

De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap

Over zelfbegrip van de schoolleider

Robert Mentink

De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap

Over zelfbegrip van de schoolleider

Robert Mentink

Tweede druk

Layout and printing: ProefschriftMaken || www.proefschriftmaken.nl

2023 Robert Mentink. All rights reserved.

De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap

Over zelfbegrip van de schoolleider

Beliefs of school leaders in distributed leadership

On the self-awareness of those who lead

(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Universiteit Utrecht
op gezag van de
rector magnificus, prof.dr. H.R.B.M. Kummeling,
ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen op

vrijdag 2 juni 2023 des middags te 12.15 uur

door

Robertus Willibrord Mentink

geboren op 29 januari 1964

te Utrecht

PROMOTOR

Prof. dr. C. Bakker

COPROMOTOR

Dr. R. Coppoolse

BEOORDELINGSCOMMISSIE

Prof. dr. S. Brand-Gruwel

Prof. dr. A.J. Meijer (voorzitter)

Dr. M. Snoek

Prof. dr. E. Struyf

Prof. dr. J.D.H.M. Vermunt

De wilsdaad is een samenspel van een wens, een afweging om juist die wens in vervulling te willen laten gaan en de daadwerkelijke actie om dit ook te realiseren

Peter Bieri (Het handwerk van de vrijheid, 2006)

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen en figuren	8
Hoofdstuk 1 Inleiding	11
Aanleiding	13
Verkenning gespreid leiderschap	15
Spanningen en onbewuste beliefs	21
Relevantie voor de theorievorming en de praktijk	23
Doelstelling	26
Onderzoeksvragen	27
Samenvatting	28
Leeswijzer	29
Hoofdstuk 2 Onderzoeksdesign	31
Een interpretatief wetenschapsparadigma	33
Onderzoeksopzet	34
De navolgbaarheid van het onderzoek	38
De rol van de onderzoeker	40
Ethisch verantwoord onderzoek	40
Samenvatting	40
Hoofdstuk 3 Studie 1 De werking van beliefs	43
Onderzoeksopzet en navolgbaarheid	45
De werking van beliefs als filters, frames en guides	45
De ontwikkeling van beliefs	47
Verfijning van de literatuurstudie	50
Model 'Zelfbegrip van de schoolleider'	54
Hoofdstuk 4 Studie 2 Literatuurstudie naar de beliefs van de schoolleider	59
Onderzoeksopzet en navolgbaarheid	61
Leiderschapsbeliefs	64
Veranderbeliefs	71
Overeenkomsten beliefssystemen 'leiderschap' en 'veranderen'	76
Constructive development	78
Discussie: bijeenkomst met deskundigen	83
Potentieel belemmerende en bevorderende beliefs	85
Interface met beliefs	87

Hoofdstuk 5 Studie 3 Interviews met schoolleiders	91
Inhoudelijke inleiding	93
Onderzoeksmethode	93
Resultaten	98
Conclusie	118
Discussie	120
Samenvatting	124
Hoofdstuk 6 Studie 4 Onderzoek van schoolleiders naar hun beliefs	127
Onderzoeksdesign	129
Fase I Analyse	129
Fase II Ontwerp van de handreiking Zelfbegrip	130
Fase III Evaluatie	136
Inhoudelijke inzichten voor het onderzoek	148
Conclusie	152
Discussie	153
Samenvatting	156
Hoofdstuk 7 Conclusie, discussie en suggesties voor vervolgonderzoek	159
Conclusie	161
Reflectie op onderzoeksmethoden	165
Discussie	167
Theoretische bijdragen	172
Bijdragen aan de praktijk	173
Suggesties voor vervolgonderzoek	174
Persoonlijke reflectie: mijn interface	175
Literatuur	178
Bijlage 1 Verantwoording literatuurreview gespreid leiderschap	184
Bijlage 2 Leidraad interview	187
Bijlage 4 Intervisie zelfbegrip	195
Bijlage 5 Materiaal handreiking Zelfbegrip	198
Samenvatting	206
Summary	216
Curriculum vitae	226
Dankwoord	227

Lijst van tabellen en figuren

Hoofdstuk 2

Figuur 1. Het onderzoeksdesign van de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap 34

Hoofdstuk 3

Figuur 2. Teacher beliefs acts as filters, frames or guides (Fives & Buehl, 2012 p. 478) 46

Figuur 3. Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider', mede gebaseerd op Fives & Buehl (2012) 54

Hoofdstuk 4

Tabel 1. De kenmerken van de beliefssystemen van leiderschap 70

Tabel 2. De kenmerken van de beliefssystemen van veranderen 75

Figuur 4. Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met de beliefssystemen van leiderschap en veranderen, mede gebaseerd op Fives & Buehl (2012) 77

Figuur 5. Het model "zelfbegrip van de schoolleider", met invulling van de interface, mede gebaseerd op Fives & Buehl (2012) 88

Hoofdstuk 5

Tabel 3. Beliefssystemen per schoolleider 101

Tabel 4. Aantallen aanwijzingen voor potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren bij schoolleiders in de interviews 106

Tabel 5. Aanvullende aantallen potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren door schoolleiders genoemd in de interviews 110

Tabel 6. Overzicht beliefssystemen en potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs per schoolleider 117

Hoofdstuk 6

Figuur 6. Analyse kader voor het werken met de handreiking Zelfbegrip op basis van McKenney en Reeves (2019) 137

Hoofdstuk 7

Figuur 5. Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met invulling interface, mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012) 162

Figuur 7. Beliefssystemen en situationeel 'schakelen' 168

Tabel 7. Overzicht aantal gekozen beliefs per beliefstelsysteem 170

Tabel 8. Meest gekozen beliefs leiderschap en veranderen 171

HOOFDSTUK 1



Inleiding

Dit inleidende hoofdstuk start met de aanleiding van het onderzoek naar de 'beliefs' van de schoolleider bij gespreid leiderschap.¹ Daarna wordt stilgestaan bij de stand van zaken in de wetenschap en in de praktijk rondom het thema gespreid leiderschap. Zowel in de praktijk als in wetenschappelijke publicaties en publicaties in vakbladen is sprake van een veelvoud aan betekenissen van het begrip gespreid leiderschap. Om misinterpretaties te voorkomen, is het begrip gespreid leiderschap gedefinieerd, zoals dit in dit onderzoek wordt gehanteerd.² In dit hoofdstuk wordt ook ingegaan op de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap en de 'backlash' van het traditionele leiderschapsparadigma als gevolg van de spanningen.³ Vervolgens is er aandacht voor de aanwijzingen dat onderliggende beliefs van de schoolleider een rol spelen bij de spanningen van de schoolleider bij gespreid leiderschap en de relevantie van het onderzoek voor de wetenschap en de praktijk. Daarna volgen het doel van het onderzoek en de onderzoeksvragen. Dit inleidende hoofdstuk sluit af met een samenvatting en een leeswijzer.

-
- 1 Beliefs zijn conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties is opgeslagen (Hermans et al., 2008).
 - 2 In het kader van de navolgbaarheid van dit onderzoek (hoofdstuk 2) is het volgende vermeldenswaardig. Gedurende de eerste fase van dit onderzoek werd de onderzoeker gevraagd om een artikel te schrijven voor het vaktijdschrift *De Nieuwe Meso* over de schoolleider en gespreid leiderschap. Hij heeft die gelegenheid aangegrepen om in het artikel het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' te presenteren. De reacties van de redactie hebben geholpen om het onderzoek aan te scherpen. Zo bleek dat ook in de redactie onduidelijkheid was over de inhoud van het begrip gespreid leiderschap. Dit heeft er mede toe geleid dat de definitie van dit begrip zoals die wordt gehanteerd in het onderzoek een belangrijke plaats heeft gekregen in de inleiding.
 - 3 Het begrip paradigma wordt hier gebruikt in de betekenis van een samenhangend denkkader dat bepaalde betekenissen mogelijk maakt en andere buiten de orde houdt, en niet in de betekenis van een wetenschappelijk paradigma (Kuhn, 2013).

Aanleiding

Spanningen bij gespreid leiderschap

In mijn werk als opleider bij leiderschapsopleidingen en als organisatieadviseur word ik, de auteur van dit proefschrift, regelmatig geconfronteerd met dilemma's die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap is een opvatting over leiderschap waarin wordt gesteld dat leiderschap gespreid is over verschillende leden van de organisatie en dus niet exclusief is gebonden aan formele leiders (Daniëls et al., 2019; Gronn, 2002; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Er zijn aanwijzingen dat onbewuste beliefs een rol kunnen spelen bij het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap en de spanningen die schoolleiders hierbij ervaren (Marichal & Wouters, 2018; Kessels, 2021; Louws et al., 2020; Van der Hilst, 2019). Om deze ervaren spanningen 'op te lossen', pakken schoolleiders het leiderschap terug en nemen ze zelf de regie. Door deze backlash van het traditionele leiderschapsparadigma van de leider als 'held' (Liljenberg & Andersson, 2019; Spillane, 2006) belemmeren schoolleiders bewust en onbewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Om een eerste beeld te krijgen van het onderzoeksonderwerp worden onderstaand twee van deze praktijkdilemma's beschreven. Deze situaties zijn illustratief voor de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap en vormen een aanwijzing dat veelal onbewuste beliefs een rol spelen bij het oplossen van die spanningen.

Praktijksituatie 1

Tijdens een intervisiebijeenkomst die ik heb begeleid, vertelde een schoolleider dat zijn school werkt met verschillende teams van ongeveer twintig leraren zonder formele leider. Leraren mogen initiatieven nemen en leiderschap verwerven binnen de teams en teamoverstijgend. Nu ziet de schoolleider dat twee leraren het leiderschap verwerven en andere mensen volgen en degenen die het leiderschap verwerven, zijn leraren van wie hij zegt: "Die liever niet. Zij zijn aan het woord en de rest is behoorlijk stil. En ik was er al bang voor. Mensen met goede ideeën komen niet aan het woord." De intervisievraag is of hij nu moet ingrijpen of niet, want "hij is uiteindelijk toch eindverantwoordelijk." Voorlopig denkt hij van niet, want de verantwoordelijkheid ligt bij de leraren zelf en "daar moet je als leider afblijven bij gespreid leiderschap." Op de vraag of hij dan niets doet, geeft hij aan dat hij inmiddels al met verschillende teamleden informele gesprekken heeft gehad en ze zo aanspoort om meer ruimte te nemen en niet altijd leraren A en B te volgen. Leraren A en B heeft hij aangesproken op "hun verantwoordelijkheid" en "duidelijk gemaakt" dat zij vooral ook anderen ruimte moeten geven en niet "de baas moeten gaan spelen, want dat was nu juist niet de bedoeling." Na wat doorvragen geeft hij aan dat hij gespreid leiderschap belangrijk vindt, omdat iedereen dan de kans krijgt om zich te ontwikkelen. Dit is iets wat hij zelf pas vrij laat is gaan doen volgens hem. Dat gebeurde pas toen hij zelf leraar was en twee collega's van

zijn vaksectie hem aanmoedigden om initiatieven te nemen. Ze hadden vertrouwen in hem. "Dat gun ik iedereen."

In deze praktijksituatie wordt de schoolleider geconfronteerd met een situatie van twee leraren die initiatieven nemen en leiderschap oppakken. De schoolleider ziet twee leraren die andere leraren initiatieven ontnemen en 'de baas' spelen over anderen. Hij heeft twijfels over de deskundigheid van de twee collega's en hun motieven om het leiderschap op zich te nemen. De schoolleider heeft het idee dat hij nog niet echt heeft ingegrepen en vindt dat dit ook niet past bij gespreid leiderschap.

Bij deze praktijksituatie is de vraag wat maakt dat de schoolleider er niet op vertrouwt dat leraren een kwestie zelf kunnen oplossen. Daarnaast is interessant om te achterhalen of er ook andere perspectieven op deze praktijk mogelijk zijn, in welk spanningsveld de schoolleider terechtkomt en wat dat zegt over 'de bril' waarmee hij situaties beoordeelt.

Praktijksituatie 2

Ik heb een gesprek gehad met een schoolleider die een initiatief van leraren heeft gefaciliteerd om een ontwikkelgroep samen te stellen met als doel om het thema toekomstgericht onderwijs te verkennen. "Ze moeten de ruimte krijgen, want het is hun vak." De schoolleider vindt het mooi dat leraren zelf met dit initiatief zijn gekomen en geeft ze de ruimte met de afspraak vooraf dat ze hun bevindingen delen met het team en met een voorstel komen over de inhoud en aanpak. Bij de start is afgesproken dat zij zelf geen deel uitmaakt van de ontwikkelgroep. "Dit is echt iets van hen en als ik erbij zit, gaan ze toch weer naar mij kijken." Nu de groep een half jaar op weg is, komen er twijfels bij de schoolleider of dit de juiste aanpak is geweest. Ze heeft inmiddels via via begrepen dat het voorstel in de richting gaat van 'vraaggestuurd leren' en 'een beetje onderzoekend' voor het vak wereldoriëntatie. Op mijn vraag "En als ze dat dan willen, wat is dan een probleem?" antwoordt de schoolleider: "Stel dat straks het hele team erachter staat en ze de huidige methode de deur uit willen doen, hoe zorgen we dan voor de kwaliteit? Ik ben daar toch verantwoordelijk voor!" De schoolleider heeft inmiddels aan leden van de ontwikkelgroep duidelijk gemaakt dat de methode moet blijven met als argument dat die pas vijf jaar geleden is aangeschaft en nog lang niet is afgeschreven. Voor de volgende bijeenkomst van de ontwikkelgroep heeft zij zichzelf uitgenodigd. "Ik denk dat er toch voorzichtig iets meer gestuurd moet worden. Hoe doe ik het nou zonder de baas te spelen?" Na wat doorvragen geeft de schoolleider aan dat ze zich er ook wel graag mee bemoeit. "Anders ben ik er als schoolleider vooral voor de 'shit' en zij voor de leuke dingen." Haar vraag is: "Hoe doe ik dit op een manier dat er toch nog gespreid leiderschap is, want dat staat in ons beleidsplan?"

Bij deze praktijksituatie is de vraag wat maakt dat de schoolleider in deze situatie zelf gaat 'sturen' en tegelijkertijd wil dat de leraren ruimte ervaren. Daarnaast is interessant om te weten waarom ze haar gedachten niet openlijk bespreekt met de ontwikkelgroep en een ander argument gebruikt om haar doel te bereiken. De vraag hierbij is of zij echt ruimte wil geven, in welk spanningsveld de schoolleider terecht komt en wat dat zegt over 'de bril' waarmee zij situaties beoordeelt.

Bij beide situaties is sprake van spanningen die schoolleiders ervaren bij het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap. Ze geven aan dat ze gespreid leiderschap belangrijk vinden, maar hun handelen lijkt dit niet te bevorderen. In de eerste praktijk-situatie is sprake van gedeeltelijk onbewust handelen; de schoolleider vraagt immers wat hij zal doen, terwijl hij in de praktijk al heeft geïntervenieerd. In de tweede praktijk-situatie lijkt de schoolleider zich bewust van haar handelen. Het is wel de vraag of zij de consequenties overziet voor de lange termijn voor wat betreft de door leraren ervaren handelingsruimte. In beide situaties is de vraag of de schoolleiders zich bewust zijn van hun aannames en mogelijk onderliggende beliefs die een rol spelen bij hun handelen. Waar beide schoolleiders aangeven dat ze gespreid leiderschap belangrijk vinden, zorgen spanningen rond gespreid leiderschap ervoor dat ze het leiderschap deels onbewust naar zich toetrekken en daarmee de handelingsruimte en het leiderschap van leraren beperken. Voor dit onderzoek is relevant om te achterhalen wat maakt dat ze dit doen en wat voor deze inconsistentie zorgt tussen wat ze belangrijk zeggen te vinden en hun handelen in de praktijk.

Voordat gekeken wordt naar aanwijzingen in de literatuur over de vraag of onbewuste beliefs een rol kunnen spelen bij de ervaren spanningen, wordt eerst het begrip gespreid leiderschap verkend. Volgens Kessels (2021) wordt gespreid leiderschap veelvuldig gebruikt als synoniem voor bijvoorbeeld democratisch leiderschap, gedeeld leiderschap, samenwerkend leiderschap en 'teacher leadership'. Kessels (2021) stelt dat het vanwege de conceptuele ambiguïteit noodzakelijk is om een heldere keuze te maken. Om misinterpretaties zoveel mogelijk te voorkomen, maak ik als onderzoeker mijn positie in dit 'betekenissende' debat' duidelijk, door na de verkenning het begrip gespreid leiderschap te definiëren zoals dit in het onderzoek wordt gehanteerd.

Verkenning gespreid leiderschap

De verkenning van het begrip gespreid leiderschap start met het bespreken van twee begrippen die vaak in één adem worden genoemd met gespreid leiderschap: professionele ruimte en handelingsvermogen (Priestley et al., 2015). Zo stelt Kessels (2021) dat gespreid leiderschap een krachtige invloed kan hebben op het bevorderen van

professionele ruimte en het erkennen van diversiteit in expertise en ervaring. Ook in een onderzoek van De Jong wordt een relatie gelegd tussen gespreid leiderschap en professionele ruimte van leraren. De Jong onderzocht de rollen van schoolleiders en leraren bij het samenwerken aan innovatie in scholen. De Jong (2022) schetst drie patronen van schoolleiderschap bij innovatieprocessen die in meer of mindere mate samenhangen met gespreid leiderschap. De schoolleider als 'sleutelspeler' neemt zelf de leiding bij de innovatie, de schoolleider als 'teamspeler' ziet zichzelf als onderdeel van het team en de schoolleider als 'ondersteuner' staat op afstand en faciliteert leraren in tijd en ruimte. Een van de conclusies van het onderzoek van De Jong (2022) is dat de meeste schoolleiders die meededen aan het onderzoek voortdurend zoeken naar een balans tussen het sturen via kaders en het bieden van professionele ruimte aan leraren.

Professionele ruimte en handelingsvermogen

Professionele ruimte gaat volgens Hulsbos et al. (2012) over de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Deze invulling is ook terug te zien bij de Onderwijsraad (2016). Professionele ruimte heeft volgens de Onderwijsraad twee kanten. Enerzijds gaat het om de feitelijke of objectieve professionele ruimte die kan worden afgemeten aan de mate van een inkadering van de ruimte door bijvoorbeeld beleid, regelgeving en interne kaders. Dit kan ook als 'vrijheid van' worden getypeerd, ofwel de negatief geformuleerde vrijheid. Hiermee wordt bedoeld dat in de professionele ruimte leraren in een bepaalde mate zijn gevrijwaard van een verticale sturing door het management en een bemoeienis van andere partijen, zoals het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Anderzijds gaat professionele ruimte om 'vrijheid voor', ofwel de positief geformuleerde vrijheid. Hier geven de professionals zelf vorm aan de vrijheid. Bij deze ervaren professionele ruimte spelen minder tastbare zaken een rol, zoals persoonlijkheid en beelden over leiderschap. De tweede kant van professionele ruimte, de 'vrijheid voor' is ook terug te vinden in het werk van Montesano Montessori en Lengkeek (2020). Deze auteurs concluderen dat professionele ruimte zowel een voorwaarde voor als een resultaat is van een ethische en reflectiegerichte instelling van professionals. Leraren als professionals geven niet alleen invulling aan professionele ruimte, maar creëren die ruimte ook door initiatieven te nemen. Naast de negatieve vrijheid, een professionele ruimte vrij van bemoeienis van derden, zoals het management en de overheid en de 'vrijheid van' de ruimte die leraren zelf vormgeven, is er volgens deze auteurs ook een vrijheid 'als gevolg van', een vrijheid als resultaat van de invulling van de ruimte die leraren zelf innemen.

'Vrijheid van' de objectieve ruimte en 'vrijheid voor' de gepercipieerde ruimte komen samen in het begrip 'agency' (Oolbakkink-Marchand et al., 2017) of handelingsvermogen (Priestley et al., 2015). Agency definiëren Oolbakkink-Marchand et al. (2017, p. 39)

als “the capacity to initiate purposeful action that implies will, autonomy, freedom and choice”. Agency is een dynamisch persoonlijk proces dat wordt geconstrueerd door middel van de vele vormen van interactie binnen de beperkingen van de context. De leraar is mede-initiator van acties die agency bevorderen, maar heeft ook te maken met de context. Uit het onderzoek van Oolbakkink-Marchand et al. (2017) blijkt dat de leraar die gegeven context kan accepteren, ofwel ‘bounded agency’, en bevechten, ofwel ‘contested agency’. Een ruimte die ‘er is’ kan in meer of mindere mate worden benut en een ruimte kan ook worden gecreëerd.

Samenvattend kan worden gesteld dat agency of handelingsvermogen gaat over de invloed die leraren kunnen hebben op hun werkprocessen en de inrichting en ontwikkeling van onderwijs. De mate van invloed is afhankelijk van de objectieve ruimte en de gepercipieerde ruimte. Deze objectieve en gepercipieerde ruimte hebben een relatie met gespreid leiderschap. In de theorie over gespreid leiderschap is er sprake van twee hoofdstromingen: de functionele benadering die de formele, objectieve ruimte benadrukt en de agency-benadering, waarbij de gepercipieerde ruimte en het informele interactieproces een belangrijke rol spelen.

Gespreid leiderschap

De eerder besproken conceptuele ambiguïteit van het begrip gespreid leiderschap komt naar voren in een meta-analyse over ‘distributed leadership’ van 2002 tot 2013 van Tian et al. (2016). Uit deze analyse blijkt dat er geen sprake is van een eenduidige conceptualisering van het begrip gespreid leiderschap. Een verklaring voor het ontbreken van een heldere definitie van gespreid leiderschap is te vinden bij Harris en DeFlaminis (2016). Ze spreken zelf uitdrukkelijk over het concept gespreid leiderschap en niet over het model gespreid leiderschap. Harris en DeFlaminis (2016) vinden het niet meer dan logisch dat er geen blauwdruk in de vorm van een model bestaat voor gespreid leiderschap, want dit zou de ruimte voor het spreiden van leiderschap alleen maar beperken. Toch geven Harris en DeFlaminis (2016) wel een richting aan. Gespreid leiderschap dient dynamisch te zijn, met open leiderschapsgrenzen, waardoor mensen die bekwaam en deskundig zijn tijdelijk de leiderschapspositie kunnen verwerven. Snoek et al. (2019) maken een onderscheid tussen de structurele benadering en de agency-benadering van gespreid leiderschap. Dit onderscheid tussen een formele toekenning van leiderschap en een spontane ‘toekenning’ van leiderschap is ook terug te zien bij Leithwood et al. (2009) en Drewes et al. (2019).

Bij de structurele benadering, of geplande toekenning van leiderschap, gaat het om de verdeling van taken, middelen en verantwoordelijkheden. Dit is in de structurele benadering de verantwoordelijkheid van de formeel leidinggevende. De schoolleider kent leiderschapsrollen en -taken toe aan leraren. Deze toekenning geeft een leraar of

een groep leraren het recht om vanuit een functie, positie, opdracht of een mandaat, invloed uit te oefenen op andere leraren (Snoek et al., 2019). De structurele benadering van gespreid leiderschap is ook terug te vinden bij MacBeath (2005) die vier manieren beschrijft waarop formele leiders kansen voor gespreid leiderschap kunnen creëren. De eerste drie manieren passen bij de structurele benadering en de vierde manier past bij de agency-benadering. De eerste manier is het opnemen van leiderschapsactiviteiten in functiebeschrijvingen van leraren. De tweede manier is pragmatische toekenning, waarbij de leider, bijvoorbeeld als antwoord op toegenomen eisen en noodzakelijke kwaliteitsverbetering, ad hoc een opdracht geeft aan een leraar of leraren. De derde manier noemt MacBeath (2005) strategische toekenning. Hierbij introduceert de leider leraren met specifieke expertise in teams met als opdracht om sturing te geven en bepaalde leiderschapstaken te vervullen. Voor de volledigheid wordt ook de vierde manier vermeld die meer past bij de agency-benadering. De vierde manier is het realiseren van een overgang van een bepaalde mate van invloed van formele leiders naar invloed door informele leiders. Dit doet de formele leider bijvoorbeeld door organisatiestructuren en processen aan te passen (MacBeath, 2005).

De structurele benadering van gespreid leiderschap kan enerzijds zorgen voor duidelijkheid en zichtbaarheid van leiderschap in de school, anderzijds kan een sterke nadruk op geplande spreiding van leiderschap door de schoolleider er ook voor zorgen dat de ruimte afneemt die mensen ervaren om spontaan leiderschap te verwerven (Hulsbos et al., 2012; Lahtero et al., 2019). Zo is voorstelbaar dat bij een sterk hiërarchisch vormgegeven schoolorganisatie, met relatief veel formeel leidinggevenden met beslissingsbevoegdheden, sprake is van een geringe 'feitelijke' handelingsruimte en gering leiderschap van leraren. Dit kan ook opgaan voor organisaties waar relatief veel is vastgelegd in voorschriften en protocollen (Mentink, 2018). Vooral de structurele vorm van gespreid leiderschap kan in de literatuur op kritiek rekenen. De hoofdstroom van deze kritiek is gericht op formele leiders die door zelf veel verantwoordelijkheden toe te delen, gespreid leiderschap gebruiken als dekmantel voor een traditionele top-downbenadering. Er is dan meer sprake van delegatie dan van gespreid leiderschap (Hargreaves & Fink, 2009).

Volgens de agency-benadering van gespreid leiderschap kan in principe iedereen leiderschap uitoefenen op basis van expertise en affiniteit (Gronn, 2002; Harris, 2008; Snoek et al., 2019). Alle actoren kunnen tijdelijk leiderschap toekennen aan de leraar of leraren op basis van expertise, kennis, ervaring of kwaliteiten die op dat moment nodig zijn en leraren kunnen ook initiatieven nemen om leiderschap te verwerven. Toekennen verwijst naar de acties die een leraar onderneemt om een leider- of volgeridentiteit aan iemand te geven. Verwerven verwijst naar acties die leraren ondernemen om hun identiteit als leider of volger te laten toekennen (DeRue & Ashford, 2010). DeRue en

Ashford (2010) besteden aandacht aan het belang van percepties van actoren als ze spreken over het dynamische proces van toekennen en verwerven van leiderschap binnen de gegeven ruimte. DeRue en Ashford (2010) stellen dat leraren eerder leiderschap proberen te verwerven als zij leiderschap zien als een gedeeld en wederzijds proces, dan wanneer zij een traditioneel hiërarchisch beeld hebben van leiderschap. Hier komt een duidelijk onderscheid naar voren voor wat betreft de rol van de schoolleider in de structurele benadering van gespreid leiderschap en de agency-benadering van gespreid leiderschap. Waar bij de structurele benadering de formele leider (schoolleider) leiderschap aan leraren toebedeelt, zorgt de formele leider bij de agency-benadering er voornamelijk voor dat er ruimte is voor het toekennen van leiderschap door leraren zelf. De agency-benadering sluit nauw aan bij de opvattingen van de grondleggers van gespreid leiderschap, Gronn (2002) en Spillane (2006). Gespreid leiderschap krijgt volgens Spillane (2006) voornamelijk vorm, doordat de schoolleider ruimte creëert en leraren op eigen initiatief binnen die ruimte bepaalde leiderschapsactiviteiten op zich nemen.

De onduidelijkheid rondom het begrip gespreid leiderschap lijkt in stand te worden gehouden doordat veelal wordt gestreefd naar een alomvattende definiëring van gespreid leiderschap. Dit zijn definities die zowel de structurele (formeel) als de agency-stroming (informeel) van gespreid leiderschap omvatten. Dit is bijvoorbeeld terug te zien bij de Beroepsstandaard Voortgezet Onderwijs waarin gespreid leiderschap wordt weergegeven in een ontwikkelmodel met zes stadia (Van Wessum et al., 2020). Het eerste stadium wordt gekenmerkt door een top-down formele aanpak waarin de formele leider het leiderschap bewust toewijst. Bij het laatste stadium is sprake van een culturele inbedding voor leiderschap voor teamleden en wordt leiderschap op een organische wijze gedeeld door individuen (Van Wessum et al., 2020).

Definitie gespreid leiderschap

Zoals eerder gesteld, is het voor de interpretatie en de navolgbaarheid van dit onderzoek belangrijk om als onderzoeker positie te bepalen rondom de inhoud van het begrip gespreid leiderschap door het te definiëren. Gezien het thema van dit onderzoek wordt in de definitie specifiek aandacht besteed aan de rol van de schoolleider. De definitie sluit aan bij de agency-stroming van gespreid leiderschap die benadrukt dat leiderschap vrijwillig en op natuurlijke wijze ontstaat (DeRue & Ashford, 2010; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Deze keuze is ingegeven, doordat bij deze benadering sprake is van handelingsvermogen en de mogelijkheid van leiderschap voor alle leraren in de school. De 'objectieve' ruimte is voor alle leraren daarbij zo groot mogelijk en wordt zo min mogelijk beperkt door formeel leiderschap van leraren. Op deze wijze kan de expertise van leraren 'objectief' gezien maximaal

worden benut. Of dit in de praktijk ook gebeurt, is afhankelijk van verschillende actoren, van wie de schoolleider die in dit onderzoek centraal staat er één van is.

De in dit onderzoek gehanteerde definitie voor gespreid leiderschap is:

Gespreid leiderschap is een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipiëerde handelingsruimte, leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Vanuit dit leiderschap beïnvloeden leraren hun collega's, de organisatie en de omgeving. Bij gespreid leiderschap bevordert de schoolleider de handelingsruimte en het informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren.

Een belangrijk onderscheid tussen de meer traditionele leiderschapsmodellen en gespreid leiderschap is dat bij de meer traditionele leiderschapsmodellen de leider als actor centraal staat (Daniëls et al., 2019; Kelchtermans & Piot, 2010; Yukl, 2006). Bij gespreid leiderschap staat het interactieproces van wisselende leiders en volgers centraal. Het interactieproces krijgt vorm door het samenspel tussen leider(s), volger(s) en de context (DeRue & Ashford, 2010; Spillane, 2006; Spillane & Sheerer, 2004). In bovenstaande omschrijving van gespreid leiderschap kan in principe iedereen leider zijn. Bij gespreid leiderschap kan leiderschap worden toegekend en verworven op basis van expertise, kennis, ervaring of kwaliteiten die op dat moment nodig zijn.

De schoolleider maakt deel uit van het dynamische proces en heeft daarin een speciale rol, namelijk het mede-creëren van de 'feitelijke' handelingsruimte en het stimuleren en mede-ontwikkelen van het leiderschap van leraren. Naast de 'feitelijke' ruimte is er altijd sprake van een gepercipiëerde ruimte. Zowel leraren als de schoolleider hebben een perceptie van de handelingsruimte. Deze percepties beïnvloeden elkaar. Dit in dit onderzoek gehanteerde definitie van gespreid leiderschap sluit aan bij Montesano Montessori en Lengkeek (2020) die spreken over een ruimte 'vrij van', 'vrij voor' en 'vrij als gevolg van'. De ruimte 'vrij als gevolg van' betekent bij gespreid leiderschap dat door leiderschap uit te oefenen leraren mede ruimte kunnen laten ontstaan. Om begripsverwarring te voorkomen, wordt in de omschrijving over handelingsruimte gesproken en niet over handelingsvermogen (Priestley et al., 2015). Handelingsruimte is de ruimte voor leraren om initiatieven te nemen voor onderwijsontwikkeling en organisatieontwikkeling.

Spanningen en onbewuste beliefs

De vorige paragrafen gingen in op het belang van gespreid leiderschap om de aanwezige expertise in de onderwijsorganisatie maximaal te benutten. Beschreven is dat de

schoonleider een rol speelt bij het bevorderen van handelingsruimte en informeel individueel en collectief leiderschap van leraren. Schoonleiders kunnen spanningen ervaren bij gespreid leiderschap. De eerder beschreven praktijkvoorbeelden illustreren dit verschijnsel. Hoewel nog spaarzaam, zijn er ook in de literatuur aanwijzingen te vinden dat de rol van de schoonleider bij gespreid leiderschap niet zo eenvoudig is en dat deze rol gepaard kan gaan met spanningen. In een studie van Dampson en Frempong (2018) verwoordt een schoonleider wat er gebeurt met hem als hij in zijn school gespreid leiderschap wil bevorderen: "Ik word soms gevangen in mijn eigen web." De schoonleider doelt hier op diens eigen 'vaststaande', traditionele idee over leiderschap. In de literatuur zijn aanwijzingen te vinden dat bewuste en onbewuste beliefs een belangrijke rol lijken te spelen bij de spanningen van de schoonleider bij gespreid leiderschap en dat ze als gevolg daarvan terugvallen in het traditionele leiderschapsparadigma.

Louws et al. (2020) deden onderzoek onder 54 leraren en 57 schoonleiders van het voortgezet onderwijs naar hun perspectief op professionele ruimte.⁴ In dit onderzoek keken zij naar de rol die schoonleiders voor zichzelf en voor anderen zien bij spanningsvolle situaties rondom professionele ruimte. Ze onderzochten welke dilemma's en welke handelingsalternatieven zij zien, welke keuzes ze maken en welke overwegingen ze hierbij hebben. Het onderzoek laat zien dat schoonleiders bij dilemma's rondom professionele ruimte eerder kiezen voor een verticale dan een horizontale benadering. Een van de uitkomsten van het onderzoek is dat schoonleiders bij spanningsvolle situaties het meest kiezen voor leiderschapsinstrumenten waarbij ze zelf een oplossing bedenken en die ook uitvoeren (al dan niet met anderen). Een andere uitkomst van het onderzoek is dat sommige schoonleiders de neiging hebben om dit structureel op eenzelfde manier te doen en anderen niet. Anders gezegd, bij dilemma's rondom professionele ruimte sturen de meeste schoonleiders vanuit het traditionele leiderschapsparadigma; ze sturen vanuit hun hiërarchische positie.

De studie van Louws et al. (2020) geeft ook aanwijzingen over wat mogelijk ten grondslag ligt aan de geconstateerde inconsistentie in het leiderschap van de schoonleider. Ze stellen dat aan de beslissingen van schoonleiders handelingsoverwegingen voorafgaan die gefilterd worden door persoonlijke en collectieve waarden. Handelingsoverwegingen zijn volgens Louws et al. (2020) voornamelijk cognitieve en affectieve structuren. Er zijn, aldus Louws et al. (2020), sterke aanwijzingen dat de gekozen handelingsalternatieven van schoonleiders bij spanningsvolle situaties mede afhankelijk zijn van het 'frame' van waaruit ze de situatie benaderen: prognostisch of diagnostisch. Door hun frame zijn schoonleiders geneigd om steeds vanuit eenzelfde perspectief naar de

4 Voor de inhoud van dit onderzoek is aanvullend de volgende publicatie bestudeerd: de *Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek* (Zwart et al., 2018).

organisatie te kijken. Bij een prognostisch frame focussen schoolleiders op oplossingen en formuleren ze doelen en strategieën om tot oplossingen te komen. Bij een diagnostisch frame ligt de focus op wat het probleem is en wie daarvoor verantwoordelijk is. Uit de studie van Louws et al. (2020) blijkt dat schoolleiders die handelen vanuit een prognostisch frame als het spannend wordt overwegend zelf een oplossing bedenken en uitvoeren. In veel mindere mate hanteren ze diagnostische handelingsalternatieven, zoals 'eerst bij anderen inventariseren wat het probleem is' en 'eerst het onderliggende probleem aanpakken'. Volgens Louws et al. (2020) leidt dit laatste mogelijk tot een gevoel van verlies van controle bij de schoolleider. Louws et al. (2020) stellen dat de keuze voor een handelingsalternatief in een spanningsvolle situatie voor een deel lijkt samen te hangen met hun meer algemene visie op leiderschap. Deze schoolleiders hebben de neiging om vanuit eenzelfde perspectief, zoals de schoolorganisatie of de houding en het gedrag van leraren, naar de situatie te kijken. Een bepaalde situatie herkennen heeft gevolgen voor de leiderschapsinstrumenten die vervolgens gekozen worden. Schoolleiders zijn zich echter niet altijd bewust van hun interpretatie van situaties.

Ook in een studie van Van der Hilst (2019) zijn aanwijzingen te vinden dat de eerdergenoemde inconsistentie in leiderschap is te herleiden naar de dieperliggende beliefs van de schoolleider. Van der Hilst (2019) deed onderzoek naar het invoeren van onderwijsteams, een organisatievorm die gespreid leiderschap bevordert. Volgens Van der Hilst (2019) zijn er vier samenhangende obstakels voor het invoeren van onderwijsteams: een gebrek aan ontwerp-kennis bij schoolleiders, het implementeren van het organisatie-model in een organisatie die nog voortborduurde op 'oude' inrichtingsprincipes, het handelen van de schoolleider na de invoering van onderwijsteams en de noodzakelijke paradigmaverandering die de schoolleider moet maken. Van der Hilst (2019) stelt dat er sterke aanwijzingen zijn dat de noodzakelijke paradigmaverandering het grootste obstakel is om de onderwijsteams te realiseren en dat dit obstakel de drie andere obstakels beïnvloedt.

Marichal en Wouters (2018) deden onderzoek naar de invoering van gespreid leiderschap⁵ en de betekenis daarvan voor de leider. Ook in dit onderzoek zijn aanwijzingen gevonden dat de onderliggende overtuigingen van de leider ertoe doen als het gaat om het creëren van gespreid leiderschap. Marichal en Wouters (2018) concluderen dat bij de overgang van 'oud leidinggeven' naar 'nieuw leidinggeven' overtuigingen en waardepatronen van de leider sterk ter discussie komen te staan. Deze paragraaf sluit af met Kessels (2021) die stelt dat schoolleiders die beweren dat ze ruimte voor medewerkers belangrijk vinden, maar tegelijkertijd een sterke overtuiging hebben dat ze

5 Ze deden onderzoek in andere sectoren dan het onderwijs en gebruikten de daar meer gangbare term 'gedeeld leiderschap'.

in spanningsvolle situaties vooral zelf interventies moeten doen, gespreid leiderschap belemmeren en een solistische werkcultuur in stand houden.

Relevantie voor de theorievorming en de praktijk

Een belangrijke vraag vooraf is wat de relevantie is van het onderzoek, ofwel wat het belang is van gespreid leiderschap in het onderwijs. De ontwikkeling naar meer gespreid leiderschap in het onderwijs is geen op zichzelf staande trend, maar lijkt te zijn ingebed in meer structurele maatschappelijke ontwikkelingen. Verschillende auteurs geven hierbij aan dat de snel veranderende maatschappij vraagt om het optimaal benutten van expertise van de professionals. Ze bepleiten professionele ruimte en gespreid leiderschap. Zo wordt in een overzichtsbundel van hedendaags leiderschap *Perspectieven op leiderschap* (Boonstra, 2018) gesteld dat de samenleving te maken heeft met disruptieve veranderingen en dat deze vragen om sneller te leren en te innoveren. Gesteld wordt dat mensen meer dan ooit afhankelijk zijn van elkaars kennis en expertise en dat kenniswerkers zich onbenut voelen in traditioneel georganiseerde organisaties met sterk hiërarchisch leiderschap (Roobeek, 2018). Naar aanleiding van deze ontwikkelingen pleit Boonstra (2008) voor organisaties waarin leiders tevens volgers kunnen zijn en volgers leiders. De relatie tussen de ontwikkelingen in de maatschappij en de noodzakelijke ruimte voor professionals wordt ook gelegd door de auteurs van *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis* (Montesano Montessori & Lengkeek, 2020). In dit werk wordt gesteld dat we leven in complexe en veranderende tijden en dat daardoor onderwijs steeds minder wordt gekenmerkt door een vooraf vaststaande praktijk van handelingen. Deze onvoorspelbaarheid vraagt meer dan ooit om het creëren van ruimte voor professionals waarbinnen betekenisvol onderwijs kan plaatsvinden, aldus de auteurs. In een advies van de Onderwijsraad uit 2016 met de titel *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs* (Onderwijsraad, 2016) wordt het belang van professionele ruimte voor leraren benadrukt en wordt de relatie gelegd met gespreid leiderschap. De Onderwijsraad adviseert flexibele structuren voor teamleiderschap om de professionele ruimte te bevorderen en verwijst hierbij naar gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap ziet de Onderwijsraad als een vorm van leiderschap waarbij leraren ruimte hebben om initiatieven te nemen en om bepaalde leiderschapstaken op zich te nemen. De roep om professionele ruimte voor betekenisvol onderwijs en leiderschap van leraren is ook terug te zien bij Snoek et al. (2019) in hun onderzoek naar teacher leadership. Zij zien leiderschap van leraren “als een krachtig appel aan leidinggevend en beleidsmakers om leraren de professionele ruimte te gunnen die zij nodig hebben om hun werk betekenisvol in te vullen” (Snoek et al., 2019, p. 7). Snoek et al. (2019) stellen in hun onderzoek dat het onderwijs mede

van onderaf aangestuurd dient te worden, want de leraar is een actieve en creatieve professional en geen uitvoerder van opdrachten.

Om de relevantievraag van het onderzoek verder te beantwoorden, is het vermeldenswaardig dat in de recentelijk geactualiseerde beroepsstandaarden voor schoolleiders van zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs expliciet aandacht wordt besteed aan het belang van gespreid leiderschap. In de verantwoordingsrapportage bij de Beroepsstandaard Voortgezet Onderwijs wordt gespreid leiderschap als een 'onderliggend streven' van de beroepsstandaard genoemd (Van Wessum et al., 2020).⁶ Dit onderzoek naar de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap is gericht op meer bewustwording en zelfbegrip bij de schoolleider. De beoogde opbrengst van het onderzoek is dat zelfbegrip er mede voor kan zorgen dat schoolleiders de spanningen die ze ervaren, kunnen verklaren en zo meer bewust keuzes maken in hun leiderschap. Rössler (2017) stelt dat de biografische context een autonoom persoon in staat stelt om een beslissing te nemen, maar dat die context tegelijkertijd ook de grenzen vormt van de besluitvorming. De context determineert de keuze niet, maar maakt het voor de schoolleider moeilijk (maar niet onmogelijk) om zich ervan te distantiëren of zich ervan los te maken. Zelfbegrip van de schoolleider heeft niet als doel om uiteindelijk te zorgen voor het 'niet onmogelijke' losmaken.⁷ Zelfbegrip heeft wel als doel dat schoolleiders zich meer bewust zijn van hun beliefs en de mogelijke betekenis van die beliefs voor hun keuzes. In die zin sluit het onderzoek aan bij de opdracht die Bieri (2006, 2012) aan ieder mens meegeeft. Bieri schrijft in zijn *Handwerk van de vrijheid* en *Hoe willen wij leven* over de inperking van de keuzevrijheid van de mens door de eigen biografie. Bieri ziet het als een opdracht van ieder mens om door onderzoek van diens eigen biografie de (keuze)vrijheid te vergroten. De keuzevrijheid vergroten door onderzoek zie ik als een belangrijke opdracht voor schoolleiders.

Relevantie voor theorievorming

Gespreid leiderschap heeft een prominente plaats gekregen in de vernieuwde beroepsstandaarden voor schoolleiders (Van Wessum et al., 2020). Tegelijkertijd kan worden gesteld dat relatief weinig onderzoek is gedaan naar de rol van de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap (Drewes et al., 2019). Voor zover bekend, zijn de onderzoeken die zijn gedaan op dit gebied voornamelijk gericht op het handelen

6 Dit 'onderliggend streven' impliceert dat gespreid leiderschap de meest wenselijke vorm van leiderschap zou zijn. In hoofdstuk 7 wordt aandacht besteed aan de vraag of gespreid leiderschap de meest wenselijke vorm van leiderschap is.

7 Overigens spreekt Rössler naast de biografische context over de sociale context die van invloed is op de ruimte voor beslissingen van een autonoom persoon. Ook de schoolleider heeft te maken met de sociale context. Dit onderzoek richt zich voornamelijk op de biografische context die zich verhoudt tot de sociale context, zoals de schoolleider deze interpreteert. In hoofdstuk 3 wordt hier bij het bespreken van de 'interface' verder op ingegaan.

van de schoolleider (De Jong, 2022; Ros & Van Rossum, 2019; Sherer & Spillane, 2011; Tian et al., 2016; Van Wessum & Schenke, 2020).

In literatuur worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek naar de rol van schoolleider bij gespreid leiderschap. Zo stelt Verbiest (2017) dat de professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders voornamelijk plaatsvinden op basis van een op competenties gebaseerde visie op leidinggeven door individuen. Volgens hem wordt hiermee een professionele identiteit ontwikkeld van de schoolleider passend bij het traditionele leiderschapsparadigma. Hij schetst het concept 'praktijk' van Leithwood (2012) en Spillane (2006) als een alternatieve benadering. Een leiderschapspraktijk is een samenhangend geheel van activiteiten en interacties gericht op een te bereiken doel. Een 'praktijk' benadrukt de sociale context van leiderschap, de centrale aard van relaties in het uitoefenen van leiderschap, het belang van flexibel reageren op gebeurtenissen met het oog op het bereiken van doelen en de gedeelde aard van leiderschap (Leithwood, 2012; Spillane, 2006). Verbiest stelt dat het onduidelijk is hoe leiderschap vanuit wat hij een 'interactieperspectief' noemt, verbeterd kan worden en dat nader onderzoek hiernaar moet worden gedaan. Sibanda (2018) acht het van belang om verder onderzoek te doen naar hoe de situationele verdeling van leiderschapspraktijken plaatsvindt en wat de rol van schoolleiders hierin is. Het doel hiervan is om als voorbeeld te dienen voor schoolleiders, waardoor ze beter in staat zijn om gespreid leiderschap vorm te geven. Hulsbos et al. (2016) adviseren om verder onderzoek te doen naar de veranderende rol van de schoolleider in werken met professionele leergemeenschappen. Het onderzoek van Van der Hilst (2019) toont aan dat het voor schoolleiders lastig is om de bij gespreid leiderschap behorende paradigmaverandering te maken. Van der Hilst stelt dat er meer onderzoek nodig is naar deze paradigmaverandering bij schoolleiders, zodat deze kennis kan worden benut bij leiderschapsopleidingen. Dampson en Frempong (2018) adviseren om onderzoek te doen naar wat de inhoud moet zijn van leiderschapsprogramma's voor schoolleiders en leraren die gespreid leiderschap willen realiseren.

Waar de bestaande onderzoeken vooral gaan over de leiderschapshandelingen van een schoolleider bij gespreid leiderschap, is dit onderzoek gericht op de beliefs die dat handelen kunnen beïnvloeden. Het onderzoek over de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap beoogt een bijdrage te leveren aan het wetenschappelijke discours over gespreid leiderschap door kennis te verkrijgen over wat de invloed is van de beliefs van de schoolleider op het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap. Het onderzoek is gericht op kennis over bewuste en onbewuste beliefs en de mogelijke beïnvloeding van die beliefs op het handelen van de schoolleider. Wellicht ten overvloede dient hier te worden vermeld dat de mate van gespreid leiderschap afhankelijk is van de percepties en handelingen van alle participanten in het interactieproces,

zoals eerder is aangegeven. Het onderzoek is gericht op de schoolleider als een van de participanten in het interactieproces.

Relevantie voor de praktijk

De eerste beoogde bijdrage aan de praktijk is dat het onderzoek schoolleiders kan helpen om in de praktijk handelingsruimte en informeel en collectief leiderschap van leraren te bevorderen en dit ook te blijven bevorderen als de schoolleider spanningen ervaart. Het onderzoek beoogt schoolleiders inzicht te geven in hun eigen beliefs. Dit zelfbegrip kan ertoe bijdragen dat de schoolleider bij spanningen rondom gespreid leiderschap niet onbewust terugvalt op het traditionele leiderschapsparadigma van verticale sturing. Zelfbegrip kan er overigens ook voor zorgen dat de schoolleider in bepaalde situaties er juist bewust voor kan kiezen om het leiderschap terug te nemen. Beoogd wordt dat zelfbegrip leidt tot meer bewust handelen van de schoolleider.

De tweede bijdrage aan de praktijk is dat kennis uit het onderzoek een bijdrage kan leveren aan het professionaliseren van schoolleiders. Hierbij wordt gedacht aan opleidingsinstituten die leiderschapsprogramma's ontwikkelen. Het onderzoek kan inzicht geven in manieren waarop het zelfbegrip van schoolleiders kan worden ontwikkeld. Daarnaast is het mogelijk dat het onderzoek inzicht geeft in beliefs die in potentie gespreid leiderschap bevorderen.

Ten slotte is het voorstelbaar dat het onderzoek er ook voor kan zorgen dat er een betere 'match' plaatsvindt tussen de schoolleider en het gevraagde leiderschap in een school.

Doelstelling

Er zijn aanwijzingen in de onderzoeken van Louws et al. (2020), Van der Hilst (2019), Marichal en Wouters (2018) dat schoolleiders spanningen ervaren bij gespreid leiderschap en die spanningen oplossen door bewust en veelal ook onbewust weer op een traditionele manier te gaan sturen.⁸ Dit past bij het traditionele beeld van 'de leider als held' (Liljenberg & Andersson, 2019; Spillane, 2006). Kessels (2021) spreekt in dit kader over de leiderschapsparadox waarbij schoolleiders enerzijds openlijk beweren gespreid leiderschap te willen bevorderen en tegelijkertijd gedrag laten zien dat de ruimte voor leiderschap van leraren beperkt.

8 Dit correspondeert met ervaringen uit de eigen praktijk van de onderzoeker als opleider en adviseur, zoals eerder is beschreven.

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de beliefs van schoolleiders die een mogelijke rol spelen bij de spanningen die schoolleiders kunnen ervaren bij gespreid leiderschap. Het onderzoek wil schoolleiders een wetenschappelijk verantwoorde handreiking bieden voor het onderzoeken en meer bewust worden van hun eigen beliefs, en meer specifiek de beliefs die een rol spelen bij de ervaren spanningen bij gespreid leiderschap en bij het al dan niet bewust belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap.

Onderzoeksvragen

Bovenstaande leidt tot de onderzoeksvragen over de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap.

De hoofdvragen van het onderzoek zijn:

1. *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn antwoorden nodig op de volgende deelvragen:

- *Deelvraag 1 Op welke wijze beïnvloeden beliefs (leiderschaps)gedrag?*
 - *Deelvraag 2 Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*
2. *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Deelvraag 1 van de eerste hoofdvraag betreft de invloed van de beliefs op het handelen in de praktijk. Hier gaat het voornamelijk over wat in de literatuur bekend is over de werking van beliefs in relatie tot het handelen van een subject. Deelvraag 2 van de eerste hoofdvraag heeft betrekking op welke beliefs van schoolleiders mogelijk gespreid leiderschap bevorderen of belemmeren. Gespreid leiderschap is, zoals gezegd, een dynamisch interactieproces. De schoolleider dient zich voortdurend te verhouden tot deze dynamiek. Deelvraag 2 van de eerste hoofdvraag is in belangrijke mate gericht op mogelijke beliefs over leiderschap en veranderen. De reden om beliefs over veranderen te onderzoeken, is dat omgaan met veranderingen, naast de visievorming en het 'managen' van de school, het belangrijkste onderdeel is van het (school)leiderschap (Boonstra, 2018; Kelchtermans & Piot, 2010; Leithwood et al., 2006; Yukl, 2006).

Voor een verdere verdieping van mogelijk belemmerende en bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap wordt gekeken naar de 'constructive development theory' (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2008; Rooke & Tolbert, 2005; Spence & McDonald, 2010). Dit is een ontwikkelingstheorie met als uitgangspunt dat mensen hun eigen werkelijkheid creëren en dat deze mede tot stand komt op basis van het ontwikkelingsstadium waarin ze zich bevinden. De constructive development theory heeft eerder een basis gevormd bij onderzoeken naar leiderschap in veranderende contexten en leiderschap bij complexe veranderprocessen (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2008; Rooke & Tolbert, 2005; Spence & McDonald, 2010).

Aan de hand van het antwoord op de eerste hoofdvraag wordt voor de tweede hoofdvraag onderzocht hoe een schoolleider zelf tot meer inzicht kan komen in diens bewuste en vooral ook onbewuste beliefs. Met dit inzicht kan de schoolleider 'anders' of 'meer' zien en duiden en daardoor meer bewust handelen. Fives en Buehl (2012) maken duidelijk dat een professional zowel bewuste als onbewuste beliefs heeft die het handelen beïnvloeden. In dit onderzoek staat het 'begrijpen' centraal, een begrip dat past bij een interpretatief wetenschapsparadigma en niet het 'kennen', een begrip dat past bij het positivistische wetenschapsparadigma (Lieshout et al., 2021). In een onderzoek naar de beliefs van de schoolleider kan er geen sprake zijn van een objectieve werkelijkheid en van het volledig kennen van de mens (Smaling, 2013). Een schoolleider kan wel komen tot zelfbegrip, maar een een-op-een-vertaling naar daadwerkelijk gedrag is vanwege de complexiteit vrijwel onmogelijk. De focus van dit onderzoek ligt op zelfbegrip.⁹

In dit onderzoek worden andere componenten die centraal staan in onderzoek naar leiderschap buiten beschouwing worden gelaten. De belangrijkste component die volgens leiderschapsonderzoek van invloed is op het handelen van de leider en geen onderdeel is van dit onderzoek zijn de persoonlijkheidstrekken van de leider (Vermeeren, 2017). Een tweede beperking van dit onderzoek is dat niet onderzocht wordt in welke mate schoolleiders in de praktijk gespreid leiderschap bevorderen.

Samenvatting

Schoolleiders die gespreid leiderschap willen bevorderen, komen vaak onbewust terecht in wat Kessels (2021) een leiderschapsparadox noemt. De schoolleider zegt openlijk gespreid leiderschap te willen stimuleren, maar vertoont gedrag dat gespreid leiderschap eerder belemmert dan bevordert. Spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap kunnen ten grondslag liggen aan deze paradox, zo blijkt uit prak-

⁹ Zelfbegrip wordt hier gebruikt in de betekenis van kennis van je gedrag en de beweegredenen voor dat gedrag.

tijkvoorbeelden en de gevonden aanwijzingen in literatuur. De spanningen bij schoolleiders kunnen mede worden veroorzaakt door de beliefs van de schoolleider. Dit zijn beliefs waarvan de schoolleider zich slechts ten dele bewust is, maar die wel invloed kunnen hebben op 'de beweging' die de schoolleider maakt. Zo kan de schoolleider het heft zelf in handen nemen om ervaren spanningen bij gespreid leiderschap 'op te lossen'. Dit is een beweging die ik betitelde als de backlash van het traditionele leiderschapsparadigma. De schoolleider beperkt door deze beweging wellicht onbewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze backlash draagt niet bij aan betekenisvol onderwijs, want betekenisvol onderwijs is gebaat bij handelingsruimte en leiderschap van leraren (Montesano Montessori & Lengkeek).

De centrale vraag in dit onderzoek is hoe de schoolleider kan komen tot zelfbegrip, tot meer bewustwording van de eigen beliefs en van de mogelijke rol die deze beliefs spelen bij diens leiderschap in het algemeen en bij het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap in het bijzonder. Zelfbegrip kan leiden tot 'anders' kijken, tot 'meer' zien en uiteindelijk tot bewuster handelen en kan het 'willen' en 'doen' meer bij elkaar brengen, zodat er minder sprake is van de geschetste leiderschapsparadox. Anders gezegd: zelfbegrip leidt tot meer (keuze)vrijheid in leiderschap (Bieri, 2006; Bieri, 2012).

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt beschreven met welk onderzoeksdesign antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 3 wordt de eerste studie besproken. Deze studie gaat over de werking van beliefs en meer specifiek over de relatie tussen bewuste en onbewuste beliefs en het gedrag van de schoolleider. In hoofdstuk 4 wordt de tweede studie besproken. Dit is een studie naar de beliefs van de schoolleider over leiderschap en veranderen en beliefs die passen bij de verschillende ontwikkelstadias van de theorie van constructive development. Hoofdstuk 5 betreft de derde studie die bestaat uit interviews met schoolleiders over hun beliefs die een rol kunnen spelen bij het al dan niet bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Hoofdstuk 6 bespreekt de vierde studie waarin schoolleiders met een handreiking hun eigen beliefs onderzoeken. In hoofdstuk 7 worden de conclusies van het onderzoek beschreven en is aandacht voor een discussie en een persoonlijke reflectie van de onderzoeker.

HOOFDSTUK 2

2

Onderzoeksdesign

In hoofdstuk 1 is besproken dat gespreid leiderschap spanningen kan veroorzaken bij de schoolleider. Er is ingegaan op de aanwijzingen dat als gevolg van deze spanningen schoolleiders kunnen terugvallen op een meer traditionele hiërarchische sturing. Deze terugval kan belemmerend zijn voor gespreid leiderschap, doordat deze de handlingsruimte en het leiderschap van leraren beperkt. Bewuste en vooral ook onbewuste beliefs van de schoolleider lijken een rol te spelen bij de terugval. Dit tweede hoofdstuk beschrijft en verantwoordt het onderzoeksdesign. Hieruit blijkt op welke wijze de onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*
 - *Deelvraag 1 Op welke wijze beïnvloeden beliefs (leiderschaps)gedrag?*
 - *Deelvraag 2 Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*
2. *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Eerst is er aandacht voor een interpretatief wetenschapsparadigma. Daarna wordt ingegaan op het onderzoeksdesign. Vervolgens komt de navolgbaarheid van dit onderzoek aan bod en is er aandacht voor de rol van de onderzoeker en voor de garantie dat het een ethisch verantwoord onderzoek betreft. Het hoofdstuk sluit af met een korte samenvatting.

Een interpretatief wetenschapsparadigma

Het onderzoek past binnen een interpretatief wetenschapsparadigma met als belangrijk kenmerk dat het onderwerp betekenis krijgt binnen de interactie van mensen met het onderwerp. "Hoe we de wereld kennen is onlosmakelijk verbonden met hoe we onszelf, anderen en de wereld begrijpen" (Lieshout et al., 2021, p. 7). Binnen een interpretatief wetenschapsparadigma zijn situaties niet in objectieve zin kenbaar en dat betekent dat verschillende onderzoekers in 'dezelfde' situatie tot andere interpretaties kunnen komen. Velen hebben hierop gewezen, maar onder meer Gadamer (2014) stelt dat de mens bij het begrijpen van een ander altijd zijn eigen perspectief meeneemt. Dit vraagt van mij als onderzoeker om reflexiviteit: een zelfkritische houding gedurende het onderzoeksproces en om transparantie in de zin van navolgbaarheid.

Smaling (2013) beschrijft dat kenmerken van een complex systeem nopen tot bescheidenheid als het gaat om het 'kennen' van een dergelijk systeem. Zo zijn de relaties tussen de componenten van een complex systeem interacties met een non-lineair karakter en dit heeft slechts een bepaalde mate van voorspelbaarheid tot gevolg. Dit onderzoek is daarom niet gericht op het onomstotelijk vaststellen van relaties tussen beliefs van schoolleiders en hun gedrag. Het onderzoek is gericht op het zoveel mogelijk begrijpen van die relaties en het is gericht op hoe schoolleiders kunnen komen tot zelfbegrip. Zelfbegrip kan de keuzevrijheid van de schoolleider vergroten en het handelen van de schoolleider intelligenter of meer doordacht maken (Biesta, 2020).

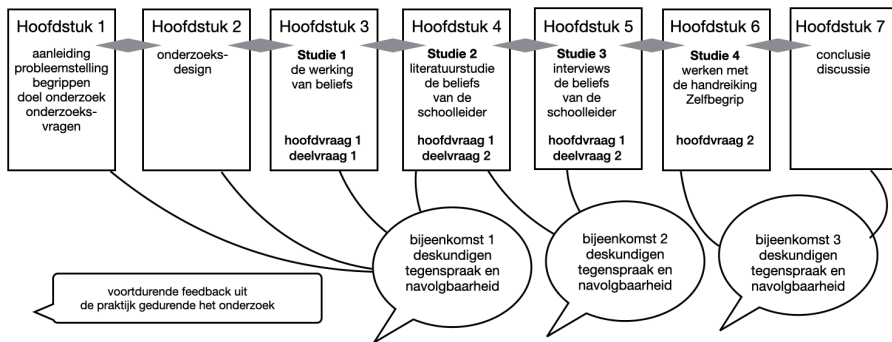
Begrijpen

Het onderzoek naar de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap is erop gericht om het voor de schoolleider meer begrijpelijk te maken wat de eigen beliefs zijn en wat deze beliefs mogelijk betekenen voor diens leiderschap en meer specifiek voor het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Voor het begrijpen is een vorm van reductie van de complexe werkelijkheid noodzakelijk (Smaling, 2013). Het werken met een model is een veelgekozen manier om de werkelijkheid te reduceren en wordt vaak ingezet om tot begrip te komen. De beoogde wetenschappelijke handreiking voor de schoolleider zal een 'modelmatige' vorm hebben. Zoals gezegd, past hierbij bescheidenheid, omdat de gekozen reductie van de werkelijkheid een van de manieren is om tot begrip te komen. Het onderzoek kan hooguit inzicht bieden in de mogelijke relaties tussen beliefs en het handelen van de schoolleider. Werken vanuit een interpretatief paradigma betekent dat de uitkomsten van het onderzoek niet worden gepresenteerd in termen van 'waarheid', zoals gebruikelijk in de positivistische wetenschapstraditie, maar in termen van gerechtvaardigde beweringen (Biesta, 2020).¹⁰

10 Biesta (2020) verwijst hierbij naar het gedachtegoed van Dewey

Onderzoeksofzet

Deze paragraaf beschrijft de opzet van het onderzoek. Het onderzoek bestaat uit verschillende studies die zijn verbonden met de onderzoeks(deel)vragen. In de volgende hoofdstukken wordt de opzet per onderzoeksvraag verder verfijnd. Deze verfijning is noodzakelijk, omdat de uitkomst van een bepaalde studie in belangrijke mate bepalend kan zijn voor de opzet van de volgende studie.



Figuur 1 Het onderzoeksdesign van de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap

Onderstaand wordt de opzet van het onderzoek beschreven per onderzoeksvraag in de vorm van verschillende studies.

