

Robert Mentink

Robert Mentink is managing partner en kernopleider bij de Thomas More Leiderschapsacademie en organisatieadviseur vanuit Epsedean.

E-mail: mentink@epsedean.nl

Marco Snoek

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam.

E-mail: m.snoek@hva.nl

Gespreid leiderschap en hardnekkige traditionele patronen

Een briefwisseling over *beliefs* van schoolleiders en leraren

In juni 2023 promoveerde Robert Mentink op het proefschrift “De ‘beliefs’ van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van de schoolleider” (zie voor een bespreking ervan DNM 10.4). Mentinks proefschrift zette Marco Snoek aan het denken over de rol van beliefs in processen van onderwijsinnovatie, niet alleen voor de schoolleider, maar ook voor leraren. Daarover wisselden Mentink (RM) en Snoek (MS) in het najaar van 2023 van gedachten in onderstaande correspondentie, die op verzoek van Snoek begint met een korte schets van Mentinks proefschrift. Dat voorkomt misverstanden.

RM

Ik ben gefascineerd door het fenomeen dat leiders eerlijk en oprecht zeggen dat ze voor gespreid leiderschap zijn en tegelijkertijd, veelal onbedoeld, handelingsruimte en leiderschap van leraren door hun eigen handelen belemmeren. Dat verschil tussen woord en daad wordt veroorzaakt door de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap. Die concentreren zich rond drie vragen. Vraag 1: hoe geef en laat je als leider ruimte aan professionals? Deze vraag betrekken leiders vooral op zichzelf, in de zin van ‘Ben ik in staat om ruimte te geven?’ Vraag 2: hoe kun je ruimte laten en tegelijker-

tijd weten hoe het gaat zonder al te veel te controleren? Die spanning komt vooral voort uit angst dat het verkeerd gaat. Vraag 3: ‘wat doe je als leider als professionals je vragen om een beslissing te nemen, omdat ze dat zelf niet willen doen?’ Die vraag komt vooral op als er een appèl wordt gedaan op de leider, terwijl de leider zelf vindt dat de professionals best zelf een beslissing mogen en kunnen nemen. Dit soort spanningen lossen schoolleiders veelal op door zelf het heft in handen te nemen. Dit is de *backlash* van het traditionele leiderschapsparadigma van de leider als held.

Leiders schrijven die spanningen voornamelijk toe aan het gedrag van anderen, de leraren, en blijven zo zelf buiten schot. Zo ontkennen ze dat ze zelf als leider een belangrijke medeveroorzaker zijn van de spanningen. En daarmee kom ik op een kernbegrip van mijn onderzoek, namelijk 'beliefs', de conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties zijn opgeslagen. Accepteren en omarmen dat vooral je eigen beliefs de oorzaak zijn van de spanningen die je ervaart, maakt de weg vrij voor diepgaande leiderschapontwikkeling en zelfbewust leiderschap.

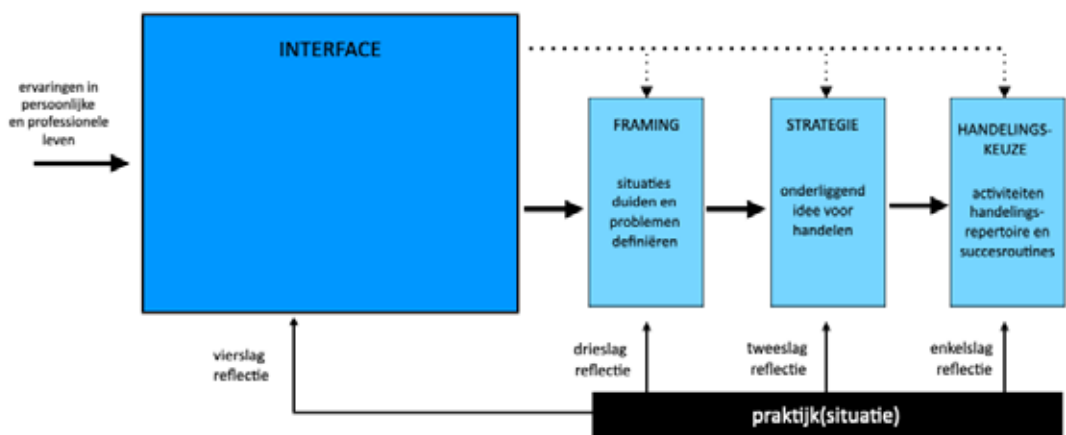
In mijn proefschrift presenteer ik een model dat duidelijk maakt hoe beliefs werken bij het *framen* van situaties en het handelen dat daaruit voortkomt.

