

# Leiderschap van leraren

## Een verkenning van een containerbegrip

*Marco Snoek*

### **Inleiding**

In de discussies over professionele ruimte wordt steeds vaker een pleidooi gehouden voor het ‘leiderschap van leraren’. Dit begrip is komen overwaaien uit de Angelsaksische context, waar al langer bewegingen rond *teacher leadership* bestaan, vaak gekoppeld aan contexten waar sprake is van gedeeld of gespreid leiderschap. Als we het begrip ‘leiderschap van leraren’ ook in de Nederlandse context willen gebruiken om de rol van leraren te versterken, dan is het wenselijk en noodzakelijk om helder te krijgen wat we met dit begrip precies bedoelen.

Dit hoofdstuk is bedoeld om meer invulling te geven aan het begrip ‘leiderschap van leraren’, waarbij leiderschap van leraren gezien wordt als een kenmerk en kwaliteit van zowel leraren als van een schoolorganisatie. Succesvol leiderschap van leraren stelt eisen aan beide. Aan de hand van die eisen kun je als leraar inschatten in welke mate het lonend is om binnen jouw school aan de slag te gaan met leiderschap van leraren. Dit leiderschap van leraren kan vorm krijgen door het erkennen van de kwaliteit en rol van individuele leraren die leiderschap naar zich toe trekken, en daarin erkend worden door middel van het creëren van posities en structuren door het schoolbestuur. Leiderschap van leraren kan echter ook los van formele posities vorm krijgen, in een schoolcultuur waarin leiderschap niet gebonden is aan individuen, maar aan het docententeam als geheel, en waarin rollen wisselen over de tijd.

### **Autonomie van scholen is nog geen autonomie van leraren**

Halverwege de jaren tachtig groeide het besef dat onderwijs geen proces is dat je vanuit een ministeriële beleidstoren (destijds in Zoetermeer) kunt regelen. De kwaliteit van het onderwijs wordt niet bepaald door beleidsmaatregelen, maar door de interactie van leraren, leerlingen en ouders in een school. Dit inzicht heeft sinds die tijd geleid tot een overheid die steeds minder regels opstelde en de scholen steeds

meer autonomie gaf. Dat proces van deregulering was een proces van vallen en opstaan; de overheid bleef immers grondwettelijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van onderwijs, en vermeende misstanden waren voor de Tweede Kamer vaak aanleiding om toch nog van bovenaf allerlei interventies in het onderwijs te lanceren. In 2008 pleitte de commissie-Dijsselbloem nog eens voor een heldere scheiding van taken: de overheid gaat over het *wat*, de scholen over het *hoe*.

Vrijheid en autonomie van scholen ten aanzien van de inrichting van het onderwijs gaan echter ook gepaard met verantwoordelijkheid voor de opbrengsten ervan. In de afgelopen jaren is daarom parallel aan de toename van autonomie ook sprake van een toename van controle en inspectie. Schoolleiders worden steeds meer aangesproken op de kwaliteit en de resultaten van het onderwijs in hun scholen. En als je ergens op aangesproken wordt, dan moet je daar ook op kunnen sturen. Het gevolg is dat schoolbesturen zich steeds meer zijn gaan bemoeien met de onderwijsprocessen in hun scholen en de opbrengsten daarvan. Daarmee ontstond de paradoxale situatie dat de autonomie van scholen toenam, maar dat leraren het gevoel kregen dat hun autonomie afnam. Schoolbesturen wilden invloed op een domein dat traditioneel het alleenrecht van de leraar was: de kwaliteit en de inrichting van het onderwijs. Leraren voelden zich daardoor buitenspel gezet. Rond 2006 leidde die paradox tot een stevige tegenbeweging van leraren: Leraren claimden professionele ruimte om hun beroep te kunnen uitoefenen: het vormgeven en uitvoeren van onderwijs, en eisten dat bestuurders, managers, beleidsmakers en onderwijskundige adviseurs zich uit hun domein terugtrokken.

### **Leraren pakken hun professionele ruimte**

Die tegenbeweging heeft geleid tot een groeiend besef dat het beroep van leraar meer omvat dan het uitvoeren van onderwijs dat door anderen is ontworpen. Beter Onderwijs Nederland en de vakbonden pleiten voor het herstel van de professionele autonomie en het professionele gezag van de leraar. Professionele ruimte is echter ook een thema geworden voor het ministerie, voor de Onderwijsraad en voor schoolbesturen. Opvallend daarbij is dat de toon van de bijdrage van leraren aan het debat in de loop der jaren ook veranderd is: van klacht en protest naar zelfbewustzijn en optimisme, en van slachtoffer van bestuurlijk beleid naar hefboom voor verandering. Op verschillende plekken zijn daar de voorbeelden van te zien: Leraren met Lef zien zichzelf als diegenen die verandering in de school op gang kunnen en moeten brengen (liefst samen met 'directeuren met durf'). Leraren organiseren bijeenkomsten over scholen heen om zelf gezamenlijk hun professionele ontwikkeling ter hand te nemen in MeetUps en EdCamps, en in groepen zoals The Crowd. De Amsterdamse leraren basisonderwijs die verenigd zijn in de Vereniging van Mees-

terschappers profileren zich als gesprekspartners voor de Amsterdamse lokale onderwijspolitiek. Onderwijsbloggers en -twitteraars zetten de beroepsgroep op de kaart in het maatschappelijke debat over onderwijs. Leraren van de Lerarenadviesraad van de Onderwijscoöperatie buigen zich over de beste manier om het beroep van leraar te organiseren en te ontwikkelen. De Leraren van het jaar, verenigd in de Lerarenkamer, nemen hun ambassadeurschap serieus en dragen bij aan de ondersteuning van startende leraren.