Studie 1 De werking van beliefs

Het doel van de eerste studie is om te komen tot de basis van een model dat uiteindelijk de schoolleider kan helpen om tot zelfbegrip te komen. De eerste hoofdvraag van het onderzoek luidt: *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is het van belang om te onderzoeken wat er bekend is over het ontstaan en de werking van beliefs en de relatie tussen beliefs en handelen.¹¹ De vraag hierbij is wat er bekend is over dit 'proces'. Dit is verwoord in deelvraag 1 die in de eerste studie centraal staat: *Op welke wijze beïnvloeden beliefs (leiderschaps)gedrag?* De beantwoording van deelvraag 1 geschiedt in de vorm van een model waarin de werking van beliefs inzichtelijk wordt gemaakt. De basis voor het model wordt gevormd door een model van Fives en Buehl (2012) die literatuurreview deden naar 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides', de onderliggende overtuigingen van leraren. Hun model brengt de werking

¹¹ In hoofdstuk 1 is stilgestaan bij de studie van Louws et al. (2020) met daarin de aanwijzingen dat de afweging voor een handeling wordt gefilterd door waarden en persoonlijke cognitieve en affectieve structuren.

van de relatie tussen beliefs en handelen in beeld. In de literatuurstudie wordt onderzocht in hoeverre het model voor schoolleiders bruikbaar is om de 'subjectiviteit', zoals Fives en Buehl (2012) dit noemen, onderzoekbaar te maken.

Een tweede belangrijke bron voor dit onderzoek naar de werking van beliefs, is onderzoek naar leiderschap vanuit de bril van de constructive development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006). Leiderschap is volgens de constructive development theory een sociaal proces van betekenisgeving dat plaatsvindt als mensen zich bezighouden met gezamenlijke activiteiten. Niet zozeer het handelen staat centraal in de theorie, maar veel meer hoe de leider tot 'weten' komt (Harris & Kuhnert, 2007). Deze 'epistemologische bril' is passend voor dit onderzoek naar de beliefs van de schoolleider waarin het 'begrijpen' centraal staat.

Nadat in studie 1 de werking van beliefs en het ontstaan van beliefs is onderzocht, staan in deelvraag 2 van hoofdvraag 1 de beliefs zelf centraal: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren?*

Studie 2 Literatuurstudie de beliefs van de schoolleider

Voor deze vraag wordt zowel een literatuurstudie als een empirische studie verricht. Het doel van studie 2, de literatuurstudie, is om te komen tot een beschrijving van beliefs die schoolleiders kunnen hebben op het gebied van leiderschap en veranderen. Aan de hand van literatuur worden hoofdstromingen in het denken over leiderschap en veranderen in het onderwijs met de 'daarbij behorende' beliefs in kaart gebracht. De beoogde uitkomst van de literatuurstudie is een conceptordening in de stromingen over leiderschap en veranderen met de 'daarbij behorende' beliefs. Deze ordening maakt het mogelijk om meer systematisch te werk te gaan bij het onderzoeken van de beliefs van schoolleiders in het empirische deel. Bovendien wordt zo duidelijk met welke voorkennis de data uit het empirische deel van het onderzoek worden geanalyseerd (Baarda et al., 2013). Een ordening in beliefs die 'passen' bij hoofdstromingen in het denken over leiderschap en veranderen is een behoorlijke reductie is van de werkelijkheid. Tegelijkertijd is deze reductie van de werkelijkheid nodig om vanuit het complexe systeem zicht te krijgen op eigen beliefs, waardoor een schoolleider tot zelfbegrip kan komen (Smaling, 2013).

De literatuurstudie naar beliefs over leiderschap en beliefs over veranderen is voornamelijk gericht op overzichtsstudies en overzichtsliteratuur van (voor zover dat mogelijk is) leiderschap en veranderen in de onderwijscontext. De reden hiervoor is dat er onderzoek wordt gedaan naar hoofdstromingen in leiderschap en veranderen, zoals die gangbaar zijn in de context van het onderwijs. In aanvulling op beliefs over leiderschap

en beliefs over veranderen wordt onderzocht of de ontwikkelstadia en de daarbij behorende beliefs van de constructive development theory van betekenis kunnen zijn voor dit onderzoek. De veronderstelling is dat deze theorie dit onderzoek kan verdiepen, omdat in eerder onderzoek naar leiderschap op basis van deze theorie de relatie tussen persoonlijke ontwikkelstadia en omgaan met complexiteit is gelegd (Brown, 2011).

Zoals in het eerste hoofdstuk beschreven is, is gespreid leiderschap een begrip dat wordt gekenmerkt door conceptuele ambiguïteit (Harris, 2008; Kessels, 2021). Ook is voor zover bekend in overzichtsstudies nog niet veel gepubliceerd over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap. Om deze redenen is ervoor gekozen om voor de 'stroming' gespreid leiderschap meer specifiek te zoeken naar publicaties gericht op de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap. Hiervoor wordt een 'search' gedaan via de databases Academic Search Premium, Education Research Complete en ERIC. Een selectiecriteria is dat het een artikel betreft dat is gepubliceerd in een wetenschappelijk tijdschrift of dat het gaat om een dissertatie (bijlage 1). De uitkomst van de literatuurstudie geeft een beeld van beliefs die mogelijk een rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Studie 3 Onderzoek naar beliefs van schoolleiders

In studie 3 wordt in een empirische studie onderzocht welke beliefs schoolleiders hebben die mogelijk een rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en of de uitkomst van studie 3 in lijn is met de uitkomst van studie 2.

In studie 3 worden data verzameld door semigestructureerde interviews te houden met twintig schoolleiders.¹² De thema's van de interviews zijn de mogelijke spanningen die de schoolleider ervaart bij de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en beliefs over leiderschap en beliefs over veranderen. Ook is er, mede op basis van de theorie van constructive development, aandacht voor 'de biografie' van de schoolleider in relatie tot het onderzoeksobject. In het interview worden voornamelijk open vragen gesteld om sturing in de antwoorden zoveel mogelijk te voorkomen en het 'het materiaal zelf te laten spreken' (Baarda et al., 2013). De open vragen zijn vooraf opgesteld rondom de thema's uit de literatuurstudie. De open vragen zijn sturend op de onderwerpen, maar niet op de invulling van de onderwerpen. Dit geeft ruimte om zoveel mogelijk vanuit de perceptie van de schoolleider data te verkrijgen. Het is mogelijk dat wordt doorgevraagd op gegeven antwoorden om zo een rijker beeld te krijgen. Door de open vragen en het doorvragen is er ruimte voor de geïnterviewde om zaken te benoemen die hij of zij van belang acht, maar die niet in de literatuurstudie

¹² Zie voor de wijze van selecteren van deze deelnemers hoofdstuk 5

zijn gevonden. Dit kan zorgen voor een aanvulling op de bevindingen uit de literatuurstudie.

De interviews worden opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens worden fragmenten geselecteerd aan de hand van de ordening die in het literatuuronderzoek is ontstaan. Aan de fragmenten worden descriptieve codes en interpretatieve codes toegekend (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Voor de analyse van de data wordt gebruikgemaakt van het dataprogramma Atlas.ti. In hoofdstuk 5 worden de onderzoeksopzet en de keuzes vooraf en tijdens het onderzoek verder beschreven.

Na studie 3 kan de eerste hoofdvraag worden beantwoord: *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Het antwoord vormt de basis voor studie 4, de studie waarin schoolleiders als medeonderzoekers kunnen komen tot zelfbegrip over de invloed van hun beliefs op het belemmeren en bevorderen van gespreid leiderschap.

Studie 4 Onderzoek met schoolleiders naar zelfbegrip

In studie 4 staat de tweede hoofdvraag van het onderzoek centraal: *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Het doel van deze studie is om een voorbeeld van een handreiking te ontwikkelen die leidt tot zelfbegrip bij de schoolleider. Gezien de achtergrond van de onderzoeker is ervoor gekozen om een handreiking te ontwerpen die in opleidingsituaties kan worden ingezet. Studie 4 richt zich in belangrijke mate op de bruikbaarheid van de handreiking (Aken & Andriessen, 2011). Dit stelt naast de inhoud eisen aan het ontwerp van de handreiking. De volgende eisen worden daarom vooraf gesteld aan de handreiking:

- De gehanteerde taal dient zo te zijn dat er zo min mogelijk ruis ontstaat voor wat betreft de betekenis van de verschillende uitingen.
- De factor sociale wenselijkheid in het omgaan met het materiaal dient zoveel mogelijk te worden gereduceerd.
- De methodiek dient toegankelijk en gemakkelijk toepasbaar te zijn.
- Voor de duiding van de uitkomsten is geen materiedeskundige nodig anders dan een collega-schoolleider.
- De handreiking moet in opleidingsituaties kunnen worden ingezet, waar veelal wordt gewerkt met groepen schoolleiders.

Op grond van bovenstaande is de keuze gemaakt dat de studie plaatsvindt met groepen schoolleiders die tijdens een bijeenkomst met elkaar gaan werken met de handrei-

king. Schoolleiders doen als ‘medeonderzoekers’ (Smaling, 2009) aan de hand van een door de professionele onderzoeker ontworpen methodiek onderzoek naar hun eigen beliefs. De onderzoeker begeleidt de schoolleiders hierbij en draagt zorg voor de verwerking, analyse en synthese van de totale groep die meedoet aan het onderzoek. Het onderzoek vindt plaats met vier groepen schoolleiders van in totaal ongeveer vijftig schoolleiders. Door dit aantal schoolleiders is naar verwachting een antwoord mogelijk op de vraag of een handreiking kan zorgen voor zelfbegrip van de schoolleider (Van Aken & Andriessen, 2011).

De navolgbaarheid van het onderzoek

Eerder is beschreven dat het onderzoek vertrekt vanuit een interpretatief wetenschapsparadigma en dat heeft consequenties voor de bewijsketen in het onderzoek. Een strikte replicatie van het onderzoek door andere onderzoekers is nauwelijks mogelijk. Betekenisverlening is in hoge mate contextgebonden en de onderzoeker maakt deel uit van die context (Van Swet & Munneke, 2017). Het is dus denkbaar dat andere onderzoekers vanuit hun eigen perspectief in dezelfde context tot andere interpretaties komen. Bovendien kan er tijdens het onderzoekproces sprake zijn van een proces van abductie in de vorm van een inzichtmoment bij de onderzoeker, dat kan zorgen voor een ‘creatieve sprong’ naar iets wat nog niet bestaat (Van Aken & Andriessen, 2011). In plaats van repliceerbaarheid door andere onderzoekers wordt in dit onderzoek, in lijn met een interpretatief wetenschapsparadigma, gekozen voor navolgbaarheid om het systematische karakter van het onderzoek aan te tonen. Navolgbaarheid houdt in dat de redenering van de onderzoeker navolgbaar dient te zijn voor andere onderzoekers (Van Aken & Andriessen, 2011). De kernbegrippen van navolgbaarheid zijn ‘visibility’: zijn de keuzes en beslissingen geëxpliciteerd en gecommuniceerd, ‘comprehensibility’: zijn de keuzes onderbouwd en ‘acceptability’: zijn de onderbouwde keuzes aanvaardbaar volgens de waarden en normen binnen het onderzoeksdomein (Akkerman et al., 2008)?

Reflexiviteit

Van een onderzoeker die werkt vanuit een interpretatief wetenschapsparadigma wordt een hoge mate van reflexiviteit gevraagd (Lieshout et al., 2021). Het gaat hier om een zelfkritische houding tijdens het onderzoeksproces: erbij stilstaan hoe eigen identiteiten, kwaliteiten en vooroordelen keuzes en relaties kunnen beïnvloeden. Dit vraagt om een bewustwording van het verleden, de huidige situatie en de wensen van de onderzoeker (Lieshout et al., 2021). Voor de onderzoeker betekent reflexiviteit dat hij gedurende het onderzoek steeds andere interpretaties en mogelijkheden voor

ogen houdt en tegenspraak organiseert en toelaat als het gaat om eigen percepties en handelen.

Georganiseerde tegenspraak en verantwoording

Gedurende het onderzoek is systematisch tegenspraak georganiseerd door op drie momenten tijdens het onderzoek feedback te vragen aan een panel van gepromoveerde onderzoekers die deskundig zijn op het werkkterrein van het onderzoek (Lieshout et al., 2021).¹³ De bijeenkomsten met deskundigen zijn georganiseerd na studies 1 en 2, na studie 3 en na studie 4. In deze bijeenkomsten is de onderzoeker bevraagd op gekleurde of afwezige opvattingen en is er feedback gegeven op de navolgbaarheid van het onderzoek.¹⁴ De kernbegrippen van navolgbaarheid (Akkerman et al., 2008) kwamen tijdens de bijeenkomsten aan bod.

De bijeenkomsten met deskundigen hebben ook een belangrijke inhoudelijke bijdrage geleverd aan het onderzoek. Het uitwisselen van betekenissen en interpretaties van gegevens stimuleerde het nadenken en zorgde voor nieuwe inzichten. Hierbij waren de verschillende disciplinaire achtergronden van de deskundigen een meerwaarde, omdat er mede daardoor uiteenlopende kennis en ervaringen konden worden ingebracht. Er is per bijeenkomst een verslag op hoofdlijnen gemaakt en vervolgens zijn de verslagen voorgelegd aan de deskundigen die deelnamen aan een bijeenkomst.¹⁵

In het kader van tegenspraak is er naast feedback van deskundigen, feedback vanuit de praktijk georganiseerd. Het gaat hierbij om feedback van collega-opleiders van de leiderschapsacademie waar de onderzoeker als opleider werkzaam is en van schoolleiders die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Omwille van de transparantie van het onderzoek is in dit proefschrift beschreven welke keuzes vooraf en tijdens het onderzoek zijn gemaakt en wat de afwegingen zijn geweest bij die keuzes. Hierbij is aandacht voor de verkregen feedback uit de bijeenkomsten met de deskundigen en voor de verkregen feedback van de 'praktijkdeskundigen'. De gemaakte keuzes staan in dit hoofdstuk over het onderzoeksdesign en zijn verdiepend beschreven in de hoofdstukken waarin de studies centraal staan. Omwille van de visibility en comprehensibility (Akkerman et al., 2008) is ook regelmatig gebruikgemaakt van voetnoten om keuzes tijdens het onderzoek te verklaren.

13 Het gaat hier om gepromoveerden op de gebieden leiderschap, veranderen en waardenoriëntatie en identiteitsvraagstukken.

14 Dit is te beschouwen als een vorm van 'peer debriefing' van onderzoekers die niet bij het onderzoek zijn betrokken (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

15 De hoofdlijnen van de feedback en de betekenis daarvan voor het onderzoek staan in de discussie in hoofdstuk 4, 5 en 6.

De rol van de onderzoeker

De onderzoeker is tijdens dit onderzoek geen objectieve toeschouwer, maar hij produceert betekenissen binnen een context waar hij als onderzoeker zelf deel van uitmaakt (Baarda et al., 2013). Boeije en Bleijenberg (2019) geven aan dat onderzoekers nooit helemaal blanco kunnen zijn, omdat onderzoekers in hun leven ideeën en ervaringen hebben opgedaan. Baarda et al. (2013) beschrijven dat als een onderzoeker helder is over zijn eigen mogelijke vooroordelen en zich hierover laat bevragen door medeonderzoekers, dit helpend is om tijdens het onderzoek open te blijven staan voor betekenissen en interpretaties. Daarnaast is het van belang dat de onderzoeker zich zoveel mogelijk bewust is van zijn eigen beliefs en de mogelijke betekenis van deze beliefs voor het onderzoek. Het beeld dat de onderzoekdeelnemers van de onderzoeker hebben, kan van invloed zijn op de gegeven antwoorden. Dit stelt eisen aan de manier van interviewen en aan het terugkoppelen van de bevindingen. Bij het beschrijven van de empirische studies in de komende hoofdstukken wordt toegelicht hoe de onderzoeker zoveel mogelijk sociale wenselijkheid tracht te voorkomen bij de onderzoekdeelnemers (Van Swet & Munneke, 2017).

Ethisch verantwoord onderzoek

De onderzoeker staat garant voor een ethisch verantwoord onderzoek. Het onderzoek is daarom vooraf getoetst door de Facultaire Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Aandachtspunten bij deze toetsing zijn onder andere de vrijwillige en geïnformeerde deelname ('informed consent'), en het datamanagement en de privacy van gegevens. Gedurende het onderzoek houdt de onderzoeker zich aan alle relevante codes en afspraken.

Samenvatting

In het begin van dit hoofdstuk is een interpretatief wetenschapsparadigma beschreven van waaruit dit onderzoek vertrekt. Dit onderzoek is gericht op het 'begrijpen' van de rol die beliefs van de schoolleider kunnen spelen bij het bevorderen of belemmeren van gespreid leiderschap. Een vervolgvraag is hoe de schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de eigen beliefs en het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn in het onderzoeksdesign verschillende studies opgenomen. De eerste studie is een literatuurstudie gericht op de werking van beliefs. De tweede studie is een literatuurstudie naar de beliefs van de schoolleider die mogelijk een rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte

en het leiderschap van leraren. Het gaat hier over beliefs over leiderschap, beliefs over veranderen en beliefs op basis van de ontwikkelstadia van de constructive development theory. De derde studie bestaat uit semigestructureerde interviews met twintig schoolleiders waarin wordt onderzocht welke bewuste en onbewuste beliefs schoolleiders hebben die een rol kunnen spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De vierde studie, ten slotte, is een studie waarin schoolleiders door middel van een handreiking en onder begeleiding van de onderzoeker onderzoek doen naar hun eigen beliefs.

Een interpretatief wetenschapsparadigma stelt ook specifieke eisen aan de navolgbaarheid van het onderzoek. De kernbegrippen van de navolgbaarheid zijn *visibility*: zijn de keuzes en beslissingen geëxpliciteerd en gecommuniceerd, *comprehensibility*: zijn de keuzes onderbouwd en *acceptability*: zijn de onderbouwde keuzes aanvaardbaar volgens de waarden en normen binnen het onderzoeksdomein (Akkerman et al., 2008)? Naast dat een reflexieve houding wordt aangenomen en dat voortdurende feedback uit de praktijk wordt gevraagd, worden tijdens het onderzoek drie bijeenkomsten met deskundigen georganiseerd. In deze bijeenkomsten laat de onderzoeker zich kritisch bevragen op de navolgbaarheid van het onderzoek.

De verdere precisering van de onderzoeksmethodes wordt beschreven in de volgende hoofdstukken waarin steeds een studie centraal staat. In hoofdstuk 3 staat de eerste studie over de werking van beliefs centraal.

HOOFDSTUK 3

3

Studie 1 De werking van beliefs

Dit hoofdstuk beschrijft de studie naar de wijze waarop beliefs het handelen van de schoolleider beïnvloeden. Eerst wordt aandacht besteed aan de onderzoeksopzet en de navolgbaarheid van de studie, en vervolgens komt het werk van Fives en Buehl (2012) en de constructive development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006) aan bod. Ten slotte wordt op basis van de studie het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' gepresenteerd. Dit model is het antwoord op de vraag die in dit hoofdstuk centraal staat.

Onderzoeksopzet en navolgbaarheid

Zoals beschreven in hoofdstuk 2 wordt voor het onderzoek van deze deelvraag het werk van Fives en Buehl (2012) bestudeerd. Op basis van een literatuurreview komen Fives en Buehl (2012) tot het model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides'. Dit model maakt de subjectiviteit van de professional inzichtelijk. Een tweede belangrijke bron voor dit onderzoek naar de werking van beliefs en meer specifiek de invloed van beliefs op het handelen, is onderzoek naar leiderschap vanuit het perspectief van de constructive development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006). Deze theorie vertrekt vanuit het idee dat leiders in situaties betekenis construeren en op basis van die betekenis handelen. Niet zozeer het handelen staat centraal in de theorie, maar veel meer hoe de leider tot 'weten' komt (Harris & Kuhnert, 2007).

Tijdens de literatuurstudie zijn naar aanleiding van het bestudeerde vervolgkeuzes gemaakt voor literatuur waarvan de bestudering kan bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Een praktijkervaring, waarin is gewerkt met het model van Fives en Buehl (2012), heeft geleid tot een verdere verfijning van de literatuurstudie.¹⁶ Deze keuzes worden in dit hoofdstuk beschreven.

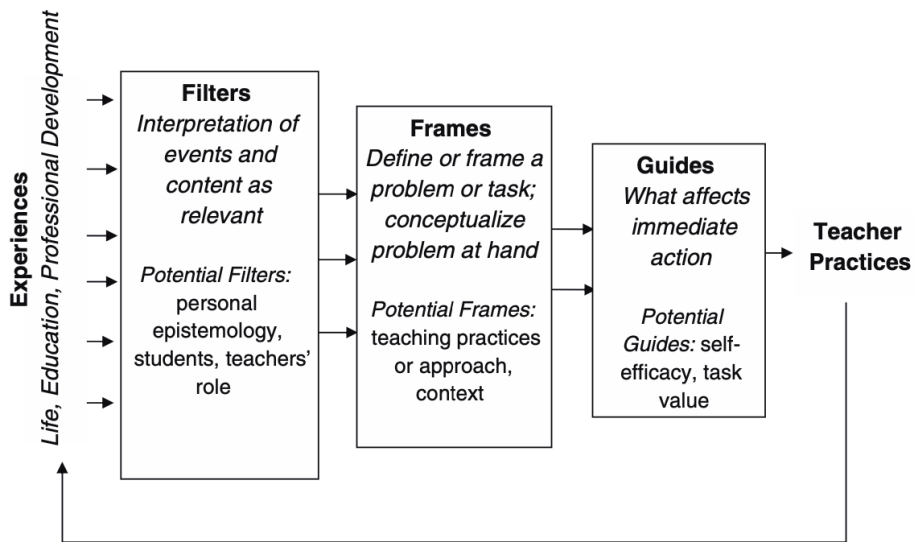
De werking van beliefs als filters, frames en guides

De literatuurreview van Fives en Buehl (2012) omvat 745 artikelen naar beliefs van leraren. Beliefs zijn conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties zijn opgeslagen (Hermans et al., 2008). Fives en Buehl (2012) geven aan dat onderzoek naar beliefs van leraren een lange historie kent. Onderzoek werd onder andere gedaan met het oog op de voorspelbaarheid van het handelen van leraren en het verbeteren van leeropbrengsten. Door een gebrek aan cohesie en eenduidige definities is deze voorspelbaarheid van beliefs op het handelen van leraren en het verbeteren van de leeropbrengsten moeilijk aan te tonen (Fives & Buehl, 2012). De waarde van de review voor dit onderzoek is dat ze op basis van hun review komen tot een beschrijving van de functie die beliefs hebben in relatie tot het handelen. Beliefs spelen, aldus Fives en Buehl (2012), een rol bij het filteren van informatie, het framen van een waargenomen situatie en het handelen (guide). Fives en Buehl (2012) beschrijven deze relatie in het model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides'. Het uitgangspunt van dit model van Fives en Buehl (2012) is dat be-

16 Deze vorm draagt bij aan de navolgbaarheid van het onderzoek; een belangrijk kwaliteitscriterium voor onderzoek vanuit een interpretatief wetenschapsparadigma (hoofdstuk 2).

liefs voorafgaan aan handelen in de praktijk “because an individual’s understanding of reality is always seen through the lens of existing beliefs” (Fives & Buehl, 2012, p. 478).

Onderstaand wordt het model van Fives en Buehl (figuur 2) besproken met de schoolleider als subject, om vervolgens meer uitgebreid in te gaan op het ontstaan en de ontwikkeling van beliefs.



Figuur 2 Teacher beliefs act as filters, frames or guides

Noot. Overgenomen uit “Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?” door Fives, H., & Buehl, M.M., in K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 478), 2012, American Psychological Association.

Als het model van Fives en Buehl (2012) naar schoolleiders wordt vertaald, is te zien dat ervaringen van schoolleiders en meer specifiek levenservaringen, scholing en professionele ontwikkeling en de interpretatie van die ervaringen, functioneren als filters voor de waarneming, en vervolgens een rol spelen bij het framen van situaties en bij de keuze voor een handeling. Tijdens het waarnemingsproces van de schoolleider bij het professioneel handelen is altijd sprake van een subjectief bepaald filter voor de interpretatie van informatie en ervaringen. Een schoolleider kan de realiteit alleen bezien door de lens van zijn eigen bestaande beliefs. Deze beliefs zijn ontstaan op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. De beliefs werken als filter voor de waarneming. De vraag hierbij is wat een subject wel en niet ziet. Als de schoolleider informatie uit zijn omgeving heeft gehaald, gefilterd door zijn beliefs, blijven deze beliefs een rol

spelen in hoe een situatie of een probleem wordt gedefinieerd en geframed. Een frame geeft een definitie van de situatie op basis van het referentiekader van de schoolleider. De vraag die de schoolleider zich hierbij stelt, is wat er aan de hand is. Als de waarneming is gefilterd en op basis van het referentiekader de situatie is gedefinieerd, gaat de schoolleider over tot handelen. Er wordt op basis van de gefilterde en geframede informatie gehandeld vanuit een guide. Een guide is een handeling die de schoolleider richtinggevend en sturend acht.

Om meer zicht te krijgen op de rol van beliefs in relatie tot het handelen, bespreekt de volgende paragraaf de ontwikkeling van beliefs. Als aanvulling op het werk van Fives en Buehl (2012) wordt de constructive development theory bestudeerd en met name het onderscheid dat in deze theorie wordt gemaakt tussen horizontale en verticale ontwikkeling. Deze theorie is eerder gebruikt in onderzoek naar leiderschap (Brown, 2011; McCauly et al., 2006) en is daarmee een waardevolle aanvulling op de review van Fives en Buehl (2012).

De ontwikkeling van beliefs

Fives en Buehl (2012) stellen dat ieder subject een niet per se logisch georganiseerd beliefssysteem heeft van oneindige beliefs over de fysieke en sociale realiteit. Een beliefssysteem is ontstaan door opgedane ervaringen in het persoonlijke en professionele leven van het subject. Beliefsystemen zijn geïntegreerde, dynamische, permeabele, mentale structuren die onderhevig zijn aan verandering in het licht van ervaring (Thompson, 1992). Volgens Fives en Buehl (2012) laat onderzoek zien dat beliefs in de loop van een loopbaan wijzigen en dat de mate van wijziging afhankelijk is van een aantal factoren, zoals het doel van de beliefs, de lengte en aard van de ervaringen en individuele en contextuele factoren. Het beliefssysteem bevat langdurig diep geïntegreerde beliefs en nieuwe meer geïsoleerde en minder stabiele beliefs (Fives & Buehl, 2012). In hun onderzoek naar beliefs bij leraren vonden Fives en Buehl (2012) aanwijzingen dat het bij beginnende leraren eenvoudiger is om een systeem van beliefs verder uit te bouwen en te veranderen dan bij de meer ervaren leraren. Bij deze meer ervaren leraren blijven veranderingen veelal binnen hun bestaande systeem van beliefs. Naast de lengte en aard van de ervaringen spelen volgens Fives en Buehl (2012) onzekerheid en een gebrek aan self-efficacy van de meer ervaren leraren een rol bij het handhaven van hun beliefssysteem. Zo zijn er aanwijzingen dat de meer algemene 'overkoepelende' beliefs, die naar alle waarschijnlijkheid dieper gelegen zijn door de lengte en de aard van de ervaringen, moeilijker te veranderen zijn dan de meer specifieke beliefs. Leraren die bij vernieuwingen problemen en onzekerheid ervaren, vallen terug op hun dieperliggende waarheden, en vallen daarmee terug op hun bestaande beliefs (Fives & Buehl,

2012). Beliefs zijn dus als individuele concepten enerzijds in meer of mindere mate diep verankerd in het subject en anderzijds aan verandering onderhevig, want ze staan voortdurend in relatie met de ervaringen en de context van het subject.

In de *constructive development theory* wordt er wat betreft de ontwikkeling van een mens onderscheid gemaakt tussen een horizontale en een verticale ontwikkeling (Cook-Greuter, 2004). Horizontale ontwikkeling is gericht op de geleidelijke accumulatie van nieuwe kennis en vaardigheden. Dit gebeurt zonder een verdere verandering van het wereldbeeld of hoe iemand betekenis geeft. Het diep geïntegreerde beliefssysteem (Fives & Buehl, 2012) blijft bij een horizontale ontwikkeling nagenoeg ongewijzigd. Anders gezegd: er vindt geen kwalitatieve wijziging in paradigma's plaats (Fives & Buehl, 2012). In tegenstelling tot horizontale ontwikkeling omvat verticale ontwikkeling de transformatie van iemands kijk op de werkelijkheid. Iemand leert de wereld met nieuwe ogen te zien (Cook-Greuter, 2004). Er vindt bij verticale ontwikkeling een verandering plaats in de diep geïntegreerde beliefs van het subject (Fives & Buehl, 2012). De verandering van dit beliefssysteem zorgt voor nieuwe interpretaties van de externe en interne wereld (Cook-Greuter, 2004, Kegan & Lahey, 2009). De filters voor de waarneming en de framing van die waarneming veranderen (Fives & Buehl, 2012).

Kegan en Lahey (2009) stellen dat bij verticale ontwikkeling de manier van weten en de betekenisgeving stapsgewijs verandert. In zijn *constructive development theory* spreekt Kegan (2002) over verschillende stadia in verticale ontwikkeling. Weten veronderstelt, aldus Kegan (2002), een subject en een object. Het subject is wat iemand is, maar nog niet kent en het object is waarnaar iemand kan kijken en wat diegene kent. Volgens Kegan (2002) wordt in een volgend stadium van ontwikkeling wat eerst subject was object en bevatten latere stadia ook de eerdere stadia. Zijn veronderstelling is dat problemen die op een niveau worden gecreëerd niet altijd opgelost kunnen worden op dat niveau. Dat is dan het moment dat er mogelijk een transformatie naar een volgend stadium van ontwikkeling plaatsvindt. Wat eerst subject was, wordt nu object en dat maakt dat er anders gekeken kan worden naar de situatie. De overgang van het ene stadium naar het andere stadium wordt dus veroorzaakt door beperkingen die een mens tegenkomt in diens betekenisgeving (McCauly et al., 2006).

De verticale ontwikkeling is ook terug te zien in het werk van Meijer (2014).¹⁷ Meijer (2014) stelt dat transformatie gepaard gaat met crisis. Meijer (2014) verwijst in haar werk naar de theorie van transformationeel leren. Volgens deze theorie selecteren referentiekaders wat iemand ziet en hoe iemand iets ziet, en bepalen referentiekaders hoe iemand handelt. Een referentiekader is een persoonlijk perspectief ontstaan vanuit

17 Toen de auteur van dit proefschrift vertelde over de *constructive development theory* in de onderzoeksgroep LeVo/NP UU/HU werd hij door een medeonderzoeker gewezen op het werk van Meijer.

de persoonlijke en professionele ontwikkeling (Akkerman & Meijer, 2009; Meijer, 2011). Meijer (2014) spreekt over het doormaken van een 'crisis' als referentiekaders worden gewijzigd of opgebouwd. Meijer (2014) deed onderzoek naar de ontwikkeling van studenten van een lerarenopleiding en stelt dat deze studenten een transformatieproces doormaken. In de crisis, in het transformatieproces, worden bestaande referentiekaders ter discussie gesteld en aangevuld en/of vervangen door nieuwe referentiekaders. Volgens Meijer (2014) zorgt een 'crisis', al dan niet ook zo sterk ervaren door de betrokkene, voor een sterke ontwikkeling, omdat mensen dan komen bij wat zij echt belangrijk vinden in hun leven en werk. De constatering van Meijer (2014) sluit aan bij de opvatting van Mezirow (2009), de grondlegger van transformationeel leren. Mezirow (2009) geeft aanwijzingen voor hoe een transformatie (diepgaand leren) kan worden uitgelokt. Hij stelt onder andere voor om conflicten en dilemma's op te roepen, gebruik te maken van kritische incidenten en levensverhalen en kritische reflectie op eigen assumpties en opvattingen te organiseren.

Cook-Greuter en Soulen (2007, p. 183) gebruiken de metafoor van het beklimmen van een berg om de ervaring van verticale ontwikkeling, verandering van de diep geïntegreerde beliefs in termen van Fives en Buehl (2012), te illustreren:

Bij elke bocht van het pad de berg op, kunnen wandelaars meer van het gebied zien dat ze al hebben afgelegd. Ze kunnen meerdere bochten en omkeringen in het pad zien. De klimmers kunnen verder de vallei in kijken. Hoe dichterbij de top komen, hoe gemakkelijker het wordt om achter de schaduwkant te kijken en voorheen verborgen aspecten van het gebied te ontdekken. Hoe meer ze kunnen zien, hoe wijzer, tijdiger, systematischer en beter geïnformeerd hun acties en beslissingen waarschijnlijk zullen zijn. Dit komt omdat meer van de relevante informatie, verbindingen en dynamische relaties zichtbaar worden.

Redenerend vanuit het model van Fives en Buehl (2012) kan worden gesteld dat bij een overgang van een ontwikkelingsstadium een wijziging optreedt in het beliefssysteem, waardoor anders wordt gefilterd en de situatie anders wordt geframed dan vanuit het oude systeem van beliefs.

Kijkend vanuit het perspectief van de verticale ontwikkeling naar leiderschap, zijn er aanwijzingen in de studie van Brown (2011) dat leiders met een vergevorderd ontwikkelingsstadium effectiever zijn in het leiderschap dat in een moderne organisatie wordt gevraagd. Hierbij worden activiteiten genoemd als het onderzoeken van onderliggende oorzaken van problemen, het kunnen begeleiden van veranderingen en het kunnen omgaan met tegenstellingen en conflicten. Brown (2011) deed onderzoek naar leiders vanuit het perspectief van de constructive development theory en onderzocht

in welke mate het ego-ontwikkelingsstadium van een leider van invloed is op de effectiviteit van leiders die sturen op duurzaamheid. Volgens Brown (2011) zijn leiders met een vergevorderd stadium van verticale ontwikkeling beter in staat tot wat Argyris en Schön (1996) 'double-loop learning' noemen dan leiders met een minder vergevorderd stadium van verticale ontwikkeling. Double-loop learning is een diepere vorm van leren. Bij double-loop learning wordt niet alleen het handelen aangepast, maar worden ook de onderliggende principes aangepast die aan het handelen ten grondslag liggen. In hoofdstuk 5 wordt dieper ingegaan op de constructive development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006).

Verfijning van de literatuurstudie

Ten tijde van het bestuderen van Fives en Buehl (2012) begeleidde de onderzoeker een schoolbestuur uit het primair onderwijs om een vertaling te maken van het strategisch beleid naar het handelen door de schoolleider in de dagelijkse praktijk. De bestuurder en de schoolleiders hadden geconstateerd dat het niet zo eenvoudig was om de veranderingen beschreven in het strategisch beleid, zoals eigenaarschap voor leraren, voor elkaar te krijgen. Tijdens dit begeleidingstraject heeft de onderzoeker de deelnemers laten kennismaken met het model van Fives en Buehl (2012). Hiervoor is gekozen, omdat hij op deze manier schoolleiders kon laten werken met het model. Hierdoor kon hij een indruk krijgen van of het model tot inzichten kan leiden bij schoolleiders en of het, zoals verondersteld werd, een basis kan vormen voor een model dat uiteindelijk de schoolleider kan helpen om tot zelfbegrip te komen. De onderzoeker heeft de deelnemers uitgelegd dat hij bij de literatuurstudie voor het onderzoek een model is tegengekomen dat hij graag in de intervisie wilde introduceren. In een intervisievorm hebben schoolleiders aan de hand van het model van Fives en Buehl (2012) verkend waarom de realisatie van de verandering lastig werd en wat hun eigen rol hierin is.

Deze praktijkervaring heeft inzichten gegeven op basis waarvan de literatuurstudie verder verfijnd kon worden. Een belangrijk inzicht was dat deze schoolleiders vanuit een framing van een situatie meteen naar adviezen gingen over de genomen of te ondernemen acties. Bovendien viel op dat deze acties een sterke relatie hadden met hun eigen beliefs. Zo besprak een schoolleider een situatie waarin een onderbouw volgens de inbrenger nauwelijks meeding met een ontwikkeling naar meer ontwikkelingsgericht onderwijs. De inbrenger had een begeleider uitgenodigd die eerder succesvol soortgelijke trajecten had begeleid. Er ontstond echter weerstand tegen die begeleider. Een aantal reacties van collega schoolleiders waren: "Je moet mensen altijd zelf een begeleider laten kiezen", "Geen aandacht aan besteden", "Heb je dit al met ze besproken?" Toen de onderzoeker doorvroeg over waarom bijvoorbeeld zelf een be-

geleider kiezen belangrijk is, kwam hij soms bij beliefs en ook tot de constatering dat degene die het advies gaf ook niet precies wist waarom hij of zij dit zo belangrijk vond. Deze ervaring is een aanleiding geweest om nader onderzoek te doen naar reflectie.

De verkenning naar reflectie startte bij Argyris en Schön (1996) en hun theorie van double-loop learning, aangezien deze ook in het onderzoek van Brown (2011) naar voren kwam.¹⁸ Argyris en Schön (1996) maken een onderscheid tussen 'single-loop learning' en double-loop learning. Single-loop learning, ofwel enkelslagleren, is gericht op het verwerven van een nieuwe manier van handelen. Het frame van de situatie blijft ongewijzigd. De schoolleider als subject kijkt naar zichzelf als een object dat handelt en kiest mogelijk voor anders handelen. Double-loop learning, ofwel dubbelslagleren, gaat over het wijzigen van de 'governing variables'. In het model van Fives en Buehl (2012) gaat double-loop learning over het beschouwen van iemands eigen framing. De schoolleider als subject kijkt naar zichzelf als object dat een situatie beoordeelt, en onderzoekt de variabelen die aan die beoordeling ten grondslag liggen. Leren door reflectie is ook terug te zien bij Wierdsma (2018). Wierdsma spreekt over enkelslag-, dubbelslag- en drieslagleren bij organisatieleren en collectieve leerprocessen. Bij het drieslagleren komen de leidende principes, de beliefs, ter discussie te staan. Drieslagleren houdt in dat de schoolleider als subject kijkt naar zichzelf als object en naar de beliefs van het object. Bij drieslagleren is er sprake van een verandering in het beliefstelsel.

Argyris (2006) beschrijft ook een ander aspect dat relevant is voor het empirische deel van het onderzoek, namelijk een verschil bij leidinggevendenden tussen de 'espoused theory' en de 'theory in use'. De espoused theory gaat over de overtuigingen en waarden van mensen en over hoe ze hun leven willen leven, of over bewuste beliefs in termen van Fives en Buehl (2012). De theory in use gaat over de theorieën die leidinggevendenden in de praktijk hanteren, ofwel de 'gebruikstheorieën'. Leidinggevendenden zijn volgens Argyris (2006) zo vaardig in hun theory in use dat ze zich er niet bewust van zijn. Bewustwording van de eigen theory in use is voor Argyris noodzakelijk om het gedrag van leidinggevendenden te veranderen en de inconsistentie tussen zeggen en doen te vermijden (Argyris, 2006). Enerzijds benadrukt bovenstaand het belang voor de schoolleider om zich bewust te worden van diens onbewuste beliefs en anderzijds stelt dit eisen aan de manier waarop de onderzoeker de onbewuste beliefs van de schoolleider probeert te achterhalen.

In de literatuur zijn er aanwijzingen dat leren door reflectie niet zo eenvoudig is. Zo stellen Cook-Greuter en Soulen (2007) dat bij snel wisselende omstandigheden en als sprake is van grote druk, mensen vaak gedrag vertonen behorend bij patronen van eer-

18 Ter verdieping is naar meer recente literatuur gezocht die voortbouwt op het werk van Argyris en Schön. Zo kwam de onderzoeker uit bij Kloosterboer (2011) en Wierdsma.

dere ontwikkelstadia. Ze keren echter weer terug naar hun 'center of gravity', ofwel hun centrale ontwikkelstadium, als de omstandigheden weer normaliseren. Een permanente terugval in ontwikkelstadium kan plaatsvinden als er sprake is van ingrijpende levensgebeurtenissen (Cook-Greuter & Soulen, 2007). Het verschijnsel van terugvallen op bestaande beliefs bij onzekerheid wordt ook geconstateerd in een onderzoek van Kloosterboer (2011) naar verandering en het leren van professionals. Volgens Kloosterboer (2011) is bij professionals sprake van een bovengemiddelde leerangst. Ervaren professionals hebben geïnvesteerd in hun succesroutines in hun professionele habitus om effectief te kunnen zijn in hun werk. Als het op leren aankomt, zijn ervaren professionals volgens Kloosterboer (2011) breekbare persoonlijkheden en niet zo eenvoudig bereid te krijgen om hun handelingstheorieën ter discussie te stellen en aan te passen. Vertaald naar beliefs zijn professionals volgens hem niet snel bereid om kritisch te reflecteren op hun beliefs, omdat dit hun zekerheden in gevaar brengt. Kloosterboer (2011) stelt dat professionals dit pas doen als de angst van niet leren groter is dan de angst en onzekerheid die het leren met zich meebrengt. Ook Wierdsma (2018) stelt dat onzekerheid een rol speelt bij het al dan niet ontwikkelen van beliefs. Wierdsma (2018) spreekt bij de verandering in organisaties over 'de plek der moeite' als het gaat om een verandering van dieperliggende waarheden. De plek der moeite is volgens Wierdsma (2018) het overgangsgebied dat ontstaat als geaccepteerde betekenissen worden heroverwogen. In de plek der moeite komen bestaande betekenissen ter discussie te staan, terwijl er nog geen nieuwe betekenissen voorhanden zijn die ordening bieden. Er ontstaat onzekerheid door het loslaten van de bestaande patronen en betekenissen, en onzekerheid willen professionals liever voorkomen.

Samenvattend kan het volgende worden gesteld:

- Een beliefsysteem van een schoolleider speelt een rol bij het filteren van informatie, het framen van een situatie en bij de handelingsoverwegingen bij een situatie (Fives & Buehl, 2012).
- Een beliefsysteem bestaat uit bewuste en onbewuste beliefs over de fysieke en sociale realiteit (Fives & Buehl, 2012; Kegan & Lahey, 2009; Mezirow, 2009).
- Een beliefsysteem is ontstaan door opgedane ervaringen in het persoonlijke en professionele leven van het subject en is voortdurend in ontwikkeling, omdat een subject steeds nieuwe ervaringen opdoet (Akkerman & Meijer, 2009; Fives & Buehl, 2012; Kegan & Lahey, 2009; Meijer, 2011; Mezirow, 2009).
- In de constructive development theory wordt gesteld dat er opeenvolgende stadia zijn in de ontwikkeling van een beliefsysteem (Kegan, 2002; McCauly et al., 2006; Rooke & Tolbert, 2005).
- Er zijn aanwijzingen dat leiders met een vergevorderd stadium van ego-ontwikkeling van verticale ontwikkeling beter in staat zijn tot dubbelslagleren dan leiders met een minder vergevorderd stadium van ego-ontwikkeling (Brown, 2011).

- De dieper gelegen en meer geïntegreerde beliefs laten zich moeilijker wijzigen dan de meer recente en minder geïntegreerde beliefs (Fives & Buehl, 2012; Meijer, 2014).
- Een wijziging van dieper gelegen beliefs is te beschouwen als een transformatie of een crisis, en kan gepaard gaan met angst en onzekerheid (Keegan, 2002; Kloosterboer, 2011; Meijer, 2014; Wierdsma, 2018).
- Een subject kan reflecteren op het handelen en reflecteren op de ideeën die aan dat handelen voorafgaan (Argyris & Schön, 1996; Wierdsma, 2018).
- Er is een verschil tussen de espoused theory en de theory in use van de schoolleider (Argyris, 2006).
- Kritisch reflecteren op beliefs is voor professionals niet eenvoudig en kan worden getypeerd als het betreden van 'de plek der moeite' (Kloosterboer, 2011; Wierdsma, 2018).

De bovenstaande inzichten leiden tot de volgende ontwerpeisen voor het model van dit onderzoek:

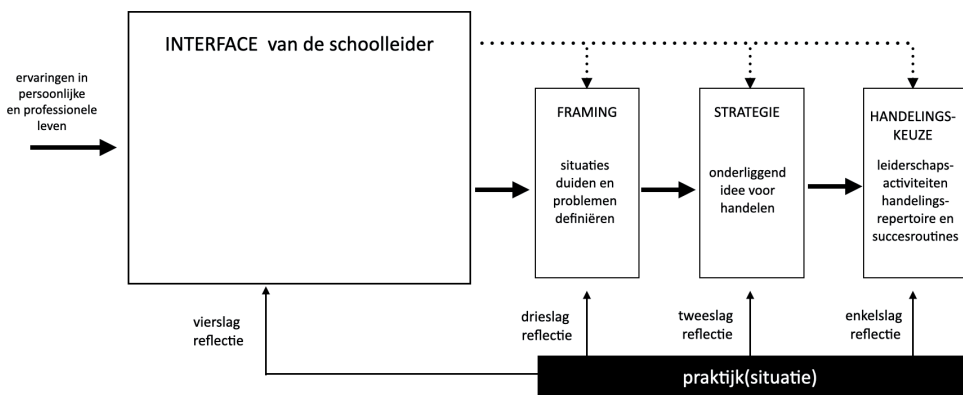
- De basis van het model kan worden gevormd door het model van Fives en Buehl (2012).
- Het object van onderzoek, het beliefstelsel van het subject, dient een centrale plaats te krijgen in het model.
- De verschillende stadia die leiden tot handelen dienen duidelijker te worden onderscheiden. Hierdoor kan stapsgewijs worden gekomen tot een diepere reflectie. Anders gezegd: er wordt 'een rode loper' uitgelegd naar 'de plek der moeite'.
- Door het toevoegen van reflectie aan het model wordt het model dynamisch en het kan daardoor als basis dienen voor het zelfbegrip van het subject. Er kunnen verschillende dieptes van leren worden toegevoegd in de vorm van reflecties.

Model 'Zelfbegrip van de schoolleider'

Deze paragraaf beschrijft het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'.¹⁹ Dit model is tot stand gekomen op basis van de verkenning van de werking van beliefs. De belangrijkste verschillen met het model van Fives en Buehl (2012) zijn:

- de introductie van het begrip 'interface' (Lengkeek, 2016);
- de aparte plaats voor strategie als centraal idee dat ten grondslag ligt aan de handelingskeuzen;
- het model is dynamisch door de toevoeging van vier mogelijke reflectiemomenten die naar verwachting de schoolleider in staat stellen om tot een diepere reflectie te komen.

Onderstaand wordt het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' (figuur 3) gepresenteerd en daarbij wordt aandacht besteed aan beliefs als interface, het domein framing, het domein strategie dat na framing komt en voorafgaat aan handelen, het domein handelingskeuze en de reflecties uit de praktijk in de vorm van enkelslag- tot en met vierslagreflectie.



Figuur 3 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider', mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)

¹⁹ Het model dat zo is ontstaan, is besproken in het opleidersoverleg van de schoolleidersopleiding waar de onderzoeker werkzaam is. Hier bleek dat het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' inzicht geeft in framing, strategie en handelingskeuze. De reflectie op de onderliggende beliefs is zonder een inhoudelijke invulling van de interface lastig, blijkt uit een samenvatting van de feedback.

Beliefs als interface

In het model is te zien dat de schoolleider op basis van ervaringen in zijn persoonlijke en professionele leven een beliefstelsel heeft ontwikkeld dat een rol speelt bij het framen van situaties, ofwel bij de vraag: wat is hier aan de hand? In het model van Fives en Buehl (2012) wordt gesproken over beliefs als een filter. In het onderzoek van Zwart et al. (2018) wordt gesproken over een lens als het gaat over de opvattingen van schoolleiders over professionele ruimte die als 'lens' lijken te fungeren voor hoe zij hun eigen rol zien bij spanningsvolle situaties. In het model voor het onderzoek is het begrip 'interface' (Lengkeek, 2016) opgenomen, omdat dit laat zien dat een subject altijd waarneemt via een interface.²⁰ Het subject is zich hier veelal niet bewust van, maar kan zich er wel bewust van worden. Lengkeek (2016) duidt bronnen of hulpmiddelen die in taal zijn geformuleerd of in taal kunnen worden geformuleerd, zoals ervaringen, als een interface voor de waarneming en een duiding van die waarneming. Ervaringen leiden tot 'kaarten' in het geheugen die ervoor zorgen dat waarnemingen gericht ingezet kunnen worden om informatie te verkrijgen. De 'kaarten' zijn tevens handleidingen voor het omgaan met een bepaalde situatie. Hierbij speelt een rol dat de mens, om het geheel te kunnen waarnemen, onbewust details naar de achtergrond laat verdwijnen ten gunste van de waarneming als geheel (Lengkeek, 2016). In het model is zichtbaar dat de schoolleider op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven beliefs heeft ontwikkeld. De schoolleider is zich slechts ten dele bewust van deze beliefs. De beliefs werken als interface voor het waarnemen en framen van een situatie, ofwel bij de vraag wat de schoolleider ziet en wat hier aan de hand is. Ze werken ook als interface voor een strategie voor het handelen, ofwel via welke weg de gewenste beweging ontstaat. Tot slot werken de beliefs als interface voor het handelen, ofwel bij de vraag wat er concreet moet gebeuren en wat de rol van de schoolleider hierin is.

Strategie en handelingskeuze

Dit onderzoek is gericht op beliefs van schoolleiders die een rol kunnen spelen bij gespreid leiderschap. Daarmee ligt de focus niet op kortdurende situaties, maar op een min of meer structurele context, waardoor voor de schoolleider spanningen kunnen ontstaan in het systeem van ruimte laten en sturen. Het is aannemelijk dat de schoolleider op basis van de framing bewust of onbewust een plan heeft om iets voor elkaar te krijgen. De schoolleider kiest bewust of onbewust voor een strategie om iets te bereiken. Een strategie is een al dan niet bewust onderliggend idee dat ten grondslag ligt aan het handelen. Mintzberg et al. (2020) spreken bij een strategie over een patroon van handelen en een consistentie in gedrag gedurende een bepaalde periode. Op basis van dit onderliggende idee van consistent gedrag dat leidt tot een gewenste uitkomst maakt de schoolleider een keuze voor een handeling. Deze keuze komt voort uit de

20 Bij het bespreken van dit onderzoek met George Lengkeek kwam het begrip 'interface' naar voren. Naar aanleiding daarvan heeft de onderzoeker zich verdiept in zijn onderzoek.

framing, de gekozen strategie en het bijbehorende handelingsrepertoire en de succes-routines (Kloosterboer, 2011) die worden beïnvloed door de interface (Lengkeek, 2016).

Vierslagreflectie

Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' wordt dynamisch door vier mogelijke reflecties van verschillende niveaus toe te voegen: enkelslag-, tweeslag-, drieslag- en vierslagreflectie.²¹ Na het handelen in de praktijk kan de schoolleider reflecteren op het handelen en andere handelingsalternatieven kiezen die de schoolleider vervolgens weer toepast in de praktijk (enkelslagreflectie). De strategie en de framing blijven ongewijzigd. De schoolleider kan ook reflecteren op de gekozen strategie en mogelijk kiezen voor een andere strategie (tweeslagreflectie). Het frame van de situatie blijft ongewijzigd, maar het is aannemelijk dat een andere strategie ook leidt tot andere handelingsalternatieven. De schoolleider kan na het handelen ook reflecteren op zijn framing van de situatie en die framing mogelijk wijzigen (drieslagreflectie). Een andere framing van de situatie kan leiden tot een andere strategie en daarmee ook tot andere handelingsalternatieven. Het frame wijzigt, maar het beliefsysteem blijft ongewijzigd. De schoolleider kan ten slotte ook reflecteren op de eigen beliefs. Deze bewustwording van beliefs heeft mogelijk gevolgen voor de framing, de strategie en de handelingsalternatieven. Het proces van beliefs naar handelen kan (deels) onbewust plaatsvinden, waarbij het aannemelijk is dat het bewustzijn van de schoolleider het sterkst is bij de handelingsoverwegingen. Dit is het meest expliciet en het meest waarneembaar. Op basis van die reflectie kan de schoolleider stapsgewijs komen tot een diepere reflectie om ten slotte uit te komen bij wat de onderzoeker vierslagreflectie noemt, ofwel een reflectie op de eigen beliefs.

In dit hoofdstuk stond de eerste deelvraag van de eerste hoofdvraag centraal: *Op welke wijze beïnvloeden beliefs (leiderschaps)gedrag?* Het model van Fives en Buehl (2012) en de werking en ontwikkeling van een beliefsysteem zijn verkend. Duidelijk werd dat een beliefsysteem zich ontwikkelt door ervaringen van een subject in het persoonlijke en professionele leven en dan met name wanneer er sprake is van transformatie (Meijer, 2014; Kegan & Lahey, 2009; Mezirow, 2009). De inzichten uit de verkenning leidden tot het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'. Het model kent vier mogelijke reflectiemomenten. In studies 3 en 4 wordt dit model verder verrijkt met de beliefs die mogelijk een rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

21 Hierbij dient te worden opgemerkt dat enkelslag-, tweeslag- en drieslagreflectie in een andere betekenis worden gebruikt dan bij Wierdsma (2018).

HOOFDSTUK 4



Studie 2 Literatuurstudie naar de beliefs van de schoolleider

In dit hoofdstuk staat deelvraag 2 van de eerste hoofdvraag centraal. De eerste hoofdvraag luidt: *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* De deelvraag luidt: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Om deze deelvraag te beantwoorden, is zowel een literatuurstudie als een empirische studie gedaan. Dit hoofdstuk bespreekt de literatuurstudie. In hoofdstuk 5 wordt de empirische studie besproken.

Dit hoofdstuk besteedt eerst aandacht aan de onderzoeksopzet en de navolgbaarheid van het onderzoek. Vervolgens worden de beliefs besproken over leiderschap, de beliefs over veranderen en beliefs die passen bij de verschillende ontwikkelstadia van de constructive development theory. Na het beschrijven van een voor het onderzoek belangrijke tussentijdse feedbackronde, worden op basis van de constructive development theory potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren besproken. Vervolgens wordt de deelvraag op basis van de literatuurstudie beantwoord. Dit antwoord bestaat uit een overzicht met drie beliefssystemen voor leiderschap, drie beliefssystemen voor veranderen, vijf potentieel belemmerende beliefs voor gespreid leiderschap en vijf potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap. Het hoofdstuk sluit af met een samenvatting.

Onderzoeksofzet en navolgbaarheid

In aanvulling op wat in hoofdstuk 2 beschreven is over het onderzoeksdesign, wordt hier toegelicht welke keuzes zijn gemaakt in studie 2. Achtereenvolgens wordt ingegaan op leiderschap, veranderen en de keuze voor het bestuderen van de constructieve development theory.

Leiderschap

Aangezien dit onderzoek gaat over de beliefs van schoolleiders ligt de focus voor de beliefs over leiderschap op drie leiderschapsconcepten die de basis vormen van de beroepsstandaarden voor schoolleiders in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs: transactioneel leiderschap, transformationeel leiderschap en gespreid leiderschap. De eerste twee leiderschapsconcepten, transactioneel leiderschap en transformationeel leiderschap, vormen sinds 2013 de basis van de beroepsstandaarden van de schoolleider in het primair en voortgezet onderwijs (Beroepsstandaard Schoolleider PO, 2013; Beroepsstandaard Schoolleider VO, 2014). In de vernieuwde beroepsstandaarden wordt leiderschap niet in competenties uitgewerkt, maar in een aantal generieke leiderschapspraktijken. Leiderschapspraktijken krijgen vorm als leden van een organisatie zowel apart als samen leiderschapstaken uitvoeren (Leithwood et al., 2020; Kelchtermans & Piot, 2010). Transactioneel leiderschap en transformationeel leiderschap vormen nog steeds de basis van deze leiderschapspraktijken (Beroepsstandaard Schoolleider PO, 2020; Beroepsstandaard Schoolleider VO, 2020; Drewes et al., 2019). Het derde leiderschapsconcept dat onderzocht wordt, gespreid leiderschap, is, zoals eerder aangegeven (hoofdstuk 1), een onderliggend streven van de in 2020 vernieuwde beroepsstandaarden (Van Wessum et al., 2020).

Waar bij transactioneel en transformationeel leiderschap in de overzichtsliteratuur en reviews over leiderschap een helder beeld is te vinden over de rol van de formele leider en de leiderschapsactiviteiten van de formele leider (Daniëls et al., 2019; Kelchtermans & Piot, 2010; Verbiest, 2009; Yukl, 2006) is dit bij gespreid leiderschap minder het geval. Dit is mogelijk te verklaren, omdat bij gespreid leiderschap niet de actor, maar het proces centraal staat. Hierdoor gaat het minder over de rol van de schoolleider als hiërarchische leider (Drewes et al., 2019). Drewes et al. (2019) hebben vastgesteld dat in de beroepsstandaarden wel verwezen wordt naar gespreid leiderschap, maar dat nog niet expliciet is gemaakt wat hieronder wordt verstaan. In hoofdstuk 2 over het onderzoeksdesign is de keuze beschreven om bij de bestudering van gespreid leiderschap niet alleen te kijken naar overzichtsliteratuur en aanvullend literatuuronderzoek te doen naar publicaties over gespreid leiderschap (Boeije & Bleijenberg, 2019). Hierbij is gericht op de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap gezocht. De verantwoording van deze verdiepende literatuurstudie is opgenomen in bijlage 1.

Veranderen

Op basis van de veranderliteratuur kunnen duidelijke stromingen in veranderaanpakken worden gedestilleerd. Drie hoofdstromingen zijn bestudeerd en worden beschreven: de geplande verandering, de lerende verandering en de emergente verandering (Ackerman, 1986; Boonstra, 2006; Caluwé & Vermaak, 2006; Coppoolse, 2018; Wierdsma & Swieringa, 2017; Williams & Parr, 2004). In het kader van de navolgbaarheid, en het expliciteren en onderbouwen van beslissingen (visibility en comprehensibility) wordt onderstaand aandacht besteed aan situationeel veranderen.

Situationeel veranderen is een dominant denken in de veranderkunde dat haaks lijkt te staan op de basis van dit onderzoek. De gedachte hierbij is dat bij situationeel veranderen de aard van het verandervraagstuk de keuze van de veranderaanpak bepaalt (Smid, 2018; Yukl, 2006). Overzichten van veranderkunde door de jaren heen laten zien dat in een bepaalde periode een bepaalde visie op veranderen dominant aanwezig is (Yukl, 2006; Smid, 2018). Deze ideeën over veranderen verdwijnen niet, maar blijven naast elkaar voortbestaan (Boonstra, 2006; Smid, 2018; Yukl, 2006). Dit leidt ertoe dat vanaf midden jaren tachtig steeds meer aandacht komt voor wat de onderzoeker als 'situationeel veranderen' typeert (Boonstra, 2006; Smid, 2018). Zo refereert Smid (2018) onder andere naar Ackerman (1986) die een indeling maakt in drie veranderaanpakken: 'developmental', 'transitional' en 'transformational'. Het idee van de situationele veranderaanpak is terug te zien bij verschillende auteurs (Ackerman, 1986; Boonstra, 2006; Wierdsma & Swieringa, 2017; Williams & Parr, 2004). De situationele veranderaanpak veronderstelt dat veranderaars volledig bewust en rationeel hun veranderaanpak laten bepalen door de aard van het verandervraagstuk en dat de beliefs van de actor(en) hierbij geen rol spelen. Deze veronderstelling kan in twijfel worden getrokken. Zo stelt Coppoolse (2018) dat in het hoger onderwijs een halve eeuw onderwijsinnovatie heeft gezorgd voor een reflexmatige neiging om onderwijsinnovatie aan te gaan met een top-downaanpak. Onderwijsprogramma's werden ontwikkeld en scholen kregen de opdracht om deze te implementeren. Hierbij wordt volgens Coppoolse (2018) uitgegaan van een planmatig lineaire basisredenering, op basis van de veronderstelling dat innovatie een rationeel en planbaar proces is. Deze reflexmatig gekozen aanpak is echter volgens Coppoolse (2018) niet passend bij een kennisintensieve organisatie met weinig hiërarchie, grote autonomie van 'losjes' gekoppelde systemen en een diffuse besluitvormingsstructuur, veelal gebaseerd op niet altijd even inzichtelijke vormen van collegialiteit. Uit het werk van Coppoolse (2018) blijkt dat, hoewel de bewuste rationale, situationele benadering tot de mogelijkheden behoort, er toch wordt gewerkt vanuit een bepaald veranderbelief, in dit geval de 'single actor, planned change'-aanpak (Coppoolse, 2018). Het idee van een situationele veranderaanpak wordt ook betwijfeld door Caluwé en Vermaak (2006, 2018). Zij stellen dat mensen vanuit verschillende veronderstellingen of paradigma's denken als ze praten over veranderingen en veran-

deraanpak. Het is volgens Caluwé en Vermaak vooral het paradigma dat bepaalt welke veranderaanpak wordt gekozen (Caluwé & Vermaak, 2006; Caluwé & Vermaak, 2018). Burger et al. (2010) noemen paradigma's geloofssystemen die gaan over denkbeelden over hoe mensen (niet) zijn en over hoe iemand kan en moet veranderen en op basis van welke overtuigingen iemand dit doet.²²

Naar aanleiding van deze verkenning kan worden gesteld dat de context altijd een rol speelt bij de veranderaanpak die de veranderaar kiest. De veranderaar framet echter altijd die context op basis van de eigen beliefs (hoofdstuk 3). Dit is de verantwoording voor de keuze van de onderzoeker om hoofdstromingen in het denken over veranderen in dit onderzoek op te nemen.

Constructive development

In hoofdstuk 2 is de keuze beschreven om de constructive development theory te onderzoeken als verdieping op de literatuur over leiderschap en veranderen. Het uitgangspunt van deze theorie is dat mensen hun eigen werkelijkheden creëren en dat deze werkelijkheden in relatie staan met het ontwikkelstadium waarin een persoon zich bevindt. De uitgangspunten van de theorie sluiten daarmee aan bij het onderzoek naar bewuste en onbewuste beliefs die functioneren als interface voor de framing, strategiebepaling en handelingskeuze van de schoolleider. Bovendien heeft de constructive development theory eerder een basis gevormd bij onderzoeken naar leiderschap in veranderende contexten (Brown, 2011; Rooke & Tolbert, 2005; Harris & Kuhnert, 2008; Spence & McDonald, 2010).

In eerste instantie is op basis van de constructive development theory uitgegaan van beliefs die passen bij verschillende ontwikkelstadia van de schoolleider. De georganiseerde feedback van medeonderzoekers heeft ertoe geleid dat, vanwege voornamelijk ethische bezwaren, is afgestapt van de ontwikkelstadia. Op basis van de constructive development theory is gekomen tot potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap. Dit kan in retrospectief worden beschouwd als een belangrijke creatieve sprong in dit onderzoek (Van Aken & Andriessen, 2011).²³

22 Een nuance hierbij is dat in hun werk Caluwé en Vermaak (2006, 2018) de situationele aanpak niet volledig loslaten. Ze stellen dat mensen zich niet altijd bewust zijn van hun paradigma's, maar dat ze zich daar wel bewust van kunnen worden. Hoewel het eigen paradigma dominant zal blijven, ontstaan door deze bewustwording meer keuzemogelijkheden voor de veranderaar (Caluwé & Vermaak, 2006, 2018).