Op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven ontwikkel je beliefs die als interface (bril) werken voor het waarnemen en framen van een situatie, voor de strategie die je vervolgens kiest en de keuze van handelingen die passen bij de gekozen strategie. Je kunt je van dat alles bewust zijn, maar het is ook goed mogelijk dat je je daar op een bepaald moment niet van bewust bent en voornamelijk handelt op je automatische piloot.

Die beliefs spelen ook een rol bij onderwijsinnovaties. Daarbij blijken beliefs behoorlijk hardnekkig. Als mensen onzekerheid ervaren, vallen ze terug op hun bestaande beliefs. Die geven veiligheid. Interessant is ook dat mensen, zeker bij veranderprocessen, allerlei beelden hebben over wie wat mag en hoort te doen en hoe zo'n proces eruitziet. Zo is het en zo hoort het: 'Gek dat de rest dat niet ziet, zeg!' Zulk soort opmerkingen hoor je bij innovaties vaak in de wandelgangen. Maar je kunt beter samen met alle actoren onderzoek doen naar onderliggende beliefs dan al dan niet publiekelijk de anderen te 'bashen'.

MS

Ik herken dat allemaal heel goed. De beliefs, de onderliggende overtuigingen van professionals hebben heel veel invloed op wat Kelchtermans het 'professioneel zelf-verstaan' van leraren en hun 'taakopvatting' noemt. En net als bij schoolleiders zie je de neiging om de focus te leggen op beliefs ten aanzien van het 'primaire proces'. Bij leraren heeft dat betrekking op hun pedagogisch-didactisch handelen met leerlingen, bij schoolleiders op hun leiderschapsrol ten aanzien van leraren en anderen binnen de organisatie. En dat lijkt misschien logisch, maar zo bevestig je wel de scheiding van domeinen: de leraar op het microniveau van de klas, de schoolleider op het



Figuur 1. Model Zelfbegrip van de leider (Mentink, 2023)



**Ik denk zeker
dat gezamenlijk
onderzoek van leraren
en schoolleiders naar
onderliggende beliefs
nuttig kan zijn om te
komen tot gespreid
leiderschap in de
school.**

mesoniveau van de school. Die scheiding kan makkelijk leiden tot spanningen: het handelen van de schoolleider op mesoniveau heeft immers invloed op het werk van de leraar op microniveau, terwijl dat andersom niet het geval is. Daarmee bevestig je hiërarchische beelden over onderwijs en dat staat het creëren van gedeeld leiderschap in de school in de weg.

Als je wilt dat leraren meer leiderschap krijgen en tonen, moet je ook kijken naar de onderliggende beliefs van leraren ten aanzien van leiderschap, want die kunnen het creëren van gedeeld leiderschap lelijk in de weg zitten. Ook leraren hebben bijvoorbeeld vaak last van het helden-paradigma: als het spannend wordt en het over collega's gaat, moet – vinden ze – de schoolleider ingrijpen, dat doe je niet als collega's onderling. Als je dan als schoolleider teveel leiderschap toont, mopperen leraren dat ze zich te weinig professioneel erkend voelen. En toon je te weinig leiderschap, dan voldoe je niet aan de verwachtingen van de leider als held en is het dus ook niet goed.

Kortom, ik vind de aandacht voor beliefs binnen scholen heel waardevol, maar ik vind – zeker in het licht van gespreid leiderschap – een scheiding daarbij van domeinen en primaire processen problematisch. Ik ben benieuwd hoe jij dat ziet, want in jouw onderzoek was die scheiding ook aanwezig: je hebt je immers gericht op groepen schoolleiders die met elkaar in gesprek gingen. Zou je niet met alle actoren in gesprek moeten gaan over hun beliefs?

RM

Ik denk zeker dat gezamenlijk onderzoek van leraren en schoolleiders naar onderliggende beliefs nuttig kan zijn om te komen tot gespreid leiderschap in de school. Maar in die dialoog moet je dan wel de beroepsgroep meenemen. Veel leraren zijn meegegaan met het verticale regelsysteem, met het denken in de hark. En dat is niet zo gek: als je wordt gezien als 'human resource', is het risico groot dat je jezelf ook zo gaat gedragen. Zo gezien zou het echt helpen voor de realisering van gespreid leiderschap als de beroepsgroep zich organiseert. Anders wordt het alweer snel in de hark belegd.