Naast dergelijke landelijke initiatieven zijn er tal van lokale initiatieven waarbij leraren binnen hun sectie, afdeling of school het initiatief nemen en de regie naar zich toe trekken. Professionele ruimte is daarmee geen afgebakend takenpakket, maar veeleer een taakopvatting en een ambitie, waarvan de reikwijdte kan variëren. Je kunt het vergelijken met online strategiespellen, waarbij je een bepaald gebied kunt veroveren (zoals League of Legends) of een stuk landbouwgrond moet onderhouden (zoals bij Farmville). Hoe groter het gebied dat je verovert, des te groter je verantwoordelijkheid wordt om dat gebied te onderhouden en te beschermen tegen indringers of opdringend onkruid. Evenzo kunnen leraren hun professionele ruimte opvatten als hun eigen lessen of hun sectie, maar het kan zich ook uitstrekken tot de hele school of het hele beroep.

### **Professionele ruimte en leiderschap van leraren**

Leraren geven samen vorm aan het onderwijs op een school. Hoe meer invloed je als leraar wilt hebben, of hoe groter je je professionele ruimte ziet, des te meer je daarvoor met andere leraren te maken krijgt, hetzij door het initiatief en het voortouw te nemen in ontwikkelingen, hetzij door dit samen met collega's te doen. Hulsbos, Andersen, Kessels en Wassink (2012) leggen daarom een verbinding tussen professionele ruimte en het leiderschap van leraren in de school. Bij professionele ruimte gaat het immers om de mogelijkheid en ruimte om invloed uit te oefenen op de inrichting en ontwikkeling van onderwijs. Dat sluit aan bij een definitie van leiderschap van leraren: *het – individueel of collectief en door ontwikkeling, inspiratie en onderzoek – richting geven aan en invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere leden van de schoolgemeenschap, met het doel om scholen en leerresultaten van leerlingen te verbeteren* (Snoek, 2014).

De twee begrippen zijn nauw gekoppeld: professionele ruimte ontstaat alleen als die ruimte ook ingevuld wordt, als leraren leiderschap naar zich toe trekken en leiderschap tonen. En tegelijk kan leiderschap van leraren alleen ontstaan als leraren de ruimte krijgen om dat leiderschap naar zich toe trekken, als ze die ruimte kunnen verwerven en als anderen hun die ruimte ook gunnen.

Leiderschap van leraren is dan dus tegelijk een gevolg van professionele ruimte

en een voorwaarde voor professionele ruimte. Hulshof en collega's werken dit verder uit aan de hand van het werk van Spillane en van DeRue en Ashord. Spillane (2006) benadrukt dat leiderschap altijd vorm krijgt door middel van een interactie tussen leiders en volgers. Hoe die interactie vorm krijgt, de feitelijke 'leiderschapspraktijk' in de school, is afhankelijk van de concrete situatie. Leiders, volgers en de situatie beïnvloeden elkaar wederzijds. DeRue en Ashford (2010) benadrukken dat deze interactie wordt beïnvloed door normen en overtuigingen die weer voortkomen uit impliciete leiderschapstheorieën, opvattingen en overtuigingen over wat leiderschap is. Die impliciete leiderschapstheorieën zijn het resultaat van mentale modellen, overtuigingen en aannames over organisaties en leiderschap.

### **Mentale modellen ten aanzien van leiderschap**

Onze mentale modellen over organisaties zijn in grote mate beïnvloed door de manier waarop veel scholen georganiseerd zijn: als hiërarchische piramides met het college van bestuur aan de top en de leraren onderaan. Hoe hoger je in de piramide zit, des te meer verantwoordelijkheden en des te hoger het salaris. Dat dat mentale model diep is ingesleten wordt zichtbaar in spreekwoorden en uitdrukkingen: 'één kapitein op een schip', 'de apenrots', 'de werkvloer'. Het gevolg van dat ingeslepen mentale model is dat nieuwe ontwikkelingen zodanig worden vormgegeven dat ze passen in de bestaande piramidestructuur. Zo heeft de poging om meer variatie in het beroep van leraar te brengen – de functiemix – geleid tot nieuwe treden op de ladder of verdiepingen in de piramide. De verschillende niveaus van de piramide kennen een sterke scheiding, in taken, verantwoordelijkheden en salaris, maar ook in onderlinge beeldvorming. Zodra een leraar meer coördinerende en leidinggevende taken krijgt, is hij voor de overige leraren al snel niet meer 'één van ons', en een leidinggevende heeft in de ogen van leraren vaak geen idee van wat er op de werkvloer speelt. Colleges van bestuur en directies zijn met andere, strategische, vraagstukken bezig dan leraren en hanteren een andere taal. Zo kunnen leraren gefocust zijn op de ontwikkelkansen en het binnenboord houden van individuele leerlingen, terwijl colleges van bestuur met name zullen kijken naar uitval en rendement van de gehele leerlingpopulatie. Daarmee zijn de vraagstukken waar leraren respectievelijk colleges van bestuur zich mee bezighouden niet meer of minder relevant of waardevol, maar ze hebben een dusdanig andere insteek of perspectief dat dat makkelijk leidt tot onderling onbegrip en spraakverwarring. Mobiliteit in de piramide is beperkt en heeft vaak alleen een opwaartse richting; stapjes terug in niveau (en salaris) zijn zeldzaam.