23 Vanwege de navolgbaarheid van dit onderzoek wordt bij de paragraaf over de constructive development theory geen reconstructie achteraf beschreven, maar de weg waarlangs tot de keuze voor potentieel belemmerende en bevorderende beliefs is gekomen.

Leiderschapsbeliefs

Deze paragraaf geeft duidelijkheid over welke definitie van schoolleiderschap in dit onderzoek gehanteerd wordt. Deze is gebaseerd op de definitie van Kelchtermans en Piot (2010) die aan de hand van een review de onderzoeksliteratuur over schoolleiderschap in kaart hebben gebracht. Zij definiëren het begrip schoolleiderschap en beschrijven de meest prominente conceptualisering van schoolleiderschap in onderzoeksliteratuur vanaf de jaren zeventig tot het moment van publiceren (2010). Op basis van hun literatuurreview komen Kelchtermans en Piot (2010, p.18) tot de volgende definitie van schoolleiderschap: "Schoolleiderschap verwijst naar een proces van sociale beïnvloeding, uitgevoerd door één of meerdere organisatieleden. Het bevat activiteiten gericht op het bereiken van wenselijk en noodzakelijk geachte organisatiedoelen." De eerste reden voor de keuze voor deze definitie van schoolleiderschap is dat in de definitie gesproken wordt over een of meerdere organisatieleden. Gespreid leiderschap, zoals in dit onderzoek omschreven wordt (hoofdstuk 1), past binnen deze definitie van schoolleiderschap, omdat meerdere actoren leiding kunnen geven. De tweede reden voor de keuze van de definitie van Kelchtermans en Piot (2010) is dat zij in hun review antwoord geven op de vraag op welke manier schoolleiderschap vorm kan krijgen in steeds complexer wordende schoolorganisaties die beschikken over een toegenomen autonomie. Deze context komt overeen met de context waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt.

In de bespreking van de leiderschapsconcepten wordt aandacht besteed aan welke actoren het leiderschap uitoefenen, wat de grondhouding is (verticaal of horizontaal), wat het onderliggende sturingsidee is van het leiderschapsconcept en wat de belangrijkste leiderschapsactiviteiten zijn. Ten slotte wordt een aanwijzing gegeven over de relatie van het betreffende leiderschapsconcept met het bevorderen of belemmeren van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Transactioneel leiderschap

In de jaren tachtig van de twintigste eeuw kwam het concept onderwijskundig leiderschap in de belangstelling in het onderwijs als uitvloeisel van onderzoek naar effectieve scholen (Verbiest, 2009). Onderwijskundig leiderschap werd in die jaren het dominante concept voor de vorming van schoolleiders (Verbiest, 2009). Er is een onderscheid tussen deze smalle vorm van onderwijskundig leiderschap en een bredere vorm van onderwijskundig leiderschap. De bredere vorm van onderwijskundig leiderschap werd als concept rond de eeuwwisseling bekend in het onderwijs (Andersen & Krüger, 2012). De smalle vorm wordt in het vervolg van dit onderzoek transactioneel leiderschap genoemd en de brede vorm integraal leiderschap, een variant van transformationeel leiderschap.

Bezien vanuit het transactionele leiderschapsconcept bestaat leiderschap uit een uitwisseling tussen leiders en volgers van materiële, sociale en psychologische voordelen. Hierbij staat het evenwicht tussen wederzijdse investeringen en opbrengsten centraal (Bass & Avolio, 1994; De Hoogh, 2004). Volgens Hallinger (2003) is transactioneel leiderschap top-down gericht en benadrukt het de coördinerende en controlerende taken van de schoolleider. De transactionele leider stelt doelen, plant activiteiten, monitort de uitvoering, beloont als de doelen worden behaald en is vooral gericht op efficiëntie (Boonstra, 2011). Bij transactioneel leiderschap in het onderwijs geeft de schoolleider leiding aan het onderwijsprogramma en de resultaten van de leerlingen (Hallinger, 2003). De schoolleider stuurt de leerkrachten door 'straffen en belonen' in de richting van doelen die vooraf zijn vastgesteld (Hallinger 2003). Volgens Boonstra (2011) is de 'ruilrelatie' tussen leiders en volgers kenmerkend voor transactioneel leiderschap. Het 'voor wat hoort wat'-principe wordt ook beschreven door Anderson en Sun (2017). Ze beschrijven de verwachtingen die de leider uitspreekt en de beloning als de volgers de verwachtingen waarmaken. Transactionele leiders hebben invloed als het in het belang van de medewerkers is om te doen wat de leider wil (Yukl, 2006). Anderson en Sun (2017) onderscheiden een actieve en een passieve variant van transactioneel leiderschap. In de actieve variant grijpt de leider tussentijds in als deze ziet dat de verwachtingen niet zullen worden waargemaakt. In de passieve variant grijpt de leider pas achteraf in, als problemen manifest worden. Het mensbeeld behorend bij transactioneel leiderschap is dat mensen gemotiveerd kunnen worden door ze te belonen (Bass & Avolio, 1994; Boonstra, 2011; Yukl, 2006). Marks en Printy (2003) maken duidelijk dat transactioneel leiderschap, als dit sterk hiërarchisch wordt ingevuld, contraproductief kan werken, omdat het de autonomie en professionaliteit van leraren erg beperkt.

Transactioneel leiderschap is verticaal van aard met een grote nadruk op maakbaarheid en planning en controle van bovenaf. Hierdoor lijkt er bij deze vorm van leiderschap nauwelijks sprake van handelingsruimte en leiderschap van leraren. Kelchtermans en Piot (2010) stellen dat er bij transactioneel leiderschap een duidelijk onderscheid is tussen leiders en volgers en dat leiders superieur geacht worden ten opzichte van volgers. De volgers zijn afhankelijk van leiders. Leiders hebben daarom een voorbeeldfunctie voor de volgers. De geringe ruimte voor leraren als professionals was volgens Verbiest (2009) een belangrijke reden voor de introductie van een andere vorm van leiderschap in het onderwijs, namelijk transformationeel leiderschap. Volgens Verbiest (2009) werd de top-downbenadering die eigen is aan transactioneel leiderschap minder geschikt bevonden voor de ontwikkeling van schoolorganisaties waarin een groot beroep gedaan werd op de professionaliteit van leraren.

Transformationeel leiderschap

In de jaren negentig van de twintigste eeuw steeg de belangstelling voor transformatieel leiderschap in het onderwijs (Kelchtermans & Piot, 2010; Verbiest, 2009). Verbiest (2009) beschrijft dat transformatieel leiderschap werd gezien als een vorm van leiderschap die meer geschikt was voor scholen waar steeds meer een beroep werd gedaan op de professionaliteit van leraren. Hij stelt dat transformatieel leiderschap wellicht het meest gebruikte en meest invloedrijke concept van schoolleiderschap is in de afgelopen twintig jaar (Verbiest, 2009). Bij transformatieel leiderschap gaat leiderschap om het motiveren van anderen om betekenisvolle doelen te behalen (Boonstra, 2018). Bass en Avolio (1994) beschrijven vier dimensies van transformatieel leiderschap:

1. invloed door een zekere mate van charisma door de leider zoals die door de volger wordt ervaren (identificeren met de leider);
2. inspiratie van volgers door een aansprekende toekomstvisie;
3. intellectuele stimulatie, ofwel het stimuleren van de ontwikkeling van medewerkers;
4. individuele aandacht, ofwel de volger wordt als persoon gezien en erkend in directe relatie met de leider.

Bovenstaande is ook herkenbaar bij Boonstra (2018) die stelt dat de transformatieel leider een toekomst verbeeldt, betekenis geeft en ruimte biedt om te experimenteren en daarvan te leren.

Muijen en Schaveling (2011) geven aan dat transformatieel leiders hun invloed uitoefenen door een persoonlijke identificatie van de volgers met de leider en dat sociale identificatie zorgt voor empowerment van de volgers. Ze stellen dat empowerment van medewerkers en afhankelijkheid van medewerkers parallel tot stand komen, onafhankelijk van elkaar. Transformatieel leiders creëren vertrouwen in hun organisatie door helder te zijn over hun eigen positie en daaraan vast te houden en de waarden en normen in de organisatie duidelijk te maken (Muijen & Schaveling, 2011). Yukl (2006) stelt dat transformatieel leiders hoge verwachtingen hebben en ervoor zorgen dat mensen boven hun eigenbelang uitstijgen in het belang van de groep en de organisatie. Het mensbeeld behorend bij transformatieel leiderschap is dat mensen intrinsiek gemotiveerd worden door zingeving en door aan te sluiten bij hun waarden, behoeften en capaciteiten (Bass & Avolio, 1994; Boonstra, 2011; Yukl, 2006).

Een variant van transformatieel leiderschap in het onderwijs is integraal leiderschap (Krüger, 1994). Leithwood et al. (2006) beschrijven vier succesvolle onderwijspraktijken van integraal leiderschap, waarvan de eerste drie voornamelijk terug te vinden zijn in transformatieel leiderschap en de vierde zijn oorsprong heeft in transactioneel

leiderschap. De vier succesvolle leiderschapspraktijken zijn: richting geven door visie en hoge verwachtingen, mensen ontwikkelen, bouwen aan een cultuur van samenwerking en leidinggeven aan het onderwijsprogramma. Volgens Verbiest (2009) was het toevoegen van de vierde succesvolle praktijk een reactie op de te sterke nadruk op transformationeel leiderschap en een bepaalde mate van verwaarlozing van transactioneel (onderwijskundig) leiderschap.

Kritiek op transformationeel leiderschap is vooral gericht op het inspirerende en charismatische aspect van de leider (Yukl, 2006). Dit charismatische aspect is in de theorie een essentieel onderdeel van transformationeel leiderschap, want het zorgt voor inspiratie en identificatie (Yukl, 2006). Uit onderzoek van Kark et al. (2003) blijkt echter dat persoonlijke identificatie met de leider zorgt voor meer afhankelijkheid van de leider en gevolgen heeft voor de self-efficacy van de volger en daarmee de empowerment afzwakt. Volgens Yukl (2006) heeft transformationeel leiderschap te weinig aandacht voor de wederzijdse processen van beïnvloeding en het delen van leiderschap. Dit is volgens Verbiest (2009) zeker het geval bij sterke, transformationele leiders die vanuit hun persoonlijke en inhoudelijke dominantie leraren hinderen bij de uitvoering van hun onderwijstaken.

Eind jaren negentig is in het denken over leiderschap in het onderwijs de opkomst van een stroming te zien die leiderschap van leraren benadrukt; gespreid leiderschap (Spillane, 2006; Verbiest, 2009).

Gespreid leiderschap

Een belangrijke reden voor de opkomst van gespreid leiderschap is te zien bij Anderson en Sun (2017). Zij benadrukken dat gespreid leiderschap een antwoord is op de complexiteit in de omgeving van organisaties. Hierdoor is het noodzakelijk dat alle aanwezige expertise wordt benut en dat teamleden leiderschapsrollen op zich nemen en zich niet afhankelijk opstellen van de formele leider die alle beslissingen neemt. Gespreid leiderschap is volgens Anderson en Sun (2017) daarom vooral interessant voor teams, waarbinnen teamleden leiderschap kunnen verwerven op basis van hun expertise. Kelchtermans en Piot (2010) zien gespreid leiderschap als antwoord in wat zij noemen de geconcentreerde leiderschapsbenaderingen; transactioneel en transformatief leiderschap. Geconcentreerd leiderschap gaat volgens Kelchtermans en Piot (2010) uit van een aantal problematische veronderstellingen: leidercentrisme, een statisch dualisme tussen leiders en volgers, en een overschatting van de rol van formeel leiderschap. Het basisidee van gespreid leiderschap is dat een organisatiedoel het beste kan worden behaald als degenen die het meest deskundig en bekwaam zijn tijdelijk de leiding nemen (Anderson & Sun, 2017; Harris & DeFlaminis, 2016).

Bij gespreid leiderschap kunnen individuen of collectieven leiderschap op zich nemen zonder dat ze zich in een formeel leidinggevende positie bevinden. Hierdoor is er bij gespreid leiderschap sprake van een radicaal ander leiderschapsparadigma dan bij het traditionele leiderschapsparadigma van transactioneel leiderschap en in mindere mate van transformationeel leiderschap. De grondleggers van gespreid leiderschap zetten zich af tegen het traditionele leiderschapsparadigma van de leider als 'held' (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Bij het traditionele leiderschapsparadigma ligt de focus op individuen in formeel leidinggevende posities en wordt uitgegaan van het dualisme leider versus volger, die onafhankelijk en verschillend zijn van elkaar (Spillane, 2006). Het afzetten tegen het traditionele leiderschapsparadigma is ook te zien bij de Onderwijsraad (2016) en Snoek et al. (2019) die zich met hun pleidooi voor leiderschap voor leraren keren tegen uitsluitend top-downleiderschap van "hiërarchisch geplaatste leiders die door hun transformationeel of onderwijskundig (lees transactioneel) leiderschap, het meest bepalend zijn binnen de school" (Snoek et al., 2019, p. 47).

Zoals eerder beschreven is, is aanvullend onderzoek gedaan naar wat in de literatuur bekend is over de rol en activiteiten van de schoolleider bij gespreid leiderschap (bijlage 1). Onderstaand volgen de belangrijkste bevindingen.

Gespreid leiderschap en de rol van de schoolleider

Bij het beschrijven van de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap wordt een onderscheid gemaakt in drie sturingsgebieden van de schoolleider: visie, structuur en processen, en cultuur.

Visie

De achterliggende gedachte bij gespreid leiderschap is dat deze vorm van leiderschap zorgt voor kwaliteit van het onderwijs en het eigenaarschap en de betrokkenheid van leraren bij de schoolontwikkeling vergroot (Bagwell, 2019; Dampson & Frempong, 2018; Lahtero et al., 2019; O'Connor, 2013). Verschillende studies stellen in dit kader dat het van belang is om een heldere visie te hebben op onderwijs en onderwijsontwikkeling en om de prestaties van leerlingen centraal te stellen als basis voor gespreid leiderschap (Bagwell, 2019; Dampson & Frempong, 2018; Sibanda, 2018). In de studie van Snoek et al. (2019) wordt aangegeven dat de visie van de schoolleider verder dient te gaan dan de visie op onderwijs en leiderschap in onderwijsorganisaties, namelijk een visie op het beroep, de ontwikkeling en de rol van leraren en lerarenteams in onderwijsprocessen. Het is volgens Snoek et al. (2019) niet alleen belangrijk dat de schoolleider de visie uitdraagt, maar ook dat de schoolleider deze visie ter discussie durft te stellen om zo de gezamenlijke waardeoriëntatie in de school te versterken.²⁴

24 Gronn (2002) spreekt over 'conjoint agency': een team heeft een gedeelde opvatting over wat er moet gebeuren en hoe dat dient te gebeuren.

Structuur en processen

Van der Hilst (2019) constateert dat in de theorie van gespreid leiderschap nauwelijks een relatie wordt gelegd met de formele organisatiestructuur. Deze constatering was voor Van der Hilst (2019) mede een aanleiding om onderzoek te doen naar teamgericht organiseren in het onderwijs. Het is in dit licht niet verbazingwekkend dat Van der Hilst (2019) in zijn studie aangeeft dat het van een schoolleider een grote alertheid en veel ontwerp-kennis vraagt om alle aspecten van teamgericht organiseren (een vorm van gespreid leiderschap) zo optimaal mogelijk in te voeren en verstoringen in het ontwerp te identificeren en te verhelpen. Hulsbos et al. (2016) zijn in hun studie minder specifiek, maar stellen wel dat het voor het realiseren van gespreid leiderschap nodig is om werkwijzen te creëren die samenwerking in de school onvermijdelijk maken. Uit verschillende studies blijkt dat gezamenlijke of participatieve besluitvorming in belangrijke mate bijdraagt aan het realiseren van gespreid leiderschap. Participatieve besluitvorming zorgt voor een collectieve betrokkenheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid (Akdemir & Ayik, 2017; Dampson & Frempong, 2018; Hairon & Goh, 2015; Lahtero et al., 2019). Huggins et al. (2017a) beschrijven een proces om gespreid leiderschap te realiseren in vier fasen: leraren met leiderschapscapaciteiten identificeren, leerervaringen creëren voor die potentiële leiders om hun leiderschapscapaciteiten te vergroten en ervaring op te doen, hun roltransitie faciliteren en continue ondersteuning bieden. In een studie van O'Connor (2013) wordt aandacht besteed aan het belang van de facilitering in tijd en ruimte voor leraren om leiderschapsactiviteiten te kunnen uitvoeren en hiermee te oefenen.

Cultuur

Vertrouwen is in veel studies een kernbegrip van een cultuur die gespreid leiderschap bevordert. Het gaat hierbij om een basishouding van een schoolleider die vertrouwen heeft in de professionaliteit van leraren en teams van leraren en een schoolleider die leraren als professionals behandelt. Het vraagt vertrouwen om leiderschap te gunnen aan anderen (Dampson & Frempong, 2018; Van der Hilst, 2019; Hulsbos et al., 2016). Naast het geven van vertrouwen zorgt de schoolleider voor een ondersteunende cultuur, waarin leraren die leidingnemen erop vertrouwen dat ze gesteund worden door de schoolleider (Huggins et al., 2017b; Snoek et al., 2019; Van der Hilst, 2019). Sibanda (2018) geeft aan dat om vertrouwen te kunnen geven de schoolleider een vertrouwensrelatie met leraren moet opbouwen.

Andere kernbegrippen in een cultuur die gespreid leiderschap bevordert, zijn nieuwsgierigheid en lef. Hulsbos et al. (2016) spreken over het belang om als schoolleider nieuwsgierig zijn naar ideeën en initiatieven van leraren en deze te waarderen. Uit hun studie werd duidelijk dat schoolleiders niet alleen ideeën van leraren ondersteunden, maar zelf ook een actieve rol speelden en ideeën inbrachten. Dit is ook terug te zien in

	Transactioneel leiderschap	Transformationeel leiderschap	Gespreid leiderschap
Leiderschap door	Hiërarchische leidinggeevenden.	Hiërarchische leidinggeevenden.	Tijdelijk en door iedereen in de organisatie, naast formeel leiderschap.
Grondhouding	Verticaal	Verticaal	Horizontaal Leiderschap ontstaat in een natuurlijk proces en spontaan in een interactief web van actoren (leider)s en volger(s) en de situatie.
Handelingsruimte leraren	Beperkt door resultaatgerichtheid, de geachte superioriteit van de leider, controle en gerichtheid op het primaire proces.	Empowerment (zeggenschap over de eigen situatie) en ruimte voor een leraar om zich te ontwikkelen.	Afhankelijk van (leiderschaps) capaciteiten leraren.
Sturingsidee	Beweging ontstaat door vooraf rationeel resultaten vast te stellen (maakbaarheid) en te belonen als de resultaten worden behaald; het 'voor wat hoort wat'-principe (ruilrelatie).	Beweging ontstaat door identificatie en aansluiting bij de waarden en behoeften van leraren, inspiratie, hoge verwachtingen en empowerment.	Beweging ontstaat 'vanzelf' door ruimte te creëren voor leiderschap en ontwikkeling van leiderschap door leraren (alle actoren in de school): zelfsturing en dialoog.
Leiderschapsactiviteiten schoolleider	Doelen stellen, plannen en controleren, onderhandelen met leraren.	Visie ontwikkelen uitdragen en inspireren, mensen ontwikkelen, participatieve besluitvorming, bouwen aan een cultuur van samenwerking.	Zorgen voor een ondersteunende structuur, facilitering van leiderschapsontwikkeling van leraren en zorgen voor een cultuur gekenmerkt door vertrouwen, nieuwsgierigheid en lef, besluitvorming door leraren.

Tabel 1 De kenmerken van de beliefsystemen van leiderschap

de studies van Akdemir en Ayik (2017) en Dampson en Frempong (2018) die spreken over ondersteuning door de schoolleider in de vorm van supervisie. Hulsbos en Andersen (2019) geven aan dat zowel de schoolleiders als leraren lef, initiatief, en ondernemerschap nodig hebben om leiderschap door leraren te realiseren. Ze spreken over nieuwe wegen verkennen en 'out of the box' kunnen en durven denken en handelen. Ten slotte is communicatie een kernbegrip van een cultuur die gespreid leiderschap bevordert. Hulsbos et al. (2016) spreken over communiceren via een professionele dialoog en met als belangrijk thema wat het betekent om een professional te zijn op een school.

Samenvattend wordt uit de literatuur duidelijk dat de schoolleider die gespreid leiderschap wil bevorderen, mede zorgt voor een sterke visie op onderwijs en een gezamenlijke waardenoriëntatie, een ondersteunende organisatiestructuur bouwt, mogelijkheden voor leiderschapsontwikkeling biedt aan leraren, werkt met participatieve besluitvorming in de school, een organisatiecultuur creëert gekenmerkt door vertrouwen, nieuwsgierigheid en lef en bij voorkeur communiceert via een professionele dialoog.

Veranderbeliefs

Een schoolleider dient zich voortdurend te verhouden tot verandering en veranderprocessen. Onderstaand volgt de beschrijving van drie hoofdstromingen in het denken over veranderen: de geplande verandering, de lerende verandering en de emergente verandering.

Gepland veranderen

Het beliefstelsel van de geplande verandering veronderstelt dat verandering een rationeel proces is dat een lineair verloop kent en goed te plannen is in de tijd (Coppoolse, 2018; Homan, 2005). Coppoolse (2018) stelt dat het lineaire perspectief voortkomt uit een meer technocratisch perspectief, waarbij denken en doen gescheiden zijn. Homan (2005) spreekt over gepland monovocaal verandermanagement en noemt dit een klassiek verandertraject met een accent op planbare verandering. Homan (2005) stelt voorts dat dit veranderparadigma veronderstelt dat het werkelijkheidsbeeld van het management waar is. Ackerman (1986) onderscheidt drie vormen van veranderen, waarvan bij twee sprake is van geplande verandering, namelijk 'developmental change' en 'transitional change'. Developmental change gaat over het verbeteren van de bestaande situatie. Deze verandering noemen andere auteurs ook wel de eerste-ordeverandering (Boonstra, 2006; Wierdsma & Swieringa, 2017). Het basisbelief van deze veranderaanpak is dat er één eenduidige objectieve waarheid is en dat de uitkomst van de verandering voorspelbaar is (Ackerman, 1986; Boonstra, 2006; Homan, 2005; Wierdsma & Swieringa, 2017). Transitional change (Ackerman, 1986) gaat over de implementatie van een nieuwe situatie die anders is dan de huidige situatie, maar nog steeds vooraf kenbaar is. Het basisidee van transitional change kan het best worden verwoord door de drie stadia die Lewin (1951) beschrijft: 'unfreezing' van de bestaande situatie, 'moving' naar een nieuwe positie en 'refreezing' van de nieuwe situatie. In deze veranderaanpak gaat het erom dat de mensen de betekenissen die het management bedacht heeft, begrijpen en opvolgen (Homan, 2005) of anders gezegd dat mensen gaan doen wat de leiding heeft bedacht (Wierdsma & Swieringa, 2017). In dit beliefstelsel zijn ook vormen van participatie. Het doel van die participatie is echter niet

zeggenschap, maar zorgen voor draagvlak (en het wegnemen van weerstand) voor de ideeën van de leiding.

Burrell en Morgan (1979) beschrijven vier veranderparadigma's, waarvan het functionele paradigma en het radicale paradigma aansluiten bij de geplande verandering. In het functionele paradigma is de wereld voorspelbaar en ordelijk en is het de taak van de veranderaar om te zorgen dat dit zo blijft. De kernwoorden zijn efficiëntie en effectiviteit. Ook het radicale paradigma van Burrell en Morgan (1979) gaat uit van het bestaan van een objectieve werkelijkheid die wordt bepaald door de leidende groepen. De gedachte is dat als een leider anderen niet beheerst, zij de leider gaan beheersen. Op basis van deze gedachte is het dus belangrijk om 'in control' en 'in the lead' te blijven (Burrell & Morgan, 1979). Teisman (1995) maakt een onderscheid tussen drie conceptuele modellen als het gaat om verandering: het fasenmodel, het stroommodel en het rondommodel. Het fasenmodel past in het paradigma van de geplande verandering. Het gaat uit van een single-actorperspectief en de maakbaarheid van een verandering.

Het beliefsysteem van de geplande verandering past bij het 'blauwdrukdenken' in de paradigma's van Caluwé en Vermaak (2006, 2018). De theorie van Caluwé en Vermaak (2005, 2008) staat bekend als kleurentheorie en is gebaseerd op stromingen in veranderstrategieën en veranderbenaderingen. Caluwé en Vermaak (2006) komen tot vijf veranderparadigma's die zij onderscheiden met een kleur. De veronderstelling van het blauwe paradigma is dat mensen zullen veranderen als vooraf een gespecificeerd resultaat vastgelegd wordt en alle stappen gepland en bijgestuurd worden in het licht van het te behalen resultaat. In het blauwe paradigma is de veronderstelling dat de waarheid objectief is vast te stellen. Blauwdrukdenken is onder andere gebaseerd op scientific management en het idee dat veranderingen rationeel kunnen worden ontworpen en geïmplementeerd. Een veelgebruikte metafoor bij blauwdrukdenken is die van een machine. In het blauwe paradigma is de actor die leidinggeeft aan de verandering voornamelijk inhoudelijk en expertisegedreven. Projectmatig werken is volgens Caluwé en Vermaak (2006) een uitwerking van blauwdrukdenken. De typering 'project' voor een geplande verandering gebruiken Williams en Parr (2004) ook. Zij beschrijven vier innovatiestrategieën in onderwijsinnovatie en baseren die op twee assen: het doel van de innovatie is bekend of onbekend en de aanpak van de innovatie is bekend of onbekend. Williams en Parr (2004) spreken van een project als zowel het doel als de aanpak van de innovatie bekend is.

Samengevat is bij gepland veranderen zowel het doel van de verandering als de aanpak van de verandering vooraf bekend. Bij gepland veranderen bepaalt de schoolleider de werkelijkheid en beheerst deze een verandering in een gepland lineair proces. De

inspanningen van de schoolleider zijn erop gericht dat er draagvlak onder leraren ontstaat voor de verandering, zodat zij de ideeën van de leiding in de praktijk brengen.

Beliefs van gepland veranderen zijn: er is een objectieve waarheid, de wereld is maakbaar en beheersbaar, uitkomsten van een traject zijn voorspelbaar, het is van belang om eerst te (be)denken (leiding) en dan te doen (leraren). De metafoor bij deze opvatting over veranderen is: veranderen is een project.

Lerend veranderen

Het beliefstelsel van de lerende verandering veronderstelt dat aan een verandering begonnen wordt als de huidige situatie niet meer voldoet en dat het management en de medewerkers samen op weg gaan naar een wenkend perspectief; een nieuwe situatie die nog niet geheel duidelijk is (Boonstra, 2006; Wierdsma & Swieringa, 2017). Ackerman (1986) spreekt over 'transformational change'. Deze vereist volgens Ackerman (1986) een verandering van veronderstellingen van zowel het management als de medewerkers. De uitkomst van de beweging die wordt ingezet, is onbekend en het gaat om voortdurend leren en ontwikkelen. Transformational change kan ook een tweede- ordeverandering worden genoemd; het bestaande vernieuwen, terwijl de nieuwe situatie nog niet geheel duidelijk is (Boonstra, 2005; Wierdsma & Swieringa, 2017). Wierdsma en Swieringa (2017) spreken in dit verband over dubbelslagleren. Bij dit leren komen mensen tot een wijziging van inzichten en dat is nodig voor een vernieuwing in de organisatie. Boonstra (2005) stelt dat veranderingsprocessen die vernieuwing als doel hebben, gebaat zijn bij een weloverwogen aanpak met een inbreng van alle betrokkenen. In het paradigma van de lerende verandering begrijpt het management dat hun werkelijkheidsconstructies niet zaligmakend zijn en maakt de leider binnen het veranderproces ruimte voor andere perspectieven. Homan spreekt hier over gepland polyvocaal verandermanagement (Homan, 2005). Het humanistische paradigma van Burrell en Morgan (1979) past bij de lerende verandering. In dit paradigma worden meningsverschillen en tegenstellingen beschouwd als een meervoudige interpretatie van de werkelijkheid door verschillende actoren. Veranderen vraagt vanuit dit paradigma om bewustwording van jezelf en van de wereld waarin je leeft. Het is bezien vanuit dit veranderparadigma belangrijk om vanuit verschillende inzichten gezamenlijk tot een gedeeld inzicht te komen (Burrell & Morgan, 1979). De interpretatie van de werkelijkheid door verschillende actoren is ook terug te vinden in het rondemodel van Teisman (1995). In het rondemodel opereren actoren in interactie vanuit hun eigen percepties van problemen en oplossingen. Alle actoren kunnen en mogen in dit model initiatieven nemen (Teisman, 1995).

Het beliefstelsel van de lerende verandering past bij het 'groendrukdenken' in de kleurentheorie van Caluwé en Vermaak (2006, 2018). Het groendrukdenken is onder

andere gebaseerd op de action-learning-theorieën en de lerende organisatie. De veronderstelling van groendrukdenken is dat de leider het lerend vermogen van mensen bewust vergroot door ze in leersituaties te brengen en ze bewuster en bekwaamer te maken. De leider zorgt hierbij voor een minimumniveau van psychologisch comfort, zodat mensen open durven te staan voor potentieel bedreigende ideeën en inzichten. De leider geeft hierin zelf het voorbeeld. Veranderen is leidinggeven aan een leerproces (Caluwé & Vermaak, 2006; Caluwé & Vermaak, 2018). De lerende verandering is terug te zien bij Williams en Parr (2004) bij de 'stap voor stap'-veranderstrategie. In deze strategie is het doel bekend en de aanpak onbekend. Wierdsma en Swieringa (2017) gebruiken de metafoor van de trektocht; samen al lerend op weg gaan.

Samenvattend is bij lerend veranderen de richting van de verandering, ofwel het wenkend perspectief, bekend en de aanpak lerend. Bij lerend veranderen is de schoolleider een procesbegeleider van het veranderproces en is er ruimte voor meerdere perspectieven. Het doel tijdens het proces is om vanuit deze meerdere perspectieven te komen tot een gedeelde betekenisgeving.

Beliefs bij lerend veranderen zijn: verandering is een leerproces, de waarheid is niet objectief, maar komt tot stand door samen betekenis te geven, vernieuwing komt door cocreatie (management en leraren) tot stand. De metafoor bij deze opvatting over veranderen is: veranderen is een trektocht.

Emergent veranderen

Het beliefstelsel van emergent veranderen veronderstelt dat organisaties continu in verandering zijn en hun interne processen en organisatiegedrag aanpassen aan de omstandigheden (Boonstra, 2018; Cummings & Worley, 2009; Homan, 2005). In dit beliefstelsel is het beeld niet dat een organisatie inert stabiel is en in verandering moet worden gebracht, zoals bij de voorgaande beliefssystemen, maar dat in een organisatie voortdurend allerlei bewegingen gaande zijn, ongeacht de activiteiten van de leiding (Homan, 2013). Deze verandering noemen verschillende auteurs ook wel de derde-ordeverandering (Boonstra, 2006; Wierdsma & Swieringa, 2017). In deze verandering gaat het om voortdurende transformatie. Dit beliefstelsel raakt ook mogelijk organisatieprincipes en de identiteit van de organisatie (Wierdsma & Swieringa, 2017).

Coppoolse (2018) spreekt over een dynamisch multi-actorperspectief waarin een pluriformiteit van actoren bijdraagt aan het verloop van de verandering. Dit verloop is onvoorspelbaar, doordat de beelden, opvattingen en werkwijzen uiteenlopen van de betrokken actoren (Coppoolse, 2018). Homan (2005) spreekt over spontaan polyvocaal verandermanagement waarbij de betekenisgeving van de mensen zelf de motor vormt van de verandering. Homan (2005) beschouwt hierbij een organisatie als een verzame-

	Gepland veranderen	Lerend veranderen	Emergent veranderen
Waarheidsidee	Waarheid is objectief vast te stellen.	Er is ruimte voor verschillende waarheden en tegelijkertijd is het proces erop gericht om tot overeenstemming te komen.	Waarheid wordt gecreëerd in interactie tussen actoren en er bestaan per definitie verschillende waarheden.
Actor-perspectief	Single actor – verticaal.	Multi-actor met leider als regisseur – verticaal.	Multi-actor – horizontaal.
Veranderidee	Verandering ontstaat door te onderzoeken wat de beste oplossing is en die planmatig te implementeren in een rationeel voorspelbaar lineair proces.	Verandering ontstaat door actoren met elkaar te laten leren en zo te komen tot gezamenlijke betekenis, bewustwording en bekwaamheid.	Verandering is een continuüm. Het is mogelijk om spontane evolutie 'een handje te helpen' door ruimte te geven waar energie zit in een onvoorspelbaar dynamisch proces.
Strategie	Projectbenadering De schoolleider weet wat juist is en plant een traject om samen met de leraren daar te komen. De schoolleider neemt weerstand weg en zorgt voor draagvlak.	'Stap voor stap'-benadering De schoolleider heeft een wenkend perspectief en organiseert een proces om al lerend samen met de leraren daar te komen.	Expeditiebenadering De schoolleider is een van de actoren en stimuleert en ondersteunt continu waardevolle initiatieven van leraren (zelforganisatie).

Tabel 2 De kenmerken van de beliefssystemen van veranderen

ling van 'betekeniseilandjes'. De manier waarop mensen binnen de 'betekeniseilandjes' tegen de werkelijkheid aankijken, bepaalt wat mensen doen. Binnen 'betekeniseilandjes' kunnen nieuwe visies ontstaan die weer worden overgenomen door andere 'betekeniseilandjes'. Vanuit polyvocaliteit kunnen betekenisclusters groeien en kan een zekere mate van monovocaliteit ontstaan. De leider kan ruimte geven waar energie zit in het onvoorspelbare dynamische proces (Homan, 2005).

Het 'witdrukdenken' in de kleurentheorie van Caluwé en Vermaak (2006, 2018) past bij het beliefstelsel van de emergente verandering. De veronderstelling is dat alles ook vanzelf verandert en verandering een permanent proces is (panta rhei). De kunst is te begrijpen waar en hoe dingen stromen. Witdrukdenken is onder andere gebaseerd op zelforganisatie. Het idee is dat organisaties complexe systemen zijn met een beperkte voorspelbaarheid. Veranderen is een dynamiserend proces. De waarheid bestaat uit betekenisvolle perspectieven en wordt continu gecreëerd in interacties tussen mensen. Er ontstaan voortdurend nieuwe structuren en gedragswijzen door ontwikkelings- en

leerprocessen en evolutie. De leider creëert ruimte en houdt van complexiteit van waaruit nieuwe betekenis kan ontstaan, en van transformatie (Caluwé & Vermaak, 2006; Caluwé & Vermaak, 2018). Williams en Parr (2004) noemen deze vorm van innovatiestrategie een expeditie: zowel het doel als de aanpak is onbekend.

Samenvattend is bij emergent veranderen zowel het doel als de aanpak onbekend. De schoolleider geeft ruimte voor zelforganisatie en ondersteunt waar energie ontstaat. De waarheid wordt voortdurend gecreëerd door de actoren.

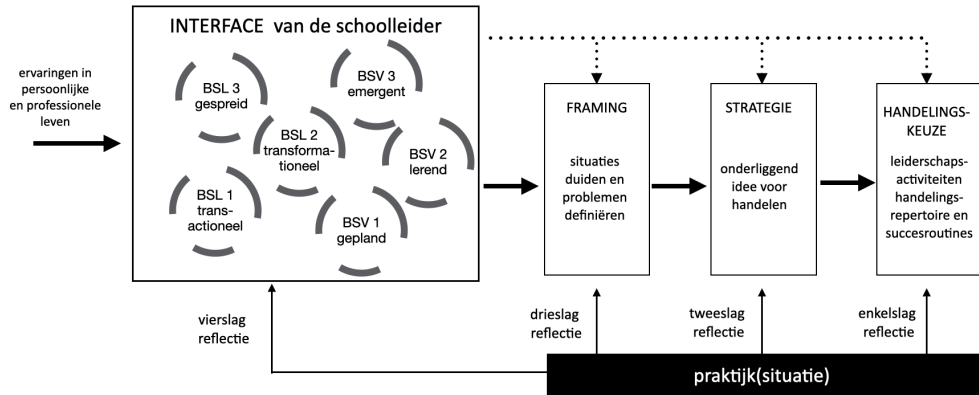
Beliefs van emergent veranderen zijn: organisaties zijn voortdurend in verandering, de waarheid is subjectief en er bestaan meerdere waarheden naast elkaar, verandering is een dynamisch, spontaan, zelforganiserend en onvoorspelbaar proces. De metafoor bij deze opvatting over veranderen is: veranderen is een expeditie.

Overeenkomsten beliefssystemen ‘leiderschap’ en ‘veranderen’

Deze paragraaf verkent de overeenkomsten in beliefssystemen over leiderschap en beliefssystemen over veranderen. Op basis van die vergelijking wordt deelvraag 2 van de eerste hoofdvraag gedeeltelijk beantwoord: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Het antwoord heeft de vorm van drie corresponderende beliefssystemen op de gebieden leiderschap en veranderen.²⁵

25 De auteur van dit proefschrift hecht er belang aan om hierbij te vermelden dat dit onderscheid een vereenvoudiging is van de werkelijkheid en niet zo absoluut is als hier wordt gepresenteerd. Dit blijkt ook uit de eerder beschreven definitie van beliefssystemen: geïntegreerde, dynamische, permeabele, mentale structuren die onderhevig zijn aan verandering in het licht van ervaring (Thompson, 1992).



Figuur 4 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met de beliefssystemen van leiderschap en veranderen, mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)
 BSL= beliefstelsysteem leiderschap BSV= beliefstelsysteem veranderen

In figuur 4 staan zes beliefssystemen. De kenmerken van beliefssystemen voor leiderschap en voor veranderen sluiten zo nauw op elkaar aan dat gesproken kan worden van corresponderende beliefssystemen. De corresponderende beliefssystemen zijn herkenbaar aan hetzelfde nummer 1, 2 of 3. Onderstaand worden de overeenkomsten in de beliefssystemen besproken. Dit wordt gedaan door het beliefstelsysteem voor veranderen als basis te nemen en vervolgens de vraag te stellen welk leiderschap het meest voor de hand liggend is als een schoolleider denkt en handelt vanuit het betreffende beliefstelsysteem. Hierbij is de vraag hoe een schoolleider passend leidinggeeft aan een geplande, lerende of emergente verandering.

Bij een geplande verandering is een transactionele leiderschapsstijl passend. Coppoolse (2018) geeft aan dat de geplande verandering uitgaat van een meer technocratisch perspectief waarbij het denken en doen gescheiden is. Bij transactioneel leiderschap bedenkt de leider een verandering en voeren de leraren uit wat de leider heeft bedacht. De transactionele leider controleert en zorgt zo dat de wereld voorspelbaar blijft (Burrell & Morgan, 1979). Het werkelijkheidsbeeld van het management is waar (Homan, 2005). Veranderingen worden door de transactionele leider ontworpen en geïmplementeerd (Caluwé & Vermaak, 2006).

Bij een lerende verandering is een transformationele leiderschapsstijl passend. Bij een lerende verandering gaan mensen op weg naar een nieuwe situatie die nog niet geheel duidelijk is (Boonstra, 2006; Wierdsma & Swieringa, 2017). Het management begrijpt dat zijn beeld van de werkelijkheid niet zaligmakend is en wil samen met de mensen in de organisatie een visie ontwikkelen door in een lerend proces tot gedeelde inzichten

te komen (Burrell & Morgan, 1979; Homan, 2005). Dit vraagt om transformatie waarin de rol van de leider is om het lerend vermogen van de mensen te vergroten door ze in leersituaties te brengen. De transformationele leider gaat met een wenkend perspectief voor ogen samen met de mensen lerend op weg (Swieringa, 2017).

Bij een emergente verandering is gespreid leiderschap passend. De veronderstelling is dat organisaties voortdurend in beweging zijn en dat verandering een permanent proces is (Boonstra, 2018; Caluwé & Vermaak, 2006; Cummings & Worley, 2009; Homan, 2005). Het verloop van de verandering is onvoorspelbaar en een pluriformiteit aan actoren draagt bij aan het verloop van de verandering (Coppoolse, 2018). De leider is gericht op zelforganisatie en het creëren van ruimte voor alle actoren en 'stuurt' vanuit het idee dat leiderschap natuurlijk ontstaat in een interactief web van actoren (Spillane, 2006).

Een belangrijke constatering is dat uit de literatuurstudie naar beliefs over leiderschap en beliefs over veranderen kan worden afgeleid dat er potentieel meer handelingsruimte en leiderschap van leraren mogelijk is bij de corresponderende beliefssystemen 3 dan bij de corresponderende beliefssystemen 1. De corresponderende beliefssystemen 2 nemen een middenpositie in.

Constructive development

De volgende paragrafen gaan eerst in op de relatie tussen constructive development en leiderschap. Vervolgens worden aan de hand van de constructive development theory drie ontwikkelstadia beschreven met daarbij behorende beliefs. Deze werkwijze is eerder toegepast bij onderzoek naar leiderschap (Brown, 2011; Rooke & Tolbert, 2005; Harris & Kuhnert, 2008; Spence & McDonald, 2010). Mede door de feedback in de eerste deskundigenbijeenkomst wordt op basis van de constructive development theory tot potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap gekomen.

Constructive development en leiderschap

In hoofdstuk 3 werd al duidelijk dat beliefs voortkomen uit de persoonlijke en professionele biografie (Akkerman & Meijer, 2009; Kegan & Lahey, 2009; Meijer, 2011; Mezirow, 2009). Op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven ontwikkelen zich beliefs van waaruit in dit geval de schoolleider de wereld en zichzelf beschouwt. De constructive development theory beschrijft verschillende stadia in de ontwikkeling van een subject. Een ontwikkelstadium wordt volgens de constructive development theory niet bepaald aan de hand van kennis en vaardigheden, ofwel de

horizontale ontwikkeling van de leider. Een ontwikkelstadium van een leider wordt bepaald door hoe een leider weet wat hij of zij weet, ofwel de verticale ontwikkeling van de leider (McCauly et al., 2006). Een overgang naar een volgend stadium van ontwikkeling wordt veroorzaakt door beperkingen die een mens tegenkomt in diens betekenisgeving. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan een toename van complexiteit in de omgeving die om een complexere vorm van betekenisgeving vraagt. Een stadium van ontwikkeling beïnvloedt wat iemand kan waarnemen en daarmee wat iemand kan beschrijven en benoemen, waarop iemand kan reflecteren, en wat iemand kan beïnvloeden en veranderen (McCauly et al., 2006). Een hoger stadium van ontwikkeling omvat ook de eerdere stadia. Er vindt, uitgezonderd in crisissituaties, geen regressie plaats naar een eerder stadium, echter het perspectief van een eerder stadium kan wel bewust worden ingenomen als de situatie hierom vraagt (McCauly et al., 2006). Volgens de *constructive development theory* wordt de effectiviteit van een leider in een bepaalde situatie begrensd door de betekenisgeving van een leider die vorm krijgt vanuit het ontwikkelingsstadium van de leider (Brown, 2011; Rooke & Tolbert, 2005; Harris & Kuhnert, 2008; Spence & McDonald, 2010).

Harris en Kuhnert (2007) zien *constructive development* als een theorie die verschillende perspectieven integreert die gekozen worden in onderzoek naar de effectiviteit van leiderschap. Zij stellen dat de effectiviteit van een leider vooral kan worden afgemeten aan de betekenisgeving die de leider aan situaties geeft. Harris en Kuhnert (2007) stellen dat deze betekenisgeving leidt tot gedrag en dat onderzoek naar betekenisgeving kan helpen om te weten waarom sommige leiders effectiever zijn dan anderen. Brown (2011) onderzocht de relatie tussen de verticale ontwikkeling van de leider en de mate waarin leiders duurzaamheid in de wereld bevorderen. Hij beschrijft de 'action logics' met wat hij noemt de cognitieve mogelijkheden, de affectieve mogelijkheden en de gedragmogelijkheden van de persoon die een bepaald stadium van verticale ontwikkeling heeft bereikt. Het onderzoek van Brown (2011) toont aan dat leiders met een vergevorderde verticale ontwikkeling effectiever zijn in het leidinggeven in complexe veranderprocessen dan leiders met een minder vergevorderde verticale ontwikkeling. Leiders die effectief opereren in complexiteit geven hun leiderschap vorm vanuit een diep innerlijk fundament. Ze benaderen hun werk als onderdeel van hun zingeving en gronden hun werk in transpersoonlijke betekenis. Ze hebben toegang tot zowel meer rationele en cognitieve bronnen als hun innerlijke, minder rationele bronnen. Ze sturen actief op de verdere ontwikkeling van zichzelf, van anderen en van het totale systeem (Brown, 2011).

De volgende paragrafen schetsen de ontwikkelstadia van de leider op basis van de *constructive development theory* en de beliefs die de leider heeft die zich in een bepaald

ontwikkelingsstadium bevindt. Vervolgens worden deze beelden vertaald naar potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap.

Ontwikkelstadia en wereldbeelden

Om de stadia van ontwikkeling te beschrijven, worden de stadia van twee belangrijke theorieën gecombineerd, namelijk Kegans 'Orders of Consciousness' en de action logics uit *Seven ways of Leading* van Rooke en Tolbert (Kegan, 1980; Kegan, 2002; Rooke & Tolbert, 2005). Kegan is de grondlegger van de constructive development theory en de action-logics-beschrijvingen van Rooke en Tolbert (2005) zijn gebaseerd op 25 jaar onderzoek onder duizenden leidinggevenden en professionals in de leeftijd van 25 tot 55 jaar (Brown, 2010; Kegan, 1980; Kegan, 2002; McCauly et al., 2006; Rooke & Tolbert, 2005). In navolging van McCauly et al. (2006) worden drie stadia van ontwikkeling beschreven die relevant zijn voor dit onderzoek: traditioneel wereldbeeld en interpersoonlijk zelfbeeld, modern wereldbeeld en autonoom zelfbeeld, en postmodern wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld. Deze stadia geven aanwijzingen via welke logica de schoolleider naar de wereld en naar zichzelf kijkt.²⁶ Per ontwikkelingsstadium worden de beschrijvingen naar een betekenis voor een schoolleider vertaald.

Traditioneel wereldbeeld en interpersoonlijk zelfbeeld

Dit stadium bevat Kegans traditionele wereldbeeld en interpersoonlijke zelfbeeld en Rooke en Tolberts 'diplomat' en 'expert' action logic (Kegan, 1980; Kegan, 2002; Rooke & Tolbert, 2005). De leider laat zich in diens wereldbeeld in belangrijke mate leiden door beelden, opvattingen en de mening van anderen. Hierbij kan worden gedacht aan collega's en vooral aan 'autoriteiten'. Ze hechten veel waarde aan belang en expertise en zoeken ook zekerheid hierin. Leaders in dit stadium hebben veelal input van anderen of van bronnen nodig om beslissingen te kunnen nemen en om genomen beslissingen te verantwoorden. Ze kiezen hun positie door zich te beroepen op expertise en 'bewezen waarheid'. De expertise waarop de leider zich beroept, kan ook voortkomen uit geïnternaliseerde standpunten van anderen.

De leider in dit stadium is niet langer primair gericht op de eigen behoeften en kan zich verplaatsen in anderen. De leider is vaak gevoelig voor waardering of het niet-krijgen van waardering en voor kritiek. Leaders in dit stadium staan vooral open voor waarheden die passen bij hun eigen manier van kijken. Ze gaan voor hun eigen gelijk. Wederzijdse steun en heldere beloften en verwachtingen zijn voor mensen in dit stadium van

26 De eerste twee stadia van de theorie van Kegan (1980) en de eerste action logic van Rooke en Tolbert (2005) zijn niet opgenomen in de beschrijving. De verwachting is dat deze kenmerken nauwelijks van toepassing zijn op dit onderzoek. Deze leiders zien de wereld als zwart-wit, denken in termen van winnen en verliezen en sturen door het geven van orders en het stellen van regels en verwachten dan dat anderen volgen (Harris & Kuhnert, 2007).

cruciaal belang (Brown, 2010; Harris & Kuhnert, 2007; Kegan, 1980, 2002). De leider wil er graag bij horen, volgt groepsnormen, houdt van stabiliteit en wil in groepen vooral voor verbinding zorgen. De leider gaat conflicten het liefst uit de weg en wil ervoor zorgen dat deze niet ontstaan. De leider wil graag controle houden over zichzelf en de situatie (Rooke & Tolbert, 2005).

Betekenis voor de schoolleider:

- De schoolleider hecht veel waarde aan opvattingen en expertise van 'autoriteiten' en beroept zich ook op 'eigen' expertise en gaat vaak voor 'eigen gelijk'.
- De schoolleider is gevoelig voor het krijgen van kritiek en het niet-krijgen van waardering.
- De schoolleider wil erbij horen, houdt van stabiliteit en heldere verwachtingen en wil conflicten het liefst voorkomen.
- De schoolleider houdt graag controle over zichzelf en de situatie.

Modern wereldbeeld en autonoom zelfbeeld

Dit stadium omvat Kegans moderne wereldbeeld en onafhankelijke zelfbeeld en Rooke en Tolberts 'achiever' en 'individualist' action logic (Kegan, 1980; Kegan, 2002; Rooke & Tolbert, 2005). De leider kijkt naar de wereld vanuit het beeld dat waarden, opvattingen en ethiek situationeel bepaald zijn. Mensen kijken op hun eigen manier naar de wereld en kennis wordt geconstrueerd. De leider kan onderliggende aannames achter verhalen herkennen en ter discussie stellen. De leider in dit stadium is autonoom, en niet gebonden aan regels en conventies. Als anderen diens ideeën ter discussie stellen, voelt dit niet als een aanval en gaat dit niet gepaard met een verlies van zelfwaardering. Beslissingen neemt de leider onafhankelijk, waarbij externe bronnen wel een rol kunnen spelen in de afwegingen.

Leiders in dit stadium zijn in staat om hun interpersoonlijke relaties te zien vanuit het idee dat het 'zelf' autonoom is. Het persoonlijke waardesysteem wordt de onderliggende motor voor hoe gebeurtenissen en ervaringen worden geïnterpreteerd. In dit stadium zijn leiders in staat om te werken volgens hun eigen waardesysteem. De leider waardeert het positieve van conflict, kritiek en verschillen en voelt zich verantwoordelijk voor diens eigen gemoedstoestand. De leider ziet zichzelf (ook) door de eigen ogen. De leider stelt grenzen en gaat uitdagingen aan om zich te ontwikkelen. De leider in dit stadium kan soepel 'schakelen' tussen rollen. De leider kan reflecteren op 'de lens' waardoor hij of zij keek in eerdere stadia van ontwikkeling (Brown, 2010; Harris & Kuhnert, 2007; Kegan, 1980, 2002). De leider is gericht op het creëren van een positieve werk- en leeromgeving. De leider heeft behoefte aan (het ontwikkelen van) strategische doelen en houdt van actie. De leider staat open voor feedback en weet dat verschillen en

conflicten te maken hebben met verschillende interpretaties van situaties. De leider kan out of the box denken. De leider herkent spanning tussen persoonlijke waarden en waarden van de organisatie en gebruikt deze als een bron van creativiteit en een motor voor verdere ontwikkeling (Rooke & Tolbert, 2005).

Betekenis voor de schoolleider:

- De schoolleider ziet dat mensen hun eigen waarheden hebben en kan die ook vanuit eigen autonomie bespreken.
- De schoolleider werkt vanuit eigen waarden en voelt zich verantwoordelijk voor de eigen gemoedstoestand.
- De schoolleider waardeert discussie en feedback en deze tasten diens zelfvertrouwen niet aan.
- De schoolleider kan out of the box denken en streeft naar ontwikkeling van mensen, de organisatie en zichzelf.

Postmodern wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld

Dit stadium omvat Kegans postmoderne wereldbeeld en interindividuele zelfbeeld en Rooke en Tolberts 'strategist' en 'alchemist' action logic (Kegan, 1980; Kegan, 2002; Rooke & Tolbert, 2005). Leiders die zich in dit stadium bevinden, ontwikkelen een geheel nieuw wereldbeeld. Leiders zijn in staat om hun kijk op het 'zelf' als autonoom en zelscheppend te objectiveren, erover na te denken en deze te vertalen naar hun persoonlijk waardesysteem. Het wereldbeeld is holistisch. Het waardesysteem van de leider staat in verbinding met het welzijn van grotere entiteiten, zoals een organisatie en de samenleving. Leiders die zich in dit stadium bevinden staan open voor tegenstrijdigheden in het 'zijn' van de leider zelf en bij anderen. De leider is in staat om meerdere denksystemen te begrijpen en te hanteren.

Leiders in dit stadium zien bij interactie de ander en de relatie eerder als een voortdurende transformatie, dan als een volledig geconstrueerde, statische entiteit. Ze herkennen gemakkelijker het potentieel voor transformatie in zichzelf en anderen en de relatie daartussen. In dit stadium is de leider in staat om overstijgende principes en nieuwe oplossingen te vinden voor conflicten tussen denksystemen en bij dilemma's. De leider in dit stadium kan 'waarheden' relativiseren en onderzoeken welke waarheden betekenisvol kunnen zijn. De leider in dit stadium beschikt over een goed ontwikkeld ego en ziet zichzelf met behoud van autonomie als deel van een groter geheel (Brown, 2010; Harris & Kuhnert, 2007; Kegan, 1980, 2002; McCauly et al., 2006). De leider heeft hoge morele maatstaven en is zeer zelfbewust (Rooke & Tolbert, 2005).

De leider is een 'change agent' en zorgt voor organisatietransformatie en persoonlijke veranderingen. De leider kan goed met conflicten omgaan en zoekt kracht in wederzijds onderzoek en kwetsbaarheid. De leider is gefascineerd door drie dimensies van sociale relaties: persoonlijke relaties, relaties op organisatieniveau en relaties in de wereld. De leider heeft oog voor de korte termijn, maar verliest de lange termijn nooit uit het oog.

Betekenis voor de schoolleider:

- De schoolleider heeft een holistische kijk op de wereld en ziet zichzelf en de organisatie als onderdeel van een groter geheel (samenleving).
- De schoolleider weet dat relaties voortdurend in transformatie zijn en is in staat om vanuit zelfbewustzijn meerdere 'denksystemen' te begrijpen (tolerantie).
- De schoolleider ziet dat er meerdere waarheden naast elkaar kunnen bestaan en zoekt naar betekenisgeving op basis van die waarden.
- De schoolleider heeft hoge morele maatstaven en voelt zich verantwoordelijk voor de omgeving in brede zin.

In een onderzoek van Harris en Kuhnert (2007) zijn aanwijzingen te vinden dat leiders die zich bevinden in het ontwikkelingsstadium van een traditioneel wereldbeeld en interpersoonlijk zelfbeeld, veelal transactioneel leiderschap laten zien. Leiders die zich in het ontwikkelingsstadium van een modern wereldbeeld en autonoom zelfbeeld bevinden, bedienen zich meer van een transformationele vorm van leiderschap. Uit een onderzoek van Rooke en Tolbert (2005) onder vijfhonderd leidinggevendenden blijkt dat van die groep slechts 5% zich bevindt in het ontwikkelingsstadium van een postmodern wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld. Verder bevindt 40% van de onderzochte groep zich in het ontwikkelingsstadium van een modern wereldbeeld en autonoom zelfbeeld en 50% van de onderzochte groep zich in het ontwikkelingsstadium van een traditioneel wereldbeeld en interpersoonlijk zelfbeeld. Uit een onderzoek van Brown (2011) blijkt dat leiders met een postmodern wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld het meest effectief zijn bij complexe veranderprocessen. Deze leiders omarmen het niet-weten en hebben een groot vertrouwen in anderen, in het proces van veranderen en in zichzelf.

Discussie: bijeenkomst met deskundigen

Na de literatuurstudies is de ontwikkeling van het onderzoek besproken tijdens een eerste bijeenkomst met een deskundigenpanel (hoofdstuk 2) en daarbij heeft de onderzoeker om kritische feedback gevraagd. Een belangrijke bevinding uit deze be-

spreking is dat leden van het panel vraagtekens zetten bij de al te rigide indeling van mensen in een stadium van ontwikkeling met een daarbij behorende set van beliefs. Waar in het denken over leiderschap en veranderen een bepaalde voorkeur op basis van beliefs mogelijk werd geacht en dit ethisch op weinig bezwaren stuitte, lag dit bij beliefs en ontwikkelstadia van wereldbeelden en zelfbeelden gecompliceerder. Ook werd beargumenteerd dat de indeling van mensen in ontwikkelstadia een sterk normatief karakter heeft en daardoor op ethische bezwaren kan stuiten. Een indelingsmodel veronderstelt impliciet, aldus de feedback, dat schoolleiders als mens meer of minder ontwikkeld zijn.

Deze feedback overdenkend, kwam de onderzoeker tot de conclusie dat door een mogelijke keuze voor het werken met ontwikkelstadia, zoals bij eerdere onderzoeken over constructive development en leiderschap is gedaan (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; Rooke en Tolbert, 2005), de acceptability (Akkerman et al., 2008) van het onderzoek in gevaar kan komen. Herkenning en acceptatie van het onderzoek door schoolleiders is van cruciaal belang voor de waarde van het onderzoek in de praktijk. De normatieve indeling in ontwikkelstadia draagt naar verwachting niet bij aan herkenning en acceptatie en zelfinzicht van de schoolleider.

Bovenstaande heeft tot het inzicht geleid dat de constructive development theory een bijdrage aan het onderzoek kan leveren, mits dit in een andere vorm geschiedt dan het werken met de ontwikkelstadia.²⁷ De andere vorm is dat er wordt gewerkt met beliefs die de handelingsruimte en het leiderschap van leraren potentieel kunnen belemmeren of bevorderen. Deze beliefs met toelichtingen zijn afkomstig uit de literatuur van de theorie van constructive development (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; Rooke en Tolbert, 2005). De potentieel ruimte-belemmerende beliefs zijn geselecteerd uit beschrijvingen en quotes van het traditionele wereldbeeld en interpersoonlijke zelfbeeld. De potentieel ruimte-bevorderende beliefs zijn geselecteerd uit beschrijvingen en quotes van het moderne wereldbeeld en autonome zelfbeeld en in beperkte mate op het postmoderne wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld. De reden van de keuze voor de bovenstaande ontwikkelstadia is dat, zoals eerder aangegeven, de relatie van deze ontwikkelstadia met transactioneel en transformationeel leiderschap in eerdere studies is aangetoond (Harris & Kuhnert, 2007; Rooke & Tolbert, 2005) en dat uit het onderzoek van Brown (2011) blijkt dat leiders die zich bevinden in het stadium postmoderne wereldbeeld en interindividueel zelfbeeld en in mindere mate het moderne

27 Bij de studies is later gebleken dat deze stap belangrijk is geweest voor het zelfbegrip van de schoolleider. In studie 3 zijn de potentieel ruimte-belemmerende en potentieel ruimte-bevorderende beliefs in de data gevonden en ook op basis van de data aangevuld.

wereldbeeld en autonome zelfbeeld, effectiever zijn in het leiderschap dat in een moderne organisatie wordt gevraagd (hoofdstuk 3).²⁸

Potentieel belemmerende en bevorderende beliefs

Onderstaand volgen de potentieel belemmerende en bevorderende beliefs met een korte toelichting en duiding waarom deze beliefs potentieel bevorderend of belemmerend kunnen zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

A. Potentieel belemmerende beliefs

A1. Waarheid geeft helderheid en zekerheid

Volgens mensen met dit belief zijn er mensen die de waarheid in pacht hebben. Het is daarom logisch voor mensen met dit belief om zich hierdoor te laten leiden bij beslissingen en de mensen die de waarheid kennen te volgen en zo ook zelf gelijk te hebben. Iemand kan positie kiezen door zich te beroepen op een bewezen waarheid. Zo kan een leider ook goed verantwoord worden wat hij of zij doet.

Een sterk belief dat 'de waarheid' bestaat, kan ertoe leiden dat de schoolleider vooral voor eigen 'waarheid' gaat en minder ruimte heeft en toelaat voor andere perspectieven en twijfel. Bij de handelingsruimte en het leiderschap van leraren is die ruimte voor andere perspectieven nodig.

A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken

Mensen met dit belief vinden dat meningsverschillen zorgen voor gedoe en frictie en dat zit mensen in de weg. Een leider moet er volgens hen voor zorgen dat er een harmonische sfeer blijft.

Een sterk belief dat harmonie belangrijk is, kan ervoor zorgen dat de schoolleider een situatie al snel framet als 'conflict'.

A3. Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt

Mensen met dit belief vinden dat de omstandigheden en de leider invloed hebben op hoe iemand zich voelt. Daarmee moet een schoolleider rekening houden. Een schoolleider is gezien vanuit dit belief in belangrijke mate verantwoordelijk voor hoe een leraar zich voelt.

28 Collega-opleiders hebben feedback gegeven over de helderheid van de gekozen formuleringen en de toelichtingen en duidingen en over de relatie tussen de beliefs en de beschreven ontwikkelstadia van waaruit de beliefs afkomstig zijn.

Een belief dat de leider verantwoordelijk is voor de gemoedstoestand van anderen, kan ervoor zorgen dat deze controle wil houden over wat er gebeurt om ervoor te zorgen dat anderen zich 'goed' voelen.

A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen

Volgens dit belief zijn mensen afhankelijk van erkenning en waardering van anderen. Het krijgen van kritiek of het niet-krijgen van waardering en erkenning is voor hen niet altijd even gemakkelijk. Dit geldt ook voor de leider zelf.

Een belief dat een schoolleider erkenning verdient voor hoe het gaat (erkenningsbehoefte) kan ertoe leiden dat deze gaat 'pronken' met iets wat anderen hebben bereikt of dat hij of zij altijd zelf wil meedoen en op de voorgrond wil staan. Dit kan de handlingsruimte van leraren doen afnemen en het kan op basis van dit belief lastig zijn om anderen leiderschap te gunnen.

A5. Voorspelbaarheid en controle is belangrijk voor de mens

Mensen met dit belief geloven dat mensen behoefte hebben aan voorspelbaarheid en daarbij hoort dat een leider zaken goed in de gaten houdt (controle), zowel voor zichzelf als voor anderen.

De behoefte aan voorspelbaarheid kan ertoe leiden dat de leider vooral dingen zelf wil organiseren en zaken zelf in de hand wil houden. Deze behoefte kan ook leiden tot 'overmatige' controle van wat anderen doen. Dat laat minder handlingsruimte toe voor anderen.

