

Amsterdam University of Applied Sciences

Hoe ontwikkelen leraren en scholen gedeeld leiderschap?

reflecties op een leergang Gedeeld Leiderschap voor Leraren

Snoek, Marco; Verbeek, Brigit; Verwer, Simon

Publication date

2021

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). *Hoe ontwikkelen leraren en scholen gedeeld leiderschap? reflecties op een leergang Gedeeld Leiderschap voor Leraren*. Leraar in Amsterdam: Een kleurrijk beroep.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Hoe ontwikkelen leraren en scholen gedeeld leiderschap? Reflecties op een leergang Gedeeld Leiderschap voor Leraren

Marco Snoek, Brigit Verbeek, Simon Verwer

In een poging om leraren nieuwe ontwikkelmogelijkheden te bieden en daarmee bij te dragen aan de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar, startte in het najaar van 2019 in Amsterdam een aantal leergangen¹. Een van die leergangen was de leergang Gedeeld Leiderschap voor Leraren, waarbij de focus lag op het versterken van het leiderschap van leraren met als doel bij te dragen aan meer ruimte voor gedeeld leiderschap in scholen. Die leergang was ontworpen op basis van een aantal uitgangspunten en veronderstellingen over leiderschap in scholen, over hoe leraren daar kwaliteiten voor konden ontwikkelen en over hoe vervolgens een leergang er uit zou moeten zien. In dit artikel staan we stil bij die uitgangspunten op basis van de gesprekken die we als opleiders met elkaar en met de deelnemers voerden en formuleren we de lessen die we geleerd hebben.

Na een korte toelichting op de opzet van de leergang beschrijven we de opbrengst van de leergang voor de deelnemers en hun scholen. Vervolgens gaan we in op inzichten die het traject ons hebben opgeleverd t.a.v. het ontwikkelen van persoonlijk en gedeeld leiderschap door leraren en op de implicaties hiervan voor scholen.

Een verkorte versie van dit rapport is verschenen in het maartnummer van De Nieuwe Meso:

Snoek, M., Verbeek, B., en Verwer, S. (2021). Ho leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. Reflecties op een leergang. De Nieuwe Meso, 8 (1), 42-47. Zie <https://www.professioneelbegeleiden.nl/hoe-leraren-leiderschap-kunnen-ontwikkelen-en-delen>

¹ Zie www.leraareenkleurrijkberoep.nl

1. Inleiding: achtergrond en aanleiding

Lange tijd was er maatschappelijk een redelijke consensus met betrekking tot het antwoord op de vraag wat een leraar tot een goede leraar maakte: kennis van zaken met betrekking tot de vakinhoud, de didactische vaardigheid om die vakinhoud over te brengen en pedagogische betrokkenheid bij het welzijn van de leerlingen. Deze consensus had alles te maken met hoe er tegen het beroep aangekeken werd: de kern van het werk van leraren is het werken met leerlingen in de klas.

Dat beeld wordt nog eens versterkt door een structuur waarbij leraren vanaf de start van hun beroep veelal in hun eentje verantwoordelijkheid dragen voor hun klassen. Dat zorgt ervoor dat er vanaf de start van het beroep veel nadruk ligt op het handelen van de leraar in de klas. Van leraren wordt immers verwacht dat zij vanaf dag 1 in staat zijn om alle taken van het leraarschap in hun eentje uit te voeren. Gevolg is dat startende leraren veelal dezelfde verantwoordelijkheid hebben als hun collega's die al 20 jaar op een school werken. Hierdoor zijn er weinig expliciete beelden over de wijze waarop leraren zich in hun beroep kunnen ontwikkelen. Dit gebrek aan expliciete ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden kan effect hebben op de passie waarmee leraren gedurende langere tijd in het onderwijs werken².

De nadruk op het werk van leraren met leerlingen in de klas – het primaire proces – ligt voor de hand: het is immers de kern van het werk en de identiteit van leraren. Toch heeft die focus ook risico's. Het kan immers impliceren dat voor andere taken zoals onderwijsontwikkeling, het ontwikkelen van schoolbeleid of de coaching van collega's, andere mensen binnen of buiten de school ingezet worden. Dat betekent feitelijk dat de leraar uitvoerder wordt van onderwijs dat door anderen ontwikkeld wordt. Dit is een miskenning van de expertise van leraren, niet alleen ten aanzien van het uitvoeren van onderwijs, maar ook ten aanzien van het ontwerpen van onderwijs.

Die twee problemen – het ontbreken van expliciete beelden over hoe de leraar zich gedurende zijn loopbaan kan ontwikkelen en het beeld dat het werk van leraren zich beperkt tot zijn werk in de klas – worden de laatste tijd steeds meer herkend en op verschillende plekken worden pogingen gedaan om een breder en meer dynamisch beeld van het beroep te realiseren. Zo is er meer aandacht gekomen voor de ontwikkeling van leraren bij de start van hun loopbaan (in de vorm van begeleidings- of inductietrajecten). Er is meer aandacht gekomen voor rollen van leraren buiten de klas, in het kader van onderwijsontwikkeling of ondersteuning van collega's (zie bijvoorbeeld het Beroepsbeeld voor de Leraar³). In een groeiend aantal scholen wordt onderwijskwaliteit beschouwd als teamprestatie en is er aandacht voor samenwerking en gebruik van elkaars kwaliteiten, waarbij leraren samen hun expertise bij elkaar brengen om tot mooie leerarrangementen voor leerlingen te komen.

Dit alles kan leiden tot een aantrekkelijker beroep, tot leraren die gedurende langere tijd met passie met leerlingen werken, en daarmee uiteindelijk tot leerlingen die met meer plezier leren. Dit gaat echter niet vanzelf, maar vraagt gericht actie en aandacht van zowel scholen als leraren. Het erkennen van de rol van leraren bij het ontwerpen, evalueren en verbeteren van onderwijs, onderwijsbeleid en professionalisering vraagt iets van scholen in de zin van het creëren van ruimte voor rollen op die terreinen. Van leraren die die rollen ambiëren, vraagt het een perspectief dat het eigen vak en de eigen klas overstijgt en het ontwikkelen van vaardigheden ten aanzien van het ontwerpen van onderwijs,

² Zie ook deel 1 van het drieluik Leraar: een professie met perspectief – Een veelzijdig beroepsbeeld.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/drieluik/>.

³ Zie www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl.