Dit mentale model ten aanzien van organisaties heeft ook invloed op mentale modellen ten aanzien van leiderschap. Er zijn verschillende mentale modellen te

onderscheiden: allereerst het beeld van *de manager*, die zorg draagt voor de juiste richting en uitkomsten van de organisatie en daartoe mensen in beweging moet zien te krijgen. Daartoe kan hij gewenst gedrag in de organisatie belonen en bij ongewenst gedrag sancties hanteren (*carrots and sticks*). Een veelgebruikt instrument daarbij zijn functionerings- en beoordelingsgesprekken. Een tweede variant is dat van *de leider*, degene die vooroploopt. Vaak wordt dit beeld aangevuld met dat van de leider als *visionair*, iemand die de richting aangeeft, met passie en overtuiging, die sturing geeft aan strategische beleidsplannen, die enthousiasmeert en zaken in gang zet. Dit mentale model sluit nauw aan bij beelden over transformatief en onderwijskundig leiderschap en de leider als 'held' (Kessels, 2012). Een derde mentaal model ten aanzien van leiderschap is dat van *dienend leiderschap*, een leider die zich ondersteunend en dienstbaar opstelt tegenover professionals, die als hitteschild fungeert en allerlei impulsen van buitenaf afvangt, zodat professionals kunnen doen waar ze goed in zijn. Deze drie mentale modellen passen alle drie binnen het beeld van een hiërarchische organisatie met een leider aan de top, die kan besluiten om anderen al dan niet te mandateren. Een vierde mentaal model is dat van *gespreid leiderschap* (ook wel aangeduid als *shared of distributed leadership*), waarbij leiders en volgers voortdurend kunnen wisselen. Afhankelijk van het vraagstuk, het moment en de deskundigheid die iemand inbrengt, is er de ruimte om op een bepaald onderwerp het leiderschap te claimen. Leiderschap en volgerschap zijn in dit model niet aan personen gebonden. Daarmee doorbreekt gespreid leiderschap de vaste hiërarchische structuur die veel onderwijsorganisaties kenmerkt.

De vier genoemde mentale modellen bepalen in welke mate je een rol oppakt als volger (al of niet mopperend op het management) of als leider, en of dat leiderschap tot stand komt op basis van een formeel mandaat vanuit een college van bestuur of schoolleider (wat het geval is bij formele functies of functieniveaus zoals, LC, LD, bouwcoördinator, teamleider, enzovoort), of op basis van een informele erkenning door collega's.

### **Literatuur over leiderschap van leraren**

In het Engelse taalgebied is vrij veel geschreven over het leiderschap van leraren, aangeduid als *teacher leadership*. Een deel daarvan is vooral beschrijvend en gaat over situaties waarin leiderschap van leraren reeds aanwezig is en werkt, of situaties waarin leraren met vallen en opstaan hun leiderschap proberen uit te oefenen. Een deel van de literatuur gaat niet zozeer over de leraar, maar over wat een schoolleider moet doen om gespreid leiderschap en leiderschap van leraren te stimuleren en ondersteunen. Er zijn nog maar weinig teksten over wat een school moet doen om het leiderschap van leraren meer plek en ruimte te geven in een school, en er is nog

maar weinig zicht op de rol van leraren zelf bij het vormgeven en ontwikkelen van leiderschap van leraren.

### **Het waarom van het leiderschap van leraren**

Muijs en Harris (2006) geven aan dat de literatuur rond leiderschap van leraren meer te beschouwen is als pleidooien voor leiderschap van leraren dan als scherpe, onderzoeksmatige analyses van de manier waarop leiderschap vorm kan krijgen en van de voorwaarden voor het ontwikkelen en het realiseren daarvan.

Een belangrijke motivatie voor het promoten van het leiderschap van leraren is gelegen in de onderliggende opvattingen over het beroep. Het leraarschap wordt gezien als een beroep waarin leraren zelf vorm geven aan hun onderwijs, op basis van expliciete waarden en een persoonlijke visie. In de Angelsaksische publicaties is het pleidooi voor het leiderschap van leraren dan ook vooral een tegenreactie op de bureaucratisering en de professionalisering van het leraarschap, dat vandaag de dag gedomineerd wordt door toetsen en protocollen (Whitty, 2008). Scheerens (2010) geeft aan dat er naast een primaire rol van leraren ten aanzien van het begeleiden en ondersteunen van het leren van leerlingen ook sprake is van een secundaire rol als actieve collega, als partner van leidinggevendenden, als ontvanger van feedback, als innovator en als onderzoeker. Die secundaire rol duidt hij aan met de term 'leiderschap van leraren'.