Het grootste deel van de schoolleiders die meededen aan mijn onderzoek, heeft beliefs die passen bij transformationeel leiderschap en lerend veranderen. Daarbij is dan wel sprake van participatie van leraren, maar ze blijven voor de schoolleider vooral medewerkers en niet mededenkers en medemakers. Vaak denken leraren er ook zo over en houden schoolleiding en leraren elkaar gevangen in belemmerende patronen voor gespreid leiderschap. Dat hark-denken is namelijk een vorm van 'zero-sum'-denken: alles wat je in de hark schuift, neemt verantwoordelijkheid en autonomie af van de mensen in een bepaalde laag. Dat zie je bijvoorbeeld bij leraren die specialist worden voor bijvoorbeeld taal of zorg. Voor je het weet zijn ze net even belangrijker dan hun collega's en nemen ze verantwoordelijkheden van hen over. Feitelijk nemen ze niet plaats in de hark, maar wel in hun eigen perceptie en die van andere leraren. En zo ontstaan dan de voor de hark kenmerkende patronen van boven- en onder-gedrag. Maar die uitholling van het vak van leraar door vakgenoten kan toch niet de bedoeling zijn?

De dialoog tussen schoolleiding en leraren zou naar mijn idee niet alleen moeten gaan over leiderschap en veranderingen, maar ook over vakmanschap, of beter, vakmensschap. Hoe denk jij daarover, Marco?

MS

Ha, Robert, ik herken je observaties als het gaat om de dominante rol van de hark in het onderwijs en hoe leraren en schoolleiders daar eigenlijk voortdurend op terugvallen en daarmee de hark bevestigen en verstevigen. Het risico is dat er dan al gauw verwijtend gekeken wordt naar leraren en/of schoolleiders, zo van 'gedrag je niet als 'human resource' of 'sta toch voor je vakmensschap'. Ik raak steeds meer gefascineerd door de vraag hoe het toch komt dat mensen in dat patroon van de hark blijven zitten. Een begin van een antwoord op die waarom-vraag (wat nog niet een antwoord is op de vraag hoe het dan anders moet) zit hem volgens mij in de structuur van het onderwijs, van de school en het beroep. Basis daarvan is het dominante systeem van één leraar in een klas. Gevolg is dat leraren het grootste deel van hun tijd in hun eentje werken, waardoor vanaf de start

van hun loopbaan hun eigen ervaring hun belangrijkste bron van leren is en ze zichzelf tot referentiekader zijn. Dat maakt afstemmen met collega's bedreigend, omdat die wellicht een ander referentiekader hanteren dan het jouwe. Dat verklaart, lijkt mij, de huiver binnen veel scholen om bij elkaar in de les te kijken, maar ook het ontbreken van een landelijke beroepsgroep en de neiging van leraren om zich terug te trekken op het domein van hun eigen lessen en hun eigen klas. Het nemen (of accepteren) van leiderschap op zaken die je eigen lessen overstijgen, is daardoor niet vanzelfsprekend.

Dit alles is niet onontkoombaar, maar het ontstaat wel makkelijk als je hier niets op organiseert, iets waartoe de onderliggende structuur nu juist voortdurend uitnodigt. In mijn werk op scholen probeer ik vaak dergelijke patronen te visualiseren met causale diagrammen die laten zien hoe verschillende actoren en factoren binnen de school elkaar beïnvloeden en versterken, zodat er stabiele patronen ontstaan, die weliswaar vaak als onwenselijk worden ervaren, maar die door de *feedbackloops* die er onder liggen, moeilijk te veranderen zijn. Ik denk (en hoop) dat het zichtbaar maken van dergelijke *feedbackloops* kan helpen om met elkaar het gesprek te voeren, om samen te ontdekken waar het schuurt en na te gaan wat er moet veranderen om de patronen in positieve zin aan te passen. Dergelijke causale diagrammen kunnen 'ontschuldiging' werken: ze laten zien dat het niet iemands schuld is dat die patronen bestaan, maar dat ze voortkomen uit de context en interactie binnen het systeem. Zo'n patroon is bijvoorbeeld de neiging om leraren en schoolleiders vooral aan te spreken op hun eigen primaire proces. Daardoor ontstaat makkelijk de neiging om je vakmensschap te definiëren als iets dat alleen betrekking heeft op je eigen primaire proces. Dat bevestigt en versterkt dus de scheiding in primaire processen. Je zou het kunnen vergelijken met wat er in scholen met leerlingen gebeurt: omdat het over hun eigen leerproces gaat, zou je verwachten dat ze daar veel meer verantwoordelijkheid zouden willen nemen. Maar omdat ze daartoe in de meeste scholen niet echt toe uitgenodigd worden en weinig invloed kunnen uitoefenen op het wat en het hoe van hun curriculum, ook al omdat ze daar vaak niet de meta-cognitieve tools voor hebben, stellen

ze zich passief op als het gaat om hun invloed op het curriculum. Zo is het, denk ik, ook met veel leraren. Maar dat kun je wel degelijk doorbreken. Leraren die een master *Leren en Innoveren* (of bij ons de master *Professioneel Meesterschap of Pedagogiek*) doen, leren een taal waarmee ze grip krijgen op zaken die het primaire proces in hun klas overstijgen. En dan zie je gelijk dat ze bereid en in staat zijn om verantwoordelijkheden te nemen die hun eigen klaspraktijk overstijgen. Daarmee herdefiniëren ze hun eigen vakmenschchap.