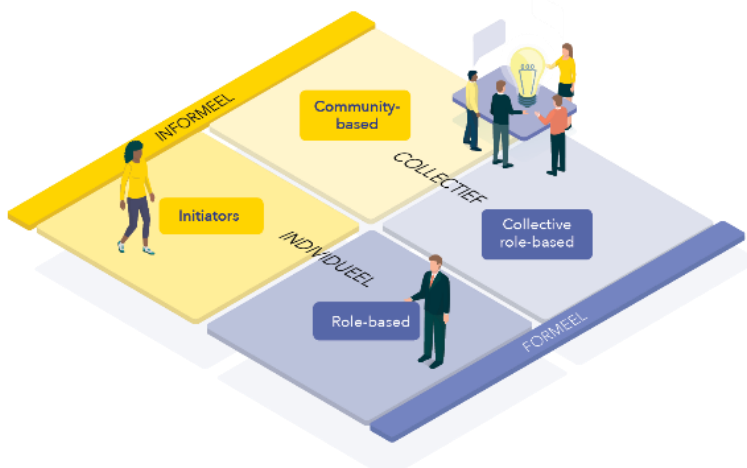
onderwijsbeleid, samenwerking en coaching en ondersteuning van collega's. Die rollen en kwaliteiten worden ook wel aangeduid als leiderschap van leraren (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). Het ontwikkelen van dat leiderschap van leraren in scholen heeft op haar beurt weer implicaties voor de structuur en cultuur van scholen: leiderschap wordt iets dat niet belegd wordt bij een individuele schoolleider, maar dat gedeeld wordt met verschillende actoren binnen de school.

Het beeld dat leraren de mogelijkheid moeten krijgen om zich te ontwikkelen gedurende hun loopbaan door hun expertise te ontwikkelen en nieuwe rollen te pakken – zowel binnen als buiten de klas -, was een belangrijk vetrekpunt voor Amsterdamse schoolbesturen, lerarenopleidingen en de gemeente bij de inrichting van het project *Leraar in Amsterdam: Een kleurrijk beroep*. Het lerarentekort dat met name in de grote steden extreme proporties aanneemt, leidt immers niet alleen tot de vraag hoe meer mensen verleid kunnen worden om te kiezen voor het beroep van leraar, maar ook tot de vraag hoe een context gecreëerd kan worden waarbinnen leraren gedurende langere tijd met plezier en passie in dat beroep blijven werken. Die vraag was voor schoolbesturen in Amsterdam, lerarenopleidingen en de gemeente aanleiding om een aantal leergangen te ontwikkelen die leraren de mogelijkheid bood om zich te ontwikkelen als expert op een specifiek terrein en daarmee zich te ontwikkelen in nieuwe rollen. Een van die leergangen (naast leergangen gericht op didactisch expert en pedagogisch expert) was expliciet gericht op het ontwikkelen van leiderschap van leraren. Ambitie was om middels een leergang met daarin aandacht voor thema's met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling, leiderschap, veranderingkunde en arbeids- en organisatiepsychologie, leraren de mogelijk te geven zich te ontwikkelen als expert op het terrein van onderwijs- en schoolontwikkeling.

2. De opzet van de leergang: narratief

1. Uitgangspunten bij het ontwerp

Uit een analyse van de rol van leiderschap van leraren in scholen (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019) blijkt dat dat leiderschap op verschillende manieren vorm kan krijgen: door middel van de positionering van enkele individuele teacher leaders die een duidelijke positie en mandaat van de schoolleiding krijgen (aangeduid als role based teacher leadership), of als een collectief kenmerk van de school, waarbij iedere leraar de ruimte krijgt en uitgedaagd wordt om leiderschap te pakken op de thema's waar hij/zij expert in is (aangeduid als community based teacher leadership of gedeeld leiderschap)⁴.



Figuur 1: Vier varianten van leiderschap van leraren (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019)

Onze ambitie was om niet zozeer in te zetten op het individuele leiderschap van enkele leraren, maar juist om door middel van de leergang een bijdrage te leveren aan meer gedeeld en collectief leiderschap van iedereen binnen de school. Daarmee was de ambitie geformuleerd voor een leergang met de titel *Gedeeld Leiderschap voor Leraren*. Hoewel we dus gericht zijn op het thema gedeeld leiderschap, is het versterken van hun rol als teacher leader een belangrijk startpunt. In deze leergang doen we dat via twee

sporen; veranderkundig leiderschap en persoonlijk leiderschap.

Bij het ontwerp van de leergang hebben we ons gebaseerd op de aanname dat voor het versterken van het leiderschap van leraren drie voorwaarden nodig zijn:

- Een cultuur van gedeeld leiderschap in scholen waarbij leiders en volgers kunnen wisselen en waarbij er sprake is van een collectieve betrokkenheid bij de ambitie van de school
- Tegelijk is dat nog heel abstract. Dat kan concreter worden aan de hand van een reëel vraagstuk in de school, waar deelnemers aan de leergang tijdens de werkbijeenkomsten samen met de collega's en hun leidinggevende een interventie voor ontwerpen
- En om daar succesvol in te kunnen zijn moeten deelnemers hun persoonlijk leiderschap ontwikkelen, waarmee ze hun cirkel van invloed kunnen vergroten.

Op basis daarvan hebben we een programma ingericht met de volgende ontwerpkenmerken:

1. Drie deelnemers per school;
2. Op basis van een concrete verbeteropdracht binnen de school, in samenspraak met de leidinggevende. De door de deelnemers in samenspraak met hun leidinggevende ingebracht

⁴ Zie ook het artikel 'Leraren en schoolleiders: leiders en volgers' in De Nieuwe Meso van december 2019.

verbeteropdrachten gaan met name over samenwerken, eigenaarschap en het vormgeven van gedeeld leiderschap;

