



Hogeschool van Amsterdam

Teacher leadership

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?



Marco Snoek
Frank Hulsbos
Inge Andersen

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

Marco Snoek
Frank Hulsbos
Inge Andersen

Januari 2019

Dit is een uitgave van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

www.hva.nl/teacher-leadership

© Hogeschool van Amsterdam, 2019

ISBN 9789081245647

Deze studie is uitgevoerd met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
Projectnummer 405-17-716

Design & opmaak: The Online Scientist



Hogeschool van Amsterdam



Inhoud

Samenvatting	6
Inleiding	16
Portret Renée	20
1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?	23
1.1 Teacher leadership en het beroep van leraar	23
1.2 Ontwikkelingen ten aanzien van de rol van leraren	24
1.3 Leiderschap van leraren als politieke agenda	29
1.4 Leiderschap van leraren als voorwaarde voor kwaliteit en innovatie	32
1.5 Teacher leadership als agendasettend concept	33
Portret Elleke	36
2. Wat is teacher leadership precies?	38
2.1 Inleiding	39
2.2 De achterliggende boodschap van 'teacher leadership'	39
2.3 Uiteenlopende definities van teacher leadership	40
2.4 Kerndimensies in definities van teacher leadership	43
2.5 Teacher leadership in relatie tot verwante concepten	46
2.6 Onze definitie van teacher leadership	50
2.7 Vormen van Teacher Leadership	51
2.8 Valkuilen van het concept teacher leadership	58
Portret Bob	60
3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?	62
3.1 Effecten van (role based) teacher leadership	63
3.2 Effecten van community-based teacher leadership	66
3.3 Wat zijn bevorderlijke condities voor teacher leadership?	67
3.4 Wat zijn bevorderlijke condities voor informeel teacher leadership?	74
3.5 Samenvattend overzicht	76
Portret Patricia	78

4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?	80
4.1. Een groeiend bewustzijn bij leraren	81
4.2 De facilitering en ondersteuning van teacher leaders	83
4.3 De rol van masteropleidingen	84
4.4 Trajecten voor het ontwikkelen van teacher leadership kwaliteiten	86
4.5 Role-based versus community-based teacher leadership in scholen	87
Portret Melanie	88
5. Synthese: conclusies, reflecties en aanbevelingen	90
5.1. Samengevatte antwoorden op de vier deelvragen	91
5.2. Reflectie op de bevindingen in deze studie	95
5.3. Wat vraagt teacher leadership van verschillende actoren in het onderwijsveld?	100
5.4 Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?	105
Schoolportretten	106
Portret Jorrit en Durk	118
Literatuur	120
Bijlage 1 Methode	131
Bijlage 2 Overzicht van geraadpleegde artikelen, reviews en boeken	134
Bijlage 3 Voorbeelden van teacher leadership trajecten	138
Over de auteurs	150

Samenvatting

Deze publicatie gaat over het leiderschap van leraren, internationaal aangeduid als 'teacher leadership'. Leraren kunnen veel verschillende vormen van leiderschap uitoefenen. Persoonlijk leiderschap heeft bijvoorbeeld betrekking op de mate waarin leraren regie over hun eigen werk en eigen ontwikkeling voeren. Pedagogisch leiderschap is de wijze waarop leraren in hun klas leiderschap richting hun leerlingen tonen en invloed uitoefenen op de leerprocessen van leerlingen. In voorliggende publicatie bedoelen we met 'leiderschap van leraren' of 'teacher leadership' de invloed die leraren uitoefenen op zaken die hun eigen klas of hun eigen vak overstijgen. Met dat leiderschap beïnvloeden ze collega's, leidinggevend en anderen binnen de school. Die invloed kan betrekking hebben op het curriculum, het handelen van collega's, het pedagogisch klimaat binnen de school, het beleid en de organisatie van zaken binnen en buiten de school, etc. Dat kan door ideeën te opperen, te ontwikkelen, te ondersteunen, te adviseren, te inspireren, rolmodel te zijn en nog op tal van andere manieren.

In Nederland wordt in toenemende mate verwacht dat leraren de verantwoordelijkheid en leiding krijgen en nemen ten aanzien van cruciale aspecten van het onderwijs binnen scholen. Leraren moeten dan wel de mogelijkheden hebben om deze rol op zich te kunnen nemen (NRO, 2017). Dit was aanleiding voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek om opdracht te geven tot het schrijven van een overzichtsartikel rond de vraag:

Op welke manier(en) kan bereikt worden dat leraren een leidende rol kunnen spelen in individuele scholen (in alle onderwijssectoren), in samenwerkingsverbanden tussen scholen en op landelijk niveau?

Voor het beantwoorden van deze vraag zijn we uitgegaan van vier deelvragen:

1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?
2. Wat is teacher leadership precies?
3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?
4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

Op basis hiervan beantwoorden we de hoofdvraag:

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

Voor het beantwoorden van deze vijf vragen hebben we geput uit nationale en internationale praktijk- en beleidspublicaties, gebruik gemaakt van diverse overzichtsstudies en een systematische analyse gedaan van 44 onderzoekspublicaties over teacher leadership die tussen 2014 en 2017 zijn verschenen.

Voordat we de antwoorden op de onderzoeksvragen samenvatten, delen we graag de - voor ons - meest in het oog springende conclusie:

Dat leraren een bijdrage leveren aan onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling die hun eigen klas en hun eigen vak overstijgt is binnen veel scholen niet vanzelfsprekend. Veel leraren hebben het gevoel dat hun bijdrage aan schoolontwikkeling meer bepaald wordt door hun rol en positie dan door de kwaliteiten die ze in huis hebben en de ambitie die ze hebben. Het niet inzetten en erkennen van die kwaliteiten en ambitie leidt enerzijds tot frustratie bij leraren en anderzijds tot het niet benutten van de beschikbare expertise bij de verbetering en ontwikkeling van de kwaliteit van onderwijs.

Die focus op rollen en posities in schoolorganisaties leidt tot een paradox. Enerzijds leidt de behoefte het leiderschap van leraren te versterken ertoe dat leiderschap (zowel in de praktijk als in wetenschappelijk onderzoek) veelal vorm krijgt door het toekennen van formele posities en rollen aan leraren, zoals coördinator, teamleider, regisseur of trekker. Enerzijds is dit begrijpelijk, omdat leraren die specifieke kennis en expertise hebben, te vaak ervaren dat zij die kennis en expertise maar moeilijk

kunnen inzetten op school. Als zij formeel erkend worden in hun leiderschapsrol hebben zij meer impact. Anderzijds kan een te sterke focus op dit formele leiderschap van leraren een belemmering vormen voor het ontwikkelen van een schoolcultuur waarin iedere leraar (los van positie) uitgedaagd wordt zijn kwaliteiten op momenten in te zetten om - buiten de context van de eigen klas en eigen vak - verantwoordelijkheid te nemen voor onderwijsontwikkeling en schoolontwikkeling. Hoe scherper het leiderschap van leraren gekoppeld is aan posities, hoe kleiner het appel dat op andere leraren gedaan wordt en hoe groter het risico dat er een tweedeling in scholen ontstaat tussen leiders die zich gezien en erkend voelen en volgers die passief aan de kant blijven staan, zich buitengesloten voelen en hun eigenaarschap ten aanzien van schoolontwikkeling verliezen.

Mede door deze studie zijn we er meer en meer van overtuigd geraakt dat leiderschap niet een taak of rol is van enkele leraren, maar een appel op en opdracht voor iedere leraar. Het creëren van een school waarbinnen alle leraren dat appel en die opdracht oppakken is een taak voor zowel leraren als schoolleiders.

1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?

De aandacht in Nederland voor het leiderschap van leraren heeft voor een deel een politiek emancipatoire achtergrond: het versterken en herstellen van de professionele rol

en invloed van de leraar. Achtergrond is het feit dat veel leraren onvoldoende regie over de invulling van hun vak en hun eigen professionele ontwikkeling ervaren. Dit heeft geleid

tot een politieke agenda met als doel om de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren weer te versterken. Tegen die achtergrond is teacher leadership 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.

Tegelijk kan het pleidooi voor meer leiderschap van leraren ook een inhoudelijke achtergrond hebben: leiderschap van leraren is noodzakelijk voor kwaliteitsverbetering en innovatie in de school. Om tot vernieuwing te komen op lastige vraagstukken, moet iedereen in de school de ruimte hebben om

invloed uit te oefenen op basis van zijn of haar expertise.

Beide perspectieven gaan uit van het beeld dat de leraar een actieve en creatieve professional is in plaats van een uitvoerder van opdrachten van anderen. Daarmee is teacher leadership ook een stellingname in de discussie over hoe onderwijs aangestuurd moet worden: niet van bovenaf via uitkomststandaarden, hiërarchie, centrale controle en verticaal toezicht, maar van onderop via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht.

2. Wat is teacher leadership precies?

In veel publicaties over teacher leadership wordt geen duidelijke definitie gegeven van het begrip. Op basis van een beperkt aantal definities in de literatuur komen wij tot de volgende definitie die recht doet aan verschillende verschijningsvormen ervan:

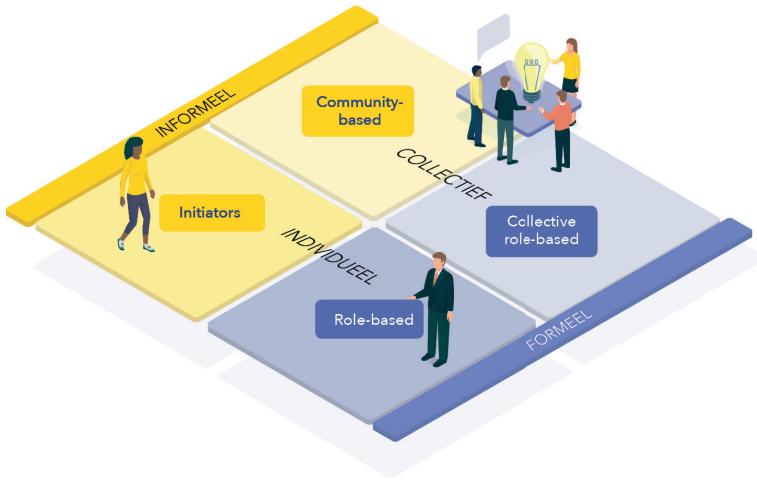
Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal.

Het ultieme doel van teacher leadership is om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen, maar het leiderschap van leraren kan diverse vormen aannemen (formeel of informeel, en indivi-

dueel of collectief), en een grote diversiteit aan focusgebieden en reikwijdtes betreffen.

Teacher leadership kan formeel of informeel vorm krijgen en leraren kunnen individueel of collectief leiderschap verwerven. Op basis van die twee dimensies schetsten wij vier vormen van teacher leadership die allemaal passen binnen onze basisdefinitie (zie de figuur op de volgende pagina).

In *role-based teacher leadership* krijgen of nemen individuele leraren een formele positie of rol binnen de school op basis waarvan zij de leiding kunnen nemen. Denk aan LD-docenten, taal- of rekencoördinatoren, jaarlaagcoördinatoren, werkgroepvoorzitters en teamleiders. Formeel teacher leadership kan ook een collectieve aangelegenheid zijn, wanneer leraren als groep gelegitimeerd zijn om invloed uit te oefenen. Dit hebben



we *collective role-based teacher leadership* genoemd. Voorbeelden zijn werkgroepen, projectgroepen en docentontwikkelteams. In de derde vorm van teacher leadership oefenen gezaghebbende leraren informeel invloed uit binnen hun team of de school. Deze *initiators* kunnen opschuiven naar een van de drie andere vormen, maar hun leiderschap is in hun oorspronkelijke vorm individueel en informeel van aard. Tot slot onderscheiden we *community-based teacher leadership*, een vorm waarbij alle leraren in de school wisselend invloed uitoefenen op basis van expertise en affiniteit. In deze laatste vorm van teacher leadership kan iedere leraar in de school invloed uitoefenen. Binnen zo'n cultuur kent de groep invloed toe aan degene die in een bepaalde situatie over de benodigde expertise beschikt. De eerste twee vormen zijn formeel van aard. De derde en de vierde zijn voorbeelden van informeel teacher leadership.

Naast deze varianten maakten we een onderscheid tussen reikwijdte en focus van teacher leadership:

REIKWIJDTE

De reikwijdte van teacher leadership heeft betrekking op de invloedssfeer van de teacher leader: die kan liggen op het niveau van het team, de school als geheel of de eigen school overstijgen (of een combinatie van deze niveaus).

FOCUS

De focus van teacher leadership gaat over het (inhoudelijk) thema waar de teacher leader invloed op uitoefent: dat kan bijvoorbeeld zijn de kwaliteit van het onderwijs en het leren van leerlingen, de ontwikkeling van onderwijs, curricula en lesmethoden, organisatie en beleid, het leren en professionaliseren van collega's, of een combinatie van deze thema's.

Dit laat zien dat het leiderschap van leraren een grote variatie aan verschijningsvormen, reikwijdtes en focusgebieden kent.

3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?

Veruit de meeste empirische studies (zowel effectstudies als studies die ingaan op condities) hebben betrekking op een vorm van role-based teacher leadership. Onze analyse laat zien dat teacher leadership impact kan hebben op een grote diversiteit aan thema's. De gevonden effecten variëren in reikwijdte (met name effecten op de teacher leader zelf, en in mindere mate op collega's, de school of het onderwijssysteem als geheel) en focus (leerlingen, curriculum, professionalisering van collega's, en schoolhervorming). Tegelijk is het aantal studies dat effecten in kaart brengt beperkt en is het überhaupt een lastige opdracht om effecten in een school causaal te verbinden aan het leiderschap van leraren.

Een veel groter aantal studies deed onderzoek naar condities voor teacher leadership. De meest in het oog springende condities hebben betrekking op de cultuur in de school en relaties met collega-leraren en schoolleiders. Een open en lerende cultuur is een belangrijke voorwaarde voor teacher leadership in scholen. In zo'n cultuur is sprake van openheid, onderling vertrouwen, feedback, collegialiteit en een schoolbrede focus op het leren van zowel leerlingen als leraren. De leidinggevende speelt daarbij een cruciale rol door het leiderschap van leraren

aan te moedigen, te erkennen en te ondersteunen. Een leidende rol voor leraren vraagt van leraren dat ze expert op hun gebied zijn, maar het vraagt ook om nieuwe kwaliteiten, bijvoorbeeld ten aanzien van het onderhouden van goede relaties met collega's en leidinggevend. Er moet daarom aandacht zijn voor de ontwikkeling van die kwaliteiten. Ook structuren spelen een belangrijke rol bij het creëren van ruimte voor leiderschap van leraren, omdat zij helpen bij het creëren van ruimte voor overleg en interactie. Een belemmerende factor voor leiderschap van leraren is een schoolcultuur die zich kenmerkt door individualisme, en gericht is op gelijkheid, op het volgen van externe normen, of op controle. Met name bij vormen van role-based teacher leadership is het risico aanwezig dat leidende leraren aanlopen tegen bestaande normen van gelijkheid en professionele privacy. Om een rol te kunnen pakken als teacher leader en daarin ook erkend te worden door collega's, moeten ze goede relaties aangaan met collega's en door hen gezien worden als experts in het vak. Ook de ondersteuning van de schoolleider (en dus een goede relatie met die schoolleider) is van groot belang om als teacher leader invloed uit te kunnen oefenen.

4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

Het leiderschap van leraren is niet iets nieuws, maar is eigenlijk van alle tijden. Er zijn altijd leraren geweest die een belangrijke rol

hebben gespeeld in de vernieuwing van het onderwijs, die bijdroegen aan de nascholing van collega's, actief waren binnen vakbonden,

lesmethoden schreven, etc. Doordat veel leraren afgelopen jaren echter het gevoel hadden minder professionele ruimte te hebben, is leiderschap van leraren nadrukkelijker op de agenda komen te staan en wordt het vaker gebruikt om de klasoverstijgende initiatieven vanuit leraren te benoemen.

Daarbij valt op hoezeer dat leiderschap voor veel leraren in de afgelopen jaren vorm heeft gekregen en ondersteund is door bijvoorbeeld initiatieven als masteropleidingen,

meetups, en Onderwijspioniers/LerarenOntwikkelfonds LOF. Tegelijk valt op dat de aandacht voor het leiderschap van leraren zich vooral vertaalt in formele posities en rollen en daarmee vooral vorm krijgt als role-based teacher leadership. Duidelijke vormen van community-based teacher leadership zijn minder makkelijk te vinden, omdat er vaak geen uitgesproken 'boegbeeld' is die het gezicht vormt van die community.

5. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

Bij het beantwoorden van de vraag hoe het leiderschap van leraren in scholen versterkt kan worden is allereerst de vraag om wat voor soort van teacher leadership het gaat. Uit onze analyse wordt zichtbaar dat teacher leadership (internationaal, maar ook in Nederland) vooral gezien wordt als een individuele kwaliteit van enkele leraren, die waar mogelijk een positie in school verwerven. Daarmee ligt de nadruk op vormen van role-based teacher leadership. Die vorm heeft echter een aantal risico's doordat leraren hierbij tegenover anderen kunnen komen te staan: tegenover leidinggevenden of tegenover collega's (omdat role-based teacher leadership ook mensen uitsluit: jij wel en jij niet). Daarmee sluit role-based teacher leadership eigenlijk aan bij bestaande hiërarchische leiderschapsparadigma's waarbij er sprake is van één of enkele leiders die een organisatie de goede richting in sturen: 'de leider als held'.

Het uitgangspunt dat voor het duurzaam innoveren van onderwijs alle actoren in de school nodig zijn en een rol hebben, vraagt veel meer om vormen van community-based teacher leadership. Vanuit dat perspectief pleiten we voor meer aandacht voor vormen van community-based teacher leadership en voor culturen van gespreid leiderschap, zowel in de schoolpraktijk, in ondersteuningstrajecten als in onderzoek.

Het versterken van (verschillende vormen van) leiderschap van leraren vraagt veel van leraren en schoolleiders. Het vraagt van leraren om lef en ondernemerschap te tonen en verbindingen met (het leiderschap van) andere leraren te zoeken. Het vraagt van schoolleiders dat zij het leiderschap van leraren erkennen, daar ruimte voor creëren, daar toe uitdagen en daarbij ondersteunen.

7 kwaliteiten die zowel voor leraren als schoolleiders van belang zijn

Op basis van de literatuur komen we tot zeven kwaliteiten die zowel voor leraren als schoolleiders van belang zijn.

1. **Allereerst een perspectief dat de eigen werkomgeving overstijgt.** Het vraagt van leraren een perspectief dat breder is dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen. Het vraagt ook van schoolleiders een breder perspectief dan de eigen school en het besef dat leraren inspiratiebronnen kunnen vinden buiten de school en de bereidheid om contacten en netwerken buiten de school te erkennen, te stimuleren en te faciliteren.
2. **Een visie en moreel bewustzijn.** Het invloed willen uitoefenen moet voortkomen uit de duidelijke drijfveer voor goed onderwijs, een helder beeld over de opdracht van de school en een focus op inclusiviteit (ten aanzien van leerlingen en leraren). Het vraagt bovendien om een expliciete visie op het beroep van leraar en op hun leiderschap bij onderwijsontwikkeling.
3. **Lef, initiatief en ondernemerschap.** Leiderschap vraagt om agency en handlingsvermogen, om lef om nieuwe wegen te verkennen, om out-of-the-box denken en om het zien en pakken van nieuwe mogelijkheden. Schoolleiders spelen een belangrijke rol om dat lef, initiatief en ondernemerschap te stimuleren en om dissidente geluiden te waarderen en ruimte te geven.
4. **Geloof in eigen kunnen.** Leiderschap

KWALITEITEN SCHOOLLEIDING & LERAAR

Een perspectief dat de eigen werkomgeving overstijgt

Verantwoordelijkheid

Geloof in eigen kunnen

Een visie en moreel bewustzijn

Lef, initiatief en ondernemerschap

Interactie en samenwerking

Gunnen en gerichtheid op consensus



vraagt van leraren nieuwe kwaliteiten. Daarbij gaat het om kennis over goed onderwijs, de vaardigheid om veranderingen te kunnen realiseren en strategische gevoeligheid ten aanzien van organisatiestructuren en politieke processen in school. Dat vraagt in veel gevallen om gerichte ondersteuning en professionalisering. Ook hier kunnen schoolleiders een belangrijke ondersteunende rol spelen.

5. **Netwerken.** Het leiderschap van leraren speelt zich niet af in een isolement, maar wordt gevoed door interactie en samenwerking met anderen binnen en buiten de school. Die netwerken dragen bij aan de impact van de leraar en de inspiratie van de leraar. Schoolleiders kunnen verbinding en partnerschap van teacher leaders versterken om daarmee ook een isolement van teacher leaders te voorkomen.
6. **Gunnen en gerichtheid op consensus.** Leiderschap van en door leraren veronderstelt een dynamiek van leiden en volgen. Leraren en schoolleiders moeten

elkaar het leiderschap kunnen en durven gunnen. Dat leiderschap werkt alleen als anderen zich daarin herkennen. Dat vraagt om een focus op inclusiviteit en verbinding, waarbij gezocht wordt naar consensus en gedeeld eigenaarschap. Leiderschap van leraren heeft dan ook tot doel om het leiderschap van anderen te vergroten.

7. **Verantwoordelijkheid.** Leiderschap kan niet zonder het krijgen, maar vooral ook het nemen van verantwoordelijkheid. Teacher leaders moeten bereid zijn om zich te verantwoordwoorden naar collega's, de schoolleider, maar ook naar buiten. Dat vraagt om een schoolcultuur die uitnodigt en uitdaagt, die mensen aanspreekt op de dingen die ze doen, maar ook ruimte laat voor experimenteren en falen.

Het versterken van het leiderschap van leraren vraagt ook inspanningen van beleidsmakers, namelijk om in beleid systematisch de inhoudelijke en leidende rol van leraren te erkennen en daar ruimte voor te laten. Van lerarenopleiders vraagt het om in de initiële opleiding en in nascholing bij te dragen aan de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten. Van onderzoekers vraagt het ten slotte om meer onderzoek te doen naar vormen van community-based teacher leadership, naar de condities en effecten en om door onderzoek naar inspirerende praktijken scholen en leraren te voeden.

Uit gesprekken met schoolleiders die binnen hun school proberen vorm te geven aan het leiderschap van leraren wordt duidelijk dat het versterken van leiderschap niet een vast recept kent. Scholen gebruiken verschillende aangrijpingspunten: breed gevoelde ontevredenheid over de huidige structuur, het vertrek van een aantal leidinggevenden, de introductie van een nieuw meer inclu-

sief onderwijsconcept en schoolvisie, een verandering in de leerlingpopulatie, de start van een nieuwe school, het kunnen allemaal aangrijpingspunten voor een omslag naar vormen van meer (community-based) teacher leadership zijn.

Uit de gesprekken komen nog twee essentiële aspecten naar voren die noodzakelijk zijn voor het versterken van leiderschap van leraren in scholen:

1. **Consistentie tussen cultuur, structuur, onderwijsvisie/concept en fysieke omgeving.** Wanneer die elementen elkaar versterken, dan kan dat een belangrijke impuls geven aan het leiderschap van leraren. Dan gaat het bijvoorbeeld over hoe in het dagelijks onderwijs leraren door de vormgeving van het onderwijsproces (bijvoorbeeld via vormen van teamteaching en gezamenlijke verantwoordelijkheid) de gelegenheid hebben om elkaar te treffen en hoe de fysieke ruimte uitnodigt tot ontmoeting.
2. **Geduld en alertheid.** Tegelijk laten de portretten ook zien dat een cultuur van gespreid leiderschap waarin ruimte is voor leiderschap van leraren niet vanzelfsprekend is en vanzelf ontstaat. Leraren en schoolleiders moeten voortdurend alert zijn dat de cultuur niet terugvalt naar vertrouwde hiërarchische patronen. En schoolleiders stellen zich voortdurend de vraag wat hun rol is en waar en wanneer ze naar achter of naar voren moeten stappen. Daarmee is het proces van het versterken van leiderschap van leraren dus niet alleen een proces dat vraagt om consistentie in structuur, cultuur, (onderwijs)visie en fysieke omgeving, maar vooral ook een zaak van geduld.

Teacher Leadership

Hoe kunnen we het van leraren v

KWALITEITEN SCHOOLLEIDING & LERAAR

Een perspectief dat de eigen werkomgeving overstijgt

Geloof in eigen kunnen

Verantwoordelijkheid

Gunnen en gerichtheid op consensus

Interactie en samenwerking

Lef, initiatief en ondernemerschap

Een visie en moreel bewustzijn



OPGAVE VOOR SCHOLEN

Op school moet er consistentie zijn tussen schoolvisie, onderwijsconcept, cultuur, structuur en fysieke omgeving. Ook vraagt het geduld en aandacht van de betrokkenen. Dat vraagt ook specifieke kwaliteiten van leraren en schoolleiders.

INFORMEEL

Community based

Initiators

INDIVIDUEEL

Role-based

Vormen van teacher leadership

COMMUNITY-BASED LEADERSHIP

Om alle leraren uit te nodigen hun expertise in te zetten voor de ontwikkeling van leerlingen en de school is juist informeel, community-based leiderschap gewenst.

Community-based leiderschap leidt tot een cultuur waarin leraren ondersteund, erkend en uitgedaagd worden om hun leiderschap te pakken en waarin zij elkaars leiderschap accepteren en erkennen.

DE PARADOX VAN TEACHER LEADERSHIP

Op dit moment betekent teacher leadership vaak het toewijzen van formele, individuele rollen. Het risico daarvan is dat andere leraren buitengesloten worden en niet uitgenodigd worden om bij te dragen aan ontwikkeling en innovatie.

Wil je als school de nadruk leggen op de rol van een enkele leraar, of op de gezamenlijke uitdaging?

Leadership het leiderschap versterken?

HET DOEL

Onderwijs heeft als ultiem doel om de ontwikkeling van leerlingen te versterken. Leraren spelen daar een sleutelrol in.

HET OBSTAKEL

Het probleem is dat de kwaliteit en expertise van leraren niet altijd voldoende benut wordt. Het is beter voor het onderwijs en de innovatiekracht van een school als de kwaliteit en expertise van leraren erkend en benut wordt, en zij meer regie hebben.

TEACHER LEADERSHIP ALS OPLOSSING

Voor het versterken van het onderwijs is het van belang om het leiderschap van leraren ('teacher leadership') te stimuleren.

WAT IS TEACHER LEADERSHIP?

Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal. Teacher Leadership kan formeel of informeel en individueel of collectief vormgegeven worden.

REIKWIJDTE

Teacher leaders kunnen invloed hebben op collega's binnen hun team, hun school, het bestuur of zelfs landelijk (system leadership)

FOCUS

Leiderschap van leraren kan betrekking hebben op verschillende thema's:

- ▶ Onderwijsontwikkeling
- ▶ Praktijkonderzoek
- ▶ Organisatie en beleid
- ▶ Collegiaal leren



Inleiding

Inleiding

Deze publicatie gaat over het leiderschap van leraren, internationaal aangeduid als 'teacher leadership'. Leraren kunnen veel verschillende vormen van leiderschap uitoefenen. Persoonlijk leiderschap heeft bijvoorbeeld betrekking op de mate waarin leraren regie over hun eigen werk en eigen ontwikkeling voeren. Pedagogisch leiderschap is de wijze waarop leraren in hun klas leiderschap richting hun leerlingen tonen en invloed uitoefenen op de leerprocessen van leerlingen. In voorliggende publicatie bedoelen we met 'leiderschap van leraren' of 'teacher leadership' de invloed die leraren uitoefenen op zaken die hun eigen klas of hun eigen vak overstijgen. Met dat leiderschap beïnvloeden ze collega's, leidinggevenden en anderen binnen de school. Die invloed kan betrekking hebben op het curriculum, het handelen van collega's, het pedagogisch klimaat binnen de school, het beleid en de organisatie van zaken binnen en buiten de school, etc. Dat kan door ideeën te opperen, te ontwikkelen, te ondersteunen, te adviseren, te inspireren, rolmodel te zijn en nog op tal van andere manieren.

In Nederland wordt in toenemende mate verwacht dat leraren de verantwoordelijkheid en leiding krijgen en nemen ten aanzien van cruciale aspecten van het onderwijs binnen scholen. Leraren moeten dan wel de mogelijkheden hebben om deze rol op zich te kunnen

nemen (NRO, 2017). Dit was aanleiding voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek om opdracht te geven tot het schrijven van een overzichtsartikel rond de vraag:

Op welke manier(en) kan bereikt worden dat leraren een leidende rol kunnen spelen in individuele scholen (in alle onderwijssectoren), in samenwerkingsverbanden tussen scholen en op landelijk niveau?

Voor het beantwoorden van deze vraag zijn we uitgegaan van vier deelvragen:

1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?
2. Wat is teacher leadership precies?
3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?
4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

Op basis hiervan beantwoorden we de hoofdvraag:

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

Voor het beantwoorden van deze vijf vragen hebben we geput uit nationale en internationale praktijk- en beleidspublicaties, gebruik gemaakt van diverse overzichtsstudies en een systematische analyse gedaan van 44 onderzoekspublicaties over teacher leadership die tussen 2014 en 2017 zijn verschenen. Omdat het doel van dit overzichtartikel is om de onderwijspraktijk handvatten te bieden voor de ontwikkeling van het leiderschap van leraren in scholen, hebben we er voor gekozen om de methodische verantwoording van de aanpak bij het schrijven van de overzichtsstudie niet op te nemen in de hoofdttekst, maar in de bijlagen (zie bijlage 1).

Leiderschap van leraren is geen nauwkeurig afgebakend concept, en heeft veel raakvlakken met andere concepten, zoals autonomie, professionele ruimte, agency en professionaliteit en allerlei relaties met andere leiderschapsconcepten zoals gedeeld leiderschap, gespreid leiderschap en onderwijskundig leiderschap. De afbakening tussen al die begrippen en concepten staat niet centraal in deze publicatie. Wat centraal staat is de vraag hoe het leiderschap van leraren in scholen versterkt kan worden.

Voordat we het begrip teacher leadership uitdiepen, plaatsen we de aandacht voor het leiderschap van leraren in een bredere context. Daartoe gaan we in hoofdstuk 1 in op de vraag waar de aandacht voor teacher leadership vandaan komt. In hoofdstuk 2 komen we op basis van de wetenschappelijke literatuur tot een duidelijke definitie van het begrip teacher leadership en van verschillende vormen die dat leiderschap van leraren kan aannemen. In dat hoofdstuk komt ook de relatie tussen teacher leadership en ande-

re concepten zoals autonomie, agency en professionele ruimte aan bod. Om antwoord te krijgen op de vraag hoe teacher leadership in Nederlandse scholen verder versterkt kan worden hebben we een groot aantal onderzoekspublicaties geanalyseerd ten aanzien van de mogelijke opbrengsten van teacher leadership en essentiële condities die cruciaal zijn om leiderschap van leraren tot bloei te laten komen. In hoofdstuk 3 schetsen we de uitkomsten van die analyse. Gebruikmakend van de opbrengsten uit hoofdstuk 2 en 3 schetsen we vervolgens in hoofdstuk 4 hoe het begrip teacher leadership in Nederland reeds op verschillende plekken aandacht en vorm krijgt. In hoofdstuk 5 komen we tenslotte tot een synthese van de eerste vier hoofdstukken. Daar geven we antwoord op de hoofdvraag hoe teacher leadership in Nederland versterkt kan worden, wat dat vraagt van verschillende actoren en welke uitdagingen er nog liggen.

Ter inspiratie en als handreiking voor leraren, schoolleiders en aanbieders van professionaliseringstrajecten hebben we een aantal concrete portretten opgenomen van teacher leaders. Die portretten laten iets zien van de variëteit van teacher leadership qua vorm, thema en organisatieniveau, maar ook van frustraties en dilemma's. De portretten zijn niet bedoeld als representatief beeld, maar vooral als illustratie en inspiratiebron.

Naast de portretten van teacher leaders hebben we in paragraaf 5.4 een aantal portretten opgenomen van scholen die vormgeven aan community-based teacher leadership, van de aanleidingen, de onderliggende visies, van keuzes die ze gemaakt hebben, van de dilemma's en van de implicaties voor de structuur, cultuur en fysieke omgeving van de school.

Tot slot hebben we in bijlage 3 een aantal voorbeelden opgenomen van trajecten die gericht zijn op het ontwikkelen van het leiderschap van leraren.

We willen de leraren, schoolleiders en opleiders danken voor hun bereidheid om hun ervaringen met ons te delen. Dankzij hun bijdrage kunnen we een balans realiseren tussen de (soms vrij abstracte) inzichten uit onderzoek en de praktijk van alledag.

Tenslotte willen we graag de klankbordgroep¹ bedanken voor hun kritisch meedenken. Het dwong ons om scherper te zijn ten aanzien van de kernboodschap van deze overzichtsstudie.

We hopen met deze publicatie leraren, schoolleiders en beleidsmakers handvatten te geven bij de vraag hoe zij (hun eigen of andermans) teacher leadership kunnen faciliteren, stimuleren, erkennen en ontwikkelen.

Januari 2019

Marco Snoek

Frank Hulbos

Inge Andersen

1 De klankbordgroep bestond uit leraren (Jelmer Evers, Marjolein Held), schoolbestuurders (Niko Persoon, Joost Kentson) en onderzoekers (Joseph Kessels).

Portret Renée

Renée is leerkracht in groep 6 van een basisschool in Rotterdam. Daarnaast gaat ze één dag in de week samen met een student van de pabo langs scholen om middelbare scholieren te laten zien hoe leuk het is om leraar te zijn. Verder heeft ze nog een eigen bedrijfje als spreker op onderwijsvenementen, organiseert ze samen met een styliste modeshows om met leraren stil te staan bij trends in onderwijs en mode en om te laten zien dat hoe je er uit ziet impact heeft op je klas. Het leukste wat ze doet is het coachen van startende leraren. Starters kunnen met een coachvraag komen waar ze samen op in gaan. Renée komt vier keer bij ze kijken en neemt één keer hun klas over om als rolmodel te laten zien hoe zij een les opent, opdrachten geeft, pedagogische gesprekken voert, enz. Dat is ze gestart als zzp-er naar aanleiding van een vraag vanuit een school. Vervolgens werd ze gevraagd om ook binnen haar eigen school starters te coachen. Ze is toen naar het bestuur gestapt en heeft zich aangeboden om bestuursbreed coaching voor starters te verzorgen. Vanaf komend jaar mag ze dat nu voor twee dagen per week doen.