Wanneer we het leraarschap zien als een beroep dat vorm krijgt in samenwerking met collega's, dan zijn nieuwe inzichten die leraren opdoen op basis van professionalisering, onderzoek, externe contacten en feedback aanleiding om collega's te beïnvloeden en mee te nemen in het gezamenlijk verbeteren van onderwijs (Frost, 2012). Leraarschap overstijgt dan de eigen klassenpraktijk en de eigen leerlingen, maar heeft ook betrekking op het meenemen van collega's in innovatie en verbetering.

### **Varianten van leiderschap van leraren**

In de literatuur rond leiderschap van leraren is het onderscheid tussen hiërarchisch leiderschap en *bottom-up* leiderschap van leraren niet altijd even duidelijk. Veel van de literatuur sluit nog aan bij de huidige hiërarchische structuren in scholen, waarbij leiderschap gebonden is aan posities. In dergelijke organisaties kunnen leraren leiderschap uitoefenen door te solliciteren op de functie van teamleider of bouwcoördinator, of door zelf rollen te claimen. Leiderschap krijgt dan vorm op basis van erkenning en een mandaat dat verleend wordt, door schoolleiders of door collega's. Murphy (2005) noemt dit leiderschapsstrategieën die gebaseerd zijn op rollen (*role-based leadership strategies*), omdat ze uitgaan van enkele specifieke leraren die een leiderschapsrol pakken. Daarnaast onderscheidt hij echter ook leiderschapsstrate-

gieën die gebaseerd zijn op gemeenschappen (*community-based leadership strategies*), waarbij niet één enkele *teacher leader* centraal staat, maar waar het leiderschap collectief belegd is bij een team. Hier wordt leiderschap niet gezien als een bijzondere kwaliteit of ambitie van één of enkele leraren, maar als een inclusief kenmerk van het hele team, waarin ieder zijn of haar verantwoordelijkheid heeft.

John MacBeath (2009) probeert nog wat meer grip te krijgen op de verschillende varianten van leiderschap van leraren en komt uiteindelijk tot zes verschillende modellen waarin leiderschap kan worden gedeeld in organisaties:

1. Het leiderschap wordt *formeel belegd* bij verschillende mensen en op basis van formele functiebeschrijvingen, met als doel om taken en verantwoordelijkheden te verdelen.
2. Het leiderschap wordt *pragmatisch belegd*, door middel van het ad hoc delegeren van werklast.
3. Het leiderschap wordt *strategisch belegd* bij verschillende mensen, met als doel om bewust en planmatig de betrokkenheid te vergroten.
4. Het leiderschap wordt *incrementeel belegd*; dat wil zeggen dat mensen meer verantwoordelijkheden krijgen naarmate ze beter laten zien dat ze daartoe de capaciteiten hebben.
5. Het leiderschap wordt *opportunistisch belegd*, doordat individuen vrijwillig, bewust en op eigen initiatief leiderschap naar zich toe trekken en daar ook de ruimte voor krijgen van hun schoolleiders en collega's.
6. Het leiderschap wordt *cultureel belegd*, wanneer de cultuur en traditie zodanig zijn dat ieder wordt uitgenodigd en uitgedaagd om leiderschap op te pakken, zonder dat dat belegd is bij specifieke functies.

De eerste vijf modellen zijn te beschouwen als *role-based* strategieën, de laatste als een *community-based* strategie. De eerste vier zijn te beschouwen als top-down gestuurde strategieën, de laatste twee als bottom-up-strategieën. MacBeath beschouwt deze modellen als een continuüm en gaat ervan uit dat scholen zich geleidelijk van de ene vorm kunnen ontwikkelen richting een volgende vorm, maar deze aanname is niet onderbouwd door onderzoek. De modellen van McBeath laten echter zien dat er veel varianten van leiderschap van leraren zijn.

### **Voorwaarden en belemmeringen voor leiderschap van leraren**

Er zijn diverse condities en belemmeringen die overwonnen moeten worden om leiderschap van leraren ruimte te geven. Murphy (2005) benadrukt verschillende aspecten van de organisatiestructuur en -cultuur die een belemmering kunnen zijn

voor leiderschap van leraren. Een van die belemmeringen is de cultuur van gelijkheid die in veel scholen heerst. Die gelijkheidscultuur kan gemakkelijk doorschieten in een cultuur van individuele autonomie en professionele privacy, waarbij leraren zich niet met elkaars lessen (mogen) bemoeien. Lesgeven wordt dan gezien als de individuele verantwoordelijkheid van leraren, en leraren worden op scholen met een dergelijke cultuur ook meer aangesproken op hun individuele verantwoordelijkheid dan op een collectieve verantwoordelijkheid. Leiderschap van leraren wordt dan vaak gezien als een bemoeienis met de lessen van anderen. Initiatieven om leiderschap van leraren te stimuleren kunnen dan gezien worden als een poging om een nieuwe oligarchie van bepaalde leraren te creëren.