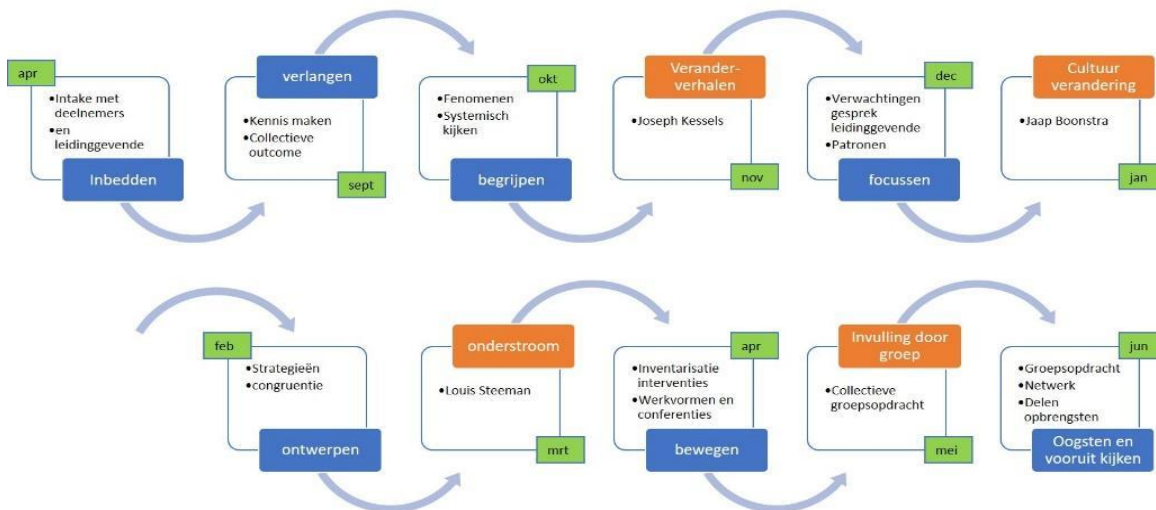
3. Gevoed door handvatten, concepten en theorie;
4. En door uitwisseling en peerfeedback met mensen van andere scholen;
5. Aangevuld met intervisie ten aanzien van persoonlijk leiderschap;
6. Met trainers met verschillende achtergrond en expertise.

2. Opzet van de leergang

Uiteindelijk leidde dat tot de volgende opzet, beschreven vanuit het perspectief van een deelnemer.

Ik start de leergang met een intake met mijn collega's en mijn leidinggevende waarin we op zoek gaan naar een collectieve ontwikkelvraag binnen onze school. Deze was voor onze school vrij snel duidelijk.

Deelname aan de leergang Gedeeld leiderschap voor leraren doet gelijk een beroep op mijn bereidheid om samen te werken met mijn collega's in de school. Het uitgangspunt van deze leergang is dat docenten met z'n drieën deelnemen. De gedachte hierachter is dat ook in die samenwerking het delen van leiderschap onderzocht kan worden.



Verlangen De eerste bijeenkomst bestaat uit een kennismaking met docenten van de zes andere scholen, de opleiders en de opzet van het traject. We delen onze beelden over informeel en formeel leiderschap en we bespreken het onderzoek naar teacher leadership (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019) en het concept gedeeld leiderschap. Vervolgens verfijn ik met mijn collega's de gewenste situatie ten aanzien van onze ontwikkelvraag. We krijgen de opdracht mee een rich picture⁵ te maken van de situatie met alle zichtbare en onzichtbare actoren.

Begrijpen Het maken van de rich picture zorgt bij ons voor verheldering én verwarring. Ons vraagstuk raakt veel aspecten in de school en dat voelt als complex. Het gesprek erover in de school brengt al een dynamiek op gang. Door met verschillende brillen⁶ naar de situatie te kijken, wordt onze blik verder verruimd. Vervolgens staan we stil bij onze positie in de school en in welke mate we mandaat hebben om leiderschap te nemen.

⁵ Zie bijvoorbeeld <http://www.mspguide.org/tool/rich-picture>

⁶ Aan de hand van het boek Veranderdiagnose van Rob van Es en het boek Images of Organization van Gareth Morgan.

*De eerste Masterclass door **Joseph Kessels** gaat over de vraag: Vragen onderwijsontwikkeling en professionalisering om gespreid leiderschap? We horen dat Nederlandse kinderen de gelukkigste kinderen in de wereld zijn, omdat ze al jong op de fiets autonomie ervaren. Bij gespreid leiderschap kan iedereen invloed uitoefenen op anderen om gezamenlijk doelen te bereiken op basis van belangstelling, ervaring en kennis.*

Focussen Deze dag staat mijn persoonlijke visie centraal en maakt me bewust waar ik voor sta en waar ik voor ga. Tevens brengen we de ontwikkelvraag van de school weer een stap verder door niet alleen te focussen op inhoud, maar ook op het proces. Aan het eind van de dag komen de leidinggevendens langs en geven wij een pitch over de stand van zaken. De feedback is weer helpend en verwarrend. Ik weet zelf niet meer zo goed waar ik nu sta ten aanzien dit proces en ik hoop dat er snel meer kwartjes gaan vallen.

*In de tweede Masterclass neemt **Jaap Boonstra** ons mee in het ‘spel van verandering’ (Boonstra, 2018). Aan de hand van de metafoor van verandering als ‘spel’, geeft hij meer zicht op doelen, actoren, contexten, strategieën, spelvormen en spelverdelingen. Het geeft mij inzichten en handvatten om op een meer systematische manier na te denken over veranderprocessen in onze school en over de vraag hoe dat zo vorm kan krijgen dat iedereen wil meespelen.*

Ontwerpen Deze dag staat in het teken van veranderkunde waarbij we naast de spelmetafoor van Jaap Boonstra ook het kleurenmodel van de Caluwé gebruiken. Het aloude model heeft inmiddels zijn waarde bewezen en het geeft mij houvast in het denken over veranderen en de daarbij passende interventies.

Door de komst van COVID-19 wordt het programma aangepast en vinden de volgende bijeenkomsten online plaats. De twee online bijeenkomsten gaan over omgaan met polariteiten en briljante mislukkingen.

Omgaan met polariteiten We doen een check-in met de vraag: wat is de metafoor voor jouw speelveld? Doel is om bewust te worden van het speelveld waar wij ons nu in bevinden, terwijl we vanaf huis onderwijs verzorgen en wat we vervolgens kunnen doen om dit speelveld te vergroten. Waar de één zich marionet voelt, is de ander aanvoerder. Met behulp van de zienswijze van Deep Democracy leer ik mijn eigen onderstroom en beleefde beperking te voelen en dat geeft me energie om er weer nieuwe stappen te zetten. Door de uitwisseling zie ik ook de waarde om juist in deze tijden te observeren en te reflecteren om zo lessen te leren van het veranderproces dat we nu allemaal doorlopen (Snoek, 2020).

Briljante mislukkingen Er zijn veel verbeterconcepten en ervaringen langsgekomen. Van welke verbetertheorie hebben wij nu eigenlijk gebruik gemaakt en hoe verbeter je de verbetertheorie? Geïnspireerd door het Instituut voor Briljante Mislukkingen (Iske, 2018) buigen we ons over de vraag: mag een innovatie falen en wat leren we daar dan van?

Oogsten en vooruit kijken Bij de afsluiting van de leergang ontmoeten we elkaar weer in levende lijve. We presenteren onze schoolopbrengst en geven voor de laatste keer plenair feedback aan elkaar. Vervolgens schrijven we onze persoonlijke reflectie op het geleerde van afgelopen jaar.