Renée herkent zich in het begrip teacher leader. Voor haar heeft het vooral te maken met eigenaarschap over haar eigen werk en de invulling van haar professie. Ze heeft daarin liever geen formele positie zoals bouwcoördinator of locatieleider.

'Dan heb ik te maken met regels, protocolen, verantwoordelijkheid, dat voelt voor mij anders, zwaarder dan wat ik nu doe. Nu kan ik vrij met mensen meedenken, initiatieven nemen, samen met mensen op zoek gaan naar nieuwe invullingen en naar verandering die direct gekoppeld is

aan de dagelijkse praktijk van leraren." Op deze manier probeert ze mensen mee te krijgen bijvoorbeeld in aanpakken zoals 'Teach like a champion'.

In datgene wat ze doet herkent ze een aantal kwaliteiten bij zichzelf: analytisch, geïnteresseerd en nieuwsgierig, leergierig, ondernemend, vasthoudend, bevlogen en gepassioneerd, durf om keuze te maken en daarvoor te staan. Het zijn kwaliteiten die ze altijd wel heeft gehad, maar die ook tot bloei zijn gekomen door directeuren die die kwaliteiten in haar zagen en haar op plekken zetten waar ze die kwaliteiten kon inzetten.

Toch kunnen die kwaliteiten haar ook in de weg zitten:

"Toen ik 3 jaar geleden op deze school startte had ik me voorgenomen om me in te houden, maar op één of andere manier kwam ik toch niet zo over. Ik hoor nu mensen tegen me zeggen: 'nu we je wat beter kennen, val je toch wel mee.' In mijn passie en gedrevenheid kan ik blijkbaar drammerig overkomen. En als ik vertel waar ik mee bezig ben, komt dat bij anderen soms opschepperig over. Dat is wel een ontwikkelpunt voor me: hoe daarmee om te gaan? Ik probeer nu ook steeds bewuster los te komen van mijn ego. Het gaat niet om mij en wat ik wil. Ik probeer steeds meer in te zetten op de kwaliteiten van anderen binnen mijn team en zo anderen rollen te geven. Dat vind ik ook het leuke van coaching. Laatst zei een juf tegen me dat ik haar niet probeerde te veranderen maar juist haar zelf liet zijn. Ik voegde enkel een aantal dingen toe waardoor zij een betere leraar kan worden. Echt een mooi compliment!



Dat ik parttime in mijn eigen school werk helpt ook, ik ben daarmee voor anderen minder bedreigend.”

Ze heeft een goede lijn met de voorzitter van het College van Bestuur van haar schoolgroep. Zo nu en dan zit ze met hem rond de tafel. Hij is voor haar een strategische en coachende gesprekspartner die haar aan het denken zet, bijvoorbeeld hoe ze meer loskomt van haar neiging om zelf het ‘podium’ op te zoeken en op zoek te gaan naar de kracht van anderen.

Haar teacher leadership levert verschillende dingen op.

“Allereerst voor mezelf. Ik word er heel gelukkig van, dat ik mijn eigen keuzes kan maken. Ik voel geen werkstress. En als gelukkige juf ben ik ook beter voor mijn leerlingen. Ik ben constant bezig met nieuwe dingen. Ouders zien dat en waaronder dat ook. Ik krijg geen klachten als ik er weer een dag niet ben omdat ik ergens heen moet. Ze zien juist dat ik daardoor weer nieuwe dingen de klas in breng. Bij mijn collega's zie ik dat het langzamerhand steeds meer energie geeft. Starters laat ik zoveel mogelijk kennismaken met

waar ik allemaal mee bezig ben. Ik neem ze mee naar manifestaties en bijeenkomsten. Zo krijgen ze een ander beeld van het beroep en ontstaan er andere leraren.”

Belangrijke voorwaarden voor Renée zijn goede leidinggevend: “Die moeten me snappen, zien waar mijn energie zit. Anders slurpt dat energie weg. Die me erkennen, maar me ook de juiste kritische vragen stellen”. Maar ook collega's die ook zo'n drive hebben zijn belangrijk voor haar omdat zij elkaar over en weer inspireren. Tenslotte is toegang tot kennis voor haar belangrijk: “Dat kan betrekking hebben op de mogelijkheid om cursussen te volgen of dat ik bij literatuur kan die me aan het denken zet. Ik merk wel dat ik daarin kritischer word en minder snel tevreden ben met trainingen.”





Hoofdstuk 1

Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?

1.1 Teacher leadership en het beroep van leraar

Al 25 jaar woedt er in Nederland een discussie over de rol van leraren. In 1993 kwam Andree van Es met haar rapport over de toekomst van het leraarschap. In 2007 volgde Rinnooy Kan met het rapport LeerKracht en al die tijd produceerde de Onderwijsraad met regelmaat adviesrapporten over het beroep van leraar. Parallel kwam de overheid met opeenvolgende beleidsnota's over het beroep van leraar: Vitaal Leraarschap (1993), Maatwerk voor Morgen (1999), Actieplan Leerkracht van Nederland (2007) en de Lerarenagenda 2013-2020 (2013). Naast aandacht voor de kwaliteit van de leraar gaat het in die rapporten en beleidsagenda's ook voortdurend over de autonomie, de zeggenschap en de professionele ruimte van de leraar. In de discussie over het leraarschap lieten ook leraren collectief hun stem horen. Beter Onderwijs Nederland werd opgericht, de Onderwijscoöperatie werd gecreëerd om formeel de stem van leraren te vertegenwoordigen, en leraren verenigden zich in Leraren met Lef, Meesterschappers Amsterdam, regionale Meet-ups en allerlei andere netwerken van leraren. Een deel van deze netwerken profileerde zich als belangengroepen voor de professionele ruimte van leraren, een ander deel bracht het gewoon in de praktijk.

In die discussie kwam in de afgelopen jaren steeds vaker het begrip *teacher leadership* naar boven. De term - in het Nederlands 'leiderschap van leraren' - laat zien dat het overgewaaid is vanuit Engeland en de Verenigde Staten, waar discussies spelen die deels vergelijkbaar en deels anders zijn dan de discussies in Nederland. Maar de term *teacher leadership* appelleert aan een in Nederland sterk gevoelde behoefte aan een meer centrale en leidende rol van leraren.

De introductie van de term *teacher leadership* en de roep om meer ruimte voor dat leiderschap van leraren roept het beeld op dat het om een nieuw fenomeen gaat. Leiderschap van leraren is echter iets van alle tijden. Ook 100 jaar geleden waren er al leraren die door hun opstelling, deskundigheid, gedrevenheid of inspiratie invloed en daarmee informeel leiderschap uitoefenden op hun collega's. Ze waren en zijn bezig om samen met hun collega's in hun school hun onderwijs en daarmee het leren van leerlingen te verbeteren. Al jaren zijn er leraren die in vakverenigingen met vakcollega's in het hele land samenwerken om curricula te ontwerpen die hun eigen lespraktijk overstijgen, om nieuwe didactische aanpakken uit te proberen, om materialen

te delen, etc. Er zijn al decennialang leraren die meeschrijven bij de ontwikkeling van lesmethodes. Leraren hebben zich jarenlang hard gemaakt voor de versterking van het beroep in vakbonden en andere belangenorganisaties. En al jaren zijn er leraren die zich inzetten voor de ondersteuning van collega's, als coaches voor startende collega's, als nascholers (via vakverenigingen of nascholingsinstituten). Al die leraren oefenen invloed uit op thema's en vraagstukken die hun eigen klas en eigen leerlingen overstijgen. Daarbij pakken ze leiderschap en zijn ze aan te duiden als 'teacher leader', ook toen die term nog niet gangbaar was.

Dit alles roept de vraag op waar de recente aantrekkingskracht van de term 'teacher leadership' precies vandaan komt en wat er met

de behoefte aan een meer leidende rol van leraren en aan een duidelijker erkenning van die rol beoogd wordt.

In dit hoofdstuk gaan we in op de aanleiding voor discussies over de rol en het leiderschap van leraren. Daarbij staat de Nederlandse context centraal, maar leggen we ook verbindingen met parallelle processen in andere landen. We schetsen ontwikkelingen in de rol van leraar in de afgelopen 25 jaar². Vervolgens gaan we op basis van een analyse van Nederlandstalige beleidsstukken en internationale praktijkartikelen in op twee agenda's die ten grondslag liggen aan de aandacht voor het leiderschap van leraren: een politiek-emancipatoire agenda en een innovatie-agenda.

1.2 Ontwikkelingen ten aanzien van de rol van leraren

Deregulering ten gunste van scholen en niet van leraren

In de jaren 70 en 80 is het onderwijsbeleid van de overheid gericht op kwaliteitsborging door middel van wet- en regelgeving. Onderwijskwaliteit wordt geregeld door nationaal beleid met gedetailleerde voorschriften en regels en er is maar weinig ruimte voor beslissingen van scholen zelf. Deze wetten en voorschriften richten zich op het financiële beleid en het personeelsbeleid van scholen, op algemene eisen met betrekking tot de kwaliteit van onderwijs en op centrale arbeidsvoorwaarden. De regelgeving van de

overheid heeft ook betrekking op de doelen en examen criteria en het aantal lessen per vak. Vernieuwingen in het curriculum worden door de overheid geïnitieerd met behulp van het RDD-model (research, development, diffusion). In dit model leidt wetenschappelijk onderzoek tot kennisontwikkeling, die vervolgens in het onderwijs moet worden toegepast. Curriculumdeskundigen en educatieve uitgeverij vertalen deze kennis naar de onderwijspraktijk. Zij ontwikkelen leerplannen en lesmateriaal, dat vervolgens wordt gedistribueerd naar leraren. Instructies en nascholing ondersteunen de leraren in het gebruik van deze materialen (Broekamp & Van Hout-Wolters, 2007).

2. Deze schets is gebaseerd op het hoofdstuk *The Teaching Profession in the Netherlands: From Regulative Structures to Collaborative Cultures* in het boek *The Dutch Way* (Heijmans & Christians, 2017)

In de jaren 80 en 90 komt de aanpak van kwaliteitsborging aan de hand van strikte overheidsbepalingen steeds meer onder druk te staan. De kritiek is dat deze aanpak schoolleiders degradeert tot administratieve managers, die maar weinig invloed hebben op de onderwijskwaliteit op hun eigen school. Dit remt onderwijsvernieuwing af. Bovendien weerhoudt het scholen ervan om flexibel te zijn en hun onderwijs aan lokale behoeften aan te passen. In de jaren 90 start een dereguleringsproces, waarbij de verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit, de financiën en de organisatie van het onderwijs komt te liggen bij het bevoegde gezag (gemeenten of schoolbesturen). Het basisidee is dat onderwijsinstellingen zelf beter in staat zijn om beslissingen te nemen over het proces en de organisatie die passen bij de lokale omstandigheden. Binnen het onderwijs vindt een verschuiving plaats van aansturing op basis van regels en voorschriften naar aansturing op basis van doelen en verantwoording. Hierbij krijgt de onderwijsinspectie een grotere rol. Deze verandering maakt besturen verantwoordelijk voor het formuleren van innovatie-, financieel en personeelsbeleid. Onderwijsbeleid gaat meer en meer uit van het inzicht dat de overheid verantwoordelijk is voor het 'wat' (curriculumdoelstellingen op basis van curriculum- en examenrichtlijnen) en dat scholen verantwoordelijk zijn voor het 'hoe' (de pedagogiek, didactiek en organisatie van onderwijs) (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

Deze verschuiving in verantwoordelijkheden en in taakverdeling zorgt voor steeds meer autonomie voor de schoolbesturen. Hierdoor worden scholen het uitgangspunt voor het onderwijsbeleid. Er ontstaat ruimte voor meer variatie en diversiteit tussen scholen. Het inspireert scholen om competitiever en innovatiever te zijn. Tegelijkertijd krijgen

schoolbesturen een grotere verantwoordelijkheid bij het formuleren van antwoorden op maatschappelijke behoeften en bij aanpassingen aan veranderende omstandigheden. Met de toenemende autonomie van schoolbesturen worden nieuwe organisaties opgericht voor schoolleiders en schoolbesturen, die als tegenhanger voor het ministerie kunnen fungeren om tot consensus te komen over het nationale onderwijsbeleid. Het borgen van de onderwijskwaliteit wordt zo een gedeelde verantwoordelijkheid van het ministerie en de schoolbesturen.

Deze gedeelde verantwoordelijkheid is ook van toepassing op de kwaliteit van het lerarenberoep. Vóór 1990 was de kwaliteit van de initiële lerarenopleiding voornamelijk de verantwoordelijkheid van de lerarenopleidingen (universiteiten en hogescholen), maar in de jaren 90 en het eerste decennium van 2000 worden schoolbesturen partner op het gebied van 'opleiden in de school'. Het ministerie blijft toezicht houden op de kwaliteit van nieuw-gekwalificeerde leraren die afstuderen aan de lerarenopleiding en initieert een aantal verbetermaatregelen met betrekking tot de kwaliteit van de lerarenopleidingen. De beroepskwaliteit van leraren na het afstuderen wordt een verantwoordelijkheid van schoolbesturen. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om het creëren van ondersteuningsprogramma's voor startende leraren en om het stimuleren van continue professionele ontwikkeling.

Ondanks dit dereguleringsproces ervaren veel leraren juist dat hun autonomie is afgenomen. Doordat het schoolbestuur verantwoordelijk is voor de resultaten van de leerprocessen en zich daarover richting de overheid moeten verantwoorden, voelen bestuurders de behoefte om te interveniëren in onderwijsprocessen en om het werk van leraren te controleren. Hetzelfde sturingsparadigma dat

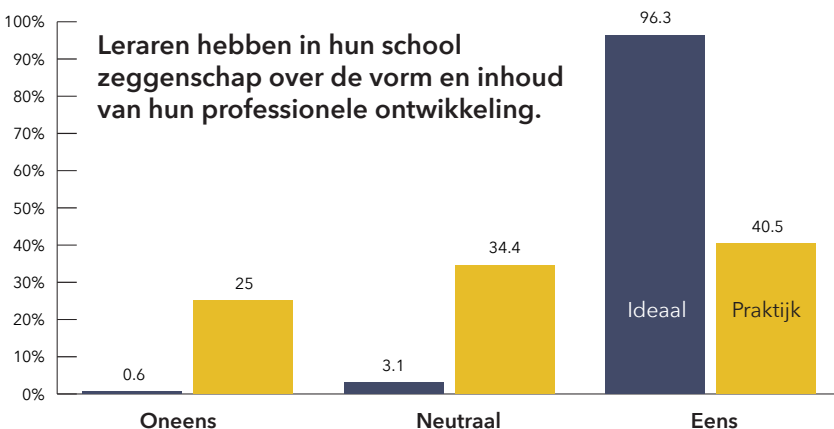
de overheid gebruikte, wordt nu ook door schoolbesturen toegepast, deels door een eigen behoefte van besturen aan controle over de leerresultaten van leerlingen, deels doordat de deregulering vanuit de overheid - onder andere door allerlei controlemechanismen en regelgeving - slechts beperkt gerealiseerd is. Dit heeft bijvoorbeeld invloed op de professionele ontwikkeling van de leraren. Schoolbesturen moeten de professionele ontwikkeling van leraren vastleggen in bekwaamheidsdossiers. Tegelijk proberen ze, met het oog op coherentie, om de individuele professionele ontwikkeling van leraren af te stemmen op de schoolontwikkeling door middel van professionaliseringsbeleid. Maar het gevolg is dat individuele leraren juist het gevoel hebben dat de autonomie over hun professionele ontwikkeling is afgenomen.

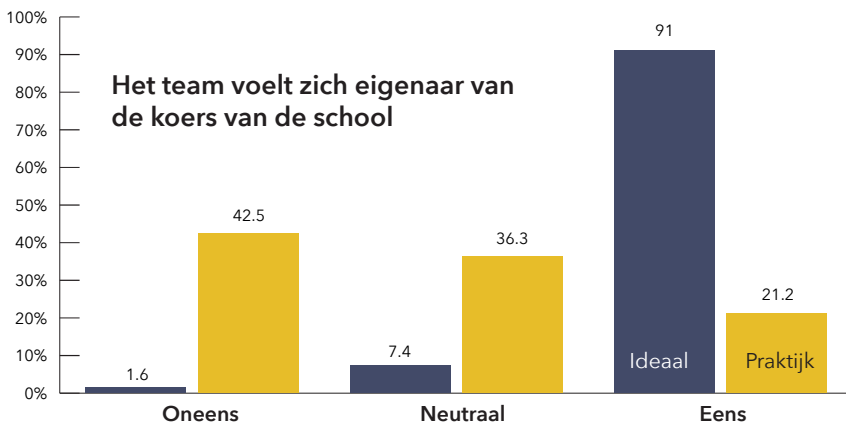
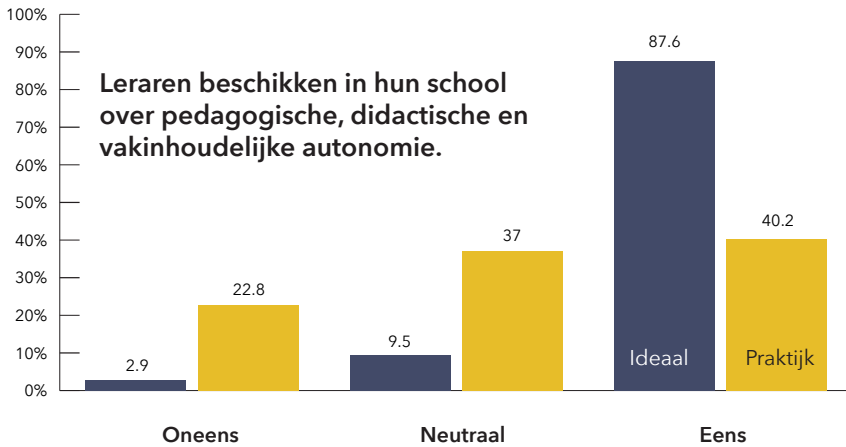
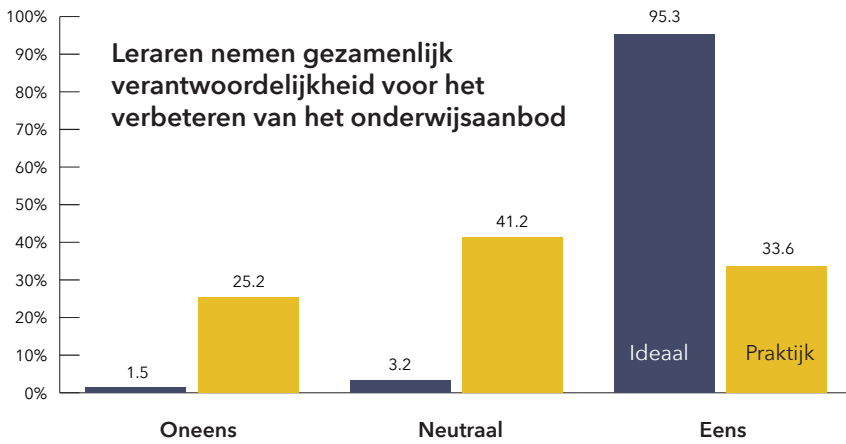
In het dereguleringsproces houden nationale en lokale beleidsmakers de rol om onderwijskwaliteit vast te stellen. Van leraren wordt verwacht dat zij aan externe normen voldoen. Volgens velen leidt dit tot een 'deprofessionalisering' van het lerarenberoep, omdat leraren degraderen tot leveranciers van kant-en-klare leerplannen die zijn vastgelegd in lesmethoden en worden gecontroleerd met behulp van gestandaardiseerde toetsen.

In reactie op deze aanpak vormt zich in de jaren 90 een groep van kritische leraren onder de naam Beter Onderwijs Nederland die kritiek uit op de afgenomen autonomie en op autoritaire schoolbesturen die externe onderwijsspecialisten inzetten om curriculumconcepten te ontwikkelen in plaats van een beroep te doen op de professionaliteit van leraren zelf (Verbrugge & Verbrugge-Breeuwma, 2006).

Het gevoel van afgenomen autonomie is ook zichtbaar in de uitkomsten van een kleine enquête die is uitgezet bij de voorbereiding van de 'Staat van de Leraar 2015' (Visser, 2015) en waarin leraren aangeven in hoeverre zij zeggenschap ervaren over de vorm en inhoud van hun professionele ontwikkeling, over de pedagogisch-didactische en vakinhoudelijke inrichting van hun onderwijs, over de verbetering van het onderwijsaanbod en over de koers van de school. Ook laat de enquête zien in hoeverre leraren vinden dat zij over deze thema's zeggenschap zouden moeten hebben. De uitkomsten van de enquête laten zien dat leraren in hoge mate vinden dat zij hier zeggenschap over zouden moeten hebben, maar die zeggenschap slechts in beperkte mate ervaren.

Figuur 1: De gewenste en ervaren invloed van leraren (Visser, 2015).





Aandacht voor de rol en professionele ruimte van leraren

Na de eeuwwisseling ontstaat er geleidelijk een nieuwe fase. De klacht van leraren over de focus op sturing en controle en de roep om het herstel van professionele vrijheid en autonomie leidt tot een hernieuwde aandacht voor de professionaliteit van de leraar. Een belangrijke impuls daarbij is het verschijnen van het rapport *Leerkracht!* van de Commissie Rinnooy Kan (Commissie Leraren, 2007).

Mede naar aanleiding van dit rapport ontstaat er meer aandacht voor de professionele rol, autoriteit en ruimte van leraren. Daartoe wordt de stem van leraren versterkt. In reactie op het rapport stelt de minister als doel:

Vergroting van de zeggenschap van leraren bij het onderwijskundig beleid van de school, meer ruimte voor teams van leraren bij het ontwerp en de uitvoering van het onderwijs en de verantwoording daarover. Deze afspraken gaan onder meer over de (tijdige) betrokkenheid van de leraar bij strategische en onderwijskundige keuzen én ook bij (vernieuwing van) onderwijsprocessen, en verder over onderwijsresultaten en verantwoording daarover. (OCW, 2007, p. 22).

Uiteindelijk leidt dat tot de formulering van een professioneel statuut voor de leraar, als onderdeel van de Wet Beroep Leraar in 2017 (in het mbo is er al vanaf 2009 een professioneel statuut). Tegelijk creëert de individuele Lerarenbeurs mogelijkheden voor versterking van de professionele kwaliteit van leraren. Veel bewust is de regie voor het aanvragen van de lerarenbeurs niet bij schoolbesturen gelegd, maar bij leraren zelf.

Leraren met innovatieve ideeën die onderwijs- en leerprocessen in hun klas opnieuw willen vormgeven – en die vaak afhankelijk waren van de steun van hun schoolleider – krijgen de mogelijkheid om buiten de school om subsidie aan te vragen om hun ideeën uit te voeren. Hiertoe wordt het subsidie- en ondersteuningsprogramma *Onderwijspioniers*, en later het *LerarenOntwikkelFonds (LOF)* gecreëerd. Het hoofddoel van deze programma's is om innovatie binnen scholen een impuls te geven en tegelijk de professionele rol van leraren te versterken door innovatieve ideeën van individuele leraren te stimuleren en te faciliteren. In academische scholen kunnen leraren bovendien werken aan verbetering van onderwijs door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. In het mbo krijgen teams meer ruimte voor zelfregulering en om zelf taken en rollen te verdelen. Op collectief niveau wordt de *Onderwijscoöperatie* opgericht als beroepsgroep van, voor en door leraren die tal van activiteiten organiseert waar leraren in kunnen participeren. Eén van de programmalijnen heeft expliciet betrekking op het versterken van de professionele ruimte van leraren. Daarnaast ontstaan van onderop nieuwe landelijke of regionale initiatieven van leraren zoals *Leraren met Lef*, de *Beroepsvereniging van Leraren in het mbo (BVMBO)*, *Meesterschappers Amsterdam* en meer recent de *Meet-ups* waarin leraren lokaal inspiratie-bijeenkomsten organiseren en nieuwe aanpakken uitwisselen.

Door een duidelijke focus te leggen op de professionele kwaliteit en de professionele autonomie van leraren, hebben leraren meer erkenning gekregen. Het beroep is aantrekkelijker geworden door nieuwe carrièremogelijkheden, door de mogelijkheid om een master te volgen, door de grotere verscheidenheid aan taken –waaronder praktijkgericht onderzoek-, en door de mogelijkheid om bij

te dragen aan de ontwikkeling van het beroep door deelname aan activiteiten van de Onderwijscoöperatie en andere netwerken van leraren. Leraren die zich beperkt voelen door de mogelijkheden binnen hun school, kunnen zich inzetten voor professionele ontwikkeling en innovatie buiten hun school.

Tegelijkertijd zorgt dit voor spanningen. Veel leraren voelen hun professionele ruimte ingeperkt door de toets- en verantwoordingscultuur in het onderwijs. Bovendien zorgt de focus op systeem- en schoolstructuren soms voor frustratie over de samenwerkingscultuur op scholen. Leraren die naar aanleiding van masteropleidingen of bijvoorbeeld Onderwijspioniers/LOF-projecten hun leiderschap ontwikkelen en zaken binnen hun school in beweging willen brengen lopen soms aan tegen collega's of leidinggevenden die de bemoeienis van andere leraren als bedreigend ervaren (Snoek, 2014).

De ontwikkeling die we hierboven voor de Nederlandse context geschetst hebben is een globale schets, waarbij er lokaal grote verschillen zijn tussen schoolbesturen en er lokaal en nationaal steeds meer initiatieven genomen worden door overheid, schoolbesturen en leraren zelf, om meer professionele ruimte en eigenaarschap voor leraren te creëren. Toch is de geschetste ontwikkeling

ook internationaal herkenbaar. Hargreaves & Shirley (2009) herkennen drie (opvolgende) benaderingen in onderwijsbeleid en onderwijsontwikkeling: een benadering met veel professionele vrijheid voor en professioneel vertrouwen in leraren, maar met weinig consistentie en veel variatie in kwaliteit (the first way), een benadering waar de nadruk meer komt te liggen op standaardisering en voorschriften om daarmee kwaliteit systeem-breed te garanderen, maar wat ten koste gaat van het eigenaarschap en de motivatie van leraren (the second way), een benadering die de autonomie van leraren weer beoogt te herstellen, maar waar die autonomie tegelijk smooit door kwaliteitsborging via uitgebreide toetsings- en verantwoordingssystemen (the third way). Waar in de Nederlandse discussies de nadruk ligt op het versterken van de collectieve autonomie en professionele verantwoordelijkheid van leraren in formele en informele (leer)netwerken, pleiten Hargreaves en Shirley voor een vierde weg, waarbij verantwoordelijkheid en vertrouwen weer dicht bij de praktijk van leren en lesgeven komt te liggen, maar tegelijk niet een interne verantwoordelijkheid van een lerarenteam binnen de school blijft, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van leraren, schoolleiders, ouders en de lokale gemeenschap.

1.3 Leiderschap van leraren als politieke agenda

De hierboven geschetste context laat zien dat de aandacht voor het leiderschap van leraren onder andere voortkomt uit frustraties van leraren ten aanzien van hun professionele rol en autonomie binnen de school en uit de erkenning van die frustratie door anderen. Een frustratie die niet uniek is voor leraren, maar

ook gevoeld wordt door andere beroepen in de publieke sector (zie bijvoorbeeld de oprichting van Stichting Beroepseer www.beroepseer.nl). Leraren en andere professionals hebben het gevoel geen regie meer te hebben over hun eigen professionaliteit en professionele ontwikkeling, en door allerlei

kaders en controlemechanismen weinig ruimte te hebben om in hun werk professionele afwegingen te kunnen maken.

Die frustratie is te herkennen in Nederlandstalige praktijkpublicaties over leiderschap en professionele ruimte. OCW, Inspectie en schoolleiders bemoeien zich volgens Weijers (2016) te veel met hoe leraren hun werk doen, waardoor leraren meer uitvoerder dan eigenaar van hun werk zijn en gedemotiveerd raken. De Koning (2011) stelt in navolging van Boonstra dat de relatie tussen leiders en volgers 'ziek' is, wat leidt tot een groeiende kloof tussen leraren en bestuurders. Een andere vorm van (gedeeld) leiderschap van zowel schoolleiders als leraren is volgens haar daarom noodzakelijk. Ook Hulsbos en van Langevelde (2015) en Kessels (2012) constateren dat het huidige leiderschapsparadigma in het onderwijs vooral uitgaat van de schoolleider als 'held'.

"In deze opvatting van leiderschap neemt een charismatisch leider, vaak de formeel aangestelde directeur, een school in nood over. Door het vaststellen van nieuwe doelen en verwachtingen verandert de schoolcultuur, vergroot de medewerkerstevredenheid en verbeteren leerlingresultaten." (Hulsbos, Andersen, Kessels, Wassink, 2012, p.13).

Dit sluit aan bij begrippen als 'transformatief leiderschap'. Die nadruk op die ene leider die als held het verschil maakt in een organisatie, reduceert echter de rol van leraren wat ten koste gaat van het werkplezier en de professionele ruimte van leraren.

Internationaal spelen vergelijkbare discussies, vaak geformuleerd in termen van een pleidooi om de stem van leraren meer ruimte te geven:

"American teachers state that they should have greater authority in regard to tailoring instruction for individual students, selecting instructional materials and technology, and shaping curriculum. And have a voice in schoollevel hiring, scheduling, and budgetary decisions as well." (Hunzicker, 2017, p.12) Ook leraren klagen daar zelf over: "So called researchers and think tanks dominate the conversation, and teachers like me are often left out of the conversation." (Quinn, 2014, p.80).

Het pleidooi voor het versterken van het leiderschap van leraren is ook een poging om los te komen van hiërarchische structuren die de leraar vooral als uitvoerder zien. Die hiërarchische structuren hebben in Nederland, maar ook bijvoorbeeld in Zuid-Afrika (Grant, 2017) vooral betrekking op de relatie tussen een autocratische schoolleiding en leraren. In andere meer centraal gestuurde landen kan de roep om meer leiderschap van leraren ook betrekking hebben op de relatie tussen overheid en leraar, zoals in Turkije (Demir, 2015; Kurt, 2016) en Iran (Aliakbari & Sadeghi, 2014).

Die frustratie leidt tot een politieke agenda die tot doel heeft om de beroepsgroep te 'emanciperen' en de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren te versterken. Het pakken van professionele ruimte die de eigen klas overstijgt is overigens niet voor iedere leraar de eerste ambitie. Het oppakken van een leiderschapsrol vraagt inspanning, aandacht en kan leiden tot conflicten met collega's (Barth, 2001). Dat heeft niet alleen te maken met culturen in scholen, maar ook met structuren: het dominante beeld is dat 'leraren lesgeven', waardoor er weinig ruimte is voor leraren om leiderschap buiten hun eigen klas te tonen (Snoek, 2014):

"Traditionally teachers who have wanted to lead beyond the classroom went into administration." (ASCD, 2014, p.9).

Het vergroten van de professionele ruimte en het eigenaarschap van leraren is dus niet alleen een kwestie van het aanpassen van (zeggenschaps)structuren, maar vraagt ook iets van leraren zelf. Rene Kneyber en Jelmer Evers die in hun boek *Het Alternatief* (2013) gepleit hebben voor meer autonomie van de leraar, constateren in hun vervolgbok *Het Alternatief II, De ladder naar autonomie* (2015) dat leraren zelf nog onvoldoende in beweging zijn gekomen:

"Er is dus niet per se iets mis met de hoeveelheid ruimte of de ruimte die leraren hebben, maar met de mate waarin ze in staat zijn om van de geboden ruimte gebruik te maken" (p.135).

Negatieve ervaringen hebben er volgens hen toe geleid dat leraren hun agency of 'handelingsvermogen' kwijt zijn geraakt.

Het pleidooi om de professionele zelfregie, het eigenaarschap en het leiderschap van leraren te versterken leidt dus tot een tweeledige politieke en professionele agenda: het creëren van ruimte waarbinnen leraren die zelfregie en dat leiderschap kunnen oppakken en het stimuleren en prikkelen van de beroepsgroep om die ruimte en leiderschap ook daadwerkelijk op te pakken. Zo pleit de Onderwijsraad in 2007 voor het versterken van het eigenaarschap van leraren en stelt zij een aantal maatregelen voor: het vastleggen van verantwoordelijkheden van leraren en management via wettelijke positionering, het inrichten van een professioneel statuut, rolverrijking van het werk van leraren door het benadrukken van ondernemerschap en coproductie, het meer actief betrekken van leraren bij publieke vraagstukken, het stimu-

leren dat leraren meer kennis ontwikkelen ten aanzien van management of het inrichten van roulerend schoolleiderschap (Onderwijsraad, 2007). In 2013 bouwt de Onderwijsraad voort op dit advies door te pleiten voor meer aandacht voor wat een leraar zelf wenselijk, waardevol of belangrijk vindt (professionele waarden en doelen) en om dat te gebruiken om gezag te verwerven, om met anderen de dialoog aan te gaan en om zijn handelen te verantwoorden. Vanuit dat zelfbewustzijn moeten leraren meer invloed kunnen uitoefenen op de uitvoering en inrichting van het onderwijs binnen en buiten hun klas, door samenwerking en verbinding aan te gaan met (de doelen van) anderen en door het (kunnen) beïnvloeden van (sociale) processen en machtsverhoudingen binnen de school.

De veronderstelling dat het versterken van de professionele ruimte en het leiderschap van leraren leidt tot een rijker en aantrekkelijker beroep maakt teacher leadership ook tot een mogelijk antwoord op het lerarentekort. Herstel van de sleutelpositie van de leraar zou het imago van het leraarschap kunnen versterken (Onderwijsraad, 2016) en daarmee nieuwe mensen kunnen aantrekken voor het beroep van leraar.

In deze adviezen en in veel beleidsnotities van het ministerie is het centrale doel om de positie, de zeggenschap, het eigenaarschap en de professionele rol van leraren te versterken. Daarmee staat de leraar en zijn positie centraal. Tegelijk leidt het besef dat het versterken van die positie iets vraagt van zowel structuren als van leraren zelf weer tot nieuwe spanningen. Zo was het lerarenregister in eerste instantie beoogd als instrument van zelfregie voor de beroepsgroep om de professionele kwaliteit onderling zichtbaar te maken en te borgen, maar leidt de opname van het register als instrument in het systeem

van kwaliteitsborging tot een verplichte registratie die voor veel leraren haaks staat op de beoogde zelfregie en eigenaarschap.