Ook de organisatiestructuur belemmert vaak mogelijkheden voor leiderschap van leraren. In hiërarchische schoolorganisaties is er namelijk een vrij strikte scheiding tussen onderwijs en management. Het wij-zijdenken kan ervoor zorgen dat een leraar die leiderschap naar zich toetrekt, beschouwd wordt als verlengstuk van het management en niet meer als deel van het docententeam. Als *teacher leaders* de traditionele scheidslijnen tussen onderwijs en management doorbreken, kunnen zij daardoor geïsoleerd raken.

De logistieke structuur van een school die gedomineerd wordt door lesroosters en leraren die in hun eentje lesgeven aan groepen leerlingen is ook een belemmering voor het leiderschap van leraren. De mogelijkheden voor leraren om elkaar te ontmoeten, met elkaar in gesprek te gaan over kwaliteit van leren en lesgeven of bij elkaar in de klas te kijken, is op veel scholen beperkt, en dat belemmert het inhoudelijke gesprek over onderwijs. *Teacher leaders* die het gesprek over het onderwijs en het handelen van collega's willen beïnvloeden moeten in hun takenpakket de mogelijkheid hebben om samen met collega's in gesprek te gaan, en dat lukt niet als je volgeroosterd bent met lessen.

Om ruimte te kunnen geven aan het leiderschap van leraren is daarom een structuur van samenwerken en een cultuur van collectiviteit, van collegiaal vertrouwen en van open communicatie nodig.

### **Leiders, volgers en context**

In het voorgaande gaf ik al aan dat de mate waarin iemand kiest voor een rol als *teacher leader* mede bepaald wordt door een afweging van beloningen en risico's. Op basis van het bovenstaande zijn die afwegingen ten aanzien van condities voor succesvol leiderschap van leraren nog iets nauwkeuriger in kaart te brengen. Katzenmeyer en Moller (2009) onderscheiden vier domeinen die een rol kunnen spelen in die afweging: het commitment in de organisatie ten aanzien van leiderschap van leraren, de cultuur van de school, de focus op professioneel leren van leraren binnen



de school en de persoonlijke balans.

<b>Commitment van de organisatie ten aanzien van leiderschap van leraren</b>	<b>Schoolcultuur</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Onderschrijft en ondersteunt de school-leider het belang van leiderschap van leraren?</li> <li>◇ Heb ik tijd en ruimte om mijn leiderschapsrol vorm te geven?</li> <li>◇ Welke invloed heb ik op het ontsluiten van menselijke en financiële hulpbronnen?</li> <li>◇ Hoe is de relatie tussen leraren en teacher leaders op mijn school?</li> <li>◇ Worden teacher leaders aangemoedigd om te participeren in en een kritische bijdrage te leveren aan strategische beslissingen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Werken collega's open met mij samen?</li> <li>◇ Sluiten leraren zich op in hun eigen lespraktijk, of zoeken ze mogelijkheden voor professioneel leren?</li> <li>◇ Hoe zijn de relaties tussen leraren onderling?</li> <li>◇ Hoe is de interactie tussen leraren uit hetzelfde vakgebied, of met verschillende niveaus van ervaring?</li> <li>◇ Zijn de sociale netwerken binnen de school gezond of disfunctioneel?</li> <li>◇ Is er tijd en ruimte voor leraren om samen te werken? Wordt samenwerking van hen verwacht ten aanzien van de praktijk van het lesgeven?</li> </ul>

<b>Professioneel leren</b>	<b>Persoonlijke balans</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Zijn leraren gewend om geobserveerd te worden en elkaar te observeren?</li> <li>◇ Werken leraren samen om onderwijs en leren te verbeteren?</li> <li>◇ Wat voor geschiedenis heeft de school ten aanzien van innovatie-initiatieven en professionalisering?</li> <li>◇ Is er een functionerende professionele leergemeenschap? Wordt professionalisering serieus genomen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Heb ik voldoende kennis en vaardigheden om effectief mijn onderwijs te verzorgen?</li> <li>◇ Wat voor geschiedenis heb ik ten aanzien van samenwerking met andere leraren?</li> <li>◇ Komen andere leraren wel eens naar mij voor hulp en ondersteuning bij hun lessen?</li> <li>◇ Heb ik ondersteuning van familie of vrienden bij het oppakken van een leiderschapsrol?</li> <li>◇ Welke van mijn persoonlijke verplichtingen lopen het risico verwaarloosd te worden?</li> </ul>

*Figuur 8: Factoren die het succes als teacher leader beïnvloeden (Katzenmeyer & Moller, 2009, p. 127)*

Dit overzicht van factoren sluit aan bij de visie van Spillane dat de leiderschapspraktijk het resultaat is van een complex samenspel van leiders, volgers en context, waardoor een teacher leader in de ene school wel de ruimte krijgt om leiderschap te pakken en in een andere context niet, en waardoor het de ene leraar in een school wel lukt om leiderschap naar zich toe te trekken en een andere leraar niet.

