional Development in Education, 46(1), 21-34.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Harris, A. (2012). *Distributed leadership: implications for the role of the principal*. Journal of Management Development Vol. 31 No. 1, 2012pp. 7-17
- Hulsbos, F.A., & van Langevelde, W.S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. K&S Publishers.
- Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., van de Stolpe, Y., & Volman, M. (2022). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering*. NRO.
- Snoek, M., Hulsbos, F.A., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Studulski, F. & Amels, J. (2024). *De bomen in het onderzoeksbos. Verschillen tussen evidence-based, practice-based en evidence-informed werken*. Basisschool Management 3, 2024.
- Uiterwijk-Luijk, L. (2017). *Inquiry-based leading and learning in primary education*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam.
- Van Schaik, P. (2020). *Utilizing, co-constructing and sharing knowledge in collaborative teacher learning*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam.

SAMEN EEN ONDERZOEKSCULTUUR CREËREN

In een onderzoekscultuur zijn besluiten verbonden met de onderwijsvisie en vooraf gestelde doelen (Uiterwijk-Luijk, 2017) en is de aanpak van die besluiten *research-based* (er wordt gebruik gemaakt van kennis uit onderzoek) of *research-informed* (eigen kennis en ervaringen worden verbonden met kennis uit onderzoek) (Van Schaik et al., 2020). Waar een team samenwerkt aan een gedeelde schoolvisie en gezamenlijke ambitie (zie ook het tweede artikel in dit nummer), creëert ze ook samen een inspirerende onderzoekscultuur. Daarin wordt samengewerkt, gereflecteerd, worden risico's afgewogen en beredeneerd genomen en verschillende benaderingen uitgetoetst die gebaseerd zijn op interne en externe onderzoeksgegevens en kennis.

De schoolleider zorgt ervoor dat bronnen beschikbaar zijn, en dat er tijd en ruimte wordt gefaciliteerd om samen te werken. Samen met het team werkt de schoolleider aan een cultuur van vertrouwen en gezamenlijke besluitvorming. Ook bewaakt de schoolleider dat er cyclisch en planmatig wordt gewerkt aan ▶

veranderingen en dat hetgeen wordt aangepakt, aansluit bij de koers, de visie en de doelen van de school. Het doel moet altijd zijn dat de leerlingen er beter van worden (Ros et al., 2022). Door onderzoeksmatig werken kan er een collectief gevoel van efficacy ontstaan, een gezamenlijk *Yes, we can!* Met als positieve gevolgen kennisdeling, een volhardend team, uitdagende schooldoelen, en samen werken aan het beste voor de leerlingen.

GEVOEL VAN EIGENAARSCHAP EN LEF

Leerkrachten die onderzoeksmatig werken, verbinden dat sterk aan het verbeteren van onderwijs. De beschikbare data laten namelijk zien welke elementen in hun onderwijs verbeterd moeten worden. En dat sterkt hen in het nemen van initiatieven en verantwoordelijkheid.

Een leerkracht: ‘Als we data als leerlingresultaten, observaties of oudergesprekken gebruiken, dan hebben we feiten in handen. En feiten kun je niet negeren. Maar die feiten geven mij ook zelfvertrouwen als ik in het team inbreng wat we volgens mij moeten veranderen. Ik roep niet zomaar wat, het is gebaseerd op die feiten. Dus onderzoeksmatig werken helpt mij om initiatief te nemen, mijn expertise te laten zien en acties te ondernemen. Ik durf dat dan.’

Leerkrachten zijn de experts op het gebied van onderwijs geven en zij weten wat de leerlingen nodig hebben. Schoolleiders mogen ervoor zorgen dat de ruimte om expert te zijn er is én dat hij wordt benut. Zo ontstaat er bij het werken aan onderwijsverbetering commitment van teamleden, van een gevoel van eigenaarschap.

HET DOEL MOET ALTIJD ZIJN DAT LEERLINGEN ER BETER VAN WORDEN

Een schoolleider: ‘Werken aan onderwijsverbetering is voor mij als schoolleider een dagelijkse uitdaging. En ik ben er van overtuigd dat iedereen daar altijd een gevoel van eigenaarschap bij wil ervaren en wil dat je expertise wordt gezien. Anders is het niet leuk en doe je niet mee. Ik heb er daarom belang bij dat mijn team betrokken is, zich gezien en gehoord voelt, plezier heeft. In een betrokken team kun je heel veel voor elkaar krijgen. Dat is mijn en ons belang, want als schoolleider kan ik nooit alleen voor elkaar krijgen wat onze kinderen nodig hebben.’ BSM

Advertentie



Grip op de AVG

Grip op de AVG gaat verder dan alleen de eisen en de regels, maar richt zich juist op de gedachte áchter die regels. Het boek bevat veel tips & tricks. Geschreven voor niet-juristen.

Wolters Kluwer

Nieuwe druk



Ga voor meer informatie en bestellen naar shop.wolterskluwer.nl

Of scan de QR-code.