Eén antwoord op de vraag waar de aandacht voor leiderschap van leraren vandaan komt is dus uit posities en (machts)structuren in het onderwijs. Daarmee vormt de aandacht en het pleidooi voor meer leiderschap van leraren een politiek-ideologische agenda met een emancipatoir karakter. Leraren moeten meer stem krijgen en erkend worden in hun onderwijskundige, vakdidactische en

pedagogische expertise die verder reikt dan het eigen klaslokaal. Hun rol zou moeten verschuiven van uitvoerders van kant en klaar onderwijs naar ontwerpers van vernieuwend onderwijs op basis van professionele afwegingen. Dat vraagt een verandering van systemen en structuren en een bereidheid van leraren om dat leiderschap en de daarbij behorende verantwoordelijkheid ook echt te pakken.

1.4 Leiderschap van leraren als voorwaarde voor kwaliteit en innovatie

Naast het hierboven geschetste perspectief op teacher leadership waarbij de versterking van de positie van de leraar centraal staat, is er een tweede perspectief op (het belang van) teacher leadership te onderscheiden. In dat perspectief staat de noodzaak tot innovatie en kwaliteitsverbetering van onderwijs centraal. Zo pleit het ministerie in de Lerarenagenda 2013-2020 voor lerende culturen waarin leraren, lerarenteams, leidinggevend en besturen samen vormgeven aan de verbetering van onderwijskwaliteit. Dat vereist professionele ruimte voor leraren en de bereidheid van leraren om verantwoordelijkheid te nemen om het eigen functioneren te verbeteren (OCW, 2013). Ook de Onderwijsraad plaatst professionele ruimte in de eerste plaats ten dienste van onderwijskwaliteit. Daartoe legt de Onderwijsraad in haar advies over professionele ruimte (2016) de nadruk op het handelingsvermogen van leraren. In de ogen van de Onderwijsraad krijgt dat vooral vorm in teams, als context voor sociale steun en als platform voor horizontale sturing en verantwoording. De Onderwijsraad

benadrukt dus niet zozeer het leiderschap van leraren, maar vooral 'team-leiderschap'.

Dit komt ook terug in de overzichtsstudie van März, Gaikhorst, Mioch en Geijssel (2017) die constateren dat bij duurzame onderwijsvernieuwingen 'sense-making', de betekenisgeving door leraren, van cruciaal belang is en dat leraren daar een cruciale rol in spelen, niet in hun eentje, maar als onderdeel van sociale netwerken. Daartoe moeten schoolleiders hun leiderschap delen met leraren die actief betrokken worden bij vernieuwingsprocessen.

Die nadruk op de bijdrage die leiderschap van leraren zou moeten leveren aan onderwijsinnovatie komt in diverse publicaties terug. Schuit (2015) constateert dat de grootschalige roc's met een strikte scheiding tussen het professionele en bureaucratistische domein hebben geleid tot trage bureaucratistische kolossen, terwijl voor een responsief mbo herkenbare eenheden en resultaatverantwoordelijke teams nodig zijn. Dat vraagt

leiderschap van leraren en teams. Hulsbos en van Langevelde (2015) constateren het beeld van de leider als 'held' niet alleen ten koste gaat van het werkplezier en de professionele ruimte van leraren, maar vooral een belemmering is voor het oplossen van complexe vraagstukken. Dat vraagt in hun ogen om de kennis en expertise van alle actoren in de school. Ook de Amerikaanse organisatie van leraren en schoolleiders ASCD benadrukt dit:

"What happens in schools is more complex than ever and cannot be accomplished with strict division between administrators and teachers. The leadership and responsibility for student learning must be a collaborative effort." (ASCD, 2014, p.5).

De studie van Johnson, Reinhorn, Charner-Laird, Kraft en Papay (2014) gaat bijvoorbeeld in op de complexe uitdagingen waar Amerikaanse binnenstadsscholen voor staan, zoals armoede, taalbeheersing, leerachterstanden, criminaliteit en racisme. Aanpak van die problemen is voor een belangrijk deel afhankelijk van de inzet en het leiderschap van leraren. Maar die uitdagingen kunnen ook meer onderwijsinhoudelijk van aard zijn. Lai en Cheung's studie (2015) naar het leiderschap van leraren in Hong Kong komt bijvoorbeeld voort uit het feit dat

"reform initiatives call for teachers' active participation and collaboration in making curricular and pedagogical decisions to provide quality learning for students." (p.674).

Ook Barth (2001) benadrukt de rol die teacher leaders in scholen kunnen spelen:

"Most people know what they don't want in schools, few know what they want in schools, even less know how to get there." (Barth, 2001, p.449).

Het LerarenOntwikkelfonds poogt daar verandering in te brengen door de rol van leraren bij onderwijsverbetering te versterken en een beweging van leraren te creëren die zelf vormgeven aan onderwijsontwikkeling (ten Bosch, Buitelaar, Droppers, Gruijthuijzen, Langelaar & Molenaar, 2017).

Een ander antwoord op de vraag waar de aandacht voor leiderschap van leraren vandaan komt is dus gelegen in de maatschappelijke opdracht van het onderwijs en de voortdurende verbetering en innovatie die die opdracht vraagt van leraren.

1.5 Teacher leadership als agendasettend concept

Het beroep dat op het onderwijs en daarmee op leraren gedaan wordt is hoog. We verwachten van leraren dat ze kinderen in een complexe, en soms voor hen vijandige, samenleving kansen op een goede toekomst bieden, dat ze leerlingen optimale kansen voor ontwikkeling bieden zowel op het terrein van kwalificatie, socialisatie als persoons-

vorming, en daarbij rekening houden met verschillen en speciale leerbehoeften, in samenwerking met ouders. Vanuit die opdracht ontwikkelen veel leraren een motivatie om hun onderwijs te verbeteren, soms tegen maatschappelijke stromingen in. Die motivatie wordt soms ook wel omschreven als een (sociaal) activisme (Sachs, 2003). Een van de rede-

nen voor de aandacht voor het leiderschap van leraren komt voort uit deze opdracht die leraren mee krijgen vanuit de samenleving, maar die ze ook zichzelf stellen. Zij willen van betekenis zijn voor leerlingen, niet alleen de leerlingen in hun eigen klas en eigen les, maar voor alle leerlingen binnen de school door bij te dragen aan onderwijsinnovatie en kwaliteitsverbetering.

Tegelijk leidt het beroep dat de samenleving doet op scholen en leraren ook vaak tot een neiging om regie uit te oefenen op het werk van leraren, om centraal te waarborgen dat leerlingen het beste onderwijs krijgen. En dat leidt tot sturing van bovenaf, tot controle en tot het gevoel bij veel leraren dat hun beroep gedeprofessionaliseerd wordt.

Daarmee kan de maatschappelijke opdracht aan het onderwijs in de ogen van Liebermann en Miller (2005) tot twee typen reacties leiden die te maken hebben met een visie op scholen en opvatting over de rol en professionaliteit van leraren: een reactie waarbij de nadruk ligt op standaardisering, verantwoording en controle en waarbij leraren vooral als uitvoerders gezien worden, en een reactie waarbij de nadruk ligt op innovatie en ontwikkeling

en waarbij leraren gezien worden als leiders, professionals en intellectuelen. Dat laatste vraagt om teachers leaders met drie cruciale rollen:

“to be advocates of new forms of accountability and assessment, [...] to be innovators in achievement norms and student expectations, [...] and to be stewards for an invigorated profession.” (p.153).

Tussen die twee visies op scholen en op de rol en professionaliteit van leraren maken de pleitbezorgers voor teacher leadership een duidelijke keuze: het is een bevestiging dat leraren een sleutelrol spelen in het creëren van het beste onderwijs en een afwijzing van bureaucratische sturing van en controle op het werk van leraren. Daarmee is het pleidooi voor het leiderschap van leraren een statement zowel met betrekking tot de opdracht aan als de rol van leraren. Het is een poging om een heldenperspectief op leiderschap – waarbij hiërarchisch geplaatste leiders door hun transformationeel of onderwijskundig leiderschap het meest bepalend zijn binnen de school – te doorbreken en om daar een ander perspectief naast te zetten met ruimte voor meer informeel en collectief leiderschap.

Portret Elleke

Elleke werkt als leraar en unit-regisseur op een basisschool in Lent, vlakbij Nijmegen. Haar verhaal laat mooi zien hoe formele rollen en informeel teacher leadership elkaar kunnen versterken.

De school bestaat uit zes zogenaamde units. Een unit is in feite een op zichzelf staande kleine basisschool met tussen de 110 en 120 kinderen in de leeftijd van 4 t/m 12 jaar. Het lerarenteam van iedere unit is gezamenlijk verantwoordelijk voor het vormgeven, verzorgen en evalueren van het onderwijs. De directeur van de school is eindverantwoordelijk voor het geheel. Een belangrijk kenmerk van de onderwijspraktijk op de school is dat de kinderen in een grote, open ruimte onderwijs volgen met kinderen van verschillende leeftijden. In de leerruimtes is er ook plek om je af te zonderen, bijvoorbeeld in een stilte ruimte. Kinderen zijn binnen hun unit onderdeel van een kleinere mentorgroep. Er zijn mentorgroepen voor kinderen van 4 t/m 8 en voor kinderen van 9 t/m 12 jaar. De units hebben een eigen team van leraren en minimaal één unit-regisseur. De unit-regisseur beschikt over bijzondere bekwaamheden, bijvoorbeeld door een lange werkervaring of het volgen van een (master)opleiding. Elleke is unit-regisseur van 'unit rood'.

Elleke vertelt dat de rol van unit-regisseur min of meer als vanzelfsprekend ontstond omdat sommige mensen in het team al extra taken op zich namen:

"Er werd een naam gegeven aan taken die mensen al op zich namen. Vanaf toen kon je met vragen formeel naar de unit-regisseur. Informeel bleven we elkaar toch wel bevragen op basis van waar we het meest verstand van hebben. Maar in de uitstra-

ling naar ouders was het wel handig: de ene unit-regisseur is verantwoordelijk voor organisatie en de andere voor pedagogische vragen".

Zo bewees deze formele teacher leadership rol direct zijn waarde. De laatste jaren merken Elleke en haar collega's ook steeds vaker dat de rol van unit-regisseur het informele leiderschap in de units ook in de weg kan zitten:

"Eerder was het een functie waar van alles bij hoorde, bijvoorbeeld ook als kinderen het moeilijk hadden. Dat kwam dan automatisch bij de unit-regisseur, want die had tijd en expertise. Als ik naar mijn unit kijk, zie ik dat ik best wel veel dingen deed, maar ik vond het niet altijd logisch dat ik bepaalde dingen deed. Maar metertijd groeide het aantal collega's met specifieke expertise, die ze opdeden in allerlei opleidingen. Dat maakte het niet per se logisch dat een of twee personen alleen geschikt waren voor dit werk".

Door de professionele ontwikkeling van collega's groeide het aantal mensen dat invloed uit kan en wil oefenen. Hoe verhoudt zich dat nu tot de (formele) rol van unit-regisseur?

"Het uitgangspunt in mijn unit is dat we werken op basis van competentie. Daarmee bedoel ik dat ik bijvoorbeeld iets heb met muziek, dans, en drama. En dan is het logisch dat ik daar iets mee doe, omdat het mijn competentie is. Ook hebben we bijvoorbeeld twee mentoren binnen mijn unit die heel competent zijn in onderwerpgericht onderwijs, die schudden dat zo uit de mouw en nemen daar bewust het voortouw in".



Hoe heb je jouw collega's op de unit daarin meegekregen?

"Ik legde het op tafel: we hebben anderhalve dag tijd voor unit-regisseurstaken, en wat doen we daarmee?". Ik was benieuwd wat er zou gaan gebeuren: valt de rol weg? Dat had ik overigens ook prima gevonden. De dingen die bleven liggen, gingen over het behouden van de helicopterview, over moeilijke oudergesprekken, functioneringsgesprekken, intervisie, enzovoorts. Dat soort processen past goed bij mij. Ik verwijs ook wel veel door, als mijn collega

het beter kan. Maar ik ben nog wel vaak het eerste aanspreekpunt als het over bovenschoolse vragen gaat. Ouders zoeken daar dan ook naar, hoewel het helemaal niet per se logisch hoeft te zijn om mij ervoor te vragen. Door de vragen door te zetten naar degene die er verstand van heeft, krijg je het meest volledige en meest inhoudelijke antwoord. Zo hoop ik ook bij ouders een gedachteverandering teweeg te brengen. Ik straal dus ook niet meer uit dat ik alles al weet."





Hoofdstuk 2

Wat is teacher leadership precies?

2.1 Introductie

Hoewel teacher leadership op het eerste gezicht een eenvoudig en eenduidig begrip lijkt, lopen definities sterk uiteen (Wenner & Campbell, 2017). Daarom is het voor deze overzichtsstudie van belang een definitie te formuleren, die praktisch bruikbaar en herkenbaar is. We zullen laten zien dat binnen onze definitie verschillende vormen van teacher leadership mogelijk zijn en dat het leiderschap van leraren op verschillende gebieden betrekking kan hebben. Hoewel teacher leadership om deze reden vaak onder vuur komt te liggen -het zou teveel een 'containerbegrip' zijn- denken wij dat dit juist een belangrijke kracht is van teacher leadership. Het is geen voorschrijvend model met een vaststaande vorm, maar een perspectief op leraarschap en leiderschap met een aantal principiële uitgangspunten. Hoe die uitgangs-

punten vorm krijgen, kan per school verschillen. Daarmee heeft teacher leadership de potentie om van waarde te zijn voor een grote diversiteit aan scholen.

In dit hoofdstuk verkennen we de kern van het begrip teacher leadership (2.2) en komen we -mede op basis van definities in de literatuur (2.3 en 2.4) en een vergelijking met andere begrippen zoals professionele ruimte, autonomie en gespreid en leiderschap (2.5)- tot een definitie van teacher leadership (2.6) die ruimte laat voor verschillende invullingen van het leiderschap van leraren in de praktijk (2.7 en 2.8). We sluiten dit hoofdstuk af met enkele kanttekeningen met betrekking tot de valkuilen van het begrip teacher leadership (2.8).

2.2 De achterliggende boodschap van 'teacher leadership'

et begrip teacher leadership wijkt fundamenteel af van veel andere leiderschapsmodellen in het onderwijs. Als je de term onder de loep neemt, kun je concluderen dat niet het

doel of onderwerp van leiderschap centraal staat (zoals bijvoorbeeld bij onderwijskundig leiderschap, curriculum leiderschap, instructional leadership of leadership for learning), of

het leiderschapsproces (zoals bijvoorbeeld bij collaborative leadership of democratic leadership), of onderliggende waarden (zoals bijvoorbeeld bij moral leadership of authentic leadership), maar de *actoren die het leiderschap op zich nemen* (voor een overzicht zie Bush & Glover, 2014).

Teacher leadership schuift de leraar – die geen formeel leidinggevende rol bekleedt in de school – naar voren als leider en daarmee heeft het een emancipatoir en activistisch karakter. Dit is een belangrijke kracht van het begrip. Het doet een duidelijk appel op leraren: *creëer of vraag professionele ruimte en gebruik deze ruimte om invloed uit te oefenen*. Bovendien doet teacher leadership een beroep op formeel leidinggevenden in het onderwijs. In en rondom de school zijn dat de schoolleiding en het (bovenschools) bestuur. Aan deze ‘machthebbers’ is de oproep: *gun leraren de ruimte om invloed uit te oefenen*. In die zin neemt het begrip teacher leadership een duidelijke stellingname. Juist door die stellingname, die al in het begrip zelf verscholen zit, kan het ook bedreigend overkomen. Leraren kunnen zich afvragen of zij wel geschikt zijn voor een leidende rol, omdat hen ‘geleerd’ is dat hun werk zich vooral afspeelt in het klaslokaal met leerlingen (Murphy, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Het idee van een leidende collega-leraar, die initiatief neemt en ‘zijn kop boven het maai-veld uitsteekt’, kan op gespannen voet staan met de norm van gelijkheid die onder leraren bestaat (Murphy, 2005; Murphy, Smylie, May-

rowetz, & Seashore Louis, 2009). Leraren die op de voorgrond treden en invloed uitoefenen, doen deze norm geweld aan en dat kan op weerstand stuiten bij collega’s. Het idee dat leraren de leiding nemen, kan bij leidinggevenden juist weer de indruk wekken dat hun rol er in de toekomst niet meer toe doet. Schoolleiders kunnen zich ook handelingsverlegen voelen om hun formele leiderschap af te stemmen op het (informele) leiderschap van leraren.

Ook in wetenschappelijk onderzoek ligt over het algemeen geen focus op de leidende rol van leraren. Leiderschapsstudies zijn lange tijd gedomineerd geweest door een focus op individuen in formeel leidinggevende posities. Spillane (2006) spreekt van een heldenparadigma, waarin schoolleiderschap voorbehouden is aan bestuurders, directeuren, teamleiders en andere formele leiders. Zij die deze posities bekleden, behoren tot de wereld van het leiderschap. Daarnaast is er de wereld van de leraren. Een groot aantal auteurs benadrukt echter dat leiderschap meer is dan de individuele kwaliteit van de schoolleider (Kessels, 2012; Hulsbos & van Langevelde, 2017; Spillane, 2006; Gronn, 2002; Muijs & Harris, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2009). Deze auteurs bepleiten in de kern dat er geen strikt en statisch onderscheid zou moeten bestaan tussen leiders en volgers, maar dat iedereen op momenten invloed uit kan oefenen.

2.3 Uiteenlopende definities van teacher leadership

De term teacher leadership of leiderschap van leraren legt dus een nadrukkelijke verbinding tussen leraarschap en leiderschap. Hoe

dat leiderschap van leraren er in de praktijk uitziet, is daarmee nog niet duidelijk. Daarom is het van belang een duidelijke definitie te

hebben die helpt om er in de praktijk handen en voeten aan te geven. Twee uitvoerige reviews naar teacher leadership (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004) - waar wij in deze overzichtsstudie op voortborduren - concluderen echter dat er op basis van de literatuur geen eenduidige en breed gedragen definitie van teacher leadership bestaat. Wenner en Campbell (2017) constateren dat in 19 van de 54 publicaties die zij bestudeerden de auteurs in het geheel geen definitie van het begrip formuleren. Volgens Wenner en Campbell sommen de overige 35 studies vooral de definities van anderen op om vervolgens te concluderen dat teacher leadership een diffuus begrip is, zonder zelf tot een definitie te komen voor de uitvoering van hun studie. Dertien jaar eerder concludeerden York-Barr en Duke (2004) nagenoeg hetzelfde: in de literatuur rondom teacher leadership is een groot gebrek aan conceptuele helderheid.

Dit komt opnieuw naar voren in de studies sinds 2014 waar wij ons voor deze review op hebben gericht³. Van de 44 studies formuleerden 29 studies geen eenduidige definitie voor teacher leadership (zie tabel 1 voor een overzicht). Als we nader inzoomen op de studies waar een definitie ontbreekt, kunnen we hier een aantal verklaringen voor geven.

- ▶ De primaire focus van de studie ligt niet bij teacher leadership, maar teacher leadership is een 'bijvangst' van iets anders. Denk bijvoorbeeld aan studies die onderzoek doen naar professionalisering van leraren, waarvan teacher leadership een opbrengst is (Jita & Mokhele, 2014; Mentzer e.a., 2014; Coelho & Henze, 2014) of studies die een verbinding leggen tussen teacher leadership en het behouden van

leraren voor het vak (Tricarico, 2015). Soms kwamen we een bredere overzichtsstudie tegen (Gumus e.a., 2018; Grant, 2017) of de introductie op een special issue (Bush, 2014; Browne-Ferrigno, 2016).

- ▶ Een klein aantal studies start in het geheel niet vanuit een theoretisch kader, maar is een uitvoerige beschrijving van een casus rondom schoolleiderschap. Deze studies (Scheurich & Williams, 2017; Sterrett & Irizarry, 2015; Donaldson & Weiner, 2017) zijn allen gepubliceerd in het Journal of Cases in Educational Leadership.
- ▶ Het doel van de studie is niet om het begrip te definiëren, maar vooral om aan te geven dat teacher leadership een containerbegrip is met een gebrek aan conceptuele helderheid (Eckert, 2016; Reeves & Lowenhaupt, 2014).

In bovenstaande gevallen is het te verdedigen dat de auteurs geen expliciete definitie van teacher leadership geven. Er zijn ook voorbeelden waarin het ontbreken van een definitie in onze ogen een tekortkoming is van de studie:

- ▶ De studie stelt teacher leadership gelijk aan de ontwikkeling in scholen dat steeds meer leraren formele leidinggevende rollen op zich nemen (Carver, 2016; Russell, 2017). De focus in de studie ligt bij deze formeel aangestelde teacher leaders. Hoewel een dergelijke focus een operationalisatie van het concept teacher leadership kan zijn, komt die operationalisatie in deze studies niet voort uit een heldere definitie van het concept.

3

Zie bijlage 1 voor een toelichting op de wijze waarop wij de studies hebben geselecteerd.

- ▶ De studie maakt gebruik van een aanverwante leiderschapstheorie (in de meeste gevallen gespreid leiderschap) en gebruikt deze theorie om teacher leadership in te vullen (Huang, 2016; Wang, 2016; Holloway e.a., 2017; Johnson e.a., 2014; Li, 2015; Sebastian e.a., 2016; Sebastian e.a., 2017; Harrison Berg e.a., 2014). In deze studies worden verschillende begrippen door elkaar of gelijktijdig gebruikt, wat mogelijk leidt tot conceptuele verwarring.
- ▶ De auteurs beperken zich tot algemene stellingen over teacher leadership -zoals dat het moet bijdragen aan onderwijsontwikkeling en betrekking moet hebben op het school-systeem in zijn geheel (bijvoorbeeld Cheng & Szeto, 2016; Demir, 2015; Parlar & Cansoy, 2017)- of sommen definities van anderen op zonder een eigen keuze te maken (Kilingç, 2014).

Tabel 1: Overzicht van gebruikte definities voor teacher leadership in onderzoekspublicaties

Geen eenduidige definitie

- Browne-Ferrigno (2016)
- Bush (2015)
- Carver (2016)
- Cheng & Szeto (2016)
- Coelho & Henze (2014)
- Demir (2015)
- Donaldson & Weiner (2017)
- Ford & Youngs (2017)
- Grant (2017)
- Gumus e.a. (2018)
- Harrison Berg e.a. (2014)
- Holloway e.a. (2017)
- Huang (2016)
- Jita & Mokhele (2014)
- Johnson e.a. (2014)
- Kilingç (2014)
- Li (2015)

- Mentzer e.a. (2014)
- Parlar & Cansoy (2017)
- Reeves & Lowenhaupt (2014)
- Russell (2017)
- Scheurich & Williams (2017)
- Sebastian e.a. (2016)
- Sebastian e.a. (2017)
- Smylie & Eckert (2017)
- Sterrett & Irizarry (2015)
- Tricarico e.a. (2015)
- Vanblaere & Devos (2016)
- Wang (2016)

Eigen definitie

- Allen, D. (2016)
- Boylan (2016; 2018)
- Eckert e.a. (2016)
- Kurt (2016)
- Wenner & Campbell (2017)

Definitie van Crowter e.a. (2002)

- Torrance & Forde (2017)
- Torrance & Humes (2015)

Definitie van Duncan (2014)

- Allen, L.Q. (2018)

Definitie van Katzenmeyer & Moller (2009)

- Aliakbari & Sadeghi (2014)

- Hanuscin e.a. (2014)

Definitie van York-Barr & Duke (2004)

- Cheung & Yuen (2017)
- Salleh (2016)
- Lai & Cheung (2015)
- Snoek & Volman (2014)

2.4 Kerndimensies in definities van teacher leadership

De 15 studies in onze review die wel een definitie geven van teacher leadership, komen tot een eigen definitie (6 x) of gebruiken de definitie van een andere auteur bij de

vormgeving van hun studie (9 x) (zie tabel 1). In totaal komen hier negen definities uit voort (zie tabel 2).

Tabel 2: Gehanteerde definities in wetenschappelijke publicaties

“Facilitative leadership represents a key dimension of the broader category of teacher leadership - teachers playing an active role in the intellectual life and decision-making of the school - increasingly recognized as crucial to instructional improvement and school change.” (Allen, D., 2016: p. 71)

“Teacher system leaders lead and share innovations and/or generate practical knowledge beyond their own school;

influence improvements for student learning, achievement and welfare in other schools through collaboration with other teacher leaders; gain or inspire the commitment of others in their own and others’ schools; lead the development of personal and professional learning communities that cross organisational boundaries or are networked with other learning communities; infuse their practice with moral purpose shared with others;

and act with an awareness of the potential strategic impact of their own and others' practice on the wider system." (Boylan, 2016: p. 65; Boylan, 2018)

"Teacher leadership encompasses the practices through which teachers - individually or collectively - influence colleagues, principals, policymakers, and other potential stakeholders to improve teaching and learning." (Eckert, et al., 2016: p. 700)

"Teacher leadership, on a broad sense, can be defined as assuming leadership and additional roles and providing contribution in addition to accomplishing in-class teaching duties." (Kurt, 2016: p. 2)

"Thus, for the purposes of this review, we defined teacher leaders as teachers who maintain K-12 classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside of the classroom." (Wenner & Campbell, 2017: p. 140)

"Teacher leadership is about action that transforms teaching and learning in a school, that ties school and community together on behalf of learning, and that advances social sustainability and quality of life for a community." (Crowther et al., 2002: xvii).

"Teacher leadership means having a voice in the policies and decisions that affect your students, your daily work, and the shape of your profession. It means guiding

the growth of your colleagues. It means that teaching can't be a one-size-fits-all job—that there must be different paths based on different interests, and you don't have to end up with the same job description that you started with. It means sharing in decisions that used to be only made by administrators—and the best administrators know they'll make better decisions when they listen to teachers." (Duncan, 2014: te bekijken via <https://www.ed.gov/news/speeches/teach-lead-advancing-teacher-leadership>)

"Teacher leaders lead within and beyond the classroom; identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders; influence others toward improved educational practice; and accept responsibility for achieving the outcomes of their leadership." (Katzemeyer & Moller, 2009: p. 6)

"Teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such leadership work involves three intentional development foci: individual development, collaboration or team development, and organizational development." (York-Barr & Duke, 2004: p. 287-288)

Dimensies van teacher leadership

In navolging van Wenner en Campbell (2017) en York-Barr en Duke (2004) filterden ook wij de centrale thema's uit de verschillende definities van teacher leadership. Door de analyses van de eerdere reviews naast die van onszelf te leggen, komen we tot de volgende *dimensies van teacher leadership*:

- 1. De kern van het concept is beïnvloeding van collega's, schoolleiders of andere leden van de schoolgemeenschap.** (Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr & Duke, 2004; Eckert e.a., 2016).
- 2. In alle definities hierboven staat de actor centraal.** Het gaat om leraren die -naast hun rol als lesgever (Kurt, 2016; Wenner & Campbell, 2017)- invloed uitoefenen, leiderschap claimen of formele leidinggevende rollen of functies vervullen.
- 3. Sommige definities maken onderscheid in vormen van teacher leadership.** Leiderschap van leraren kan individueel of collectief vorm krijgen. Met andere woorden: leraren kunnen alleen of in een groep invloed uitoefenen (Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr & Duke, 2004).
- 4. De reikwijdte van het leiderschap van leraren.** De definities in tabel 2 benadrukken dat teacher leadership verder reikt dan het eigen klaslokaal (Wenner & Campbell, 2017). Ook in deze overzichtsstudie focussen we ons op het leiderschap van leraren dat verder gaat dan het werk in de klas. De meeste definities plaatsen het leiderschap van leraren binnen de eigen schoolcontext. York-Barr en Duke onderscheiden daarbij beïnvloeding op individueel niveau, teamniveau (zie bijvoorbeeld Allen, D., 2016) en organisatieniveau (zie bijvoorbeeld Duncan, 2014). Leraren kunnen echter ook invloed uitoefenen buiten hun eigen school. Boylan (2016; 2018) introduceert het idee van 'teacher system leadership' en stelt dat teacher system leaders de leiding nemen en innovatie op gang brengen in het gehele onderwijssysteem. Ook Eckert e.a. (2016) benadrukken met hun definitie dat leiderschap van leraren de eigen school kan overstijgen, door 'policy makers' mee te nemen als actoren waar teacher leaders invloed op hebben.
- 5. De focusgebieden van het leiderschap van leraren.** Waar oefenen leraren dan precies invloed op uit? Met andere woorden: op welke thema's en onderwerpen focussen teacher leaders zich? Terugkerend in verschillende studies is de invloed die teacher leaders uitoefenen door collega's te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling (Allen D., 2016; Wenner & Campbell, 2017). Diverse definities benadrukken ook de rol van teacher leaders in het stimuleren van organisatieontwikkeling, onderwijsontwikkeling en onderwijsverbetering (Allen, D., 2016; Crowther e.a., 2002; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2009).
- 6. De doelen van teacher leadership.** Over het algemeen zijn onderzoekers het erover eens dat het ultieme doel van teacher leadership is om bij te dragen aan de ontwikkeling van kinderen (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2009). Juist vanwege hun expertise met lesgeven en leren en hun directe contact met leerlingen, zijn leraren bij uitstek geschikt om aan dit doel bij te dragen. Wat ons betreft heeft vrijwel alles wat je in de school doet

als ultiem doel om bij te dragen aan het leren van leerlingen. Daarmee is dit niet zozeer een onderscheidend kenmerk van teacher leadership, maar inherent aan het onderwijs.

Zowel Wenner en Campbell (2017) als York-Barr en Duke (2004) komen tot een eigen definitie van teacher leadership. De definitie van Wenner en Campbell is een werkdefinitie van de teacher leader (en niet zozeer van teacher leadership):

“Thus, for the purposes of this review, we defined teacher leaders as teachers who maintain K-12 classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside of the classroom.” (p. 140).

De kracht van deze definitie is dat het dicht bij de kern van het concept blijft: het gaat om leraren en het gaat om leiderschap. Tegelijkertijd is dat een beperking, omdat de definitie een eenzijdige focus legt op individuele leraren met leidinggevende verantwoordelijkheden. Leraren zonder specifieke verantwoordelijkheden kunnen ook informeel leiderschap op zich nemen op basis

van nieuwsgierigheid en interesse (Murphy, 2005), maar passen niet in de definitie.

De definitie van York-Barr en Duke (2004) is breder. Zij beschrijven het proces van *beïnvloeding door leraren* als kern van teacher leadership:

“Teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such leadership work involves three intentional development foci: individual development, collaboration or team development, and organizational development.” (p. 287-288).

Door het beïnvloedingsproces als kern te kiezen van het concept (en niet het individu met specifieke verantwoordelijkheden), laat de definitie van York-Barr en Duke ruimte voor zowel formeel aangestelde teacher leaders als teacher leaders die informeel invloed uitoefenen, individueel dan wel als collectief.

2.5 Teacher leadership in relatie tot verwante concepten

Professionele ruimte en autonomie

In hoofdstuk 1 hebben we aangegeven dat in Nederland het begrip teacher leadership vaak verbonden wordt met het begrip *professionele ruimte*.

Professionele ruimte verwijst naar de ruimte die professionals hebben of ervaren om

invloed uit te oefenen op het werk. In de literatuur rond maatschappelijke dienstverlening wordt met professionele ruimte in algemene zin bedoeld: “de toegestane handlungsruimte in een relatie tussen regelopstellers en -uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten” (Hupe, 2009, p. 140). Vertaald naar leraren gaat het dan om de mate waarin leraren invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen. Het gaat dan om de mogelijkheden om invloed uit te

oefenen op de inrichting en ontwikkeling van onderwijs. Professionele ruimte heeft vooral betrekking op de cultuur en structuur waarbinnen leraren functioneren en is in die zin een voorwaarde voor het kunnen uitoefenen van teacher leadership. Naast de feitelijke (objectieve) professionele ruimte die de structuur en cultuur van een school bieden – op basis van externe of interne kaders en regelgeving en van de mate van professioneel gezag en vertrouwen dat een beroepsgroep geniet – is er echter ook sprake van een (subjectieve) ‘ervaren professionele ruimte’. De ervaren professionele ruimte heeft te maken met de ruimte die leraren ervaren en die ze durven te nemen. Die ruimte is sterk afhankelijk van persoonlijkheid, zelfvertrouwen, mentale modellen ten aanzien van leiderschap en van persoonlijke waarden en opvattingen (Zuurmond & de Jong, 2010) en afwegingen van risico’s en beloningen (Bascia, 1996; Leithwood et al., 1999; Leithwood et al., 2009b). De Onderwijsraad (2016) vat de twee elementen van feitelijke en ervaren professionele ruimte samen in het begrip handelingsvermogen (of ‘agency’) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Dat vermogen is zowel afhankelijk van de mate waarin ruimte geboden wordt als de mate waarin leraren die ruimte ook oppakken. Competenties, structuur en cultuur komen hier samen. Dat handelingsvermogen is een belangrijke voorwaarde voor het oppakken van leiderschap door leraren.

Op basis van het handelingsvermogen dat in een gegeven situatie aanwezig is hebben leraren zeggenschap over de inhoud en inrichting van hun werk en van het onderwijs dat ze verzorgen. Die zeggenschap is aan te duiden als *autonomie*: het recht of de mogelijkheid om zelf keuzes te maken of beslissingen te nemen. De Onderwijsraad (2016) kiest bewust niet voor de term ‘autonomie’ omdat het onderwijs in een sociale en maat-

schappelijke context staat, waardoor er altijd andere partijen betrokken zijn bij (keuzes met betrekking tot) het onderwijsproces. Dat geldt voor individuele leraren: zij en hun leerlingen maken deel uit van een bredere schoolcontext. Dat betekent dat leraren hun aanpakken onderling moeten afstemmen. Die onderlinge afstemming is juist ook de kern van teacher leadership: leraren die invloed (willen) uitoefenen buiten hun eigen klaspraktijk met als doel om samen met collega’s tot beter onderwijs te komen. Dat betekent dat het niet zozeer gaat om individuele autonomie van leraren, maar om collectieve autonomie van leraren (Little, 1990; Hargreaves, 2003; Kneyber & Evers, 2015). Maar ook in die collectieve autonomie is het van belang te beseffen dat er collegiale, organisatorische en maatschappelijke verwachtingen en eisen zijn die een rol spelen bij de invulling van autonomie. Die interactie tussen leraren en hun omgeving (collega’s, schoolorganisatie en samenwerking) kan daarmee tegelijk ook het domein zijn waar teacher leaders binnen acteren en invloed op proberen uit te oefenen: binnen het team, binnen de school als geheel of ook buiten de school.