### **Leiderschap ontwikkelen: een kwestie van competenties?**

De hierboven aangehaalde literatuur is vooral beschrijvend van aard, maar geeft nog weinig handvatten voor de vraag hoe je als leraar je leiderschap kunt ontwikkelen. Is iedere leraar een (potentiële) teacher leader, of vraagt leiderschap aanvullende kwaliteiten? Je effectiviteit als teacher leader wordt niet alleen bepaald door je omgeving en de ruimte die deze biedt voor leiderschap van leraren, maar ook door jouw persoonlijke kwaliteiten als teacher leader, door je persoonlijke effectiviteit. Verschillende elementen kunnen daaraan bijdragen.

Om leiderschap te kunnen uitoefenen moet je in elk geval een goede leraar zijn. Collega's zullen immers je leiderschap moeten erkennen, willen ze bereid zijn je te volgen. Die erkenning zal in veel gevallen gebaseerd zijn op het gezag dat je hebt onder je collega's, en dat gezag is voor een belangrijk deel gebaseerd op de geloof-

waardigheid en autoriteit die je hebt als leraar. Om anderen dan mee te kunnen nemen in ontwikkeling en vernieuwing moet je ook een taal hebben waarmee je kunt aangeven en uitleggen waarom een bepaalde aanpak wel of niet werkt. Je moet als leraar immers ook iets te vertellen hebben: waarom werkt jouw aanpak zo goed? Dat vraagt kennis over leren en lesgeven. Die taal wordt vaak aangereikt door theorie en wetenschappelijk onderzoek.

Als je echter niet alleen effectief wilt zijn binnen je klas, maar ook wilt bijdragen aan innovatie buiten je klas, dan moet je iets snappen van organisatiestructuren en -dynamieken, en van verander- en implementatieprocessen. Je moet vanuit een helikopterperspectief naar je schoolorganisatie kunnen kijken: waarom werkt dit wel of niet binnen onze organisatie? Daarnaast moet je zicht hebben op effectieve manieren om het collectief leren in scholen te stimuleren en om individuele collega's binnen de school te ondersteunen bij verandering.

Omdat de school geen geïsoleerd deel is van de samenleving, moet je je als school bij innovatie ook altijd verhouden tot die samenleving. Niet om die slaafs te volgen, maar om externe ontwikkelingen zodanig om te buigen en in te passen dat ze aansluiten bij de visie en missie van de school. Het is daarom van belang dat je als teacher leader zicht hebt op veranderingen in de omgeving van de school, op verwachtingen vanuit de lokale samenleving en de landelijke politiek, en op regelgeving.

Naast deze kenniselementen vraagt leiderschap van leraren om persoonlijke kwaliteiten zoals ondernemerschap, een kritische onderzoekende houding en natuurlijk leiderschap, maar ook om de bereidheid om zo nu en dan weer volger te zijn. Het ontwikkelen van deze kwaliteiten is veelal geen vanzelfsprekend onderdeel van de lerarenopleiding. Sommige leraren hebben een aantal van deze kwaliteiten van nature, maar voor het vorm geven aan leiderschap van leraren is het van belang om meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van die kwaliteiten. Dat kan door zelfscholing, maar ook door professionaliseringstrajecten zoals de masteropleidingen Leren en Innoveren.

### **Een opleiding tot teacher leader: transfer en afstemming**

De afgelopen jaren ben ik intensief betrokken geweest bij masteropleidingen die tot doel hadden om het leiderschap van leraren te versterken (de master Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam en de master Professioneel Meesterschap van het Centrum voor Nascholing). Doel van die opleidingen is om kennis ten aanzien van leren en lesgeven te verdiepen, om zicht te krijgen op vraagstukken rond organisatie en innovatie, om handvatten te krijgen om het leren van leraren te ondersteunen, en om door middel van onderzoek bij te dragen aan innovatie in de school. Maar het belangrijkste doel van de opleidingen is misschien wel om een verandering te

bewerkstelligen in de opvattingen van de deelnemers over het beroep van leraar en de eigen rol binnen de school, een verschuiving van slachtoffer naar actor, van object van innovatie naar initiatiefnemer van innovatie.

Ondanks deze mooie ambities bleek uit gesprekken met studenten aan de opleiding dat ze in hun eigen school tegen muren aan liepen, en de ruimte en het platform niet kregen om de kwaliteiten die ze ontwikkelden in de praktijk toe te passen. Dat was triest, maar kon op individueel niveau ook weer nieuwe kansen geven als afgestudeerden op zoek gingen naar een andere school waar die ruimte wel geboden werd. Voor veel deelnemers was dat echter niet de eerste intentie: ze wilden een bijdrage leveren aan hún school, en bovendien was het een gemiste kans voor de school waar ze zaten. Die spanning tussen de ontwikkelde kwaliteiten en het gebrek aan mogelijkheden om die binnen de school toe te passen was voor mij aanleiding om dat nader te onderzoeken (Snoek, 2014). Die spanning was te beschouwen als een transferprobleem: hoe stimuleer je dat iets wat in een opleidings situatie geleerd is, op de werkplek wordt toegepast? Een belangrijke voorwaarde voor deze transfer is de mate waarin de werkplek iemand uitdaagt en uitnodigt om datgene wat hij of zij geleerd heeft op de werkplek toe te passen: het transferklimaat van de school.