3. Opbrengsten voor deelnemers en scholen

Door middel van persoonlijke leerverslagen en schoolverslagen hebben de deelnemers beschreven welke opbrengsten de leergang heeft gehad voor hen en voor hun scholen. Uit die leerverslagen, maar ook uit enkele gesprekken met leidinggevenden wordt zichtbaar dat die opbrengsten op verschillende terreinen liggen: nieuw verworven kennis en inzichten, handvatten om die in de praktijk te brengen, versterking van persoonlijk leiderschap, veranderingen van de rol binnen de school, en een netwerk van kritische vrienden. We laten dat zien aan de hand van citaten uit de leerverslagen.

1. Nieuw verworven kennis en inzichten

Uit alle leerverslagen blijkt dat de deelnemers nieuwe kennis en inzichten hebben opgedaan. Dat kan gaan over inzichten in hoe leiderschap binnen de school vorm krijgt, in de dynamiek van veranderprocessen, en in patronen en processen binnen de school.

Bij het vervullen van een managementfunctie dacht ik eerder, zwartwit gezien, aan een meer dominante rol waarbij er voornamelijk topdown wordt gehandeld. Door de leergang ben ik me hier des te bewuster van geworden maar heb ik ook andere ideeën gekregen over leiderschap, namelijk het stuk gedeeld/gespreid leiderschap.

Er werden proefballonnen opgelaten vanuit de leiding en de resultaten verdwenen vervolgens in een la. Als we ernaar vroegen was vaak de reactie: "Daar komen in een later stadium op terug." Dit werkte demotiverend en zorgde ervoor dat het onbewuste groepsgedrag toenam en de sabotagelijfn volledig in werking was getreden (deep-democracy). Ik haal dit aan, omdat dit van groot belang is geweest voor onze vraag over de neuzen dezelfde kant op krijgen en mijn eigen rol in dit geheel en hoe ik daarin ben veranderd.

We zijn verschillende types, maar onze gemeenschappelijke deler is dat we aanpakkers zijn die een actieve rol binnen school vervullen. Doordat we vaak gevraagd worden om ergens bij te helpen, wordt deze rol als het ware versterkt. In onze gesprekken kwamen we tot de conclusie dat we weinig stilstaan bij deze taken (we doen het 'gewoon') en zien dat er naast een hele zichtbare groep, juist een meer onzichtbare groep ontstaat.

Een belangrijke les voor mij is om rekening te houden met, ruimte te bieden aan, de onderstroom. Wat wordt er niet gezegd, wat moet/mag wel gezegd worden? Of wat wordt wel gezegd, maar niet gehoord? Rekening houden met diverse stijlen en karakters. Niet iedereen zal altijd het achterste van hun tong laten zien, niet iedereen voelt zich veilig genoeg om iets in een groep te zeggen, niet iedereen kan ad hoc reageren, en meerdere mensen hebben tijd en ruimte nodig om zich voor te kunnen bereiden om mee te kunnen praten. Wie neemt er zendtijd? Wie krijgt er zendtijd?

Wat voor mij ook een eye-opener was, was de verdeling van groepen die betrokken zijn bij een verandertraject. De voortrekkers, de gangmakers, de volgers, de criticasters en de achterblijvers. Toen hij [Jaap Boonstra] uitlegde dat wij bijna altijd ons richten op de achterblijvers om die mee te krijgen besepte ik, dat dat stuk ging over het vraagstuk "de neuzen dezelfde kant op krijgen.". Ik ben zo vaak gericht op, hoe krijg ik diegene die niet willen of tegen zijn toch mee, dat daar heel veel energie in gaat zitten. Daarmee is niet gezegd dat ik de achterblijvers niet wil aanhoren en wil nagaan waar de weerstand zit, maar wel dat ik gericht mijn energie ga gebruiken.

Deze theorie heeft mij veel inzicht gegeven om verschillende projecten maar ook taken vanuit een ander perspectief te zien. Ik denk er nu vaker over na hoe ik iets aan zou kunnen pakken en welk verschil het zou kunnen maken als ik iets met een gele bril op aanpak in plaats van met een blauwe.

Dat was niet alleen van meerwaarde voor de leraren zelf, maar ook voor hun leidinggevendenden:

Het didactisch concept van onze school vraagt een andere cultuur en een andere verantwoordelijkheidsverdeling. Dat gaat niet vanzelf, dat vraagt nieuwe kwaliteiten van leraren. En op dat terrein hadden we behoefte aan ondersteuning. De leergang kwam daardoor als een geschenk op het juiste moment. Leraren krijgen daardoor veel meer kennis over de context van de school en zijn meer in staat om een 'meso-bril' op te zetten, waarbij ze kijken vanuit processen in plaats alleen vanuit inhoud.

De citaten laten zien dat theorie, concepten en modellen hielpen om een taal te ontwikkelen waarmee die inzichten ook benoemd kunnen worden. Dan gaat het bijvoorbeeld om taal rond leiderschap, de onderstroom in organisaties of rond veranderprocessen en -aanpakken. Rode draad is de aandacht voor processen binnen de school. De deelnemende leraren hebben daar meer oog voor gekregen, kunnen die processen beter herkennen en benoemen, hun eigen rol en positie daartoe bepalen en zo een bijdrage leveren aan (verandering van) de schoolcultuur.

2. Handvatten voor het verbeteren van de praktijk

Die kennis en inzichten moeten uiteindelijk handvatten geven voor het verbeteren van processen. De leergang heeft deelnemers ook die handvatten geboden. In de leerverslagen beschrijven deelnemers hoe ze veranderprocessen anders willen vormgeven, hoe ze het overleg en de betrokkenheid binnen het team willen verbeteren, en hoe ze leiderschap van anderen versterken. Instrumenten zoals het werken vanuit Deep Democracy, het bespreken van (briljante) mislukkingen en het hanteren van de spelmetafoor bij veranderprocessen helpen om zaken daadwerkelijk anders aan te pakken binnen de school of binnen het team.

Nieuw vertrouwen opbouwen binnen onze organisatie is een belangrijke pijler geweest. Hoe zorgen we ervoor, dat wat we hebben gezegd, ook doen? Hoe koppelen we terug aan het team? Hoe zorgen we ervoor dat iedereen aan het woord kan komen en er ook kan worden gezegd wat mensen moeilijk/eng vinden? Als groep hebben wij hieraan bijgedragen. We hebben verwachtingen met en naar het team en MT uitgesproken. We hebben gecheckt of het uitvoerbaar was en we hebben vragen gesteld gericht op onzekerheden, angsten en de behoeftes aan hulp.