Het is belangrijk dat leraren en schoolleiders samen de belemmerende patroon herkennen. Want dan kun je ook samen kijken wat er nodig is om die patronen te doorbreken. Dat vraagt wel een open dialoog waarbij je samen stil staat bij je beelden en onderliggende opvattingen en op zoek gaat naar nieuwe invullingen die een beroep doen op bredere opvattingen van vakmenschchap. Vanuit een samen geformuleerde bedoeling van het onderwijs. Die zoektocht naar bestaande patronen die in de weg zitten, is voor mij de grote uitdaging voor scholen omdat het een eerste voorwaarde is om een aantal van de huidige problemen in scholen aan te kunnen pakken. Tegelijk is het bespreekbaar maken van die patronen vaak lastig omdat die patronen dat vaak verhinderen. Om uit je patroon te kunnen stappen is wellicht ondersteuning nodig en blikken van buiten. Zoals die handreiking die jij hebt ontwikkeld voor schoolleiders en de ondersteuning die je organiseerde in de vorm van een intervisiegroep van schoolleiders. Zoiets zou wellicht ook nodig zijn voor het gesprek tussen leraren en schoolleiders (en bestuurders) samen.

RM

Met jou denk ik dat ontschuldigend onderzoeken van patronen kan helpen om een volgende stap te zetten op weg naar gespreid leiderschap. Maar daaraan gaat nog wel iets vooraf: dat je samen helderheid moet hebben over wat gespreid leiderschap is en hoe dat ideaal gesproken eruitziet in de specifieke context van jouw school. Voor je het weet komt die enthousiaste masterstudent terug in een onveranderde omgeving en moet dan een ongelijke strijd aangaan tegen traditionele patronen. Dan zal het enthousiasme al snel temperen.

In mijn onderzoek definieer ik gespreid leiderschap als: "een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipieerde handelingsruimte leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Vanuit dit leiderschap beïnvloeden leraren hun collega's, de organisatie en de omgeving." Je zult naar mijn idee eerst de feitelijke ruimte moeten organiseren vanuit een waartoe van het onderwijs en een visie op leiderschap. Ik ben geen voorstander van het van buitenaf of bovenaf bepalen van een structuur, omdat je altijd moet kijken naar de specifieke situatie. Anders bevestig je onbedoeld toch weer de verticaliteit in de relatie. Het is mooi om zo'n traject vanaf het begin af aan in dialoog te doorlopen met alle actoren. Overigens zijn er wel bouwstenen te benoemen die in verschillende praktijksituaties gewerkt hebben; die ervaringen kun je meenemen in je eigen ontwikkeling. Denk daarbij aan gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren voor een groep leerlingen, het samen verzorgen van onderwijs, het reduceren van managementlagen en wederzijdse aanspreekgesprekken tussen schoolleider en de collectief verantwoordelijke leraren. Als de feitelijke handelingsruimte is bepaald, gaat het vervolgens over de weg ernaar toe en over de gepercipieerde ruimte en dan kom je ongetwijfeld bij hardnekkige traditionele patronen. Er kan gezamenlijk onderzoek plaatsvinden naar deze patronen en de percepties die actoren hebben van handelingsruimte en leiderschap van leraren en de rol van de schoolleider. Ik zie een mooie combinatie voor mij waarbij enerzijds de patronen in kaart worden gebracht en anderzijds onderzoek plaatsvindt naar de veelal onbewuste beliefs van de actoren die er mede voor zorgen dat deze patronen zijn ontstaan en in stand worden gehouden. Werkt het verzwakkend voor de beweging die we willen maken? Wat zou een versterkend patroon kunnen zijn? Wat moeten we daarvoor doen?

Kortom: ik ondersteun jouw oproep om niet meer te focussen op de verschillende domeinen en in de volle breedte samen met alle actoren ontschuldigend te onderzoeken en te ontwikkelen. Wellicht is dat een antwoord op het hoe. Maar daar hebben we het een volgende keer wel over. ■