In het onderzoek werd zichtbaar hoe verschillende aspecten van dat transferklimaat een belemmering kunnen vormen voor het toepassen van leiderschapskwaliteiten op school.

Allereerst was er in veel scholen geen strategische afstemming (*alignment*) tussen de doelen van de opleiding en de veranderagenda van de school. Veel schoolleiders zagen de masteropleiding vooral als een beloning of persoonlijke impuls voor de leraar ('dat is goed voor jou'), in plaats van als een stimulans voor schoolontwikkeling ('dat is goed voor *ons*'). De betrokken leraren voelden zich ten aanzien van hun ontwikkelde kwaliteiten vaak niet erkend. Dat kwam ook doordat die kwaliteiten niet goed pasten in bestaande functies op school. Van iemand met een eerstegraads master of een master Special Educational Needs (SEN) weet iedereen wel wat voor rol hij of zij in de school kan hebben; dat past binnen het bestaande functiebouwwerk. Maar slechts weinig scholen hebben in hun functiebouwwerk een 'teacher leader' opgenomen. Het gevolg is ook dat de deelnemers aan de opleidingen in hun dagelijks handelen en in functionerings- en beoordelingsgesprekken niet op die kwaliteiten werden aangesproken. Leidinggevendens laten soms kansen liggen om mensen in positie te zetten, omdat ze niet goed weten hoe, of in een enkel geval omdat ze dat bedreigend vinden: zo'n leraar heeft soms meer kennis van onderwijs en onderwijsinnovatie dan leidinggevendens. Dat leidt regelmatig tot gemiste kansen, doordat masterstudent en leidinggevende niet samen het gesprek aangaan over de vraag wat de betekenis van een bepaald opleidingsonderdeel of college kan zijn

voor de ontwikkelingen binnen de school of het team.

Feitelijk illustreert deze kloof tussen opleiding en schoolpraktijk de onderliggende uitgangspunten van veel masteropleidingen. Die zijn gericht op de individuele ontwikkeling van deelnemers aan de opleiding, op het kwalificeren van individuen naar masterniveau, en dat is lastig te rijmen met het doel van leiderschap van leraren, namelijk om invloed te hebben op de gehele praktijk binnen de school. Feitelijk is zo'n masteropleiding die gericht is op het versterken van het leiderschap van leraren te beschouwen als een interventie in de schoolpraktijk en de schoolcultuur. Dat betekent dat het eigenlijk gaat om een combinatie van kwalificatie (van individuen op masterniveau) en interventie (in de leiderschapspraktijken binnen de school), en met name die interventie vraagt om een nauw samenspel tussen opleiding en school. Als dat samenspel er niet is, lopen teacher leaders het risico dat ze na afloop van hun opleiding niet erkend worden en binnen hun school worden genegeerd. De verwachting dat leraren die zo'n master gevolgd hebben zelf en in hun eentje in staat moeten zijn om hun omgeving te beïnvloeden en de gewenste kant op te sturen, getuigt van weinig besef van de complexiteit van organisatie- en cultuurverandering in scholen en van de status van 'beginnend teacher leader' die afgestudeerden hebben. Als één leraar als gevolg van een masteropleiding veranderd is en vervolgens terugkomt in een schoolorganisatie die niet veranderd is, dan is het niet realistisch om te verwachten dat hij of zij in staat is de school mee te trekken. Voor een verandering van leiderschapspraktijken in een school is meer nodig dan één leraar die leiderschapskwaliteiten ontwikkeld heeft. Leidinggevenden spelen op scholen een sleutelrol in het creëren van condities waarin leiderschap van leraren tot zijn recht kan komen en impact kan hebben op de school.

### **Positioneel versus gespreid leiderschap**

Dit inzicht in het belang van het organisatieklimaat en van strategische afstemming tussen opleiding en school is aanleiding geweest om de masteropleiding te zien als een gezamenlijke onderneming van school en opleidingsinstituut. Dit leidde tot een nieuwe variant van de masteropleiding die is uitgetoetst met 45 deelnemers uit drie ROCs.

In de nieuwe variant was er nauw en regelmatig overleg tussen opleiders en vertegenwoordigers van de school (in dit geval ROCs) over de afstemming tussen de opleidingsdoelen en de organisatiedoelen, was er gekozen voor een collectieve aanpak met meerdere leraren uit één school, en werden leidinggevenden betrokken bij opleidingsonderdelen. Een belangrijk aspect was dat de deelnemers aan de opleiding op hun school duidelijk gepositioneerd waren: ze waren op basis van een selectieprocedure aangesteld als LD-docent. Die LD-docenten zouden een sleutelrol moeten

spelen bij opleidingsoverstijgende onderwijsvernieuwing binnen het ROC en de masteropleiding moest ze daar de handvatten voor bieden. Het collectieve karakter en de strategische afstemming tussen school en opleiding bleken belangrijke succesfactoren. Minstens zo belangrijk was het feit dat de LD-docenten in positie waren gezet. De combinatie van deze factoren maakte dat het voor iedereen duidelijk was dat er hier sprake was van een nieuwe groep docenten, die niet genegeerd kon worden binnen de school. Doordat er binnen de school op allerlei plekken broedplaatsen van innovatie ontstonden, was er sprake van een kritische massa binnen de school die als vliegwiel kon dienen voor het ontwikkelen van nieuwe werkpraktijken en nieuwe leiderschapspraktijken.