Gespreid leiderschap

Gedeeld en gespreid leiderschap zijn voorbeelden van ‘collegiale leiderschapsmodellen’ (Bush, 2011). Collegiale leiderschapsmodellen zetten zich af tegen een ‘heldenparadigma’, dat het denken over leiderschap lange tijd gedomineerd heeft en waarbij de focus ligt op individuen in formeel leidinggevende posities (Spillane, 2006). Collegiale modellen benadrukken juist dat meerdere personen in de school leiderschap uitoefenen. Een voorbeeld is gedeeld leiderschap, waarbij het delen van taken en verantwoordelijkheden een pragmatisch hulpmiddel is om de groeiende werklast van schoolleiders

te verlichten. Later kwam de nadruk meer te liggen op de invloed die individuele organisatieleden of teams konden uitoefenen. Hier werd het begrip gespreid leiderschap voor gebruikt en soms ook het begrip collectief leiderschap. De laatste jaren spreekt men vooral van gespreid leiderschap (Gumus et al., 2018) en voor de vergelijking met het concept teacher leadership richten we ons daarom op dit begrip.

Ook voor gespreid leiderschap geldt dat er nog geen sprake is van een eenduidige conceptualisering van het begrip (Tian, 2016; Bennet, et al., 2003). In de literatuur over gespreid leiderschap kan grofweg een onderscheid worden gemaakt tussen een structurele benadering en een benadering die gericht is op 'agency'.

Bij de structurele benadering - die nauw aansluit bij het begrip role-based teacher leadership - gaat het met name om de verdeling van taken, middelen en verantwoordelijkheden. Deze benadering ziet gespreid leiderschap vooral als een organisatiekenmerk dat bijvoorbeeld van invloed is op de verander-capaciteit van de school. Leiderschap, en de verdeling daarvan, is dan een middel om organisatiedoelen te bereiken. Hoe meer sprake er is van verdeling van leidinggevende taken en verantwoordelijkheden, hoe meer er op organisatieniveau sprake is van gespreid leiderschap. Vanuit de structurele benadering van gespreid leiderschap is teacher leadership een verantwoordelijkheid van de formele leidinggevende. De formele leidinggevende kent immers formele leiderschapstaken en rollen aan leraren toe.

De agency benadering - die nauw aansluit bij het begrip community-based teacher leadership - stelt de acties en interacties tussen organisatieleden centraal: het nemen

van initiatieven, het maken van keuzes en het participeren in leiderschapsactiviteiten. De agency benadering van gespreid leiderschap definieert leiderschap als het uitoefenen van invloed op collega's, werkwijzen of de organisatie. Iedereen in de organisatie kan in principe leiderschap uitoefenen (Gronn, 2003; Spillane, 2006), op basis van expertise en affiniteit (Murphy, 2005, Harris & Muijs, 2005, Darling-Hammond, 2017). Hierbij gaat het vaak om informele vormen van (teacher) leadership, al spelen ook formele leiders (schoolleiders en leraren met formele taken) een rol in de totale leiderschapspraktijk op organisatieniveau.

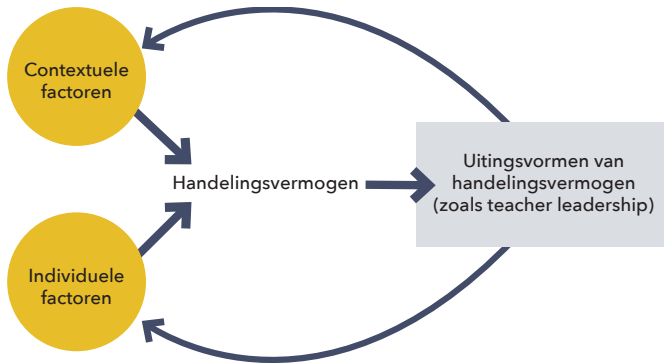
Beide benaderingen van gespreid leiderschap veronderstellen dat er leraren zijn die leiderschap op zich (willen en kunnen) nemen. Daarmee is teacher leadership een voorwaarde voor gespreid leiderschap in scholen. Tegelijk kan leiderschap van leraren alleen vorm krijgen als er sprake is van ruimte voor het oppakken van dat leiderschap. Daarmee is gespreid leiderschap dus ook een voorwaarde voor teacher leadership (Harris & Muijs, 2005).

Agency

Het begrip 'Agency' kwam hiervoor al aan de orde, zowel bij het duiden van de relatie tussen teacher leadership en professionele ruimte, als bij het bespreken van de relatie tussen teacher leadership en gespreid leiderschap. 'Agency' heeft betrekking op het handelingsvermogen van leraren (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Het gaat dan bijvoorbeeld om het vermogen om keuzes te maken, initiatieven te nemen en invloed uit te oefenen. Agency en teacher leadership zijn daarmee sterk verwante begrippen, waarbij teacher leadership gezien kan worden als een zichtbare uitingsvorm van agency.

Agency, of handelingsvermogen, wordt gevoed en beperkt door contextuele factoren (bijvoorbeeld heersende inzichten over de rol van de leraar, feitelijke professionele ruimte en de mate waarin er sprake is van gespreid leiderschap in een organisatie) en door individuele factoren (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Individuele factoren betreffen bijvoorbeeld zelfbeeld, eigen opvattingen over de rol van de leraar, ervaren professionele ruimte, expertise, interesses. De uitgeoefende agency, bijvoorbeeld in de vorm van teacher leadership, beïnvloedt

vervolgens weer de context en/of individuele factoren (zie figuur 2). Door invloed uit te oefenen als teacher leader beïnvloedt een leraar bijvoorbeeld de mate waarin er sprake is van gespreid leiderschap in de organisatie. Het voorbeeldgedrag van teacher leaders kan ook de heersende opvattingen in een organisatie veranderen. Leraren die ervaren dat zij invloed kunnen uitoefenen worden mogelijk versterkt in hun ervaring van professionele ruimte.



Figuur 2: Agency en teacher leadership

2.6 Onze definitie van teacher leadership

Op basis van bovenstaande verkenningen formuleren we onze eigen definitie van teacher leadership, die veel gelijkenis vertoont met de definitie van York-Barr en Duke (2004). Voor het kiezen van een definitie hanteren we twee criteria. Ten eerste moet de definitie praktisch en herkenbaar zijn. Daarnaast vinden we het belangrijk om met de definitie dicht bij het begrip zelf te blijven, gelijk aan Wenner en Campbell. Dat betekent dat we in de definitie geen normatieve uitspraken willen doen over hoe teacher leadership vorm moet krijgen, waar het betrekking op moet hebben (de reikwijdte) en waar het toe moet leiden (focus en doelen). Hier verschilt onze definitie van de definitie van York-Barr en Duke, die wel specifieke focusgebieden opnemen. Deze keuze heeft twee redenen. Ten eerste blijven we zo weg van een voorschrijvend model dat scholen zouden moeten overnemen. We streven naar een definitie die ruimte biedt om eigen keuzes te maken, passend bij de context van de school. Bovendien helpt het ons om in het vervolg van deze overzichtsstudie te duiden welke verschillende vormen er in het onderzoek naar teacher leadership gebruikt worden, en onder welke condities deze vormen tot welke effecten leiden. Juist omdat teacher leadership onder dezelfde noemer op heel verschillende manieren wordt onderzocht, is het van belang dat de definitie voor dit soort verschillen ruimte laat.

Het concept teacher leadership bestaat uit de woorden *leraar* en *leiderschap*. Een definitie moet die beide woorden combineren. Ten eerste betekent dit dat het bij teacher leadership om leraren moet gaan: professionals in het onderwijs met de pedagogische en didactische bekwaamheid en taak om onderwijs te verzorgen. Het woord leiderschap

gaat wat ons betreft vooral over het uitoefenen van invloed op anderen (Spillane, 2006; Keltner, 2016; Kessels, 2012; Yukl & Uppal, 2017). Invloed betekent dat je een verandering teweegbrengt in de motivatie, kennis, affecties of praktijken van collega's en andere actoren in en rond de school. Het is daarbij van belang om te benadrukken dat leiderschap van leraren betrekking moet hebben op de kern van het onderwijs (Spillane, 2006). Een collega beïnvloeden om een ander dieet te volgen of meer te gaan sporten, valt dus niet onder (teacher) leadership. Zo komen we tot de volgende definitie:

Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal.

Het ultieme doel van teacher leadership is om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen, maar het leiderschap van leraren kan diverse vormen aannemen (formeel of informeel, en individueel of collectief), en een grote diversiteit aan focusgebieden en reikwijdtes betreffen.

De definitie laat expliciet ruimte voor verschillende vormen, focusgebieden en reikwijdtes. Op de varianten in deze dimensies gaan we hieronder in.

2.7 Vormen van teacher leadership

Twee dimensies

Juist omdat onze definitie van teacher leadership breed van aard is, kan teacher leadership in de praktijk nog vele vormen aannemen. Dit zien we ook terug in de studies tussen 2014 en nu: onderzoekers kiezen verschillende operationalisaties voor hun studie. Veel studies en definities maken een onderscheid tussen formeel en informeel teacher leadership. Bij formeel teacher leadership krijgen leraren een positie toegekend in de organisatie, wat hun het mandaat verleent om invloed uit te oefenen, bijvoorbeeld een rol als 'curriculum leider' in een hervormingsproces (Cheung & Yuen, 2017). Ook landelijk of regionaal geïnitieerde programma's die professionalisering en salariëring voor teacher leaders bieden, passen bij dit formele teacher leadership (bijvoorbeeld Allen, L.Q., 2018). Bij informeel tea-

cher leadership kan iedere leraar opstaan om leiderschap te verwerven, zonder opdracht, functie of positie. Een goed voorbeeld is het onderzoek van Lai & Cheung (2015), dat zich focust op leraren die informeel met elkaar optrekken en elkaar beïnvloeden tijdens het implementeren van een nieuw curriculum.

Naast het onderscheid tussen formeel en informeel leiderschap van leraren, maken York-Barr & Duke (2004) in hun definitie onderscheid tussen individueel en collectief teacher leadership. Leraren kunnen individueel de kar trekken of in nauwe samenwerking met collega's.

Zo komen we tot twee dimensies waarop we vormen van teacher leadership kunnen onderscheiden. Beide dimensies zijn te beschouwen als een continuüm:

FORMEEL VERSUS INFORMEEL

Bij formeel teacher leadership verschafft een formele positie, opdracht, functie of een gegeven mandaat leraren het recht om invloed uit te oefenen. Bij informeel teacher leadership kent de groep invloed toe aan een leraar, op basis van expertise, kennis, ervaring of kwaliteiten die op dat moment nodig zijn.

Beide vormen hebben hun voor- en nadelen. Formele leiderschapsrollen passen binnen formele en hiërarchische organisatieculturen. Ze geven leraren ruimte, erkenning en een positie om initiatief te kunnen nemen en invloed te kunnen uitoefenen en actief bij te dragen

aan onderwijsverbetering. Tegelijk passen formele rollen soms niet goed bij egalitaire normen onder leraren, vooral als het gaat om vormen van individueel teacher leadership (Murphy, 2005). Dat kan de invloed en impact van leraren op collega's beperken, vooral als de rol meer geformaliseerd wordt en collega's teacher leaders zien als verlengstuk van het management. De positie zit dan de effectiviteit van een teacher leader in de weg.

Bij formele vormen van leiderschap kunnen daarom vraagstukken van macht een rol spelen. Dit sluit aan bij kritische kanttekeningen die in de literatuur over gespreid leiderschap naar voren komen. Zo geeft Johnson (2004) aan dat gespreid

leiderschap ook een soort camouflage kan inhouden van micropolitieke strategieën. De spreiding van leiderschap kan bijvoorbeeld gemanipuleerd worden en de spreiding kan daarmee de belangen van slechts enkelen behartigen. Ook Lumby (2013) geeft aan dat de invloed van macht en politiek in veel publicaties over teacher leadership te weinig aandacht krijgt.

In veel scholen kan – soms ongewild – formeel teacher leadership makkelijker te implementeren zijn. Om als teacher leader impact te kunnen hebben is het van belang dat teacher leaders erkend en gezien worden. Dat hoeft niet in een formele rol, maar als er in een school geen cultuur is ten aanzien van leiderschap van leraren, dan is het moeilijk voor leraren om invloed uit te oefenen. Binnen hiërarchische culturen legitimeren formele rollen de invloed van leraren op collega's. Om meer effectief te kunnen zijn of om meer

erkenning te krijgen gaan leraren dan vaak op zoek naar meer formele rollen. Andersom is het waarschijnlijk ook zo dat leraren die informeel leiderschap tonen sneller gevraagd worden om bepaalde rollen te vervullen (zie bijvoorbeeld het portret van Elleke). Bovendien vraagt het effectief uitoefenen van leiderschap ook om het investeren van tijd ten behoeve van overleg met collega's, ontwikkelen, netwerken, etc. Die tijd kan binnen de schoolorganisatie gecreëerd worden. Daarmee wordt het leiderschap echter gelijk in zekere mate geformaliseerd.

Tegelijk kunnen formele teacher leaders echter ook informeel leiderschap stimuleren door collega's uit te dagen om initiatief te nemen en invloed uit te oefenen. Daarmee kunnen formele teacher leaders bijdragen aan een cultuur van gespreid leiderschap.

INDIVIDUEEL VERSUS COLLECTIEF

Bij individueel teacher leadership is leiderschap gekoppeld aan een specifiek individu of een specifieke kleine groep. De rest van de organisatie volgt en heeft geen gelegenheid om invloed uit te oefenen. Bij collectief teacher leadership staan de grenzen van leiderschap als het ware open en kan iedereen een leidende rol op zich nemen.

Formeel leiderschap van leraren is in veel gevallen (maar niet noodzakelijk) ver-

bonden aan individuele leraren die een formele positie bekleden. Dit stimuleert individuele leraren om invloed uit te oefenen op collega's. Het functiebouwwerk dat in de afgelopen jaren is ingevoerd binnen scholen versterkt de nadruk op het individuele leiderschap van bepaalde leraren (en koppelt dat aan formele salarisschalen). Die nadruk op individuele teacher leaders kan echter het leiderschap van andere leraren in de weg zitten.

Bij collectieve vormen van teacher leadership wisselen rollen van leider en volger

makkelijk op basis van de expertise die op een bepaald moment nodig is. Daarmee heeft collectief leiderschap van leraren veel raakvlakken met de agency benadering van gespreid leiderschap.

Ook hier geldt dat individueel leiderschap van leraren kan bijdragen aan collectief leiderschap, wanneer teacher leaders collega's proberen te stimuleren en te

inspireren om (gezamenlijk) regie te nemen ten aanzien van de ontwikkeling van het team of het onderwijs. Dat kan door aandacht te vragen voor het onderling delen van nieuwe inzichten, het bij elkaar in de klas kijken of het nadenken over de wijze hoe het team zaken voor elkaar kan krijgen binnen de bestuurlijke dynamiek van de school (Snoek, 2014).

De twee dimensies zijn goed zichtbaar in het portret van Renée. Renée kiest er voor om geen formele rol en verantwoordelijkheid te nemen in projecten, maar krijgt vanuit haar ambitie om startende collega's te coachen nu wel een positie als coach. Tegelijk is er bij haar sprake van een verschuiving van individueel teacher leadership (met een eigen zzp-bedrijf) naar meer collectief teacher leadership waarbij ze haar eigen ego steeds meer relateert en haar netwerk en leiderschap probeert te delen met collega's.

Vier vormen van teacher leadership

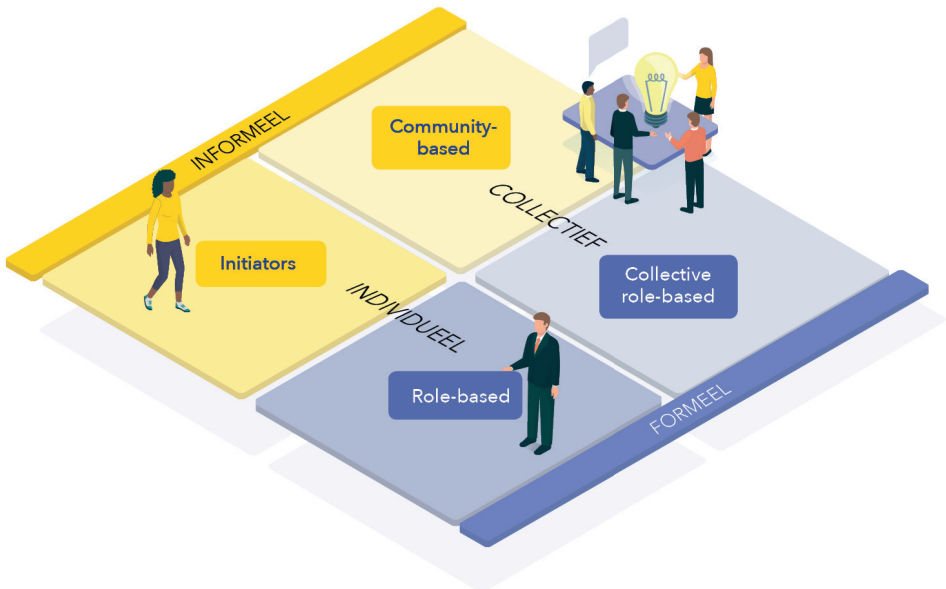
Als we beide dimensies tegen elkaar afzetten, kunnen we vier vormen van teacher leadership onderscheiden:

FORMEEL EN INDIVIDUEEL

Bij deze vorm van teacher leadership, die Murphy (2005) omschrijft als role-based teacher leadership krijgt een individuele leraar een formele positie, functie, opdracht of mandaat dat hem of haar legitimeert de leiding te nemen over anderen. Voorbeelden zijn rollen als coördinator, werkgroepvoorzitter, teamleider of een LC- of LD docent. Zo is het leiderschap van de individuele leraar vastgelegd in de organisatiestructuur van de school. Dit kan ook inhouden dat de leidende leraar bovengeschikt is ten opzichte van andere leraren, maar dat is niet per se het geval.

FORMEEL EN COLLECTIEF

Ook in deze vorm is het leiderschap van leraren formeel erkend in de vorm van een mandaat of opdracht. In die zin is ook deze vorm een voorbeeld van role-based teacher leadership. Het verschil met de eerste vorm is dat de formele erkenning geldt voor een vastomlijnde groep van leraren. Die groep -bijvoorbeeld een werkgroep, projectgroep of docentontwikkelteam- bestaat uit leraren die samen gelegitimeerd zijn om invloed uit te oefenen op anderen buiten die groep. Die invloed heeft betrekking op een bepaald thema (bijvoorbeeld motivatie van leerlingen, passend onderwijs of professionele ontwikkeling van collega's). De groep ontwikkelt verbeteringen of vernieuwingen rondom dat thema en heeft een mandaat om deze door te voeren in de rest van de school. Je zou deze vorm collective role-based teacher leadership kunnen noemen.



Figuur 3: Vier vormen van teacher leadership

INFORMEEL EN INDIVIDUEEL

Net als bij role-based teacher leadership is ook hier het leiderschap gekoppeld aan een individuele leraar. Deze individuele leraar ontleent die leidende rol echter niet aan een formele positie, maar aan een toekenning door collega's. Deze leraren kun je zien als initiators. Initiators hebben vaak een gezaghebbende positie onder collega's in hun team. Hun gezag kan ontstaan op basis van bijvoorbeeld een hoge mate van inhoudelijke expertise en een grote bekwaamheid in lesgeven en leren, maar ook persoonlijkheidskenmerken kunnen bijdragen aan gezag. Ook leraren die dat gezag nog niet hebben kunnen de rol van initiator op zich nemen, bijvoorbeeld door nieuwe perspectieven te bieden en zo proberen collega's te beïnvloeden. Soms kan dat openlijk, soms meer in de luwte. Barth (2001) heeft het over 'guerrilla warriors':

"for them it is safer, simpler and faster - and perhaps more exciting - to go underground, disclosing what they have done only when success is certain. This way, their efforts do not depend on enlisting the support of others, and they risk no public failure should their project prove unsuccessful" (p. 447).

INFORMEEL EN COLLECTIEF

Murphy (2005) noemt deze vorm community-based teacher leadership. Hier is leiderschap het kenmerk van de hele schoolgemeenschap. Dat betekent dat iedere leraar in de school de mogelijkheid heeft om invloed uit te oefenen. Het leiderschap van leraren is gebaseerd op het sociaal kapitaal in de groep. De groep kent invloed toe aan degene die in een bepaalde situatie over de benodigde expertise beschikt. In een volgende situatie kan een andere leraar de leidende rol toegekend krijgen. Een belangrijk verschil met de eerste drie vormen van teacher leadership, is dat leiderschap in deze vorm zeer dynamisch is. Het vraagt van de groep om telkens te onderzoeken wat er nodig is en wie het meest geschikt is. Omdat de legitimering van het leiderschap uit de groep komt is volgen geen passieve, willoze activiteit. Het volgen in community-based teacher leadership betekent dat je actief meekijkt, aanmoedigt en ook bijstuurt als dat nodig is.

Bij elk van de 44 wetenschappelijke studies die we hebben bestudeerd, stelden we vast op welke vorm de studie zich richt. Figuur 3 geeft de verdeling van de studies over de vier vormen weer.

Tabel 3: Type teacher leadership waar de publicaties aandacht aan besteden

Formeel (Role-based en Collective role-based teacher leadership)

- Allen, D. (2016)
- Allen, L.Q., (2018)
- Cheng & Szeto (2016)
- Cheung & Yen (2017)
- Demir (2015)
- Hanuscin e.a. (2014)
- Jita & Mokhele (2014)
- Kiliç (2014)
- Mentzer e.a. (2014)
- Reeves & Lowenhaupt (2014)
- Russell (2017)
- Salleh (2016)
- Vanblaere & Devos (2016)
- Wang (2016)
- Donaldson & Weiner (2017)
- Ford & Youngs (2017)
- Holloway e.a. (2017)
- Carver (2016)

Informeel (Initiators en Community-based teacher leadership)

- Huang (2016)
- Johnson e.a. (2014)
- Lai & Cheung (2015)

- Snoek & Volman (2014)
- Scheurich & Williams (2017)

Onduidelijk / meerdere vormen

- Aliakbari & Sadeghi (2014)
- Boylan (2016; 2018)
- Bush (2015)
- Coelho & Henze (2014)
- Eckert e.a. (2016)
- Gumus e.a. (2018)
- Kurt (2016)
- Li (2015)
- Parlar & Cansoy (2017)
- Sebastian e.a. (2016)
- Sebastian e.a. (2017)
- Torrance & Forde (2017)
- Torrance & Humes (2015)
- Tricarico e.a. (2015)
- Grant (2017)
- Harrison Berg e.a. (2014)
- Smylie & Eckert (2017)
- Sterrett & Irizarry (2015)
- Browne-Ferrigno (2016)
- Wenner & Campbell (2017)

Dit roept ook de vraag op of verschillende vormen van teacher leadership ook verschillende effecten hebben en verschillende condities vragen. Daar gaan we in hoofdstuk 3 nader op in.

Focus en reikwijdte van teacher leadership

Naast de vier vormen die we hierboven hebben geschetst, kunnen praktische invullingen van teacher leadership ook van elkaar verschillen in focus en reikwijdte.

We onderscheiden om te beginnen vier focusgebieden van teacher leadership, waarbij we gebruik maken van het recent verschenen *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs* (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik en Wirtz, 2017). Zij benadrukken dat de kern van het leraarsvak zich richt op het ondersteunen van het leren van leerlingen, maar daarnaast nog betrekking kan hebben op verschillende andere domeinen:

Het ontwikkelen van onderwijs

Dit domein betreft “het ontwerpen en bijstellen van onderwijs dat de eigen klaspraktijk overstijgt”. Voorbeelden van teacher leadership dat zich op dit domein focust zijn leraren die nieuwe curricula ontwikkelen voor collega’s, verbeteringen aanbrengen in de vakdidactiek, materialen ontwikkelen, prakgericht onderzoek doen ten behoeve van onderwijsverbetering en/of in een werkgroep het onderwijs evalueren.

Het organiseren van onderwijs

Bij dit domein gaat het om “het organiseren van (de condities van) goed onderwijs”. Hier gaat het om het bijdragen aan en invloed uitoefenen op organisatiebeleid, als voorwaarde voor goed onderwijs. Dat kan bijvoorbeeld vormkrijgen in werk als sectieleider (teamniveau), door deel te nemen aan een medezeggenschapsraad (schoolniveau), door deelname aan overleg in het samenwerkingsverband met andere scholen (bovenschools), of landelijk door deel te nemen aan beroepsver-

enigingen en netwerken en zo bijdragen te leveren aan onderwijsontwikkeling en onderwijsbeleid (buiten de school).

Het ondersteunen van collega’s

In het laatste domein gaat het vooral om het uitoefenen van invloed door collega-leraren en aanstaande leraren te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling. Voorbeelden zijn leraren die als werkplekbegeleider of coach optreden voor een collega, maar bijvoorbeeld ook gezaghebbende leraren die informeel als vraagbaak fungeren voor collega’s.

Daarnaast maken we in deze studie onderscheid tussen drie reikwijdtes van teacher leadership:

Teamniveau:

het leiderschap van leraren strekt zo ver als het team. Dat team hoeft niet per se een formeel team te zijn. Het gaat erom dat de invloed betrekking heeft op een groep collega’s binnen de school.

Schoolniveau:

het leiderschap van leraren heeft betrekking op de hele school. Wanneer er bijvoorbeeld een mandaat wordt afgegeven (zoals bij formele vormen van teacher leadership) heeft dat mandaat betrekking op de hele school.

Buiten de school:

leraren oefenen invloed uit buiten hun eigen schoolcontext, bijvoorbeeld op regionaal of landelijk niveau (in de literatuur soms aangeduid als *system leadership*).

2.8 Valkuilen van het concept teacher leadership

In deze paragraaf beschrijven we een aantal valkuilen waar leraren en schoolleiders alert op moeten zijn bij het versterken van het leiderschap van leraren in hun school.

De eerste valkuil heeft te maken met de nadrukkelijke focus die het concept legt op de leraar als leider. Het begrip laat het leiderschap van anderen in de school buiten beschouwing en creëert daarmee impliciet een tegenstelling tussen leraren en de rest van de schoolgemeenschap. Hoe belangrijk het ook is dat leraren - individueel en collectief - de verantwoordelijkheid krijgen en nemen om het beste onderwijs voor leerlingen te creëren en aan te bieden, uiteindelijk is dit een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren, schoolleiders, bestuurders, ouders, andere actoren rond leerlingen en ouders, en van beleidsmakers die condities scheppen.

Die tegenstelling kan leiden tot spanningen, tussen teacher leaders en de schoolleider of tussen teacher leaders en collega's (Murphy, 2005; Katzenmeyer & Moller, 2009; Stoeltinga & Moller, 2010). Voor schoolleiders of teamleiders komt de vraag op hoe het leiderschap van leraren zich verhoudt tot hun eigen (formele) leiderschap. Wanneer teamleiders bijvoorbeeld te maken krijgen met leraren die masteropleidingen gevolgd hebben en die ten aanzien van onderwijsinnovatie of het leren van leraren meer weten dan zichzelf, kunnen zij dat als bedreigend ervaren. Schoolleiders worden met de vraag geconfronteerd wat er nog voor hen overblijft als leraren individueel of collectief leiderschap pakken. Voor collega's kunnen vormen van role-based teacher leadership ook bedreigend zijn. Die doorbreken de professionele privacy ('koning in eigen klaslokaal') die van oorsprong sterk aanwezig is in het onderwijs. Lumby (2013)

benadrukt dat (ook) bij het leiderschap van leraren macht een rol speelt. Hij wijst op het gevaar van het ontstaan van een 'elite' in de school en roept de vraag op of alle groepen in de school (bijvoorbeeld naar sexe of cultuur) wel evenveel ruimte en mogelijkheid heeft om leiderschapsrollen te pakken. Veel role-based teacher leaders lopen daar tegenaan binnen hun school. Daarmee is teacher leadership een bedreiging voor een collegiale werksfeer, zeker wanneer teacher leaders formele posities krijgen met aangepaste salarisschalen.

In het verlengde hiervan kan teacher leadership ook leiden tot uitsluiting en hokjesdenken. Het benadrukt de rol van leraren tegenover andere stakeholders. Mede door de aandacht voor de rol en het leiderschap van leraren zijn er steeds meer netwerken van leraren gekomen waar leraren elkaar opzoeken en inspireren. Hoe waardevol dit soort ontmoetingen ook zijn, ze bevestigen ook de bestaande scheidslijnen tussen actoren in het onderwijsveld: schoolleiders, schoolbesturen, leraren, lerarenopleidingen en beleidsmakers bij ministeries. Het risico is dat de verschillende actoren aparte deelsystemen worden, die hun eigen taal, hun eigen perspectief, hun eigen belangen, hun eigen conferenties, hun eigen standaarden en hun eigen professionaliseringstrajecten hebben en koesteren. Op landelijk niveau krijgt de interactie tussen die deelsystemen vooral de vorm van onderhandelingen (tussen sectorraden, bonden en ministeries). Vanuit de gedachte dat complexe uitdagingen vragen om de energie, inspanning en wijsheid van alle actoren, ligt het voor de hand om juist verbindingen te creëren tussen die verschillende actoren. Een mooi voorbeeld is het recente initiatief waarbij Leraren met Lef op zoek gingen naar Direc-

teuren met Durf. Teacher leadership moet niet de bestaande scheidingen bevestigen of versterken. Dat betekent dat op teacher leaders (en andere actoren) juist een appel wordt gedaan om op te treden als bruggenbouwers en boundary crossers tussen deelsystemen en actoren in het onderwijsveld.

Een laatste valkuil is dat het begrip teacher leadership het leiderschap van leraren als iets bijzonders benoemt. Het wordt gepresenteerd als een keuze waar je als leraar voor kunt kiezen of niet. Daarmee is dat leiderschap dus geen vanzelfsprekendheid. Het risico is dat leraren zonder formele rol geen verantwoordelijkheid (willen) nemen die hun eigen klas overstijgt.

Het argument dat leiderschap van leraren een essentiële voorwaarde is om als school antwoord te vinden op de complexe uitdagingen waar scholen voor staan, impliceert echter dat leiderschap een essentieel onderdeel is van goed leraarschap. Dan is teacher leadership dus een kenmerk van elke leraar en een essentieel onderdeel van het functioneren van een school.

Hier gaat het om een fundamentele keuze die effecten heeft op de competenties die we verwachten van en de eisen die we stellen aan leraren en lerarenopleidingen.

Portret Bob

Bob is biologieleeraar op een middelbare school in het midden van het land. Binnen deze school verzorgen leraren in samenwerking onderwijs in zogenaamde “leerhuizen”. Dit zijn grote ruimtes (ongeveer de grootte van vier normale klaslokalen), waar vier groepen leerlingen gelijktijdig onderwijs kunnen volgen. Bob is samen met ongeveer tien collega’s verantwoordelijk voor het onderwijs in hun leerhuis. Altijd staat hij met twee of drie collega’s tegelijkertijd in het leerhuis. Juist door deze ontmoeting in het dagelijks werk trekken leraren op de school intensief met elkaar op om het onderwijs te verbeteren.

Voor Bob krijgt zijn leiderschap niet zozeer vorm in een formele positie, maar doordat hij een voorbeeldfunctie kan vervullen voor collega’s of leerlingen:

“Ik ben geen formele leider, en die rol wil ik ook niet per se pakken. Het is voor mij vooral van belang dat wat ik doe en wat ik ontwerp, aanzet tot verdere ontwikkeling”.

Bob ziet zijn leiderschap zowel vorm krijgen in de klas met leerlingen als in het ontwerpen en ontwikkelen van nieuw onderwijs met collega’s. Hij geeft twee voorbeelden:

“Samen met een collega heb ik twee jaar geleden het hele vak ANW eruit gegooid en zijn we met een nieuw en beter plan gekomen. ANW was geen verplicht vak meer en het was ook niet meer aantrekkelijk voor leerlingen. Toen hebben wij durven zeggen dat het niet meer goed genoeg was en het roer om durven gooien. Iets helemaal loslaten en omgooien vinden leraren over het algemeen moeilijk. Je weet

niet wat ervoor terugkomt. Dat vraagt om vertrouwen. En je moet feedback durven vragen op hoe je het doet. Dat zijn stappen die heel veel mensen lastig vinden. Het vak is nu echt een goede bijdrage aan het curriculum.

Waar ik mezelf ook zie als teacher leader, is in de manier waarop ik mijn lessen opbouw. Bij ons op school vinden we zelfsturend leren heel belangrijk. Daarom flip ik mijn lessen zoveel mogelijk, met minimale klassikale instructie. Daardoor nemen leerlingen ook een zelfverantwoordelijke rol. En wat ik heel leuk vind, is dat de leerlingen deze werkwijze ook gaan vragen aan andere leraren. Zo heb ik via leerlingen invloed op collega’s. Collega’s help ik om het ook toe te passen in hun lessen. Zo leg ik dus niet alleen de lat voor mezelf hoog, maar ook voor collega’s”.

In de ogen van Bob vraagt dit teacher leadership van hem dat hij heel kritisch kijkt naar zijn eigen handelen en zijn handelen constant analyseert:

“Het vraagt dat je processen helemaal kunt analyseren en uitsplitsen. En kleine stukken goed kunt analyseren. Je moet heel analytisch naar je eigen handelen kijken. Bijna natuurwetenschappelijk: als ik dit verander, krijg ik dat resultaat”.

Verder helpt het om de tijd te nemen om veranderingen door te voeren. De waan van de dag is daarbij “absoluut een belemmerende factor”. Verder vertelt Bob dat ook de leerlingen op school vragen om een kritische en proactieve houding van leraren:



“Wat ook meespeelt bij ons op school, is dat wij leerlingen hebben die continu aan ons vragen om ons te blijven ontwikkelen. Als ik een slechte dag heb, krijg ik dat te horen van leerlingen. Als ik een slechte periode met ze analyseer, dan geven ze het ook aan als ik iets slecht heb behandeld.

Leerlingen stellen de eis om het beste uit onszelf te halen”.

Zo maakt het verhaal van Bob duidelijk hoe sterk het leiderschap van leraren verbonden is aan het primaire proces.





Hoofdstuk 3

Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag wat er empirisch bekend is over teacher leadership. Meer specifiek gaan we in op mogelijke opbrengsten en effecten van teacher leadership en condities die teacher leadership in de school bevorderen. Om deze vragen te beantwoorden maken we gebruik van de eerdere twee uitvoerige reviews (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017), die we aanvullen met de bevindingen uit de studies van 2014 tot nu.