De workshop van Jaap Boonstra kwam voor ons op precies het juiste moment. Het werken met het spelersveld, de betekenis, de waarden, de uniciteit, de positionering, de te lopen route, die niet eenduidig is, maar allerlei zijweggetjes kan hebben (de kaart) etc. Ik heb geleerd dat iedere invalshoek (veranderstrategie) zijn voordelen heeft. Ik besepte dat juist die diversiteit binnen een team zo belangrijk is. Hierdoor belicht je de verandering vanuit verschillende hoeken en vul je elkaar aan. Je ontdekt voorafgaand valkuilen en kunt de strategieën afwisselen afhankelijk van waar je zit in het veranderproces

Het idee dat veranderen leuk kan zijn, en hoe het spel gespeeld kan worden, gaf mij veel handvatten. Ik heb het direct kunnen toepassen in de praktijk bij een interventie van een niet goed functionerend team. Dit waren het soort tools die ik nodig had om effectiever te zijn.

3. Versterking van persoonlijk leiderschap

De inzichten die zijn opgedaan helpen ook bij het ontwikkelen van het persoonlijk meesterschap. Deelnemers zijn zich bewuster geworden van hun eigen patronen en valkuilen en zijn op basis daarvan gaan experimenteren met andere gedrag. Dat gedrag kan betrekking hebben op het explicieter uitspreken van verwachtingen of frustraties, het verbinding houden met de eigen waarden, het sterken bewust worden dat ze deel zijn van een groter geheel, of het inbouwen van tijd voor reflectie en het nemen van afstand.

Het maken van je persoonlijke visie en missie was een opdracht waar ik van heb genoten. Er kwam uit dat ik oog wil hebben en houden voor de balans tussen uitdagingen aangaan en stilstaan. Dat ik de tijd mag nemen en soms wat minder hard mag werken. Ik ben gestopt met hollen omdat er nog zo veel moest.

Ik kwam erachter dat mijn weerstand op aanspreken van collega's te maken heeft met mijn verwachtingen richting de schoolleiding. Maar als ik die verwachtingen heb en niet uitspreek, hoe kan ik dan onderdeel zijn van gedeeld leiderschap? Ik wilde zo graag gedeeld leiderschap, maar wat waren mijn drijfveren? Sterker nog als ik nu terugkijk vraag ik mij af wat voor mij gedeeld leiderschap op dat moment inhield.

Het lezen over briljante mislukkingen en welke lessen je kunt trekken uit een "mislukking" en hoe een "mislukking" een onverwacht ander positief effect kan hebben heeft mij ademruimte gegeven. Ik ben al heel lang van mening dat er in iedere mislukking iets goeds zit als je ervan leert. Ik doe dit bij mijn leerlingen, collega's en eigen kinderen. Ik vergeet alleen vaak dat het ook voor mijzelf geldt. Dat heb ik weer ingezien en wil ik vasthouden.

De belangrijkste ontwikkelmomenten voor mij in mijn nieuwe rol waren de intervisiegesprekken omdat ik hier veel van de 'lastige' situaties die we besproken hebben kon leren. Elke keer als ik een bijeenkomst plan voor het team waarin ik op dit moment aanvoerder mag zijn, dan denk ik terug aan een van deze intervisiegesprekken. Wat zouden ze tegen me gezegd hebben? Welke rol kan ik het beste pakken? Hoe doe ik dat precies?

Ik ben iemand die taken snel oppakt en enthousiast aan de slag gaat. Dit jaar heb ik gemerkt dat dit er voor zorgt dat collega's het gevoel krijgen dat ze geen kans krijgen om iets op te pakken. Ik was me hiervoor nooit bewust van. Het heeft te maken met hoe ik mijzelf neerzet in een groep.

Tijdens deze leergang ben ik bewust gaan luisteren naar wat anderen van mij vinden en/of over mij denken. Hierbij merk ik dat waarden als aanpakken, doorzetten en enthousiasme naar voren komen.

Ik heb geleerd het oneens te zijn met iemand en kan dat steeds beter professioneel benaderen. Echter, in 1-op-1 situaties durf ik dat minder goed. Ik merk als het gaat om mijn eigen ontwikkeling op school, ik niet precies zeg wat ik wil zeggen. Ik ben vanaf deze intervisie-ochtend klein gestart met het 'nee' zeggen tegen activiteiten die niet in mijn straatje liggen (en waar ik ook geen ambitie heb om in te groeien).

Ik ben afgelopen jaar gaan onderzoeken welke overtuigingen ten grondslag liggen aan mijn functioneren, in plaats van meteen over te schakelen naar een oplossing of een concreet instrument. Dit betekende letterlijk dat ik moest vertragen in plaats van te versnellen; iets wat voor mij niet natuurlijk is.

4. Veranderingen van de rol binnen de school

Een belangrijk doel van de leergang was dat het zou bijdragen aan een aantrekkelijker beroep door het creëren van mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling. Die loopbaanontwikkeling kan horizontaal of meer verticaal zijn, en betrekking hebben op geformuleerde rollen of meer informele rollen. Beide vormen van loopbaanontwikkeling zijn zichtbaar bij de deelnemers.

Wij waren het met elkaar eens dat de opbrengsten van [het ontwikkelproces binnen de school in] de afgelopen maanden opgehaald moesten worden, maar ook de zaken die als moeilijk of als mislukking werden ervaren. Wij hebben als groep dat weten vorm te geven door stellingen voor te leggen en mensen te laten lopen van de plekken: eens, neutraal en oneens. Op die plek kon dan worden uitgesproken, waarom ze het zo hebben ervaren. We hebben afgesloten door iedereen een briefje in te laten vullen. Op dit briefje stond: "Ik heb behoefte aan..... met oog op het onderwijs in augustus." Dit was een belangrijke afsluiting voor ons, omdat zo hulpvragen misschien naar boven komen. Daarbij was het anoniem om het gevoel van alles kunnen zeggen te vergroten. De briefjes zijn verzameld in een afgesloten doos. Wij wilden dit graag, omdat wij vermoeden dat de onderstroom er nog steeds is, maar wel aan het afnemen is. Deze werkvorm was weer een manier om wat meer zicht te krijgen op die onderstroom

Vanwege deze reden ben ik begonnen om binnen ons team deze dingen vaker uit te spreken. Hierdoor probeer ik ze mee te nemen in mijn denkproces en in alle positieve zaken zodat ze ook vaker van de mooie dingen genieten in plaats van maar door blijven te gaan naar het volgende project etc. Ik ben ervan overtuigd dat we door het vieren van onze successen nog meer van ons beroep zullen genieten en we als team nog beter zullen functioneren. Mijn rol hierin wordt dus vooral het benoemen van de successen en complimenten uit te delen.