Die positionering van masterdocenten als LD-docenten kan beschouwd worden als een vorm van gemandateerd en *role-based* leiderschap: leiderschap dat verleend is door het management van de organisatie aan bepaalde personen. Daarmee wordt het leiderschap op school erkend, zichtbaar gemaakt en beloond, maar daarmee ligt het leiderschap van leraren in de school ook vast aan bepaalde posities en personen, en dat staat nog ver af van een vorm van gespreid leiderschap waarbij iedereen de ruimte krijgt om wisselend het leiderschap naar zich toe te trekken, of van vormen van collectief leiderschap. Tegelijkertijd maakte die positionering het wel mogelijk om stappen te zetten langs de verschillende modellen van leiderschap van MacBeath. Bovendien gingen de masterdocenten met hun teams aan de slag om collectief leren binnen teams vorm te geven, en om samen met teams strategieën uit te zetten om hun ambities te realiseren en leidinggevend daarin mee te krijgen. Dat laat zien dat er potentie is om door te groeien naar leiderschap dat niet belegd is in posities, maar in de cultuur van de organisatie.

Teacher leaders die op zoek willen naar erkenning, zoeken dat, bij gebrek aan andere vormen van erkenning, vaak in een hogere functieschaal en beloning: een LC- of een LD-functie. Daarmee kan hun positie en rol binnen de school duidelijker worden, maar er kleven ook risico's aan: gemandateerd leiderschap dat gekoppeld is aan functieschalen plaatst leiderschap van leraren in de hiërarchie van de schoolorganisatie, maakt leiderschap afhankelijk van vacatureruimte (het is alleen mogelijk zolang er nog LC- of LD-functies te vergeven zijn) en gaat gepaard met de impliciete boodschap dat leiderschap van leraren niet spontaan ontstaat, maar verdeeld wordt door de schoolleiding. Bovendien sluit het andere mensen uit (jij wel, maar jij niet). Voor de teacher leaders zelf is het risico dat ze zich geleidelijk meer gaan identificeren met het management van de school. Bij de LD-docenten in de ROC's ontstond de neiging om zich te gaan bezighouden met strategische vraagstukken: ze hadden meer zicht gekregen op die vraagstukken en hadden het gevoel dat ze daar met hun nieuwe kwaliteiten een bijdrage aan konden leveren. Bovendien voelden ze

zich in zekere mate daartoe verplicht: het management had hen een hogere positie gegeven, in een hogere schaal gezet en een opleiding laten volgen, waardoor de leraren het terecht vonden dat ze daar 'iets voor terugdeden'. Teacher leaders lopen dan het risico dat ze geleidelijk verder van hun collega-leraren af komen te staan.

### **Implicaties voor teacher leaders en schoolleiders**

Leiderschap van leraren is aan de ene kant te beschouwen als een kenmerk van een schoolcultuur en aan de andere als een kwaliteit van individuele leraren. Leraren en schoolleiders die het leiderschap van leraren in hun school willen vergroten zullen daarom aandacht moeten besteden aan beide elementen.

Omdat leiderschap van leraren alleen tot zijn recht kan komen in een context waarin ruimte is voor leiderschap van leraren, is er een partnerschap nodig tussen schoolleiders en leraren die de ambitie hebben zich te ontwikkelen tot teacher leader. Dat partnerschap vraagt een rolverdeling tussen formeel leiderschap van de schoolleider en informeel leiderschap van de teacher leader, gericht op het creëren van een cultuur van collectieve verantwoordelijkheid en collectief leren binnen de school.

Daarnaast moet zowel door leraren als schoolleider aandacht worden besteed aan de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten bij leraren, bij voorkeur niet door individuen, maar door meerdere leraren tegelijk. Erkenning van de ontwikkelde kwaliteiten is daarbij van groot belang. Dat kan door verwachtingen uit te spreken en door leraren aan te spreken op het inzetten van die kwaliteiten.

De vormen van leiderschap van leraren die MacBeath onderscheidt, kunnen behulpzaam zijn in het nadenken over de meest passende vorm van leiderschap van leraren binnen de school. Het ontwikkelen van leiderschap in scholen waar nog geen cultuur van gespreid leiderschap aanwezig is, vraagt om een subtiel samenspel van enerzijds positionering en identificatie van teacher leaders en anderzijds openheid en uitnodiging aan alle leraren binnen school om dat leiderschap naar zich toe te trekken. Daarmee ontstaat een balans tussen een langzame overgang van een role-based strategie naar een community-based strategie, waar leiderschap van leraren niet alleen betrekking heeft op de kwaliteiten en rollen van enkele ambitieuze leraren, maar op de schoolcultuur en het lerarenteam als geheel.