B. Potentieel bevorderende beliefs

B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling

Volgens mensen met dit belief is waarheid deels relatief. Volgens hen kijken mensen op hun eigen manier naar de wereld. Deze diversiteit in betekenisgeving is goed voor de ontwikkeling. Een mens neemt onafhankelijk beslissingen, waarbij externe bronnen wel een rol kunnen spelen bij de afwegingen.

Dit belief maakt het gemakkelijk om meerdere perspectieven toe te laten. Vanuit deze diversiteit aan 'waarheden' kan en mag ontwikkeling ontstaan, ook in richtingen die in eerste instantie niet de richtingen zijn van de schoolleider. Dit kan ervoor zorgen dat de schoolleider gemakkelijk handlingsruimte kan toelaten.

B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij

Volgens dit belief hoeven mensen het niet altijd met elkaar eens te zijn. Frictie kan juist zorgen voor ontwikkeling. Met dit belief kun een leider frictie verduren.

Waar mensen leren en ontwikkelen, kan frictie ontstaan. De schoolleider met dit belief zal hier niet ongerust over worden, maar zal dit kunnen zien als een teken van ontwikkeling.

B3. Mensen zijn verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand

Mensen met dit belief geloven dat een mens verantwoordelijk is voor diens eigen gemoedstoestand. Een leider met dit belief acht anderen verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand en zichzelf voor diens eigen gemoedstoestand. Iemand bepaalt zelf wat hij doet met wat hem of haar 'overkomt'.

Op basis van dit belief kan een leider de verantwoordelijkheid gemakkelijker bij anderen laten en hoeft deze niet overmatig voor anderen te zorgen (betuttelen). Hij of zij kan dan beter ruimte laten aan anderen.

B4. Kwetsbaarheid is een kracht

Mensen met dit belief geloven dat zichzelf openstellen ervoor zorgt dat anderen dit ook doen. Een leider die zich kwetsbaar opstelt, bevordert volgens hen ontmoeting en dialoog. Gevraagde en ongevraagde feedback is een vanzelfsprekendheid.

Dit belief is bevorderend voor een cultuur waarin leraren samen leren en ontwikkelen. Met dit belief hoeft een leider niet alles te weten en kan deze gemakkelijker onzekerheid en het niet-weten van anderen toelaten. De leider hoeft dit niet op te lossen.

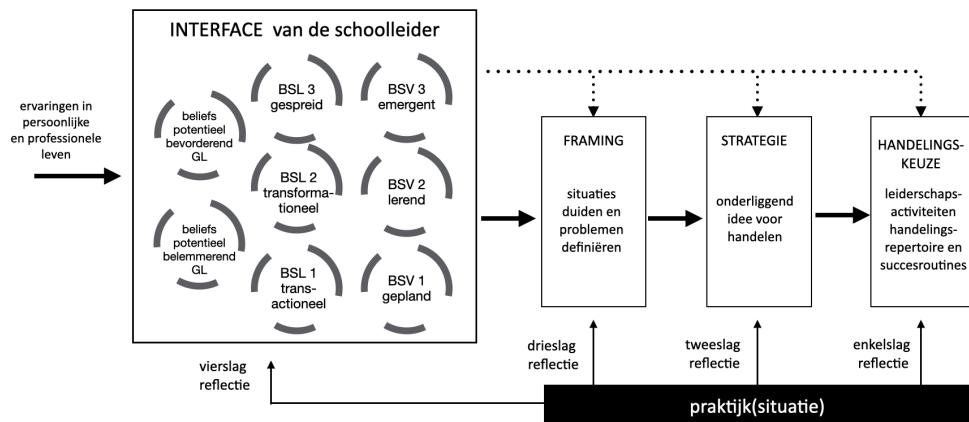
B5. Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen

Volgens dit belief is niet alles maakbaar, voorspelbaar en te plannen. Juist onvoorspelbaarheid bevordert leren en ontwikkelen. Hier houdt een schoolleider rekening mee. Door 'toeval' kunnen mooie dingen ontstaan.

Op basis van dit belief kan een schoolleider handelingsruimte geven en vertrouwen dat er iets moois kan ontstaan, ook al is vooraf nog niet helemaal helder wat dat 'moois' is.

Interface met beliefs

Op basis van de literatuurstudie kan de deelvraag: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* voorlopig worden beantwoord in de vorm van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met een interface bestaande uit drie beliefssystemen over leiderschap, drie beliefssystemen over veranderen en vijf potentieel belemmerende en vijf potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap.



Figuur 5 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met invulling van de interface, mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)

BSL = beliefstelsel leiderschap BSV = beliefstelsel veranderen GL = gespreid leiderschap

In het model in figuur 5 is aangegeven welke beliefssystemen en beliefs potentieel gespreid leiderschap bevorderen of belemmeren. Vanuit de schoolleider als actor betreft het hier het bevorderen of belemmeren van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De kans op het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren is het grootste met beliefs die passen bij de beliefssystemen 'Gespreid leiderschap' en 'Emergent veranderen' en het minst groot met beliefs passend bij de beliefssystemen 'Transactioneel leiderschap' en 'Gepland veranderen'. De kans dat de schoolleider de handelingsruimte en het leiderschap van leraren bevordert, is het grootste als de schoolleider potentieel bevorderende beliefs heeft voor gespreid leiderschap. De kans op handelingsruimte en leiderschap van leraren is het minst groot als de schoolleider potentieel belemmerende beliefs heeft voor gespreid leiderschap. In het model is ook te zien dat de potentieel bevorderende en belemmerende beliefs voor gespreid leiderschap invloed hebben op de leiderschapsbeliefs en veranderbeliefs van de schoolleider.

Dit hoofdstuk beschreef het literatuuronderzoek naar deelvraag 2 van de eerste hoofdvraag: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Deze vraag is op basis van een literatuurstudie voorlopig beantwoord. Het antwoord is het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met een interface bestaande uit drie beliefssystemen over leiderschap, drie beliefssystemen over veranderen en vijf potentieel belemmerende en vijf potentieel bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap.

Hoofdstuk 5 bespreekt studie 3 die bestaat uit interviews met schoolleiders. Een vraag die in deze studie voorligt, is of en in welke mate de beliefs van de interface (figuur 5) in de interviews naar voren komen en of er op basis van de interviews aanvullingen zijn hierop.

HOOFDSTUK 5

5

Studie 3 Interviews met schoolleiders

De centrale vraag in dit hoofdstuk is de deelvraag: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Om deze vraag te beantwoorden, is de onderzoeker voor studie 3 in gesprek gegaan met schoolleiders in de vorm van semigestructureerde interviews. Eerst worden de bevindingen uit het literatuuronderzoek toegelicht die als basis dienden voor studie 3. Vervolgens wordt de onderzoeksmethode beschreven. Daarna wordt ingegaan op de onderzoeksresultaten, waarbij eerst aandacht wordt besteed aan de spanningen die schoolleiders ervaren bij ruimte geven en laten aan leraren. Deze spanningen centreren zich rondom drie hoofdvragen die schoolleiders kunnen hebben in relatie tot de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en geven verdiept inzicht in de aanleiding van het onderzoek. Vervolgens worden de overige resultaten van studie 3 besproken, waaronder de interfaces van de schoolleiders en meer specifiek de beliefssystemen en de beliefs die deel uitmaken van de interfaces. Het antwoord op de centrale vraag wordt beschreven in de conclusie. Daarna volgt een discussieparagraaf waarin nuancerings gemaakt worden bij de gehanteerde onderzoeksmethode en de feedback beschreven wordt die is verkregen bij een bijeenkomst met deskundigen. Ook wordt ingegaan op situationeel 'schakelen'. Het hoofdstuk sluit af met een samenvatting.

Inhoudelijke inleiding

In studie 3 staat de vraag centraal welke beliefs van de schoolleider de handelingsruimte en het leiderschap van leraren belemmeren of bevorderen. Om deze deelvraag te beantwoorden, zijn door middel van een literatuurstudie (hoofdstuk 4, studie 2) de hoofdstromingen onderzocht op het gebied van denken over leiderschap en denken over veranderen. Dit leidde tot drie beliefssystemen voor leiderschap in het onderwijs en drie beliefssystemen voor veranderen in het onderwijs. Deze beliefssystemen bestaan uit geïntegreerde, dynamische, permeabele, mentale structuren waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties zijn opgeslagen (Thompson, 1992). De kenmerken van beliefssystemen van leiderschap en veranderen vertonen veel overeenkomsten en daarom spreekt de auteur van dit proefschrift over corresponderende beliefssystemen voor leiderschap en veranderen:

1. beliefstelsysteem 'Transactoneel leiderschap' en beliefstelsysteem 'Gepland veranderen';
2. beliefstelsysteem 'Transformationeel leiderschap' en beliefstelsysteem 'Lerend veranderen';
3. beliefstelsysteem 'Gespreid leiderschap' en beliefstelsysteem 'Emergent veranderen'.²⁹

Beliefssystemen uit categorie 1 geven potentieel de minste kans op het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en beliefssystemen uit categorie 3 geven potentieel de meeste kans hierop.

Aanvullend op de beliefssystemen van leiderschap en veranderen zijn op basis van de literatuurstudie vijf potentieel bevorderende beliefs en vijf potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en leiderschap van leraren geformuleerd. Deze beliefs vinden hun oorsprong in de ontwikkelstadia van de constructieve development theory en de daarin beschreven wereldbeelden en mensbeelden (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; Rooke & Tolbert, 2005). De beliefs van de beliefssystemen voor leiderschap en veranderen en de potentieel belemmerende of bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, kunnen deel uitmaken van de interface (Lengkeek, 2016) van de schoolleider. Op basis van deze interface frame de schoolleider bewust of onbewust situaties, bepaalt de schoolleider een strategie en kiest de schoolleider voor bepaalde handelingen (hoofdstuk 3, studie 1).

Onderzoeksmethode

Om bovenstaande beliefs en beliefssystemen verder te onderzoeken, is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd voor studie 3. De vraag hierbij is of bovenstaande beliefs en de

²⁹ Op de indeling en de wenselijkheid ervan wordt teruggekomen bij de paragraaf over de deskundigenbijeenkomst

beliefsystemen worden herkend en bevestigd in de interviewdata. Ook is onderzocht of er op basis van de interviewdata aanvullingen zijn op de beliefs uit de literatuurstudie. Ten slotte is onderzocht of in de interviewdata patronen te herkennen zijn in de beliefs van schoolleiders in relatie tot het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en wat de mogelijke betekenis van deze patronen is.

Datakenmerken

Voor studie 3 is de onderzoeker in gesprek gegaan met twintig schoolleiders uit het primair onderwijs. De deelnemers aan de studie zijn afkomstig van besturen uit het netwerk van de onderzoeker als adviseur en opleider. In overleg met de besturen is gekeken naar schoolleiders die volgens de besturen goede schoolleiders zijn. Er nemen geen schoolleiders deel van wie bestuurders twifelen aan hun functioneren of vinden dat ze in onvoldoende mate functioneren. Dit criterium is belangrijk voor het onderzoek, omdat het onderzoek gericht is op schoolleiders die zich verder willen ontwikkelen in hun leiderschap en niet op schoolleiders die 'onvoldoende' functioneren als schoolleider. Een deelname van schoolleiders die onvoldoende functioneren, kan de resultaten van het onderzoek bij een onderzoekspopulatie van twintig schoolleiders onevenredig beïnvloeden.³⁰

In overleg met de besturen is een tweede criterium vastgesteld voor een redelijke afspiegeling van schoolleiders en dat is het aantal jaren ervaring. Op basis van de literatuurstudie onderschrijft de onderzoeker het belang van dit criterium, want beliefs worden gevormd door ervaringen en het is aannemelijk dat de ervaringen met de jaren toenemen (hoofdstuk 3).³¹

Methode

Voor de gesprekken met de schoolleiders is een vragenlijst samengesteld op basis van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' (bijlage 2). De items van de vragenlijst zijn gekozen op basis van de literatuurstudie en gaan over mogelijke spanningen die schoolleiders ervaren bij het geven van ruimte aan leraren, het wereldbeeld en zelfbeeld, leiderschap en over veranderen. De leidraad van het gesprek bestaat in belangrijke mate uit open vragen. Dit is gedaan om sturing in de antwoorden in een bepaalde richting zoveel mogelijk te voorkomen (Baarda et al., 2013). De keuze voor open vragen is ook relevant, omdat de schoolleider zo ruimte heeft om zaken te noemen die niet in de literatuurstudie zijn gevonden. Dit kan leiden tot een aanvulling, specificering of wijziging van de invulling van de interface van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'.

30 De criteria voor het functioneren en de beoordeling ervan worden buiten beschouwing gelaten en de onderzoeker baseert zich op de beoordeling van de besturen.

31 De geïnterviewde groep schoolleiders heeft 2 tot ruim 25 jaar ervaring als schoolleider.

Data-analyse

Voor de analyse van de data is gebruikgemaakt van het dataprogramma Atlas-ti. De gesprekken zijn opgenomen en getranscribeerd. In de transcripten zijn vervolgens in Atlas-Ti fragmenten geselecteerd op basis van de volgende vier categorieën: ervaren spanningen, leiderschap, veranderen en potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze categorieën met fragmenten zijn vervolgens geëxporteerd in Excelbestanden per schoolleider. Hierin werden de fragmenten voorzien van een interpretatie en een code.³²

De codes voor de categorie leiderschap zijn de drie beliefssystemen voor leiderschap:

- beliefstelsysteem leiderschap 1 'Transactioneel leiderschap';
- beliefstelsysteem leiderschap 2 'Transformationeel leiderschap';
- beliefstelsysteem leiderschap 3 'Gespreid leiderschap'.

De codes voor de categorie veranderen zijn de drie beliefssystemen voor veranderen:

- beliefstelsysteem veranderen 1 'Gepland veranderen';
- beliefstelsysteem veranderen 2 'Lerend veranderen';
- beliefstelsysteem veranderen 3 'Emergent veranderen'.

De codes voor de categorie potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren zijn de codes die op basis van de literatuurstudie zijn beschreven:

Potentieel belemmerende beliefs:

- A1. Waarheid geeft helderheid en zekerheid.
- A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken.
- A3. Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt.
- A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen.
- A5. Voorspelbaarheid en controle is belangrijk voor de mens.

Potentieel bevorderende beliefs:

- B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling.
- B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij.
- B3. Mensen zijn verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand.
- B4. Kwetsbaarheid is een kracht.
- B5. Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen.

32 Voor deze vorm is gekozen, omdat de peer die parallel heeft gecodeerd niet de beschikking had over Atlas-ti en zo in de Excelbestanden de codering kon worden vergeleken (zie bij navolgbaarheid).

Bij de potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren is deels een inductieve benadering gevolgd (Boeije & Bleijenberg, 2019). Dit is gedaan, omdat in de transcripten beliefs kunnen voorkomen die worden geïnterpreteerd als een potentieel belemmerend of potentieel bevorderend belief, maar waaraan nog geen passende bestaande code kan worden toegekend. Als dit zich voordeed, zijn de tekstfragmenten geselecteerd en voorzien van een interpretatie door de onderzoeker. Aan de hand van de interpretatie is een code geformuleerd. Vervolgens zijn de overige transcripten geanalyseerd op tekstfragmenten die wijzen op het belief van de code.

In het gesprek is in het begin gevraagd naar de spanningen die schoolleiders ervaren bij het geven van ruimte aan leraren. Deze vraag is interessant, omdat de antwoorden informatie kunnen geven over de aard van de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap.

Aan de hand van de interpretaties en coderingen is per schoolleider een analyse gemaakt (voorbeeld in bijlage 3). Een analyse bestaat uit:

- de spanningen die de schoolleider aangeeft te ervaren bij ruimte geven en laten aan leraren;
- een duiding van het beliefstelsel Leiderschap;
- een duiding van het beliefstelsel Veranderen;
- een duiding van potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren;
- een duiding van potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren;
- een samenvatting met daarin een overzicht van de bovenstaande duidingen.

Dit is gedaan om in een volgende stap mogelijke patronen te kunnen onderzoeken. Hiervoor is een overzicht gemaakt van alle codes van de groep schoolleiders en is gekeken naar de mogelijke relaties tussen de verschillende codes. Hierbij hoort de kanttekening te worden geplaatst dat het categoriseren onderzoek naar mogelijk patronen mogelijk maakt, maar nooit rigide mag worden gehanteerd.³³

Betrouwbaarheid en navolgbaarheid

Om sociale wenselijkheid in de antwoorden te voorkomen, is ervoor gekozen om de deelnemers vooraf minimale informatie te geven over het onderzoek. Ook is ervoor gekozen om de analyse van het interview niet per schoolleider terug te koppelen en te laten accorderen. De onderzoeker achtte het risico groot dat daardoor het onderzoek

33 Beliefsystemen zijn permeabel (Thompson, 1992) en schoolleiders kunnen beliefs van meerdere beliefssystemen hebben.

minder betrouwbaar zou worden. Dit heeft te maken met de aard van het onderzoek waarin de auteur van dit proefschrift als onderzoeker mede op zoek gaat naar de onbewuste beliefs van de schoolleider. Het risico van een terugkoppeling per schoolleider is dat de door de onderzoeker geconstateerde onbewuste beliefs op basis van diens espoused theory worden ontkracht of ontkend (Argyris, 2006).³⁴

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe zoveel mogelijk sociaal wenselijke antwoorden zijn voorkomen. Dit is gedaan door vooraf open vragen te formuleren rondom items uit het literatuuronderzoek. In aanvulling hierop is ook gekeken naar de gehanteerde terminologie. Zo is bij het item ‘spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap’ bewust gekozen voor de open en ruime formulering ‘ruimte geven’. Als zou worden gevraagd naar gespreid leiderschap of leiderschap van leraren, wordt mogelijk gesuggereerd dat de schoolleider dit al doet of dat de vragensteller van mening is dat dit de beste vorm van leiderschap is. Dit kan leiden tot sociaal wenselijke antwoorden in het gehele interview en dat is niet wenselijk. ‘Ruimte voor leraren’ is neutraler, omdat in alle beliefsystemen sprake is van enige mate van ‘ruimte’ voor leraren.

Geloofwaardigheid is een kwaliteitskenmerk van een interpretatief paradigma van waaruit de onderzoeker werkt (Boeije & Bleijenberg, 2019). In studie 3 is mede voor deze geloofwaardigheid gezorgd door de eerste vijf transcripten door een collega-opleider met onderzoekservaring parallel te laten coderen. Vervolgens zijn de uitkomsten, de Excelbestanden met geselecteerde tekstfragmenten, de interpretaties en codes vergeleken. Als er sprake was van een verschil in interpretatie of code zijn in samenspraak de definitieve interpretatie en codering bepaald. De ervaring met het interpreteren van de onderzoeksgegevens vormde de basis om de overige transcripten te interpreteren en te coderen. Bij twijfel over de interpretatie en codering heeft de onderzoeker dit met de collega besproken.

In het kader van de navolgbaarheid van het onderzoek besprak de onderzoeker na afloop van studie 3 het verloop van het onderzoek en de voorlopige onderzoeksresultaten in een bijeenkomst met een panel van deskundigen. Het doel van de bijeenkomst was dat de onderzoeker wordt bevraagd op mogelijk gekleurde of afwezige opvattingen en feedback krijgt op de navolgbaarheid van dit onderzoek in termen van visibility: zijn de keuzes en beslissingen geëxpliciteerd en gecommuniceerd, comprehensibility: zijn de keuzes onderbouwd en acceptability: zijn de onderbouwde keuzes aanvaardbaar volgens de waarden en normen binnen het onderzoeksdomein (Akkerman et al., 2008)?

34 De aanleiding voor deze keuze was de reactie van drie schoolleiders in de testfase van de vragen van het semi-structureerde interview. Twee schoolleiders vulden aan wat ze nog meer belangrijk vonden en nuanceerden andere uitspraken in de tekst. Een derde schoolleider ging akkoord met het transcript, maar vond het wel confronterend om het zo op papier te zien, wat de schoolleider ‘een vreemd gevoel’ gaf.

Resultaten

Voordat op de beliefs van de schoolleiders wordt ingegaan, is er aandacht voor de spanningen die schoolleiders zeggen te ervaren bij de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze spanningen kunnen een aanleiding zijn om de handelingsruimte en het leiderschap van leraren te belemmeren, zoals in het eerste hoofdstuk beschreven is. Verderop volgt een beschrijving van de beliefsystemen en beliefs van de geïnterviewde schoolleiders. Vervolgens wordt ingegaan op de aanvullende potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs.

Ervaren spanningen bij het geven en laten van ruimte

De eerste vraag van het semigestructureerde interview is welke spanningen schoolleiders ervaren bij het geven en laten van ruimte aan leraren. De antwoorden hierop gaven inzicht in de beliefs van schoolleiders. Deze inzichten komen terug als deze beliefs uit de data geordend worden naar beliefsystemen en potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren. Bij de bestudering van de antwoorden op de vraag naar spanningen zijn er aanwijzingen dat de ervaren spanningen zich centreren rond drie hoofdvragen die schoolleiders kunnen hebben op het gebied van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:³⁵

- Hoe geef en laat je als schoolleider ruimte?
- Hoe kun je als schoolleider ruimte geven en tegelijkertijd weten hoe het gaat?
- Wat doe je als schoolleider als leraren je vragen om een beslissing te nemen?

Deze vragen maken inzichtelijk wanneer spanningen kunnen ontstaan bij de schoolleider rondom de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Bovendien zijn er aanwijzingen dat de aard van de spanningen te maken heeft met de mate van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren in de perceptie van de schoolleider. Een belangrijke aanwijzing hiervoor is dat de derde vraag voornamelijk naar voren komt bij schoolleiders die bewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren bevorderen. De vragen worden onderstaand besproken met fragmenten ter illustratie.

De eerste vraag is: 'Hoe geef en laat je als schoolleider ruimte?' Deze vraag blijken schoolleiders op zichzelf te betrekken in de zin van 'Ben ik in staat om ruimte te geven?' en 'Wat kom ik dan van mezelf tegen?' Dit blijkt bijvoorbeeld uit het volgende fragment waarin de schoolleider spreekt over 'schipperen' als het gaat om ruimte laten aan anderen, terwijl deze zelf goede ideeën denkt te hebben.

35 Ter informatie: fragmenten die verwijzen naar de eerste vraag komen zeventien keer voor, fragmenten die verwijzen naar de tweede vraag tien keer en fragmenten die verwijzen naar de derde vraag zeven keer.

Ik denk dat dat voor een deel dus ook wel de kramp is. Als je zelf wel ideeën hebt over hoe je dingen wilt en tegelijkertijd heb je een team waarvan je zegt: ja, mensen moeten daar ook zelf ideeën over ontwikkelen. Nou ja, dan moet je toch een soort van daarin gaan schipperen. (Schoolleider A)

Schoolleiders leggen de 'hoe-vraag' ook bij leraren in de zin van 'zijn zij in staat om de ruimte in te vullen en hebben ze daar de kennis, vaardigheden en juiste attitude voor. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider twijfelt over de professionaliteit van leraren.

Daar zie ik dus wel een stukje in van ja, aan de ene kant wil je ze vrijheid geven, maar aan de andere kant denk je: ja, jongens, die vrijheid kunnen jullie niet aan. Want jullie weten eigenlijk niet zo goed wat de standaard is. En dat is dus onder andere een van die spanningspunten die bij ons in school, die voor mij in ieder geval wel zichtbaar zijn en soms ook voelbaar. Je wil op de ene kant vrijheid geven en aan de andere kant, we kunnen het ons niet permitteren om maar een beetje rond te lummelen. (Schoolleider S)

De tweede vraag is: 'Hoe kun je als schoolleider ruimte laten en tegelijkertijd weten hoe het gaat?'

De spanningen die met deze vraag te maken hebben, zijn gericht op de angst dat iets verkeerd gaat. Ook deze vraag betrekken schoolleiders zowel op zichzelf als op de leraren. Zo blijkt uit het volgende fragment dat de schoolleider zich ervan bewust is dat hij ruimte wil laten, maar dat dit van zichzelf de nodige inspanning vraagt.

Maar dat, als je het hebt over wat schuurt bij mij, dus, nou, ook daarin, het op je handen zitten, het aanschouwen, de neiging hebben om toch iets te doen. Maar ja, de vinger aan de pols blijven houden. Dat is wel iets dat ik geregeld tegen mezelf moet zeggen. (Schoolleider D)

Als het gaat om leraren speelt het vertrouwen in hun professionaliteit, net als in de eerste vraag, een belangrijke rol. Zo blijkt uit het volgende fragment dat de schoolleider moeite heeft om te vertrouwen in het groepsproces en dan met name dat de groep ervoor zorgt dat de leraren met deskundigheid het leiderschap nemen en toevertrouwt krijgen.

Ik denk dat een van de dilemma's, als je bij ons op school echt openzet, dat je altijd wel een soort hoopt: wie gaat dit aanpakken? Of wie gaat het oppakken? Of wordt het kar trekken of gaat het aan? Ik denk toch wel dat je een aantal mensen hebt, dat je denkt: o nee, als jij maar niet het voortouw neemt! Want dan gaat het vast... nou ja, dan komen er allerlei

aannames. Dan moet je ook op de anderen vertrouwen. Dat die ervoor zorgen dat het goed gaat. (Schoolleider P)

De derde vraag is: 'Wat doe je als schoolleider als leraren je vragen om een beslissing te nemen?' Spanningen zijn voornamelijk te zien bij schoolleiders die aangeven dat leraren in hun school veel handelingsruimte hebben en als er sprake is van leiderschap van leraren. Dit zijn schoolleiders die voornamelijk beliefs hebben van de beliefssystemen van niveau 3 en 2 en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Zo blijkt uit het volgende fragment dat de schoolleider zich bewust is van het appel dat op hem wordt gedaan als het spannend wordt om een beslissing te nemen.

En wanneer het spannend wordt, is als mensen heel graag ruimte en beslissingsbevoegdheid willen, totdat ze iets moeten beslissen wat een spannende keuze is. En dat het gevolgen kan hebben voor anderen bijvoorbeeld. Dan komt het, merk ik, heel snel terug met: wat vind jij ervan, want jij bent de schoolleider. En helemaal in het begin trapte ik daar nog wel eens in. En dan kreeg ik hem ook vaak terug van: ja, het moet van het management. (Schoolleider D)

Dit appel op de schoolleider wordt ook duidelijk in het volgende fragment.

Alleen op het moment dat er dan frictie ontstaat, dan is het van: kunnen jullie er toch niet bij komen zitten. Of: nou ja, we zijn zo ver, maar kunnen jullie nu bepalen of het a of b wordt. En dat stukje, daarvan denk ik van: nee, dat was niet de afspraak. Jullie hadden carte blanche hierin, en aan het einde kijk ik wel of ik daarmee kan instemmen. Zo zijn er natuurlijk legio voorbeelden te noemen die gelijksoortig zijn. Op het moment dat het spannend wordt, is men wel geneigd om te zeggen: nou ja, dan maar de leidinggevende erbij. (Schoolleider J)

De bovenstaande drie hoofdvragen geven aanwijzingen over wanneer spanningen ontstaan bij schoolleiders rond het thema handelingsruimte en leiderschap van leraren. Er zijn aanwijzingen dat er een relatie is tussen de perceptie van de schoolleider van de mate van handelingsruimte en leiderschap van leraren en de aard van de spanningen die zich daarbij kunnen voordoen voor de schoolleider. Bij de spanningen die de schoolleider ervaart speelt de interface een rol. De inhoud van deze interface is daarom bestudeerd en deze wordt hierna besproken.

Interface: beliefssystemen leiderschap en beliefssystemen veranderen

Studie 2 gaf op basis van de literatuurstudie antwoord op de vraag welke beliefssystemen er zijn over leiderschap en over veranderen en hoe deze systemen zich verhouden tot gespreid leiderschap. In studie 3 is door semigestructureerde interviews met

schoolleiders onderzoek verricht naar hun beliefs en beliefssystemen. Deze paragraaf bespreekt de beliefssystemen over leiderschap en veranderen. De volgende paragraaf gaat in op de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Op basis van de gecodeerde transcripten van de interviews zijn analyses gemaakt per schoolleider.³⁶ Hierin zijn duidingen opgenomen van de beliefssystemen voor leiderschap en voor veranderen. Tabel 3 geeft een overzicht van deze beliefssystemen.

Schoolleider	Beliefsysteem Leiderschap	Beliefsysteem Veranderen
A.	2 transformatieel	2 lerend
B.	2 transformatieel	2 lerend
C.	3 gespreid	3 emergent
D.	3 gespreid	2 lerend
E.	2 transformatieel	2 lerend
F.	1 transactioneel	1 gepland
G.	2 transformatieel	1/2 gepland en lerend
H.	2 transformatieel	2 lerend
I.	3 gespreid	3 emergent
J.	2 transformatieel	2 lerend
K.	2 transformatieel	1/2 gepland en lerend
L.	3 gespreid	2/3 lerend en emergent
M.	3 gespreid	3 emergent
N.	2/1 transformatieel en transactioneel	1 gepland
O.	2 transformatieel	2 lerend
P.	3/2 gespreid en transformatieel	2 lerend
Q.	2 transformatieel	2 lerend
R.	2 transformatieel	2 lerend
S.	1 transactioneel	1 gepland
T.	1 transactioneel	1 gepland

Tabel 3 Beliefsystemen per schoolleider ($N = 20$)

Leiderschap

Voor vijf schoolleiders zijn in de data aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs hebben van het beliefstelsel 'Gespreid leiderschap'. Voor tien schoolleiders zijn er aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs hebben van het beliefstelsel 'Transformatieel leiderschap'. Voor drie schoolleiders zijn er aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs

36 Een voorbeeld van een analyse staat in bijlage 3.

hebben van het beliefstelsysteem 'Transactioneel leiderschap'. Voor twee schoolleiders zijn er aanwijzingen dat ze beliefs hebben van twee aanpalende beliefstelsystemen. Om een rijker beeld te verkrijgen, volgt onderstaand per beliefstelsysteem een typerende uitspraak uit de data.

Beliefstelsysteem leiderschap 1 'Transactioneel leiderschap'

Een belangrijk kenmerk van dit beliefstelsysteem is het 'voor wat hoort wat'-principe; de ruilrelatie tussen de leider en volger. Dit komt naar voren in het volgende fragment waarin sprake is van een belief als de schoolleider zegt: "Het werkt gewoon op die manier".

En weet je, als je dat doet, je zorgt voor de mensen. Dan krijg je dat ook wel terug, dat ze ook wat voor jou doen. En niet dat dat het een rekening is, maar het werkt gewoon op die manier. En dat zeg ik ook: ik zal kijken wat ik voor je kan doen. Ik zou nooit zeggen: ik beloof dit en dat. Maar ik kan kijken wat ik voor je kan doen. (Schoolleider N)

Beliefstelsysteem leiderschap 2 'Transformationeel leiderschap'

Een kenmerk van dit beliefstelsysteem is dat de schoolleider inspireert en samen met de leraren stappen zet naar een wenkend perspectief. Dit blijkt uit het volgende fragment waarin de schoolleider het heeft over de stip op de horizon en spreekt over hoe je daar als team samen kunt komen en over de rol die teamleden daarin hebben.

Ik vind dat je als goede leider moet je eigenlijk die helikopterview hebben. Dus weten wat gebeurt er en waar gaan we naartoe. En elke keer die stip op de horizon, die goed in de gaten houden. En met je team het trechteren naar, als dit de stip op onze horizon is, hoe gaan we dat in kleine stappen, hoe gaan we daar dan komen? En welke expertise hebben we daarvoor nodig, wie heeft dat en wat is iedereens rol daar dan in? En ik heb daar dan ook weer een rol in. (Schoolleider Q)

Beliefstelsysteem leiderschap 3 'Gespreid leiderschap'

In dit beliefstelsysteem ontstaat beweging door ruimte te creëren voor het leiderschap van leraren. De schoolleider geeft hiervoor vertrouwen aan leraren. Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider zich realiseert dat hij ruimte moet creëren en laten. Hij drukt dit uit door te spreken over 'werken aan de school'.

Die plek was wel meer vanuit het midden, als zijnde, een spin in zijn web. Met alle draden naar de zijkanten. En ik ben nu veel meer naar de zijkant toegegaan. Om zeg maar, wat meer te beschouwen, te volgen. En misschien is de uitspraak beter 'werken aan de school' in plaats van 'werken in de school'. Die houd ik mezelf steeds voor. Oké, wat ben je nu aan het doen? Nu werk je in de school, probeer weer wat meer uit te treden. Probeer meer uit de

school te werken. Laat het team alsjeblieft in de school werken en geef ze de verantwoording. Die kunnen ze echt dragen en zorg dat je, ja, dat proces volgt. Het goed evalueert, borgt en op de juiste momenten, de juiste beslissing neemt. (Schoolleider D)

Veranderen

Voor drie schoolleiders zijn in de data aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs hebben van het beliefstelsel 'Emergent veranderen'. Voor tien schoolleiders zijn er aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs hebben van het beliefstelsel 'Lerend veranderen'. Voor vier schoolleiders zijn er aanwijzingen dat ze voornamelijk beliefs hebben van het beliefstelsel 'Gepland veranderen'. Voor drie schoolleiders is er sprake van beliefs van twee aanpalende beliefssystemen. Om een rijker beeld te verkrijgen, volgt onderstaand per beliefstelsel een typerende uitspraak uit de data.

Beliefstelsel veranderen 1 'Gepland veranderen' (projectbenadering)

Bij dit beliefstelsel is de planning voor en door de schoolleider belangrijk. Dat blijkt uit het volgende fragment waarin de schoolleider spreekt over het belang van het 'planmatige' en het ook heeft over 'voorzeggen'.

Wat je ook doet in je leven, volgens mij begint en eindigt het met communicatie. Goed uitleggen wat je doet, waarom je het doet. Mensen ook deelgenoot ervan maken. Ook verantwoordelijk voor maken, bij betrekken. En tijd. Ook tijd en dan niet dat het dan heel lang moet duren, maar dat je het dus ook inroostert. Dat je er dus ook echt bewust mee bezig gaat, kijk dan zijn we ermee bezig. En niet van, we moeten het er eens over hebben, want dan weten we allemaal, in de waan van de dag vergeten we het dan of we hebben andere prioriteiten. Dus is wel dat planmatige. Ik denk dat dat ook wel heel belangrijk is. Echt voorzegen, zo van: kijk, zo gaan we het doen. (Schoolleider S)

Beliefstelsel veranderen 2 'Lerend veranderen' ('stap voor stap'-benadering)

Een kenmerk van dit beliefstelsel is dat veranderen een leerproces is op weg naar een wenkend perspectief. In onderstaand fragment spreekt de schoolleider over 'met elkaar bepalen' en over 'loslaten' en 'leren'.

De wijze waarop iets gaat gebeuren dan. Wat je veelal wel met elkaar bepaalt. De rol van alle betrokkenen. Wat moet of kan ik hierin betekenen? En ook wel, nou ja, dat doel stellen, maar ook wel een soort van beeld schetsen van: hoe het er dan uit gaat zien. En heel belangrijk: wat laten we achter en wat laten we los? Dat stukje, ja, dat staat hier groot op de muur: laat los wat er was. Mensen zijn, tenminste die ik ken, over het algemeen wel geneigd om mee te gaan in een verandering. Maar vinden het lastiger om dingen los te laten zoals het was. Ja, dat kan niet altijd samengaan. Dat is leren. (Schoolleider J)

Beliefsysteem veranderen 3 'Emergent veranderen' (expeditiebenadering)

Een kenmerk van dit beliefsysteem is dat de schoolleider een van de actoren is en waardevolle initiatieven van leraren (zelforganisatie) stimuleert en ondersteunt. In onderstaand fragment spreekt de schoolleider over 'een beweging die op gang kwam' en dat daardoor verandering ontstond.

En toen kwam er zo een beweging op gang in school, want het was een klein clubje wat bezig was, maar allerlei andere collega's dachten de hele tijd: shit, ik mis wat. Ik wil hier ook bij zijn. En dat had effect op de manier dat we lesgaven. We [hier wordt de school als geheel bedoeld] gingen toen op een bepaalde gestructureerde manier lessen observeren en dingen veranderen in die lessen. Dus interventies doen en dan opnieuw observeren. En dat bracht echt verandering teweeg. (Schoolleider C)

In de inleiding van dit hoofdstuk is aandacht besteed aan de drie corresponderende beliefssystemen voor leiderschap en veranderen:

1. beliefsysteem 'Transactioneel leiderschap' en beliefsysteem 'Gepland veranderen';
2. beliefsysteem 'Transformationeel leiderschap' en beliefsysteem 'Lerend veranderen';
3. beliefsysteem 'Gespreid leiderschap' en beliefsysteem 'Emergent veranderen'.

Beliefssystemen uit categorie 1 geven potentieel de minste kans op het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en beliefssystemen uit categorie 3 geven potentieel de meeste kans hierop. Als de aanwijzingen voor de beliefssystemen van de geïnterviewde schoolleiders worden gecombineerd, ontstaat het volgende beeld:

Beliefsysteem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen'	3 schoolleiders
Beliefsysteem 2 'Transformationeel leiderschap en lerend veranderen'	8 schoolleiders
Beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen'	3 schoolleiders

Naast de bovenstaande combinaties van beliefssystemen zijn de volgende combinaties gevonden van aanwijzingen voor beliefsysteem Leiderschap en beliefsysteem Veranderen bij geïnterviewde schoolleiders:

Combinatie 1 'Gespreid leiderschap en transformatieel leiderschap en lerend veranderen'	1 schoolleider
Combinatie 2 'Gespreid leiderschap en lerend en emergent veranderen'	1 schoolleider
Combinatie 3 'Gespreid leiderschap en lerend veranderen'	1 schoolleider
Combinatie 4 'Transformatieel leiderschap en gepland en lerend veranderen'	2 schoolleiders
Combinatie 5 'Transformatieel en transactioneel leiderschap en gepland veranderen'	1 schoolleider

Voor bijna de helft van de schoolleiders zijn aanwijzingen voor beliefs van beliefsysteem 2 'Transformatieel leiderschap en lerend veranderen'. Voor drie schoolleiders zijn aanwijzingen voor beliefs van beliefsysteem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen'. Voor drie schoolleiders zijn aanwijzingen voor beliefs van beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen'. Bij de overige schoolleiders is sprake van aanwijzingen voor een andere combinatie van beliefssystemen.

De volgende paragraaf beschrijft in welke mate de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren in de data zijn aangetroffen. Ook is er aandacht voor beliefs die in de data naar voren komen en als aanvulling kunnen worden beschouwd op de beliefs uit de literatuurstudie (hoofdstuk 4).

Potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs

In studie 2 (hoofdstuk 4) zijn op basis van de literatuurstudie vijf potentieel belemmerende beliefs en vijf potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren geformuleerd. In de data van de interviews met schoolleiders zijn er aanwijzingen voor de aanwezigheid van deze beliefs bij de schoolleiders.

A. Belief potentieel belemmerend	Aantal	B. Belief potentieel bevorderend	Aantal
A1. Waarheid geeft helderheid en zekerheid	5	B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling	10
A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken	4	B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij	3
A3. Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt	5	B3. Mensen zijn verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand	2
A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen	3	B4. Kwetsbaarheid is een kracht	9
A5. Voorspelbaarheid en controle is belangrijk voor de mens	3	B5. Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen	2

Tabel 4 Aantallen aanwijzingen voor potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren bij schoolleiders in de interviews (N = 20)

Uit tabel 4 valt op te maken dat zowel de belemmerende als de bevorderende beliefs die op basis van de literatuur zijn geformuleerd twee of meer keren voorkomen. Om een rijker beeld te geven, volgt onderstaand per belief een typerend fragment uit de data.³⁷

Potentieel belemmerende beliefs met fragmenten

A1. Waarheid geeft helderheid en zekerheid

Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider met enige zelfkennis stelt dat ze belang hecht aan haar eigen waarheid. Ze geeft aan dat ze in haar werk heeft geleerd om vragen te stellen en tegelijkertijd typeert ze zichzelf als iemand die geen vragen stelt, maar de waarheid verkondigt:

Dus dat zit er heel erg ingebakken en eh, waarheid en dat is dus ook wel iets waar ik eh, in mijn leven ook wel mee heb geworsteld, is... ik ben wel iemand die heel erg geneigd is om eh, nou ja, ik kan gemakkelijk aannames doen. Ben iemand die ook wel gemakkelijk oordeelt, hoewel ik heb het wel afgeleerd in mijn werk en over meer dingen vragen te stellen, maar in zijn algemeenheid zou je kunnen zeggen: ik ben niet iemand die vragen stelt aan een ander. Ik ben iemand die mijn waarheid vertelt. (Schoolleider A)

A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken

Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider zich ervan bewust is dat hij waarde hecht aan harmonie en dat hij conflicten wil vermijden. Net als in het bovenstaande fragment is te zien dat de schoolleider zich hier wel bewust van is en op dit gebied ook

³⁷ De uitgebreide beschrijving van een belief met een uitleg waarom het gaat om een potentieel belemmerend of potentieel bevorderend belief is te vinden in hoofdstuk 4.

al een ontwikkeling heeft doorgemaakt, maar tegelijkertijd stelt hij dat het een belief is die altijd aanwezig is:

En daarin ook proberen conflicten te vermijden. Kijk, het is onoverkomelijk, maar ik zoek altijd wel wegen, ik ben niet iemand die direct het conflict aangaat om iets voor elkaar te krijgen. Ik heb altijd zo iets van: nou, er is een hele weg naartoe. Want conflicten inderdaad, in het verleden, daar had ik echt last van. Als twee mensen ruzie hadden, dan zocht ik dat gat in de grond waar ik doorheen kon zakken, terwijl ik er niks mee te maken had. En dat is iets dat ik dagelijks meeneem. Ook met ouders, met kinderen, met collega's. (Schoolleider J)

A3. Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt

Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider zich verantwoordelijk voelt voor de gemoedstoestand van anderen. Zij wil ervoor zorgen dat teamleden zich goed voelen. Ze geeft aan dat dit vooral naar voren komt als iets volgens haar niet rechtvaardig is. Dat is een trigger om te gaan zorgen voor anderen:

Ik streef wel tot enorme grote hoogte. Eerlijke verdeling bijvoorbeeld. Nou, het moet wel echt eerlijk zijn. Ik kan er echt wel mee zitten als ik het gevoel heb dat het niet eerlijk is. Dus als het rechtvaardigheidsstukje geraakt wordt, dan wordt deze dame ook wel een beetje lichtgeraakt. Daar zit wel iets in dat ik denk: ja, een ander kan zeggen, nou ja, het is zo. Dat ik denk: toch ga ik het proberen om het zo te krijgen dat het voor iedereen goed is. Niet voor 99 procent, maar voor 100 procent. Het moet voor iedereen goed zijn en daar gaat deze dame voor zorgen. (Schoolleider S)

A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen

Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider behoefte heeft aan erkenning van anderen en dat ze nog aan het onderzoeken is of ze het wel acceptabel vindt als deze erkenning uitblijft:

Maar als het inderdaad niet benoemd wordt, dus geen enkele erkenning, waardering daarin, dat vind ik dan wel ingewikkeld. Hallo, ik ben nog wel aan het onderzoeken of ik dat moet accepteren of dat ik dat gewoon wel wil. (Schoolleider B).

A5. Voorspelbaarheid en controle is belangrijk voor de mens

Uit onderstaand fragment blijkt dat de schoolleider het belangrijk vindt om controle te hebben als ze spreekt over mensen aan een 'elastiekje' hebben:

Het is een beetje het idee zo van, zoals mijn oppas het vroeger deed met onze kinderen. Die zei: ja, als ze wat ouder worden, dan moet je ze aan een elastiekje hebben. En dat elastiek,

dat kan heel ver uitrekken en af en toe moet je een nijdig rukje teruggeven. Dat is wat je dan doet... ja. (Schoolleider K)

Potentieel bevorderende beliefs met fragmenten

B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling

Volgens dit belief is de waarheid deels relatief en kijken mensen op hun eigen manier naar de wereld. Dit is potentieel bevorderend, omdat er op basis van dit belief ruimte is voor ontwikkeling en betekenisgeving. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider dit als een belangrijke persoonlijke ontwikkeling ziet:

Maar ik ben wat milder zeg maar geworden in dat persoonlijke vlak. Ja, ik heb niet de waarheid in pacht. Ja, er is niet goed of slecht er is niet zwart of wit. Meestal gaat het over grijstinten. Opvattingen en ja, dat is allemaal wat minder scherp geworden en dat vind ik fijn. (Schoolleider L)

B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij

Volgens dit belief hoeven mensen het niet altijd met elkaar eens te zijn en kan frictie juist zorgen voor ontwikkeling. Dit is potentieel bevorderend, omdat een leider het kan verduren als mensen het oneens zijn. De schoolleider van het volgende fragment geeft aan dat door frictie betere besluiten kunnen komen:

Speelt er onder de oppervlakte anders? Dat als ik ja zeg, dat jij dan vooral nee moet zeggen. Als ik die zekerheid heb, we gaan allemaal voor hetzelfde en ja, we zijn gelukkig allemaal anders. Dus heel vaak zal dat schuren, maar dat is alleen maar goed, want dan maak je betere besluiten. Dan durf ik ook veel meer los te laten. (Schoolleider K)

B3. Mensen zijn verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand

Volgens dit belief is een mens verantwoordelijk voor diens eigen gemoedstoestand. Een leider acht anderen verantwoordelijk voor hun eigen gemoedstoestand. Dit is potentieel bevorderend, omdat mensen hun eigen verantwoordelijkheid hebben en de gemoedstoestand van anderen niet kunnen oplossen. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider een duidelijke keuze maakt om niet 'alles in de gaten te houden' vanwege de groei van de school:

Er is wel een punt waar je zelf als leidinggevende de verantwoordelijkheid moet nemen. We hebben nu 38 collega's geloof ik, in de gaten houden of iedereen wel naar zijn eigen draagkracht werkt, dat ga ik niet doen. Dat vind ik hun verantwoordelijkheid. (Schoolleider E)

B4. Kwetsbaarheid is een kracht

Volgens dit belief is kwetsbaarheid tonen een kracht. De kracht van kwetsbaarheid is potentieel bevorderend, omdat kwetsbaarheid de ontmoeting en dialoog bevordert. Hier geeft een schoolleider aan dat ze vraagt om eerlijke feedback en dat ze dat waardeert:

Dat is wel iemand die ruimte geeft, die vertrouwen geeft en eerlijk feedback geeft. Dus, nou ja, ik weet... ik kan me voorstellen, ik zie wel eens aan collega's van me, hier dan, dat ze het soms moeilijk vinden om dingen te zeggen die ze minder leuk aan me vinden. Ik denk omdat ze me aardig vinden en dat dan lastig vinden, maar ik waardeer dat wel heel erg. Dus ergens zit daar dan iets van: hoe geef je daar nou ruimte voor? (Schoolleider C)

B5. Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen

Volgens dit belief hoort onvoorspelbaarheid bij het leven. Niet alles is maakbaar, voorspelbaar en te plannen. Juist onvoorspelbaarheid bevordert leren en ontwikkelen. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider instabiliteit 'omarmt' door lenigheid te tonen:

Dus er komt heel veel extra's op het onderwijs af, vanuit maatschappelijke ontwikkelingen. Wat maakt dat dat voor iedereen in het onderwijs, maar zeker ook voor een directeur in de positie nog meer, instabieler wordt. Omdat je met heel veel factoren moet dealen, waarvan je eigenlijk niet kan zeggen van: het ziet er zo uit, want over een paar weken kan het er weer anders uitzien. Dus dat vraagt nog meer lenigheid daar, eigenlijk. En dan wordt het nog lastiger als het heel erg in je eigen tunnel zit, omdat zoveel factoren eromheen ook veranderen. Dan is het nog belangrijker om te kunnen schakelen met mensen, met verschillende factoren om toch vooruitgang te boeken. (Schoolleider R)

Aanvullende potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs

In de inleiding van dit hoofdstuk is aangegeven dat onderzocht zou worden of in de data aanvullingen zijn op de beliefs uit de literatuurstudie en de beliefs die bovenstaand zijn beschreven en voorzien van fragmenten ter illustratie. Op basis van dit onderzoek zijn tien potentieel belemmerende beliefs en acht potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren gevonden. In tabel 5 zijn deze aanvullende beliefs opgenomen met daarbij het aantal fragmenten waaruit een belief naar voren kwam.

Het betreft hier fragmenten die wijzen op potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren die inhoudelijk niet kunnen worden gerubriceerd bij de beliefs uit de literatuurstudie, maar die op basis van de literatuurstudie wel als potentieel belemmerend of bevorderend

A. Belief potentieel belemmerend	Aantal	B. Belief potentieel bevorderend	Aantal
A6. Mensen komen niet snel uit zichzelf in beweging	1	B6. Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen	6
A7. Ik moet achter de keuze van leraren kunnen staan	1	B7. Het is goed om anderen het podium te gunnen	3
A8. Ik vertrouw er niet volledig op dat leraren het zelf kunnen	4	B8. Een mens hoeft niet alles zelf te weten en kan kennis van anderen benutten voor de ontwikkeling	7
A9. Mensen laten veelal persoonlijk belang prevaleren boven organisatiebelang	1	B9. Diversiteit in dynamieken van mensen is goed voor de ontwikkeling	2
A10. Er moet wel tempo in (blijven) zitten	5	B10. Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn	5
A11. Ik voel mij verantwoordelijk voor hoe <i>alles</i> gaat	4	B11. Het is goed om je eigen oordelen te herkennen en te parkeren	1
A12. Je moet het goed doen en presteren	3	B12. In het leven hoeft niet alles perfect te zijn en goed te gaan	1
A13. Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid	2	B13. Mensen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig	2
A14. Je moet het altijd samen doen	1		
A15. Ik heb zelf goede ideeën (expertise) over hoe het moet gaan	4		

Tabel 5 Aanvullende aantallen potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren door schoolleiders genoemd in de interviews (N = 20)

kunnen worden beschouwd.³⁸ De fragmenten zijn geselecteerd uit de antwoorden van schoolleiders op de vraag welke spanningen ze ervaren bij het geven en laten van ruimte aan leraren. Onderstaand volgt steeds een beschrijving van een belief met daarbij een verantwoording voor wat maakt dat dit belief potentieel belemmerend of potentieel bevorderend kan zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Een belief wordt geïllustreerd met een fragment uit de data.

Potentieel belemmerende beliefs aanvulling op basis van de data

A6. Mensen komen niet snel uit zichzelf in beweging³⁹

Volgens dit belief hebben mensen vooral waardering, kritiek of 'een zetje' van anderen nodig om in beweging te komen. Een leider heeft hier een taak in. Dit is potentieel belemmerend, omdat een leider op basis van dit belief altijd nodig is. In het volgende fragment stelt de schoolleider dat mensen bijna nooit uit zichzelf in beweging komen.

38 De fragmenten en labels zijn in concept besproken met collega-opleiders en daarna definitief geformuleerd.

39 Dit belief past bij ook het beliefsysteem van gepland veranderen, waarbij het gaat om de urgentie die nodig is om mensen in beweging te krijgen. Het is hier als potentieel belemmerend belief meegenomen, omdat het tijdens het interview niet werd benoemd toen het over veranderen ging, maar op een ander moment.

Dit is potentieel belemmerend voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, omdat de schoolleider dan al snel in de verleiding komt om zelf voor die 'hefboom' te zorgen:

Mensen veranderen bijna nooit uit zichzelf. Er moet wel een hefboom zijn. Als die er niet is, lukt het niet, dat zie ik ook wel om mij heen. (Schoolleider T)

A7. Ik moet achter de keuze van leraren kunnen staan

Volgens dit belief kan de leider alleen verantwoordelijk zijn als deze het eens is met de keuzes die de leraren maken. Dit is potentieel belemmerend, omdat de handelingsruimte op basis van dit belief al snel beperkt kan worden tot wat de schoolleider goed acht. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider dit als een dilemma ervaart met als risico dat de schoolleider achteraf een 'veto' uitspreekt:

Bijvoorbeeld afgelopen jaar kwam er een nieuwe methode voor de zaakvakken. Ik vind het dan best wel lastig dat aan een werkgroep over te laten, die dan helemaal het uitzoekwerk doet en dan, als de keuze bijna is gemaakt, mijn twijfels nog op tafel te leggen. Dat vind ik echt lastig. Hoe ik dat dan goed kan doen, ligt nog wel wat te leren voor mij. Aan de andere kant: we gaan straks veel geld eraan uitgeven, dan wil ik er wel zicht op hebben en wil ik ook dat ik er volledig achtersta. (Schoolleider E)

A8. Ik vertrouw er niet volledig op dat leraren het zelf kunnen

Volgens dit belief hebben mensen en groepen externe sturing nodig van de formele leider om de 'problemen' die ze tegenkomen inhoudelijk en groepsdynamisch het hoofd te kunnen bieden. Dit is potentieel belemmerend, omdat vertrouwen nodig is om ruimte te geven en te laten. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider zich hier wel bewust van is, ook van de belemmerende invloed op de handelingsruimte, maar het ook erg lastig vindt om deze ruimte te geven:

Ik denk dat ik het moeilijker vind om ruimte te geven. Of dat ik het dan soms niet helemaal vertrouw of zo. Ik weet niet. Maar ja. Ik heb al heel snel de neiging om er iets van te vinden. Dat is misschien ook een beetje begrenzen dan. Ik ga er toch al snel er iets van vinden. Dus een tip geven of zeggen dat het misschien anders kan. En volgens mij is ruimte geven dan niet die tip geven, maar een vraag stellen, waardoor mensen er juist zelf over na gaan denken. Maar ja, ik heb wel vaak de juiste tip. (Schoolleider F)

A9. Mensen laten veelal persoonlijk belang prevaleren boven organisatiebelang

Volgens dit belief laten mensen zich bij afwegingen die ze maken veelal leiden door eigenbelang. Dit betekent onder andere dat de leider duidelijke kaders moet stellen. Dit is potentieel belemmerend, omdat de beliefs over de handelingsruimte en het leider-

schap van leraren veronderstellen dat mensen het belang van de organisatie voor ogen hebben. De schoolleider uit het volgende fragment benoemt een eigen uitgangspunt als naïef:

Ik ben soms een beetje naïef. Ik ga er altijd van uit dat mensen het beste met de organisatie voorhebben. Ik denk dat mijn grootste valkuil is, dat ik me soms beter moet realiseren dat mensen ook echt heel erg voor zichzelf gaan. Dus ik geef graag ruimte, maar ik moet soms wat beter opletten misschien. (Schoolleider H)

A10. Er moet wel tempo in (blijven) zitten

Volgens dit belief is er altijd veel te doen en is het zonde om tijd te verspillen als duidelijk is wat er moet gebeuren. De handelingsruimte en het leiderschap van leraren is gebaat bij tijd om te ontwikkelen en zaken uit te zoeken. Tijdsdruk opgelegd door de schoolleider kan hiervoor belemmerend zijn. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider het lastig vindt als een groep leraren tijd nodig heeft om tot een besluit te komen:

Dan ga je het kantoor weer in en dan gaat het daar gebeuren en dat duurt dan heel lang. Er zit een vertraging in en dat vind ik wel lastig worden. (Schoolleider B)

A11. Ik voel mij verantwoordelijk voor hoe *alles* gaat

Volgens dit belief is de schoolleider voor alles verantwoordelijk en die verantwoordelijkheid voelt de schoolleider ook. Dit belief kan belemmerend zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, omdat die gevoelde verantwoordelijkheid kan leiden tot veel controle. In het volgende fragment geeft de schoolleider aan dat deze gevoelde verantwoordelijkheid te maken heeft met zowel 'de aard van het beestje' als de taakopvatting:

Waar voel jij je verantwoordelijk voor? Alles. Dat is heel veel. Ja, dat is heel veel, ja. Sommigen zeggen ook wel eens, je hoeft niet alles te doen. Ja, maar dat weet ik wel, maar ja, dat is ook een beetje de aard van het beestje. En ook wel een beetje zoals ik mijn taak opvat. Ja, alles. (Schoolleider S)

A12. Je moet het goed doen en presteren

Volgens dit belief is het belangrijk om zaken goed uit voeren en is falen geen optie. Dit is potentieel belemmerend, omdat leraren in hun handelingsruimte moeten kunnen leren en ontwikkelen en daar horen fouten bij. In het volgende fragment geeft de schoolleider aan dat dit belief voortkomt uit haar opvoeding:

Ja, ik vind het heel vervelend als dingen niet goed lopen of ik vind het ook voor mezelf. Zo zijn we ook een beetje opgevoed hoor door mijn ouders, van: falen is geen optie en als je iets doet, dan zorg je dat je de beste bent. (Schoolleider A)

A13. Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid

Volgens dit belief maken mensen misbruik van je als je twijfels en aarzelingen toont. Dit kan belemmerend zijn, omdat ruimte gebaat is bij vertrouwen. Uit het volgende fragment wordt duidelijk dat op basis van dit belief de schoolleider alles wil weten:

Samengevat zijn het ruwe boeren met een hart van goud, maar ook hun hart op de tong. Je doet het niet gauw goed en je moet heel scherp zijn op alles. Zodat ze met hun dolk in je rug klaarstaan, maar je moet wel van tevoren al proberen alles te tackelen. Dat maakt dat ik het belangrijk vind om alles te weten. (Schoolleider S)

A14. Je moet het altijd samen doen

Volgens dit belief is het belangrijk dat iedereen meedoet en dat een schoolleider en diens team alles samendoet. Dit kan belemmerend zijn, omdat alles samendoen een inkadering is van de handelingsruimte. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider het element 'samen' belangrijk vindt, omdat dit in het verleden persoonlijk is gemist:

Dat samen, dat vind ik wel heel erg belangrijk. Omdat ik dat denk ik, ik kan er wel iets over zeggen, omdat ik dat vroeger denk ik wel heel erg gemist heb. Je moest voor jezelf opkomen. Ja. (Schoolleider S)

A15. Ik heb zelf goede ideeën (expertise) over hoe het moet gaan

Volgens dit belief heeft de schoolleider zelf kennis en expertise en een duidelijk idee over hoe iets moet gaan of is de schoolleider in de veronderstelling dat dit zo is. Dit kan belemmerend zijn, omdat de handelingsruimte dan per definitie wordt begrensd door de ideeën van de schoolleider. Uit het volgende fragment blijkt dat op basis van dit belief 'loslaten' lastig kan zijn:

En daar, vooral bij de beelden, daar heb ik wel soms last van. Dat ik een bepaald beeld heb van: zo zou het moeten zijn of beter gezegd zo zou het moeten gaan. En als het dan niet zo gaat zoals ik dat wil, dan vind ik dat moeilijk om los te laten. (Schoolleider F)

Potentieel bevorderende beliefs aanvulling op basis van de data

B6. Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen

Volgens dit belief is de mens in beginsel goed. Dit belief is potentieel bevorderend voor de handelingsruimte, omdat hierbij uitgegaan wordt van een positief mensbeeld,

waardoor gemakkelijk vertrouwen gegeven wordt. Zo geeft de schoolleider in het volgende fragment aan dat mensen zaken in de basis goed willen doen:

Ik heb van huis uit meegekregen dat mensen in de basis, het allemaal goed willen doen. Wat daarin je context is, dat is voor iedereen natuurlijk anders. Maar dat er weinig mensen zijn die moedwillig dingen ingewikkeld maken. (Schoolleider H)

B7. Het is goed om anderen het podium te gunnen

Volgens dit belief heeft de schoolleider geen 'podium' nodig. Deze hoeft niet in de 'spotlights' te staan en kan anderen de ruimte en 'credits' geven. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider anderen het 'podium' gunt:

Ik denk, ik kom wel uit een gezin van: doe maar gewoon dan doe je al gek genoeg. Dus ik hoef niet zo per se op het podium te staan van: jongens dit is mijn feestje. En dat maakt ook wel dat ik van die organisaties, die platte organisaties houd. Waar nodig doe ik een stapje naar voren. Ik vind het ook prima om voor een paar honderd man op een podium iets te zeggen, maar als een ander het wil doen: 'be my guest'. En dat is eigenlijk vanuit die platte organisaties altijd wel prima. En soms denk ik dan wel: nu moet het even vanuit mijn rol, omdat ik het belangrijk vind. Vanuit het geheel. (Schoolleider R)

B8. Een mens hoeft niet alles zelf te weten en kan kennis van anderen benutten voor ontwikkeling

Volgens dit belief is het onmogelijk om alles te weten. Het is zinvol om van de kennis van anderen gebruik te maken en de ontwikkeling daarvan te stimuleren en faciliteren. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider niet alles zelf hoeft te weten, maar wel een goede gesprekspartner wil zijn:

Ik ben natuurlijk een 'zij-instromer' dus ik had... ik heb niet van binnenuit de kennis of ben opgeleid zoals mijn collega's allemaal wel hebben. Daar kan ik prima mee uit de voeten, dus ik vind het geen enkel probleem en heel fijn om mensen uit te nodigen en mee te denken, omdat zij daar kennis van hebben. Maar ik vind wel dat ik een goede gesprekspartner moet zijn, dus ik leer wel heel graag. En ook van hen en ook daar ben ik duidelijk in. Ik vind het echt geen punt als ik denk: dat weet ik echt niet of ik moet hier echt iets over lezen, of geef mij even tijd. (Schoolleider C)

B9. Diversiteit in dynamieken van mensen is goed voor ontwikkeling

Volgens dit belief is het nuttig dat mensen anders in elkaar zitten. Dat kan zorgen voor energie en ontwikkeling. Dit is potentieel bevorderend voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, omdat de verschillende expertises benut kunnen worden, en collectief leiderschap van teams is gebaat bij diversiteit. Het volgende fragment

geeft aan dat de schoolleider diversiteit verbindt aan het zelfsturend vermogen van een team:

Hoe diverser hoe beter het zelf gaat. Een grotere diversiteit geeft meer zelfsturend vermogen van een team. Gezondheid van de communicatie, gezondheid van de inbreng, de breedte van de inbreng. De diversiteit van die invalshoeken bedoel ik daarmee. (Schoolleider I)

B10. Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn

Volgens dit belief kan iemand er alleen voor anderen zijn als hij of zij zelf goed in balans is. Die persoon ziet de zaken scherper en kan in rust analyseren en handelen en reacties uitstellen, wat kan zorgen voor het laten van ruimte. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider een manier heeft gevonden om betrekkelijke rust te creëren, wat ten goede komt aan meer bewust handelen:

Maar een les die ik daarin wel geleerd heb, is dat... Voor mij is... ik sta al 30 jaar een half uur eerder op en ik mediteer. Dat is voor mij heel belangrijk. Dat ik gewoon zie dat het denken een emotioneel impulsief gestuurd iets is. En dat je dus aan de haal gaat met dingen die helemaal niet waar hoeven te zijn. Maar die wel van invloed zijn op je hele welzijn. (Schoolleider M)

B11. Het is goed om je eigen oordelen te herkennen en te parkeren

Volgens dit belief hebben mensen snel een oordeel. Het is goed om te luisteren en eerst de ander te begrijpen, voordat iemand oordeelt. Dit is bevorderend voor de handelingsruimte, omdat een schoolleider dan eerder kijkt en vragen stelt in plaats van te oordelen en te handelen. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider zich meer bewust is van diens eigen oordelen en de doorwerking ervan op het handelen:

Nou, eerst denk ik dat ik meer oordelend was over de mensen die niet zo goed in mijn straatje pasten. Dat ik ze dan toch snel als negatief zou hebben weggezet. En nu denk ik, ja, lukt het me denk ik beter om dan gewoon in gesprek te gaan. En gewoon eens te luisteren. De ervaring is wel dat ook mensen die ogenschijnlijk er heel anders over denken, dat het vaak best wel meevalt. En dat die ook niet, ze doen het niet om moeilijk te doen of zo. Vaak hebben ze oprecht zorgen of angsten of is er iets. Vroeger kon ik dan wat makkelijker zeggen: nou, als je hier niet past dan prima. We hebben vrijwillige mobiliteit in onze stichting. Dat zei ik dan niet zomaar, dat dacht ik dan wel. (Schoolleider L)

B12. In het leven hoeft niet alles perfect te zijn en goed te gaan

Volgens dit belief zijn mensen niet perfect en is echtheid ook het tonen van imperfectie. Dit is potentieel bevorderend, omdat niet alles perfect hoeft te gaan. In het

volgende fragment geeft de schoolleider aan dat ze het waardeert als mensen kunnen nuanceren door de ‘mitsen en maren’ te zien:

Ik weet niet zo goed hoe ik dat moet zeggen. Ik hou gewoon niet zo van dat Instagram-plaatje. Ik hoef niet van iedereen te weten wat voor ruzie die hadden thuis. Maar ik hou er wel van dat je het complete plaatje ziet, in welke rol dan ook. Dus als iemand passie ergens voor heeft, maar ook de mitsen en de maren ervan kunnen zien. (Schoolleider E)

B13. Mensen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig

Volgens dit belief kunnen mensen op sommige terreinen beter zijn dan de ander, maar dat maakt deze persoon geen beter mens dan de ander. Een schoolleider hoeft niet ‘boven’ de mensen te staan. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider van huis uit heeft meegekregen dat ‘je niks beter bent dan de ander’:

Wat ik in het leven heb meegekregen: mijn vader is zelfstandig ondernemer en mijn moeder helpt in zijn bedrijf veel, dat zijn echt knetterharde werkers. Dus niet zeuren, gewoon werken. Mijn ouders zijn wel echt harde werkers. Ze zeggen ook altijd: afspraak is afspraak. En, mijn ouders hebben mij ook altijd geleerd: je bent niks beter dan een ander. Dus je hebt het gewoon met elkaar te doen. Als je iets beter kan dan een ander, dat is gewoon mazzel, ga er niet mee lopen pronken. Leuk als je slim bent, daar moet je voor werken, maar iemand die in het onderwijs zit, moet er ook voor werken. Dus ga je niet beter voelen dan een ander. Dat zijn denk ik wel belangrijke dingen die ik in mijn werk merk. (Schoolleider E)

Consistentie

Op basis van de data-analyse wordt duidelijk dat er een relatie is tussen beliefsystemen van leiderschap en veranderen en de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

In tabel 6 staat een overzicht van de duiding van de beliefsystemen van schoolleiders en hun potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs. Hieruit blijkt dat er een bepaalde mate van consistentie is tussen de beliefsystemen van de schoolleider en diens potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefstelsel 3 ‘Gespreid leiderschap en emergent veranderen’ hebben voornamelijk potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Waar er sprake is van potentieel belemmerende beliefs, zijn er aanwijzingen dat deze schoolleiders zich bewust zijn van deze beliefs en deels hebben geleerd om hiermee om te gaan. Ter illustratie van het bewustzijn van een belief volgen twee fragmenten.