Mijn rol binnen de school is veranderd. Zo geef ik bijvoorbeeld sinds maart maar drie dagen les en ben twee dagen per week met verschillende zaken bezig zoals schoolontwikkeling, schoolstructuur, leerpleinklimaat, enzovoort. Ik ervaar dat mijn leidinggevende veel vaker om mijn mening vraagt en ik mezelf ook vaker uitspreek.

Mede door de leergang besefte ik me hoe leuk is om een dag in de week wel met school bezig te zijn, maar niet helemaal opgeslokt te zijn door de basale facetten van lesgeven (in de positieve zin van het woord). Het liefst zou ik een structurele rol vervullen binnen de organisatie bij het begeleiden van kinderen of collega's. In mijn ontwikkelingsgesprekken zeg ik dat in vage bewoordingen en blijft mijn ambitie daarom onuitgesproken. Het is wel belangrijk voor mij dat ik mezelf ga uitspreken hierover. Ik besef me heel goed dat mijn baan niet vanzelf gaat veranderen en dat ikzelf in actie moet durven komen. Dit laatste zou een mooi onderwerp voor een intervisiebijeenkomst zijn.

Maar in plaats van directief leiderschap te tonen, meteen op te springen bij alles wat er gedaan moest worden, heb ik bewust gekozen voor een ander leiderschap. Ik wilde verbinden, en ben collega's gaan bellen hoe het met ze ging. Uitvoerende taken die hoorden bij de crisissituatie hadden anderen prima onder controle, dus ik heb me daar helemaal niet mee bezig gehouden.

Ook schoolleiders zien de andere rol en bijdrage die leraren die de leergang gedaan hebben, kunnen leveren binnen de school.

Ik zie dat ze beter in staat tot reflectie op waar we nu staan en waar we naar toe willen. Ze zijn meer in staat om verschillende denkrichtingen te verkennen en hun gevoel daarbij te benoemen. Daarmee zijn ze enerzijds een belangrijke thermometer voor mij om te signaleren wat er speelt in het team, en anderzijds sparring partner om mee te denken over te nemen ontwikkelstappen.

De citaten laten zien dat de verkregen inzichten in de school en in de eigen rol stimuleerden tot het pakken van andere rollen en andere bijdragen aan de schoolontwikkeling. In sommige gevallen leidt het ook tot meer formele nieuwe rollen, zoals teamleider, in andere gevallen tot een meer informele rolneming binnen de school. Door de betrokkenheid van de leidinggevende bij de leergang, worden de deelnemers ook erkend in hun nieuwe expertise en in de rol die ze op grond daarvan pakken.

5. Een netwerk van kritische vrienden

De keuze voor het werken met een groep deelnemers die afkomstig waren uit verschillende scholen bood de gelegenheid om ervaringen en dilemma's uit te wisselen. Of dat geleid heeft tot een duurzaam netwerk kunnen we op dit moment niet beoordelen, maar wel blijkt de uitwisseling tussen scholen enerzijds veel herkenning op te leveren (en troost dat je niet de enige school bent die met een bepaald probleem worstelt), maar ook veel inspiratie door de oplossingen die andere scholen gekozen hebben.

Bovendien dwong die uitwisseling de deelnemers om expliciet te zijn over de situatie binnen hun school, waardoor ze zich weer meer bewust werden van onderliggende en vaak verborgen patronen. Bovendien hielp het om boven de incidenten uit te stijgen en zicht te krijgen op algemene patronen.

Wat ik door tijdens de intervisie de verschillende zaken van alle scholen naast elkaar te leggen het meeste leerde, is dat de uitdagingen die de scholen hebben veel op elkaar lijken. Vraagstukken in andere scholen kunnen ook onderdeel zijn van onze school en betrekking hebben op zaken waar wij in meer of mindere mate ook mee te maken hebben.

Doordat we tijdens de leergang kennis hebben mogen maken met collega's van andere Amsterdamse scholen, heb ik mogen ervaren dat er ontzettend veel diversiteit zit in de manier waarop je onderwijs kan aanbieden.

Door voor mijzelf te bedenken, hoe ik zaken vanuit anderen scholen zou kunnen en willen inzetten met de ervaring die anderen er al mee hadden opgedaan, verrijkte ik mijzelf. Eigenlijk was ik al vanaf de eerste bijeenkomst bezig om briljante mislukkingen van mijzelf, onze school en andere scholen toe te passen, maar deed dit onbewust.

Volgens mij hebben de verschillende gesprekken met andere scholen en de gesprekken over de modellen rond verandering en processen voor mij veel duidelijk gemaakt. Ik heb hierdoor meer (in)zicht op de processen binnen onze school gekregen en geleerd waarom gesprekken of beslissingen op een bepaalde manier genomen worden.

4. Inzichten t.a.v. het ontwikkelen van persoonlijk en gedeeld leiderschap

Onze ambitie was om deelnemers te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun leiderschap in de school en hen daarbij nieuwe mogelijkheden te bieden om rollen te pakken in de school. Tegelijk wilden we voorkomen dat hun leiderschap ten koste zou gaan van het leiderschap van anderen, maar eerder ten dienste zou staan van het versterken van gedeeld leiderschap in scholen.

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat we in belangrijke mate geslaagd zijn in onze ambitie. De deelnemers hebben een nieuw perspectief gekregen op hun organisatie, de schoolcultuur en hun eigen rol en plek daarbinnen, willen op basis daarvan ook een meer actieve rol pakken in hun school, en hebben taal en handvatten gekregen om die rol ook daadwerkelijk op te pakken. Daarmee zijn we bevestigd in een aantal van onze aannames: dat het werkt als je leraren taal en handvatten biedt om op een meer metaniveau naar hun eigen organisatie en hun eigen rol te kijken en ze aanspreekt op hun rol en verantwoordelijkheid om bij te dragen aan een sterkere collectieve cultuur binnen de school. En dat door een koppeling aan concrete vraagstukken binnen de school, de impact van die ontwikkeling al tijdens de leergang zichtbaar wordt.

Toch heeft het traject ons ook aan het denken gezet over de vraag hoe leraren hun leiderschap kunnen ontwikkelen en over de aannames die in ons ontwerp zaten.