3.1 Effecten van (role-based) teacher leadership

Het is lastig om eenduidige antwoorden te formuleren op de vraag “wat zijn de effecten van teacher leadership?”. Deze vraag veronderstelt om te beginnen dat teacher leadership een scherp gedefinieerd concept is dat verschillende onderzoekers op dezelfde manier meten. Zoals we zagen in hoofdstuk 2, krijgt teacher leadership in onderzoek en in de praktijk juist op allerlei verschillende manieren vorm. Dit maakt het rapporteren van effecten lastig, zoals ook York-Barr en Duke (2004) opmerkten:

“In other words, the structure of teaching continues much as it has always been, with teacher leadership roles, functions, and interactions maneuvered within or in addition to existing, usually constraining, structures.

In sum, it is no easy task to investigate the effects of teacher leadership—given all of its incarnations—on students, teachers, classroom practice, and school communities” (p. 287).

Bovendien is het überhaupt een complexe aangelegenheid om een effect aan te tonen van teacher leadership. Met name effecten op het leren van leerlingen, het ultieme doel van teacher leadership, is lastig empirisch vast te stellen. Een centrale conclusie - van zowel York-Barr en Duke als Wenner en Campbell - is dan ook dat de literatuur bol staat van claims over verwachte effecten van teacher leadership, maar dat empirisch bewijs voor die claims veel schaarser is.

Toch brachten beide reviews diverse studies in kaart die ingaan op de vraag wat effecten van teacher leadership zijn. Aangevuld met de studies tussen 2014 en nu beschrijven we in deze paragraaf studies die effecten van teacher leadership onderzochten op:

- ▶ Teacher leaders zelf,
- ▶ Collega's van de teacher leaders,
- ▶ (Het leren van) leerlingen,
- ▶ Schoolniveau, zoals verbetering en vernieuwing van het onderwijs, cultuurverandering of -innovatie,
- ▶ Schooloverstijgend niveau, zoals effecten op regionaal of landelijk onderwijsbeleid.

Veruit de meeste studies die effecten van teacher leadership rapporteren, beschrijven effecten op **teacher leaders zelf** (zie bijvoorbeeld Allen, L.Q., 2018; Cheung & Yuen, 2017; Lieberman, Campbell & Yashkina, 2017). Ergens de leiding in nemen is leerzaam en dat merken teacher leaders bijvoorbeeld door een ontwikkeling in hun leiderschapskwaliteiten of organisatievaardigheden. Teacher leaders komen door een leidende rol te nemen vaker in contact met nieuwe informatie en passen daardoor

mogelijk hun onderwijsaanpak aan. De mogelijkheid om invloed uit te oefenen kan bovendien bijdragen aan de motivatie van leraren, aan hun zelfvertrouwen, en aan hun betrokkenheid.

Niet alle effecten op teacher leaders zijn positief. Teacher leaders kunnen ook stress ervaren, met name door het constante wisselen tussen hun rol als leraar en hun rol als leider. Verder is het voor leraren die een leidende rol krijgen in de school lastig om zich opnieuw te verhouden tot hun collega's. Teacher leadership gaat in tegen het gelijkheidsdenken dat op veel scholen heerst en kan daardoor de relatie met collega's onder druk zetten. De studies die dergelijke relationele problemen vinden, beschrijven voorbeelden van role-based teacher leadership, zoals een leraar die een formele rol krijgt met meer autoriteit over collega's of een conflict ten gevolge van de vraag wie wel en wie niet mag deelnemen in gedeelde besluitvorming (zie York-Barr & Duke, 2004).

Eén recente studie vond juist helemaal géén effect van role-based teacher leadership op de teacher leaders zelf. Vanblaere & Devos (2016) bestudeerden de leerervaringen van leraren mét formele leiderschapsverantwoordelijkheden en leraren zónder dergelijke verantwoordelijkheden, en vonden geen verschillen tussen beide groepen.

Versillende studies brengen effecten in kaart op **collega's van teacher leaders**. Wenner en Campbell (2017) beschrijven dat individuele leraren die een leidende rol krijgen in de school, bijdragen aan een gevoel van empowerment van het hele team. Ten tweede zijn teacher leaders bij uitstek geschikt om de professionele groei van collega's te ondersteunen (zie bijvoorbeeld ook recente studies

van Russell, 2017; Salleh, 2016; en Ford & Youngs, 2017). Zoals we hierboven beschreven, kan teacher leadership de werkrelaties tussen teacher leaders en collega-leraren echter ook bemoeilijken.

York-Barr en Duke (2004) ruimen een aparte paragraaf in voor effecten van teacher leadership op **leerlingen**. Zij vonden vijf studies die leerlingeffecten van teacher leadership in kaart brachten. De eerste twee laten positieve effecten zien. Ryan (1999) concludeerde dat teacher leaders een positief effect hebben op leerlingen omdat zij de onderwijspraktijk van collega's beïnvloeden en deelnemen aan schoolbrede besluitvorming. Marks & Louis (1997) vonden een directe link tussen empowerment van leraren (hun operationalisatie van teacher leadership) en het ervaren van 'collectieve verantwoordelijkheid' voor studenten. De overige drie studies laten geen effecten zien. Taylor & Bogotch (1994) vonden geen effect van betrokkenheid van leraren bij besluitvorming op verzuim, prestatie en gedrag van leerlingen. Leithwood en Jantzi (1999, 2000) tot slot deden twee grote kwantitatieve studies naar het effect van het leiderschap van leraren op betrokkenheid van leerlingen. Hun conclusie was dat teacher leadership geen significant effect heeft en het leiderschap van de schoolleider wel een -weliswaar klein- effect heeft. York-Barr en Duke zijn overigens kritisch over de opzet van de studies van Leithwood en Jantzi. Zij stellen dat de onderzoekers teacher leadership alleen verbinden aan de actoren die het uitoefenen en niet aan wat dat leiderschap precies inhoudt. Dit is in tegenstelling tot hoe zij het leiderschap van de schoolleider meten, dat juist duidelijk omschreven wordt met gedrag en activiteiten.

Drie recente studies beschrijven ook (indirecte) effecten van teacher leadership op leerlingen. Twee studies zijn uitgevoerd

door Sebastian en collega's (2016; 2017) en onderzochten (respectievelijk in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs) hoe schoolleiders invloed uit kunnen oefenen op leerlingresultaten *via* het leiderschap van leraren. De centrale conclusie van beide onderzoeken is dat een gunstig schoolklimaat doorslaggevend is voor het bevorderen van leerlingresultaten. Wanneer de schoolleider leerlingresultaten wil verbeteren, zal hij of zij dus moeten investeren op schoolklimaat. In beide studies concluderen de onderzoekers dat de schoolleider een gunstig schoolklimaat kan creëren door de inspraak van leraren in schoolbeleid te vergroten (wat zij zien als teacher leadership).

In de derde studie (Lieberman, Campbell & Yashkina, 2017) constateren de auteurs dat het bepalen van effecten van teacher leadership op leerlingresultaten complex is, maar in de innovatieprojecten die door teacher leaders ondernomen zijn binnen het Canadese Teacher Learning and Leadership Program wordt voor de meerderheid van de projecten een verbetering t.a.v. het leren van leerlingen (via zelfrapportage door de betrokken leraren) gerapporteerd. Die verbetering heeft vooral betrekking op betrokkenheid en leerhouding van leerlingen.

Wenner en Campbell (2017) beschrijven ten slotte dat teacher leadership een belangrijke voorwaarde is voor (en dus bijdraagt aan) verbetering en verandering op **schoolniveau**. Echter, de literatuur waarnaar zij verwijzen om dit te onderbouwen beschrijft vooral veronderstelde effecten (Harris & Townsend, 2007; Muijs & Harris, 2006) en suggereert dat teacher leadership bijdraagt aan cultuurverandering (Beauchamp & Dentith, 2004; Brooks e.a., 2004).

Vooralsnog vonden wij geen studies die effecten laten zien van teacher leadership op **schooloverstijgend niveau**. De twee studies

die een nadrukkelijk pleidooi houden voor teacher leadership op schooloverstijgend niveau zijn respectievelijk conceptueel van aard

(Boylan, 2016) en gericht op condities voor dit system teacher leadership (Boylan, 2018).

3.2 Effecten van community-based teacher leadership

Alle bovenstaande effecten van teacher leadership komen voort uit studies die vormen van role-based teacher leadership hanteren of uit studies waarin de gekozen vorm niet duidelijk is. In de studies van 2014 tot nu vonden wij één studie die nadrukkelijk onderzoek doet naar een vorm van community-based teacher leadership.

Deze studie (Lai en Cheung, 2015) laat een **effect van teacher leadership op school-niveau** zien. Zij deden onderzoek naar de implementatie van een nieuw curriculum in het voortgezet onderwijs in Hong Kong. Het doel van het nieuwe curriculum was om een divers onderwijsaanbod te creëren waarbinnen leerlingen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen. De focus van het artikel ligt nadrukkelijk op informeel teacher leadership (community-based). De auteurs wilden te weten komen hoe leraren met elkaar samenwerken aan lastige vraagstukken gedurende het implementatieproces. Op basis van interviews en focusgroepen binnen negen scholen ontdekten de auteurs drie benaderingen van teacher leadership. In deze drie benaderingen handelen leraren fundamenteel verschillend bij het werken aan de onderwijshervorming:

1. In de conformerende benadering doen leraren mee vanwege de externe vraag die hen wordt gesteld. Hun focus ligt op het volgen van de eisen van de hervormingsagenda. In lijn daarmee richt het leren van de groep zich op het begrijpen van de hervormingsstandaarden. Vooral

externe experts oefenen invloed uit door de leraren te begeleiden. De invloed van teacher leaders blijft beperkt tot het uitvoeren van opdrachten.

2. In de adaptieve benadering passen leraren het curriculum en de pedagogiek aan zodat het bijdraagt aan het leren van de leerlingen in hun school. Leren vindt plaats in communities of practice (CoP's) van leraren binnen de school. Invloed komt tot stand door samenwerking met collega's binnen de school met als doel om de onderwijspraktijk te verbeteren.
3. In de capacatieve aanpak verkennen leraren nieuwe mogelijkheden voor curriculum en pedagogische verbetering en gebruiken deze ook. Leren vindt plaats in CoP's tussen scholen. Invloed komt tot stand door het vormen van uitgebreide professionele netwerken, die leraren van verschillende scholen met elkaar verbinden.

Vervolgens brengen de auteurs deze drie benaderingen in verband met twee opvattingen over schoolverbetering, die zij de "objectieve" en de "interactieve coherentie" benadering noemen, wat staat voor statische en dynamische afstemming tussen extern opgelegde doelen en schoolbeleid. Objectieve coherentie gaat ervan uit dat er een objectieve uitkomst kan bestaan in dit soort hervormingsprocessen. De auteurs trekken dit perspectief in twijfel. Interactieve coherentie benadrukt juist dat verschillende actoren binnen en buiten de school samenwerken

om de uitkomst van een hervorming – die van tevoren niet vaststaat – vorm te geven.

De conformerende teacher leaders laten een vorm van objectieve coherentie zien, terwijl adaptieve en capaciteve teacher leaders in staat zijn tot interactieve coherentie. De centrale conclusie die de auteurs hieraan verbinden is dat vormen van adaptief en ca-

pacitief teacher leadership geschikter zijn om complexe veranderprocessen te faciliteren:

“Apparently, interactive teacher leadership practices are more likely to provide a facilitative organizational context for implementing educational change and achieving school improvement goals.” (p. 689).

3.3 Wat zijn bevorderlijke condities voor teacher leadership?

Een leiderschapsrol voor leraren is niet zomaar vanzelfsprekend. Het lukt leraren lang niet altijd om zo’n rol binnen de school te pakken en daar ook erkenning voor te krijgen. Zie bijvoorbeeld het portret van Melanie op pagina 88.

In deze paragraaf gaan we in op de vraag wat verschillende studies rapporteren over condities die bevorderlijk zijn voor het leiderschap van leraren. Ook de reviews van York-Barr en Duke (2004) en Wenner en Campbell (2017) hadden nadrukkelijk aandacht voor deze vraag. Net als in de vorige paragraaf over effecten gebruiken we deze reviews, aangevuld met onze eigen bevindingen uit de studies van 2014 en later, om de vraag over condities voor teacher leadership te beantwoorden.

York-Barr en Duke (2004) stellen vast dat condities voor leiderschap van leraren het meest bestudeerde onderwerp is in de literatuur rondom teacher leadership:

“Of all of the questions posed to frame this review of literature, findings in response to the question “What conditions influence teacher leadership?” were the most robust and consistent.” (p. 268).

Hetzelfde geldt voor veel van de studies van 2014 tot nu. Van de 44 wetenschappelijke studies in onze review hebben er maar liefst 30 aandacht voor condities. De nadrukkelijke focus op condities kan verschillende redenen hebben. Wellicht dat onderzoekers als vanzelfsprekend positieve effecten verwachten van teacher leadership en vooral op zoek gaan naar manieren om het te stimuleren in de school. Het kan ook zijn dat het onderzoek naar effecten (met name effecten op leerlingniveau) zo lastig is vorm te geven dat onderzoek naar condities voor veel onderzoekers aantrekkelijker lijkt. Hoe het ook zij, we kunnen putten uit een rijke bron van academische studies naar condities voor teacher leadership.

Zowel York-Barr en Duke als Wenner en Campbell onderscheiden diverse categorieën van condities, die deels overlappen. Als we de categorieën uit beide reviews samenvoegen en aanvullen met categorieën die naar voren komen uit studies tussen 2014 en nu, kunnen we de volgende categorieën van condities voor teacher leadership onderscheiden:

- ▶ **Schoolcultuur:** allerlei culturele aspecten in de school, zoals heersende normen, waarden en opvattingen.
- ▶ **Relaties met collega's:** de relaties die teacher leaders met collega's hebben en de mate waarin collega's teacher leaders als zodanig erkennen.
- ▶ **Relaties met en ondersteuning door de formele leiding.**
- ▶ **Structuren:** allerlei structurele aspecten in de school zoals organisatiestructuur, instrumenten en formele afspraken.
- ▶ **Individuele kenmerken van teacher leaders:** benodigde bekwaamheden, kennis, persoonskenmerken, maar bijvoorbeeld ook attitude van teacher leaders.
- ▶ **Professionele ontwikkeling voor teacher leadership:** de kenmerken van professionele ontwikkeling die teacher leaders helpen invloed uit te oefenen. Het kan zowel gaan om formele als informele vormen van professionalisering.

Zoals duidelijk wordt in bovenstaande lijst, maken we een onderscheid tussen relaties met *collega's* en relaties met de *formele schoolleiding*. Dit is in tegenstelling tot York-Barr en Duke, die een samengevoegde categorie 'rollen en relaties' gebruiken. Juist omdat de schoolleiding een bovengeschatte rol heeft ten opzichte van leraren, is hun ondersteuning van cruciaal belang en ruimen we er een op zichzelf staande categorie voor in. Ook hanteren we een brede categorie 'professionele ontwikkeling voor teacher leadership' (in plaats van het door Wenner en Campbell gebruikte 'externe training en ondersteuning'). Onze categorie omvat zowel formele als informele professionele ontwikkeling. We kiezen voor deze verbreding

vanwege de grote hoeveelheid onderzoeken die laat zien dat leren en ontwikkelen juist ook in informele context plaatsvindt (Marsick & Watkins, 1990; Hulsbos, Evers, & Kessels, 2016; Tynjälä, 2013). De voorlaatste categorie 'individuele kenmerken van teacher leaders' komt voort uit de observatie van Wenner en Campbell dat ook persoonlijke kenmerken van teacher leaders bevorderlijk of juist belemmerend kunnen zijn voor teacher leadership.

Hieronder bespreken we per categorie de meest in het oog springende conclusies. Net als bij de sectie over effecten, constateren we ook hier dat veruit de meeste studies naar condities betrekking hebben op vormen van role-based teacher leadership óf niet duidelijk maken naar welke vorm van teacher leadership zij onderzoek doen. Slechts vier van de 30 studies die condities beschrijven kiezen expliciet voor een informele vorm van teacher leadership (Lai & Cheung, 2015; Huang, 2016; Johnson, e.a., 2014; Snoek & Volman, 2014). De condities uit deze studies bespreken we verderop in een aparte paragraaf.

Bij condities die relateren aan **schoolcultuur** gaat het met name om heersende normen binnen de school die al dan niet bevorderlijk zijn voor het leiderschap van leraren. York-Barr en Duke (2004) noemen schoolcultuur als doorslaggevende factor voor het realiseren van effecten van teacher leadership op klas- en schoolniveau. Het helpt bijvoorbeeld wanneer verandering een collectief proces is (in plaats van een individueel proces) en wanneer leraren vraagstukken en problemen met een onderzoekende houding benaderen.

Bevorderlijk voor teacher leadership zijn bijvoorbeeld gedeelde professionele normen als openheid en teamwork, terwijl normen als

individualisme en isolatie teacher leadership juist belemmeren (York-Barr & Duke, 2004; zie ook Kurt, 2016). Toch is er soms meer nodig dan gedeelde professionele normen. Smylie (1992) bijvoorbeeld ontdekte dat een collegiale en open schoolcultuur op zichzelf nog niet per se toereikend is voor de ontwikkeling van teacher leadership. Die collegiale norm was niet van toepassing op de teacher leaders in zijn studie. Zij werden gezien als hoger in de hiërarchie waarmee ze in de ogen van collega's normen van gelijkheid en onafhankelijkheid geweld aandeden. Duke (1994) spreekt in dat kader van een 'crab bucket culture', waarbinnen leraren die hun hoofd boven het maaiveld uitsteken als het ware naar beneden worden getrokken door hun collega's.

York-Barr en Duke beschrijven verder dat routines en ingeslepen normen uit het leraarsvak teacher leadership kunnen belemmeren. Zij stellen dat leraren van oorsprong is geleerd om zich te schikken in een rol als volger en weg te blijven van verantwoordelijkheden buiten de klas.

Hoewel dit laatste niet al te bemoedigend klinkt, sluiten York-Barr en Duke ook af met de constatering dat deze belemmerende normen steeds meer plaatsmaken voor culturen die wel bevorderlijk zijn voor teacher leadership. Dit zijn culturen die zich kenmerken door onder andere een schoolbrede focus op leren, de verwachting van deelname die collega's van elkaar hebben, en de opvatting dat teacher leaders positieve voorbeelden zijn voor het leraarsvak (zie ook Eckert e.a., 2016). In aanvulling daarop stellen Wenner en Campbell dat een bevorderlijk klimaat voor teacher leadership zich kenmerkt door vertrouwen, gedeeld leiderschap, risico's kunnen nemen zonder straf en continu leren. Twee onderzoeken van Turkse bodem bestudeerden ook het belang van een bevorderlijke schoolcultuur

voor teacher leadership. Demir (2015) onderzocht de relatie tussen vertrouwen van leraren in hun schoolorganisatie (meer specifiek vertrouwen in de schoolleider, in collega's en in leerlingen en ouders) en de mate waarin zij een cultuur van teacher leadership ervaren. Hij concludeerde dat vertrouwen van leraren in de schoolorganisatie een significant effect heeft op hun beleving van een teacher leadership cultuur (dit is hun operationalisatie van teacher leadership). Het meest van belang voor een teacher leadership cultuur is het vertrouwen van leraren in hun collega's. Deze conclusie is in lijn met eerdere observaties dat het voor (formeel aangestelde) teacher leaders van groot belang is dat zij gezien worden als experts en het respect en vertrouwen van hun collega's hebben. De andere Turkse studie (Kiliç, 2014) komt tot de opmerkelijke conclusie dat een *directieve* schoolcultuur (met strenge controle en monitoring) significant positief correleert met teacher leadership. Russell (2017) bijvoorbeeld concludeerde in de context van de Verenigde Staten dat juist een *collaboratieve schoolcultuur* bijdraagt aan constructieve samenwerking tussen leraren en teacher leaders, wat de invloed van teacher leaders vergroot. De uitleg van Kiliç voor zijn bevinding is dat Turkije een extreem centraal aangestuurd onderwijssysteem heeft en leraren er gewend aan zijn gestuurd en gecontroleerd te worden. Dit wijst erop dat condities voor teacher leadership cultuurafhankelijk kunnen zijn.

Een recente studie die ingaat op een cultuur voor teacher leadership verdient bijzondere aandacht. Het betreft een uitvoerige casusbeschrijving door Donaldson & Weiner (2017). We beschrijven deze studie uitvoerig omdat veel culturele aspecten die van invloed zijn op teacher leadership in de casus naar voren komen. Het artikel gaat in op de situatie op een basisschool in Amerika die te maken heeft

met tegenvallende resultaten en teruglopen- de leerlingaantallen. De casusbeschrijving gaat in op de wijze waarop de schoolleider en het *Instructional Leadership Team* – bestaande uit teacher leaders – hierop reageert. Een van de teacher leaders in de school (die ook het vak natuurkunde geeft) probeert invloed uit te oefenen door collega's via *double loop* leren naar de problemen te laten kijken. Double loop leren betekent dat leraren diep nadenken over vraagstukken door afstand te nemen en kaders en uitgangspunten ter discussie te stellen. Bij single loop leren beschouwen leraren kaders en uitgangspunten als een vaststaand gegeven. In de casus doen de leraren vooral snel uitspraken over de oorzaken van de problemen, zonder nader onderzoek te doen. Het lukt de natuurkunde leraar niet om dit om te buigen (en daarmee is zijn invloed op collega's rond dit thema dus beperkt). De auteurs concluderen op basis van de casus dat scholen complexe organisaties zijn met specifieke culturele en structurele praktijken die mogelijk leiderschap van leraren en double loop leren belemmeren. In de basisschool uit de casus bijvoorbeeld:

- ▶ Is er weinig gelegenheid voor samenwerking op het gebied van onderwijspraktijk en onderwijsdata, waardoor leraren minder snel opvattingen en aannames met elkaar zullen delen. Dit leidt tot een nadruk op *single loop* leren,
- ▶ Lijkt natuurkunde een ondergewaardeerd vak, zowel bij collega's als de schoolleider, wat effect heeft op het gezag van de natuurkunde leraar,
- ▶ Is de schoolleider heel belangrijk in het mogelijk maken van double loop leren, maar zij laat dit zelf meestal na. De schoolleider gebruikt haar teacher leaders vooral als adviseurs, in plaats van hen te ondersteunen om zelf beslissingen

te nemen. Dat heeft ook te maken met de externe druk waar de schoolleider onder staat. In plaats van samen met leraren en teacher leaders problemen op te lossen, speelt zij de problemen vaak naar hen door.

Deze factoren verminderen in feite het gezag en de invloed van de teacher leader en zijn daarmee belemmerende factoren voor teacher leadership op de school.

Een tweede belangrijke conditie die aandacht verdient betreft **relaties met collega's**. Deze categorie verwijst naar de kwaliteit van de relaties die teacher leaders aangaan met collega-leraren. Yarger en Lee (1994) benadrukken het belang hiervan:

"The success of teacher leadership depends largely on the cooperation and interaction between teacher leaders and their colleagues" (p. 229).

Het is onder andere van belang dat collega's de inhoudelijke en onderwijskundige expertise van teacher leaders erkennen (York-Barr & Duke, 2004). In een recente studie in de context van het onderwijs in Hong Kong bijvoorbeeld (Cheung en Yuen, 2017) komen de onderzoekers tot de conclusie dat de mate waarin teacher leaders in een hervormingsproces kunnen rekenen op de ondersteuning van hun collega's afhankelijk is van de ervaring die ze hebben in het vak. Dit alles vraagt om constante communicatie en wederzijdse feedback tussen teacher leaders en hun collega's (York-Barr & Duke, 2004).

Ook de studies van Ford en Youngs (2017) en Russell (2017) gaan in op relaties met collega's en laten zien dat het voor de invloed van formeel aangestelde teacher leaders van belang is dat zij niet worden gezien als 'hoger in de hiërarchie' of 'onderdeel van

het management'. Dit is in lijn met de norm van gelijkheid die eerder naar voren kwam als een belemmerende factor voor teacher leadership. Ford en Youngs deden onderzoek naar leraren die een leidende rol kregen in een schoolhervormingsproces. Deze teacher leaders hadden de opdracht om hun collega's te stimuleren samen te werken aan de schoolhervorming, met het oog op het verbeteren van de leerlingresultaten. De teacher leaders waren hier grotendeels succesvol en in de onderzoekers concluderen:

"According to teachers, facilitators were viewed as teacher leaders rather than administrators, and thus they felt comfortable discussing concerns/frustrations with them instead of the principal or other teachers. By their own accounts, school staff found that this eased tensions that might otherwise have existed if these teachers had served in a more formal evaluation capacity." (p. 12).

Russell (2017), die onderzocht hoe teacher leaders hun collega-leraren Engels ondersteunen in hun professionele ontwikkeling, concludeert dat juist omdat de teacher leaders 'vertrouwde insiders' zijn, zij beter in staat zijn om invloed uit te oefenen op hun collega's. Beide studies komen enigszins paradoxaal over: formeel aangestelde teacher leaders zijn invloedrijker wanneer zij minder overkomen als formeel aangesteld.

Waar teacher leadership bloeit, hebben teacher leaders goede **relaties met schoolleiders** en ondersteunen schoolleiders het leiderschap van leraren actief. Zowel York-Barr en Duke als Wenner en Campbell leggen een grote nadruk op de 'cruciale rol' van de schoolleider in het ondersteunen van teacher leadership, juist omdat zij een machtspositie hebben ten opzichte van leraren. De

studies van Sebastian en collega's (2016) bijvoorbeeld concluderen stellig dat teacher leadership een effect heeft op leerlingresultaten, maar dat dit effect alleen tot stand komt met behulp van de schoolleider. Volgens de onderzoekers geven slimme schoolleiders leraren inspraak in besluitvorming, waardoor een gunstig klimaat voor het verbeteren van leerlingresultaten ontstaat.

Een schoolleider die leraren emancipeert creëert gunstige voorwaarden voor teacher leadership, terwijl een schoolleider die leraren vanuit wantrouwen inperkt in het uitoefenen van invloed juist belemmerend werkt (York-Barr & Duke, 2004). Ook moeten schoolleiders teacher leaders voldoende autonomie geven, met hen in contact blijven, teacher leaders respecteren en naar hen luisteren. Een recente studie gesitueerd in Hong Kong (Cheng & Szeto, 2016) laat bijvoorbeeld zien dat erkenning door de schoolleider bevorderlijk is voor het leiderschap van beginnende leraren. Ook voor leraren die op schooloverstijgend niveau invloed uitoefenen is ondersteuning van de schoolleider belangrijk (Boylan, 2018). Ondersteuning van schoolleiders kan ook heel praktisch zijn. De studie van Cheung en Yuen (2017) rapporteert dat teacher leaders in Hong Kong voor het oplossen van praktische problemen in een hervormingsproces (zoals roostering en examinering) de hulp nodig hadden van hun schoolleider. Eén studie komt tot tegenstrijdige bevindingen met betrekking tot het leiderschap van de schoolleider. Kurt (2016) concludeert dat schoolleiders die hun leiderschap delen met leraren weliswaar bijdragen aan organisatieontwikkeling, maar een negatief effect hebben op professionele ontwikkeling van leraren. Zijn verklaring hiervoor is dat leraren de handelingen van schoolleiders vooral zien als een poging om organisatieontwikkeling te stimuleren.

York-Barr en Duke geven tot slot aan dat er bewijs is dat de ideaal veronderstelde rol van de schoolleider - waarvan we hierboven diverse kenmerken omschrijven - niet overeenkomt met hoe schoolleiders hun rol over het algemeen in de praktijk brengen. Schoolleiders vinden het bijvoorbeeld lastig om aan te geven welke domeinen onderdeel zijn van het leiderschap van leraren en welke juist aan henzelf toebehoren.

De categorie **structuren** verwijst naar allerlei structurele aspecten in de school die bevorderlijk of juist belemmerend zijn voor teacher leadership. York-Barr en Duke (2004) zijn kritisch over hiërarchische schoolstructuren, die belemmerend werken voor het leiderschap van leraren. Dit is wellicht een conclusie die afhankelijk is van cultuur en context, gezien de conclusie van Kiliñç (2014) dat in Turkije juist een directieve schoolcultuur bevorderlijk is voor teacher leadership. Volgens York-Barr en Duke zijn rollen van leraren waarin het leraarschap en leiderschap beide ingebed zijn, rollen die de verbinding tussen het werk van teacher leaders en onderwijs zichtbaar maken en structuren waarbinnen leraren op een dagelijkse basis samenwerken bevorderlijk voor teacher leadership. Dit laatste komt overeen met recent onderzoek door Hulsbos, van Langevelde en Evers (2016). We zien het ook terug in de portretten van teacher leaders Elleke en Bob. Wenner en Campbell onderstrepen dat ook voor het creëren van structurele ondersteuning voor teacher leadership een belangrijke rol is weggelegd voor de schoolleider.

Drie andere recente studies die ingaan op bevorderlijke structuren voor formeel teacher leadership noemen wij hieronder in het bijzonder. Holloway e.a. (2017) deden in de Verenigde Staten onderzoek in de context van scholen die een toenemende verant-

woordingsplicht ervaren om data over hun prestaties te verzamelen en te rapporteren. Dit vraagt heel veel van de schoolleiding, en vormen van gedeeld leiderschap kunnen die taak verspreiden over meerdere mensen. De focus in deze studie ligt op mentoren die een deel van deze taken toegewezen krijgen (een voorbeeld van role-based teacher leadership). De auteurs zijn heel kritisch over deze vorm van role-based teacher leadership:

"In this system, leadership is treated as a finite object that can be distributed among worthy school actors, and 'contrived collegiality' hinders a 'more genuinely collaborative teacher culture' (Hargreaves and Dawes, 1990: 238). This potentially constricts more organic or democratic manifestations of leadership within the school. As expressed by the mentor teachers in this study, the system hinders the mentor teachers' opportunities for building meaningful relationships and instead prioritizes accountability-related tasks that are of immediate precedence given the current policy landscape that is driving local school governance structures. (p. 13).

Met andere woorden: als gevolg van externe verantwoordingsdruk worden scholen gedwongen om formele teacher leaders aan te stellen met verantwoordingstaken. Deze structurele ingreep belemmert samenwerking tussen leraren en meer informele vormen van leiderschap. Ook dit is mogelijk cultureel bepaald. De conclusie in de studie van Li (2015) bijvoorbeeld gaat hier enigszins tegenin. Deze studie concludeert dat scholen in Hong Kong die het leiderschap van leraren niet 'geïnstitutionaliseerd' hebben (bijvoorbeeld door formele rollen en functies), het volle potentieel van teacher leadership niet gebruiken. Ook een kwantitatieve studie in de context van het Turkse onderwijs (Parlar en

Cansoy, 2017) concludeert dat een bureaucratische schoolstructuur (waarin taken en verantwoordelijkheden duidelijk zijn vastgelegd in regels en wetten) samenhangt met teacher leadership (zie ook Kilingç, 2014).

Andere aspecten die de maken hebben met de structuur van de school hebben betrekking op praktische randvoorwaarden zoals tijd, bijvoorbeeld om te overleggen met collega's (Snoek & Volman, 2014), maar ook de toegang tot bronnen en ondersteunende expertise (Lieberman, Campbell & Yashkina, 2017).

Ook **individuele kenmerken van leraren zelf** een rol in de ontwikkeling van hun leiderschap. Diverse recente studies gaan op deze categorie van condities in. Reeves en Lowenhaupt (2014) bijvoorbeeld concludeerden dat veel beginnende leraren de ambitie en verwachting hebben om - in een vroeg stadium van hun carrière - leiderschapsrollen op zich te nemen. Deze intrinsieke motivatie om invloed uit te oefenen is uiteraard onmisbaar voor teacher leadership.

Volgens Wenner en Campbell (2017) kunnen bepaalde persoonlijke karakteristieken van teacher leaders belemmerend zijn, zoals leraren die moeite hebben om de staande hiërarchie te doorbreken, of leraren met een gebrek aan zelfvertrouwen. Dat laatste wordt ook bevestigd door de studie van Kurt (2016), die een samenhang tussen geloof in eigen kunnen en teacher leadership vond. De studie van Aliakbari en Sadeghi (2014) komt tot een verrassende conclusie in de context van het Iraanse onderwijs. Zij stellen dat naarmate leraren hoger opgeleid zijn, hun perceptie van teacher leadership in de school lager wordt. Met andere woorden: hoe hoger opgeleid, hoe minder zij teacher leadership ervaren in hun school. Volgens de auteurs heeft dit te

maken met de hiërarchische cultuur van het Iraanse onderwijs. Wellicht dat hoger opgeleide leraren zich hier meer bewust van worden en daarom minder ruimte ervaren om invloed uit te oefenen.

Boylan (2016; 2018) omschrijft een aantal individuele kenmerken die een system teacher leader (een leraar die invloed uitoefent op regionaal of landelijk niveau) nodig heeft. Om te beginnen vraagt optreden als system teacher leader om een specifiek moreel bewustzijn dat de eigen school overstijgt. Bovendien moet de system teacher leader volgens Boylan ook adaptief leiderschap laten zien. Daarmee bedoelt hij dat deze teacher leaders vaardig moeten zijn om hun leiderschap aan te passen aan context en behoeftes binnen en buiten hun school. Het is opvallend dat geen van de studies expliciet onderzoek deed naar specifieke leiderschapskwaliteiten die teacher leaders nodig hebben.

Teacher leaders kunnen volgens Snoek (2014) op basis van hun kwaliteiten ook de condities binnen de school zelf beïnvloeden. Zo is in het kader van het hierboven genoemde belang van goede relaties met collega's en leidinggevenden, het vermogen om vertrouwens- en samenwerkingsrelaties te bouwen met collega's is een zeer relevante bekwaamheid voor teacher leaders.