Schoolleider	Beliefsysteem Leiderschap en beliefsysteem Veranderen	A. Belemmerende beliefs	B. Bevorderende beliefs
A.	2 en 2	1, 2, 10, 12, 15	
B.	2 en 2	4, 5, 8, 10, 11, 12, 15	
C.	3 en 3	4	4, 8
D.	3 en 2	2	1, 4, 10
E.	2 en 2	7	3, 4, 8, 12, 13
F.	1 en 1	1, 8, 10, 15	
G.	2 en 1/2	2, 3	1, 4, 7
H.	2 en 2	3, 8, 9, 11	1, 6
I.	3 en 3		1, 2, 4, 8, 9, 10
J.	2 en 2	2, 4, 8, 15	4
K.	2 en 1/2	5, 11	1, 2, 4
L.	3 en 2/3		1, 6, 10, 11
M.	3 en 3		1, 2, 6, 7, 8, 10
N.	2/1 en 1	1, 3, 5, 10	
O.	2 en 2	2, 12	6, 8, 9, 10
P.	3/2 en 2		1, 5, 8, 13
Q.	2 en 2	3, 4	1, 4, 8
R.	2 en 2	2	1, 3, 4, 5, 6, 7
S.	1 en 1	1, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14	
T.	1 en 1	1, 3, 6, 13	6

Tabel 6 Overzicht beliefsystemen en potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs per schoolleider (N=20)

A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen

Uit het fragment blijkt dat de schoolleider zich bewust is van de behoefte aan goedkeuring die in het verleden is ontstaan en die nog steeds naar boven komt in bepaalde situaties:

Ja, en ik denk ook wel dat ik... voor mij was het ook altijd belangrijk dat mijn vader wel zag dat ik de dingen goed deed. Dat is nog steeds niet over, 49 jaar net gezegd hè. Dat ik nog altijd wel op zoek ben naar goedkeuring. Zeker van hem, maar ook wel van anderen. Dus ik merk bijvoorbeeld dat als ik in overleg zit, en daar zitten een beetje mannen, soms ook vrouwen, die een beetje die dynamiek van mijn vader hebben, dat ik daar dan van denk: o shit, wat zouden ze vinden. Dan denk ik: hou op, maar dat is een soort van gevecht in mezelf. Maar dat maakt soms wel dat ik me op de een of andere manier opstel. Dus dat doet soms ook wel iets. (Schoolleider C)

A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken

Uit het fragment blijkt dat de schoolleider zichzelf 'toespreekt' en de opdracht geeft om zich in bepaalde situaties duidelijk uit te spreken:

En dat is, dat is bij tijd en wijle nog wel eens moeilijk, vind ik zelf hoor. Dan schuurt het ook wel. Want ik ben ook wel iemand die graag de consensus opzoekt. Terwijl je soms ook gewoon moet zeggen: dit is het, punt. (Schoolleider D)

Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefssystemeem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen', hebben voornamelijk potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Bij schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat voornamelijk beliefs hebben van beliefssystemeem 2 'Transformationeel leiderschap en lerend veranderen' is het beeld wisselend. Samenvattend kan worden gesteld dat er aanwijzingen zijn dat schoolleiders met beliefs van beliefssystemeem 1 voornamelijk potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren hebben, en schoolleiders met beliefssystemeem 3 voornamelijk potentieel bevorderende beliefs.⁴⁰

Conclusie

De centrale vraag in dit hoofdstuk is de deelvraag: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Om deze vraag te beantwoorden, is de onderzoeker voor studie 3 in gesprek gegaan met schoolleiders in de vorm van semigestructureerde interviews. In studie 2, de literatuurstudie, zijn beliefssystemen van leiderschap en de beliefssystemen van veranderen en potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren geformuleerd. De interviews uit studie 3 geven aanleiding om te stellen dat deze beliefssystemen en beliefs herkenbaar zijn in de antwoorden van de schoolleiders. Bovendien zijn op basis van studie 3 aanvullende potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren geformuleerd.

Er is sprake van een bepaalde mate van consistentie tussen het beliefssystemeem van de schoolleider en diens potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs. Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefssystemeem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen', hebben voornamelijk

⁴⁰ Een nuancering hierbij is dat het aantal belemmerende of bevorderende beliefs niet altijd iets hoeft te zeggen over de impact van de beliefs. Het kan zijn dat er sprake is van slechts een enkele belief die een enorme impact heeft. Deze relatie is niet onderzocht.

potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Waar er bij schoolleiders met beliefs van beliefssysteem 3 sprake is van potentieel belemmerende beliefs, zijn er aanwijzingen dat deze schoolleiders zich bewust zijn van deze beliefs en deels hebben geleerd om hiermee om te gaan. Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefssysteem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen', hebben voornamelijk potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

De vraag: *Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* kan als volgt worden beantwoord.

De beliefs van de schoolleiders die een relatie hebben met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap zijn de beliefs van de beliefssystemen van leiderschap en veranderen. Beliefssysteem 1 geeft de minste kans op het bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren door de schoolleider. Beliefssysteem 3 geeft de meeste kans op het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren door de schoolleider.

Naast deze beliefssystemen hebben elf potentieel bevorderende beliefs en elf potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap door de schoolleider. Onderstaand volgt het overzicht.

Beliefssystemen:

1. beliefssysteem 'Transactioneel leiderschap' en beliefssysteem 'Gepland veranderen';
2. beliefssysteem 'Transformationeel leiderschap' en beliefssysteem 'Lerend veranderen';
3. beliefssysteem 'Gespreid leiderschap' en beliefssysteem 'Emergent veranderen'.

Potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:

- **A1.** Waarheid geeft helderheid en zekerheid
- **A2.** Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken
- **A3.** Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt
- **A4.** Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen
- **A5.** Voorspelbaarheid en controle zijn belangrijk voor de mens
- **A6.** Je mag er niet zomaar op vertrouwen dat leraren het zelf kunnen
- **A7.** Er moet wel tempo in (blijven) zitten
- **A8.** Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat in de school
- **A9.** Je moet het goed doen en presteren
- **A10.** Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid

- **A11.** Het is belangrijk dat je als schoolleider zelf goede ideeën hebt over hoe het moet gaan

Potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:

- **B1.** Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling
- **B2.** Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij
- **B3.** Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hoe zij zich voelen
- **B4.** Kwetsbaarheid is een kracht
- **B5.** Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen
- **B6.** Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen
- **B7.** Het is belangrijk om anderen het podium te gunnen
- **B8.** Je hoeft als schoolleider niet alles te weten
- **B9.** Diversiteit in dynamieken van mensen zorgt voor ontwikkeling
- **B10.** Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn
- **B11.** Mensen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig

Bovenstaande betekent dat de drie beliefssystemen voor leiderschap en de drie beliefssystemen voor veranderen en de elf potentieel belemmerende en de elf potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren de basis vormen voor een voorbeeld van een handreiking waarmee in studie 4 schoolleiders onderzoeken of ze met behulp hiervan komen tot zelfbegrip.⁴¹

Discussie

In deze paragraaf worden eerst nuancerings geplaatst bij de gehanteerde onderzoeksmethode. Het tweede deel gaat in op de feedback die is verkregen tijdens een bijeenkomst met deskundigen. Ten slotte wordt aandacht besteed aan situationeel 'schakelen'.

Nuancerings

Ook open vragen geven richting aan antwoorden

De vragenlijst voor de semigestructureerde interviews is opgesteld met open vragen die zoveel mogelijk neutraal zijn geformuleerd. Dit is gedaan om sturing van de antwoorden in een bepaalde richting zoveel mogelijk te voorkomen. Bij de bestudering van de aantallen fragmenten die verwijzen naar potentieel belemmerende en poten-

41 Van de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs zijn alleen de beliefs opgenomen die twee of meer keer in de data voorkomen (tabel 5).

tieel bevorderende beliefs viel op dat bepaalde vragen sturen naar een thema dat zowel in een belemmerend als een bevorderend belief voorkomt. Zo is er een duidelijk verband tussen de vraag 'Welke rol speelt waarheid voor jou in je werk?' en de beliefs A1 en B1. Dit is ook terug te zien bij het aanvullende belief A11 waarbij is gevraagd naar waar een schoolleider zich verantwoordelijk voor voelt en het aanvullende belief B8 waarbij is gevraagd welke rol kennis speelt in het werk van de schoolleider. De vraag stuurt dus niet aan op het antwoord, maar wel op dat er een antwoord komt waarin het betreffende item wordt genoemd dat kan verwijzen naar een potentieel belemmerend of potentieel bevorderend belief met dat item. Dit onbedoelde effect wordt deels gecompenseerd door andere vragen, zoals de vraag naar de ervaren spanningen, waarin er ruimte is voor de schoolleider om items te benoemen die nog niet deel uitmaken van de beliefssystemen en de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs.

Bij de interpretatie van fragmenten is veelal de gehele context nodig

Het werken met transcripten heeft zijn waarde bewezen. De onderzoeker bemerkte bijvoorbeeld dat zijn beeld, dat tijdens het interview onvermijdelijk was ontstaan, na het systematisch verwerken van de data een aantal keren is bijgesteld. Een voorbeeld hiervan is dat pas bij het transcriberen en coderen opviel hoe vaak een schoolleider het woord 'controle' gebruikte (schoolleider B). Tegelijkertijd bemerkte de onderzoeker vooral bij de afstemming bij het parallel coderen van de eerste interviews, dat voor het interpreteren van de fragmenten en de verwijzing naar beliefs de fragmenten moeten worden geplaatst in de context van het totale interview. Dit wordt versterkt, doordat in de gehanteerde methode de onderzoeker bepaalt of uitspraken te herleiden zijn tot bepaalde beliefs.

Onderstaand volgen twee voorbeelden ter illustratie. Een voorbeeld bij de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs is: *Ik ben wel iemand die zich steeds zal afvragen van: doe ik het dan wel goed. Is het dan wel het juiste?* (Schoolleider A) Dit fragment is na afstemming geïnterpreteerd als belemmerend belief A12 'Je moet het goed doen en goed presteren'. Een voorbeeld bij de interpretatie van beliefssystemen is: *En toen kwam er zo een beweging op gang in de school, want het was een klein clubje dat bezig was, maar allerlei andere collega's dachten de hele tijd: shit ik mis wat. Ik wil hier ook bij zijn. We (hiermee wordt het team bedoeld) gingen toen op een bepaalde gestructureerde manier lessen observeren en dingen veranderen in die lessen, dus interventies doen en dan opnieuw observeren. En dat bracht verandering teweeg.'* (Schoolleider C) Vanuit beliefstelsel veranderen 3 'Emergent veranderen' past 'de beweging' die ontstond en 'mensen die erbij wilden zijn'. Vervolgens past de 'bepaalde gestructureerde manier van lessen observeren' meer bij beliefstelsel 2 'Lerend veranderen'. Mede gebaseerd op het totale interview is hier de keuze gemaakt om het fragment te interpreteren als

passend bij het beliefstelsel van emergent veranderen. Indien er afstemming nodig was voor de codering, was overigens altijd sprake van een interpretatieverschil tussen 'aangrenzende' beliefssystemen.

De auteur van dit proefschrift realiseert zich dat de nuancering bij de methode voortkomt uit de keuze om in het interview niet rechtstreeks naar beliefs te vragen. Dit is gedaan vanwege het risico van sociale wenselijkheid en het risico dat dan de meer onbewuste beliefs niet in de data terug te vinden zouden zijn. Hoewel de onderzoeker dus een belangrijke nuancering plaatst bij de methode, kiest hij ervoor om de rijkdom van de data in stand te laten en studie 3 niet te reduceren tot uitspraken die rechtstreeks als een belief kunnen worden gecodeerd. De nuancering betekent dat er geen sprake is van uitkomsten over de 'waarheid' in de analyses, maar van 'credibility'; de interpretaties en de analyses zijn geloofwaardig en navolgbaar (Akkerman et al., 2008; Boeije & Bleijenberg, 2019).

Eenzijds is het goed om kennis te nemen van de beperkingen van het onderzoek en anderzijds doen deze nuanceringen volgens de onderzoeker niets af aan de waarde van het onderzoek bezien vanuit het onderzoeksdoel. Het onderzoeksdoel is om de complexe werkelijkheid te begrijpen en om tot een handreiking te komen waarmee een schoolleider diens eigen beliefs kan onderzoeken en tot zelfbegrip kan komen. Het doel is niet om als onderzoeker per schoolleider een sluitende verklaring te geven voor de spanningen die hij of zij ervaart bij gespreid leiderschap en ook niet om de schoolleider te beschouwen als een object van wie de onderzoeker van buitenaf het beliefstelsel bepaalt en op basis daarvan een rechtstreeks verband vaststelt tussen deze beliefs en het leiderschapsgedrag.

Deskundigenbijeenkomst

De onderzoeker heeft de resultaten van studie 3 gepresenteerd in een bijeenkomst met een panel van deskundigen. Het doel van de bijeenkomst was dat de onderzoeker feedback kreeg op de navolgbaarheid van dit onderzoek en om interpretaties en betekenissen uit te wisselen. Er is tijdens de bijeenkomst veel aandacht besteed aan de definitie van gespreid leiderschap en de relatie tussen gespreid leiderschap en professionele ruimte. Een belangrijk punt was de conceptuele onduidelijkheid van het begrip gespreid leiderschap. Mede naar aanleiding hiervan is gespreid leiderschap nader gedefinieerd. Daarin is ook expliciet de rol van de schoolleider beschreven (hoofdstuk 1). Een ander besprekingspunt was dat de uitkomsten worden gepresenteerd in categorieën en niet per persoon. Hierbij is ook aangegeven dat er voor beide vormen van presentaties wat te zeggen is. Naar aanleiding van deze feedback is in de bijlagen ter informatie een beschrijving van een schoolleider opgenomen, zoals die van elke deelnemende schoolleider is gemaakt en die de basis vormt voor de beschrijving in categorieën.

In de concepten die zijn besproken in de deskundigenbijeenkomst werd, als het ging om de corresponderende beliefssystemen voor leiderschap en veranderen 1, 2 en 3, gesproken over 'niveaus' van beliefssystemen. In het gesprek kwam naar voren dat door te spreken over niveaus in beliefssystemen de onderzoeker mogelijk onbedoeld sociale wenselijkheid van antwoorden in de hand werkt. Dit mogelijke probleem doet zich vooral voor in de beschrijving van studie 3. In de gesprekken met de schoolleiders wordt niet specifiek gesproken over beliefssystemen. Het aandachtspunt van niveaus en het in de hand werken van sociale wenselijkheid is van belang voor studie 4 waarin schoolleiders onderzoek doen naar hun eigen beliefs (hoofdstuk 6). De beschrijving van studie 3 is naar aanleiding van de feedback aangepast. Er wordt niet meer gesproken over niveaus, maar over corresponderende beliefssystemen 1, 2 en 3.

Situationeel 'schakelen'

In de data zijn aanwijzingen dat schoolleiders situationeel kunnen 'schakelen' van een strategie en handelingen die passen bij beliefstelsysteem 3 naar een strategie en handelingen die passen bij beliefstelsysteem 2 en 1. Er zijn geen aanwijzingen dat dit andersom ook het geval is. Onderstaand volgen fragmenten waarin het situationeel 'schakelen' naar voren komt.⁴²

De coronacrisis is voor schoolleider C (beliefstelsysteem 3 en 3) aanleiding geweest om bewust anders leiding te gaan geven (meer passend bij beliefstelsysteem 2) en ze communiceert dit ook naar de leraren, zoals blijkt uit het volgende fragment:

Ik merk dat ik het vermoeiend vind, omdat ik voor mijn gevoel dingen vaker moet uitleggen en ergens is het denk ik ook een pad wat niet mijn voorkeur heeft. Dat ik het gevoel heb dat ik iets door ga duwen, terwijl ik dat normaal gesproken niet zou doen. En dan, ik heb vorige week echt hardop gezegd ik moet down managen: jongens dit is het gewoon, ik vind het rot voor jullie dat je het eigenlijk liever niet wilt. En dat heb ik uiteindelijk niet gedaan. Maar ik heb wel gezegd: hier hebben we niks te kiezen, dit is voor ons besloten en hier zit onze ruimte. Dus ik heb een nieuw overleg gepland. En in de mail ook uitgelegd hoe ik ernaar kijk en waar we wel en geen keuzeruimte hebben. Want kennelijk was ik daar niet duidelijk genoeg over geweest. En dat helpt wel. Maar ik merk dat er dan toch een soort van, bij een aantal, een soort van 'Oké dan, dan moet het maar' en daar wil ik eigenlijk liever uitblijven.

De aanleiding voor schoolleider G (beliefstelsysteem 2 en 1/2) om anders leiding te gaan geven, is het inspectierapport. De beoordeling 'zwak' is een aanleiding om situationeel te 'schakelen' naar een manier van leidinggeven die meer past bij beliefstelsysteem 1, zoals uit het volgende fragment blijkt:

42 In hoofdstuk 7 wordt bij discussie nader ingegaan op de relatie tussen de beliefs van de schoolleider en het situationeel 'schakelen'.

Niet per se. Stel dat er echt, ik heb, toen ik begon hadden wij een inspectiebezoek. Dat had ik net na 2 of 3 maanden. Nou, dat was, ik werd echt neergesabeld. We waren zeer zwak. Ik dacht van: ja, we moeten echt veel ontwikkelen en verbeteren, maar ik zie niet dat we zeer zwak waren. Dus dat wilde ik niet, zo'n stempel. Toen werd mij gezegd: dat kan je niet veranderen. Als de inspectie dat zegt, dan kun je er nog zo tegenin gaan, maar dat gaan ze nooit veranderen. Toen dacht ik: ja, dág. Niet veranderen? Kijk, dan ga ik niet op een organische manier bezig zijn. Dan ben ik een pitbull en dan ga ik daar ook echt tegenin en dat heb ik ook voor elkaar gekregen. Ik zei: ik kan me er wel in vinden, want ik zie dat er wel veel verbetering nodig is, maar we zijn niet zeer zwak. Dan heb ik ook echt een hele muur met alle verbeteringen en stap voor stap in tijd. Dat ging heel strak, dat was heel goed gepland. Ja, dat was nodig op dat moment. Verandering was nodig.

Schoolleider 1 (beliefsysteem 3 en 3) is zich ervan bewust dat leidinggeven in een crisissituatie iets anders vraagt dan leidinggeven vanuit strategie en handelingen die passen bij beliefsysteem 3. Uit het volgende fragment blijkt dat de schoolleider in een crisissituatie situationeel 'schakelt' naar leidinggeven dat meer past bij beliefsysteem 1:

Nou, dat is voor een deel contextgeboden. Ja, want op het moment dat er een crisis is, dan moet je informatie ophalen en snel een besluit nemen. En daar is niet zoveel overleg over nodig, daarna. Dat is onderhandelen. Maar laten we het maar even niet in de crisissfeer trekken, want dat is voor de meesten wel duidelijk. Maar wanneer we niet in een crisis zitten, dan vind ik het belangrijk dat je mensen meeneemt, dat je mensen betreft. Dat je input ophaalt of organiseert dat er input geleverd wordt. Mensen hoeven het er niet mee eens te zijn met het uiteindelijke besluit, maar ze moeten wel hun inbreng terugzien. Geef mensen ruimte, leg het echt zo dicht mogelijk bij de professionele, bij de mensen die het vak, die hun vak uitoefenen. Geef ze vertrouwen. Absoluut. Spreek ze er ook op aan. Dat hoort daarbij.

Samenvatting

In studie 3 stond de deelvraag centraal over welke beliefs schoolleiders hebben in relatie tot het belemmeren en bevorderen van gespreid leiderschap. De basis voor deze studie is gelegd in het literatuuronderzoek van studie 2. In de data van de interviews van studie 3 is bevestiging gevonden voor beliefs van de volgende corresponderende beliefssystemen:

1. beliefsysteem 'Transactioneel leiderschap' en beliefsysteem 'Gepland veranderen';
2. beliefsysteem 'Transformationeel leiderschap' en beliefsysteem 'Lerend veranderen';
3. beliefsysteem 'Gespreid leiderschap' en beliefsysteem 'Emergent veranderen'.

Dit gold ook voor de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze beliefs zijn op basis van studie 3 uitgebreid met zes potentieel belemmerende en zes potentieel bevorderende beliefs. Deze beliefs vormen samen met de drie beliefssystemen de basis voor een voorbeeld van een handreiking waarmee schoolleiders in studie 4 hun eigen beliefs gaan onderzoeken.

In dit hoofdstuk was ook aandacht voor nuancerings bij de onderzoeksmethode en feedback op de navolgbaarheid van het onderzoek vanuit een bijeenkomst met deskundigen. De nuancerings hebben betrekking op de interpretatie van fragmenten uit de interviews en de feedback ging met name in op de presentatie van het onderzoek. Studies 1 tot en met 3 hebben een basis gelegd voor een voorbeeld van een handreiking waarmee schoolleiders tot zelfinzicht kunnen komen. In studie 4 moet blijken of deze verwachting kan worden waargemaakt.

HOOFDSTUK 6



Studie 4 Onderzoek van schoolleiders naar hun beliefs

In dit hoofdstuk wordt een praktijkverkenning beschreven waarin schoolleiders zelf onderzoek hebben gedaan naar hun beliefs. Deze beliefs spelen een rol bij spanningen die schoolleiders kunnen ervaren bij gespreid leiderschap en hun framing, strategiekeuzes en handelingskeuzes. De vraag die ten grondslag ligt aan de praktijkverkenning luidt: *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

Allereerst wordt het onderzoeksdesign toegelicht. Daarna wordt de analysefase beschreven. Vervolgens is aandacht voor de totstandkoming van een handreiking om te komen tot zelfbegrip met aandacht voor de ontwerpeisen, de betrouwbaarheid en de navolgbaarheid en de beperkingen. Daarna volgt de evaluatie van de handreiking. Deze evaluatie gaat over de betrouwbaarheid van het ontwerp, over de acceptatie van de handreiking en dan met name de acceptatie van de uitkomsten en over de impact van het werken met de handreiking. Het werken met de handreiking levert ook aanvullende inhoudelijke inzichten op voor het onderzoek naar zelfbegrip van de schoolleider. Ook deze inzichten worden beschreven in dit hoofdstuk. Daarna volgt de conclusieparagraaf van studie 4. De discussie bestaat uit nuanceringen bij studie 4, de gegeven feedback in een bijeenkomst met deskundigen en een nadere beschouwing over situationeel schakelen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

Onderzoeksdesign

In de studies 1, 2 en 3 is beschreven dat de beliefs en beliefssystemen van schoolleiders werken als een interface voor framing, strategiekeuzes en handelingskeuzes. Ook is beschreven welke beliefs de handelingsruimte en het leiderschap van leraren potentieel kunnen belemmeren of bevorderen. Voor de praktijkverkenning zijn deze bevindingen uitgewerkt in een voorbeeldhandreiking waarmee schoolleiders tot inzicht komen in hun eigen beliefs en de werking van de eigen interface, die een rol speelt bij de framing, strategie- en handelingskeuzes, en daardoor komen tot zelfbegrip. Voor de totstandkoming van de handreiking is gebruikgemaakt van de methode voor ontwerpgericht onderzoek voor het onderwijs van McKenney en Reeves (2019). Het doel van ontwerpgericht onderzoek zoals zij dat beschrijven, is gericht op inzicht verkrijgen in een praktijkprobleem en kennis ontwikkelen over de kenmerken van het inzicht en het proces om tot het inzicht te komen (McKenney & Reeves, 2019). McKenney en Reeves (2019) hebben een model ontwikkeld voor ontwerpgericht onderzoek dat bestaat uit drie fasen in een flexibele iteratieve structuur: analyse en exploratie, ontwerp en constructie, en evaluatie en reflectie. De analyse- en exploratiefase is gericht op het verhelderen van het praktijkprobleem en het analytisch begrip van het probleem. De ontwerp- en constructiefase is gericht op het ontwerp en de verantwoording van het ontwerp. De evaluatie- en reflectiefase is gericht op de evaluatie van de interventie en een reflectie op de inhoudelijke uitkomsten. De uiteindelijke uitkomst kent twee componenten: ideeën om de interventie verder te ontwikkelen en theoretisch inzichten. De praktijkverkenning van dit onderzoek wordt beschreven aan de hand van de bovenstaande fasen: fase I Analyse, fase II Ontwerp en fase II Evaluatie.⁴³

Fase I Analyse

De analyse voor het onderwerp van studie 4, de praktijkverkenning, heeft plaatsgevonden in studie 1 over de werking van de beliefs, studie 2 de literatuurstudie naar de beliefs van de schoolleider en studie 3 de interviews met schoolleiders over hun beliefs. Op basis van deze studies is het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' (hoofdstuk 4, figuur 5) ontworpen met een interface bestaande uit beliefs over leiderschap, beliefs over veranderen en potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Het model laat zien dat de schoolleider op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven beliefs heeft ontwikkeld. Deze beliefs werken als interface voor het framen van een situatie, voor

43 Hierbij dient te worden vermeld dat het hier gaat om een praktijkverkenning in aanvulling op studies 1 tot en met 3 waarin de vraag centraal stond welke invloed de beliefs van de schoolleider hebben op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap en niet om een volledig ontwerpgericht onderzoek.

een handelingsstrategie en voor de handelingskeuze. Het model kent een viertal reflectiemomenten, waarbij in de vierslagreflectie de schoolleider reflecteert op diens eigen beliefs die het framen, de strategiekeuze en de handelingskeuze beïnvloeden. De interface in het model is op basis van studie 2 en 3 gevuld met drie beliefssystemen voor leiderschap in het onderwijs, drie beliefssystemen voor veranderen in het onderwijs en elf potentieel belemmerende en elf potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Uit studie 2 en 3 werd duidelijk dat de beliefs van beliefstelsel 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen' de minste kans geven op het bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren door de schoolleider. Beliefs van beliefstelsel 3 geven de meeste kans op het bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren door de schoolleider.

Met studie 1 tot en met 3 is een inhoudelijke basis gelegd voor studie 4. De vraag is hoe deze inhoudelijke basis kan worden ingezet om schoolleiders zelf tot inzicht in hun eigen beliefs en de werking van deze beliefs als interface voor framing, strategie- en handelingskeuzes te laten komen. Daartoe is een voorbeeld van een handreiking ontworpen: de handreiking Zelfbegrip. In de volgende paragraaf staat het ontwerp van de handreiking centraal.

Fase II Ontwerp van de handreiking Zelfbegrip

In hoofdstuk 2 zijn de ontwerpeisen voor de handreiking Zelfbegrip beschreven. Deze ontwerpeisen zijn verder aangescherpt door ervaringen van de onderzoeker die voortkomen uit de wisselwerking tussen de theorie en praktijk tijdens het onderzoek.⁴⁴ Nieuwe inzichten die gedurende het onderzoek ontstonden, heeft de onderzoeker in verschillende situaties gedeeld met schoolleiders. Dit delen van inzichten heeft geleid tot twee reflecties van de onderzoeker die van invloed zijn geweest op het ontwerp van de handreiking Zelfbegrip. Hier wordt in dit hoofdstuk bij stilgestaan.

Ontwerpeisen

Hoewel kennismaken van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' gedachteprocessen in gang zet over de eigen beliefs en de werking van de interface, levert enkel een beschrijving van het model niet op dat de verbinding wordt gemaakt met beliefs uit studie 2 en 3 die de handelingsruimte en het leiderschap van leraren bevorderen of belemmeren. Daarvoor is kennis nodig van de beliefs over leiderschap en veranderen en de potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Dit werd duidelijk bij de inzet van het model

⁴⁴ In figuur 1 Het onderzoeksdesign (hoofdstuk 2) wordt de pendel tussen de theorie en praktijk benoemd als 'voortdurende feedback uit de praktijk gedurende het onderzoek'.

'Zelfbegrip van de schoolleider' bij intervisiebijeenkomsten met schoolleiders.⁴⁵ Deze bewuste pendel tussen theorie en praktijk had als doel om een indruk te krijgen of het model schoolleiders zou aanspreken en om te verkennen of deze praktijkervaring aanvullende eisen zou opleveren voor het ontwerp van een handreiking om tot zelfbegrip te komen. Voor deze verkenning is een intervisiemethodiek ontworpen (bijlage 4). De basis van de methodiek bestaat uit het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' en vragen die zijn gebruikt in studie 3, de interviews met de schoolleiders. De teamleiders gingen zelf aan de slag met de methodiek en de onderzoeker was zoveel mogelijk toehoorder. De teamleiders konden verschillende stadia van de intervisie, framing, strategie- en handelingskeuze zelf goed bespreken. De intervisie stakte echter bij de fase waarin de deelnemers beliefs van de probleeminbrenger moesten benoemen.⁴⁶ De deelnemers moesten in deze intervisiefase beliefs benoemen die ze bij de vraaginbrenger hoorden of vermoedden op basis van wat de vraaginbrenger had gezegd. In de praktijk vonden deelnemers het moeilijk om beliefs te benoemen, met als gevolg dat ze de onderzoeker vroegen om te participeren in dit intervisiedeel. Met het oog op de praktijkopbrengst voor de deelnemers heeft de onderzoeker tijdens de tweede en derde intervisiesessie de vermoedelijke beliefs van de vraaginbrenger benoemd. Dit leidde tot vervolggelbesprekken en een verdieping van de intervisie en tot vierslagreflectie bij de probleeminbrengers.

De conclusie van verkenning is dat schoolleiders door kennis te nemen van de werking van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' inzicht kunnen krijgen in de werking van beliefs als interface voor framing, strategie- en handelingskeuzes. Echter, onderzoek naar de specifieke eigen beliefs en het benoemen van beliefs van de ander is zonder inhoudelijke kennis van de beliefs moeilijk.

In hoofdstuk 2 over het onderzoeksdesign zijn eisen beschreven voor het ontwerp van een voorbeeld van een handreiking waarmee de schoolleider zelf kan komen tot zelfbegrip:

- De methodiek dient toegankelijk en gemakkelijk toepasbaar te zijn.
- Voor een duiding van de uitkomsten is geen materiedeskundige nodig anders dan een collega-schoolleider als medeonderzoeker.
- De gehanteerde taal dient zo te zijn dat er zo min mogelijk ruis ontstaat voor wat betreft de betekenis van de verschillende uitingen.
- De factor sociale wenselijkheid in het omgaan met het materiaal dient zoveel mogelijk te worden gereduceerd.

45 Toen de onderzoeker werd gevraagd om een drietal intervisiebijeenkomsten te begeleiden met zes schoolleiders uit het voortgezet onderwijs heeft hij aan zowel het bestuur als de deelnemers toestemming gevraagd om dit te doen in het kader van zijn onderzoek.

46 Deze intervisiefase is bedoeld om de probleeminbrenger tot vierslagreflectie te laten komen. Bij vierslagreflectie krijgt de probleeminbrenger inzicht in de beliefs en werking van diens eigen interface.

- De handreiking moet in opleidingsituaties kunnen worden ingezet, waar veelal wordt gewerkt met groepen schoolleiders.

De verkenning heeft ertoe geleid dat bij het ontwerp van een handreiking specifiek rekening moest worden gehouden met de tweede ontwerpeis, dat er geen materie-deskundige nodig is anders dan een collega-schoolleider als medeonderzoeker. Een mogelijk probleem hierbij is dat uit de eerste praktijkverkenning duidelijk werd dat er kennis van beliefs en beliefssystemen van studie 2 en 3 nodig is om onderzoek te doen naar de eigen beliefs. Tegelijkertijd wordt, als schoolleiders vooraf beschikken over deze kennis, het risico op sociaal wenselijke keuzes vergroot.⁴⁷ De vraag die bij het ontwerp van een handreiking voorlag, was hoe schoolleiders inzicht kunnen krijgen in de beliefs die bij hen passen, zonder dat ze vooraf kennis hebben van de beliefs die potentieel belemmerend of bevorderend zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

In het onderzoek naar het antwoord op de ontwerp-vraag is gezocht naar methodieken waarmee respondenten worden geholpen om hun onbewuste gedachten te expliciteren. Voor de handreiking Zelfbegrip is gekozen om de rijkdom van studie 2 en 3 te benutten en te werken met het voorleggen van uitspraken. Deze methodiek is gebaseerd op de onderliggende principes van 'photo elicitation'. Dit is een onderzoeksmethode die ook wordt gebruikt in opleidings- en coachingsituaties. Photo elicitation wordt toegepast in onderzoek waarbij mensen het lastig vinden om de juiste woorden te vinden en zich over persoonlijke zaken te uiten. Bij photo elicitation maakt een onderzoeker vooraf een selectie van foto's die bepaalde thema's uitbeelden (Van 't Veer et al., 2021). De foto's kunnen worden voorgelegd aan mensen en zijn helpend om zaken onder woorden te brengen. Er is voor de handreiking Zelfbegrip gekozen om te werken met uitspraken in plaats van foto's. Het werken met foto's zou namelijk een extra vertaling vergen van een belief naar een afbeelding, waardoor de kans op interpretatieverschillen toeneemt. In de handreiking wordt gebruikgemaakt van het inhoudelijke materiaal van studie 2 en 3 in de vorm van sets van uitspraken die zijn verbonden aan specifieke beliefs. Schoolleiders kiezen bij het werken met de handreiking beliefs die ze het best bij zichzelf vinden passen uit 30 beliefs over leiderschap, 30 beliefs over veranderen en 44 potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Handreiking Zelfbegrip

De handreiking Zelfbegrip bestaat uit:

⁴⁷ Het is namelijk de vraag of de schoolleider onbevangen beliefs kiest als de schoolleider vooraf weet dat sommige beliefs belemmerend of bevorderend kunnen zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

- het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' zonder invulling van de interface (figuur 5);
- drie sets van beliefs: een set van 30 beliefs over leiderschap, een set van 30 beliefs over veranderen en een set van 44 potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren;
- beschrijvingen van de beliefssystemen van leiderschap en veranderen (de invulling van de interface).

De handreiking Zelfbegrip kan op verschillende manieren worden toegepast. Hierbij kan gedacht worden aan intervisie, coaching en scholingssituaties van groepen schoolleiders. Om de handreiking te testen, is gekozen voor een workshopsituatie. Deze situatie past bij de ontwerpvisie dat de handreiking in opleidingssituaties kan worden ingezet en bovendien kon zo in een korte periode data worden verzameld van een grote groep schoolleiders ($N = 57$).

Het onderzoek door schoolleiders naar hun beliefs geschiedt aan de hand van de handreiking Zelfbegrip die is samengesteld op basis van de beliefssystemen voor leiderschap en veranderen en de potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De beliefs zijn vooraf beschreven. Hierdoor kan de schoolleider ook beliefs selecteren waarvan die zich minder bewust was. De beliefs zijn onderverdeeld in aparte categorieën met een kleur per categorie en een code. De categorieën zijn: beliefs over leiderschap (blauw), beliefs over veranderen (groen) en potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren (rood) (bijlage 5).

Een bijeenkomst start met een korte toelichting op het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met als boodschap dat iedereen framet, een strategie bepaalt en een handelingskeuze maakt op basis van een eigen interface.⁴⁸ Vervolgens bedenken de schoolleiders of ze een vraag willen onderzoeken en welke vraag dat is. Daarna selecteren ze de kaartjes met uitspraken die ze het beste bij zichzelf vinden passen. Ze selecteren tien kaartjes per kleur. De schoolleiders weten op dat moment niet naar welke categorie een kleur verwijst. De instructie maakt duidelijk dat het uitspraken zijn over zoals iemand iets ervaart en niet zoals iemand iets wenst: 'Selecteer uitspraken die echt bij je horen, ook al zou je dat liever niet willen.' Als schoolleiders de selectie hebben gemaakt, krijgen ze een 'sleutel' voor de koppeling van de beliefs aan de beliefssystemen en toegankelijke beschrijvingen van beliefssystemen over leiderschap en veranderen (bijlage 5). Vervolgens gaan de schoolleiders met een of twee andere schoolleiders in

48 Een korte schriftelijke beschrijving is ook mogelijk, echter, gezien de setting en de vraag of de deelnemers willen meedoen aan het onderzoek was het in deze setting toepasselijker om te werken met een korte mondelinge toelichting van de onderzoeker aan de hand van een PowerPointsheet met daarop het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met een lege interface.

gesprek over hun eigen beliefs, de herkenbaarheid van de gekozen beliefs en de betekenis voor hun leiderschap en meer specifiek voor het belemmeren en bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Ook bespreken de schoolleiders of het werken met de handreiking leidt tot zelfbegrip en welk zelfbegrip dat is en of dit zelfbegrip helpt om de vragen te beantwoorden die ze zichzelf vooraf hebben gesteld.

Betrouwbaarheid en navolgbaarheid

De onderzoeker heeft sets van beliefs samengesteld die zijn geselecteerd op basis van de bestudeerde literatuur van studie 2 (hoofdstuk 4) en de data van studie 3 (hoofdstuk 5), de interviews met schoolleiders. In aanvulling hierop heeft de onderzoeker gepopulariseerde korte beschrijvingen gemaakt van de drie beliefssystemen voor leiderschap en de drie beliefssystemen voor veranderen. Deze beschrijvingen helpen de schoolleider om beliefs te vertalen naar beliefssystemen. De copromotor en collega-opleiders hebben de geselecteerde beliefs en de beschrijvingen van beliefssystemen beoordeeld. Deze beoordeling was enerzijds gericht op inhoudelijke consistentie en anderzijds op begrijpelijke taal en een positieve formulering van een belief. Door de positieve formulering wordt het risico op sociale wenselijkheid bij de keuze van beliefs gereduceerd en de positieve formulering is ook van belang voor de acceptatie van de handreiking door de schoolleider. Om sociale wenselijkheid in de antwoorden zoveel mogelijk te voorkomen, is het onderzoek telkens aan het begin van een leergang of netwerkbijeenkomst gehouden, dus voor de start van de betreffende leergang of netwerkbijeenkomst. Dit is gedaan om de inhoud van de bijeenkomsten zo min mogelijk van invloed te laten zijn op het onderzoek.⁴⁹ Bij de introductie van de onderzoeker geeft deze aan dat de schoolleiders hun beliefs gaan onderzoeken. Bij deze introductie met het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' is de interface van het model leeg, zodat er geen zicht is op de categorieën van beliefs. In de methodiek selecteren schoolleiders eerst 'losse' beliefs die ze bij zichzelf vinden passen en pas daarna kunnen ze zien bij welke beliefssystemen ze horen en of ze potentieel belemmerend of bevorderend zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De beliefs zijn niet te herleiden en ze zijn voorzien van codes die zonder de 'sleutel' niet te duiden zijn door de schoolleider.

Datakenmerken

De werking van de handreiking is onderzocht in vier workshops waarin groepen schoolleiders in een bijeenkomst van 2 tot 3 uur hun eigen beliefs onderzoeken. In deze workshopsituatie wordt optimaal tegemoetgekomen aan de ontwerpisen.

Voor studie 4 hebben 57 schoolleiders onderzoek gedaan naar hun beliefs. De schoolleiders komen uit het netwerk van de onderzoeker. Het zijn schoolleiders die een leergang volgen bij de onderzoeker in zijn hoedanigheid als trainer of opleider of die

⁴⁹ Dit is mede van belang vanwege het profiel van de onderzoeker.

deelnemen aan een netwerkbijeenkomst voor schoolleiders. Een belangrijk criterium voor studie 4 is dat de schoolleiders met medeschoolleiders deelnemen aan het onderzoek. Deze keuze komt voort uit de ontwerpeisen. De ontwerpeisen volgend, dient een situatie te worden gecreëerd waarin schoolleiders zelf, maar met schoolleiders als medeonderzoekers, met de handreiking *Zelfbegrip* kunnen werken. Bij de keuze om te werken in groepen is rekening gehouden met een andere ontwerpeis, namelijk de bruikbaarheid van de handreiking in leiderschapsopleidingen. In deze opleidingen wordt bijna altijd gewerkt met opleidingsgroepen. Onderstaand volgt een beschrijving van de groepen.

Groep 1 Teamleiders voortgezet onderwijs (N = 12)

Groep 1 bestaat uit twaalf teamleiders van een onderwijsorganisatie in het voortgezet onderwijs. Deze teamleiders in het voortgezet onderwijs geven leiding aan een team van ongeveer twintig leraren. De centrale vraag in de netwerkbijeenkomsten is hoe iemand zich als teamleider verhoudt tot het team. Hierbij is de vraag wat de teamleider laat gaan en wanneer deze ingrijpt en hoe.

Groep 2 Schoolleiders primair onderwijs (N = 8)

Groep 2 bestaat uit acht schoolleiders uit het primair onderwijs die een leergang 'Persoonlijk leiderschap' volgen.

Groep 3 Schoolleiders primair onderwijs (N = 14)

Groep 3 bestaat uit veertien schoolleiders uit het speciaal primair en voortgezet onderwijs die een In Company-module 'Persoonlijk leiderschap' volgen.

Groep 4 Schoolleiders primair onderwijs (N = 23)

Groep 4 bestaat uit drieëntwintig schoolleiders uit het primair onderwijs die een In Company-module 'Persoonlijk leiderschap' volgen.

Terugkoppeling en dataverzameling

Om de ervaringen met het werken met de handreiking te inventariseren, vindt een terugkoppeling plaats. De terugkoppeling kent twee fasen. De eerste fase wordt uitgevoerd aan de hand van de methodiek van 'affinity mapping' (Van 't Veer et al., 2021). Deze methode wordt veelal toegepast in groepen waarbij deelnemers samen tot een clustering komen van thema's waarmee ze affiniteit hebben. In dit onderzoek gaat het niet zozeer om affiniteit, maar om het clusteren van individuele opbrengsten van het werken met het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'. De methode houdt in dat de verschillende inzichten eerst kernachtig op post-its worden gezet. Vervolgens worden de post-its op een wand geplakt en maken de deelnemers samen clusters van inzichten die volgens hen dezelfde thema's hebben en bij elkaar horen. De tweede fase van de

inventarisatie bestaat uit een gesprek met de groep schoolleiders. Tijdens dit gesprek is er de gelegenheid om bevindingen en inzichten te benoemen en te bespreken en een toelichting te geven op de uitspraken die op de post-its zijn beschreven. De onderzoeker maakt na afloop een samenvatting van de affinity map en het groepsgesprek. Ten slotte volgt een membercheck. De deelnemers krijgen de samenvatting toegestuurd en krijgen de gelegenheid om te reageren op de samenvatting (Boeije & Bleijenberg, 2019).

Beperkingen van studie 4

De praktijkverkenning is gericht op het ontwerp van een voorbeeld van een handreiking waarmee schoolleiders kunnen komen tot inzicht in hun beliefs en de werking van hun beliefs als interface voor framing, strategie- en handelingskeuze, en daarmee tot zelfbegrip. Hierbij dient wel een nuancering te worden aangebracht voor wat betreft het kunnen aantonen van de werking van de handreiking. Van Yperen en Veerman (2008) onderscheiden een aantal kennisniveaus over de werking van interventies. Kennisniveau 2 beschrijft de theoretische onderbouwing van een interventie en kennisniveau 3 het effect van de interventie. Van Yperen en Veerman (2008) geven aan dat op kennisniveau 3 diverse indicaties kunnen worden gevonden voor de werking van de interventie, maar dat nog geen causaal verband kan worden aangetoond tussen een interventie en de beoogde effecten. Het aantonen van een causaal verband is voorbehouden aan kennisniveau 4. Zoals eerder aangegeven, kan een rechtstreekse relatie tussen een belief en het handelen van de schoolleider niet worden aangetoond. Het onderzoek beperkt zich tot kennisniveau 3, het aantonen van indicaties van de werking van de handreiking Zelfbegrip.

Fase III Evaluatie

De handreiking Zelfbegrip wordt geëvalueerd aan de hand van een analysekader dat is gebaseerd op de fasen van evaluatie van McKenney en Reeves (2019). McKenney en Reeves (2019) maken voor de focus van een evaluatie een onderscheid in fasen van het ontwerpgericht onderzoek: het ontwerp, de implementatie en de resultaten. Deze focussen zijn voor de evaluatie van dit onderzoek in onderstaand figuur omgezet in vragen over het ontwerp van de handreiking, vragen over de implementatie van de handreiking en vragen over de resultaten van het werken met de handreiking. Deze vragen dienen gezamenlijk als analysekader voor de evaluatie van de handreiking Zelfbegrip in de workshoptoepassing.

Ontwerp van de handreiking Zelfbegrip	Implementatie van de handreiking Zelfbegrip	Resultaten van het werken met de handreiking Zelfbegrip
<p>Is het ontwerp degelijk en betrouwbaar gebleken?</p> <p>Is het ontwerp geschikt en passend voor het beoogde doel?</p>	<p>Accepteren de schoolleiders het werken met de handreiking?</p> <p>Accepteren de schoolleiders de uitkomsten?</p>	<p>Welke effecten en welke impact heeft het werken met de handreiking?</p> <p>Zijn er bevorderende en belemmerende factoren bij het werken met de handreiking?</p>

Figuur 6. Analyse kader voor het werken met de handreiking Zelfbegrip op basis van McKenney en Reeves (2019)

In de volgende paragrafen volgt de evaluatie van de handreiking Zelfbegrip aan de hand van het analysekader. Hiertoe zijn de verslagen van de bijeenkomsten gecodeerd op basis van de zes vragen van het analysekader.⁵⁰

Ontwerp van de interventie

*Is het ontwerp degelijk en betrouwbaar gebleken?*⁵¹

Bij het ontwerp is rekening gehouden met het voorkomen van sociale wenselijkheid in antwoorden. Zo zijn de beliefs en de beliefssystemen positief geformuleerd en wordt ook bij de instructie aangegeven dat er geen 'goede' of 'foute' beliefs zijn.⁵²

Het volgende fragment geeft een aanwijzing dat een schoolleider zich niet laat leiden door sociale wenselijkheid in de keuze van beliefs.

Ik heb de neiging, merk ik, om te scoren hoe ik zou willen zijn. Ik zeg regelmatig tegen anderen: fouten maken mag, maar ik voel dat zelf niet altijd zo. Ik zag ook twee kaartjes liggen waarvan ik dacht: ja, shit die moet ik pakken, maar ik laat ze liever liggen.

In het volgende fragment refereert een schoolleider aan de beliefs en de beschrijvingen van de beliefssystemen van de handreiking. De schoolleider laat zien dat beliefssystemen 1 voor zowel leiderschap als veranderen goed bij haar passen en dat ze zich dan 'als een vis in het water' voelt. Ook geeft ze aan waarin ze zich heeft ontwikkeld,

50 Deze codering is nagekeken door een medeopleider en daarna definitief gemaakt.

51 Alle beliefs zijn twee of meerdere keren gekozen ($N = 57$) waaruit kan worden afgeleid dat de sets van beliefs herkenbaar zijn voor schoolleiders.

52 De onderzoeker was zich bij het ontwerpen van de handreiking bewust van het risico van sociaal wenselijke antwoorden die konden worden veroorzaakt door de achtergrond van de onderzoeker en de nummering van de beliefssystemen (hoofdstuk 2 en de onderzoeksopzet in hoofdstuk 6).

bijvoorbeeld in draagvlak creëren en geduldiger zijn. Uit de tekst blijkt dat de beschrijvingen van de beliefssystemen haar niet lijken te verleiden tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden. De schoolleider herkent de beliefs van beliefstelsysteem 1 en in mindere mate van beliefstelsysteem 2 en beoordeelt haar beliefs als positief.⁵³

Als ik beliefstelsysteem 1 lees, is dat op m'n lijf geschreven. Als alles loopt zoals het daar geschreven staat, ben ik als een vis in het water en kost alles me weinig energie. Ik vind belangrijk dat we goede resultaten halen op school en ga graag op onderzoek waar we zaken beter kunnen doen. Ik voel me verantwoordelijk voor de school en doe m'n best om alles in evenwicht te houden. Ik geniet als alles goed georganiseerd is en als een zonnetje verloopt. Bij nummer 2 ligt dat net iets anders. Daar herken ik me net zo goed in, maar kost me meer energie. Ik vind het belangrijk dat collega's zich blijven ontwikkelen en ik heb inderdaad hoge verwachtingen en aan de ene kant is dat ook prima, maar tegelijkertijd moet ik ook (beter) in gaten houden wat het met de mensen om mij heen doet. Ik heb niets met dwang. Zelf ga ik er enorm van met m'n hakken in het zand en kan me dat van collega's ook goed voorstellen. Ik geloof wel in inspireren, zodat collega's eigenlijk vanzelf de zin ervan inzien en er daarom graag mee aan de slag gaan. Ik geloof dat dat tot succes en plezier leidt in het team.

In het volgende fragment wordt een schoolleider zich door een potentieel bevorderend belief 'over het gunnen van het podium aan anderen' ervan bewust dat de schoolleider zelf meer op het podium mag gaan staan. De schoolleider selecteert een potentieel bevorderend belief en beseft dat ze dit wellicht te veel laat gebeuren. Anders gezegd, ze beschouwt het positief bevorderend belief voor haar als minder gewenst. De schoolleider neemt zich voor om zichzelf als schoolleider meer te laten zien.

Door bewustwording kan je ook het handelen in de toekomst beïnvloeden. Ik sta niet graag op het podium, maar denk nu: ja, daar zou ik toch meer zelf moeten gaan staan.

In de data is één uitspraak te vinden waarin een schoolleider stelt dat de nummering van beliefssystemen de suggestie wekt dat beliefstelsysteem 3 beter is dan beliefstelsysteem 1. Het beliefstelsysteem 'Gespreid leiderschap' heeft nummer 3. Het is niet te achterhalen of deze opmerking voortkomt uit de beschrijvingen in de handreiking of bijvoorbeeld uit het gesprek met de andere schoolleiders over de uitkomsten.

Het lijkt door de nummers toch een soort hiërarchisch model te zijn dat het ene beliefstelsysteem meer 'ontwikkelder' is dan de ander en daarom beter. Gespreid leiderschap lijkt een

⁵³ Beliefstelsysteem 3 geeft de meeste kans op het bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren. Het feit dat de schoolleider beliefstelsysteem 1 positief beoordeelt, maakt duidelijk dat zij de beschrijvingen op zichzelf als even wenselijk of even onwenselijk beschouwt.

heilige graal en je moet heel veel op orde hebben om dat te kunnen binnen je organisatie en volgens mij zijn we daar op veel scholen nog niet.

Is het ontwerp geschikt en passend voor het doel?

De vraag is of het ontwerp van de handreiking Zelfbegrip bijdraagt aan het inzicht in het beliefstelsel van de schoolleiders als interface voor framing, strategie- en handlingskeuze. In uitspraken van de schoolleiders over hun inzichten wordt regelmatig gerefereerd aan de opzet van de handreiking en de waarde hiervan voor hun zelfbegrip. Er wordt vooral gerefereerd aan inzichten die ontstaan door het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' zelf en ook het gesprek met medeschoolleiders wordt als helpend en waardevol ervaren voor een verdieping van de inzichten.

Onderstaand volgen ter illustratie fragmenten waarin de waarde van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' tot uiting komt. Hierbij wordt vooral de waarde van de reflecties op meerdere niveaus van het model benadrukt.

Er is reflectie op meerdere levels mogelijk. Koppeling tussen persoon en professie. Door jezelf hiervan bewust te zijn en erover na te denken.

Zelfbegrip neemt toe door het afpellen van een situatie en inzicht in eigen beliefs en hoe ze zich verhouden tot die situatie.

Ik vond de koppeling aan het framingmodel en de reflectie op meerdere niveaus fijn. Het geeft inzicht in hoe je doet en handelt en je kunt er ook meer over nadenken.

Er is reflectie op meerdere niveaus mogelijk en ook maak je de koppeling tussen persoon en professie.

Heel veel dingen doe je op gevoel door de dag heen. Zo kijken maakt je veel meer bewust waarom je dat doet. Vanuit beliefs, de basis van waaruit je de dingen doet. Er vielen heel veel kwartjes op zijn plek door het model te gebruiken en de reflecties en terugkoppelingen daarin. Om dat in drie verschillende blokken te doen, dan pel je het af. Wat is er gebeurd en waarom heb ik dan zo gereageerd en wat ligt daar dan onder.

Er wordt ook waarde gehecht aan het gesprek over de uitkomsten met medeschoolleiders. Dit kan zorgen voor verdieping en het gesprek maakt het ook noodzakelijk dat schoolleiders hun beliefs onder woorden brengen, zo blijkt uit de volgende fragmenten.

Het gesprek over de uitkomsten is het meest waardevol, omdat ik daarin ontdek wat de diepere overtuiging is.

Het gesprek over wat je constateert, zorgt voor het onder woorden brengen, echt goed expliciet maken, niet alleen een gevoel.

Implementatie van de interventie

Accepteren schoolleiders het werken met de handreiking?

De onderzoeker constateert dat de schoolleiders tijdens de bijeenkomsten serieus en enthousiast werkten met de handreiking Zelfbegrip.⁵⁴ Dit blijkt ook uit de inhoud van de verslagen die zijn gemaakt van de bijeenkomsten. De volgende fragmenten illustreren de acceptatie van het werken met de handreiking Zelfbegrip.

Mooi is de opbouw in de verschillende lagen en superleuk om daarna met elkaar het gesprek te hebben over de beliefs op verschillende kaartjes.

Ik selecteer meer beliefs van beliefsysteem 2 dan beliefsysteem 1. Toch denk ik dat ik in de praktijk nog iets dichterbij beliefsysteem 1 sta. Voor mij een eyeopener. Dat is echt boeiend!

Het bewust worden van je eigen aannamen, het stellen van verhelderingsvragen om die aannames te onderzoeken is helpend. Dit geeft mij een extra impuls om te investeren in ruimte geven, mooi hoor.

Een nuancering hierbij is dat sociale wenselijkheid nooit volledig is uit te sluiten, al is het alleen al dat schoolleiders ook graag vanuit een positieve grondhouding willen meewerken aan het onderzoek van de onderzoeker.

Accepteren schoolleiders de uitkomsten?

De vraag of schoolleiders de vertaling van de uitkomsten accepteren, wordt beantwoord door vooral te kijken naar de acceptatie van de uitkomst over de potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leidinggeven van leraren. De acceptatie van een uitkomst die een schoolleider verwacht of die 'positiever' is dan verwacht, is in de praktijk eenvoudiger dan de acceptatie van voor de schoolleider 'minder positieve' uitkomsten dan verwacht.

De schoolleider uit het volgende fragment accepteert de uitkomst en is kritisch ten aanzien van haar beoogde leiderschap:

54 Dit heeft de copromotor ook geconstateerd, die een van de bijeenkomsten heeft bijgewoond.

Ik moet de conclusie trekken dat de intentie om het gespreid leiderschap verder uit te breiden helaas niet behaald is. Sterker nog, ik ben teruggevallen in de helpende, oplossingsgerichte schoolleider.

De schoolleider uit het volgende fragment accepteert de uitkomst, trekt conclusies en heeft meteen duidelijkheid over de leerdoelen:

Bij leiderschap heb ik opvallend veel beliefs van beliefssysteem 2. Wat opvalt, is dat ik graag ook wat meer beliefssysteem 3 had willen scoren. De belemmerende beliefs voor leiderschap van leraren zijn mij meteen heel duidelijk. Dit bewustzijn maakt nog niet dat het er ineens is. Mijn leerdoelen zijn voor mij meteen duidelijk.

Het volgende tekstfragment laat zien dat er inzicht ontstaat door aan de hand van de acceptatie van de uitkomsten verder te onderzoeken. Dit onderzoek leidt tot voornemens bij de schoolleider:

Ik vind controleren vervelend en doe dat met tegenzin. Maar nu ik het aan de hand van mijn uitgekozen beliefs heb onderzocht, denk ik: ik vind dat controleren niet zo vervelend, maar wat ik vervelend vind is dat iemand ja zegt en nee doet. Het zit sterk in mijn beliefssysteem dat als je een afspraak maakt, je hem altijd na moet komen. Daar geloof ik zelf in en dat leef ik ook voor. Tenminste dat probeer ik. Daar moet ik het met de anderen over hebben. Ik zal dus meer moeten investeren in die gesprekken als ik wil voorkomen dat ik veel moet controleren.

De koppeling van de gekozen belemmerende beliefs aan het onderzoeksdoel wordt ook in het volgende fragment gemaakt:

Het helpt mij om mijn leer- en onderzoeksdoel te bereiken. Ik kan belemmerende beliefs heel concreet koppelen aan concreet gedrag dat ik meer, maar vooral ook minder moet laten zien. Bijvoorbeeld niet ingrijpen vanwege het gevoel dat het tempo te laag ligt en vanuit het gevoel van verantwoordelijkheid dominant en betuttelend gedrag laten zien, waardoor ik medewerkers niet in hun kracht zet.

De schoolleider van het volgende fragment accepteert de uitkomst en geeft aan dat de gekozen belemmerende beliefs inzicht geven:

Belemmerende beliefs geven inzicht. Nummer 6. Ik laat dus nog niet genoeg los. Ik voel mij nog steeds verantwoordelijk voor alles wat er op school gebeurt.

Een nuancering bij de acceptatie van de uitkomsten van de handreiking Zelfbegrip is dat kan meespelen dat schoolleiders meedoen aan de bijeenkomsten, omdat ze graag hun leiderschapsdilemma's willen onderzoeken. Deze onderzoeksmatige houding is te zien in het volgende fragment, waarin een schoolleider schijnbaar tegenstrijdige beliefs verder onderzoekt en koppelt aan haar praktijk. Die koppeling leidt vervolgens tot een helder inzicht:

Ik vind het ook een beetje tegenstrijdig. Aan de ene kant zit bij mijn belemmerende beliefs 'voorspelbaarheid geeft zekerheid', tegelijkertijd vind ik ook dat je zelf verantwoordelijk bent voor het zonnetje en je weet nooit wat de toekomst vraagt, dus maak er een feestje van. Als ik er verder over nadenk: als het enigszins gestructureerd is, kan ik al die onvoorspelbare dingen wel kwijt. Voor mij moet de basis goed geregeld zijn.

Bereikte resultaten van de interventie

Welke effecten en welke impact heeft het werken met de handreiking?

De voorafgaande tekstfragmenten geven al een indicatie voor het antwoord op de vraag welke effecten en welke impact het werken met de handreiking heeft, omdat er bijna altijd een koppeling is van de uitkomsten naar inzichten. De impact van het werken met de handreiking is vooral dat schoolleiders zich bewust worden van hun eigen beliefs en de doorwerking ervan in hun leiderschap. Onderstaand volgt een aantal fragmenten die de impact van het werken met de handreiking Zelfbegrip illustreren.