1. *Gedeeld leiderschap*

Allereerst beseffen we dat onze focus op gedeeld leiderschap van alle actoren in de school misschien wel een beetje te krampachtig is geweest. We wilden voorkomen dat het role based teacher leadership – de ontwikkeling van een paar nieuwe ‘helden’ in de school – te makkelijk zou worden ingepast binnen de bestaande structuur en weinig effect zou hebben op de cultuur van de school en op de rol van en het appel op collega’s binnen de school. Om die reden stond in de titel en in de start van de leergang ‘gedeeld leiderschap’ centraal. Dat had echter twee effecten:

- Door de focus op ‘gedeeld leiderschap’ werd dat een norm waaraan alles in de school getoetst werd: ‘Is er in onze school wel sprake van gedeeld leiderschap?’. Gedeeld leiderschap werd daarmee een ideaal waar veel scholen nog ver weg van waren. Het is de vraag of zo’n ideale en in de ogen van velen onbereikbare norm wel een perspectief geeft dat uitnodigt tot ontwikkeling. Voor deelnemers aan de leergang kan het leiden tot frustratie, omdat ze het gevoel hebben dat het realiseren van gedeeld leiderschap niet in hun cirkel van invloed ligt. Langzaamaan beseften we dat we het liever als proces beschouwen, als een werkwoord in plaats van een (statische) uitkomst, een structuur of een organisatiemodel. Dus in plaats van gedeeld leiderschap, hebben we het liever over ‘het delen van leiderschap’. Dat is een actie, een mindset, een uitdaging en opdracht, in plaats van een norm waaraan organisaties getoetst worden. En dat is iets wat in ieders sfeer van invloed ligt en waar ieder een bijdrage aan kan leveren.
- Met het centraal stellen van gedeeld leiderschap kwam de organisatie centraal te staan. Maar een organisatie bestaat uit mensen die daarbinnen moeten acteren en die daarvoor kwaliteiten nodig hebben. Hoewel uit de leerverslagen blijkt dat de deelnemers hun persoonlijk leiderschap sterk ontwikkeld hebben, hebben we zelf het gevoel dat we in de opleiding te weinig expliciete aandacht besteed hebben aan de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap. Dat speelde vooral een rol in de (door corona in aantal beperkte) intervisie-bijeenkomsten. Het is misschien vooral

een kwestie van volgorde: het delen van leiderschap kan pas vorm krijgen als de actoren ook zelf hun leiderschap hebben ontwikkeld. In de volgende ronde van de leergang willen we dus het perspectief omdraaien: starten met de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap en langzaam de overstap maken naar wat dat betekent voor jouw rol in relatie tot de rol van anderen: het delen van leiderschap.

2. Individueel of collectief

We hebben bewust gekozen voor het werken met drietallen uit één school, vanuit de gedachte dat dat al in beginsel een aanzet geeft tot gedeeld leiderschap en daarnaast zorgt voor steun bij het in gang zetten van veranderingen in de school. Dat zagen we ook gebeuren. Het werken in drietallen dwong deelnemers om het gesprek aan te gaan over hun school en hun beelden te expliciteren. Het samen optrekken zorgt ook voor zelfvertrouwen om concreet rollen te pakken binnen de school. Toch zit daar ook een valkuil. Het feit dat je het met elkaar kunt bespreken maakt de noodzaak om de eigen beelden te toetsen bij collega's kleiner, daardoor het trio ook een losstaande groep binnen de school kan vormen. Door met z'n drieën het gesprek aan te gaan met de schoolleider, ontstaat het risico van een groep binnen de totale groep.

Vooralsnog weegt voor ons de onderlinge steun en zelfvertrouwen die een drietal elkaar geeft zwaarder dan het risico van een voorhoedegroep, maar het is van belang om dit risico open met de deelnemers te bespreken om gezamenlijk manieren te vinden om die valkuil te vermijden.

3. Schooloverstijgende uitwisseling

We hebben bovendien gemikt op deelname van trio's uit verschillende scholen (in plaats van een school- of bestuurs specifiek traject te maken) in de veronderstelling dat uitwisseling tussen scholen waardevol is en het perspectief op de eigen school kan scherpen. De samenstelling van de groep was uiteindelijk erg divers, variërend van scholen met een meer traditionele onderwijsvisie of organisatiestructuur tot vernieuwings scholen die al meer expliciet gedeeld leiderschap als vertrekpunt hadden. Dat riep de vraag op of de uitwisseling tussen deze scholen wel voldoende zou opleveren voor alle deelnemers. Die vraag bleek echter niet aan de orde te zijn. Alle scholen waren betrokken bij veranderprocessen en worstelden met vergelijkbare vragen ten aanzien van leiderschap, cultuur, eigenaarschap en weerstand. Dat gaf een basis om met elkaar mee te denken. Bovendien dwong de uitwisseling dat deelnemers de situatie op hun school meer expliciet verwoordden waardoor ze beseften dat de situatie in hun school misschien nog wel helemaal niet zo ideaal was als ze dachten, of juist beter dan dat ze veronderstelden.

4. Een concreet vraagstuk als vertrekpunt

Aan de basis van de leergang lag de veronderstelling dat er sprake was van een verandervraagstuk dat kon dienen als handvat voor de deelnemers aan de leergang om de theorie naar de praktijk te vertalen. In de intake werd daarom ook – samen met de leidinggevende – verkend wat dat concrete verandervraagstuk zou moeten zijn. Vervolgens zou dat vraagstuk stapsgewijs geanalyseerd worden om tot een concrete aanpak te komen.

De werkelijkheid bleek weerbarstiger te zijn dan we vooraf veronderstelden. Gedurende de leergang bleek bij sommige deelnemers het verandervraagstuk helemaal niet zo helder of complexer en taaier

dan vooraf gedacht, wisselden de thema's van bijeenkomst tot bijeenkomst of leidden nieuwe inzichten tot een fundamentele herformulering van het vraagstuk. Dat alles is geen reden om de focus op een concreet verandervraagstuk binnen de school te wijzigen, maar wel om richting deelnemers en leidinggevende iets voorzichtiger te zijn in het creëren van verwachtingen dat dit vraagstuk aan het einde van de leergang 'opgelost' is. Uiteindelijk is het oplossen van een verandervraagstuk binnen de school geen doel van de leergang, maar slechts een middel om het leerproces van de deelnemers te focussen, een kapstok om concepten, theorieën en handvatten aan op te hangen, en een context om een nieuwe rol te oefenen.

5. Het delen van leiderschap in scholen

Naast inzichten met betrekking tot de inrichting van een leertraject voor het ontwikkelen van leiderschap van leraren, leveren onze ervaringen ook inzichten die we mee zouden willen geven aan docenten, teamleiders, schoolleiders en bestuurders die interesse hebben in het (verder) delen van leiderschap op hun scholen. Zij spelen immers een belangrijke rol in het creëren van condities voor het delen van leiderschap in scholen. Hieronder benoemen we daarom tot slot zes aandachtspunten die van belang zijn voor het versterken van het delen van leiderschap in scholen.