Tot slot zijn teacher leaders erbij gebaat als zij zich via allerlei vormen van **professionele ontwikkeling** kunnen bekwalen in het uitoefenen van invloed. Bij formele trainingen en opleidingen voor teacher leaders gaat het er met name om dat leeractiviteiten voor teacher leaders een combinatie bieden van de ontwikkeling van pedagogische vaardigheden, vakinhoudelijke kennis (zie bijvoorbeeld Coelho & Henze, 2014) en leiderschapsvaardigheden (Wenner & Campbell, 2017; zie bij-

voorbeeld ook Mentzer e.a., 2014). Die eerste twee bekwaamheden liggen wellicht minder voor de hand, maar zijn te verklaren vanuit de noodzaak dat teacher leaders als inhoudelijke experts worden gezien door hun collega's (zie relaties met collega's hierboven). Professionalisering is ook een goede kans voor teacher leaders om netwerken en partnerschappen te vormen met collega teacher leaders. Verschillende recente studies (Carver, 2016; Allen, D., 2016; Allen, L.Q., 2018) voegen een belangrijk focusgebied voor opleidingen toe aan het rijtje van Wenner en Campbell. Op basis van hun studies wordt duidelijk dat het voor teacher leaders in opleiding van groot belang is om een identiteit als teacher leader te vormen. Met andere woorden: leraren moeten er ook in gaan *geloven* dat zij

een leider kunnen zijn. Dit is een bevinding die goed te verklaren is vanuit de eerdere observatie van York-Barr en Duke (2004) dat leraren van oorsprong geleerd is om volger te zijn. Een andere interessante studie komt van Hanuscin e.a. (2014), die de waarde van bloggen onderzocht voor teacher leaders in opleiding. Zij concludeerden dat juist de anonimiteit van een afgesloten blogomgeving leraren hielp om hun rollen als leraar en leider te heroverwegen, en om ondersteuning en aanmoediging te ontvangen voor hun pogingen om leider te worden in hun klaslokaal, hun school en hun district. Belangrijk hierbij is de anonimiteit: de blogs waren afgeschermd waardoor leraren niet het gevoel hadden dat schoolleiders over hun schouders meelazen.

3.4 Wat zijn bevorderlijke condities voor informeel teacher leadership?

Zoals we eerder stelden, komen de condities die we tot nu toe rapporteerden uit studies waarin teacher leadership of formeel is geoperationaliseerd (vormen 1 en 2) of waarin de vorm niet duidelijk is. Vier studies rapporteren condities voor informeel teacher leadership en in deze paragraaf beschrijven we deze studies afzonderlijk.

De studie van Lai en Cheung (2015) (zie ook paragraaf 3.3) laat een ander geluid horen over condities voor teacher leadership dan veel van de formele studies hiervoor. Belangrijke condities voor (formeel) teacher leadership uit de studies die we tot nu toe bespraken zijn onder andere het aangaan van goede relaties met collega's en de formele schoolleiding, voorzichtig omgaan met bestaande culturele normen en professionele

ontwikkeling volgen om een leidende rol te kunnen vervullen. Dit zijn condities die allemaal vragen om een goede afstemming met bestaande machtsstructuren en (ongeschreven) wetten. Echter, de teacher leaders in de studie van Lai en Cheung die tot echt radicale vernieuwing komen, trekken zich juist heel weinig aan van bestaande structuren. In plaats daarvan is hun samenwerking gericht op wat goed is voor de leerling en gaan zij allianties aan met collega's die hun idealen delen. Ook Huang (2016) concludeert dat teacher leaders het meest creatief zijn en tot diepere schoolhervorming komen wanneer zij buiten bestaande tradities en routines kunnen werken.

Johnson e.a. (2014) keek specifiek naar de rol van de schoolleider in het stimuleren van

informeel leiderschap van leraren. Sommige schoolleiders in zijn studie hanteren een instrumentele aanpak (op basis van formele autoriteit samenwerking afdwingen), anderen een inclusieve aanpak (initiatief aanmoedigen op een meer dynamische manier) om leraren te betrekken bij verandering. Leraren die een inclusieve aanpak ervaren bij hun schoolleider, zijn enthousiast en betrokken. Leraren die een instrumentele aanpak ervaren, trekken zich juist terug in hun klaslokaal.

Snoek en Volman (2014) ten slotte onderzochten hoe leraren die een externe Masteropleiding volgden hun opgedane expertise kunnen gebruiken om invloed uit te oefenen in hun school. Hun centrale conclusie is dat

de organisatiecontext een essentiële factor is voor de impact van het Masterprogramma. De schoolcultuur, de rol van de leidinggevende en de houding van collega's spelen een grote rol in de mate waarin aankomende teacher leaders zich erkend, uitgedaagd, ondersteund en gefaciliteerd voelen om hun leiderschap in de praktijk te tonen. Tegelijkertijd is hun conclusie dat de aankomende teacher leader zelf ook de werkplek kan beïnvloeden, door bij te dragen aan een verandering van cultuur richting gedeeld leiderschap en zo de ruimte voor het leiderschap van hem/haarzelf en van collega's te vergroten.

3.5 Samenvattend overzicht

In dit hoofdstuk hebben we stil gestaan bij de effecten van het leiderschap van leraren zoals die uit studies naar het leiderschap van leraren tussen 2014 en nu naar voren komen. Daarnaast analyseerden we de literatuur op condities die van belang zijn om het leiderschap van leraren te versterken in scholen. Daarbij vallen de volgende punten op:

Er is vooral onderzoek gedaan naar formeel teacher leadership en naar de condities daarvoor. Er is weinig bekend over informele vormen van teacher leadership en – in vergelijking met de studies naar condities – veel minder onderzoek beschikbaar naar effecten van teacher leadership.

In de studies naar effecten van teacher leadership vallen de volgende zaken op:

De teacher leader zelf

De studies vooral effecten laten zien op de teacher leader zelf: ergens de leiding in nemen is leerzaam in de zin dat het bijdraagt aan bijvoorbeeld de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten of organisatorische vaardigheden; informatievergaring; en motivatie, zelfvertrouwen en betrokkenheid.

Collega's

Uit een beperkt aantal studies komt naar voren dat teacher leadership de professionele groei van collega's kan bevorderen en kan bijdragen aan empowerment van het hele team.

Leerlingen

Effecten op leerlingen moeilijk vast te stellen zijn: er is weinig onderzoek en resultaten zijn tegenstrijdig.

School

Er is weinig onderzoek naar effecten op schoolniveau.

In de studies naar condities voor teacher leadership vallen de volgende zaken op:

Schoolcultuur.

De schoolcultuur van groot belang is voor de ontwikkeling van teacher leadership.

Professionele normen.

Normen als openheid en teamwork en een schoolbrede focus op leren dragen bij aan teacher leadership. Ook vertrou-

wen, gedeeld leiderschap, fouten mogen maken en continu leren zijn bevorderlijk. Normen die juist niet bijdragen zijn individualisme en isolatie en het je schikken in je rol als volger. De normen van gelijkheid en onafhankelijkheid die al lange tijd bestaan in het onderwijs schuren met formeel teacher leadership omdat hiermee een collega-leraar hoger in hiërarchie komt te staan. De schoolleider speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van de schoolcultuur (en dat kan zowel

in positieve zin als in negatieve zin). Door een cultuur van gespreid leiderschap te bevorderen draagt de schoolleider bij aan teacher leadership, en dat kan vervolgens weer bijdragen aan empowerment van het hele team.

Erkenning van expertise.

(Erkenning van) expertise is van belang. Collega's moeten teacher leaders zien als expert. Vertrouwen en respect van collega's is van belang voor het 'toekennen' van een (formele) leidende rol aan de teacher leader.

Professionele ontwikkeling.

Professionele ontwikkeling kan bijdragen aan de opbouw van inhoudelijke expertise en geloof in eigen kunnen, evenals aan het vermogen om invloed uit te oefenen.

Interactie en relaties.

Interactie met collega's, leidinggevenden en andere actoren bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit van teacher leaders. Daarbij gaat het enerzijds om goede relaties, waarbij er ruimte is om af te stemmen en feedback te geven. Maar die interactie

is ook afhankelijk van structuren. Structuren kunnen ondersteunend zijn voor uitwisseling en samenwerking omdat zij gelegenheid geven voor interactie.

Schoolleider.

Ook een goede relatie met de schoolleider is bevorderlijk voor teacher leadership. De schoolleider heeft een belangrijke ondersteunende rol:

- ▶ Door het leiderschap van teacher leaders te erkennen en ondersteunen met concrete hulp wordt teacher leadership versterkt.
- ▶ De schoolleider kan teacher leadership bevorderen door voldoende autonomie te bieden. Een inclusieve aanpak kan ruimte bieden voor collectieve vormen van teacher leadership.

Portret Patricia

Patricia is LD-leraar Engels op een vmbo-t school in Brabant waar ongeveer 60 leraren werken. Tot vorig jaar was ze ook voorzitter van de vakgroep Engels, maar die formele rol wordt dit jaar door iemand anders vervuld. Omdat ze LD-leraar is heeft ze ook een beleidsvormende rol (80 uur per jaar en 2 lesvrije uren per week).

Los van extra rollen of taken voelt Patricia zich sowieso een teacher leader omdat ze al vele jaren lesgeeft en binnen de vakgroep vaak het voortouw neemt als initiatiefnemer. Ze vindt het belangrijk om actief op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen en om collega-leraren daar bij te betrekken. Zo heeft ze de afgelopen twee jaar samen met een collega en in co-creatie met een uitgever gewerkt aan een digitale methode. Patricia wilde zich hier graag voor inzetten vanuit eigen interesse en uit enthousiasme voor de methode, die mooi aan zou kunnen sluiten bij het BYOD project (Bring Your Own Device) waar de eerstejaars nu allemaal in participeren. Patricia was en is overtuigd van de meerwaarde van de nieuwe methode en aanpak, en wilde haar vakgroep er voor enthousiasmeren. Uiteindelijk hoopte ze daarmee ook het management te kunnen overtuigen.

Het viel in eerste instantie niet mee om collega's uit de vakgroep mee te krijgen, zeker de oudere leraren niet. Bij initiatieven hoort Patricia toch al gauw "Daar gaan ze [het management] toch niets mee doen.". Bij die reactie kan Patricia zich wel iets voorstellen. Toch wilde ze er vol voor gaan en bepleitte ze het ontwikkeltraject. Omdat het traject inhield dat een deel van de leerlingen met een hele andere methode gingen werken, heeft Patricia flink moeten lobbyen om het voor elkaar te krijgen. Uiteindelijk gaf het MT toestem-

ming voor een tweejarig co-creatietraject. Volgens Patricia kwam dat vooral omdat zij en haar collega het ontwikkelwerk in hun eigen tijd wilden doen en er geen extra kosten aan verbonden waren.

Door collega's uit te nodigen in de les konden zij de methode ook ervaren. Ook door er in de wandelgangen enthousiast over te praten, de uitgever uit te nodigen en er leerbijeenkomsten aan te wijden lukte het om de vakgroep er warm voor te krijgen. Dat ziet Patricia als het resultaat van teacher leadership. Gevraagd naar de kwaliteiten die je als teacher leader nodig hebt om zo'n beweging in de vakgroep te bewerkstelligen geeft Patricia aan dat het voor een belangrijk deel in iemands karakter zit. Het is de drang om te vernieuwen, om mee te gaan met de tijd en om dingen te willen delen die het leren leuker en interessanter maken voor leerlingen. Het hebben van ervaring is volgens Patricia ook belangrijk omdat het helpt bij het overzien van dingen en het zien dat het ook anders kan. Het helpt ook als je collega's je zien als stabiel en betrouwbaar en dat ze weten wat je kan, dus op welke expertise ze je kunnen aanspreken. En *"Het valt of staat met goede relaties en het voorkomen van eilandjes."*

Maar uiteindelijk kun je volgens Patricia niet zonder de steun van leidinggevendenden. Want dit initiatief en de bruisende vernieuwing kwam na twee jaar tot een abrupt einde. Op dat moment nam het MT de beslissing dat de nieuwe methode definitief van de baan moest, ondanks het enthousiasme van de vakgroep en de goede resultaten. Zij gaven aan dat het overkoepelend bestuur bepaalt met welke uitgever de vakgroep in zee moet gaan.



Patricia merkt dat het voor leraren demotiverend werkt. Een goed initiatief en twee jaar ontwikkelkracht wordt gewoon geblokkeerd. En dit gebeurt bij haar op school wel vaker. Tegen een voorstel van leraren rond een proefwerkweek werd door de directie bijvoorbeeld ook meteen nee gezegd, zelfs al vonden de teamleiders het ook een goed idee. Een directie hoeft niet met elk voorstel mee te gaan, maar als ideeën en voorstellen te vaak en zonder duidelijke reden worden geblokkeerd leidt dit er volgens Patricia toe dat er

uiteindelijk geen initiatieven meer komen, de school stil staat en geen fijne werkplek meer is. Er ontstaat dan een wij-zij cultuur. Een MT dat niet naar goede ideeën luistert ervaart Patricia dan ook als een sterk belemmerende factor, evenals bureaucratie en te weinig tijd om als leraren bij elkaar te komen. Als je teacher leadership wilt bevorderen is het belangrijk dat leraren gehoord worden, dat er veiligheid is en dat je niet afgerekend wordt op fouten en initiatieven.





Hoofdstuk 4

Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

Nu we het begrip teacher leadership nader verkend hebben gaan we in dit hoofdstuk na hoe het begrip teacher leadership in Nederland reeds op verschillende plekken aandacht en vorm krijgt. Voor de tekst in dit hoofdstuk hebben we gebruikt gemaakt van het artikel *The teaching profession in the Netherlands: From regulative structures to collaborative cultures* in 'The Dutch way in education' (Snoek, 2017), van onze eigen waarneming en intensieve betrokkenheid bij het beleid en de praktijk rond teacher leadership en gespreid leiderschap in Nederland in de afgelopen jaren en van het gesprek met de begeleidingscommissie. Daarmee pretenderen we niet hier een volledig beeld te schetsen. Wel willen we de variëteit aan manieren laten zien waarop teacher leadership vorm kan krijgen en reeds krijgt.

4.1. Een groeiend bewustzijn bij leraren

In hoofdstuk 1 hebben we beschreven waar de aandacht voor teacher leaders vandaan komt: vanuit het gevoel van veel leraren dat er in de jaren 90 en 2000 sprake was van een proces van deprofessionalisering door bestuurlijke sturingsmechanismen, waardoor veel leraren zich meer en meer uitvoerders van overheids- of bestuursbeleid voelden. In dit hoofdstuk staan we, aan de hand van de definitie en de dimensies van teacher leadership uit hoofdstuk 2, stil bij de betekenis die

het begrip teacher leadership in de afgelopen jaren voor steeds meer leraren in Nederland gekregen heeft.

In *Het Alternatief, Weg met de afrekencultuur in het onderwijs* pleitten Jelmer Evers en René Kneyber in 2013, voor meer ruimte voor leraren door leraren in positie te zetten en de verantwoordingscultuur op de schop te nemen ('flipping the system'). Deze oproep aan schoolleiders, bestuurders en overheid

om meer ruimte te creëren voor het leiderschap van leraren kreeg een vervolg in het tweede deel *Het Alternatief II: De ladder naar autonomie* (2015) waarin zij leraren oproepen om dat leiderschap ook zelf op te pakken. Daarmee verschuift de focus dus van kritiek op het systeem naar aandacht voor de eigen rol en verantwoordelijkheid van leraren.

Die verschuiving is ook waar te nemen bij *Leraren met Lef*⁴ die in 2009 door een kleine groep leraren en lerarenopleiders is opgericht. Leraren met Lef is een beweging van leraren die ervan overtuigd zijn dat ze zelf de sleutel voor onderwijsvernieuwing in handen hebben. Leraren met Lef wil leraren bij elkaar brengen die actief aan de slag gaan met de verbetering van onderwijs. Dat doen ze onder andere door leraren met elkaar te verbinden. Het ging hier in eerste instantie vooral om individuele en informele teacher leaders (initiators) die het gevoel hebben dat ze in hun eentje niet veel invloed kunnen uitoefenen en zich met hun innovatieve ideeën geïsoleerd voelen in hun school. Door elkaar op te zoeken, wordt het gevoel van isolement gereduceerd. Zo ontstaan verschillende netwerken van teacher leaders. *Meesterschappers Amsterdam*⁵ is bijvoorbeeld een initiatief van leerkrachten uit het Amsterdamse basisonderwijs die willen bijdragen aan professionalisering van onderop en die tegelijk hun stem willen laten horen in de lokale politiek en beleid. Binnen de *MeetUp bewegingen*⁶ die sinds 2015 op steeds meer plekken opkomen delen groepen leraren de

initiatieven die ze nemen binnen scholen om elkaar te inspireren. Op vergelijkbare wijze ontmoeten leraren die geïnteresseerd zijn in de wijze waarop onderwijsonderzoek een bijdrage kan leveren aan onderwijsverbetering en -vernieuwing elkaar jaarlijkse rond de *ResearchEd*⁷. Leraren organiseren zich ook spontaan van onderop om hun stem meer invloed te geven en samen meer een vuist te kunnen maken. Voorbeelden hiervan zijn PO in Actie⁸, de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs BAB⁹ en de beroepsvereniging voor opleiders in het mbo BVMBO¹⁰.

Door de gelijkheidscultuur en de professionele privacy (zie hoofdstuk 3) die het werk van leraren in veel scholen kenmerkt, is het voor leraren die breder willen denken over onderwijsverbetering dan alleen hun eigen klas, soms moeilijk om gehoor te krijgen binnen hun school. Leraren die aan de slag willen met onderwijsverbetering binnen de school zijn op zoek naar gehoor, gezag en erkenning. De structuur van veel scholen waar leraren in de dagelijkse praktijk geïsoleerd van elkaar opereren, maakt het in sommige scholen lastig om professionele invloed van collega's te erkennen en te accepteren. Het professionele isolement kan zich makkelijk ontwikkelen tot een professionele privacy, waarin leraren collegiale interventies als bedreigend ervaren. In dergelijke scholen zoeken leraren die invloed willen uitoefenen op collega's om daarmee het onderwijs aan leerlingen te verbeteren, hun erkenning en gezag in een formele rol of functie. Teacher

4
5
6
7
8
9
10

www.lerarenmetlef.nl
www.meesterschappers.nl
www.meetupNL.wordpress.com
www.researched.eu
www.poinactie.nl
www.bab.nl
www.bvmbo.nl

leaders schuiven daardoor vaak door naar rollen als teamleider, afdelingsleider of schoolleider, of intern begeleider. Ook de opkomst van nieuwe formele rollen of functies zoals schoolopleider, taal- of rekencoördinator bieden teacher leaders de mogelijkheid om erkenning, gezicht en gezag te krijgen binnen hun school. Daarmee krijgt op veel plekken teacher leadership een formele en individuele invulling. Dit wordt nog versterkt door de invoering van de functiemix en de LA-LD schalen in het voortgezet onderwijs en het mbo

of de L10 -L12 schalen in het basisonderwijs, die enerzijds de mogelijkheden voor teacher leaders vergroten om binnen hun school een rol te pakken en daar erkenning voor te krijgen, terwijl anderzijds de nadruk sterk ligt bij het individu. Zo verschuift het informele en individuele leiderschap van leraren (initiators) steeds meer naar het formele en individuele leiderschap van leraren (role-based teacher leadership).

4.2 De facilitering en ondersteuning van teacher leaders

Met het groeiend aantal leraren dat zelf weer de regie over onderwijsontwikkeling en professionalisering wil pakken groeit het besef dat die regierol nieuwe kwaliteiten vraagt en ondersteuning. Het project *Onderwijspioniers*¹¹ probeert vanaf 2008 leraren lokaal ruimte te bieden om hun innovatieve ideeën in de praktijk van de school vorm te geven, niet alleen door ondersteuning in tijd en geld, maar ook door coaching bij de ontwikkeling en implementatie van vernieuwingen. Een belangrijk aspect van *Onderwijspioniers* was het samenbrengen van innovatieve leraren die zich in hun school geïsoleerd voelden. Daarmee is *Onderwijspioniers* tegelijk een leerproces en een ondersteuningsnetwerk voor pioniers in het onderwijs. In de opvolger van *Onderwijspioniers*, het *LerarenOntwikkelFonds*¹² is dit nog explicieter gemaakt: het LOF heeft naast het doel om onderwijsinnovatie van onderop te stimuleren, ook het doel

om 'krachtig leraarschap' te bevorderen. Dit krachtig leraarschap lijkt de Nederlandse vertaling van teacher leadership (LOF, 2017).

Van 2012 tot 2015 bood de VO-raad een traject aan in het kader van School aan Zet dat vergelijkbaar was met *Onderwijspioniers*. In het programma Teach and Learn¹³ kregen leraren de mogelijkheid om een innovatief idee uit te werken. Tijdens centrale bijeenkomsten waar ook coaches beschikbaar waren, inspireerden leraren elkaar met hun ideeën. Verschillende schoolbesturen hebben het model van *Onderwijspioniers* overgenomen en binnen het eigen schoolbestuur vergelijkbare lokale innovatiefondsen opgezet om leraren uit te dagen om goede en innovatieve ideeën om te zetten in praktijk en om hen daarbij te faciliteren en te ondersteunen. Zo konden leerkrachten van Stichting Westelijke Tuinsteden in Amsterdam innovatieve

11 Onderwijspioniers is momenteel alleen nog gericht op het mbo: zie <https://www.lerarenontwikkelfonds.nl/over-lof/onderwijs-pioniers-mbo/>

12 Zie <https://www.lerarenontwikkelfonds.nl/>

13 Zie <https://www.delerarenagenda.nl/blog/weblog/weblog/2014/270814-een-kleine-verandering-een-groot-effect>

ideeën indienen in het kader van het project Waaghalzen. Docenten bij mbo-instelling De Leijgraaf kunnen ideeën pitchen in de 'Leeuwenkuil' waarvan – na beoordeling door mbo-studenten – de beste ideeën subsidie krijgen om het idee verder uit te werken.

Ook bij InnovatieImpuls Onderwijs (IIO)¹⁴ (2011-2014) was één van de uitgangspunten dat leraren in belangrijke mate de trekkers van innovatie in scholen moesten zijn. Om

leraren te ondersteunen die in hun school trekker waren van één van de vijf IIO-experimenten, werden 'bende-cafe's' georganiseerd waarin leraren en andere betrokkenen innovatieve ideeën uitwisselden. Leraren die bereid waren om hun ervaringen met innovatie te delen met andere scholen kregen een training en maakten als 'innovatiebrigadier' deel uit van de 'innovatiebrigade'¹⁵.

4.3 De rol van masteropleidingen

In het proces van het versterken van (kwaliteiten voor) teacher leadership spelen masteropleidingen een belangrijke rol. Zij zijn belangrijke broedplaatsen voor teacher leaders. Zo sluit bijvoorbeeld het profiel van de Masters Leren & Innoveren sluit nauw aan bij de definitie van teacher leadership die we in hoofdstuk 2 presenteerden:

Allereerst gaat het om een kwalificatie die gekoppeld is aan het primaire proces van de leraar: begeleiden van leerprocessen van leerlingen. De master Leren & Innoveren is een expert met betrekking tot het leren van zijn leerlingen: een excellente leraar.

Daarnaast is de master Leren & Innoveren vanuit zijn deskundigheid op zijn vakgebied in staat om onderwijsontwikkeling te initiëren, daarbij een koppeling te leggen met andere ontwikkelingen in en rondom de school en bij te dragen aan kennisontwikkeling.

Tenslotte is de master Leren & Innoveren in staat om vanuit zijn expertise collega's binnen de school te ondersteunen en te begeleiden (HBO Raad, 2006).

De masteropleidingen dragen op verschillende manieren bij aan het teacher leadership in Nederland. Allereerst bieden ze leraren die een leidende rol vervullen of ambiëren de mogelijkheid om de kwaliteiten en vaardigheden die dat van hen vraagt te ontwikkelen en te versterken en creëren ze oefenplekken om leiderschap te tonen en hun zelfvertrouwen daarin te versterken. Tegelijk stimuleren de masterprogramma's leraren die voor deze master kiezen maar die nog geen uitgesproken beeld of ambitie ten aanzien van teacher leadership hebben, om hun perspectief te verbreden van de klas naar de school en daarmee hun professionele identiteit te herdefiniëren.

De ervaringen met leraren in masteropleidingen hebben ook geholpen om de kwaliteiten en vaardigheden die teacher leadership van leraren vragen meer te expliciteren.

14

www.innovatieimpulsonderwijs.nl

15

<http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/home/ontmoet-de-vernieuwers/de-innovatiebrigade/>

Dit leiderschap vraagt niet alleen ambitie en initiatief van de leraar, maar ook acceptatie en gezag bij collega's. Dat gezag is gebaseerd op de kwaliteit van de leraar, de orde die een leraar kan houden, de inspiratie die hij leerlingen biedt, de leerresultaten die zij behalen, kortom op de mate waarin zo'n leraar een rolmodel voor collega's is. Maar een leraar moet ook kunnen overtuigen: waarom werkt jouw aanpak zo goed? Dat vraagt kennis van zaken: kennis over leren en lesgeven, en van theorieën en uitkomsten van onderzoek op dat terrein. Initiatief nemen en sturing kunnen geven aan onderwijsontwikkeling vraagt ook om kennis van maatschappelijke ontwikkelingen, van regelgeving, en van organisatieprocessen en veranderprocessen. Een teacher leader moet vanuit een helicopterview naar schoolorganisaties kunnen kijken. Om collega's te kunnen ondersteunen heeft een teacher leader daarnaast kennis nodig over professionele ontwikkeling van leraren en over samenwerkend leren in leergemeenschappen. (Snoek, 2017)

Daarmee ontstaan steeds meer handvatten voor leraren en voor opleiders en trainers om de noodzakelijke kwaliteiten voor teacher leadership te ontwikkelen. De ervaringen met masteropleidingen en vooral de ervaringen van afgestudeerden na afloop van de masteropleiding binnen hun school, leiden tot meer zicht op de condities die nodig zijn om binnen scholen ook daadwerkelijk ruimte te creëren voor het leiderschap van leraren. Uit onderzoek naar de impact van masteropleidingen (Snoek, 2014; Heyma, van den Berg, Snoek, Knezic, Slight & Emmelot, 2017) blijkt dat masteropleidingen ook een bron van frustratie kunnen zijn, wanneer afgestudeer-

den binnen hun school geen ruimte krijgen om hun nieuwe ontwikkelde kwaliteiten in te zetten.

Ook andere nieuwe trajecten dragen bij aan de versterking van teacher leadership. Trajecten als Eerst de Klas¹⁶ en Onderwijsstraineeship¹⁷, die gericht zijn op het aantrekken van excellente jonge academici voor het onderwijs combineren een praktische lerarenopleiding met een verdiepingsprogramma rond leiderschap. Universitaire of academische pabo's combineren een pabo-opleiding met verdieping op het terrein van onderwijsonderzoek en een onderzoekende houding. Afgestudeerden van dergelijke programma's brengen nieuwe kwaliteiten de school binnen die ze willen inzetten om het onderwijs te verbeteren. Daarmee groeit het aantal leraren die, naast hun leraarschap voor een groep of in een vak, ook een bijdrage willen leveren aan onderwijsverbetering en onderwijsontwikkeling die de eigen lessen overstijgt, aan de ondersteuning van collega's, aan beleidsvorming en aan kritische reflectie in de school, en daar ook kwaliteiten voor binnen brengt.

De ervaringen met de verschillende trajecten laten echter ook zien dat je er niet bent door alleen in te zetten op de ontwikkeling van het leiderschap van leraren. Als scholen niet veranderen lopen teacher leaders in hun scholen vast omdat hun nieuwe kwaliteiten onvoldoende passen bij de strategische ambitie van de school of omdat ze onvoldoende mogelijkheden krijgen of kunnen creëren om bij te dragen aan verbetering van onderwijs (Snoek, 2014; zie ook de ambities van de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs¹⁸). Dat vraagt om een nieuwe visie op het beroep van leraar die breder is dan het functioneren als groepsleerkracht of vakleeraar

16

17

18

<http://www.eerstdeklas.nl>

<http://www.onderwijsstraineeship.nl>

www.bab.nl

binnen een klas. Die visie op het beroep van leraar heeft in 2017 een impuls gekregen door de ontwikkeling van een beroepsbeeld voor de leraar (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik, Wirtz, 2017), dat ontwikkel- en specialisatiemogelijkheden zichtbaar

maakt. Dit beroepsbeeld kan scholen en leraren handvatten bieden bij het nadenken over persoonlijke ambities en rollen en over de mogelijkheden die er binnen de school zijn voor het leiderschap van leraren.

4.4 Trajecten voor het ontwikkelen van teacher leadership kwaliteiten

In de afgelopen twee jaar zijn er naast de masteropleidingen verschillende trajecten ontwikkeld die zich expliciet richten op het ontwikkelen van teacher leadership. In bijlage 3 zijn beschrijvingen opgenomen van zes van dergelijke trajecten.

De trajecten laten zien dat er groeiende aandacht is voor het ondersteunen van leraren bij het ontwikkelen van kwaliteiten ten behoeve van teacher leadership. Initiatieven voor dergelijke trajecten kunnen vanuit verschillende hoeken komen: vanuit bewegingen van leraren (zoals Leraren met Lef en BVMBO), vanuit landelijke behoefte (zoals het LerarenOntwikkelfonds en Onderwijs Pioniers), vanuit lokale of regionale behoefte (zoals de gemeente en de scholen in Rotterdam) en vanuit afzonderlijke schoolbesturen (zoals Esprit en Carmel).

Alle trajecten kennen een vorm van peer learning en collegiale inspiratie, inhoudelijke verdieping (onder andere door bijdragen van externe experts) en aandacht voor het initiëren en organiseren van veranderprocessen binnen (of in het geval van Broedplaats010 ook buiten) de eigen school door het

werken aan een concrete veranderopdracht of ontwikkelproject. De meeste trajecten richten zich op het ontwikkelen van vormen van role-based teacher leadership door de nadruk te leggen op leraren die specifieke rollen hebben, als LD-docent, ambassadeur of anderszins. Alleen het traject Delen van Leiderschap is gericht op community-based teacher leadership waarbij de vraag centraal staat hoe binnen de school gespreid leiderschap van het hele team vorm kan krijgen. Eén school heeft ervoor gekozen om dit traject met bijna het hele lerarenteam te volgen.

Tegelijk verschillen de trajecten ook qua reikwijdte. Ze zijn gericht op het eigen team (Esprit Academie), de eigen school (Delen van Leiderschap, Teacher in the Lead), het eigen bestuur (Carmel) of de regio (Broedplaats010). Ook de focus varieert van onderwijsinnovatie (Esprit Academie, Broedplaats010), leiderschap en organisatie (Delen van Leiderschap, Carmel) tot onderwijsbeleid (Teacher in the Lead). Binnen het LerarenOntwikkelfonds zijn al deze vormen van focus en reikwijdte mogelijk. Die variatie sluit aan bij het verschil in focus waar teacher leadership betrekking op kan hebben (zie paragraaf 2.7).

4.5 Role-based versus community-based teacher leadership in scholen

De meeste hierboven beschreven initiatieven hebben betrekking op vormen van role-based teacher leadership: individuele leraren pakken of krijgen leiderschapsrollen binnen of buiten de school en dragen zo bij aan onderwijsontwikkeling en proberen collega's (soms met moeite) mee te krijgen. Die focus op individuele teacher leaders is herkenbaar in masteropleidingen, academische pabo's en andere trajecten, in het LerarenOntwikkelFonds en in de meeste teacher leadership trajecten. Door deze trajecten en versterkt door social media, stappen leraren naar voren die het landelijke podium pakken en niet alleen binnen hun school het verschil proberen te maken, maar ook rolmodellen worden voor andere leraren. Bekende voorbeelden zijn Jelmer Evers, Rene Kneyber, Marjolein Held (voorzitter BVMBBO), Jan van der Ven en Thijs Roovers (van PO in Actie) en Arjan van der Meij (Maker Education). Zij zijn de nieuwe 'helden' binnen het beroep van leraar. Hoewel deze rolmodellen een belangrijke stimulerende rol kunnen vervullen voor andere leraren om hun teacher leadership te ontwikkelen is er echter ook het risico dat het beeld ontstaat dat teacher leaders het landelijke podium pakken. Teacher leadership kan echter ook heel lokaal vorm krijgen, dicht bij leerlingen en collega's en daarmee voor anderen buiten de lokale context niet direct zichtbaar zijn.

Vormen van community-based teacher leadership zijn veel minder goed zichtbaar. Bij community-based TL zijn er vaak geen duidelijke boegbeelden die het podium pakken. Toch is deze vorm van leiderschap op verschillende plekken aanwezig: groepen leraren die gezamenlijk op zoek gaan naar andere invullingen in hun onderwijs, bijvoorbeeld bij de invoering van formatieve feedback binnen de school of de sectie. Of leraren die door middel van gezamenlijke lesson study

of in professionele leergemeenschappen meer zicht willen krijgen op hun vooronderstellingen bij het vormgeven van hun onderwijs en hun aanpak willen aanscherpen, Leraren die in DocentenOntwikkelTeams of in schooloverstijgende netwerken gezamenlijk hun curriculum ontwikkelen en invullen. Of de groepen leraren die in lokale open spaces of in regionale Meetups elkaar treffen en die daar gezamenlijk mooie voorbeelden delen om elkaar te inspireren.

De beperkte zichtbaarheid van vormen van community-based teacher leadership in Nederland heeft ervoor gezorgd dat er afgelopen jaren vooral aandacht is geweest voor vormen van role-based teacher leadership: individuele leraren die een rol pakken binnen hun school en daarbuiten en die het podium pakken via social media. Ook de functiemix versterkt de aandacht voor individuele leraren die zich onderscheiden van collega's. Vormen van community-based teacher leadership, waarbij teams binnen school samen het initiatief nemen om onderwijs te ontwikkelen en te verbeteren, en waarbij leraren heel dynamische wisselen tussen leiden en volgen, bestaan wel op veel plekken, maar zijn voor de buitenwereld minder zichtbaar.

Juist ter inspiratie van scholen en lerarenteams is het belangrijk om in Nederland meer aandacht te besteden aan vormen van community-based teacher leadership, om daarmee meer zicht te krijgen op de dynamiek die bij deze vorm van leiderschap van leraren ontstaat, en op de condities die ervoor nodig zijn. Bovendien is het belangrijk dat leraren en scholen inspiratiebronnen hebben die zicht geven op hoe deze vorm van leiderschap van leraren vorm kan krijgen, om daar vervolgens mee te oefenen in hun school.