Het werken met de handreiking Zelfbegrip kan vragen oproepen en die vragen gaan in veel gevallen over wat een schoolleider gaat doen met de verkregen inzichten. In het volgende fragment stelt de schoolleider een vraag en geeft deze zelf een voorlopig antwoord. Uit het fragment blijkt ook een herkenning van de potentieel belemmerende werking van het belief 'dat er wel tempo in moet blijven zitten' op de handelingsruimte van leraren.

Het geeft mij inzicht in een situatie waar ik maar geen grip op krijg. Ik wil wel ruimte geven en ik weet ook – zie de belemmerende beliefs – dat ik het lastig vind. In hoeverre kun je dat opengooien naar mensen? Dat 'tempo maken' zit er bij mij stevig in en dat zou ik wel kunnen zeggen als er bijvoorbeeld irritatie zit.

De bewustwording van één of twee beliefs kan al een behoorlijke impact hebben, zo blijkt uit de volgende fragmenten waarin het belief dat 'er wel tempo in moet blijven zitten' centraal staat. In het eerste fragment wordt een verbinding gelegd met het eigen gedrag. In het tweede fragment formuleert de schoolleider een leerdoel voor zichzelf. In het derde fragment leidt het inzicht tot een vraag.

Het helpt mij mijn leer- en onderzoeksdoel bereiken. Ik kan de belemmerende beliefs heel duidelijk koppelen aan concreet gedrag dat ik meer, maar vooral ook minder moet laten zien. Bijvoorbeeld niet ingrijpen vanwege het gevoel dat het tempo te laag ligt en het gevoel van verantwoordelijkheid en dan dominant of betuttelend gedrag laten zien, waardoor ik medewerkers niet in hun kracht zet.

Opvallend is dat ik voor tempo ga, terwijl rust en vertrouwen mijn voorkeur heeft (ontwikkeling). Leerdoel: vanuit vertrouwen in de ander eigen denkpatronen los durven te laten. Samen met het team op reis naar een nog onbekende bestemming.

Ik wil tempo, maar kan iedereen dat aan? Als ik deel, neemt dan ook het tempo toe?

De impact van het werken met de handreiking kan ook zijn dat schoolleiders zich gesteund voelen in hun ontwikkeling of zelfs nog achteraf begrijpen wat maakt dat ze bepaalde stappen hebben gezet.

In het volgende fragment wordt duidelijk dat de schoolleider de uitkomst beschouwt als een aanmoediging om leiderschap te gaan tonen waarbij de schoolleider in diens kracht komt te staan, een manier van leiderschap die meer passend is bij diens beliefs:

Het is voor mij duidelijk geworden wat de eerste stappen kunnen zijn om weer in mijn kracht te komen staan. Het kwetsbaar opstellen, niet alles moeten en willen weten en hulp bieden door het op de juiste manier te framen; de verantwoordelijkheid te laten waar die hoort, maar ondersteuning bieden door goed te luisteren en te bevragen, zodat het oplossend vermogen van het team toeneemt.

De schoolleider van onderstaand fragment krijgt meer zelfbegrip over het belang van de afstemming van diens beliefs en de werkomgeving. Voor deze schoolleider is een werkomgeving die aansluit bij diens beliefs ook voor diens totale welzijn belangrijk. Een dergelijk inzicht kan leiden tot een meer bewuste keuze van de werkomgeving:

Ik denk dat mijn beliefs niet zozeer veranderd zijn. Die zijn wel ongeveer hetzelfde gebleven, maar dat heeft er wel voor gezorgd dat ik in een relatief korte periode twee keer van baan ben gewisseld. Bij de beliefs zit ik voornamelijk in 3 en de ruimte-bevorderende beliefs riepen bij mij aan de ene kant naïviteit op, dat zit er nog steeds in. Ten opzichte van vertrouwen, want ik ben heel erg van vanuit vertrouwen werken. Ik maakte een overstap naar een klein team waar ik een andere rol moest aannemen en daar werd ik niet echt gelukkig van. Nu zit ik weer op een plek waar ik vanuit de beliefs die ik heb heerlijk kan werken en kan doen waar ik goed in ben. Nu denk ik pas: nu klopt het. Het ging eerder fysiek ook niet goed. Ik kreeg allerlei klachten.

Door de samenhang van de gekozen beliefs te onderzoeken komen schoolleiders tot een dieper inzicht. Een voorbeeld van een inzicht is dat twee potentieel belemmerende beliefs elkaar kunnen versterken. De schoolleider van het onderstaande fragment koppelt 'de voorbeeldrol' aan het belief dat 'je overal verantwoordelijk voor bent'.⁵⁵ Die combinatie van beliefs kan ervoor zorgen dat een schoolleider zich snel met allerlei zaken van leraren bemoeit en dat het moeilijk kan zijn om verantwoordelijkheden bij leraren te laten.

Ik heb vooral beliefs die passen bij het transactionele leiderschap (beliefsysteem 1) en die versterken elkaar. Zo heb ik het belief dat ik een voorbeeldrol heb als schoolleider en dat hangt sterk samen met mijn belemmerende belief dat ik overal verantwoordelijk voor ben.

Ter afsluiting van de evaluatie van de impact van de handreiking Zelfbegrip komt een schoolleider aan het woord. Deze schoolleider heeft een reflectie geschreven naar aanleiding van het werken met de handreiking. Deze reflectie laat zien welke inzichten de schoolleider heeft gekregen door te werken met de handreiking en wat dit betekent voor diens leiderschap. In deze reflectie wordt gerefereerd aan de beliefs die de schoolleider heeft gekozen en aan het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met framing, strategie- en handelingskeuze. De reflectie van de schoolleider is een voorbeeld van de doorwerking van het werken met de handreiking Zelfbegrip. Onderstaand volgt eerst de integrale tekst en daarna een verduidelijking van de tekst en de werking van de handreiking Zelfbegrip. Dit wordt gedaan door een koppeling te maken met de door de deelnemer gekozen beliefs.⁵⁶

Onderzoeksvraag

Waar ik last van heb, is dat als ik ruimte geef (autonomie), deze ruimte opgepakt wordt in het team, maar er volgens mijn eigen belang van collega's doorheen speelt en de ruimte verkeerd gebruikt wordt. Vervolgens word ik aansprakelijk gesteld, althans dat ervaar ik. Op het moment dat ik me aansprakelijk gesteld voel (framing) als schoolleider (overtuiging 'eindverantwoordelijk voor alles, dus alles moet goed gaan'), maak ik de situatie persoonlijk en zie het als persoonlijk falen. Iets wat ik moeilijk accepteer van mezelf. Vervolgens vind ik het lastig dit te uiten en houd ik wat ik echt voel (boosheid) voor mij. Ik aarzel dan, omdat ik het groepsproces niet wil verstoren. Verder herken ik dat de boosheid zich dan opbouwt uit meerdere situaties, als ik deze uit (de bom ontploft) wordt het 'hard' en past dit niet meer bij de situatie.

55 Het belief van beliefsysteem 1 'Transactioneel leiderschap' is 'Schoolleiderschap begint met het goede voorbeeld geven'. Het potentieel belemmerende belief is 'Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat'.

56 De onderzoeker weet dit, doordat de deelnemer zijn 'sleutel' van de handreiking Zelfbegrip heeft meegestuurd.

Verstandelijk weet ik dat het gevoel van het aansprakelijk gesteld worden van mij als leider niet altijd bedoeld is door de ander; ik krijg kritiek te verduren die naar mijn idee onterecht is. Ik stel me kwetsbaar op (strategie). Vervolgens stel ik de vraag (handelingskeuze) "Wat doe ik verkeerd als leider?" Deze vraag stel ik vanuit de overtuiging dat 'iedereen het goed wil, elkaar wil helpen ontwikkelen, ik wil geen fouten maken'. Vervolgens stopt de dialoog naar mijn idee.

Beliefs vanuit persoonlijke levensloop

Mijn vader verloor als jongste van elf kinderen op zijn 7^e en 11^e jaar al heel vroeg zijn ouders. Mijn moeder verloor haar vader toen ze 18 was. Mijn vader is liefdevol opgevoed door met name twee oudere zussen die nog thuis woonden. Mijn moeder was het oudste meisje in het gezin. Toen vader stierf, werd ze van de huishoudschool gehaald om thuis de boerderij mee te draaien samen met haar één jaar jongere broer. Mijn vader en moeder hadden de behoefte om zo snel als mogelijk een eigen gezin te stichten. Ze trouwden jong; mijn vader was 21, moeder 19. Een half jaar later werd ik geboren, na 28 weken zwangerschap. Ik heb nog 2 maanden in de couveuse gelegen en nog 2 maanden op de kinderafdeling. Met kerst mocht ik na lang aandringen van mijn ouders mee naar huis. Bijna onvoorstelbaar in deze tijd; mijn moeder heeft 4 maanden mij niet mogen vasthouden, dagelijks kwam ze twee keer naar het ziekenhuis om mij van achter glas te zien. Eenmaal thuis 'is alle liefde die mogelijk was gegeven', zo zeggen mijn ouders. Dit heb ik altijd zo ervaren. Bijna 3 jaar later kwam mijn broertje. Al vrij snel kreeg hij last van bronchitis en eczeem. Tot na de puberteit heeft hem dit parten gespeeld. Al met al hebben mijn ouders vroeg moeten 'zorgen' en hebben zich op verscheidene fronten weggecijferd.

Een eigen conclusie is dat ik heb meegekregen (onbewust) dat het leven heel breekbaar kan zijn. Wij zijn niet verwend, maar wel gestimuleerd om eruit te halen wat erin zit in onszelf. Vanwege mijn jonge leeftijd heb ik altijd een groep hoger gezeten.

Op zoek naar de uitspraak 'het zorgen voor de ander en je daar goed bij voelen' komt het volgende naar voren. Op de brugklas heeft een docent (notabene een zuster-kloosterlinge) heel stellig verklaard dat "couveusekindjes nooit in staat zijn liefde te geven aan een ander". Een opmerking die met mijn geschiedenis veel indruk maakte. Op momenten dat het in relaties met mensen, zowel privé als werk, lastig wordt, kan ik deze zin nog terughoren en lijkt het voor mij gevoelsmatig of deze docent mogelijk toch gelijk gehad kan hebben... Het uit zich in krampachtig worden en perfectionisme, het helemaal goed willen doen voor de ander, mezelf wegcijferend en ook verantwoordelijkheid of een leermoment voor de ander wegnemen. Tot 'mijn bom' ontploft, zoals ik al aangaf.

Voornemens

Kijkend naar belemmerende overtuigingen heb ik nu meer beeld gekregen wat bij mij speelt als belemmerend. Ik ga de komende tijd meer aan de rand bewegen van de groep en zien wat er in de groep gebeurt. Dit kan alleen als ik vooraf de kaders beter aangeef.

Wat is echt belangrijk, dat ik op tijd meer van mezelf laten zien. Uit de dienstbaarheid komen en meer laten zien wat ik belangrijk vind voor mezelf en de organisatie en niet opkroppen. Leren loslaten wat anderen denken en vinden. Het perfectionisme loslaten en niet steeds grip willen houden. Ik bereik hier het tegenovergestelde mee, namelijk opkroppen tot de bom ontploft.

De vraag van de schoolleider begint met een framing van een situatie die de schoolleider nog niet als zodanig benoemt, namelijk de schoolleider geeft aan ruimte te geven aan het team en stelt ook dat 'eigenbelang van teamleden' ervoor zorgt dat 'de ruimte verkeerd gebruikt wordt'. Deze framing kan voortkomen uit potentieel belemmerend belief 6 'Je mag er niet op vertrouwen dat leraren het zelf kunnen' met uitspraak 22 'Mensen laten zich veelal leiden door persoonlijk belang'. De schoolleider geeft zelf aan dat hij framet dat hij aansprakelijk gesteld wordt en verbindt dit aan potentieel belemmerend belief 8 'Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat' en potentieel belemmerend belief 9 'Je moet het goed doen en goed presteren'. De schoolleider verklaart vervolgens zijn handelen aan de hand van de fasen van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' en refereert daarbij aan 'het goed willen doen' (geen fouten maken) en ook geeft hij aan dat hij ervan uitgaat dat 'iedereen elkaar wil helpen ontwikkelen'. Vervolgens stelt hij een vraag aan het team op basis van een potentieel belemmerend belief (geen fouten maken), namelijk "Wat doe ik verkeerd als leider?" en dan blijft het stil. Dat lijkt gezien zijn beschrijving logisch, want de vraag is wat het 'goede' antwoord is. Hij schrijft dat hij 'aansprakelijk' wordt gesteld als leider. De schoolleider geeft aan dat hij wil voorkomen dat 'de bom ontploft'.

De schoolleider gaat op zoek naar de oorsprong van zijn belief over 'het goed willen doen en ook goed willen zorgen voor de ander en je daar goed bij voelen' en beschrijft hoe deze beliefs volgens hem zijn ontstaan. Hieruit blijkt dat de beliefs voortkomen uit persoonlijke, diepgaande ervaringen, zoals ook uit het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' blijkt. De schoolleider heeft door te werken met de handreiking meer zelfbegrip gekregen, zoals hij zelf aangeeft. In zijn voornemens is vooral aandacht voor strategie- en handelingskeuzes. Hij gaat meer ruimte geven en daarvoor is nodig dat de kaders vooraf helder zijn. Hij wil meer en eerder van zichzelf laten zien en niet zoveel opkroppen en leren loslaten wat anderen denken en vinden.

Zijn er bevorderende en belemmerende factoren bij het werken met de handreiking?

Zoals al eerder is geconstateerd, is een belangrijke bevorderende factor voor het werken met de handreiking dat schoolleiders bereid zijn om hun eigen beliefs te onderzoeken en dit niet alleen zelf te doen, maar vooral ook samen met collega-schoolleiders. Dit is te beschouwen als een voorwaarde om te werken met de handreiking Zelfbegrip.

Een andere voorwaarde is dat de verwachtingen vooraf goed moeten worden afgestemd, zo blijkt uit het volgende fragment:

Ik heb inzicht gekregen in mijn vraag (mijn leerdoel), maar ik heb nog niet het antwoord. Het zit in de verwachtingen vooraf qua methode. Je gaat een vraag formuleren, niet om een antwoord te krijgen, maar om te ontdekken waarom het een vraag is.

De handreiking Zelfbegrip is gericht op het zelfbegrip van de schoolleider door het onderzoeken van de eigen beliefs die werken als interface bij framing, strategie- en handelingskeuze. Op basis van dit zelfbegrip kan de schoolleider al dan niet antwoorden vinden op vraagstukken die spelen rondom de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De handreiking Zelfbegrip is geen oplossingsgerichte methode die antwoorden geeft in de vorm van een beste strategie- en handelingskeuze voor het oplossen van een probleem waarmee de schoolleider te maken heeft. Het is belangrijk dat dit vooraf helder is voor schoolleiders die met de handreiking werken.

Een belemmerende factor bij het werken met de handreiking Zelfbegrip zit in het gebruik van het woord 'belemmerend' in combinatie met de positieve formulering van de potentieel belemmerende beliefs. Zo blijkt uit de volgende fragmenten dat schoolleiders een negatieve connotatie hebben bij het woord 'belemmerend' en 'potentieel belemmerend' lezen als 'belemmerend'. Uit de volgende fragmenten blijkt dat schoolleiders de potentieel belemmerende beliefs niet als belemmerend zien.

Hoe kun je 'ik ben gedeeltelijk verantwoordelijk' als belemmerend zien? Ik voel mij overal verantwoordelijk voor, dus die vind ik al heel positief.

Bij de belemmerende beliefs herken ik het tempo maken en de verantwoording voelen. 'Zelf goede ideeën' hebben klinkt niet als belemmerend.

In de terugkoppeling wordt ook een vraag gesteld waaruit blijkt dat het idee van potentieel belemmerende beliefs niet duidelijk is overgekomen:

Zijn de belemmerende beliefs altijd belemmerend?

Dat dit beeld niet bij iedereen zo is, blijkt uit een fragment van een andere schoolleider:

Belemmerende beliefs zijn soms belemmerend en soms niet. Ik wil graag mijn doel bereiken, maar niet ten koste van alles.

Een waarneming van de onderzoeker is dat schoolleiders beliefs en beliefssystemen van de interface die een rol kunnen spelen bij framing, strategie- en handelingskeuze kunnen verwarren met het handelen zelf. In hun taal hebben ze het dan bijvoorbeeld over 'het is nodig om te werken vanuit andere beliefs'. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het volgende fragment:

Mensen vragen mij soms om vanuit een ander beliefstelsel te werken, meer controlerend. Dat past niet bij mijn waarden, maar ik snap wel dat mensen mij dat vragen, omdat ze denken vanuit dat andere beliefstelsel.

Het is zuiver om te spreken over leiderschapshandelingen die passen bij een ander beliefstelsel. Ander leiderschap tonen betekent niet dat daarmee iemands beliefs veranderen.⁵⁷ Het is aannemelijk dat een schoolleider die bewust ander leiderschap toont, zich wel meer bewust is van de discrepantie tussen diens beliefs en het bewuste leiderschapsgedrag.⁵⁸

Inhoudelijke inzichten voor het onderzoek

Het werken met de handreiking Zelfbegrip door de schoolleiders zorgt, naast inzicht in de werking ervan, voor inhoudelijke inzichten die een relatie hebben met het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. In deze paragraaf worden twee inhoudelijke thema's beschreven die worden beschouwd als een aanvulling op studies 1 tot en met 3. Deze thema's zijn voortgekomen uit de clustering die schoolleiders zelf hebben gemaakt bij de affinity mapping aan het einde van de workshopbijeenkomsten. De thema's zijn: beliefs en beliefssystemen in relatie tot anderen en de ontwikkeling van beliefs.⁵⁹ De verslagen zijn geanalyseerd door inzichten van schoolleiders uit de verslagen van de bijeenkomsten te coderen op de

57 Een beliefstelsel is niet als een jas die je aan en uit kunt trekken. Beliefs ontstaan op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Dit is anders bij het bewust toepassen van een bepaalde strategie.

58 Zie daarvoor de paragraaf over situationeel 'schakelen'.

59 Een ander cluster was 'inzichten van de schoolleider'. In de vorige paragrafen bij het evalueren van de handreiking Zelfbegrip is dit cluster aan bod gekomen. Het gaat hierbij om inhoudelijke inzichten en voornemens voor het eigen leiderschap. Wat betreft de inzichten in het eigen leiderschap en de voornemens voor het eigen leiderschap, is er sprake van grote verschillen tussen de schoolleiders. Er zijn daarom voor dit cluster geen algemene uitspraken te doen. Dit is te verklaren op basis van de verschillende interfaces van schoolleiders in combinatie met de verschillende contexten waarin de schoolleiders werken. De tekstfragmenten uit de vorige paragraaf geven een indruk van deze verschillen.

bovenstaande clusters.⁶⁰ Achtereenvolgens wordt stilgestaan bij beliefs en beliefssystemen van de schoolleider in relatie tot anderen en de ontwikkeling van beliefs bij de schoolleider.

Beliefs en beliefssystemen in relatie tot anderen

Bij de analyse van de data blijkt dat werken met de handreiking niet alleen leidt tot meer inzicht in de eigen beliefs, maar ook tot inzicht in de beliefs van de ander(en).⁶¹

In de volgende fragmenten wordt de bewustwording van de beliefs van anderen rechtstreeks benoemd:

- *Bewustwording dat niet iedereen dezelfde beliefs heeft.*
- *Begrip voor anderen als je hun beliefs kent (en er gebruik van maken).*
- *Inzicht in de eigen beliefs geeft inzicht in de beliefs van anderen.*

In een van de onderzoeksgroepen ontstond naar aanleiding van het werken met de handreiking een gesprek over de waarde van diversiteit in managementteams. De inhoud hiervan is ook te vinden in het verslag van de bijeenkomst. Zo geeft een schoolleider in het volgende fragment aan dat ze meer inzicht krijgt in waarom de onderlinge afstemming in het managementteam vaak moeilijk verloopt.

Voor mij was het ook interessant om een beeld te krijgen van mijn managementteam. Dan denk ik: ik zit daar en zij zitten denk ik daar. O, daarom hebben we het vaak zo moeilijk. We hebben allebei een eigen locatie en dan merk je dat de teams zich ook naar de leider vormen.

Dat werken op basis van verschillende beliefssystemen als lastig kan worden ervaren, blijkt ook uit het volgende fragment. De schoolleider geeft hierbij ook aan dat rekening houden met beliefssystemen van anderen helpend kan zijn voor de samenwerking.

In het managementteam werken met verschillende beliefssystemen is soms lastig. Bewust hiermee omgaan maakt het waarschijnlijk makkelijker.

In een ander fragment wordt de waarde van diversiteit benadrukt. De schoolleider geeft aan dat verschillende beliefssystemen van mensen die samenwerken zorgen voor diepgang.

60 Deze codering is bekeken door een collega opleider en daarna definitief gemaakt.

61 Wellicht ten overvloede dient hierbij te worden opgemerkt dat met het benoemen van beliefs die iemand bij anderen denkt te zien, ook een proces van framen op basis van de eigen interface plaatsvindt.

Het is juist mooi dat er van alle beliefs wat te vinden is in een managementteam, want geen enkel systeem is hét systeem. Het maakt het gesprek over keuzes diepgaander.

Ook in de volgende fragmenten gaat het over samenwerking en diversiteit en de waarde van de bewustwording van beliefs van leidinggevend in een managementteam.

Wat in ieder geval nodig is, is dat je bewust bent van de verschillen en dat je het uitspreekt naar elkaar. Dan is het wel ingewikkelder, maar het wil niet zeggen dat het niet werkt.

Moet je nu juist streven naar diversiteit qua beliefssystemen in je managementteam of meer eenduidigheid? Het lijkt mij vooral onhandig als je het niet kunt duiden met elkaar. Als je het niet weet. Als je het weet dan kun je het benoemen. Als je je ervan bewust bent, kan het elkaar verrijken. Dat een collega tegen mij zegt: 'Je gaat zo snel, je vergeet je team'. Wel fijn om met elkaar samen te werken en elkaar te verrijken, maar dan moet je elkaar wel begrijpen.

De inhoudelijke waarde van het inzicht dat mensen verschillende beliefssystemen hebben en op basis van die beliefssystemen denken en handelen is dat zonder dit inzicht diversiteit in de praktijk als lastig kan worden ervaren. Zijn schoolleiders die samenwerken in een managementteam zich bewust van de beliefs en de beliefssystemen van anderen, dan kan deze diversiteit juist worden benut, het leiderschap van het managementteam worden verrijkt en kunnen bewustere keuzes worden gemaakt over de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Ontwikkeling van beliefssystemen

Het werken met de handreiking maakt schoolleiders bewust van waar hun beliefs vandaan komen en of en hoe ze zich hierin verder hebben ontwikkeld en willen ontwikkelen.

Hoe hardnekkig een belief kan zijn, blijkt uit het volgende fragment.

Ik heb er één: alles wat je zegt kan tegen je worden gebruikt. Mijn moeder was vroeger politica. Kun je een modus vinden waarin ze niet in de weg staan. Sommige beliefs zijn hardnekkig blijikbaar.⁶²

Bewustwording leidt ook tot de vraag of beliefs in de loop der jaren wijzigen of dat iemand ermee leert omgaan, zoals blijkt uit de volgende fragmenten.

62 Een vraag hierbij is of beliefs te wijzigen zijn of dat iemand er beter mee leert omgaan. Fives en Buehl (2012) stellen dat beliefs te wijzigen zijn, maar dat dit lastig is bij de diep verankerde beliefs. Hierbij spelen de aard van de beliefs en de lengte (jaren) ervan een belangrijke rol.

Ik heb ervaringen opgedaan, waardoor ik mijn overtuigingen moest bijstellen. Stel je nou bij of ga je er anders mee om? Het zit ook een beetje gebakken in je.

Ik ben nou 44 en ik mag wel eens opschieten met een aantal beliefs loslaten, maar zo werkt het niet, hè. Die zitten zo diep.

Als ik 20 jaar terug zou kijken, zat ik veel meer in beliefsysteem 1. Dat gaf je zekerheid. Je merkt dat het verschuift.

Als schoolleiders hun ontwikkeling in leiderschap beschrijven, gaat deze nagenoeg altijd van beliefsysteem 1 naar 2 en 3. Ter illustratie volgt een viertal fragmenten waarin deze ontwikkelingsrichting tot uiting komt.

Als beginnend leider heb ik nog veel belemmerende beliefs. Ik zit veel in beliefsysteem 1 en veel verspreid over de rest. Als beginnend leider kan ik mijn beliefsysteem 1 verklaren door te veel betrokken te willen zijn en geen fouten te willen maken.

Leiderschap moet je zelf hebben gehad om te kunnen geven.

Ik herken mezelf, overduidelijk 2: inspireren, samen leren. Opvallend weinig gescoord bij leiderschap 3. Dat betekent dat daar voor mij een uitdaging ligt, want dat zou ik wel graag meer willen 'zijn'. Belemmerend: tempo is heel herkenbaar en ik realiseer mij wat de valkuil is. Voorspelbaarheid en planmatig kan prettig zijn, maar ik moet ervoor waken dat ik mij daardoor niet laat leiden. Mijn leerdoel zit echt in het minder strak plannen, tempo soms meer loslaten en anderen meer de ruimte geven. De uitdaging tussen kaders stellen of een bepaalde richting op sturen.

Ik ben van beliefsysteem 1 heel erg opgeschoven naar beliefsysteem 2 en ook beliefsysteem 3 zelfs. Het is ook afhankelijk van de situatie. Ik zit nu op een andere school met een ander team. Die vragen iets van mij, een andere rol als leider. En ik merk dat ik de jas die ik nu aan heb heel prettig vind. Dat wil niet zeggen dat ik die andere jas niet meer aan zou kunnen. En ik wist dat wel van mezelf, maar wordt nu gedwongen om heel goed na te denken erover en ben me veel meer bewust ervan. Voor mij levert het een stuk bewustwording op.

Het werken met de handreiking maakt schoolleiders bewust van beliefs die lastig te veranderen zijn. Er zijn aanwijzingen dat schoolleiders zich ontwikkelen van beliefsysteem 1 naar 2 naar 3. Er zijn geen aanwijzingen voor een ontwikkelingsrichting van beliefsysteem 3 naar 2 en van beliefsysteem 2 naar 1.

Conclusie

In de praktijkverkenning van dit onderzoek staat de vraag centraal: *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Als antwoord op deze vraag is de handreiking Zelfbegrip ontworpen. Met behulp van deze handreiking deden schoolleiders in workshops onderzoek naar hun eigen beliefs. In deze paragraaf worden conclusies getrokken over het ontwerp en het werken met de handreiking door de schoolleiders. Deze conclusies leiden tot aandachtspunten voor een verdere verfijning van de voorbeeldhandreiking en daarmee tot aandachtspunten voor het ontwerpen van handreikingen die het doel hebben om schoolleiders te laten komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap. In aanvulling hierop worden twee inhoudelijke conclusies beschreven die studie 4 heeft opgeleverd.

- Er zijn aanwijzingen dat de deelnemende schoolleiders de uitkomsten bij het werken met de handreiking Zelfbegrip accepteren. Ze tonen inzicht in hun beliefs en in de werking van hun interface en vertalen dit inzicht veelal naar voornemens voor hun leiderschap.
- Uit de data blijkt dat schoolleiders op inhoudelijke gronden beliefs hebben gekozen die bij zichzelf passen. Er zijn geen aanwijzingen dat de formulering van de beliefs leidt tot sociaal wenselijke keuzes van beliefs, hoewel dit nooit volledig is uit te sluiten.
- Uit de data blijkt dat het belangrijk is om de mogelijke opbrengsten van het werken met een handreiking vooraf te expliciteren. Zo leidt het werken met de ontworpen voorbeeldhandreiking tot inzichten in de eigen rol in situaties, doordat het inzicht geeft in de werking van de eigen interface bij framing, strategie- en handelingskeuze. Het werken met de voorbeeldhandreiking leidt niet per definitie tot een 'juist' antwoord op een praktijkdilemma van de schoolleider.
- Bij het werken met een handreiking kan verwarring ontstaan over de gehanteerde terminologie 'potentieel belemmerend' voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Uit de data blijkt dat schoolleiders de betekenis van het woord 'potentieel' in de zin van 'het kan zo zijn dat', missen. De connotatie van 'belemmerend' is negatief en dat is verwarrend, mede gezien de positieve formulering van de potentieel belemmerende beliefs. Er is één aanwijzing dat de nummering van beliefssystemen kan leiden tot het idee dat het ene beliefstelsel meer wenselijk is dan het andere beliefstelsel.

Het werken met de handreiking Zelfbegrip levert twee inhoudelijke conclusies op.

- Werken met de handreiking Zelfbegrip kan niet alleen leiden tot inzicht in de eigen beliefs en beliefssystemen, maar ook tot inzicht in de beliefs en beliefssystemen van

anderen. Dit inzicht kan ertoe leiden dat in managementteams diversiteit niet langer verzandt in 'een strijd om de waarheid', maar als positief wordt gezien en het leiderschap verrijkt door meerdere perspectieven te benutten.

- Er zijn aanwijzingen dat de ontwikkelingsrichting van beliefssystemen bij schoolleiders gaat van beliefstelsysteem 1 'Transactioneel leiderschap' naar beliefstelsysteem 2 'Transformationeel leiderschap' en 3 'Gespreid leiderschap' en niet andersom.

Discussie

Nuanceringen

In het ontwerp van het onderzoek is voor de analyse van de opbrengsten gekozen voor de methodiek van affinity mapping gevolgd door een groeps gesprek. Door deze keuze van dataverzameling is er inzicht in de opbrengsten voor de totale groep schoolleiders, maar minder in de reflectie per individuele schoolleider. Deze zijn door de gekozen evaluatievorm opgegaan in een totaaloverzicht. Een individuele reflectie kan daardoor niet worden gekoppeld aan een scoreformulier van een schoolleider. De uitgebreide reflecties die sommige deelnemers later mailden naar de onderzoeker, maakten achteraf duidelijk dat individuele reflecties waardevol onderzoeksmateriaal kunnen opleveren en voor verdere verdieping kunnen zorgen.⁶³

Om ook inzicht te verkrijgen in de onbewuste beliefs van schoolleiders, is ervoor gekozen om korte uitspraken (beliefs) door de schoolleider te selecteren. Deze uitspraken zijn gebaseerd op zowel studie 2, de literatuurstudie, als de data van studie 3, de interviews met schoolleiders. Een beperking van de methode met losse beliefs is dat sommige uitspraken 'kleuren' in het licht van andere uitspraken. Een voorbeeld hiervan is: 'Wie het weet mag het zeggen.' Dit belief past bij beliefstelsysteem 3 'Gespreid leiderschap'. 'Ik weet altijd waar we uit moeten komen' is een belief dat past bij beliefstelsysteem 1 'Gepland veranderen'. Stel dat de schoolleider beide kiest, dan kan de conclusie zijn dat de schoolleider voor leiderschap voornamelijk denkt vanuit beliefstelsysteem 1 'Transactioneel leiderschap' en voor veranderen voornamelijk denkt vanuit beliefstelsysteem 3 'Emergent veranderen'. Als deze uitspraken worden gecombineerd, is dat de vraag. De schoolleider kan het gecombineerde belief hebben: 'Wie het weet mag het zeggen en ik weet altijd waar we uit moeten komen, dus ik mag het als schoolleider altijd zeggen'. In dit voorbeeld is er geen sprake van beliefstelsysteem 3 'Emergent veranderen', maar eerder van beliefstelsysteem 1 'Gepland veranderen'. Dit voorbeeld geeft aan dat er genuanceerd moet worden gesproken over 'denken vanuit een beliefstelsysteem' en nog belangrijker, dat het gesprek over de interpretatie en betekenis van een belief altijd een integraal onderdeel dient te zijn van een handreiking.

63 Het mailen van de individuele reflecties was facultatief.

Er zijn aanwijzingen in de data dat de ontwikkeling van beliefs en beliefssystemen van schoolleiders verloopt via beliefstelsysteem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen', naar beliefstelsysteem 2 'Transformationeel leiderschap en lerend veranderen' en beliefstelsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen'. Ook de wenselijkheid van beliefstelsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen' wordt door schoolleiders genoemd. De conclusie dat dit bij leiderschapsontwikkeling een natuurlijke route is waarbij de schoolleider steeds meer ruimte geeft aan leraren, ligt voor de hand, of zoals een schoolleider het verwoordt: "Je moet eerst zelf het leiderschap hebben gehad voor je het kunt geven." In leiderschapsliteratuur is te zien dat deze ontwikkeling ook te maken kan hebben met de omgeving van de schoolleider en met name met de leiderschapsparadigma's die in een bepaalde periode dominant aanwezig zijn in het discours over leiderschap. Het is opvallend dat de ontwikkelingsrichting van de beliefssystemen bij schoolleiders veel overeenkomsten vertoont met de ontwikkeling van het leiderschapsdiscours door de tijd (hoofdstuk 4). De aanwijzingen over de ontwikkelingsrichting vragen daarom om nader onderzoek.

Deskundigenbijeenkomst

Na studie 4 heeft een bijeenkomst met een deskundigenpanel plaatsgevonden. Tijdens deze bijeenkomst is stilgestaan bij de navolgbaarheid van het onderzoek en was er ruimte voor een gesprek over interpretaties en betekenissen van studie 4. Er werd van gedachten gewisseld over de juiste pretenties van het werken met de handreiking Zelfbegrip. Een beperking van de handreiking Zelfbegrip is dat deze vooral is gericht op het 'blootleggen' van de eigen espoused theory en minder zicht geeft op de doorwerking van de theory in use door het ontbreken van de focus op de leiderschapspraktijken (Argyris, 2006). Aan deze belangrijke nuancering van het onderzoek werd eerder aandacht besteed in de paragraaf over kennisniveaus (Van Yperen & Veerman, 2015).

De handreiking Zelfbegrip is gericht op het komen tot vierslagreflectie in de betekenis van inzicht verkrijgen in de eigen beliefs en de werking van de beliefs als interface voor framing, strategie- en handelingskeuzes. Een schoolleider kan door deze vierslagreflectie zicht krijgen op diens eigen framing, strategie- en handelingskeuzes. Het is voorstelbaar dat dit zelfbegrip leidt tot anders handelen in de praktijk. Dit maakt echter geen deel uit van de handreiking Zelfbegrip en er kunnen daarom geen uitspraken over worden gedaan. In de data zijn wel aanwijzingen dat schoolleiders zich door hun vierslagreflectie voornemen om hun strategieën en handelen te veranderen. In het gesprek met het deskundigenpanel was ook aandacht voor de 'bevindingen' over het al dan niet kunnen 'schakelen' in strategieën en handelingskeuzes als een situatie 'hierom vraagt'.

Situationeel 'schakelen'

In de discussie van hoofdstuk 5 is ingegaan op de aanwijzingen dat schoolleiders als de situatie daarom vraagt bewust kiezen voor een strategie en handelingen die passen bij een ander beliefssysteem. Er waren aanwijzingen dat dit situationeel 'schakelen' wel gebeurt van beliefssysteem 3 'Gespreid leiderschap' naar beliefssysteem 2 'Transformatieel leiderschap' en beliefssysteem 1 'Transactioneel leiderschap', maar niet andersom. Deze aanwijzingen zijn verder onderzocht aan de hand van de data van studie 4. Deze data geven eenzelfde beeld.

Zo geeft een schoolleider in het volgende fragment aan dat ze om af te stemmen op de verwachtingen om te voorkomen dat 'de kloof' te groot wordt, 'schakelt' van beliefssysteem 2 naar strategie en handelingen passend bij beliefssysteem 1.

Ik ben een jaar geleden samen met een andere collega gestart op een andere school. We werken allebei graag vanuit beliefssysteem 2, zoals we nu zagen. Zo zijn we daar ook begonnen. Ik vertrouwde erop dat dat zou werken, want ik zat in mijn eigen beliefssysteem. Gaandeweg merkten we dat het helemaal niet werkte, omdat de mensen op de school vooral dachten of verwachtingen hadden vanuit beliefssysteem 1. Het is nu dus ook nodig dat je je stijl van leidinggeven aanpast, omdat de kloof anders te groot is. De verwachtingen komen niet overeen. Ik moet dus vanuit een ander beliefssysteem leidinggeven, wat niet natuurlijk voelt, maar ik kan het wel. Dat bewustwordingsproces hebben we veel aan.⁶⁴

In het volgende fragment spreekt de schoolleider over het bewust teruggaan naar een 'voorliggend basiskamp'. Ook geeft de schoolleider aan dat alle beliefs prima zijn en dat die leiderschap afstemt op wat de organisatie nodig heeft.

Bij veel wisselingen moet je mogelijk terug naar een voorliggend basiskamp om je team opnieuw te empoweren. Inzicht: alle beliefs zijn prima. Kijk wat de organisatie nodig heeft.

In andere fragmenten wordt gesproken over 'terugschakelen' en teruggaan.

Schakelen in het beliefssysteem. Wat heeft de school nodig. Soms terugschakelen.

Vanuit mijn onderzoeksvraag: ik moet met de onderbouw terug naar 1.

In het volgende fragment kiest de schoolleider bewust voor een strategie en handelingen passend bij beliefssysteem 1 leiding te geven, omdat de covidperiode hierom vroeg:

⁶⁴ Eerder in hoofdstuk 6 is opgemerkt dat het hier gaat om een strategie en handelingen die passen bij beliefssysteem 2 en niet om het 'werken vanuit' beliefssysteem 2.

Vanuit wie ik ben, is een bepaalde stijl van leidinggeven makkelijker voor mij dan een andere stijl. Dit merkte ik bijvoorbeeld in de covidperiode, waarin ik meer directief moest leidinggeven.

Door te werken met de handreiking kan de schoolleider zich ook meer bewust worden van het situationeel 'schakelen', zoals blijkt uit de volgende fragmenten:

Soms moet je vanuit een ander beliefstelsel leidinggeven. Inzicht: dat lukt makkelijker als je je daarvan bewust bent.

Ik zet verschillende systemen naast elkaar in. Nieuwsgierig naar hoe ik hier bewust en onbewust in schakel. Stof tot nadenken.

Ik heb voornamelijk bevorderende beliefs, maar is dat wat nu wordt gevraagd?

Zowel in studie 3 als in studie 4 zijn aanwijzingen dat schoolleiders bewust situationeel 'schakelen' in hun leiderschap als zij dit gezien de context noodzakelijk achten. Er is sprake van 'terugschakelen' van een strategie en handelingen passend bij beliefstelsel 3 naar een strategie en handelen passend bij beliefstelsel 2 en 1. Er zijn geen aanwijzingen voor 'opschakelen' van een strategie en handelingen passend bij beliefstelsel 1 naar een strategie en handelingen die passen bij beliefstelsel 2 en 3.

Samenvatting

In studie 4 stond de tweede onderzoeksvraag centraal: *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Om deze vraag te beantwoorden, is de handreiking Zelfbegrip ontworpen. Schoolleiders hebben met behulp van deze handreiking in workshops onderzoek gedaan naar hun beliefs over leiderschap, hun beliefs over veranderen en hun potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Uit de studie blijkt dat een handreiking kan zorgen voor een vierslagreflectie bij schoolleiders. De schoolleiders krijgen inzicht in hun beliefs en in de werking van de interface bij framing, strategie- en handelingskeuzes. De voorbeeldhandreiking kan verder worden verfijnd door vooraf de verwachtingen van het werken met de handreiking te expliciteren en de terminologie 'potentieel belemmerend' te vervangen voor terminologie met een neutrale connotatie. Bij het ontwerpen van andere handreikingen kan met deze verfijningen rekening worden gehouden.

HOOFDSTUK 7



Conclusie, discussie en suggesties
voor vervolgonderzoek

In dit afsluitende hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord. Verder wordt aandacht besteed aan de theoretische en praktische bijdragen van het onderzoek en worden suggesties gegeven voor vervolgonderzoek.

Conclusie

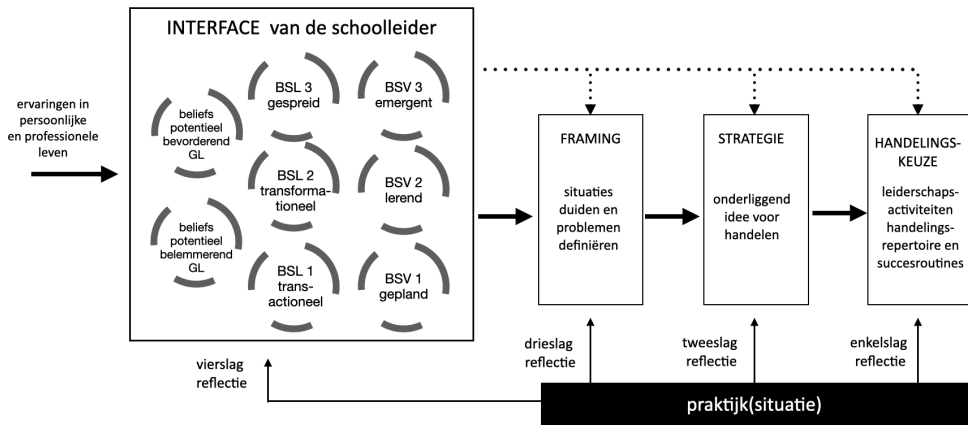
De onderzoeksvragen van dit proefschrift zijn: *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* en *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Voordat deze vragen worden beantwoord, wordt kort stilgestaan bij de aanleiding van het onderzoek.

Aanleiding van het onderzoek

In dit onderzoek is gespreid leiderschap gedefinieerd als een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipieerde handelingsruimte leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Met dit leiderschap beïnvloeden leraren hun collega's, de organisatie en de omgeving. Bij gespreid leiderschap bevordert de schoolleider de handelingsruimte en het informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren. Het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren komt echter onder druk te staan als de schoolleider spanningen ervaart bij gespreid leiderschap en die spanningen wil oplossen. Om deze spanningen op te lossen, nemen schoolleiders de regie in handen en belemmeren daardoor veelal onbewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren (Kessels, 2021; Liljenberg & Andersson, 2019; Louws et al., 2020; Marichal & Wouters, 2018; Spillane, 2006; Van der Hilst, 2019). In dit onderzoek (hoofdstuk 5) geven schoolleiders aan dat de spanningen die zij ervaren bij gespreid leiderschap zich afspelen rond drie soorten vragen: Hoe geef en laat je als schoolleider ruimte, hoe kun je als schoolleider ruimte geven en tegelijkertijd weten hoe het gaat, en wat doe je als schoolleider als leraren jou vragen om een beslissing te nemen? Dit onderzoek maakt duidelijk dat de beliefs van de schoolleiders een belangrijke rol kunnen spelen bij de spanningen die zij ervaren bij gespreid leiderschap en het al dan niet bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

Beliefs als interface voor framing, strategie- en handelingskeuze

In dit onderzoek is aan de hand van literatuuronderzoek en interviews met schoolleiders een model 'Zelfbegrip van de schoolleider' ontwikkeld, zoals opnieuw gepresenteerd in figuur 5. Dit model laat zien op welke wijze de beliefs van een schoolleider diens leiderschapsgedrag beïnvloeden.



Figuur 5 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met invulling interface, mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)

BSL = beliefstelsysteem leiderschap BSV = beliefstelsysteem veranderen GL = gespreid leiderschap

Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' maakt inzichtelijk hoe zich bij een schoolleider door ervaringen in diens persoonlijke en professionele leven beliefs vormen. Beliefs zijn conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties is opgeslagen (Hermans et al., 2008). De beliefs van de schoolleider functioneren als interface bij de framing van situaties, bij de strategie om met deze situaties om te gaan en bij de handelingskeuzes van de schoolleider. In dit onderzoek is, in aanvulling op het onderzoek naar de werking van beliefs, onderzocht welke beliefs mogelijk van invloed zijn op het bevorderen of belemmeren van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De uitkomst van dit onderzoek bestaat uit drie beliefssystemen voor leiderschap en drie beliefssystemen voor veranderen. Beliefssystemen zijn geïntegreerde dynamische permeabele mentale structuren die onderhevig zijn aan verandering in het licht van ervaring (Thompson, 1992). De beliefssystemen van leiderschap en veranderen hebben een inhoudelijke samenhang. Deze samenhang is in het onderzoek aangegeven door de corresponderende beliefssystemen hetzelfde nummer te geven. In plaats van een nummering kunnen de met elkaar corresponderende beliefssystemen ook worden genoemd naar een belangrijk kenmerk van de beliefssystemen.⁶⁵ Dit leidt tot de volgende beliefssystemen:

- Beliefstelsysteem 1, bestaande uit transactieel leiderschap en gepland veranderen, kan worden getypeerd als sturend beliefstelsysteem. Dit is 'sturend' gezien vanuit de

65 Door het wijzigen van de nummering in namen wordt nog meer tegemoetgekomen aan het bezwaar van de deskundigen dat het benoemen van niveaus van beliefssystemen al snel kan leiden tot een oordeel 'goed' of 'fout'. Op basis van deze feedback is in studie 4 (hoofdstuk 6) niet meer gesproken over niveaus. De nummering is tijdens deze studie nog wel gehanteerd.

schoolleider. Zowel bij transactioneel leiderschap als bij gepland veranderen is er sprake van een schoolleider die het 'stuur' stevig in handen heeft en bepaalt.

- Beliefsysteem 2, bestaande uit transformationeel leiderschap en lerend veranderen, kan worden getypeerd als lerend beliefsysteem. Zowel bij transformationeel leiderschap als bij lerend veranderen richt de schoolleider zich in belangrijke mate op het leren en ontwikkelen van leraren.
- Beliefsysteem 3, bestaande uit gespreid leiderschap en emergent veranderen, kan worden getypeerd als dynamisch beliefsysteem. Bij zowel gespreid leiderschap als emergent veranderen komt beweging tot stand in een dynamisch proces waarin actoren kunnen leiden en volgen.

In aanvulling op de beliefsystemen zijn in dit onderzoek beliefs geformuleerd die potentieel belemmerend en beliefs die potentieel bevorderend zijn voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze beliefs kunnen ook respectievelijk potentieel ruimte-nemende beliefs en potentieel ruimte-gevende beliefs worden genoemd.⁶⁶

Hiermee kan de eerste hoofdvraag van het onderzoek worden beantwoord. De beliefs van de schoolleider functioneren als een interface bij de framing van situaties rondom de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, bij de keuze van een strategie voor deze situaties en bij de handelingskeuze van de schoolleider. Schoolleiders in dit onderzoek waren zich slechts ten dele bewust van hun eigen beliefs en de rol hiervan bij de keuzes die ze maken in hun leiderschap. Dit is een mogelijke verklaring voor het verschijnsel dat schoolleiders wel zeggen handelingsruimte en leiderschap van leraren belangrijk te vinden, maar hierbij tegelijkertijd spanningen ervaren. Deze spanningen gaan schoolleiders vervolgens oplossen door zelf de regie stevig in handen te nemen (Kessels, 2018). Dit verschijnsel is in hoofdstuk 1 getypeerd als de backlash van het traditionele leiderschapsparadigma. Dit onderzoek laat zien dat de beliefs van de schoolleider een rol kunnen spelen bij de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap en bij de wijze waarop ze deze spanningen bewust en veelal onbewust proberen op te lossen. Er kan met de nodige voorzichtigheid worden gesteld dat schoolleiders met beliefs van voornamelijk het dynamisch beliefsysteem en voornamelijk ruimte-gevende beliefs, minder snel spanningen zullen ervaren bij gespreid leiderschap. Deze schoolleiders zullen eerder de handelingsruimte en het leiderschap van leraren bevorderen dan schoolleiders met voornamelijk beliefs van het sturend beliefsysteem en voornamelijk ruimte-nemende beliefs.⁶⁷

66 Zo kan de term 'belemmerend' worden vermeden. Uit studie 4 (hoofdstuk 6) werd duidelijk dat schoolleiders een negatieve connotatie hebben bij het woord 'belemmerend'. Er is echter niet onderzocht wat de connotatie van schoolleiders is bij de termen 'ruimte-gevend' en 'ruimte-nemend'.

67 Vanwege de omvang van de onderzoekspopulatie worden hier geen absolute uitspraken gedaan.

Het kennen van de eigen beliefs en de invloed van deze beliefs op framing, strategie- en handelingskeuzes, kan ertoe bijdragen dat een schoolleider zich meer bewust is van diens eigen interface en de invloed daarvan op het eigen leiderschap. Hoe een schoolleider tot zelfbegrip kan komen, stond centraal in de praktijkverkenning van dit onderzoek.

Zelfbegrip van de schoolleider

In de praktijkverkenning van dit onderzoek stond de vraag centraal: *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?* Het antwoord op de eerste hoofdvraag van het onderzoek vormde hiervoor de inhoudelijke basis. De vervolgvraag was hoe deze kennis kon worden ingezet om schoolleiders zelf tot inzicht te laten komen in hun eigen beliefs en de werking hiervan als interface voor framing, strategie- en handelingskeuzes. Ervaringen in de praktijk (hoofdstuk 6) maakten duidelijk dat kennismaken van het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' door schoolleiders op zichzelf kan leiden tot inzicht in de werking van beliefs als interface voor framing, strategie en handelingkeuzes. Echter, om inzicht te krijgen in welke beliefs een schoolleider heeft en hoe die een mogelijke rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte van leraren, is meer nodig dan kennismaken van het model. Er is daarom een voorbeeldhandreiking ontworpen, de handreiking Zelfbegrip. Met behulp van deze handreiking (bijlage 5) hebben schoolleiders in workshops hun eigen beliefs en de invloed van die beliefs op hun framing, strategie- en handelingskeuzes onderzocht.

Uit deze studie blijkt dat het werken met de handreiking Zelfbegrip impact kan hebben op het leiderschap van schoolleiders. Schoolleiders worden zich bewust van hun beliefs en de doorwerking ervan in hun leiderschap, en meer specifiek bij het veelal onbewust belemmeren van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Het werken met de handreiking leidt tot inzicht in het leiderschap van de schoolleider in het verleden en in het heden en veelal ook tot voornemens voor leiderschap. Het is wel belangrijk om vooraf de verwachtingen van de mogelijke opbrengsten van het werken met een handreiking duidelijk te maken. Het werken met deze handreiking leidt niet per definitie tot een 'goed' antwoord op de praktijkproblemen van de schoolleider.⁶⁸ Een ander aandachtspunt voor het ontwerp van handreikingen voor zelfbegrip van de schoolleider is dat de keuze voor de in een handreiking gehanteerde terminologie nauw luistert.

68 Tijdens deze studie werd duidelijk dat schoolleiders behoefte hebben aan een advies over hoe te handelen in een bepaalde situatie. Het werken met de handreiking Zelfbegrip kan leiden tot verheldering van situaties en het eigen aandeel in die situaties en dat leidt mogelijk tot een advies dat de schoolleider zichzelf kan geven.

Hiermee kan de tweede hoofdvraag van het onderzoek worden beantwoord. De handreiking Zelfbegrip is een voorbeeld van een handreiking waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap. Voor het ontwerpen van handreikingen die het doel hebben om schoolleiders tot inzicht te laten komen in de invloed van hun eigen beliefs op hun leiderschap in het algemeen en op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap in het bijzonder, kan gebruik worden gemaakt van het ontwerp en het materiaal van de voorbeeldhandreiking en de beschreven ervaringen rondom het werken met de handreiking. Een essentieel onderdeel is het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'. Dit model kent vier reflectiemogelijkheden en geeft inzicht in de werking van de interface van de schoolleider bij diens leiderschap. De reeksen van beliefs kunnen worden gebruikt om een schoolleider zicht te laten krijgen op de eigen beliefs en de relatie van deze beliefs met het bevorderen of belemmeren van handelingsruimte en leiderschap van leraren.

Reflectie op onderzoeksmethoden

In dit onderzoek naar de beliefs van schoolleiders bij gespreid leiderschap is gekozen voor onderzoek vanuit een interpretatief paradigma met een mix van onderzoeksmethoden. Het gekozen design heeft een aantal waardevolle elementen en tegelijkertijd dienen bij de gekozen onderzoeksopzet nuanceringen te worden geplaatst.

Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' is een overzichtelijk model dat, zoals alle modellen, complexiteit reduceert. Het is geen mechanistisch model van beliefs en beliefssystemen die causaal leiden tot framing, strategie- en handelingskeuze. De relatie tussen de beliefs en framing, strategie- en handelingskeuze van de schoolleider is hooguit probabilistisch (Biesta, 2020).⁶⁹ In het kader van dit onderzoek betekent probabilistisch dat sommige beliefs en beliefssystemen een grotere kans geven op een bepaalde framing van een situatie, een bepaalde strategie en bepaalde handelingskeuzes. Een nuancering hierbij is dat niet is onderzocht wat de relatieve impact van een specifiek belief is op het leiderschap van de schoolleider. Het is denkbaar dat een schoolleider een klein aantal potentieel belemmerende (ruimte-nemende) beliefs en een relatief groot aantal potentieel bevorderende (ruimte-gevende) beliefs heeft, maar dat de impact van de belemmerde beliefs vele malen groter is dan de impact van bevorderende beliefs.

⁶⁹ Het probabilisme is de leer van de waarschijnlijkheid. Dit is een filosofische theorie die stelt dat 'de werkelijkheid' bestaat, maar nooit volledig kan worden gekend. Volgens het probabilisme kan waarheid door het voortschrijden van kennis alleen steeds beter worden benaderd.

Een belangrijke voorwaarde voor het werken met een handreiking om te komen tot zelfbegrip is dat de schoolleider de subjectieve interpretatie van de werkelijkheid dient te erkennen, omdat anders een handreiking bedoeld of onbedoeld in dienst kan komen te staan van het objectiveren en rechtvaardigen van gemaakte subjectieve keuzes van de schoolleider. Een handreiking wordt dan gebruikt in technisch instrumentele zin in plaats van als een instrument om de subjectieve interpretatie van de werkelijkheid te onderzoeken. Dit technisch instrumenteel gebruik van de handreiking Zelfbegrip lijkt een reëel risico. Zo stellen Bakker en Coppoolse (2022) dat de gedachte dat mensen gestandaardiseerd en evidencebased eenduidig kunnen werken in geobjectiveerde praktijksituaties nog steeds gangbaar is.⁷⁰ Bakker en Coppoolse (2022) geven aan dat een normatieve professional weet dat er meer factoren van invloed zijn op diens perceptie en evaluatie van een situatie, waarvan sommige ook onbewust medebepalend zijn. Bakker en Coppoolse (2022) benoemen hierbij factoren als gevoelens, intuïtie en de ervaren werkdruk. Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' en het werken met een handreiking voor zelfbegrip kunnen schoolleiders inzicht geven in de eigen interface die bij deze factoren een rol speelt en daardoor helpen om zich meer bewust te worden van de eigen normativiteit als schoolleider.

Bij de onderzoeksaanpak is er enerzijds sprake geweest van een systematische aanpak van het onderzoek en anderzijds was er ruimte voor aanvullende inzichten en vragen die ontstonden gedurende het onderzoek. Deze inzichten konden ook ontstaan, doordat de onderzoeker werkzaam is als opleider, en hij de bevindingen direct in de praktijk kon verbinden aan professionaliseringsactiviteiten. Op basis van de inzichten die zo zijn ontstaan, zijn er gedurende het onderzoek keuzes gemaakt die vooraf niet bedacht hadden kunnen worden. Dit heeft gezorgd voor een inhoudelijke verrijking van het onderzoek. Een mogelijk nadeel is dat deze werkwijze de navolgbaarheid van het onderzoek gecompliceerder heeft gemaakt. Als tegenwicht zijn gedurende het onderzoek bijeenkomsten met een panel van deskundigen gehouden die in belangrijke mate hebben bijgedragen aan de navolgbaarheid van het onderzoek.⁷¹ Tijdens deze bijeenkomsten was er ook ruimte voor een gesprek over interpretaties en betekenissen. Dit heeft meerwaarde gehad voor het verloop en de opbrengsten van het onderzoek. Zo heeft de feedback over de indeling van beliefs in wereldbeelden en mensbeelden, en dan met name de twijfel over de acceptability (Akkerman et al., 2008) van een dergelijke indeling, ervoor gezorgd dat deze indeling als zodanig is verlaten.

70 In de praktijk is te zien dat 'objectieve' instrumenten regelmatig worden gebruikt als een rechtvaardiging voor het handelen. "Ik ben nu eenmaal blauw (Caluwé & Vermaak, 2006), dus ja, daar moet jij dan maar rekening mee houden."

71 Er is voor gekozen om in dit proefschrift zoveel mogelijk de volgorde van inzichten en gebeurtenissen aan te houden en niet onnodig de complexiteit achteraf te reduceren.

Studie 4, waarin schoolleiders aan de hand van een ontworpen voorbeeldhandreiking zelf hun beliefs onderzochten, is betekenisvol geweest voor de deelnemende schoolleiders. Een keerzijde van deze opzet was het terugkerende appel aan het adres van de onderzoeker om schoolleiders te voorzien van antwoorden en adviezen voor hun specifieke situaties. Dit vroeg van de onderzoeker soms een behoorlijke inspanning om niet tegemoet te komen aan dit appel en in de rol van onderzoeker te blijven.

Een andere nuancering bij het onderzoek is de conceptuele ambiguïteit van het begrip gespreid leiderschap. Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, is gespreid leiderschap een begrip dat geen eenduidige conceptualisering kent en dus voor meerdere uitleggen vatbaar is. Er is daarom voor gekozen om met schoolleiders die deelnamen aan het onderzoek te spreken over de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en niet over gespreid leiderschap. Dat laat onverlet dat ook deze begrippen op een eigen wijze kunnen worden geïnterpreteerd. Het is denkbaar dat schoolleiders voorbeelden geven van spanningen bij de handelingsruimte van leraren die strikt genomen niet passen bij de definitie van gespreid leiderschap zoals die in het onderzoek wordt gehanteerd.

Een verdere nuancering bij het onderzoek is dat het zich richt op zelfbegrip van de schoolleider over de invloed van diens interface op framing, strategie- en handelingskeuzes. Het gaat hier dus over de perceptie van de schoolleider over diens leiderschap. Er is niet onderzocht of deze perceptie overeenkomt met het beeld dat leraren hebben van hun schoolleider.

Een laatste nuancering bij het onderzoek is dat de relatie tussen de beliefs van de schoolleider met het daadwerkelijk handelen in de praktijk niet is onderzocht. In studie 4 formuleerden schoolleiders veelal voor zichzelf doelen met betrekking tot hun leiderschap. Er is niet onderzocht of deze doelen in de praktijk worden behaald.

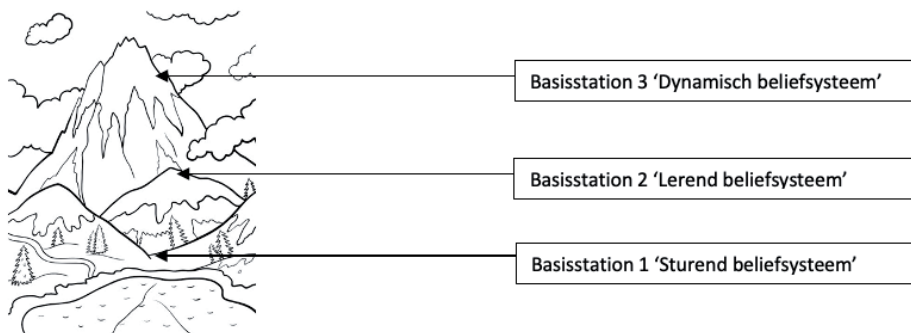
Discussie

In deze paragraaf is aandacht voor situationeel leiderschap en wordt een algemeen beeld gegeven van beliefssystemen van de groep schoolleiders die meededen aan studie 4. In de data van studie 3 en studie 4 zijn er aanwijzingen dat de beliefs van de schoolleider invloed hebben op het al dan niet bewust situationeel kunnen 'schakelen' naar een andere vorm van leiderschap als de schoolleider dit gezien de situatie noodzakelijk vindt. Deze voorlopige bevinding geeft een ander perspectief op situationeel leiderschap (Hersey & Blanchard, 1984; Smid, 2018; Yukl, 2006). Het algemene beeld van de beliefssystemen van schoolleiders die meededen aan studie 4 kan een eerste indica-

tie zijn voor de beliefssystemen van schoolleiders in Nederland. Dit algemene beeld kan van waarde zijn voor de verdere ontwikkeling van opleidingen voor schoolleiders.

Situationeel leiderschap

Deze paragraaf gaat in op situationeel leiderschap. Er zijn aanwijzingen dat schoolleiders met een dynamisch beliefstelsysteem bewust situationeel 'schakelen' naar een strategie en handelingen die passen bij een lerend beliefstelsysteem en een sturend beliefstelsysteem. Er zijn ook aanwijzingen dat schoolleiders met een lerend beliefstelsysteem bewust situationeel 'schakelen' naar een strategie en handelingen die passen bij een sturend beliefstelsysteem. Het gaat hier niet om reageren in het moment. De schoolleiders in dit onderzoek geven voorbeelden van meer langdurige situaties, zoals hun leiderschap tijdens de coronacrisis en het werken op een nieuwe school waar de mensen andere verwachtingen hebben van leiderschap dan het leiderschap dat de betreffende schoolleider voorstaat. De betekenis van deze aanwijzingen wordt besproken aan de hand van een metafoor over bergbeklimmen, zoals weergegeven in figuur 7.⁷²



Figuur 7 Beliefssystemen en situationeel 'schakelen'

In de metafoor zijn de beliefssystemen basisstations, zoals bij bergbeklimmen. Vanuit een basisstation gaat iemand op weg naar een volgend basisstation. Een belangrijk aspect van deze metafoor is dat iemand vanuit een hoger basisstation zicht heeft op de lagergelegen basisstations. Het is bekend hoe die omgeving eruitzien en wat de lagergelegen basisstations te bieden hebben, want diegene is er al geweest. Andersom ligt dit minder voor de hand. Als iemand nog niet bij een basisstation is geweest, weet diegene niet wat dat basisstation te bieden heeft en hoe die omgeving eruitziet. Anders gezegd: een leider heeft te maken met het zicht vanuit het 'basisstation' waar die zich bevindt. Vanuit een 'hoger basisstation' heeft een leider wel zicht op 'lagergelegen

72 Deze metafoor wordt gebruikt in de constructieve development theory (hoofdstuk 3). De term 'basisstation' werd door een van de schoolleiders gebruikt in studie 4.

basisstations', maar andersom is dit niet het geval. Schoolleiders die zich bevinden in een 'hogere basisstation' kunnen als de situatie erom vraagt er bewust voor kiezen om tijdelijk af te dalen naar een 'lager basisstation', omdat ze kennis hebben van de 'lagergelegen basisstations' en de daarbij behorende strategieën en handelingswijzen. Uitgaande van de bergmetafoor is het bij 'slecht weer' verstandig om tijdelijk af te dalen, om als de omstandigheden het toelaten weer de weg 'naar boven' te nemen.