1. Gebruik een brede definitie van goed leraarschap en stel deze samen vast.

Vertrekpunt bij het delen van leiderschap binnen scholen is het besef dat leraren potentie én ambitie hebben om niet alleen het onderwijs te verzorgen, maar ook om het onderwijs te verbeteren. Zoals we in de inleiding aangaven vraagt dit een breder perspectief op het beroep van leraar. Een breed mentaal model van goed leraarschap, met aandacht voor verschillende rollen, voor ontwikkeling gedurende de loopbaan, en voor samenwerking binnen een team door het gebruik van elkaars kwaliteiten doet recht aan die potentie en ambitie en biedt een basis om binnen de school het bewustzijn ten aanzien van de verschillende facetten van het leraarschap te versterken en daar het gesprek over te voeren.

2. Spreek over het 'delen van leiderschap' in actieve zin (in plaats van over gedeeld leiderschap als organisatiemodel).

Zoals hierboven beschreven zaait het discours omtrent gedeeld leiderschap haar eigen verwarring. Gedeeld leiderschap roept een beeld op van een eindsituatie, een structuur en cultuur. Tegelijk zien we in scholen dat het veeleer een zoektocht is, een proces met vallen en opstaan dat voortdurend aandacht verdient. Gedeeld leiderschap is dan geen organisatiemodel dat voorwaardelijk is voor de mogelijkheid voor leraren om leiderschap uit te oefenen, maar juist het resultaat daarvan. Hoewel het ter discussie stellen van een organisatiestructuur - en de vaak daartoe behorende impliciete vormen van besluitvorming – een effect kan zijn van het willen versterken van leiderschap van leraren, beschouwen wij het niet als hoofdzaak. Hoofdzaak zou wat ons betreft moeten zijn de mate waarin leraren in ruimere mate hun leiderschap kunnen delen en inzetten, waardoor onder andere de prestaties van leerlingen zouden kunnen verbeteren. Wanneer leraren zich bewust worden van het feit dat zij op verschillende niveaus actief kunnen zijn (operationeel, tactisch en strategisch), verrijkt dit hun werkwereld en zelfbeeld.

3. Besteed aandacht aan persoonlijk leiderschap, alvorens leraren complexe veranderkundige opdrachten te laten uitvoeren.

Wanneer leraren te snel met concrete vraagstukken aan de het werk gaan, kan een belangrijke stap worden overgeslagen: het persoonlijke leiderschap. Onderwijs en onderwijsontwikkeling is mensenwerk en mensenwerk vraagt om bewustzijn van kwaliteiten en valkuilen. Door eerst aandacht te besteden aan de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap (bijvoorbeeld in een scholings-, intervisie- of coachingstraject) worden leraren in positie gebracht om met het verandervraagstuk en de context aan de slag te gaan, zonder dat zij zichzelf over het hoofd zien.

4. Laat zien dat onderwijsverbetering een proces van langere adem is.

Wat opviel tijdens de leergang was een zeker ongeduld bij leraren om effect te zien van hun interventies. Omdat veranderekunde niet of nauwelijks aan bod komt op lerarenopleidingen hebben leraren soms irreële verwachten van veranderprocessen. Het managen van verwachtingen en het ontwikkelen van sensitiviteit voor de duur waarmee processen zich voltrekken zijn daarom belangrijk.

5. Investeer in kennis en vaardigheden omtrent veranderprocessen, arbeids- en organisatiepsychologie.

Veel leraren hebben de neiging om zich te storten op de inhoud van een verandering. Daar zit veelal hun passie en ambitie. Risico is echter dat er weinig aandacht is voor het veranderproces en de vraag hoe dit ingericht moet worden om bij dit vraagstuk en in deze context tot een succesvolle verandering te komen. Veranderekundige en proceskundige concepten en vaardigheden zijn de meeste leraren in hun opleiding niet of nauwelijks tegen gekomen, terwijl wordt verwacht dat ze wel onderwijsverbeteringsprocessen mede-opzetten. Inzicht in veranderprocessen, in motivatietheorie toegespitst op organisaties, in organisatieculturen en in onderstromen in organisaties kan helpen om meer aandacht en gevoeligheid te ontwikkelen voor processen waardoor die processen effectiever worden en leiden tot meer duurzame opbrengsten. Door die theorieën en concepten uit de organisatiekunde, veranderekunde en proceskunde ontwikkelen leraren oog voor essentiële elementen van veranderprocessen in organisaties en een taal om die elementen te benoemen en aan te pakken.

6. Organiseer samenkomsten met collega's van verschillende type scholen in de regio voor collegiale uitwisseling en 'capacity building'

Veranderprocessen vinden altijd plaats binnen een sociale context. Dat maakt die veranderprocessen uniek en verklaart de neiging om die processen vooral binnen een school vorm te geven. Tegelijk is de valkuil dat daarmee de blinde vlekken die binnen de school bestaan niet zichtbaar worden. Juist interactie met anderen buiten de school dwingt om impliciete aannames en vanzelfsprekendheden expliciet te maken. Vreemde ogen kunnen bovendien helpen om nieuwe wegen en ongebaande paden te vinden. Netwerken van leraren uit verschillende scholen kunnen bovendien bijdragen aan een veilige context voor intervisie en feedback en daarmee bijdragen aan het versterken van de effectiviteit van leraren bij het vernieuwen en verbeteren van onderwijs binnen hun school.

Bronnen

Boonstra, J. (2018). *Veranderen als samenspel. Een positieve kijk op het veranderen en vernieuwen van organisaties*. Deventer: Management Impact.

Iske, P. (2018). *Instituut voor briljante mislukkingen. Maak ruimte om te experimenteren, innoveren en leren*. Business Contact

Morgan, G. (2006). *Images of organization: The executive edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Snoek, M. (2020). *Observatie en reflectie in tijden van corona*. Gepubliceerd online op <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/observatie-en-reflectie-in-tijden-van-corona>

Snoek, M. (2019). Leraren en schoolleiders: leiders en volgers. Vier perspectieven op leiderschap van leraren. *De Nieuwe Meso*, 6(4), 8-15.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M., Pauw, I, & Van Tartwijk, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief – Een veelzijdig beroepsbeeld*. Meppel: Ten Brinke Uitgevers/Didactief.

van Es, R. (2013). *Veranderdiagnose: de onderstroom van organiseren*. Amsterdam: Boom