Portret Melanie

Melanie werkt 3 ½ dag als leerkracht in groep 8 op een basisschool in Den Haag. Naast leerkracht is ze binnen de school ook daltoncoördinator. In die rol ondersteunt ze nieuwe collega's onder andere door rolmodel te zijn en te laten zien hoe ze zelf de daltonaanpak in haar lessen verwerkt. Daarnaast is ze een halve dag per week onderzoeksdocent binnen haar stichting waar ze zich bezighoudt met de vraag of het haalbaar is om een tienercollege voor 10 tot 14jarigen op te zetten. Voor de Onderwijscoöperatie deed ze afgelopen jaar onderzoek naar het LerarenOntwikkelfonds. Tenslotte is ze in het kader van Curriculum.nu betrokken bij de curriculumgroep rond Burgerschap.

Melanie herkent zich in het begrip teacher leader. Voor haar is een teacher leader iemand die initiatief toont, die bezig is met haar eigen ontwikkeling en die zelf en met haar school verder wil groeien. Ze wordt in haar school ook wel zo gezien, als iemand met vernieuwende ideeën en ze wordt daar ook op aangesproken.

Essentiële kwaliteiten die ze daarbij inzet zijn zelfinzicht, een sterk verantwoordelijkheidsgevoel, een kritische houding ten aanzien van zichzelf en anderen, en het vermogen om samen te werken.

Ze probeert invloed uit te oefenen op collega's, maar dat is soms moeilijk.

"Ik kom vaak met ideeën waar vaak wel een start mee gemaakt wordt, en waarvan de directeur zegt 'daar kunnen we wel wat mee' maar die in de uitvoering vaak weer inzakken. Collega's komen naar mij toe als daltoncoördinator met de vraag of ik eens bij hen in de klas wil kijken. Maar ik merk

soms ook dat ik wat verder ben dan collega's. Ik probeer anderen mee te nemen en te inspireren, door te vertellen over dingen waar ik mee bezig ben, op social media, op bijeenkomsten en door materialen te verspreiden. Maar als ik merk dat ze er niks mee doen, dan haak ik ook af. Dan voel ik me soms een roepende in de woestijn. Dan krijg ik wel eens als reactie 'Daar heb je haar weer met haar veel te ambitieuze ideeën'. Ze willen vaak wel, maar ja 'druk druk'. Dan steek ik liever mijn tijd in collega's met wie ik wel kan sparren."

De kwaliteiten die ze inzet heeft ze deels ontwikkeld door het gewoon te doen, maar de masteropleiding die ze gevolgd heeft (MEBIT) speelde daar ook een belangrijke rol in.

"Ik was te bescheiden. Door de masteropleiding ben ik mijn eigen kracht meer gaan zien en heb meer zelfvertrouwen ontwikkeld. Ik weet nu wat ik kan en ben me daardoor meer gaan profileren binnen het bestuur en ook wel binnen mijn school."

"Met het curriculum.nu zijn we met iets heel moois bezig. Ik hoop dat wat wij opleveren ook opgepakt wordt, al blijft er maar een klein beetje van over. Ik probeer anderen daarin mee te nemen, door materialen te delen, producten te verspreiden. Maar binnen mijn school is er heel weinig kennis over curriculumontwikkeling. Ook over mijn onderzoek naar het LOF weten veel van mijn collega's niks. Op mijn school zijn er 4 of 5 anderen die er net zo inzitten als ik. De rest is vooral volger. We zoeken elkaar op en hebben het er over welke kant het met de school op moet (of welke kant wij zelf uitgaan). Met vier daarvan zitten we



in de werkgroep Beleid en Vernieuwing. Eigenlijk zou je ons vieren moeten opsplitsen. Dat is een gemiste kans. Je moet dan wel goed kijken wie je bij ons zet: nieuwe frisse mensen die misschien nog onzeker zijn, en ervaren mensen die graag willen. Zij zouden de nieuwe leaders moeten worden. Ik zet daar nog te weinig op in.

Door alles wat ik erbij doe, voelt school een beetje als bijbaan, alsof ik dat erbij doe. Daardoor voel ik ook minder urgentie om collega's mee te nemen. Ik kies dan voor plekken en rollen waar ik mezelf kan ontwikkelen. Ik heb eigenlijk anderhalf jaar geleden al mentaal afscheid genomen van mijn school."

Melanie is ervan overtuigd dat ze met de dingen die ze doet ook effect heeft op leerlingen.

"Ze zien dat je niet voor 1 ding hoeft te kiezen en dat je moet gaan voor je eigen

ontwikkeling. Daardoor kan ik dingen met energie blijven doen. Dat zien leerlingen ook.

Dat ik de mogelijkheid krijg om alles te doen wat ik doe vind ik erg stimulerend. Mijn directeur geeft me alle ruimte om me te ontwikkelen en te doen wat ik wil doen. Ze ziet wat de waarde is voor mij, al ziet ze niet altijd de waarde voor de school. Maar er zijn ook belemmerende factoren: collega's die niet in beweging komen, het feit dat er bij de schoolleiding visie ontbreekt, waardoor er niet doorgepakt wordt op ontwikkelingen. En ik zit mezelf soms wel eens in de weg, als ik in alle dingen die ik doe het overzicht kwijt ben, ben ik niet productief meer."





Hoofdstuk 5

Synthese: conclusies, reflecties en aanbevelingen

In deze publicatie staat de volgende vraag centraal: "Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?". Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we in de voorgaande hoofdstukken eerst vier deelvragen beantwoord. Met de antwoorden op die deelvragen kunnen we nu de hoofdvraag beantwoorden. Voordat we dat echter doen, vatten we de antwoorden samen op de vier deelvragen (paragraaf 5.1.) en reflecteren we op onze bevindingen in deze overzichtsstudie (paragraaf 5.2.). In paragraaf 5.3 schetsen we dan vervolgens generieke bekwaamheden

van leraren en schoolleiders die nodig zijn om teacher leadership in de school mogelijk te maken. We formuleren bekwaamheden die de verschillende vormen van teacher leadership overstijgen en een teacher leadership cultuur in brede zin mogelijk maken, waarbij diverse vormen van teacher leadership naast elkaar kunnen bestaan en elkaar kunnen versterken. In paragraaf 5.4 schetsen we tot slot vier scenario's om in scholen tot (meer) community-based teacher leadership te komen.

5.1. Samengevatte antwoorden op de vier deelvragen

In dit rapport stonden de volgende deelvragen centraal:

1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?
2. Wat is teacher leadership precies?
3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?
4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

In het eerste hoofdstuk kwam de aanleiding voor de belangstelling voor teacher leadership aan bod: waar komt de belangstelling vandaan? We concludeerden dat de aandacht voor het leiderschap van leraren voor een deel een politiek emancipatoire achtergrond heeft: het versterken en herstellen van de professionele rol en invloed van de leraar. Achtergrond is het feit dat veel leraren onvoldoende regie over de invulling van hun vak en hun eigen professionele ontwikkeling ervaren. Dit heeft geleid tot een politieke agenda met als doel om de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren weer te versterken.

Tegen die achtergrond is teacher leadership 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. Tegelijk kan het pleidooi voor meer leiderschap van leraren ook een inhoudelijke achtergrond hebben: leiderschap van leraren is noodzakelijk voor kwaliteitsverbetering en innovatie in de school. Om tot vernieuwing te komen op lastige vraagstukken, moet iedereen in de school de ruimte hebben om invloed uit te oefenen op basis van zijn of haar expertise.

Beide perspectieven gaan uit van het beeld dat de leraar een actieve en creatieve professional is in plaats van een uitvoerder van opdrachten van anderen. Daarmee is teacher leadership ook een stellingname in de discussie over hoe onderwijs aangestuurd moet worden: niet van bovenaf via uitkomststandaarden, hiërarchie, centrale controle en verticaal toezicht, maar van onderop via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht.

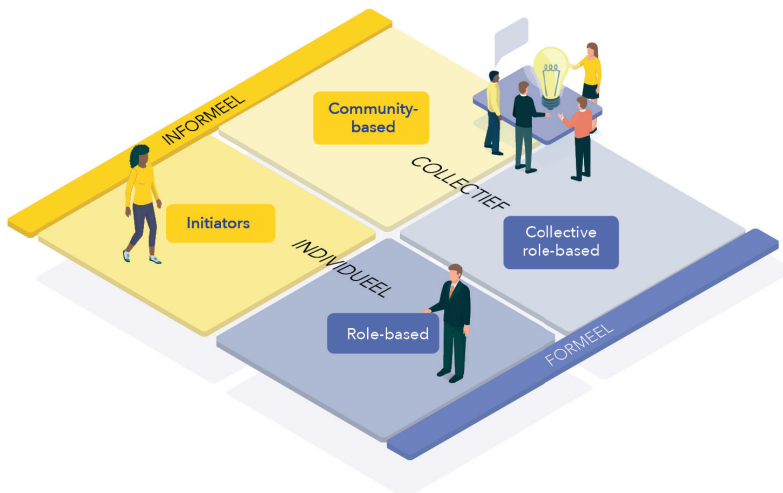
In het tweede hoofdstuk hebben we het concept teacher leadership nader verkend om tot een definitie te komen die recht doet aan verschillende verschijningsvormen ervan:

Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal.

Het ultieme doel van teacher leadership is om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen, maar het leiderschap van leraren kan diverse vormen aannemen (formeel of informeel, en individueel of collectief), en een grote diversiteit aan focusgebieden en reikwijdtes betreffen.

Teacher leadership kan formeel of informeel vorm krijgen en leraren kunnen individueel of collectief leiderschap verwerven. Op basis van die twee dimensies schetsten wij vier vormen van teacher leadership die allemaal passen binnen onze basisdefinitie (zie de figuur hieronder).

In **role-based teacher leadership** krijgen of nemen individuele leraren een formele positie of rol binnen de school op basis



waarvan zij de leiding kunnen nemen. Denk aan LD-docenten, taal- of reken coördinatoren, jaarlaagcoördinatoren, werkgroepvoorzitters en teamleiders. Formeel teacher leadership kan ook een collectieve aangelegenheid zijn, wanneer leraren als groep gelegitimeerd zijn om invloed uit te oefenen. Dit hebben we **collective role-based teacher leadership** genoemd. Voorbeelden zijn werkgroepen, projectgroepen en docentontwikkelteams.

In de derde vorm van teacher leadership oefenen gezaghebbende leraren informeel invloed uit binnen hun team of de school. Deze **initiators** kunnen opschuiven naar een van de drie andere vormen, maar hun leiderschap is in hun oorspronkelijke vorm individueel en informeel van aard.

Tot slot onderscheiden we **community-based teacher leadership**, een vorm waarbij alle leraren in de school wisselend invloed uitoefenen op basis van expertise en affiniteit. In deze laatste vorm van teacher leadership kan iedere leraar in de school invloed uitoefenen. Binnen zo'n cultuur kent de groep invloed toe aan degene die in een bepaalde situatie over de benodigde expertise beschikt. De eerste twee vormen zijn formeel van aard. De derde en de vierde zijn voorbeelden van informeel teacher leadership.

Naast deze varianten maakten we een onderscheid tussen reikwijdte en focus van teacher leadership:

De **reikwijdte** van teacher leadership heeft betrekking op de invloedssfeer van de teacher leader: die kan liggen op het niveau van het team, de school als geheel of de eigen school overstijgen (of een combinatie van deze niveaus).

De **focus** van teacher leadership gaat over het (inhoudelijk) thema waar de teacher leader invloed op uitoefent: dat kan bijvoorbeeld zijn de kwaliteit van het onderwijs en het leren van leerlingen, de ontwikkeling van onderwijs, curricula en lesmethoden, organisatie en beleid, het leren en professionaliseren van collega's, of een combinatie van deze thema's.

Dit laat zien dat het leiderschap van leraren een grote variatie aan verschijningsvormen, reikwijdtes en focusgebieden kent.

Hoewel teacher leadership een diffuus begrip is omdat het in de literatuur verschillend of gebrekkig gedefinieerd wordt, is het gelijktijdig ook een concept dat in de kern heel praktisch en herkenbaar is: teacher leadership gaat om *het proces waarbij leraren invloed uitoefenen*. Met onze definitie, die dicht bij de veelgebruikte definitie van York-Barr & Duke (2004) staat, proberen we dat te benadrukken. Juist door een ruime definitie te geven, blijft er ruimte voor leraren en scholen om zelf praktisch invulling te geven aan leiderschap van leraren in hun school. Daarbij geven de verschillende vormen, focusgebieden en reikwijdtes hopelijk richting.

In hoofdstuk 3 brachten we op basis van een analyse van empirische studies in kaart wat de effecten van en de condities voor teacher leadership kunnen zijn. Veruit de meeste empirische studies (zowel effectstudies als studies die ingaan op condities) hebben betrekking op een vorm van role-based teacher leadership. Onze analyse laat zien dat teacher leadership impact kan hebben op een grote diversiteit aan thema's. De gevonden effecten

variëren in reikwijdte (met name effecten op de teacher leader zelf, en in mindere mate op collega's, de school of het onderwijssysteem als geheel) en focus (leerlingen, curriculum, professionalisering van collega's, en schoolhervorming). Tegelijk is het aantal studies dat effecten in kaart brengt beperkt en is het überhaupt een lastige opdracht om effecten in een school causaal te verbinden aan het leiderschap van leraren.

Een veel groter aantal studies deed onderzoek naar condities voor teacher leadership. De meest in het oog springende condities hebben betrekking op de cultuur in de school en relaties met collega-leraren en schoolleiders. Een open en lerende cultuur is een belangrijke voorwaarde voor teacher leadership in scholen. In zo'n cultuur is sprake van openheid, onderling vertrouwen, feedback, collegialiteit en een schoolbrede focus op het leren van zowel leerlingen als leraren. De leidinggevende speelt daarbij een cruciale rol door het leiderschap van leraren aan te moedigen, te erkennen en te ondersteunen. Een leidende rol voor leraren vraagt van leraren dat ze expert op hun gebied zijn, maar het vraagt ook om nieuwe kwaliteiten, bijvoorbeeld ten aanzien van het onderhouden van goede relaties met collega's en leidinggevend. Er moet daarom aandacht zijn voor de ontwikkeling van die kwaliteiten. Ook structuren vormen een belangrijke rol bij het creëren van ruimte voor leiderschap van leraren, omdat zij helpen bij het creëren van

ruimte voor overleg en interactie. Een belemmerende factor voor leiderschap van leraren is een schoolcultuur die zich kenmerkt door individualisme, en gericht is op gelijkheid, op het volgen van externe normen, of op controle. Met name bij vormen van role-based teacher leadership is het risico aanwezig dat leidende leraren aanlopen tegen bestaande normen van gelijkheid en privacy. Om een rol te kunnen pakken als teacher leader en daarin ook erkend te worden door collega's, moeten ze goede relaties aangaan met collega's en door hen gezien worden als experts in het vak. Ook de ondersteuning van de schoolleider (en dus een goede relatie met die schoolleider) is van groot belang om als teacher leader invloed uit te kunnen oefenen.

In hoofdstuk 4 hebben we vervolgens verkend hoe het leiderschap van leraren zich in Nederland ontwikkeld heeft. Daarbij valt op hoezeer dat leiderschap voor veel leraren in de afgelopen jaren vorm heeft gekregen en ondersteund is door bijvoorbeeld initiatieven als masteropleidingen, meetups, en Onderwijspioniers/LOF. Tegelijk valt op dat de aandacht voor het leiderschap van leraren zich vooral vertaalt in vormen van role-based teacher leadership. Duidelijke vormen van informeel teacher leadership zijn minder makkelijk te vinden, wellicht mede omdat er vaak geen uitgesproken 'boegbeeld' is die het gezicht vormt van die community.

5.2. Reflectie op de bevindingen in deze studie

In deze paragraaf geven we onze reflectie op de bevindingen van deze studie. Onze reflectie gaat eerst in op de beperkingen van deze studie. Daarna gaan we in op een drietal vraagstukken die tijdens het schrijven van dit rapport bij ons opkwamen:

- ▶ **Role-based teacher leadership**
De focus op role-based teacher leadership (in zowel de praktijk als in wetenschappelijk onderzoek) is mogelijk te verklaren omdat we bij teacher leadership vaak redeneren vanuit een traditioneel leiderschapsparadigma;
- ▶ **Teacher leadership en duurzame verandering**
Role-based teacher leadership lost weliswaar de emancipatoire verwachtingen in, maar het is de vraag in hoeverre role-based teacher leadership voldoende is om duurzame verbetering en vernieuwing in de school te realiseren;
- ▶ **Community-based teacher leadership**
Het versterken van het leiderschap van leraren vraagt om een meer expliciete aandacht voor vormen van community-based teacher leadership.

Beperkingen van deze studie

Deze studie kent onvermijdelijk ook een aantal beperkingen. Zo hebben we ons - gegeven de onderzoeksvraag - in de studie gefocust op het begrip teacher leadership of leiderschap van leraren. Door het gebruik van deze begrippen als zoektermen, hebben we ons beperkt tot studies waarin het begrip daadwerkelijk expliciet terugkomt. Tegelijkertijd is onze definitie zo breed dat er ook andere uitwerkingen onder vallen (zoals PLG's

etc.), maar wanneer studies naar dergelijke uitwerkingen niet expliciet een verbinding leggen naar de begrippen teacher leadership of leiderschap van leraren, maken deze studies dus geen deel uit van de systematische literatuurreview (zie ook bijlage 1). Hier wreekt zich dat veel studies die gaan over leraren die leiderschapsrollen pakken binnen hun school, het leiderschap van leraren vaak niet expliciet benoemen. In hoofdstuk 1 en 4 hebben we geprobeerd dergelijke vormen van teacher leadership mee te nemen in onze analyse van teacher leadership in Nederland, maar in de meer systematische analyse van hoofdstuk 2 en 3 ontbreken ze. In die zin geeft deze studie slechts een beperkt beeld van de mogelijkheden en varianten van het leiderschap van leraren. Risico daarbij is dat teacher leadership vooral expliciet gehanteerd wordt wanneer er sprake is van role-based teacher leadership. Vormen van community-based teacher leadership worden wellicht minder snel als teacher leadership benoemd en eerder aangeduid met termen als 'lerende culturen'. Dat kan ook mogelijk een verklaring zijn voor de oververtegenwoordiging van studies naar role-based teacher leadership.

In onze studie hebben we geen onderscheid gemaakt tussen verschillende sectoren van het onderwijs: basisonderwijs, voortgezet onderwijs, mbo. Daardoor hebben we geen sectorspecifieke aspecten in kaart gebracht, terwijl er waarschijnlijk wel degelijk verschillen zijn tussen sectoren en de mogelijkheden en condities voor teacher leadership daarin. Verschillen in schaalgrootte, cultuur en organisatievorm spelen daarbij waarschijnlijk een belangrijke rol. In de onderzoeken die we meegenomen hebben in de analyse is voor de helft van de studies (22) niet duidelijk in welke sector het onderzoek plaats vond. De

andere helft van de studies waren redelijk gelijk verdeeld over basisonderwijs (12) en voortgezet onderwijs (9), met een bijna volledige afwezigheid van het mbo (1). Geen van de onderzoeken maakt expliciet een analyse hoe die specifieke context van invloed is op de wijze waarop leraren hun leiderschap kunnen uitoefenen. Ook dit geeft weer handvatten voor toekomstig onderzoek: daarbij mag meer aandacht zijn voor de rol die een specifieke context speelt. Daarnaast is het wenselijk om meer onderzoek te doen naar het leiderschap van leraren binnen het mbo. In hoofdstuk 1 en 4 hebben we wel voorbeelden mee genomen vanuit het mbo.

Onze studie heeft vorm gekregen door een analyse van wetenschappelijke studies naar teacher leadership en een analyse van beleid en praktijk binnen de Nederlandse context. Door middel van portretten en interviews hebben we geprobeerd zicht te krijgen op wat leraren en scholen beweegt en waar ze mee worstelen. Die portretten en interviews zijn vooral te inspiratie en zijn geen systematische analyse van waar leraren en schoolleiders in de praktijk tegen aanlopen bij het oppakken en faciliteren van leiderschap van leraren. Dat vraagt een ander soort studie.

Hanteren we een traditioneel leiderschapsparadigma bij het denken over teacher leadership?

In hoofdstuk 4 van dit rapport constateerden we dat de meeste (zichtbare) initiatieven rondom teacher leadership in Nederland zich kenmerken als vormen van role-based teacher leadership (individueel en formeel). De andere vormen van (met name community-based) teacher leadership komen – in het debat, in de onderwijspraktijk, in onderzoek,

in ondersteuningstrajecten – veel minder vaak expliciet aan de orde. In de analyse van wetenschappelijk onderzoek naar teacher leadership bijvoorbeeld, wordt duidelijk dat veruit de meeste studies zich richten op individuele, (formeel) aangestelde teacher leaders. Dit betekent niet dat er in scholen geen sprake is van leraren die gezamenlijk en/of informeel invloed uitoefenen. Het laat wel zien dat we bij teacher leadership sneller denken aan de individuele teacher leader met een duidelijke rol in de school, dan aan minder grijpbare, gezamenlijke en informele initiatieven.

De focus op formele en individuele vormen van teacher leadership is mogelijk te verklaren doordat we bij het denken over leiderschap van leraren uitgaan van een traditioneel leiderschapsparadigma. Over het algemeen beschouwen we leiderschap als een individuele eigenschap van formeel aangestelde leiders (Spillane, 2006). Dat zie je terug in organisatiemodellen waarbij leiderschap gekoppeld is aan een specifieke functie of rol, zoals rector, directeur, teamleider of coördinator. Het overgrote deel van wetenschappelijk onderzoek naar schoolleiderschap is ook vormgegeven vanuit dat paradigma. Daarbij ligt de nadruk op individuele kenmerken en gedrag van formele leiders, en het effect daarvan op volgers. Bij de opkomst van teacher leadership hebben onderzoekers dit leiderschapsparadigma mogelijk (onbewust) overgenomen bij het bestuderen van het leiderschap van leraren. Dit verklaart de vele studies die zich richten op individuele (en vaak formeel aangestelde) teacher leaders. Ook ondersteuningstrajecten voor teacher leadership tot slot, richten zich meestal op het ontwikkelen van individuele bekwaamheden om als leraar een leidende rol in de school te kunnen vervullen.

Vormen van community-based teacher leadership, waarbinnen leraren wisselend invloed uitoefenen op basis van expertise, zijn veel minder zichtbaar in onderzoek, de praktijk en ondersteuningstrajecten, terwijl hier ons inziens juist een kans ligt om teacher leadership in het onderwijs verder te versterken.

Is role-based teacher leadership voldoende voor verbetering en vernieuwing?

De aandacht voor vormen van individueel en formeel teacher leadership sluit nauw aan bij het emancipatoire perspectief dat we in hoofdstuk 1 noemden. Het emancipatoire perspectief legt de focus primair op de rol en de zeggenschap van de (individuele) leraar. De leraar moet meer zeggenschap, eigenaarschap en professionele ruimte krijgen in de uitoefening van zijn of haar vak. Daar passen vormen van role-based teacher leadership uitstekend bij. Door leraren een (machts)positie te geven in de school, vergroot immers hun (formeel) zeggenschap, eigenaarschap, professionele ruimte en loopbaanmogelijkheden. In hoofdstuk 3 zagen we bovendien ook hoe role-based teacher leadership bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de teacher leaders. De meeste studies die betrekking hebben op vormen van role-based teacher leadership laten effecten zien op de teacher leaders zelf. Door een leidende rol te vervullen in de school (bijvoorbeeld als facilitator van professionalisering of coördinator in een verbeterproces), komen teacher leaders in contact met nieuwe informatie, ontwikkelen zij zichzelf op nieuwe terreinen, voelen zij zich meer betrokken bij hun werk, en zien zij hun motivatie groeien. Deze studies laten zien dat vormen van role-based teacher leadership de emancipatoire verwachtingen inlossen. De stem, de rol en het eigenaarschap van deze

individuele leraren worden ook daadwerkelijk versterkt wanneer hun leidende positie formeel erkenning krijgt binnen de school. Schoolleiders en bestuurders hebben de sleutel in handen om leraren die positie te verschaffen.

Het risico van deze formele erkenning van teacher leadership is echter dat het vooral over posities en rollen gaat en daarmee over macht en invloed. Als je bepaalde leraren in de school een leidende functie of rol geeft, zijn er ook altijd mensen die die rol niet krijgen. Het risico is dat het leiderschap teveel bij de formeel aangestelde teacher leaders komt te liggen, en andere leraren zich niet geroepen voelen invloed uit te oefenen. Bovendien kunnen verschillende partijen in het onderwijs tegenover elkaar komen te staan (bijvoorbeeld leraren met een formele positie tegenover leraren zonder een formele positie, of formele teacher leaders tegenover de schoolleiding). Zoals we zagen in hoofdstuk 3, kan dit de effectiviteit van vormen van individueel teacher leadership in de weg zitten. Wanneer individuele teacher leaders bijvoorbeeld ingaan tegen bestaande normen in de school kan dat ten koste gaan van hun relaties met collega's en schoolleiding en hun invloed verkleinen. Het is de vraag of binnen een dergelijke werkcontext individuele leraren radicale nieuwe wegen durven en kunnen bewandelen. Het laten horen van radicaal andere geluiden en het durven maken van eigen keuzes is van groot belang om innovatieve doorbraken te forceren, maar is ook bedreigend voor zowel teacher leaders, collega's als leidinggevendens.

De vraag dringt zich op of een werkklimaat met een eenzijdige focus op formeel teacher leadership voldoende is voor verbetering en vernieuwing. Hoewel role-based teacher leadership heeft bijgedragen aan de eman-

cipatie van de leraar, lijkt er meer nodig om duurzame verbetering en innovatie in de school te versterken, en zo de verwachting dat teacher leadership leidt tot verbetering en vernieuwing in te lossen.

Crossan, Lane en White (1999) bijvoorbeeld maken onderscheid tussen twee bewegingen in innovatieprocessen, die beiden van belang zijn voor het realiseren van verbetering en vernieuwing: exploratie en exploitatie. Exploratie is een proces waarbij mensen gevestigde routines doorbreken. Dit proces van exploratie vraagt om mensen die zich niet enkel voegen naar een positie, maar out-of-the-box kunnen en willen denken. Voor het uitwerken en implementeren van nieuwe ideeën en aanpakken is het juist weer nodig dat er een brede acceptatie en breed eigenaarschap ontstaat. Dit proces van exploitatie vraagt om het borgen van de innovatie en de opname in bestaande kaders. Mogelijk vraagt exploratie meer om vormen van informeel teacher leadership en exploitatie om vormen van formeel teacher leadership.

Een vergelijkbare conclusie trekt de studie van März, Gaikhorst, Mioch en Geijssel (2018). Hun overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing wijst erop dat verbetering en vernieuwing in de school om meer aandacht vraagt voor informele beïnvloedingsprocessen. Zij pleiten ervoor om voor vernieuwing niet zozeer (nieuwe) functies en posities in de school te creëren, maar zicht te krijgen op de informele relaties. Deze zijn bepalend voor een vernieuwingsproces en het beklijven ervan in de praktijk:

“Traditioneel wordt een schoolorganisatie beschreven aan de hand van de formele relaties en posities. Hiervoor wordt vaak een beroep gedaan op het formele organogram. Zo zal men in het kader van een vernieuwing, vaak nieuwe posities

creëren en deze toekennen aan personen die over de specifieke en benodigde expertise beschikken (denk hierbij aan een coördinator of coach). Maar, de formele posities en functies blijken niet altijd samen te vallen met de werkelijke relaties in een school. Het louter creëren van een positie (bijvoorbeeld zorgcoach) is geen garantie voor een succesvolle vernieuwing. Hiermee willen we uiteraard niet stellen dat de formele organisatie er niet toe doet, aangezien deze ook bepalend is, maar dat er daarnaast ook aandacht besteed moet worden aan de informele relaties” (p.89).

Niet alleen de expertise van individuen is van belang (menselijk kapitaal) maar ook het sociaal kapitaal van een school: het vermogen om kennis te delen en te verspreiden. Informele vormen van teacher leadership kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Expertise die niet gedeeld wordt levert weinig op en naast de kennis van formele teacher leaders of deelnemers aan een formele ontwikkelgroep is er nog veel meer kennis en expertise in de school te vinden. Om deze te benutten en om activiteiten en denkbeelden elkaar te laten versterken zijn informele interacties nodig (März et al, 2017). Het is belangrijk dat leraren de kans krijgen om elkaar te ontmoeten en samen te werken, ook buiten formele posities en structuren om. Formele uitwisselingsmomenten kunnen daarbij helpen maar informele vormen van teacher leadership zijn daarnaast een onmisbare schakel.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de huidige praktijkvoorbeelden, ondersteuningstrajecten en wetenschappelijke studies zich sterk focussen op role-based teacher leadership. Deze vorm van teacher leadership draagt bij aan emancipatie en professionalisering van leraren maar een eenzijdige focus op role-based leadership kent ook valkuilen en draagt niet per definitie bij aan schoolverbetering en ver-

nieuwing. Om een brede groep leraren te betrekken die hun expertise samen in kunnen zetten ten behoeve van verbetering en vernieuwing is naast role-based teacher leadership meer aandacht nodig voor informele en collectieve vormen van teacher leadership.

Meer aandacht voor community-based teacher leadership

Collectieve en informele vormen van teacher leadership zijn waarschijnlijk een zeer goede voedingsbodem voor verbetering en vernieuwing in de school. Leiderschap is dan in feite een onderdeel van het leraarschap en daarmee een opdracht voor elke leraar in plaats van een aparte rol, taak of functie. De primaire focus ligt hier niet zozeer bij machtsstructuren, maar op verbetering en vernieuwing van het onderwijs en de school. Hiervoor zijn intensieve samenwerking, het gebruik van elkaars expertise en het wederzijds gunnen van invloed van groot belang (waarbij vaste posities en macht belemmerend kunnen zijn). Schoolleiders en leraren zijn vanuit dat perspectief gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van de school en trekken samen op in het werken aan verbetering en vernieuwing. Een school die zich kenmerkt door community-based teacher leadership biedt hiervoor waarschijnlijk een goede voedingsbodem.

Eén studie uit onze literatuuranalyse, die kiest voor een vorm van informeel teacher leadership, wijst ook in die richting. Lai & Cheung (2015) (die we uitvoerig bespraken in hoofdstuk 3), concluderen:

“Apparently, interactive teacher leadership practices are more likely to provide a facilitative organizational context for imple-

menting educational change and achieving school improvement goals.” (p. 689).

Met ‘interactive teacher leadership practices’ verwijzen de auteurs naar samenwerkingsprocessen waarin allerlei betrokkenen in de school samenwerken om tot een goede oplossing te komen. Met andere woorden: niet je specifieke rol of functie is leidend, maar de uitkomst die je gezamenlijk wilt bereiken.

Kortom, het is voor het versterken van teacher leadership van belang om meer zicht te krijgen op vormen van community-based teacher leadership. In de huidige literatuur rondom teacher leadership is een gebrek aan studies die effecten in kaart brengen van informeel teacher leadership. Ook de vraag hoe je vormen van informeel teacher leadership kunt versterken, welke effecten dit oplevert en welke condities noodzakelijk zijn blijft in wetenschappelijk onderzoek grotendeels onbeantwoord. Er ligt op dit punt duidelijk een opdracht voor toekomstig onderzoek.

Dat informele en collectieve vormen van teacher leadership meer aandacht moeten krijgen in onderzoek en praktijk betekent overigens niet dat er geen plaats meer zou zijn voor role-based vormen van teacher leadership. Meer onderzoek naar informele en collectieve vormen van teacher leadership, en naar mogelijke combinaties van vormen van teacher leadership kan ons echter meer zicht bieden op hoe teacher leadership in verschillende contexten kan bijdragen aan vernieuwingsprocessen en hoe teacher leadership verder versterkt kan worden. Op basis van het beschikbare onderzoek doen we in de twee slotparagrafen van dit hoofdstuk al wel een aantal suggesties.

5.3. Wat vraagt teacher leadership van verschillende actoren in het onderwijsveld?

Zoals we aan het begin van dit hoofdstuk al aangaven richt deze publicatie zich op de vraag hoe we teacher leadership kunnen bevorderen en versterken. Hoewel er veel meer onderzoek gedaan moet worden naar informele en collectieve vormen van teacher leadership hebben we in onze review wel aanwijzingen gevonden ten aanzien van bekwaamheden van leraren en schoolleiders die van belang zijn voor teacher leadership in het algemeen. Deze inzichten zijn ook van belang voor opleiders en beleidsmakers.

Wat vraagt teacher leadership van leraren en schoolleiders?

Leiderschap van leraren een plek geven in de praktijk van scholen vraagt inspanningen zowel van leraren als van schoolleiders. Leraren moeten lef en ondernemerschap tonen bij het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs in de school en daarbij bereid zijn om verantwoordelijkheid te nemen buiten de context van hun eigen lessen en om verbinding zoeken met collega's binnen en buiten het eigen team en de school. Schoolleiders moeten ruimte creëren voor leraren en daarbij ondersteuning bieden en de (leiderschaps) kwaliteiten van leraren erkennen.

Dat vraagt kwaliteiten van leraren en schoolleiders. Op basis van de voorgaande hoofdstukken schetsen we zeven generieke eigenschappen en bekwaamheden van leraren en schoolleiders, die nodig zijn om het individuele of collectieve en formele of informele leiderschap van leraren binnen en buiten scholen te versterken:

EEN PERSPECTIEF DAT DE EIGEN WERKOMGEVING OVERSTIJGT.

Leraren die invloed willen uitoefenen op anderen hebben een breder perspectief dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen. Vanuit dat perspectief willen zij niet alleen bijdragen aan verbetering van hun eigen onderwijs en lesgeven, maar meer in brede zin bijdragen aan beter onderwijs (binnen de sectie, de afdeling, de hele school of nog breder). Dat vraagt om een professionele identiteit die verder gaat dan het eigen handelen en die de basis is voor de motivatie voor het leiderschap van leraren. Ook schoolleiders (of afdelingsleiders) die ruimte willen geven aan het leiderschap van leraren moeten beseffen dat dat leiderschap betrekking kan hebben op verschillende niveaus: teamniveau, organisatieniveau of systeemniveau. Daarbij zijn leraren zowel werknemers binnen de eigen organisatie, als professionals die deel uitmaken van een bredere beroepsgroep. Leraren kunnen daarmee hun inspiratie putten uit contexten en netwerken die de school overstijgen of hun leiderschap uitoefenen op thema's die verder reiken dan de eigen schoolagenda. Het is van belang dat schoolleiders de waarde en het belang van dergelijke schooloverstijgende perspectieven erkennen, dat stimuleren en daar ruimte voor creëren.

EEN VISIE EN EEN MOREEL BEWUSTZIJN.