Een nuancering bij de bergmetafoor met beliefssystemen als basisstations is dat schoolleiders wel kennis kunnen hebben van beliefssystemen en bijbehorende strategieën en handelingen, maar er ondanks deze kennis bewust voor kunnen kiezen om hun leiderschap vorm te geven op basis van een bepaald beliefstelsel. Hun bewuste visie op leiderschap bepaalt dan de breedte van hun situationeel leiderschap. Als het gewenste leiderschap past bij basisstation 1 'Sturend beliefstelsel' zal de schoolleider er niet situationeel voor kiezen om 'op te schakelen', omdat de schoolleider vanuit diens leiderschapsvisie geen situaties frameert als situaties die om ander leiderschap vragen.

Naar aanleiding van deze discussie kan een nuancering worden geplaatst bij situationeel leiderschap. Het basisidee van situationeel leiderschap is dat de aard van het vraagstuk de aanpak van het vraagstuk bepaalt (Hersey & Blanchard, 1984; Smid, 2018; Yukl, 2006). De nuancering bij situationeel leiderschap is dat niet de aard van de situatie bepalend is voor het handelen van de schoolleider, maar de framing van de aard van de situatie door de schoolleider. De mate waarin de schoolleider tot situationeel 'schakelen' in staat is, wordt medebepaald door de mate waarin de schoolleider in staat is om meerdere perspectieven te hanteren. Er zijn aanwijzingen dat dit laatste een relatie heeft met het 'kennen' van de beliefssystemen en de daarbij passende strategieën en handelingen.

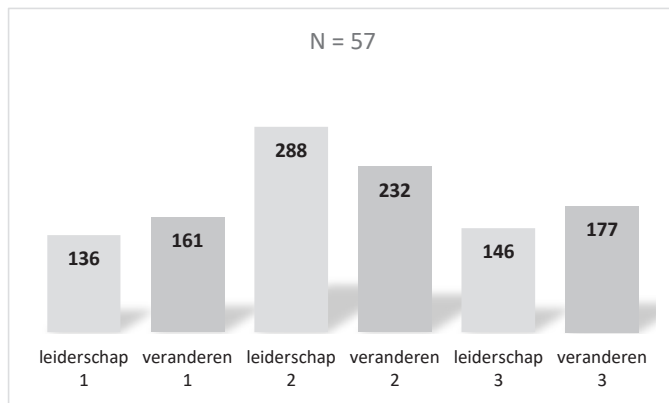
Algemeen beeld van de beliefs van schoolleiders die meededen aan studie 4

In deze paragraaf wordt een algemeen beeld gegeven van de beliefs van de schoolleiders die meededen aan studie 4.⁷³ Hoewel de onderzochte groep schoolleiders ($N = 57$) te klein is om over schoolleiders in het algemeen uitspraken te doen, kan een beeld van hun beliefs toch een indicatie geven van beliefs die schoolleiders als groep hebben. Het onderstaande algemene beeld wordt niet alleen vanwege de grootte van de onderzochte groep schoolleiders met de nodige voorzichtigheid gepresenteerd. Al eerder is aangegeven dat schoolleiders beliefs kunnen hebben die behoren bij meerdere beliefssystemen, schoolleiders alleen een selectie konden maken uit vooraf

⁷³ De vraag naar de beliefs van de groep in totaal is ontstaan tijdens studie 4 (hoofdstuk 6). Schoolleiders die met de handreiking Zelfbegrip onderzoek deden naar hun beliefs waren nieuwsgierig hoe hun beliefs zich verhouden tot de beliefs van de andere schoolleiders.

vastgestelde beliefs en de mate van impact van specifieke beliefs niet is onderzocht. Echter, vanuit het juiste perspectief gezien, geeft het onderstaande algemene beeld mogelijk aanleiding voor een vervolgonderzoek naar de beliefs in de curricula van schoolleidersopleidingen. Beliefs ontstaan immers mede uit ervaringen in het professionele leven, zoals in het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' zichtbaar is.⁷⁴

Voor een algemeen beeld van de beliefs van schoolleiders die meededen aan studie 4 zijn de ingevulde 'sleutels' van de deelnemers verzameld en is een totaaloverzicht gemaakt van de scores. In aanvulling op deze totaalscores is een overzicht gemaakt van de tien meest gekozen beliefs per categorie. Deze geven samen een indicatie van de beliefs en beliefssystemen van de schoolleiders die meededen aan studie 4.⁷⁵



Tabel 7 Overzicht aantal gekozen beliefs per beliefstelsysteem (N=57)

Leiderschap 1 = transactioneel leiderschap Leiderschap 2 = transformationeel leiderschap Leiderschap 3 = gespreid leiderschap

Veranderen 1 = gepland veranderen Veranderen 2 = lerend veranderen Veranderen 3 = emergent veranderen

In tabel 7 is te zien dat beliefstelsysteem 2 voor leiderschap en in iets mindere mate beliefstelsysteem 2 voor veranderen een substantieel hogere score hebben dan beliefstelsysteem 1 en 3 voor leiderschap en in iets mindere mate beliefstelsysteem 1 en 3 voor veranderen.

Op basis van de data kan ook worden bepaald welke beliefs van leiderschap en veranderen het meest zijn gekozen door de schoolleiders. Dit is weergegeven in tabel 8. Bij leiderschap staan zeven beliefs van beliefstelsysteem 2 in de top tien van meest gekozen uitspraken, twee beliefs van beliefstelsysteem 3 en één belief van beliefstelsysteem 1. Bij ver-

74 Zie aanbevelingen voor vervolgonderzoek

75 De schoolleiders selecteerden tien beliefs uit de reeks Leiderschap, tien beliefs uit de reeks Veranderen (studie 4).

anderen staan vier beliefs van beliefstelsysteem 2 in de top tien van gekozen beliefs, vier beliefs van beliefstelsysteem 3 en twee beliefs van beliefstelsysteem 1.

Meest gekozen beliefs leiderschap	Aantal keer gekozen	Beliefstelsysteem
Als schoolleider bouw je aan een cultuur van samen leren en samen werken.	50	2
Schoolleiderschap begint met het goede voorbeeld geven.	47	1
Een goede schoolleider heeft een helikopterview en een heldere toekomstvisie.	40	2
Een schoolleider inspireert.	39	2
Een schoolleider heeft hoge verwachtingen van zijn mensen.	38	2
Mensen moeten zich constant blijven ontwikkelen en de schoolleider heeft een belangrijke taak hierin.	36	2
Samenwerken is leiden en laten leiden en dat geldt ook voor de schoolleider.	32	3
Een schoolleider zorgt voor empowerment.	26	2
We gaan samen in kleine stappen naar de stip op de horizon.	26	2
Ik vertrouw volledig op de professionals in de school.	22	3
Meest gekozen beliefs veranderen	Aantal keer gekozen	Beliefstelsysteem
Je mag proberen en fouten maken. Daar leren we van.	47	2
Het mooiste is als er iets gebeurt en mensen denken 'hier wil ik bij zijn'.	37	3
Je moet mensen in hun kracht zetten én in de goede richting.	33	1
Je mag buiten de lijntjes kleuren.	32	3
Je gaat samen op weg en bouwt aan nieuwe betekenissen.	27	2
Als schoolleider moet je zorgen voor draagvlak.	26	1
Vragen zijn waardevoller dan adviezen.	26	3
Als schoolleider breng je mensen in leersituaties.	25	2
Expertise ontwikkel je samen.	25	2
Als je niet durft te verdwalen, zul je nooit een nieuwe route vinden.	25	3

Tabel 8 Meest gekozen beliefs leiderschap en veranderen (N=57)

Samenvattend kan op basis van de data worden gesteld dat de schoolleiders die meededen aan studie 4 als groep overwegend beliefs hebben van beliefstelsysteem 2 voor leiderschap en veranderen: het lerend beliefstelsysteem.

Theoretische bijdragen

Dit onderzoek leidt tot aanvullingen en verfijningen van de literatuur over de werking van beliefs en over gespreid leiderschap en dan met name over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap.

Model 'Zelfbegrip van de schoolleider' als doorontwikkeling van 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides'

Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' (hoofdstuk 3, figuur 3) is te beschouwen als een doorontwikkeling van het model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides' van Fives en Buehl (2012). Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' kent een viertal reflecties die niet in het model van Fives en Buehl (2012) zijn opgenomen: reflectie op de handelingskeuze (enkelslag), reflectie op de strategie (tweeslagreflectie), reflectie op de framing (drieslagreflectie) en reflectie op de beliefs van de interface (vierslagreflectie). Door deze reflectiemomenten wordt niet alleen zichtbaar dat de persoonlijke en professionele biografie van een subject diens waarneming kleurt, maar ook dat het subject hier zelf, naast een onbewuste actor, een bewuste actor in kan zijn. Het begrip 'interface' (Lengkeek, 2016) heeft een plaats gekregen in het model 'Zelfbegrip van de schoolleider'. Het begrip 'interface' legt het accent op de onbewuste beliefs van een subject. Een subject is zich veelal niet bewust van diens interface en dat zorgt ervoor dat voor het subject sprake kan zijn van een onbetwistbare werkelijkheid. In het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' heeft 'strategie' een aparte plaats gekregen door het los te koppelen van 'handelingskeuze'.

Invloed van de schoolleider op gespreid leiderschap

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de betekenis van het begrip gespreid leiderschap en aan de literatuur over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap. Het begrip gespreid leiderschap, zoals in dit onderzoek wordt gehanteerd, zorgt voor conceptuele helderheid door de onderbouwde keuze om in de definitie vormen van formeel leiderschap uit te sluiten. Gespreid leiderschap is een dynamisch proces waarin leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap toekennen en verwerven en dat sluit formeel leiderschap uit, omdat formeel leiderschap per definitie niet dynamisch en tijdelijk is. Op basis van dit onderzoek wordt duidelijk dat de schoolleider de handelingsruimte en het leiderschap van leraren kan belemmeren of bevorderen en dat de veelal onbewuste beliefs van de schoolleider hierin een rol kunnen spelen. Dit onderzoek is daarmee een aanvulling op de aanwijzingen in de literatuur dat de beliefs van de schoolleider een rol spelen bij het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap (Louws et al., 2020; Marichal & Wouters, 2018; Van der Hilst, 2019).

Rol interface van de schoolleider bij situationeel leiderschap

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de literatuur door een belangrijke nuancering te plaatsen bij het basisidee van situationeel leiderschap (Hersey & Blanchard, 1984; Smid, 2018; Yukl, 2006). Zoals eerder is beschreven, is niet de objectief waargenomen aard van de situatie bepalend voor het handelen van de leider, maar de subjectieve framing van de aard van de situatie. In aanvulling hierop kan worden gesteld dat de beliefs van de leider na deze framing ook een rol spelen bij de keuze voor een strategie en de keuze voor handelingen.

Bijdragen aan de praktijk

Een eerste bijdrage aan de praktijk is dat het onderzoek kan leiden tot bewuster leiderschap van de schoolleider door de rol van de eigen interface te herkennen bij de spanningen die deze kan ervaren bij gespreid leiderschap. Een tweede bijdrage aan de praktijk is dat het onderzoek kan bijdragen aan de professionalisering van schoolleiders.

Zelfbegrip door inzicht in framing, strategie- en handelingskeuze

Dit onderzoek draagt bij aan de praktijk, doordat schoolleiders door kennis te nemen van de inhoud van het onderzoek en met behulp van de in dit onderzoek ontworpen voorbeeldhandreiking, inzicht kunnen krijgen in hun beliefs en de werking van deze beliefs als interface bij framing, strategie- en handelingskeuzes. Dit inzicht leidt tot zelfbegrip bij de schoolleider over de spanningen die deze kan ervaren bij gespreid leiderschap, zoals een herkenning van de oorzaken van de spanningen en een erkenning van het eigen aandeel in de ervaren spanningen.

Een bewustwording van de eigen beliefs en de invloed hiervan op de handelingsruimte en het leiderschap van leraren maken het mogelijk om uit de onbewuste reflex om 'het heft in eigen handen te nemen' te blijven. "Look at it, feel it and allow it to be", zo verwoordt Ganzevoort het belang van het creëren van een 'tussenruimte', voordat een leider eventueel gaat handelen (Lips, 2021, p. 284).⁷⁶ Het inzicht dat schoolleiders 'waarnemen' vanuit verschillende interfaces kan er ook voor zorgen dat situaties die zich voordoen rond gespreid leiderschap met collega's, grondiger en vanuit meerdere perspectieven worden onderzocht. Dergelijk onderzoek kan leiden tot bewuste en doordachte keuzes in leiderschap.

⁷⁶ Wessel Ganzevoort geeft in het gesprek met Roek Lips aan dat 'stilst zitten en kijken en niet fixen' niet past in het westerse denken waarin een leider meteen moet ingrijpen en maatregelen moet nemen als zich een 'probleem' voordoet (Lips, 2021, p. 284).

Professionalisering van schoolleiders

In het eerste hoofdstuk van dit proefschrift is beschreven dat gespreid leiderschap een onderliggend streven van de beroepsstandaarden voor schoolleiders is (Van Wessum et al., 2020). De beroepsstandaarden vormen de basis voor professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders. Dit onderzoek draagt bij aan de conceptuele helderheid van het begrip gespreid leiderschap en aan helderheid over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap. De ontworpen voorbeeldhandreiking (hoofdstuk 6) vormt een basis voor handreikingen die kunnen worden ontwikkeld met het doel om inzicht te verkrijgen in de interfaces van schoolleiders en de doorwerking hiervan in hun leiderschap. Dit onderzoek toont aan dat er beliefs zijn die de handelingsruimte en het leiderschap van leraren kunnen belemmeren en bevorderen. Bovenstaande bevindingen kunnen bijdragen aan de professionalisering van schoolleiders dat is gericht op het bevorderen van gespreid leiderschap.

Match tussen school en schoolleider

Bij de aanvang van dit onderzoek is aangegeven dat de inhoud ervan kon bijdragen aan een betere afstemming van welke vorm van leiderschap nodig is bij een school en de schoolleider. Deze verwachting is in het licht van de uitkomsten van het onderzoek op basis van een verkeerde aanname geformuleerd. Het onderzoek laat zien dat de relatie tussen de beliefs en het handelen van de schoolleider complex is. Het gaat daarom te ver om wat nodig wordt geacht in leiderschap op een school te verbinden aan de beliefs van een potentiële schoolleider. Er zijn wel aanwijzingen dat schoolleiders met beliefs van het dynamisch, en in mindere mate het lerend beliefstelsel, beter in staan zijn tot situationeel 'schakelen' in hun leiderschap. Dit vraagt echter om verder onderzoek.

De uitkomsten van het onderzoek kunnen wel in een andere vorm bijdragen aan de selectie van een schoolleider voor een school. Zo geven de vragen die zijn gebruikt in studie 3 (hoofdstuk 5) richting aan het gesprek over de beliefs van de schoolleider en dat gesprek kan een indicatie geven over in hoeverre een schoolleider zich bewust is van diens eigen beliefs en de mogelijke doorwerking ervan in diens leiderschap.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Op basis van de bijdragen aan de literatuur en de bijdragen aan de praktijk worden vijf suggesties voor vervolgonderzoek beschreven.

De eerste suggestie is om onderzoek te doen gericht op de ontwikkeling van handreikingen om te komen tot zelfbegrip. De voorbeeldhandreiking kan zorgen voor meer

zelfbegrip van de schoolleider en geeft inzicht in diens eigen beliefssystemen. Groot-schaliger onderzoek kan uitwijzen in hoeverre bepaalde uitspraken uit de handreiking meer of minder worden gekozen en hoe schoolleiders uitspraken interpreteren.

De tweede suggestie is om onderzoek te doen naar de ervaringen in het persoonlijke en professionele leven van schoolleiders die in belangrijke mate bijdragen aan de ontwikkeling van hun beliefs. Meer kennis van de aard van deze ervaringen kan van waarde zijn voor leiderschapsontwikkeling in het algemeen en voor leiderschapsopleidingen in het bijzonder.

De derde suggestie is om onderzoek te doen naar de 'kracht' van de verschillende beliefs. In het onderzoek zijn potentieel belemmerende en bevorderende beliefs beschreven. Verder onderzoek kan meer inzicht geven in de mate van impact van een bepaald belief op leiderschapsgedrag.

De vierde suggestie is om onderzoek te doen naar de gevolgen van zelfbegrip voor het vertoonde leiderschap. Uit de literatuur en interviews met schoolleiders is de werking van de interface aangetoond. Schoolleiders kunnen met behulp van een handreiking inzicht krijgen in de rol die hun beliefs spelen bij spanningen die ze ervaren bij gespreid leiderschap. Verder onderzoek kan uitwijzen of deze inzichten leiden tot ander leiderschapsgedrag en kan helderheid geven over wat mogelijk nog meer nodig is voor de ontwikkeling van door de schoolleider gewenst leiderschap.

De vijfde suggestie is om verder onderzoek te doen naar de beliefs en beliefssystemen bij een grotere groep schoolleiders. In de discussie van dit hoofdstuk is een eerste voorzichtige verkenning gedaan. Beliefs van het lerend beliefstelsel 'Transformationeel leiderschap en lerend veranderen' lijken overwegend aanwezig te zijn bij de schoolleiders die hebben deelgenomen aan studie 4. Vervolgonderzoek kan duidelijkheid geven of eenzelfde beeld ontstaat als er onderzoek wordt gedaan bij een grotere groep schoolleiders. In aanvulling hierop kan onderzoek naar het curriculum van schoolleidersopleidingen inzicht geven in de mate waarin beliefssystemen en de daarbij passende strategieën en handelingsmogelijkheden aan bod komen. Deze onderzoeken kunnen leiden tot een scherper profiel van schoolleidersopleidingen.

Persoonlijke reflectie: mijn interface

De vraag die mij tijdens de periode dat ik dit onderzoek deed veel is gesteld, is hoe ik zelf denk over gespreid leiderschap. Ik kreeg vragen zoals: "Wat zijn jouw beliefs eigenlijk?" en "Is gespreid leiderschap de heilige graal?" Ik heb het beantwoorden

van deze vragen tijdens het onderzoek vermeden en uitgesteld naar het einde van het onderzoek met de belofte dat ik hier in dit proefschrift op in zou gaan. Dit heb ik gedaan om enerzijds in mijn rol als onderzoeker te blijven en anderzijds om open te staan voor inzichten over leiderschap die zich bij mezelf tijdens het onderzoek zouden kunnen voordoen. Tijdens dit onderzoek is mij duidelijk geworden dat schoolleiders een antwoord verwachten in de hoop dat dit antwoord een oplossing is voor ervaren spanningen en problemen. Wat mij ook duidelijk is geworden, is dat ik meer houd van vragen dan van antwoorden en niet onnodig complexiteit wil reduceren. Om toch tegemoet te komen aan de vraag over mijn beliefs en mijn belofte in te lossen, volgt onderstaand als afsluiting van dit proefschrift een gedachtegang.⁷⁷

Een belief die ik had en nog steeds heb, is dat de handelingsruimte en het leiderschap van leraren in zijn algemeenheid bijdraagt aan betekenisvol onderwijs (hoofdstuk 1). Met de kennis van dit onderzoek voeg ik hieraan toe dat dit niet op elk moment en niet in elke situatie het geval is. Gespreid leiderschap is voor mij dan ook geen 'heilige graal'.⁷⁸ Dit onderzoek maakt duidelijk dat de schoolleider de handelingsruimte van leraren kan bevorderen en ook bewust en veelal onbewust kan belemmeren. Gedurende dit onderzoek ontwikkelde zich bij mij meer en meer het belief dat leiderschap zoveel mogelijk vanuit bewustzijn moet plaatsvinden. Bewustzijn zorgt mede voor (keuze) vrijheid in handelen en daarmee neemt de kans toe dat je als schoolleider in verschillende omstandigheden steeds weer het juiste doet om bij te dragen aan betekenisvol onderwijs.

Om dit te verduidelijken, maak ik gebruik van het gedachtegoed van Bieri (2006, 2012). Bieri (2006, 2012) geeft aan dat de vrijheid van keuzes per definitie is ingeperkt en dat een mens vanuit een bewustzijn van deze inperking aan de slag kan gaan om zoveel mogelijk vrijheid van handelen te veroveren. Bieri (2006, 2012) onderscheidt vier gebieden die de vrijheid van handelen kunnen beperken: gelegenheid, middelen, kennis en vaardigheden, en inzicht in iemands persoonlijke profiel. Dit onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op het veroveren van meer vrijheid door inzicht te krijgen in je eigen persoonlijke profiel. Echter, zoals Bieri (2006, 2012) aangeeft, is dit slechts een van de aandachtsgebieden. Zonder de juiste kennis en vaardigheden, zonder middelen en zonder gelegenheid blijft de vrijheid om keuzes te maken in leiderschap beperkt. Ik beschouw het als een opdracht van de schoolleider om zich niet alleen bewust te worden van diens interface, maar ook om zoveel mogelijk vrijheid te veroveren op de andere aandachtsgebieden en bovendien de stand van zaken op deze gebieden realistisch te

77 Ik zei steeds: "Je leest het later in het proefschrift" en een ander belief van mij is 'belofte maakt schuld'.

78 Als bijvoorbeeld de coronaperiode iets duidelijk heeft gemaakt, is dat de gewenste mate van handelingsruimte en leiderschap van leraren mede afhankelijk is van de omstandigheden.

beschouwen. Dit lezende realiseer mij dat ik deze 'opdracht voor de schoolleider' mede voortkomt uit mijn belief dat een mens voortdurend dient te werken aan zelfbegrip.

De aandachtsgebieden van Bieri (2006, 2012) kunnen de schoolleider ook helpen bij het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Daarvoor kan de schoolleider bij voorkeur in dialoog met leraren de volgende vragen stellen:

- Is er gelegenheid voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren?
- Zijn de benodigde middelen aanwezig?
- Hebben leraren de kennis en vaardigheden om het leiderschap op zich te nemen?
- Hebben leraren inzicht in hun eigen beliefs en de werking van die beliefs als interface voor hun framing, strategie- en handelingskeuzes?

De schoolleider kan vervolgens in een gesprek met collega's aan de hand van het model 'Zelfbegrip voor de schoolleider' reflecteren op wat de antwoorden betekenen voor het gevraagde leiderschap van de schoolleider in de zin van handelen en strategie (enkelstag- en tweeslagreflectie) en wat de antwoorden zeggen over diens eigen framing en interface (drieslag- en vierslagreflectie). Vervolgens kan de schoolleider stilstaan bij diens eigen gewenste ontwikkeling en bij de rol van de schoolleider bij de ontwikkeling van leraren en de schoolorganisatie.

Als afsluiting van deze persoonlijke reflectie en aan het einde gekomen van dit proefschrift kan ik zeggen dat de uitkomsten van dit onderzoek mij op een realistische manier hoopvol stemmen over de ontwikkeling van bewust leiderschap en de waarde van die ontwikkeling voor betekenisvol onderwijs.

Literatuur

- Ackerman, L.S. (1986). Development, transition or transformation: the question of change in organizations. *OD Practitioner*, 18 (4), 1-9.
- Akdemir, Ö.A., Ayik, A. (2017). The Impact of Distributed Leadership Behaviors of School Principals on the Organizational Commitment of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, Vol 5 (12B), 18-26.
- Aken, J., Andriessen, D. (Red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom Lemma.
- Akkerman, S.F., Admiraal, W., Brekelmans, M. & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity*, volume 42, 257-274.
- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308-319.
- Andersen en Krüger (2012). *Herziene Beroepsstandaard voor Schoolleiders in het Primair Onderwijs*.
- Anderson, M.H., Sun, P.Y.T. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'Full-Range' theory. *International Journal of Management Reviews*. Vol. 19, 76-96.
- Argyris, C. (2006). *Reasons and rationalizations: 'The limits of organizational knowledge'*. Oxford University Press.
- Argyris, C., Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Addison Wesley.
- Baarda, B., Bakker, E., De Goede, M., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
- Bagwell, J.L. (2019). Exploring the Leadership Practices of Elementary School Principals through a Distributed Leadership Framework: A Case Study. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, Vol 30, 83-103.
- Bakker, C., Coppoolse, R. (Red) (2022). *Op zoek naar de ziel van de professional. Levensbeschouwelijke vorming in beroepsopleiding en professionalisering*. Onderzoeksgroep LeVo/NP-Hogeschool Utrecht.
- Bass, B.M., Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through Transformational leadership*. Sage Publications.
- Bieri, P. (2006). *Het handwerk van de vrijheid. Over de ontdekking van de vrije wil*. Wereldbibliotheek.
- Bieri, P. (2012). *Een manier van leven*. Wereldbibliotheek.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Publishers.
- Boeije, H., Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom Uitgeverij.
- Boonstra, J. (2011). Leiderschap in crisis. Op zoek naar nieuwe wegen. *Management & Organisatie* (juli/augustus) 4, 116-132.
- Boonstra, J. (Red.) (2018). *Perspectieven op leiderschap*. Vakmedianet.
- Brown, B.C. (2011). *Conscious leadership for sustainability. How leaders with a late-stage-action logic design and engage in sustainability initiatives*. Unpublished Dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbara.
- Burger, Y., Caluwé de L., Jansen, p. (2010). *Mensen veranderen. Waarom, wanneer en hoe mensen (niet) veranderen*. Kluwer.
- Burrell, G., Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann.
- Caluwé de L., Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer.

- Caluwé, de L., Vermaak, H. (2018). The colors of change revisited. Situating and describing the theory and its practical applications. In: R. Shani & D. Noumair (Eds). *Research in Organizational Change and Development* (vol. 26), Emerald Insight
- Cook-Greuter, S.R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 275 - 281.
- Cook-Greuter, S.R., & Soulen, J. (2007). The developmental perspective in integral counseling. *Counseling and Values*, 51(3), 180-192.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. Academisch proefschrift.
- Cummings, T.G., Worley, C.G. (2009). *Organization Development and Change*. South-Western: Cengage Learning.
- Dampson, D.G., Frempong, A.E. (2018). The 'Push and Pull' Factors of Distributed Leadership: Exploring Views of Headteachers across Two Countries. *Asian Journal of Education and Training*, Vol 4 (2), 121-127.
- Daniëls, E., Hondeghema, A., Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- De Jong, A. (2022). *Leading collaborative innovation in schools*. Ridderprint. <https://doi.org/10.33540/437>
- DeRue, D.S., Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Drewes, T., Slegers, P., Verhoeven, W. (2019). *Literatuurstudie gespreid leiderschap*. Schoolleidersregister PO.
- Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Hairon, S., Goh, J.W.P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Education Management Administration & Leadership*. Vol 43 (5), 693-718.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-351.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2009). Distributed leadership: Democracy or delivery? In: Harris A (ed.) *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 181-193). Springer Press.
- Harris, L.S., & Kuhnert, K.W. (2008). Looking through the lens of leadership: A constructive developmental approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 47-67.
- Harris, A., DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education* 30(4), 141 - 146.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Routledge.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24, 127-139.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1984). *The management of organizational behavior, 4th ed*. Pentice Hall.

- Hilst van der, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en wendbaarheid*. Het leren organiseren.
- Homan, T.H. (2005). *Organisatiedynamica : theorie en praktijk van organisatieverandering*. Academic Service.
- Homan, T.H. (2013). *Het Et-Cetera principe. Een nieuw perspectief op organisatieontwikkeling*. Academic Service.
- Hulsbos, F., Langevelde, S., Evers, A. (2016). *Combining forces. Distributed leadership and a professional learning community in primary and secondary education*. Welten Institute – Open University of The Netherlands.
- Hulsbos, F., Kessels, J., Andersen, I., Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. LOOK Open Universiteit.
- Huggins, K.S., Klar, H.W., Hattie, L., Hammonds, H.L., Buskey, F.C. (2017a). Fostering the Capacity for Distributed Leadership: A Post-Heroic Approach to Leading School Improvement. *International Journal of Leadership in Education*, Vol 19 (2), 111-137.
- Huggins, K.S., Klar, H.W., Hattie, L., Hammonds, H.L., Buskey, F.C. (2017b). Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, Vol 12 (1), 1-15.
- Kark, R., Shamir, B., Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. In: *Journal of Applied Psychology*, 88, 246-255.
- Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 58, 373-380.
- Kegan, R. (2002). Epistemology, fourth order consciousness, and the subject-object relationship (Interview with Robert Kegan). *What is Enlightenment?, Fall/Winter*, 144-154.
- Kegan, R., Lahey, L.L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.
- Kelchtermans, G., Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Uitgeverij Acco.
- Kessels, J.W.M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In: Bijlsma, H.; Keyser, M. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijs-teams* (pp. 88-97). Uitgeverij Pica,
- Kloosterboer, P. (2011). *Expeditie naar waarde. Strategie ontdekken met professionals. Academisch proefschrift*. Sdu Uitgevers BV.
- Krüger, M. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Samsom H.D. Tjeen Willink.
- Kuhn, T. (2013). *De structuur van wetenschappelijke revoluties*. Boom uitgevers.
- Lahtero, T.J., Ahtiainen, R.S., Lang, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Academic Journals*. Vol 14 (10), 340-348.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What is it and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership, DfES (Research Report RR800).
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., et al. (2009). Distributing leadership to make schools smarter: Taking ego out of the system. In: Leithwood K., Mascall B. and Strauss T. (Eds) *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Lengkeek, G. (2016). *Pedagogisch leiderschap: Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken*. Eburon.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2 (4), 34-46.

- Liljenberg, M., Andersson, K. (2019). Novice principals' attitudes toward support in their leadership. In: *International Journal of Leadership in Education*, 1360-3124.
- Lips, R. (2021). *Wie kies je om te zijn. Gesprekken en gedachten over een nieuwe tijd*. Ambo|Anthos.
- Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., Van der Want, A. (2020) Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. In: *Professional development in Education*. Vol 46, No 4, 691-710.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management* 25(4), 349-366.
- Marichal, K., Wouters, K. (2018). *Naar gedeeld leiderschap. Van oud naar nieuw leidinggeven*. Peckmans Pro.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance. An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- McCauley, C.D., Drath W.H., Palus, C.J., O'Connor, P.M.G., & Baker, B.A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 634 - 653.
- McKenney, S., Reeves, T.C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Mentink, R. (2018) *Ontsoekeld leiderschap. Over zinvol leidinggeven in onzekere tijden*. Uitgeverij Kloosterhof.
- Mentink, R., Coppoolse, R. & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de school-leider. *De Nieuwe Meso*. nr 2, 42 -47.
- Meijer, P.C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä, (Eds.) *Navigating in Educational contexts: Identities and cultures in dialogue*. (pp. 41-54). Sense Publishers.
- Meijer, P.C. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E.W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice*. Jossey-Bass.
- Minzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. (2020). *Strategische safari. Uw complete gids door de jungle van strategisch management*. Pearson.
- Montesano Montessori, N., Lengkeek, G. (Eds) (2020). *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis*. Eburon.
- Muijen, J., Schaveling, J. (2011) Leiderschap: een theoretisch overzicht. In: *Management & Organisatie*. Juli/augustus 4, 6-26
- O'Connor, L.J. (2013). *A Qualitative Analysis of Distributed Leadership and Teacher Perspective of Principal Leadership Effectiveness*. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte*. Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Hadar, L.L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and teacher education*, 62, 37-46.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Roobeek, A. (2018). De horizontale netwerker. In: Boonstra J. (Red.) *Perspectieven op leiderschap* (pp. 208-236). Vakmedianet.
- Rooke, D., & Torbert, W.R. (2005). Seven transformations of leadership. *Harvard Business Review*, 83(4), 66-76.
- Ros, A., & Van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV.

- Ros, A., Van Wessum, L. & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. Schoolleidersregister VO.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Een essay over het vervulde leven*. Boom.
- Ruijters, M.C.P. (Red) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Schoolleidersregister PO. (2013). *Beroepsstandaard Primair Onderwijs*.
- Seidel, C.E. (2006). Persoonlijke identiteit en fundamenteel zelfbegrip. In: *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*. 98 (2), 76-93.
- Sherer, J., & Spillane, J. (2011). Constancy and Change in Work Practice in Schools: The Role of Organizational Routines. *Teachers College Record*, 113(3), 611-657.
- Sibanda, L. (2018). Distributed Leadership in Three Diverse Public Schools: Perceptions of Deputy Principals in Johannesburg. *Issues in Educational Research*, Vol 28 (3), 781-796.
- Smaling, A. (2013). Complexiteitsdenken en kwalitatief onderzoek. *Kwalon*, 18 (2).
- Smid, G. (2018). Veranderkunde in Nederland. In: *Jubileum magazine Sioo Next*, 26-39.
- Snoek, M., Hulsbos, F., Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Spence, K., McDonald, M. (2010). Linking developmental action logics to transformational leadership behaviors. *Journal of Integral Theory and Practice*, 5(4), 94-111
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum studies*, 36, 3-34.
- Spillane, J.P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An Exploration of Some Study Operations and Measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Spillane, J.P., & Sherer, J.Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. *American Educational Research Association*, 1-50.
- Teisman, G.R. (1995). De reconstructie van complexe besluitvorming: over fasen, stromen en ronden', in: P. 't Hart, M. Metselaar en B. Verbeek (Red.), *Publieke besluitvorming* (pp. 149-170). VUGA.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Van Aken, J., Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Boom Lemma Uitgevers.
- Van Swet, J. & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Boom Uitgeverij.
- Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., Van der Lugt, R. (2021). *Ontwerpen voor zorg en welzijn*. Uitgeverij Coutinho.
- Van Yperen, T., Veerman, J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit: handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Eburon.
- Verbiest, E. (2009). *Leren Leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2017). Leiderschapsvorming vanuit een interactieperspectief. *De Nieuwe Meso*, maart 2017 (1), 8-13.

- Vermaak, H. (2018). Veranderstrategieën. Valkuilen en vuistregels bij het situationeel kiezen van een aanpak. In: Boonstra, J. (Red) *Perspectieven op veranderen*. Vakmedianet.
- Vermeren, P. (2017). *Rond leiderschap. De brug tussen wetenschap en praktijk*. Academica Press.
- VO-Raad. (2014). *Beroepsstandaard Voortgezet Onderwijs*.
- Wierdsma, A. (2018). Co-creerend veranderen. In: Boonstra, J. (Red) *Perspectieven op veranderen* (pp. 256-288). Vakmedianet.
- Wierdsma, A., Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren*. Noordhoff Uitgeverij.
- Williams, D. & Parr, T. (2004). *Enterprise Programme Management: Delivering Value*. New York, Palgrave Macmillan.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations 6th ed.* Pearson Prentice Hall.
- Zwart, R.C., Louws, M., Zuiker, I., Leeferink, H., Meirink, J.A., Oolbekkink-Marchand, H.W., Schaap, H., Van der Want, A., & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte: Geen 'one size fits all'. Opvattingen van leraren en schoolleiders over het inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen. *Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek*. Project 405-14- 403.

Bijlage 1 Verantwoording literatuurreview gespreid leiderschap

Ik ben mijn zoektocht gestart in 2007, omdat een belangrijke publicatie over gespreid leiderschap van Spillane in 2006 verscheen. Er is gezocht in de databases Academic Search Premium, Education Research Complete en ERIC. Een selectiecriteria was dat het artikel gepubliceerd is in een Academic Journal of dat het gaat om een dissertatie.

De zoektermen waren 'distributed leadership', 'schools' en 'principals'. Dit leverde 110 treffers op. Hieruit zijn 10 artikelen geselecteerd waarbij een belangrijk criterium was dat het artikel iets kon vertellen over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap.

Deze artikelen zijn aangevuld met 2 artikelen uit de Nederlandse database NARCIS. Hierin is gezocht op de termen 'gespreid leiderschap' en 'distributed leadership'. Ook hierbij was het selectiecriteria dat het artikel gepubliceerd is in een Academic Journal of dat het gaat om een dissertatie. Dit leverde 5 onderzoeken op waarvan er 2 zijn geselecteerd, omdat deze artikelen iets konden vertellen over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap.

Deze in totaal 12 publicaties zijn aangevuld met 3 Nederlandse onderzoeken waarop ik door medeonderzoekers ben geattendeerd, waardoor het totaal aantal geraadpleegde publicaties op 15 komt.

Publicaties eerste search

Akdemir, Ö.A., Ayik, A. (2017). The Impact of Distributed Leadership Behaviors of School Principals on the Organizational Commitment of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, Vol 5 (12B), 18-26.

Bagwell, J.L. (2019). Exploring the Leadership Practices of Elementary School Principals through a Distributed Leadership Framework: A Case Study. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, Vol 30, 83-103.

Dampson, D.G., Frempong, A.E. (2018). The 'Push and Pull' Factors of Distributed Leadership: Exploring Views of Headteachers across Two Countries. *Asian Journal of Education and Training*, Vol 4 (2), 121-127.

Hairon, S., Goh, J.W.P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Education Management Administration & Leadership*. Vol 43 (5), 693-718.

Huggins, K.S., Klar, H.W., Hattie, L., Hammonds, H.L., Buskey, F.C. (2017a). Fostering the Capacity for Distributed Leadership: A Post-Heroic Approach to Leading School Improvement. *International Journal of Leadership in Education*, Vol 19 (2) 111-137.

Huggins, K.S., Klar, H.W., Hattie, L., Hammonds, H.L., Buskey F.C. (2017b). Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, Vol 12 (1), 1-15.

Lahtero, T.J., Ahtiainen, R.S., Lang, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Academic Journals*, Vol 14 (10), 340-348.

O'Connor, L.J. (2013). *A Qualitative Analysis of Distributed Leadership and Teacher Perspective of Principal Leadership Effectiveness*. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts

Sibanda, L. (2018). Distributed Leadership in Three Diverse Public Schools: Perceptions of Deputy Principals in Johannesburg. *Issues in Educational Research*, Vol 28 (3), 781-796.

Spillane, J.P., Harris, A., Jones, M., Mertz, K. (2018). Opportunities and Challenges for Taking a Distributed Perspective: Novice School Principals' Emerging Sense of Their New Position *British Educational Research Journal*, Vol 41 (6), 1068-1085.

Publicaties tweede search

Bouwman, M. (2018). *The role of VET Colleges in stimulating teachers engagement in team learning*. Wageningen University, Wageningen.

Snoek, M., Hulsbos, F., Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.

Aanvullende publicaties

Hilst van der, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en wendbaarheid*. Het leren organiseren.

Hulsbos, F., Langevelde, S., Evers, A. (2016). *Combining forces. Distributed leadership and a professional learning community in primary and secondary education*. Welten Institute – Open University of The Netherlands.

Zwart, R., Louws, M., Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, Vol 195, 195-219.

Bijlage 2 Leidraad interview

Persoonsgegevens

Man / vrouw

Leeftijd

Leiderschapsopleidingen gevolgd? Welke?

Hoeveel jaren ervaring als schoolleider?

Andere leidinggevende ervaring?

Spanningen in het geven van ruimte en leiderschap aan leraren

Ter voorbereiding is gevraagd naar spanningen bij het geven van ruimte aan leraren en succeservaringen bij het geven van ruimte aan leraren.

Algemeen

1. Waar zit spanning voor jou bij het geven van ruimte aan leraren? Wat is jouw rol hierin? Zegt dit iets over jou?
2. Welke successen heb je ervaren bij het geven van ruimte aan leraren? Wat heeft ervoor gezorgd dat dit een succesvolle ervaring is geworden? Wat was jouw rol hierin?

Beliefsystemen

Wereldbeeld en zelfbeeld

1. Als je naar jezelf kijkt als schoolleider, wat zie je dan?
2. Wat zie je als jouw opdracht als schoolleider?
3. Wat heb je van 'huis uit' meegekregen dat doorwerkt in je leiderschap?
4. Welke waarden zijn belangrijk voor jou? Waar komen die waarden vandaan?
5. Welke rol speelt 'kennis' voor jou in je werk?
6. Welke rol speelt 'waarheid' voor jou in je werk?
7. Voor wie en wat voel jij je verantwoordelijk als schoolleider?

8. Wat heb je nodig van jezelf en van anderen om voldoening te krijgen van wat je doet als schoolleider?

9. Ik ben leraar en jij mijn schoolleider. Wat is je handleiding?

Leiderschap

1. Wat is een goede leider?

2. Wat doet een goede leider?

3. Welke ruimte geef jij leraren? Waarom?

4. Zijn er grenzen aan ruimte voor leraren? Welke?

5. Hoe kijk je aan tegen de verhouding tussen de schoolleider en het team? Wat zie je als jouw plek?

6. Wie leiden in de school en wie volgen?

7. Hoe ontstaat beweging en ontwikkeling in de school? En bij leraren?

8. Wat zijn belangrijke ervaringen voor jou/lessen die je hebt geleerd als het gaat om leiderschap?

Veranderen

1. Wat staat er op jouw tegeltje: mensen veranderen als...

2. Wat staat er op jouw tegeltje: veranderen is...

3. Hoe gaan veranderprocessen meestal bij jullie in de school? Wat is de rol van de schoolleider en van leraren hierin?

4. Schets eens een ideaal veranderproces? Wat is de rol van de schoolleider en van leraren hierin?

5. Wat doet een verandering slagen?

6. Welke lessen heb je geleerd als het gaat om veranderen?

Bijlage 3 Voorbeeldanalyse studie 3

Analyse schoolleider I

Spanningen bij handelingsruimte en leiderschap van leraren

In het gesprek geeft de schoolleider aan dat hij ervan overtuigd is dat ruimte laten goed is voor de resultaten van de organisatie. Spanningen ontstaan als bij leraren de juiste attitude (eigenaarschap en proactiviteit) ontbreekt en dan komt volgens de schoolleider de kwaliteit van het onderwijs in gevaar. Dan gaat hij meekijken en 'alles uit de kast halen' om het voor elkaar te krijgen, inclusief op zijn handen zitten.

Ik ben er wel heilig van overtuigd, dat klinkt in het beton gegoten, maar zo bedoel ik hem niet. Maar ik zie echt dat het ruimte aan teams, ruimte geven aan professional zo laag mogelijk in de organisatie dat geeft een supergoede energie en een supergoed resultaat binnen de organisatie. En daar zit ook spanning, hoe borg je dan wel die kwaliteit, want er zijn mensen, ook in mijn organisatie, waarvan je zegt: nou jongens, met zulke types daar gaat dit geen kwaliteit opleveren. Dat zijn er een paar, het merendeel heeft dat niet. Die kan je echt wel loslaten. Maar er zijn er ook waarbij die pro-activiteit ontbreekt. Dat eigenaarschap ontbreekt. Die vooral sturen op hun eigen agenda en niet op het leren van de kinderen, op het ontwikkelen van de school. Als puntje bij paaltje komt.

En waar die spannend blijft, is als het team onvoldoende vermogen heeft om de proactieve rol te vervullen. Om dat eigenaarschap in te vullen om even boven de eigen agenda uit te stijgen. Om te zeggen van: wacht even, wordt dat leren van de kinderen daar nou beter van? En dan wordt het spannend en dan moet je echt mee gaan kijken en dat vraagt ook tijd. Dat vraagt forceren, duwen, trekken, stevig zijn, lief zijn. Nou, alles wat je uit de kast moet halen, vraagt dat. En dat is af en toe echt wel op mijn handen zitten, merk ik. Ja.

Potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren

Er zijn aanwijzingen dat de schoolleider voornamelijk potentieel bevorderende beliefs heeft voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Onderstaand volgen de uitspraken met duiding.

B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling

Ja, spreek je uit. Altijd. Omdat het belangrijk is dat het brede geluid, hè, jouw geluid is belangrijk. Maar ook de brede invalshoek is belangrijk. Dus ik heb niks aan meelopers en ja-knikkers, want daar wordt echt niemand wijzer van. Wees eerlijk, ben ik ook. Wees integer. Als iets je niet zint of wat dan ook, je hebt vragen, schiet me aan.

De waarheid, die wordt wat lastiger. Want die is supergekleurd. Kijk ik ken wel een waarheid die los staat van menselijke inkleuring. Die waar is voor jou en waar is voor mij en waar is voor een vrouw of man. Maar dat soort waarheid hebben we het hier niet over. Dat is een soort spirituele waarheid en die is er absoluut, maar daar gaat het natuurlijk meestal niet over. Dus de waarheid zoals wij hem in de spreektaal gebruiken, die is superbetrekkelijk wat mij betreft.

B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij

En dan voelen ze zich superpersoonlijk aangesproken als je dat tegen ze zegt. En dan sta ik te ver van de praktijk, zeggen ze dan. Nee, ik sta midden in de praktijk, ik probeer het er even bovenuit te trekken. Nou, dan kom je in dat soort discussies terecht. Dat knalt dan af en toe. Is niet erg, als je ook elkaar maar weer weet te vinden.

B4. Kwetsbaarheid is een kracht

Dus ik heb gister gezegd: ja, jullie hebben een goed punt, ik heb dat niet goed gedaan. We gaan het zo en zo doen. Ik pak dit weer even weg bij jullie. Dus ja, dan moet je dat gewoon weer toegeven en dan moet je zelf gewoon even een gebaar maken.

B6. Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen

Vertrouwen heb ik wel van huis uit meegekregen. En ik geef het ook op steeds meer onderwerpen.

B8. Een mens hoeft niet alles te weten en kan kennis van anderen benutten voor ontwikkeling

Nou kennis vind ik, de kennis van zaken als het gaat om onderwijs verzorgen. De pedagogische kant, de emotionele kant, de proceskant, de inhoud van het vak, de didactiek, dat hele pakket. En benut elkaars talenten. Ik bedoel, je hoeft niet alles te weten. Als je het dan maar weet te halen. Dat mag binnen je team zijn of buiten je team.

B9. Diversiteit in dynamieken van mensen is goed voor ontwikkeling

Hoe diverser hoe beter het zelf gaat. Een grotere diversiteit geeft meer zelfsturend vermogen van een team. Gezondheid van de communicatie, gezondheid van de inbreng, de breedte van de inbreng. De diversiteit van die invalshoeken bedoel ik daarmee.

B10. Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor de anderen zijn

Nou, op een moment dat ik, ik ben van... en dat heeft ook met de situatie gemaakt waarin ik ben opgegroeid. Ik kon uit een warm gezin, toen ik nog, voordat ik 1 was, werd mijn vader blind. Ik heb nog twee broers en een zus. En op een moment dat je dan opgroeit in zo een gezin, dan ben je altijd... dat is een soort tweede natuur geworden, bezig met hem ondersteunen. Hij loopt van A naar B en je moet oppassen dat er niks in de weg ligt. Hij was

heel zelfstandig en hij wist heel veel dingen zelf te regelen. Maar jij was zijn ogen. Ik was de oudste dus ik was zijn ogen. Als vierjarig kind, bracht ik hem naar de bushalte voor naar zijn werk. Ja, dan zegt hij, komt er wat van links, komt er wat van rechts? Nee, er komt niks van links, er komt niks van rechts. Maar je voelt die verantwoordelijkheid wel. Ja, ik moet even goed kijken, want anders dan komen we onder een auto terecht. Nou, liep dat toen wel los in 1963. Maar toch, dus dat heeft mij natuurlijk gevormd. Ik ben heel erg afgestemd op de ander en wat de ander nodig heeft om te groeien of te ontwikkelen of om zijn functie uit te oefenen, om het maar even naar nu te halen. Maar daarmee heb ik wel echt moeten leren, ja, wacht even, maar ik moet ook niet wegdraaien van mezelf, want anders gaat dat niet goed. Dan gaat het met mij niet goed. En dat is niet mijn eerste natuur, dat andere is mijn eerste natuur. Dat heb ik echt met schade en schande moeten leren en veel meer in balans moeten brengen.

Dan is het afstemmen op de ander. En daarin moet ik heel goed opletten dat ik ook afgestemd ben en blijf op mezelf. Die spanning, die relatie met die twee polen, zeg maar.

Het beliefsysteem voor leiderschap

Er zijn aanwijzingen dat schoolleider I voornamelijk beliefs heeft van beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap'. Onderstaand volgen de uitspraken met duiding.

Er wordt gewerkt met onderwijsteams en de schoolleider bewaakt de visie. Op het moment dat hij ziet dat er minder vanuit de visie wordt gewerkt, gaat hij vragen stellen en prikkelen.

Op het moment dat je merkt dat het onderwijsteam of een team onvoldoende breed kijkt, dan verwacht ik van mezelf, dat je die vragen stelt, dat je ze even op een andere invalshoek zet. Dat je even de kritische bent. Dat je even de 'advocaat van de duivel' speelt als dat niet in een team aanwezig is. Dat je even die, wat abstractere invalshoek inbrengt. Of dat je ook zegt van: nou, jongens, waar blijft nou het belang van het kind? We zijn nu bezig met de rest, maar waar is dat kind nou gebleven? Dat laatste is meestal wel verzorgd. Maar heel af en toe als de frustratie hoog is bij een team, rondom een gezin of rondom kinderen, nou, dan moet je dat ook maar even zeggen: hey wat wordt dat kind hier nou wijzer van jongens? Dan ga je die grenzen opzoeken. Wat prikjes uitdelen om te kijken of mensen dat voldoende meenemen in hun afwegingen.

Leraren nemen zelf besluiten

Ik zie dat ik die ruimte steeds meer geef, ook de ruimte voor diversiteit. De eenvormigheid is er nog wel op onderdelen, maar dat zijn er minder dan ik vijf jaar geleden had bedacht, had voorzien. En dat is ook een natuurlijke weg geweest, dus dat geeft ook niet. Dus daar meer ruimte in geven, meer met elkaar... het met elkaar doen in plaats van dat ik het laatste

woord heb of het besluit neem. Ook een appel op doen, ja, maar wacht even, jij bent er net zo goed verantwoordelijk voor dat dit op een manier geïmplementeerd wordt. Dus niet alleen maar mijn opdracht, het is onze opdracht. Dus als je dit zo zegt, nou, kan je dat dan uitleggen aan je team.

Dat is wel mijn stijl, je doet het echt met elkaar. Daarin heb ik ook wel een ontwikkeling doorgemaakt, want ik ben de afgelopen vier jaar steeds meer ruimte gaan geven. Dat ik dacht van ja, we doen dat met het team. Ik vroeg me anderhalve maand geleden af van: ja, waar neem ik nou nog een besluit over?

Ik neem eigenlijk niet zoveel besluiten meer en ik ben wel eindverantwoordelijke, uiteindelijk. Puntje bij paaltje ben ik eindverantwoordelijk.

De schoolleider geeft aan dat leraren vooral vertrouwen in elkaar moeten hebben.

Doe je het toch op vertrouwen, je geeft ruimte. Je vertrouwt toch wel echt dat mensen mij wel bellen of meenemen op het moment dat ze voelen: hey, wacht even, dit moet ik toch wel even overleggen of hier moet ik hem even van op de hoogte stellen. En dat vertrouwen is belangrijk. Vertrouwen in elkaars competentie en vertrouwen in de zekerheid dat je elkaar informeert op het moment dat er echt iets is.

De schoolleider gaat uit van vertrouwen en gaat mee in oplossingen van leraren, ook al ziet hij dat mogelijk anders.

Vanuit vertrouwen steeds meer ruimte geven en kunnen zeggen: vanuit mijn ervaring zie ik dat wel zo, maar als jullie dat belangrijk vinden, dan gaan we dat toch zo doen.

Ik denk dat ik 20 jaar terug meer zat op borg de processen, ik nam meer zelf besluiten. En nu zit ik meer op borg vooral de kwaliteit van de inbreng van de mensen. Hè, dus, zoals ze zich bewust worden van, o ja, dit zijn alle factoren die ik mee moet wegen. Niet ik, maar zichzelf. En ik heb een stem. Dus die stem vraagt ook dat ik de verantwoordelijkheid neem om met een brede blik te kijken en alles mee te wegen.

Het beliefsysteem voor veranderen

Er zijn aanwijzingen dat schoolleider I voornamelijk beliefs heeft van beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap'. Er zijn aanwijzingen dat schoolleider I situationeel 'schakelt' naar strategie en handelingen die passen bij een ander beliefsysteem. Onderstaand volgen de uitspraken met duiding.

Emergent veranderen

Mensen veranderen als ze intrinsiek gemotiveerd zijn en zelf de mogelijkheden hebben om die motivatie om te zetten in handelen.

Mensen veranderen als... Hoe zou je dat aanvullen? Als ze intrinsiek gemotiveerd zijn. En de tools hebben om daar ook iets mee te doen.

Je mag de ruimte pakken en buiten de lijntjes kleuren.

Dan mag er best buiten de lijntjes worden gekleurd, dat is helemaal niet erg. Maar weet dan even waarin je elkaar meeneemt en waarin je gewoon die ruimte pakt. Dus dat is één ding en een ander deel is, zijn de kaders en de randvoorwaarden helder met elkaar? Die zijn ook niet altijd in beton gegoten.

Situationeel 'schakelen'

De schoolleider geeft ook aan dat als de situatie erom vraagt, hij kan 'schakelen' naar strategieën passend bij beliefsysteem 1 'Gepland veranderen': urgentiebesef organiseren, gevoel voor richting, tijdspad en stappen zetten.

Idealiter hebben mensen eenzelfde urgentiebesef. Dat is altijd 1. Je gaat richting geven aan en die goed is voor de school en je hoopt dat mensen daarop aansluiten. En dan is het afhankelijk van de context en je opdracht. Hoeveel ruimte hebben mensen om af te wijken en mee in te kleuren. In het voorbeeld van net, als die school een onvoldoende inspectierapport heeft, die ouders lopen weg, dan is die ruimte veel smaller. En als dat niet zo is, de basis is op orde, je kan met elkaar gaan kijken, dan is die ruimte wat groter. En het vraagt ook van een leidinggevende, alles gehoord hebbende, we gaan het wel zo doen. En als die paar mensen dan zeggen, een paar: nou, daar voel ik mij niet zo in thuis. Nou, dan ga je met elkaar kijken hoe je afscheid kan nemen van elkaar. En kom je in allerlei grijze gebieden terecht met elkaar. Waarin mensen die ruimte nog nemen, of nog voelen. Ja, daar moet je dan wel scherp op zijn. Dus het urgentiebesef organiseren. Gevoel voor richting gaan krijgen met elkaar. En stappen zetten. En dan is het tijdspad, daar zit ruimte in afhankelijk van de urgentie. Het soort stappen dat je moet nemen, dat is vrij, bij de meeste situaties is dat eenzelfde soort stappenplan. En zit de ruimte vooral in het tijdspad. Divergeren en convergeren, dat is continu. Dat is een continuproces.

Nou, dat is voor een deel contextgeboden. Ja, want op het moment dat er een crisis is, dan moet je informatie ophalen en snel een besluit nemen. En daar is niet zoveel overleg over nodig, daarna. Dat is onderhandelen. Maar laten we het maar even niet in de crisissfeer trekken, want dat is voor de meesten wel duidelijk. Maar wanneer we niet in een crisis zitten, dan vind ik het belangrijk dat je mensen meeneemt, dat je mensen betreft. Dat je input ophaalt of organiseert dat er input geleverd wordt. Mensen hoeven het er niet mee eens te zijn met het uiteindelijke besluit, maar ze moeten wel hun inbreng terugzien. Geef mensen

ruimte, leg het echt zo dicht mogelijk bij de professionele, bij de mensen die het vak, die hun vak uitoefenen. Geef ze vertrouwen. Absoluut. Spreek ze er ook op aan. Dat hoort daarbij.

Interpretatie en beeld schoolleider I

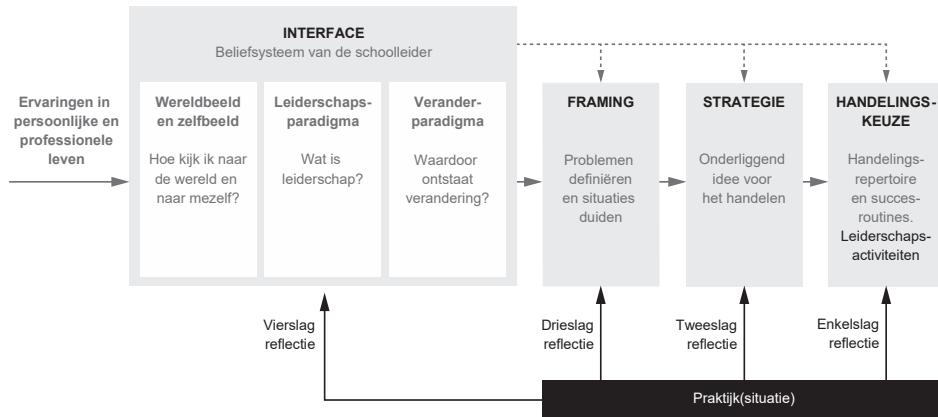
Overwegend beliefs van beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap'.

Overwegend beliefs van beliefsysteem 3 'Emergent veranderen'.

Overwegend potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren

Er zijn aanwijzingen dat schoolleider I voornamelijk beliefs heeft van beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen'. De schoolleider kan situationeel 'schakelen' naar strategie en handelingen die passen bij beliefsysteem 1 als de situatie volgens hem hierom vraagt. De schoolleider heeft voornamelijk potentieel bevorderende beliefs voor handelingsruimte en leiderschap van leraren.

Bijlage 4 Intervisie zelfbegrip



© Robert Mentink

Figuur 1 Interface schoolleider

Stappen

1. Door de groep bepalen wie de intervisant is.
2. Toelichting van de casus door de intervisant.
3. Stellen van informatieve vragen door de groepsleden om een beeld te krijgen van de praktijksituatie. De intervisant geeft kort antwoord.
4. Doorlopen van de verschillende stadia van het model in de volgorde: framing > strategie > handelingskeuze. De groepsleden stellen vragen passend bij een stadium. De begeleider of een van de deelnemers geeft een samenvatting, voordat er naar een volgend stadium wordt gegaan.
5. Alle deelnemers stellen een vraag over beliefs van de intervisant (benoemen een vermoedelijk belief), waarvan zij vermoeden dat dit belief een rol kan spelen in de casus. De intervisant antwoordt.

Er kan een tweede ronde volgen.

6. Ten slotte deelt de intervisant diens (voorlopige) inzichten over diens beliefs met de groep en vertelt (indien mogelijk) welke acties de intervisant gaat ondernemen door het benoemen van de framing, strategie- en handelingskeuze.
7. Groepsleden delen hun eigen inzichten in de groep.

Stap 4. Voorbeeldvragen per stadium (eventueel omzetten naar verleden tijd)

Framing

Wat is er aan de hand?

Waar blijkt dat uit?

Kun je het ook anders zien? Hoe dan?

Vijf keer 'waarom'?

Strategie

Wat wil je bereiken? Waartoe? Wat is je doel?

Langs welke weg wil je dat bereiken? Hoe?

Wat zie je als jouw rol als leider hierin? Wat is de rol van leraren? Zijn er nog anderen die een rol spelen?

Vijf keer 'zodanig dat'?

Want als...

Handelingskeuze

Welke mogelijke handelingen zie je voor je of hoe heb je gehandeld?

Wie zijn daarbij betrokken en wat wordt er van hen gevraagd?

Wat maakt dat het gaat werken volgens jou? Heeft het gewerkt of niet gewerkt?

Stap 5. Voorbeeldvragen beliefsysteem

Persoonlijk

Basis

Wat zie jij als jouw plek in de school als leider? (ten opzichte van het team?)

Vanuit welke waarden werk je en hoe kom je aan die waarden?

Wat heb je van 'huis uit' meegekregen?

Waarheid

Welke rol speelt 'waarheid en kennis' voor jou als leider?

Wat betekent waarheid en kennis voor jou als mens?

Verantwoordelijkheid

Voor wie en wat voel jij je verantwoordelijk?

Behoeften

Wat heb je nodig om voldoening te krijgen van wat je doet als leider?

Wat zijn je behoeften daarin?

Leiderschapsparadigma

Wat is een goede leider?

Wat zijn belangrijke ervaringen voor jou en lessen die je hebt geleerd als het gaat om leiderschap?

Handelingsruimte

Welke ruimte geef jij leraren en waarom?

Zijn er grenzen aan die ruimte? Welke?

Wie zie jij als leiders in jouw team en jouw school?

Sturingsidee

Hoe ontstaat beweging, verandering en ontwikkeling in de school en bij leraren en in je team?

Wat is jouw rol hierin en wat is de rol van leraren hierin?

Veranderparadigma

Actorperspectief

Wie is of wie zijn sturend in een verandering?

Waarheidsidee

Wat doet een verandering slagen?

Wat is de plaats van kennis binnen een verandering en hoe kom je aan die kennis?

Veranderidee

Wat staat er op jouw tegeltje. Mensen veranderen als...

Bijlage 5 Materiaal handreiking Zelfbegrip

Beliefs leiderschap (blauwe kaartjes)

Beliefsysteem 1 'Transactioneel leiderschap'	Beliefsysteem 2 'Transformationeel leiderschap'	Beliefsysteem 3 'Gespreid leiderschap'
3. Voor wat hoort wat	2. Mensen moeten zich constant blijven ontwikkelen en de schoolleider heeft een belangrijke taak hierin	6. Als schoolleider bouw je vooral aan de school en minder in de school
5. Je moet als schoolleider controleren op een manier dat ze het niet merken	1. Een goede schoolleider heeft een helicopterview en een heldere toekomstvisie	4. Wie het weet, mag het zeggen
15. Het is goed om dingen eerst in de week te leggen	20. We gaan samen in kleine stappen naar de stip op de horizon	19. Als schoolleider moet je vooral beschouwen en zo min mogelijk ingrijpen
16. Alles voor het resultaat	17. Leraren adviseren en de schoolleider neemt besluiten	18. Zekerheid komt van binnenuit
21. Wie geen grenzen stelt, betaalt de tol	22. Als schoolleider bouw je aan een cultuur van samen leren en samen werken	23. Mensen leggen zichzelf besluiten op
26. Een schoolleider is iemand die je volgt naar waar je uit jezelf niet zou komen	25. Bouw geen windschermen maar samen windmolens	24. Samenwerken is leiden en laten leiden en dat geldt ook voor de schoolleider
27. Schoolleiderschap begint met het goede voorbeeld geven	28. Een schoolleider inspireert	29. Het zwaarste werk als schoolleider bestaat uit niets doen
13. Het gaat erom dat je doelen behaalt	12. Een schoolleider zorgt voor empowerment	14. Een schoolleider maakt zichzelf zoveel mogelijk overbodig
11. Coördinatie is de taak van de schoolleider	10. Een schoolleider is een integraal leider	9. Ik vertrouw volledig op de professionals in de school
30. Een schoolleider zorgt voor efficiëntie	8. Een schoolleider heeft hoge verwachtingen van het leervermogen van zijn mensen	7. Delen is vermenigvuldigen

Beliefs veranderen (groene kaartjes)

Beliefsysteem 1 gepland	Beliefsysteem 2 lerend	Beliefsysteem 3 emergent
10. Mensen veranderen als je duidelijk bent in wat er moet gebeuren	11. Het start met een hulpvraag en dan samen onderzoeken	12. Vragen zijn waardevoller dan adviezen
15. Je moet mensen in hun kracht zetten én in de goede richting	14. Je moet als schoolleider zorgen dat je onderweg geen mensen kwijtraakt, want je doet het samen	13. Het mooiste is als er iets gebeurt en mensen denken: hier wil ik bij zijn
16. Ik ben echt wel van het planmatige	17. Je gaat samen op weg en bouwt aan nieuwe betekenissen	18. Je mag buiten de lijntjes kleuren
21. Ik weet als schoolleider altijd waar we uit moeten komen	20. Je mag proberen en fouten maken. Daar leren we van.	19. Zelforganisatie is dé organisatie
22. Eerst denken, dan doen	23. Als schoolleider breng je mensen in leersituaties	24. Er is ruimte nodig voor spontane evolutie
27. Meten is weten	26. Problemen brengen talenten van mensen naar boven en daar leren ze van	25. Veranderen is een onvoorspelbaar proces
30. Een belangrijke taak van een schoolleider is het wegnemen van weerstand	28. Expertise ontwikkel je samen	29. Energie hebben mensen zelf en kun je nauwelijks geven
9. Je moet mensen prikkelen, dan komen ze in beweging	7. Veranderen vraagt om een weloverwogen aanpak met inbreng van betrokkenen	8. Als je niet durft te verdwalen, zul je nooit een nieuwe route vinden
3. Zonder sturing wordt het niet veel	2. Bij veranderen geef je als schoolleider leiding aan een leerproces	5. Pantia rhei (alles stroomt)
4. Als schoolleider moet je zorgen voor draagvlak	1. Leer samen van fouten van anderen, dan hoeven we ze zelf niet te maken	6. Veranderingen gebeuren als je als schoolleider loslaat

Potentieel ruimte-belemmerende beliefs (rode kaartjes)

Waarheid geeft helderheid en zekerheid	3. Je moet zorgen dat je het weet	2. Ik kom snel tot een oordeel en heb vaak gelijk en laat dat ook weten
Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken	4. Conflicten moet je zoveel mogelijk vermijden	1. Het moet wel een beetje gezellig blijven
Je bent slechts gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe jij je voelt	13. Het is je verantwoordelijkheid als schoolleider om ervoor te zorgen dat alles in het team eerlijk verloopt	14. Het is je verantwoordelijkheid als schoolleider om ervoor te zorgen dat alles goed gaat met de mensen
Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen	16. Als schoolleider wil ik ook schouderklopjes	44. Ze hebben geen idee wat ik allemaal doe. Ze mogen mij wel wat meer waarderen.
Voorspelbaarheid en controle is belangrijk voor de mens	15. Als schoolleider moet je alles in de gaten houden en weten hoe het gaat	20. Voorspelbaarheid geeft zekerheid
Je mag er niet op vertrouwen dat leraren het zelf kunnen	21. Ga er niet makkelijk van uit dat mensen om kunnen gaan met de ruimte die ze krijgen	22. Mensen laten zich veelal leiden door persoonlijk belang
Er moet wel tempo in (blijven zitten)	36. Je moet er als schoolleider wel voor zorgen dat de vaart erin blijft	38. Ik kan het beter zelf doen dan gaat het sneller
Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat	39. Uiteindelijk ben je eindverantwoordelijk en dat betekent verantwoordelijk voor alles	37. Ik word er als schoolleider wel op aangesproken als iets niet goed gaat
Je moet het goed doen en presteren	31. Falen is geen optie	32. Presteren, dat geeft pas echt energie
Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid	30. Je moet oppassen wat je zegt, want voor je het weet wordt het tegen je gebruikt	28. Een schoolleider moet altijd zekerheid uitstralen
Het is belangrijk dat je als schoolleider zelf goede ideeën hebt over hoe het moet gaan	27. Ik denk heel vaak: zo zou het moeten gaan, en dat is eigenlijk altijd de juiste weg	29. Als schoolleider moet je het net iets beter weten dan de rest

Potentieel ruimte-bevorderende beliefs (rode kaartjes)

Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling	6. Je hebt meerdere waarheden	5. Twijfel aan de mensen die de waarheid hebben gevonden
Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij	7. Het mag schuren, dat zorgt voor betere besluiten	8. Dwarsliggers houden de trein op de rails
Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hoe zij zich voelen	17. Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hun 'zonnetje'	18. Je bepaalt zelf wat je doet met wat je overkomt
Kwetsbaarheid is een kracht	19. Jezelf openstellen zorgt ervoor dat anderen dit ook doen	23. Als je laat zien wie je bent, heb je echte ontmoeting
Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen	24. Je weet nooit wat de toekomst brengt. Maak er elke dag een feestje van	25. Lenigheid hoort bij het onvoorspelbare leven
Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen	33. Behandel iemand zoals hij of zij zou kunnen zijn	26. Mensen willen het in de basis allemaal goed doen
Het is belangrijk om anderen het podium te gunnen	34. Het team mag op het podium staan	35. Ik hoef niet zo nodig in de 'spotlight' te staan. We doen het als team
Je hoeft als schoolleider niet alles te weten	40. Het is als schoolleider niet mijn taak om alles te weten	41. Anderen weten regelmatig meer dan ik en daar ben ik blij mee
Diversiteit in dynamieken van mensen zorgt voor ontwikkeling	11. Het anders zijn van mensen moet je accepteren en benutten voor ontwikkeling	12. Gelukkig denken en zijn mensen verschillend
Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn	10. Hoe kun je van mensen vragen om relaxed in hun werk te staan als je het zelf niet bent	9. Neem tijd voor jezelf, dan geef je anderen ook tijd
Mensen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig	42. Ik houd niet zo van het Instagramplaatje. Doe maar gewoon, je bent niet beter dan de rest.	43. Je bent niks beter dan een ander, gelukkig maar

Scoreformulier (graag inleveren voor deelname onderzoek)

Naam en functie (wordt anoniem verwerkt):

Datum sessie:

Blauwe kaartjes: Leiderschap (omcirkel de nummers die je hebt gekozen)

Beliefsysteem 1	Beliefsysteem 2	Beliefsysteem 3
3-5-11-13-15-16-21-26-27-30	1-2-8-10-12-17-20-22-25-28	4-6-7-9-14-18-19-23-24-29

Groene kaartjes: Veranderen (omcirkel de nummers die je hebt gekozen)

Beliefsysteem 1	Beliefsysteem 2	Beliefsysteem 3
3-4-9-10-15-16-21-22-27-30	1-2-7-11-14-17-20-23-26-28	5-6-8-12-13-18-19-24-25-29

Rode kaartjes: Potentieel ruimte-belemmerende beliefs (omcirkel de nummers die je hebt gekozen)

A.	Waarheid en expertise geven helderheid en zekerheid	2-3
B.	Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken	1-4
C.	Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt	13-14
D.	Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen	16-44
E.	Voorspelbaarheid en controle zijn belangrijk voor de mens	15-20
F.	Je mag er niet zomaar op vertrouwen dat leraren het zelf kunnen	21-22
G.	Er moet wel tempo in (blijven) zitten	36-38
H.	Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat in de school	37-39
I.	Je moet het goed doen en presteren	31-32
J.	Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid	28-30
K.	Het is belangrijk dat je als schoolleider zelf goede ideeën hebt over hoe het moet gaan	27-29

Rode kaartjes: Potentieel ruimte-bevorderende beliefs (omcirkel de nummers die je hebt gekozen)

L.	Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling	5-6
M.	Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij	7-8
N.	Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hoe zij zich voelen	17-18
O.	Kwetsbaarheid is een kracht	19-23
P.	Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen	24-25
Q.	Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen	26-33
R.	Het is belangrijk om anderen het podium te gunnen	34-35
S.	Je hoeft als schoolleider niet alles te weten	40-41
T.	Diversiteit in dynamieken van mensen zorgt voor ontwikkeling	11-12
U.	Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn	9-10
V.	Mensen zijn niet gelijk maar wel gelijkwaardig	42-43

Beliefs leiderschap

Beliefsysteem 1

Je bent als schoolleider gericht op resultaten van het onderwijs. Je stelt vooraf heldere doelen en neemt de mensen mee in de weg om die doelen te behalen. Hier hoort bij dat je regelmatig kijkt of het goed gaat. Als de doelen worden behaald, vier je dit met het team.

Kennis is belangrijk voor je. Je weet als schoolleider wat bewezen werkt en wat niet werkt. Je voelt je als schoolleider verantwoordelijk voor hoe het gaat in de school. Je bent tenslotte eindverantwoordelijk. Je zorgt ervoor dat het 'geven en nemen' goed in evenwicht is en blijft. Iedereen moet zijn of haar steentje bijdragen. Je houdt ervan als alles goed is georganiseerd en het allemaal soepel en gesmeerd verloopt.

Beliefsysteem 2

Je bent als schoolleider gericht op de ontwikkeling van je mensen. Je werkt graag samen met de mensen aan een lerende cultuur. Het is belangrijk voor je dat iedereen goed samenwerkt in de school. Zo leer je immers ook met en van elkaar. Het is goed dat de waarden van waaruit wordt gewerkt in de school bij iedereen bekend zijn en nog mooier, dat die waarden overeenkomen met de waarden die de mensen zelf hebben. Je hebt hoge verwachtingen van mensen, want dan kom je tot mooie dingen met elkaar. Je gelooft meer in inspiratie dan in dwang. Als schoolleider vind je het belangrijk om iedereen aandacht te geven en mensen te empoweren. Intrinsieke motivatie in combinatie met een duidelijke visie op de toekomst, dat zorgt voor ontwikkeling.

Beliefsysteem 3

Je bent natuurlijk wel de schoolleider, maar als iemand expertise heeft, mag die gerust het voortouw nemen. Je kunt tenslotte als schoolleider niet alles weten en dat hoeft ook niet. Daarom stimuleer je ook dat mensen nieuwsgierig zijn, lef tonen, initiatieven nemen en zich voortdurend ontwikkelen. Je geeft ruimte en vertrouwen aan de mensen. Ze mogen best met elkaar beslissingen nemen, als het maar past bij de schoolvisie. Zij zijn tenslotte experts in leren en ontwikkelen. De beste vorm van sturing is zelfsturing. Natuurlijk zijn er ook wel kaders, waarvan de belangrijkste de schoolvisie is. Je verwacht dat mensen zelf die kaders bewaken door elkaar aan te spreken. Je bewaakt als schoolleider vanuit de speciale plek die je hebt, de bedoeling van het onderwijs en de gezondheid van het totaal.

Beliefs veranderen

Beliefsysteem 1

Verandering ontstaat als je eerst goed onderzoekt wat de beste oplossing is. Hierbij maak je gebruik van de kennis die voorhanden is. Als iets bewezen is, moet je het gewoon gaan doen met elkaar. Je houdt van een duidelijk traject met overzichtelijke stappen (projectmatig werken) om tot de vooraf vastgestelde doelen te komen. Je hebt als schoolleider de taak om iedereen mee te krijgen. Draagvlak is dan ook belangrijk in een verandering. Het is aan jou als schoolleider om weerstand weg te nemen, maar dat lukt meestal wel als je voor het juiste doel gaat en de resultaten spreken voor zich. Van urgentie komen mensen in beweging en als die niet zo wordt ervaren, dan zorg jij als schoolleider wel voor wat prikkels.

Beliefsysteem 2

Verandering ontstaat als mensen met elkaar al lerend op weg gaan naar een wenkend perspectief. Je ziet jezelf als schoolleider als een regisseur van de verandering. Je begeleidt het proces en stuurt af en toe een beetje bij als dat nodig is. In een verandering kom je samen met het team tot gezamenlijke betekenissen. Veranderen gaat het beste door een stap te zetten (gewoon te gaan doen) en van daaruit weer verder te ontwikkelen en de volgende stap te zetten (stap voor stap). Veranderen is cocreëren. Samen weet je meer. Het is dan ook de kunst om van de keien die je onderweg tegenkomt ook iets moois te bouwen.

Beliefsysteem 3

Er is eigenlijk altijd wel verandering. Je kunt natuurlijk als schoolleider wel een handje helpen door die spontane verandering ruimte te geven. Dan kunnen er mooie dingen in de school ontstaan. Waardevolle initiatieven stimuleer je, want van een veld met verschillende bloemen kan je uiteindelijk ook een mooi veldboeketje maken. Je kunt er als schoolleider van genieten als je van een afstandje ziet hoe mensen vanuit zichzelf en vaak ook met elkaar zaken oppakken en zo elkaar en de school verder ontwikkelen. Soms doe je ook mee als je vanuit je eigen expertise een waardevolle bijdrage kan leveren, maar dat hoeft niet altijd natuurlijk.

Samenvatting

Schoolleiders die gespreid leiderschap willen bevorderen, komen vaak terecht in wat Kessels (2021) een leiderschapsparadox noemt. De schoolleider zegt openlijk gespreid leiderschap te willen stimuleren, maar vertoont gedrag dat gespreid leiderschap eerder belemmert dan bevordert. Aan dit gedrag liggen spanningen ten grondslag die schoolleiders kunnen ervaren bij gespreid leiderschap. Om deze spanningen op te lossen, nemen schoolleiders veelal zelf het leiderschap in handen. Door deze 'backlash' van het traditionele leiderschapsparadigma van de leider als 'held' (Liljenberg & Andersson, 2019; Spillane, 2006) belemmeren schoolleiders bewust of onbewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. In de praktijk en in literatuur zijn aanwijzingen dat de beliefs van schoolleiders een rol spelen bij de spanningen die zij ervaren bij gespreid leiderschap (Marichal & Wouters, 2018; Kessels, 2021; Louws et al., 2020; Van der Hilst, 2019). Beliefs zijn conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties is opgeslagen (Hermans et al., 2008).

Dit onderzoek biedt inzicht in hoe de schoolleider kan komen tot zelfbegrip, tot meer bewustwording van de eigen beliefs en van de mogelijke rol die deze beliefs spelen bij diens leiderschap in het algemeen en bij het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap in het bijzonder. Zelfbegrip kan leiden tot 'anders' kijken, tot 'meer' zien en uiteindelijk tot bewuster handelen en kan het 'willen' en 'doen' meer bij elkaar brengen, zodat er minder sprake is van een leiderschapsparadox. Anders gezegd: zelfbegrip leidt tot meer (keuze)vrijheid in leiderschap (Bieri, 2006; Bieri, 2012).

In **hoofdstuk 1** wordt stilgestaan bij het begrip gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap houdt in dat leiderschap gespreid is over verschillende leden van de organisatie en dus niet exclusief is gebonden aan formele leiders (Daniëls et al., 2019; Gronn, 2002; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Gespreid leiderschap is een conceptueel, ambigu begrip (Harris, 2008; Kessels, 2021). In dit onderzoek wordt gespreid leiderschap gedefinieerd 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. Bij gespreid leiderschap bevordert de schoolleider de handelingsruimte en het informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren.* Deze definitie sluit aan bij de agency-stroming van gespreid leiderschap die benadrukt dat leiderschap vrijwillig en op natuurlijke wijze ontstaat (DeRue & Ashford, 2010; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004)

Bij gespreid leiderschap, zoals in dit onderzoek is gedefinieerd, kan in principe iedereen leider zijn. Leiderschap kan worden toegekend en verworven op basis van expertise, kennis, ervaring of kwaliteiten die op dat moment nodig zijn. De schoolleider maakt deel uit van het dynamische proces en heeft daarin een speciale rol, namelijk het mede-creëren van de ‘feitelijke’ handelingsruimte en het stimuleren en mede-ontwikkelen van het leiderschap van leraren. Handelingsruimte is de ruimte voor leraren om initiatieven te nemen voor onderwijsontwikkeling en organisatieontwikkeling. Naast de ‘feitelijke’ ruimte is er altijd sprake van een gepercipieerde ruimte. Zowel leraren als de schoolleider hebben namelijk een perceptie van de handelingsruimte.

In dit onderzoek worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. *Welke invloed hebben de beliefs van de schoolleider op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*
 - *Deelvraag 1 Op welke wijze beïnvloeden beliefs (leiderschaps)gedrag?*
 - *Deelvraag 2 Welke beliefs van schoolleiders hebben een relatie met het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*
2. *Hoe ziet een voorbeeld van een handreiking eruit waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap?*

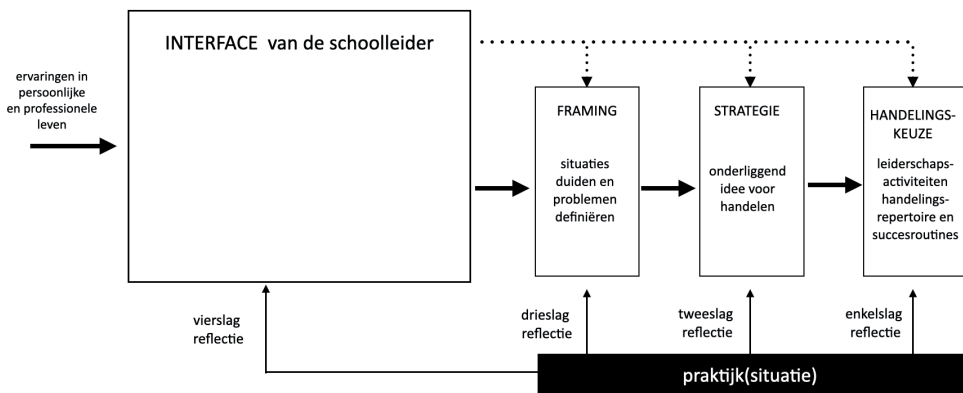
Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is in **hoofdstuk 2** een onderzoeksdesign beschreven dat past binnen een interpretatief wetenschapsparadigma. Binnen een interpretatief wetenschapsparadigma zijn situaties niet in objectieve zin kenbaar. Werken vanuit een interpretatief paradigma betekent dat de uitkomsten van het onderzoek niet worden gepresenteerd in termen van ‘waarheid’, zoals gebruikelijk in de positivistische wetenschapstraditie, maar in termen van gerechtvaardigde beweringen (Biesta, 2020).

Dit onderzoek is gericht op het ‘begrijpen’ van de rol die beliefs van de schoolleider kunnen spelen bij het bevorderen of belemmeren van gespreid leiderschap. Vanuit het ‘begrijpen’ komt de vervolgvraag over hoe een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de eigen beliefs en het al dan niet bevorderen van gespreid leiderschap. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn in het onderzoeksdesign verschillende studies opgenomen. De eerste studie is een literatuurstudie gericht op de werking van beliefs. De tweede studie is een literatuurstudie naar de beliefs van de schoolleider die mogelijk een rol spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Het gaat hier over beliefs over leiderschap, beliefs over veranderen en beliefs op basis van de ontwikkelstadia van de constructieve development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006). De derde studie

bestaat uit semigestructureerde interviews met twintig schoolleiders waarin wordt onderzocht welke bewuste en onbewuste beliefs schoolleiders hebben die een rol kunnen spelen bij het belemmeren of bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De vierde studie, ten slotte, is een studie waarin schoolleiders door middel van een voorbeeld van een handreiking onder begeleiding van de onderzoeker onderzoek doen naar hun eigen beliefs.

Een interpretatief wetenschapsparadigma stelt ook specifieke eisen aan de navolgbaarheid van het onderzoek. Naast de vereiste van een reflexieve houding (Lieshout et al., 2021) en voortdurende feedback uit de praktijk zijn tijdens het onderzoek bijeenkomsten met deskundigen georganiseerd. In deze bijeenkomsten liet de onderzoeker zich kritisch bevragen op de navolgbaarheid van het onderzoek in de zin van 'visibility': zijn de keuzes en beslissingen geëxpliciteerd en gecommuniceerd, 'comprehensibility': zijn de keuzes onderbouwd en 'acceptability': zijn de onderbouwde keuzes aanvaardbaar volgens de waarden en normen binnen het onderzoeksdomein (Akkerman et al., 2008)?

De literatuurstudie naar de werking van beliefs is in **hoofdstuk 3** beschreven. Deze werking is mede gebaseerd op de literatuurreview van Fives en Buehl (2012) en hun model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides' (Fives & Buehl, 2012, p. 478). Door de literatuurstudie werd duidelijk dat beliefs zich ontwikkelen door ervaringen van een subject in het persoonlijke en professionele leven en dan met name wanneer er sprake is van transformatie (Meijer, 2014; Kegan & Lahey, 2009; Mezirow, 2009). De literatuurstudie naar de werking van beliefs leidde tot het model 'Zelfbegrip van de schoolleider', zoals gepresenteerd in figuur 3.



Figuur 3 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider', mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)

In het model is het begrip 'interface' (Lengkeek, 2016) opgenomen. Lengkeek (2016) beschrijft dat bronnen of hulpmiddelen die in taal zijn geformuleerd of in taal kunnen worden geformuleerd, zoals ervaringen, werken als een interface voor de waarneming en een duiding van die waarneming. In het model is zichtbaar dat de schoolleider op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven beliefs heeft ontwikkeld. De schoolleider is zich slechts ten dele bewust van deze beliefs. De beliefs werken als interface voor het waarnemen en framen van een situatie, ofwel wat de schoolleider ziet en wat hier aan de hand is. Ze werken ook als interface voor een strategie voor het handelen, ofwel via welke weg de gewenste beweging ontstaat. Tot slot werken de beliefs als interface voor het handelen, ofwel wat er concreet moet gebeuren en wat de rol van de schoolleider hierin is.

Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' is dynamisch door de vier mogelijke reflecties: enkelslag-, tweeslag-, drieslag- en vierslagreflectie. Na het handelen in de praktijk kan de schoolleider reflecteren op het handelen en kan deze andere handelingsalternatieven kiezen die de schoolleider vervolgens weer toepast in de praktijk (enkelslagreflectie). De strategie en de framing blijven ongewijzigd. De schoolleider kan ook reflecteren op de gekozen strategie en mogelijk kiezen voor een andere strategie (tweeslagreflectie). Het frame van de situatie blijft ongewijzigd, maar het is aannemelijk dat een andere strategie ook leidt tot andere handelingsalternatieven. De schoolleider kan na het handelen ook reflecteren op diens framing van de situatie en die framing mogelijk wijzigen (drieslagreflectie). Een andere framing van de situatie kan leiden tot een andere strategie en daarmee ook tot andere handelingsalternatieven. Het frame wijzigt, maar het beliefstelsel blijft ongewijzigd. De schoolleider kan ten slotte ook reflecteren op de eigen beliefs. Deze bewustwording van beliefs heeft mogelijk gevolgen voor de framing, de strategie en de handelingsalternatieven. Het proces van beliefs naar handelen kan (deels) onbewust plaatsvinden.

De invulling van de interface van de schoolleider is beschreven in de hoofdstukken 4 en 5. In **hoofdstuk 4** is de literatuurstudie beschreven waarin de vraag centraal staat welke beliefs van de schoolleider de handelingsruimte en het leiderschap van leraren belemmeren of bevorderen. Om deze vraag te beantwoorden, zijn hoofdstromingen onderzocht op het gebied van denken over leiderschap en denken over veranderen. Dit leidde tot drie beliefssystemen voor leiderschap in het onderwijs en drie beliefssystemen voor veranderen in het onderwijs. Beliefssystemen zijn geïntegreerde, dynamische, permeabele, mentale structuren waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties zijn opgeslagen (Thompson, 1992). De kenmerken van beliefssystemen van leiderschap en veranderen vertonen veel overeenkomsten en daarom spreekt de auteur van dit proefschrift over corresponderende beliefssystemen voor leiderschap en veranderen:

1. beliefstelsysteem 'Transactioneel leiderschap' en beliefstelsysteem 'Gepland veranderen';
2. beliefstelsysteem 'Transformationeel leiderschap' en beliefstelsysteem 'Lerend veranderen';
3. beliefstelsysteem 'Gespreid leiderschap' en beliefstelsysteem 'Emergent veranderen'.

Beliefstelsystemen uit categorie 1 geven potentieel de minste kans op het bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren en beliefstelsystemen uit categorie 3 geven potentieel de meeste kans hierop. Aanvullend op de beliefstelsystemen van leiderschap en veranderen zijn op basis van een literatuurstudie vijf potentieel bevorderende beliefs en vijf potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren geformuleerd. Deze beliefs vinden hun oorsprong in de ontwikkelstadia van de constructieve development theory en de daarin beschreven wereldbeelden en mensbeelden (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; Rooke & Tolbert, 2005).

Om bovenstaande beliefs en beliefstelsystemen verder te onderzoeken, zijn semigestructureerde interviews gehouden met twintig schoolleiders. Deze studie is beschreven in **hoofdstuk 5**. De vraag hierbij was of de beliefs en de beliefstelsystemen die op basis van de literatuurstudie zijn geformuleerd, worden herkend en bevestigd in de interviewdata en of er op basis van de interviewdata aanvullingen zijn op de beliefs uit de literatuurstudie. Uit de interviews werd allereerst duidelijk dat de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap zich centreren rond drie hoofdvragen van schoolleiders op het gebied van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:

- Hoe geef en laat je als schoolleider ruimte?
- Hoe kun je als schoolleider ruimte geven en tegelijkertijd weten hoe het gaat?
- Wat doe je als schoolleider als leraren je vragen om een beslissing te nemen?

Uit de interviews blijkt verder dat er een bepaalde mate van consistentie is tussen het beliefstelsysteem van de schoolleider en diens potentieel belemmerende of potentieel bevorderende beliefs. Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefstelsysteem 3 'Gespreid leiderschap en emergent veranderen', hebben voornamelijk potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Waar er bij schoolleiders met beliefs van beliefstelsysteem 3 sprake is van potentieel belemmerende beliefs, zijn er aanwijzingen dat deze schoolleiders zich bewust zijn van deze beliefs en deels hebben geleerd om hiermee om te gaan. Schoolleiders waarbij er aanwijzingen zijn dat ze voornamelijk beliefs hebben van beliefstelsysteem 1 'Transactioneel leiderschap en gepland veranderen', hebben voornamelijk potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.

De interviews geven aanleiding om te stellen dat de beliefsystemen en beliefs herkenbaar zijn in de antwoorden van de schoolleiders. Bovendien zijn op basis van de interviewdata aanvullende potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren geformuleerd. Zo wordt gekomen tot de volgende potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren

Potentieel belemmerende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:

- A1. Waarheid geeft helderheid en zekerheid
- A2. Het is belangrijk om harmonie te bewaren en te bewaken
- A3. Je bent gedeeltelijk verantwoordelijk voor hoe een ander zich voelt
- A4. Een mens is afhankelijk van erkenning en waardering van anderen
- A5. Voorspelbaarheid en controle zijn belangrijk voor de mens
- A6. Je mag er niet zomaar op vertrouwen dat leraren het zelf kunnen
- A7. Er moet wel tempo in (blijven) zitten
- A8. Je bent als schoolleider verantwoordelijk voor hoe alles gaat in de school
- A9. Je moet het goed doen en presteren
- A10. Mensen maken misbruik van je openheid en kwetsbaarheid
- A11. Het is belangrijk dat je als schoolleider zelf goede ideeën hebt over hoe het moet gaan

Potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren:

- B1. Waarheid is deels relatief en dat geeft mogelijkheden voor ontwikkeling
- B2. Wrijving geeft glans en frictie hoort erbij
- B3. Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hoe zij zich voelen
- B4. Kwetsbaarheid is een kracht
- B5. Onvoorspelbaarheid hoort bij het leven en mag je omarmen
- B6. Mensen hebben het goede in zich en willen het goede doen
- B7. Het is belangrijk om anderen het podium te gunnen
- B8. Je hoeft als schoolleider niet alles te weten
- B9. Diversiteit in dynamieken van mensen zorgt voor ontwikkeling
- B10. Zorg goed voor jezelf, dan kun je er ook voor anderen zijn
- B11. Mensen zijn niet gelijk, maar wel gelijkwaardig

De drie beliefsystemen voor leiderschap en de drie beliefsystemen voor veranderen en de elf potentieel belemmerende en de elf potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren, vormen de basis voor een in dit onderzoek ontworpen voorbeeld van een handreiking, de handreiking Zelfbegrip. Met

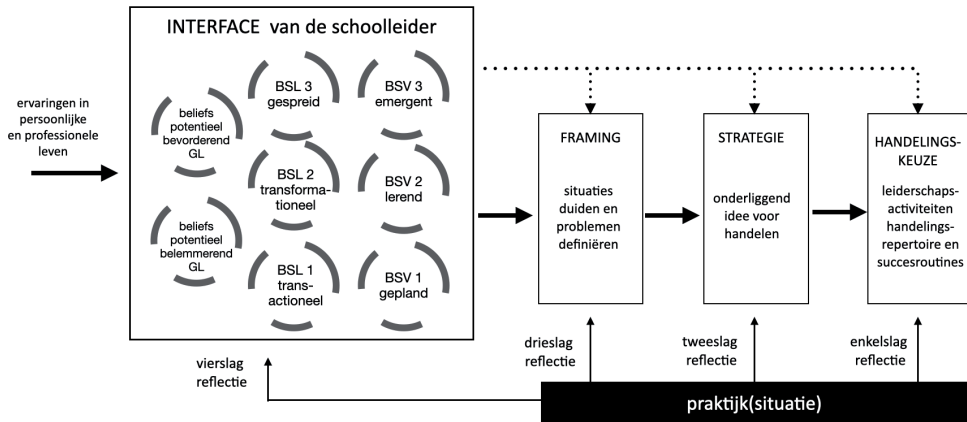
behulp van deze handreiking hebben schoolleiders in workshops onderzocht of ze kunnen komen tot zelfbegrip. Deze praktijkverkenning is beschreven in **hoofdstuk 6**. De handreiking Zelfbegrip bestaat uit:

- het model 'Zelfbegrip van de schoolleider';
- drie sets van beliefs: een set van 30 beliefs over leiderschap, een set van 30 beliefs over veranderen en een set van 44 potentieel belemmerende en potentieel bevorderende beliefs voor de handelingsruimte en het leiderschap van leraren;
- beschrijvingen van de beliefssystemen van leiderschap en veranderen.

In de workshop bedachten schoolleiders of ze een vraag wilden onderzoeken en welke vraag dat was. Daarna selecteerden ze kaartjes met uitspraken die ze het beste bij zichzelf vonden passen. Ze selecteerden tien kaartjes per kleur. De schoolleiders wisten op dat moment niet naar welke categorie een kleur verwijst. Nadat de selectie was gemaakt, kregen de schoolleiders een 'sleutel' voor de koppeling van de beliefs aan de beliefssystemen en de beschrijvingen van beliefssystemen over leiderschap en veranderen. Vervolgens gingen de schoolleiders met een of twee andere schoolleiders in gesprek over hun eigen beliefs, de herkenbaarheid van de gekozen beliefs en de betekenis voor hun leiderschap en meer specifiek voor het belemmeren en bevorderen van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Ook bespraken de schoolleiders of het werken met de handreiking leidde tot zelfbegrip en welk zelfbegrip dat is en of dit zelfbegrip helpt om de vragen te beantwoorden die ze zichzelf vooraf hadden gesteld.

Uit de praktijkverkenning blijkt dat een handreiking kan zorgen voor een vierslagreflectie bij schoolleiders. Schoolleiders accepteren en herkennen de uitkomsten, tonen inzicht in hun beliefs en in de werking van hun interface en vertalen dit inzicht veelal naar voornemens voor hun leiderschap. Ook werd het belang duidelijk van het vooraf afstemmen van de verwachtingen. Werken met de voorbeeldhandreiking leidt niet per definitie tot een 'juist' antwoord op een praktijkdilemma van de schoolleider, maar wel tot inzichten in de eigen rol in situaties, doordat het inzicht geeft in de werking van de eigen interface bij framing, strategie- en handelingskeuze.

In het laatste hoofdstuk, **hoofdstuk 7**, worden de onderzoeksvragen beantwoord en suggesties gegeven voor vervolgonderzoek. Het in het onderzoek ontwikkelde model 'Zelfbegrip van de schoolleider', zoals gepresenteerd in figuur 5, laat zien op welke wijze de beliefs van een schoolleider diens leiderschapsgedrag beïnvloeden en welke beliefs een rol kunnen spelen bij de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap en bij het bevorderen of belemmeren van de handelingsruimte en het leiderschap van leraren.



Figuur 5 Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' met invulling interface, mede gebaseerd op Fives en Buehl (2012)

BSL = beliefsysteem leiderschap BSV = beliefsysteem veranderen GL = gespreid leiderschap

In de interface van het model zijn beliefsystemen van leiderschap en veranderen opgenomen die een inhoudelijke samenhang hebben. De corresponderende beliefsystemen kunnen worden getypeerd naar een belangrijk kenmerk van de beliefsystemen:

- Beliefsysteem 1, bestaande uit transactieel leiderschap en gepland veranderen, kan worden getypeerd als sturend beliefsysteem. Dit is 'sturend' gezien vanuit de schoolleider. Zowel bij transactieel leiderschap als bij gepland veranderen is er sprake van een schoolleider die het 'stuur' stevig in handen heeft en bepaalt.
- Beliefsysteem 2, bestaande uit transformationeel leiderschap en lerend veranderen, kan worden getypeerd als lerend beliefsysteem. Zowel bij transformationeel leiderschap als bij lerend veranderen richt de schoolleider zich in belangrijke mate op het leren en ontwikkelen van leraren.
- Beliefsysteem 3, bestaande uit gespreid leiderschap en emergent veranderen, kan worden getypeerd als dynamisch beliefsysteem. Bij zowel gespreid leiderschap als emergent veranderen komt beweging tot stand in een dynamisch proces waarin actoren kunnen leiden en volgen.

In aanvulling op de beliefsystemen zijn in dit onderzoek beliefs geformuleerd die potentieel belemmerend of bevorderend zijn voor de handlingsruimte en het leiderschap van leraren. Deze beliefs kunnen ook respectievelijk potentieel ruimte-nemende beliefs en potentieel ruimte-gevende beliefs worden genoemd.

Schoolleiders in dit onderzoek waren zich slechts ten dele bewust van hun eigen beliefs en de rol hiervan bij de keuzes die ze maken in hun leiderschap. Er kan met de

nodige voorzichtigheid worden gesteld dat schoolleiders met beliefs van voornamelijk het dynamisch beliefssysteem en voornamelijk ruimte-gevende beliefs, minder snel spanningen zullen ervaren bij gespreid leiderschap. Deze schoolleiders zullen eerder de handelingsruimte en het leiderschap van leraren bevorderen dan schoolleiders met voornamelijk beliefs van het sturend beliefssysteem en voornamelijk ruimte-nemende beliefs.

De handreiking Zelfbegrip is een voorbeeld van een handreiking waarmee een schoolleider kan komen tot zelfbegrip over de invloed van de eigen beliefs op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap. Om een handreiking te ontwerpen met als doel om schoolleiders inzicht te bieden in de invloed van hun eigen beliefs op hun leiderschap en op het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap, kunnen de voorbeeldhandreiking en de beschreven ervaringen met het werken met deze handreiking worden gebruikt.

Dit onderzoek leidt tot aanvullingen op en verfijningen van de literatuur over de werking van beliefs en gespreid leiderschap en met name over de rol van de schoolleider bij gespreid leiderschap. Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' is te beschouwen als een doorontwikkeling van het model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides' van Fives en Buehl (2012). Het model 'Zelfbegrip van de schoolleider' kent een viertal reflecties, een interface en een aparte plaats voor het begrip 'strategie'. Het begrip gespreid leiderschap, zoals in dit onderzoek wordt gehanteerd, zorgt voor conceptuele helderheid door de onderbouwde keuze om in de definitie vormen van formeel leiderschap uit te sluiten. Bovendien levert dit onderzoek een bijdrage aan de literatuur door een belangrijke nuancering te plaatsen bij het basisidee van situationeel leiderschap (Hersey & Blanchard, 1984; Smid, 2018; Yukl, 2006). Zoals eerder is beschreven, is niet de objectief waargenomen aard van de situatie bepalend voor het handelen van de leider, maar de subjectieve framing van de aard van de situatie.

Dit onderzoek draagt bij aan de praktijk en professionalisering van schoolleiders, doordat schoolleiders door kennis te nemen van de inhoud van het onderzoek en met behulp van de in dit onderzoek ontworpen voorbeeldhandreiking, inzicht kunnen krijgen in hun beliefs en de werking van deze beliefs als interface bij framing, strategie- en handelingskeuzes. Bewustwording van de eigen beliefs en de invloed hiervan op de handelingsruimte en het leiderschap van leraren maken het mogelijk om uit de onbewuste reflex om 'het heft in eigen handen te nemen' te blijven. Het inzicht dat schoolleiders 'waarnemen' vanuit verschillende interfaces kan er ook voor zorgen dat situaties die zich voordoen rond gespreid leiderschap met collega's, grondiger en vanuit meerdere perspectieven worden onderzocht. Dergelijk onderzoek kan leiden tot bewuste en doordachte keuzes in leiderschap.

In hoofdstuk 7 worden ook suggesties voor vervolgonderzoek beschreven. Zo kan grootschaliger onderzoek uitwijzen in hoeverre bepaalde uitspraken uit de handreiking meer of minder worden gekozen en hoe schoolleiders uitspraken interpreteren. Dit kan leiden tot een verdere verfijning van handreikingen om te komen tot zelfbegrip. Een tweede suggestie is om onderzoek te doen naar de ervaringen in het persoonlijke en professionele leven van schoolleiders die in belangrijke mate bijdragen aan de ontwikkeling van hun beliefs, mogelijk in combinatie met onderzoek naar de 'kracht' van de verschillende beliefs. Verder onderzoek kan meer inzicht geven in de mate van impact van bepaalde gebeurtenissen en beliefs op leiderschapsgedrag. Een andere suggestie is om onderzoek te doen naar de gevolgen van zelfbegrip voor het vertoonde leiderschap. Schoolleiders kunnen met behulp van een handreiking inzicht krijgen in de rol die hun beliefs spelen bij spanningen die ze ervaren bij gespreid leiderschap. Verder onderzoek kan uitwijzen of deze inzichten leiden tot ander leiderschapsgedrag en kan helderheid geven over wat mogelijk nog meer nodig is voor de ontwikkeling van door de schoolleider gewenst leiderschap. Een laatste suggestie is om verder onderzoek te doen naar de beliefs en beliefssystemen bij een grotere groep schoolleiders. Beliefs van het lerend beliefstelsel 'transformationeel leiderschap en lerend veranderen' lijken overwegend aanwezig te zijn bij de schoolleiders die hebben deelgenomen aan studie 4. Vervolgonderzoek kan duidelijkheid geven of eenzelfde beeld ontstaat als onderzoek wordt verricht bij een grotere groep schoolleiders. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen van belang zijn voor curricula van leiderschapsopleidingen.

Tot slot

Dit onderzoek maakt duidelijk dat de schoolleider de handelingsruimte van leraren kan bevorderen en ook bewust en veelal onbewust kan belemmeren. Gedurende dit onderzoek ontwikkelde zich bij de onderzoeker meer en meer het belief dat leiderschap zoveel mogelijk vanuit bewustzijn moet plaatsvinden. Bewustzijn zorgt mede voor (keuze)vrijheid in handelen en daarmee neemt de kans toe dat een schoolleider in verschillende omstandigheden steeds weer het juiste doet om bij te dragen aan betekenisvol onderwijs.

Summary

School leaders wishing to advance distributed leadership often end up in what Kessels (2021) calls the leadership paradox. The school leader openly states their wish to stimulate distributed leadership, but displays behaviour that hinders, rather than helps this development. This behaviour comes from underlying tension that school leaders experience with distributed leadership. To “solve” these tensions, school leaders often take leadership into their own hands. As a result of this ‘backlash’ of a more traditional leadership paradigm in which the leader is seen as the ‘hero’ (Liljenberg & Andersson, 2019; Spillane, 2006), school leaders consciously or unconsciously restrict the autonomous space needed for teacher leadership. There are indications in both practice and research that the ‘beliefs’ of school leaders play a role in the tensions which they experience in the transition to distributed leadership (Marichal & Wouters, 2018; Kessels, 2021; Louws et al., 2020; Van der Hilst, 2019). Beliefs are conceptual representations in which knowledge of objects, people, and experiences, as well as their characteristic relationships are saved (Hermans et al., 2008).

This dissertation offers insights into how the school leader can become more self-aware, and through this growth in self-awareness may come to a deeper understanding of their own beliefs. The possible role that these beliefs play in their leadership in general, as well as in how these beliefs may hinder or help distributed leadership in particular, will also be explored. Self-awareness can lead to taking a ‘different’ view, to being able to see ‘more’ and finally to more conscious action that brings the ‘desire’ and the ‘doing’ closer together, ensuring that there is less of a leadership paradox. In other words: self-awareness leads to more freedom (of choice) in leadership (Bieri, 2006; Bieri, 2012).

In **chapter 1** we pause to consider the concept of distributed leadership. In distributed leadership, leadership is spread between different members of an organization and is not exclusively bound to formal leaders (Daniëls et al., 2019; Gronn, 2002; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Distributed leadership is a conceptual, ambiguous concept (Harris, 2008; Kessels, 2021). In this study distributed leadership is defined as *a dynamic process in which teachers temporarily acquire and assign leadership within a factual and perceived autonomous space. Teachers influence their colleagues, the organization, and their surroundings from this position. With distributed leadership, the school leader promotes the autonomous space and the informal, individual and collective leadership of teachers.* This definition is in line with the agency movement of distributed leadership which emphasizes that leadership arises organically and voluntarily (DeRue & Ashford, 2010; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004).

Within distributed leadership, as defined by this study, everyone can be a leader. Leadership is recognized and acquired based on expertise, knowledge, experience, or qualities required at that moment. The school leader is part of this dynamic process and plays a special role within this process. They actively co-create the autonomous space needed for teachers, stimulating as well as co-creating teacher leadership. The autonomous space is the space teachers have and get given, in which they can take initiative for educational and organizational development. In addition to the 'actual' autonomous space, there is also the perceived space. Teachers as well as the school leader will have a perception of the amount of autonomous space that exists.

In this dissertation the following research questions will be answered:

- 1 *What influence do the beliefs of school leaders have that help or hinder distributed leadership?*
 - *Sub-question 1 In what way do beliefs influence (leadership) behaviour?*
 - *Sub-question 2 Which beliefs of school leaders have a relationship with helping or hindering distributed leadership?*
- 2 *What would a model guideline look like that a school leader can use to become more self-aware about the influence of their own beliefs and how they help or hinder distributed leadership?*

Chapter 2 describes the research design used to answer the above research questions. The design fits within the interpretivist paradigm. Within this paradigm, situations are not objectively knowable and there is no one 'right path' to knowledge. As such the results of this study are not presented in terms of 'truth', as is usual in a positivistic research tradition, but rather in terms of justified claims (Biesta, 2020).

This dissertation is focused on understanding the role that the beliefs of a school leader can play in the helping or hindering the advancement of distributed leadership. This understanding is followed up by questions about how a school leader can become self-aware of their own beliefs and justify the extent to which they help or hinder the development of distributed leadership.

To answer the research questions, the research design made use of a variety of different studies. The first is a literature study focused on how beliefs work. The second study is a study of the literature on the beliefs of a school leader that may play a role in helping or hindering the advancement of the autonomous space and the leadership of teachers. This focuses on beliefs about leadership, beliefs about change, and beliefs on the basis of the developmental stage of the constructive development theory (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; McCauly et al., 2006). The third study consists of semi-structured

interviews with twenty school leaders in which it is investigated which conscious and unconscious beliefs school leaders have that could play a role in helping or hindering the advancement of the autonomous space and leadership of teachers. Finally, the fourth study is one in which school leaders investigate their own beliefs, using a model guideline, under the supervision of the researcher.

An interprivists scientific paradigm also sets specific demands as to the replicability of the study. In addition to the required reflexive attitude (Lieshout et al., 2021) and continuous feedback from practice, meetings with experts were organized during the dissertation. During these meetings, the researcher answered critical questions about the replicability of the study in terms of 'visibility': were the choices and decisions explicated and communicated, 'comprehensibility': are the choices substantiated, and 'acceptability': are the substantiated choices acceptable according to the norms and values within the research domain (Akkerman et al., 2008)?

The literature study on the influence of beliefs is described in **chapter 3**. This influence is partly based on the literature review of Fives and Buehl (2012) and their model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides' (Fives & Buehl, 2012, p. 478). Through the literature study it became clear that beliefs develop through the experiences of a subject in their personal and professional life, most notably when transformation (Meijer, 2014; Kegan & Lahey, 2009; Mezirow, 2009) takes place. The literature study on the influence of beliefs led to the model 'Self-awareness of those who lead', as presented in figure 3.

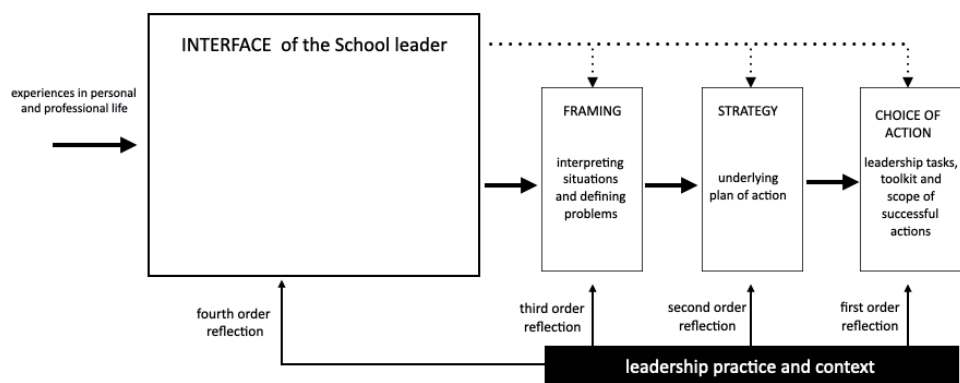


Figure 3 The model 'Self-awareness of those who lead', partially based upon Fives and Buehl (2012)

This model incorporates the concept of 'interface' (Lengkeek, 2016). Lengkeek (2016) describes that sources or tools that are formulated in language, or can be formulated in language, like experiences, work as an interface for the observation or the interpre-

tation of an observation. This model makes visible the beliefs that a school leader has developed based on experiences in their personal and professional life. The school leader is, however, only partially conscious of these beliefs. The beliefs work as an interface for experiencing and framing a situation, or in other words, what the school leader sees and what is happening. They also work as an interface in the creation of a strategy to negotiate the situation, or which route they will take to create the desired momentum or effect. Finally, beliefs work as an interface for negotiation, or in other words, which concrete actions must take place and what the role of the school leader is within that situation.

The model 'Self-awareness of those who lead' is dynamic because it has four reflective possibilities: first, second, third, and fourth order reflection. After negotiating a situation in practice, a school leader can reflect on their chosen strategy and can choose alternative actions which the school leader can then use in practice (first order reflection). The strategy and the framing remain unchanged. The school leader can also reflect on the chosen strategy and possibly choose for another strategy (second order reflection). The frame of the situation remains unchanged, but it is likely that a different strategy also leads to other alternative actions. After negotiating the situation, the school leader can also reflect on the framing of the situation and possibly make changes to the framing (third order reflection). A different framing of the situation can lead to another strategy and also to yet other alternative actions. The frame changes, but the belief system remains unchanged. Finally, the school leader can also reflect on their own beliefs (fourth order reflection). This awareness of beliefs could have repercussions for the framing, the strategies, and the alternative actions. The process of moving from beliefs to actions can be a (partially) unconscious one.

Chapter 4 and 5 describe how the interface is interpreted by the school leader. **Chapter 4 presents** the literature study addressing the extent to which the beliefs of those who lead help or hinder the creation of autonomous leadership space for teachers. To answer this question, the main branches of research were searched in the field of thinking about leadership and thinking about change. This led to three belief systems for leadership in education and three belief systems for change in education. Belief systems are integrated, dynamic, permeable, mental structures in which knowledge of objects, people, situations, and their characteristic relationships are saved (Thompson, 1992). The characteristics of belief systems of leadership and change show many similarities, which is why the author of this dissertation speaks of corresponding belief systems of leadership and change:

- 1 belief system 'Transactional leadership' and belief system 'Planned change';
- 2 belief system 'Transformational leadership' and belief system 'Learning to change';
- 3 belief system 'Distributed leadership' and belief system 'Emergent change'.

Belief systems in category 1 give the least potential for advancing the autonomous leadership space for teachers and belief systems in category 3 give the most potential. In addition to the belief system of leadership and change, five potentially helpful and five potentially hindering beliefs for the autonomous leadership space for teachers are formulated from the literature study. These beliefs originate in the developmental stage of the constructive development theory and the world and person view described within it (Brown, 2011; Harris & Kuhnert, 2007; Rooke & Tolbert, 2005).

To research the aforementioned beliefs and belief systems further, semi structured interviews were held with 20 school leaders. This study is described in **chapter 5**, which explores the commonalities between the belief systems formulated upon the basis of the literature study and those recognized and acknowledged in the interview data, before going on to consider whether, based upon the interview data, any additions could be made to the beliefs from the literature study.

In the first instance, the interviews clearly showed that the tensions that school leaders experience with distributed leadership centre around three main questions of autonomy:

- How do you give and leave room as a school leader?
- How can you, as school leader, give space and concurrently know how things are going?
- What do you do as school leader if teachers ask you to make a decision?

Furthermore, the interviews showed there to be a certain level of consistency between the belief system of the school leader and their potentially helpful or hindering beliefs. School leaders with indications that their beliefs mostly fall in belief system 3 'Distributed leadership and emergent change', mainly have helpful beliefs for the autonomous space for leadership of teachers. When school leaders with beliefs from belief system 3 encounter hindering beliefs, there are indications that these school leaders are aware of these beliefs and have partially learned to deal with them. School leaders with indications that their beliefs mostly fall in belief system 1 'Transactional leadership and planned change', primarily have hindering beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers.

The interviews give cause to suggest that the belief system and beliefs are recognizable in the answers of the school leaders. Additionally, on the basis of the interview data additional potentially helpful and hindering beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers were formulated. This led to the following potentially hindering and helpful beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers.

Potentially hindering beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers:

- A1. Truth gives clarity and security
- A2. It is important to protect and maintain harmony
- A3. You are partially responsible for how others feel
- A4. A person is dependent on recognition and appreciation from others
- A5. Predictability and control are important for people
- A6. You can't just trust that teachers can do it themselves
- A7. You have to keep (up) the pace
- A8. As school leader you are responsible for how everything is running at school
- A9. You have to do well and perform well
- A10. People take advantage of your openness and vulnerability
- A11. It is important that you as school leader have good ideas about how things should go

Potentially helpful beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers:

- B1. Truth is partially relative and that gives space for growth
- B2. Friction is a part of the process and can have a positive erosive effect
- B3. People are responsible for their own feelings
- B4. Vulnerability is a strength
- B5. Unpredictability is part of life and can be embraced
- B6. People are generally good and try to do good
- B7. It is important to grant others the stage
- B8. You don't need to know everything as the school leader
- B9. Diversity in dynamics of people promotes growth
- B10. You are better able to be there for others if you take good care of yourself
- B11. People are not equal, but have equivalent value

The three belief systems for leadership, the three beliefs systems for change and the eleven potentially hindering and eleven potential helpful beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers, form the basis for the model guideline developed within this dissertation, the guideline of self-awareness. With the help of this guideline, school leaders participated in a workshop in which they investigate the extent to which they can reach self-awareness and understanding. This case study exploration is described in **chapter 6**. The guideline Self-Awareness consists of:

- the model 'Self-Awareness of those who lead';
- three sets of beliefs: a set of 30 beliefs about leadership, a set of 30 beliefs about change, and a set of 44 potentially helpful and potentially hindering beliefs for the autonomous space for the leadership of teachers;
- descriptions of the belief systems of leadership and change.

In the workshop, school leaders decided whether they wanted to investigate a question and which question that was. Then they selected cards with statements that they felt best fit themselves. They selected ten cards per colour. At that moment, the school leaders were unaware of which categories were linked to each colour. After they made their selection, the school leaders were given a 'key', showing them the link between the beliefs and the belief systems, as well as the descriptions of the belief systems about leadership and change. Then the school leaders went into small groups with two other school leaders and discussed their own beliefs, the recognizability of the chosen beliefs, and the significance in relation to their leadership and more specifically for the helping or hindering the autonomous space for leadership of teachers. They also discussed whether working with the guideline led to more self-awareness and understanding, and whether that helped to answer the question they initially wanted to investigate.

The case study exploration showed that the guideline can lead to fourth order reflection for school leaders. School leaders accept and recognize the results, show insight into their beliefs and in the way their interface works and translate this insight mostly into intentions for their leadership. It also became clear that setting expectations at the beginning was important. Working with the model guideline does not lead, by definition, to a "correct" answer for a practical dilemma of a school leader, but it does lead to insight into their own role in situations, as it gives understanding into the way their interface works by framing, strategy, and action choices.

In the final chapter, **chapter 7**, the research questions are answered, and suggestions are given for further research. The model developed during this study, 'Self-awareness of those who lead', as presented in figure 5, shows in which ways the beliefs of a school leader influences their leadership behaviour and which beliefs can play a role in the tensions that school leaders experience with distributed leadership and by helping or hindering in creating the autonomous space for leadership in teachers.

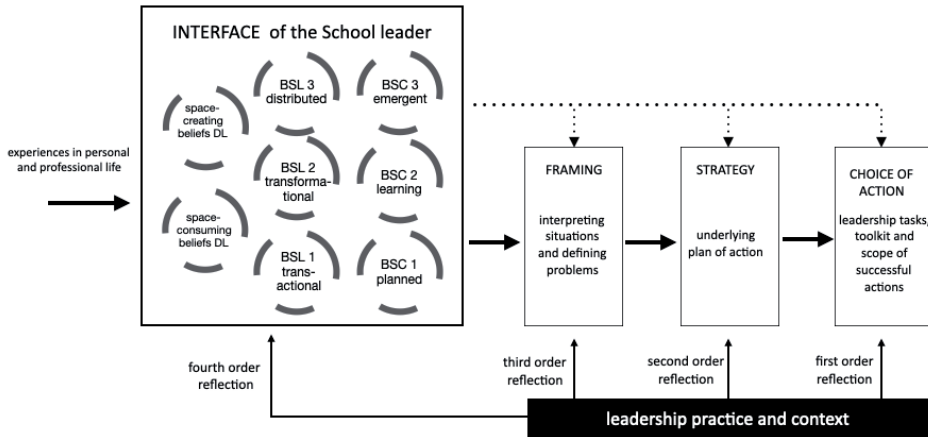


Figure 5 The model 'Self-awareness of those who lead' with added interface, partially based on Fives and Buehl (2012)

BSL = belief system leadership BSC = belief system change DL = distributed leadership

The characteristics of belief systems of leadership and change show many similarities. The corresponding belief systems can be categorized as an important feature of belief systems:

- Belief system 1, consisting of transactional leadership and planned change, can be classified as a governing belief system. This is 'governing' as seen from the school leader. With transactional leadership as well as in planned change one can speak of a school leader who clearly has their 'hands on the wheel' and determines direction.
- Belief system 2, consisting of transformational leadership and learning to change, can be classified as a learning belief system. With transformational leadership as well as learned change, the school leader focuses to a large extent on the learning and development of teachers.
- Belief system 3, consisting of distributed leadership and emergent change, can be classified as a dynamic belief system. With distributed leadership as well as emergent change, movement is created in a dynamic process in which actors can both lead and follow.

In addition to the belief systems, in this dissertation beliefs have been formulated that can potentially help or hinder the autonomous space for leadership of teachers. These beliefs can respectively be called space-consuming beliefs and space-creating beliefs.

School leaders in this research were only partially aware of their own beliefs and the role they played when making choices in their leadership. It can be cautiously stated that school leaders with beliefs mainly in the dynamic belief system and space-creating

beliefs, are less likely to experience tension with distributed leadership. These school leaders will be quicker to create the autonomous space for leadership of teachers than school leaders whose beliefs mostly fall in the governing belief system with primarily space-consuming beliefs.

The model guideline Self-Awareness is an example of a guideline that a school leader could use to achieve a better understanding of the self and the influence of their own beliefs in helping or hindering distributed leadership. This model guideline and described experiences of working with the guideline could be used to develop a handbook with a goal of offering insight to those who lead about the influence of their own beliefs on their leadership and how this can help or hinder distributed leadership.

This dissertation leads to additions to, and refining of, the literature about the function of beliefs and distributed leadership and specifically about the role of the school leader in distributed leadership. The model 'Self-awareness of those who lead' is to be viewed as a further development of the model 'Teacher beliefs act as filters, frames or guides' by Fives and Buehl (2012). The model 'Self-awareness of those who lead' has four orders of reflection, an interface, and a separate place for the understanding 'strategy'. The concept of distributed leadership as used in this study ensures conceptual clarity by the substantiated choice to exclude forms of formal leadership from the definition. Furthermore this research also adds to the literature by adding an important nuance to the basic idea of situational leadership (Hersey & Blanchard, 1984; Smid, 2018; Yukl, 2006). As described earlier, it is not the objectively perceived nature of the situation that determines the actions of the leader, but the subjective framing of the situation.

This dissertation contributes to the practice and professionalisation of those who lead. With the help of the model guideline developed in this dissertation, school leaders who take note of the contents of this dissertation, can gain insight into their own beliefs and how these beliefs work as interface by framing, strategy, and action choices. Awareness of their own beliefs and the influence of these on the autonomous space and the leadership of teachers make it possible for them to step out of the unconscious tendency to 'take matters into their own hands'. The insight that school leaders 'perceive' from different interfaces can also ensure that situations that arise as a result of distributed leadership with colleagues are examined more thoroughly and from multiple perspectives. Such examination can lead to conscious and well thought out choices in leadership.

Chapter 7 describes suggestions for further research. Broader research can reveal the extent to which specific statements from the guideline are chosen more or less often and how school leaders interpret these statements. This can lead to a further refining

of the guideline to come to self-awareness. A second suggestion is to study the experiences in the personal and professional lives of school leaders that play an important role in the development of their beliefs, possibly in combination with research to the 'strength' of different beliefs. Further research can give more insight into the degree of impact of specific events and beliefs on leadership behaviour. Another suggestion is to research the effects of self-awareness for demonstrated leadership. School leaders can, after making use of the guideline, gain insights into the role that their beliefs play in the tensions they experience in relation to distributed leadership. Further research can show if these insights lead to different leadership behaviour and can give clarity on what is else might be necessary for the school leader to develop their desired leadership behaviour. A final suggestion is to do further research into the beliefs and belief systems with a larger group of school leaders. Beliefs from the learning belief system 'transformational leadership and learning to change' seemed predominantly present in the school leaders who participated in study 4. Follow-up research can clarify if a similar result is found within a larger group of school leaders. The results of this possible follow-up could have important ramifications for curricula of leadership courses.

To conclude

This dissertation clearly shows that the school leader can help the autonomous space for leadership of teachers and that they consciously, but mostly unconsciously hinder it. During the course of this dissertation the researcher has grown in the conviction that leadership should be, as much as possible, a conscious process. This conscious awareness leads to more freedom of choice in actions and as such increases the chance that the school leader will be capable of responding correctly in different situations to best support meaningful education.

Curriculum vitae

Robert Mentink werd geboren op 29 januari 1964 te Utrecht (Nederland). Na de Pedagogische Academie werkte hij in verschillende functies in het onderwijs. In 2005 werd hij adviseur en later manager consultancy bij een besturenorganisatie. In 2005 richtte hij zijn eigen adviesbureau Epsedean op. Vanuit Epsedean begeleidt Robert diverse scholen en schoolbesturen bij organisatievraagstukken. Daarnaast werkt hij sinds 2006 als opleider bij masteropleidingen en opleidingen voor schoolleiders. Sinds 2015 doet hij dit vanuit de Thomas More Leiderschapsacademie, waar hij tevens managing partner is. In 2007 behaalde hij zijn doctoraal Cultuurwetenschappen bij de Open Universiteit. Robert is auteur van diverse publicaties in vakbladen voor bestuur en management en auteur van *Ontsokkeld Leiderschap. Over zinvol leidinggeven in onzekere tijden* (Mentink, 2018). In 2019 begon hij zijn onderzoek naar de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap. Robert wil met zijn werk bijdragen aan organisaties waar mensen zinvol werken en waarin 'het waartoe' van het onderwijs en de menselijke waardigheid centraal staan.

Dankwoord

Het leek er voor mij lang op dat mijn nieuwsgierigheid naar de discrepantie tussen wat schoolleiders willen en vaak ook zeggen te doen en wat ze in de praktijk doen, niet op een wetenschappelijke manier kon worden bevredigd. Dat veranderde na mijn gesprek met Remco en later met Cok. Naast de inhoudelijke deskundigheid zijn jullie fijne mensen en hoewel ik mezelf wijs maak dat ik in deze fase van mijn werkzame leven mij permitteer om alleen nog samen te werken met fijne mensen, is dat ook wat ik nodig heb om in de lastige momenten door te blijven gaan. Cok en Remco dank voor de ruimte en het vertrouwen en de feedback die mij scherp hield tijdens het proces en dat altijd op een menselijk waardige manier.

Gemerkt en ongemerkt hebben veel mensen bijgedragen aan dit onderzoek. Je doet het niet alleen. Het was stimulerend om gedurende het onderzoek steeds weer feedback en aanmoedelingen te ontvangen van mensen uit het onderwijsveld. Dank aan de mensen van de Thomas More Leiderschapsacademie en van het lectoraat Levensbeschouwelijke Vorming/ Normatieve Professionalisering UU/HU voor het meewerken en meedenken.

Mijn dank gaat ook uit naar de schoolleiders die meededen aan het onderzoek, naar de deskundigen die feedback gaven en naar alle mensen in het onderwijs die in al die jaren hun dilemma's met mij deelden en ook hun passie en enthousiasme om het verschil te willen maken voor kinderen. Mijn optimisme en vertrouwen in onderwijs en ontwikkeling heb ik mede hierdoor altijd behouden.

Els en Marijke, wat heb ik het met jullie getroffen. Mijn beliefs zijn mede door jullie gevormd. Het betekent veel voor mij om jullie als paranimfen aan mijn zijde te hebben tijdens de verdediging.

Dit alles was niet mogelijk geweest zonder Inge die mij als geen ander kent en laat ervaren wat echt belangrijk is in het leven. Daarover gesproken. Jesper en Naomi, dank voor jullie lieve woorden en meeleven. Wat ben ik ongelooflijk trots dat jullie zulke mooie mensen zijn!