Het bijdragen aan verbetering en daar collega's in willen meenemen veronderstelt een duidelijke drijfveer en een opvatting over goed onderwijs. Die visie op goed onderwijs en de onderliggende normen en waarden legitimeren de acties die een teacher leader initieert en vormt in belangrijke mate de overtuigingskracht van teacher leaders. De claim van leraren en lerarenteams om leiderschap uit te kunnen oefenen betekent ook dat ze bereid moeten zijn om die visie en normen en waarden te toetsen bij en in discussie met anderen. Schoolleiders die teacher leadership in hun organisatie willen erkennen en bevorderen moeten een expliciete visie hebben op leiderschap in onderwijsorganisaties, op het beroep van leraar, op ontwikkeling van leraren, op de rol van de leraar en lerarenteams in processen van onderwijsontwikkeling, en op het belang van eigenaarschap en inclusiviteit. Die visie moet ruimte bieden aan het leiderschap van (alle) leraren. Schoolleiders moeten die visie binnen hun school durven uitdragen en ter discussie durven te stellen om zo de gezamenlijke waardeoriëntatie binnen de school te versterken.

LEF, INITIATIEF EN ONDERNEMERSCHAP.

Leiderschap bestaat uit het initiëren van ontwikkeling en beweging. Professionele ruimte creëert daar de voorwaarden voor, maar die professionele ruimte krijgt pas vorm wanneer leraren die ruimte ook pakken en vullen. Dat vraagt om handelingsvermogen, om agency dat

zich vertaalt in initiatief en lef om nieuwe wegen te verkennen en te bewandelen en om out-of-the-box te kunnen en durven denken. Het vraagt ook om ondernemerschap, om het zien van kansen en mogelijkheden en om de bereidheid om die op te pakken. In lijn daarmee vraagt het van schoolleiders de durf om los te laten. Het creëren van ruimte voor het leiderschap van leraren vraagt van schoolleiders de durf om leiderschap over te dragen en los te laten. Schoolleiders hebben dan niet meer de volledige grip op processen en inhouden en moeten durven vertrouwen op de deskundigheid en professionaliteit van hun leraren. Dat kan ook betekenen dat er ruimte moet zijn voor dissidente geluiden vanuit leraren vanuit het vertrouwen dat dissidente geluiden behulpzaam zijn in het aanscherpen van visies en van onderliggende waarden en normen.

GELOOF IN EIGEN KUNNEN.

Het lef en ondernemerschap is gebaseerd op het vertrouwen dat je als leraar of als team ook het verschil kan maken. Dat vertrouwen is gebaseerd op drie elementen:

- ▶ **Kennis over goed onderwijs en over de factoren die daar een rol in spelen.**
- ▶ **Vaardigheid om veranderingen te kunnen realiseren.** Daarbij gaat het enerzijds om overtuigingskracht (op inhoud), om het vermogen om anderen te inspireren en mee te krijgen (op relatie) en om kennis over veranderprocessen en organisatieprocessen (op proces). Voor leraren die 'system leadership'

willen uitoefenen en invloed willen hebben op thema's op systeemniveau vraagt dat ook om kennis van processen, structuren en dynamieken op systeemniveau, van actoren die daar een rol spelen en van hun concerns en verwachtingen.

► **Strategische gevoeligheid ten aanzien van organisatiestructuren en politieke processen in scholen.**

Dat geloof in eigen kunnen is er niet van de een op de andere dag, maar vraagt oefening en reflectie, door middel van scholing of training, bijvoorbeeld via een masteropleiding of een teacher leadership traject, door coaching door een schoolleider of ervaren teacher leader, of door onderlinge intervisie binnen een team. Succeservaringen spelen daarbij een belangrijke rol.

Schoolleiders kunnen dat geloof in eigen kunnen versterken. Zij spelen een belangrijke rol in het versterken van het zelfvertrouwen van leraren of lerarenteams ten aanzien van hun leiderschap. Zoals we hierboven hebben aangegeven moet er ruimte zijn voor leraren om te oefenen. Schoolleiders moeten die ruimte bieden en beginnende teacher leaders ondersteunen in het ontwikkelen van hun leiderschapskwaliteiten. Ondersteuning (zowel mentaal, als qua competenties), feedback en bevestiging spelen daar een belangrijke rol bij, evenals het uitspreken van expliciete erkenning en waardering van leiderschapskwaliteiten. Schoolleiders kunnen leraren daarbij ook prikkelen door verwachtingen t.a.v. leiderschapsrollen van leraren uit te spreken en daar leraren ook op aan te spreken.

NETWERKEN.

Het leiderschap van leraren wordt versterkt wanneer het zich niet in isolement afspeelt, maar gevoed wordt door interactie en samenwerking met anderen, zowel binnen als buiten de school. Die netwerken kunnen gericht zijn op het vergroten van de impact van teacher leaders (doordat de invloedssfeer van de leraar groter wordt), op het ondersteunen van de teacher leader (door netwerken met 'gelijkgestemde collega's' waardoor de eenzaamheid die sommige individuele teacher leaders ervaren gereduceerd wordt), op het binnenbrengen van hulpbronnen (op inhoudelijk, sociaal of psychologisch/mentaal niveau), of op het inbrengen van nieuwe geluiden en perspectieven (zoals kritische vrienden of experts met andere perspectieven of expertises die nieuwe perspectieven belichten en aanzetten tot denken). Schoolleiders kunnen daarbij zorgen voor verbinding en partnerschap. Schoolleiders moeten leraren en lerarenteams die leiderschap tonen beschouwen als partners in het versterken van de kwaliteit van de school. Daarbij staan niet afzonderlijke rollen centraal, maar een gezamenlijk commitment en verbinding met de ambitie om voor leerlingen het best mogelijke onderwijs te bieden. Vanuit dat gezamenlijk commitment gaat het om de vraag wie daar welke bijdrage aan kan en wil leveren en wie daar welke kwaliteit voor kan inbrengen. Dan zijn schoolleiders en teacher leaders geen concurrenten maar partners die door krachtenbundeling verder kunnen komen.

GUNNEN EN GERICHTHEID OP CONSENSUS.

Voor het voorkomen van de valkuilen van (role-based) teacher leadership is het van belang dat teacher leaders gericht zijn op het meekrijgen van en het ruimte bieden aan collega's. Dit sluit ook aan bij één van de aanleidingen van teacher leadership – de emancipatie van de leraar. Leiderschap van leraren moet gericht zijn op inclusiviteit en verbinding: het versterken van het leiderschap van collega's. Dat vraagt dus ook om het kunnen gunnen van leiderschap aan anderen en om het kunnen wisselen tussen de rol van leider en volger.

Schoolleiders zorgen daarbij voor een faciliterende structuur. De mate waarin leraren en teams leiderschap kunnen uitoefenen wordt in belangrijke mate bepaald door de structurele condities van de organisatie. Die structuren bepalen in veel scholen de mogelijkheden voor samenwerking en uitwisseling. Daarbij gaat het om mogelijkheden voor teamoverleg, collegiale consultatie, co-teaching en teamteaching en om flexibele overlegvormen.

VERANTWOORDELIJKHEID.

Leraren en lerarenteams die professionele ruimte claimen en leiderschap naar zich toe trekken nemen daarmee ook verantwoordelijkheid op zich. Verantwoordelijkheid voor de richting die ze op sturen en voor de ontwikkelingen die ze in gang zetten. Die verantwoordelijkheid betekent ook dat leraren bereid moeten zijn om zich daarover te verantwoorden, niet alleen in hiërarchische lijn, maar ook naar

collega's, leerlingen en andere stakeholders in de externe omgeving van de school. Schoolleiders kunnen daarbij zorgen voor een cultuur die uitnodigt en uitdaagt. Een cultuur die uitnodigt tot teacher leadership is een cultuur die inclusief is en op iedereen een appel doet om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school of het systeem, waar ruimte is voor experimenteren en falen, en om daarvan te leren, waar sprake is van een open dialoog en ruimte is voor verschil van mening.

Dit alles vraagt van leraren, lerarenteams en schoolleiders die individueel of collectief leiderschap willen oppakken, uitoefenen en stimuleren dat ze deze zeven elementen willen ontwikkelen. Dat vereist commitment, competentie-ontwikkeling en inspanning.

Wat vraagt teacher leadership van andere actoren?

Naast leraren en schoolleiders kunnen ook andere actoren een bijdrage leveren aan het versterken van het leiderschap van leraren.

LERARENOPLEIDERS

Lerarenopleiders kunnen een belangrijke rol spelen bij het ondersteunen van het leiderschap van leraren. Binnen de initiële lerarenopleiding kunnen ze de kiem voor het leiderschap van leraren leggen door hun studenten te stimuleren om een breed perspectief te ontwikkelen op hun rol binnen de school en het beroep als geheel, om lef en ondernemerschap te stimuleren, om hun geloof in eigen kunnen aan te wakkeren en om ze aan te sporen verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs dat ze verzorgen en daar ook verantwoording over af te leggen. Daarmee kunnen lerarenopleidingen de basis leggen voor leraren die bereid zijn om leiderschap in de school op te pakken.

Lerarenopleiders kunnen ook na afloop van de lerarenopleiding een rol spelen. De hierboven genoemde elementen van leiderschap van leraren zijn niet vanzelfsprekend bij iedere leraar aanwezig. Lerarenopleiders (zowel vanuit hogescholen of universiteiten als vanuit scholen zelf) kunnen een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van die kwaliteiten. Die ondersteuningsrol kan de vorm krijgen van opleidingen (zoals masteropleidingen), trainingen (zoals de teacher leadershiptrajecten die in bijlage 3 genoemd zijn), maar ook coaching of intervisie (op vaardigheden of gedrag). De doelen van dergelijke trajecten - het versterken van leiderschap - en de vormgeving van trajecten moeten consistent zijn. Dat betekent dat er ruimte moet zijn voor het eigenaarschap en eigen leiderschap van leraren bij de vormgeving van die trajecten. Ook opleidingstrajecten voor schoolleiders moeten aandacht besteden aan de vraag hoe schoolleiders de condities kunnen creëren voor het leiderschap van leraren.

BELEIDSMAKERS

Beleidsmakers spelen ook een rol bij het stimuleren van leiderschap van leraren. Allereerst zou in de beleidsprocessen rond onderwijs het leiderschap van leraren systematisch erkend moeten worden. Deels is dat reeds opgenomen in de Wet Beroep Leraar waarin door middel van een professioneel statuut de rol van leraren bij schoolontwikkeling vastgelegd is. De nadruk op verantwoording en controle van onderwijsopbrengsten door schoolbesturen kan echter makkelijk leiden tot een bestuurlijke focus op beheersing die de ruimte voor het leiderschap van leraren inperkt.

Het nieuwe toezichtskader van de Inspectie laat meer ruimte voor eigen keuzes van scholen en daarmee meer ruimte voor gespreid leiderschap binnen scholen. In de toezichtprocedures wordt echter nog uitgegaan van een structuur waarbij het bestuur de gesprekspartner is voor de Inspectie. Erkenning van het leiderschap van leraren(teams)

zou echter betekenen dat de Inspectie juist met lerarenteams in gesprek gaat over de keuzes die zij - samen met de schoolleiding/ bestuur - maken ten aanzien van de richting en kwaliteit van het onderwijs.

Daarnaast kunnen beleidsmakers op lokaal of nationaal niveau ook een rol spelen in het versterken van het system leadership van leraren. Als professionals die samen de beroepsgroep van leraren vormen kunnen en moeten leraren ook invloed hebben op de vormgeving van hun beroep. Verschillende leraren pakken dit system leadership reeds op. Ook hier kan sprake zijn van formeel system leadership (via geformaliseerde inspraak- of overlegorganen zoals vakbonden) of van informeel system leadership waarbij leraren via informele kanalen hun stem laten horen, en van individueel of collectief system leadership (bijv. via een deelnemersvergadering van het lerarenregister). Beleidsmakers spelen een belangrijke rol in het versterken van de stem en daarmee de invloed en het system leiderschap van leraren door ze op formele en informele plekken en zowel individueel als collectief uit te nodigen en de ruimte te geven om hun stem te laten horen en invloed uit te oefenen.

ONDERZOEKERS

Tot slot kunnen ook *onderzoekers* een bijdrage leveren aan het versterken van het leiderschap van leraren. Zoals in de vorige paragraaf is aangegeven is de aandacht voor de effecten en condities voor teacher leadership vrij eenzijdig. De meeste aandacht is afgelopen jaren uitgegaan naar vormen van formeel en individueel teacher leadership. Onderzoek naar vormen van teacher leadership die meer collectief en meer informeel zijn, kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verkrijgen van inzicht in dynamieken, effecten en condities voor deze vormen van teacher leadership. Tegelijk kunnen dergelijke vormen van teacher leadership een belangrijke inspiratiebron vormen voor leraren en scho-

len door het in kaart brengen van collectieve en informele vormen van het leiderschap van leraren.

Daarnaast kunnen onderzoekers ook bijdragen aan meer zicht op de verschillen tussen onderwijssectoren zoals primair onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo en op de vraag hoe de verschillen tussen cultuur en structuur

in die sectoren implicaties hebben voor (de voorwaarden voor) leiderschap van leraren. Onderzoekers kunnen ook meer zicht geven op de relatie van teacher leadership met andere ontwikkelingen in het onderwijsveld, zoals professionele leergemeenschappen, communities of practice, lesson study, data-teams, netwerken, etc.

5.4 Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

In deze laatste paragraaf keren we terug naar de hoofdvraag van deze verkenning, namelijk de vraag hoe het leiderschap van leraren in scholen versterkt kan worden. In hoofdstuk 3 hebben we beschreven welke randvoorwaarden van belang zijn voor het versterken van het leiderschap van leraren. De sleutelactoren binnen scholen – leraren en schoolleiders – spelen daar een essentiële rol bij. Het versterken van leiderschap in scholen vraagt specifieke kwaliteiten van hen. We hebben dat uitgewerkt in paragraaf 5.3. Daarmee zijn de belangrijkste ingrediënten voor het versterken van leiderschap van leraren in scholen beschreven.

Maar het beschrijven van condities geeft nog niet direct een helder beeld van hoe dat er in de praktijk dan concreet uit kan zien. Wat doen leraren dan en wat doen schoolleiders dan? In deze laatste paragraaf schetsen we daarom enkele concrete praktijken in scholen waar leiderschap van leraren vorm krijgt of waar stappen gezet worden om dat leiderschap te versterken. Op basis van onze reflectie in paragraaf 5.2, kiezen we er voor om schoolportretten te presenteren van scholen die bezig zijn met vormen van community-based teacher leadership.

De portretten zijn bedoeld ter illustratie en ter inspiratie en laten tegelijk zien dat scholen verschillende wegen kunnen bewandelen om het leiderschap van leraren te versterken. Aangrijpingspunt kan liggen bij het bewust veranderen van de organisatiestructuur om daarmee meer ruimte te creëren voor gespreid leiderschap in de school (*Montessori Lyceum Amsterdam*). Ook de start van een nieuwe school kan een aangrijpingspunt zijn, waarbij de vraag centraal staat hoe dat opbouwproces een gezamenlijk proces kan zijn (*Hyperion Lyceum*). Maar het startpunt kan ook meer inhoudelijk zijn, vanuit een (nieuwe) onderwijskundige visie, waarbij samenwerking tussen leraren voorwaardelijk en vanzelfsprekend is (*'t Stadkwartier*). Voor basisschool *Het Talent* ligt het aangrijpingspunt in het centrale thema 'autonomie' en de keuze voor een aantal autonome units. Het laatste voorbeeld, de *Synergieschool*, neemt als vertrekpunt de uitdagingen die het bieden van passend onderwijs aan een zeer diverse leerlingpopulatie stelt aan de inclusiviteit van het onderwijs en aan het leiderschap van het team.

Montessori Lyceum Amsterdam

Veel scholen worden gekenmerkt door een structuur waar ‘leraren met taken’ een formele rol hebben op het gebied van coördinatie of aansturing van bepaalde processen in de school. Dat roept de vraag op hoe je van zo’n situatie toe kunt werken naar een situatie waarbinnen het leiderschap meer gespreid is over de hele school. Het Montessori Lyceum Amsterdam probeert zo’n omslag te bewerkstelligen. Aan de hand van het verhaal van Wriester Grommers, sinds anderhalf jaar rector van het MLA, lichten we belangrijke elementen van dat proces uit.

Het Montessori Lyceum Amsterdam kende een structuur met 8 deelscholen en deelschoolleiders aangevuld met een rector en conrector. De deelschoolleiders waren oorspronkelijk gestart als ‘leraren met taken’ maar kregen in de loop van de tijd steeds meer een leidinggevende rol. Dat leidde tot twee problemen: Doordat de coördinerende taken niet verdwenen waren kwamen de deelschoolleiders in een spagaat tussen coördineren en leidinggeven. Dat werkte niet. Er bleef nauwelijks tijd om met de inhoud bezig te zijn. Bovendien nodigde de structuur er niet toe uit dat leraren zelfverantwoordelijkheid namen voor zaken die hun eigen lesgeven oversteeg, waardoor er weinig samenwerking was tussen leraren. Wriester:

“Het risico is dan dat het leraarschap een soort zzp-baan wordt: je komt binnen, geeft je lessen en gaat weer weg. Daarmee blijft veel kapitaal in de school onbenut: sommige leraren hebben ongelofelijk veel kennis, maar dat is voor anderen niet zichtbaar en wordt dus niet breder benut.’ En tenslotte, en dat was voor Wriester misschien nog wel het belangrijkste: ‘We zijn een Montessori school en kern daarvan is dat we leerlingen verantwoordelijkheid geven, uitdagen tot zelfstandigheid en daar-

voor dus ook vertrouwen geven. Dat riep bij mij de vraag op hoe ik als schoolleider die uitgangspunten ook kon voorleven in mijn relatie naar de leraren van de school.”

Door verschillende omstandigheden was nu een goed moment om een omslag te maken:

“Ik was nieuw, uit een evaluatie onder zowel de deelschoolleiders als de mede-werkers kwam veel frustratie naar voren over de spagaat van de deelschoolleiders, en helft van de deelschoolleiders vertrok (door pensionering en andere ‘natuurlijke’ oorzaken). We hebben toen besloten om in te zetten op gespreid leiderschap. Dat past bij onze Montessori visie van verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en vertrouwen. Allereerst zijn we gestart met een kleinere schoolleiding, waarbij de schoolleiders zich nog louter focussen op hun management taken. Vervolgens werken we dit jaar toe naar het creëren van kleinere teams (ongeveer tien leraren per team). Als voorbereiding hierop hebben we veertien ‘teamaanvoerders’ geworven. Met die term willen we aangeven dat de aanvoerdersband ook gewisseld kan worden. De teamaanvoerders hebben 6 uur per week om gespreid leiderschap vorm te geven. Bij twee afdelingen gebeurt dat al in de vorm van kleinere teams, bij de derde afdeling wordt daar meer tijd voor genomen en wordt komend jaar nog vanuit de oude deelscholen gewerkt. Het gaat dus bewust niet om een ‘deelschoolleider light’! Om te voorkomen dat de teamaanvoerders vooral door organisatorische taken in beslag genomen worden hebben we per afdeling een ondersteuner aangesteld die vooral administratieve taken uit handen moet nemen, zodat zij zich met hun teams op de inhoud kunnen richten.”

Daarmee is een structuur gekozen die moet uitnodigen tot het nemen van verantwoordelijkheid en het spreiden van leiderschap. Tegelijk is het ook van belang om een andere cultuur te creëren. Ook dat krijgt aandacht.



“De grootste valkuil is dat we terugvallen in oude routines. Daar moeten we heel scherp op zijn. Eén van de schoolleiders heeft daarom speciaal de rol om het veranderproces te begeleiden en ons voortdurend scherp te houden op het doel om tot gespreid leiderschap te komen. Daarom zijn we ook gestart met een interne leergang gespreid leiderschap voor de schoolleiding en de teamaanvoerders. Het vraagt namelijk van ons allemaal iets. De schoolleiding moet vertrouwen kunnen geven en durven loslaten. De teamaanvoerders moeten oppassen dat ze niet in de oude rol van deelschoolleider terecht komen en verantwoordelijkheden van het hele team op zich nemen. Tegelijk moeten leraren ook verantwoordelijkheid durven nemen. Dat is spannend: het vraagt iets van iedereen. Het gaat om het vinden van een nieuwe balans: waar gaan we wel over en waar niet. Dat is iets wat we moeten ervaren en ontwikkelen.”

Dat vertrouwen en die verantwoordelijkheid krijgt nu al vorm. Passend bij gespreid leiderschap heeft het MLA niet gekozen voor één blauwdruk van gespreid leiderschap.

“We hebben een richting aangegeven, maar hoe dat vorm krijgt kan verschillen van team tot team. We hebben dat de teams in handen gegeven: hoe willen jullie het doen? Binnen de mavo en havo/vwo bovenbouw is bijvoorbeeld gekozen voor teams per jaarlaag. Binnen havo-vwo onderbouw weten ze het nog niet precies. Daar willen ze dit jaar de tijd voor nemen om tot een geschikte vorm te komen. Om die reden hebben we ook nog geen professionaliseringstrajecten rond teacher leadership uitgezet voor leraren, want dat dat hangt af van welke vorm gekozen wordt en wat daar voor nodig is. Dat moet uit de teams zelf komen.”

Uit het verandertraject binnen MLA komt een aantal aandachtspunten voor schoolleiders die een omslag willen maken in hun organisatie:

- ▶ **Timing:** een nieuwe schoolleider, vertrekkende deelschoolleiders en breed gedragen ontevredenheid over de functie van

deelschoolleiders creëerden gezamenlijk een goed momentum.

- ▶ **Consistentie in visie:** het concept van community-based teacher leadership past heel goed bij de uitgangspunten van Montessori onderwijs, wat de legitimering voor de keuze van de vorm van leiderschap makkelijker maakt.
- ▶ **Structuur:** MLA maakt nadrukkelijk keuzes voor een nieuwe structuur die een overgang van community-based teacher leadership faciliteert
- ▶ **Cultuur:** Cultuurverandering maakt het noodzakelijk om voortdurend alert te zijn dat de organisatie niet in oude routines vervalt. Dat is ook nodig om te komen tot een cultuur van leren en verbeteren. Een gezamenlijk cultuurtraject van schoolleiding en teamaanvoerders is daarbij belangrijk. Ook het aanstellen van iemand die tot taak heeft de cultuuromslag te bewaken en te signaleren als de betrokkenen toch weer in vormen van role-based teacher leadership terug vallen is belangrijk.
- ▶ **Loslaten:** community-based teacher leadership legt verantwoordelijkheid en initiatief op meerdere plekken. Daarmee ligt de uitkomst dus niet vast. Loslaten betekent ook dat je accepteert dat invullingen binnen verschillende teams anders kunnen zijn.
- ▶ **Geduld:** ‘De belangrijkste kwaliteit die in dit proces nodig is is geduld. We kiezen bewust niet voor een revolutie, want meestal maak je dan ook dingen kapot. We kiezen voor een evolutie waarbij we stap voor stap verder gaan en kwaliteit uitbouwen. Met volle lesroosters van leraren is de verandercapaciteit van scholen beperkt, zeker als je leraren een prominente rol wilt geven in dat veranderproces. Dat kun je dus niet forceren. Voor een cultuurverandering moet je een paar jaar uittrekken. Uittreding is daarbij dat de verandering wel voortdurend zichtbaar en voelbaar blijft.’



Hyperion Lyceum

Nieuwe scholen hebben de gelegenheid om gelijk vanaf de start een cultuur van gespreid leiderschap neer te zetten en daarmee in te zetten op community-based teacher leadership. Het Hyperion Lyceum is zo'n school. Elly Loman, directeur van de school vertelt hoe dat binnen het Hyperion vorm krijgt en tegen welke vragen ze zelf aanloopt.

"Bij mijn start drie jaar geleden wilden we samen met het team de school vormgeven. Daartoe kozen we voor een brede denktank van leraren. We wilden voorkomen dat het altijd dezelfde mensen waren en nodigen iedereen die mee wilde doen en wat dacht te kunnen bijdragen uit om mee te doen'. Dat heeft geleid tot een brede onderwijswerkgroep met zo'n 12 leraren uit verschillende clusters die de ruimte kreeg om op verschillende terreinen initiatief te nemen. 'Als schoolleiding wilden we zo min mogelijk sturen: geen PDCA cyclus of vooraf gedefinieerde horizon, maar aan de slag op werkdagen met wat er uit collega's komt. De uitnodiging is dat iedereen mag meedenken. Dat heeft tot veel aansprekende producten geleid die mede vormgeven aan het gezicht van de school'. Binnen en buiten de onderwijswerkgroep ontwikkelden verschillende leraren een expertrol, ze namen het voortouw op een thema, zijn een vraagbaak voor anderen, kijken kritisch naar wat er in de school gebeurt. 'Dat vraagt wel wat van mensen en dat betekent dat we dat ook faciliteren want met een volle lestaak kom je nooit toe aan het bedenken van innovaties. De leden van de onderwijswerkgroep krijgen tijd, maar we geven ook de mogelijkheid om naar bijeenkomsten buiten de school te gaan. Voorwaarde is wel dat zij ons meenemen in de ervaringen die ze daar hebben opgedaan. Het principe is dat we

(bijna) altijd 'ja' zeggen."

De structuur heeft wel het risico dat er een nieuwe laag binnen de school ontstaat.

"Dat proberen we te voorkomen. Binnen de directie en de onderwijswerkgroep hebben we het over hoe we binnen de school vorm geven aan leiderschap en hoe we omgaan met hiërarchie. Met de hele school werken we ook met Deep Democracy, waarbij kern is dat de mening van iedereen telt en de wijsheid van de minderheid wordt meegenomen. Het heeft ook te maken met de vaardigheid van de leden van de onderwijswerkgroep in het meenemen van collega's en in het luisteren. Dat leidt er toe dat ook mensen buiten de onderwijswerkgroep hun leiderschap ontwikkelen, expert worden op een domein en daarin erkend worden en het voortouw kunnen nemen."

Van leraren vraagt de structuur dat ze in processen durven stappen die nog geen helder einde hebben.

"Het gaat vaak om processen van lange adem, en die soms niet zo ordelijk verlopen. Daar moet je wel tegen kunnen. Het vraagt een cultuur van vertrouwen in elkaar en in elkaars intentie. We proberen het ook door te trekken naar leerlingen: het hele team probeert dit continue proces van verbeteren voor te leven, juist ook naar leerlingen. Dat betekent dat we op de pleinaire werkdagen, vanaf dit schooljaar, eerst leerlingen aan het woord laten. De leraren zitten daar om heen en luisteren, de zogenaamde leerlingarena's."

Het levert op dat leraren met veel plezier blijven werken. Er is de voldoening van zelf dingen ontwikkeld te hebben.



“Dat geeft energie, zin en vaart. Teamleden gaan soms harder dan wij als directie. Het zorgt ook voor draagvlak. Hierdoor ontstaat er een growth mindset. Het levert ook wel druk op. Als we op alles ‘ja’ zeggen leidt dat tot verhoging van werkdruk en dingen gaan dan ook niet altijd efficiënt. Dat betekent dat we als schoolleiding ook wel moeten durven zeggen ‘nu niet’. Dat is wel lastig omdat het op gespannen voet staat met het uitgangspunt dat we initiatief willen honoreren. Dat vraagt om koers en prioriteiten. Dat blijft een voortdurend zoekproces.”

Dat gaat met vallen en opstaan en voortdurend nieuwe inzichten.

“Ook bij mij: Voor kerstmis kwam de vraag vanuit de onderwijswerkgroep aan de schoolleiding om meer richting te geven. Dat vond ik wel confronterend. Ik besefte dat ik als schoolleiding erg aan het volgen en faciliteren was. Er werd nu een ander beroep op me gedaan. Tegelijk gaf het ook de ruimte om te versnellen. In het afgelopen voorjaar hebben twee leraren dat weer opgepakt en een volgende versnelling gemaakt door het formuleren van een visie op hoe we onderwijs willen verzorgen in ons nieuwe gebouw.

En dat is misschien ook wel het mooie van gespreid leiderschap in onze school, dat iedereen - en ik dus ook - zo nu en dan de lead kan nemen en daarna het stokje weer kan overdragen. Daarmee blijft het ook voor mij een voortdurend leerproces: wanneer volg ik, wanneer leid ik en wanneer moet ik echt ingrijpen als het uit de bocht dreigt te vliegen?”

Uit de ontwikkeling van het Hyperion Lyceum komt een aantal aandachtspunten voor schoolleiders die een omslag willen maken in hun organisatie:

- ▶ **Uitnodiging:** een open uitnodiging naar leraren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling.
- ▶ **Vertrouwen:** vertrouwen in de initiatieven en de bijdrage van leraren
- ▶ **Facilitering:** vanuit het vertrouwen in de bijdrage van leraren heeft de schoolleiding een grondhouding waar vanuit positief gereageerd wordt op initiatieven van leraren en waar leraren waar mogelijk gefaciliteerd worden om te participeren in netwerken en activiteiten buiten de school.
- ▶ **Alertheid:** de schoolleiding is alert dat structuur en cultuur consistent blijven met elkaar en dat de onderwijswerkgroep geen nieuwe laag in de school wordt. Door aandacht te besteden aan de cultuur in de school - vanuit het principe van Deep Democracy - wordt de beoogde cultuur versterkt.
- ▶ **Omgaan met onzekerheid:** Ruimte creëren voor het leiderschap van leraren betekent ook dat processen niet altijd gestroomlijnd verlopen en dat uitkomsten niet vooraf vast liggen. Dat vraagt van iedereen het vermogen om om te kunnen gaan met onzekerheden vanuit vertrouwen in elkaars inbreng.
- ▶ **Leiden en volgen:** een valkuil bij het invoeren van community-based teacher leadership is dat schoolleiders het idee krijgen dat ze niet meer mogen sturen. Community-based teacher leadership past bij een cultuur van gespreid leiderschap, waarin leiders en volgers kunnen wisselen en dus ook de schoolleider op bepaalde momenten de leiding kan, mag en moet nemen, om daarna het stokje weer over te dragen.



Basisschool 't Stadskwartier

Initiators zijn individuele leraren die hun leidende rol niet aan een formele positie onlenen, maar een leidende rol krijgen toegekend door collega's. Zij kunnen een voortrekkersrol vervullen op basis van expertise en bekwaamheid of affiniteit met een onderwerp. Het bieden van ruimte aan initiators kan een belangrijke opstap zijn naar een situatie van community-based teacher leadership, waarin iedere leraar op school de mogelijkheid heeft om invloed uit te oefenen. Een dergelijk groeiproces heeft bijvoorbeeld Basisschool 't Stadskwartier in Meppel door-gemaakt.

In het verleden had t Stadskwartier een directeur die in de ogen van het team weinig aansturing gaf. In die situatie zijn enkele informele leiders opgestaan. Er kwam uiteindelijk een nieuwe directeur op de school (de voormalige adjunctdirecteur Corine Admiraal) die de informele leiders herkende en erkende. Corine liep heel veel rond in de school en was veel in gesprek met de leraren. Ze zag mooie dingen gebeuren en stimuleerde het uitproberen van ideeën in pilots. Zij stelde wel de voorwaarde dat iedereen geïnformeerd werd en dat de ervaringen in de pilots gedeeld werden met elkaar. Corine ging zelf in de teamkamer werken om een lage drempel te creëren voor collega's en ouders om met haar in gesprek te gaan. De directeurskamer kwam daarmee vrij als gespreksruimte voor wie dat wilde en het gaf een duidelijk signaal af dat zij niet de enige was die sturing kon geven. In deze context is er een cultuur van overleg en samenwerking ontstaan en is het huidige onderwijsconcept van de school uitgewerkt.

Op 't Stadskwartier wordt gewerkt met basisgroepen van 43 leerlingen waarin fulltime twee leraren intensief samenwerken (zie ook het portret van Jorrit en Durk op p118). De visie op collectief leiderschap volgde later, toen de positie van adjunct-directeur vacant kwam in de school. Het team heeft toen besloten om niet opnieuw voor een adjunct-directeur te kiezen omdat er sprake was van een team met veel expertise waarbinnen ieder verantwoordelijkheden oppakte. Er was wel behoefte aan een andere invulling van professionalisering: georganiseerd door de leraren zelf en direct gekoppeld was aan de ontwikkelingen in de school. Om dit proces van professionalisering te leiden werden in plaats van een adjunctdirecteur twee teacher leaders aangesteld. Dit waren twee leraren die toch al een initiërende, voortrekkende rol in de school vervulden en het nadrukkelijk als hun taak zien om collega's te betrekken en hen te stimuleren om met initiatieven en ideeën te komen. Nu de professionalisering meer zelfgestuurd is geworden wil de school zich de komende periode richten op het creëren van een community waarin iedereen elkaars expertise kan vinden. Het leiderschap moet volgens hen namelijk niet exclusief bij de teacher leaders liggen. Het team gaat daarom aan de slag met Stichting LeerKracht om te kijken of zij die werkwijze als hulpmiddel kunnen benutten.

Een mogelijk dilemma is de werkdruk voor leraren. De samenwerking tussen leraren in de basisgroepen vormt hier al deels een oplossing voor, maar er blijft heel veel te doen en te ontwikkelen. Het extra potje dat het ministerie beschikbaar heeft gesteld



om de werkdruk te verlagen is daarom, in samenspraak met het team, besteed aan twee assistenten die breed ingezet worden in de school, afhankelijk van de behoefte.

Wat volgens Corine Admiraal erg geholpen heeft om deze werkcontext te creëren is het volgende:

▶ **Vertrouwen en ruimte vanuit het bestuur:**

De bestuurder heeft, op basis van praatstukken en gesprekken met Corine, de school de ruimte gegeven om aan het nieuwe onderwijsconcept en aan nieuwe vormen van leiderschap te werken. *“Zonder het vertrouwen en de ruimte die mijn bestuur aan mij en het team heeft gegeven hadden we dit niet kunnen doen.”*

▶ **De organisatorische en structurele kant van de school is in lijn is gebracht met de gewenste cultuur.** *“We hebben het aantal teambijeenkomsten bijvoorbeeld drastisch verminderd ten gunste van kleinere overlegsituaties in bouwen.”*

▶ **Kennisdeling:** Corine focust sterk op het bevorderen van kennisdeling, het creëren van een gezamenlijk referentiekader en het vrijmaken van tijd voor onderwijs en interactie over onderwijs.

▶ **Faciliteren en stimuleren:** Corine is als schoolleider voortdurend in gesprek met leraren. Ze spreekt vertrouwen uit, legt niets op aan mensen, focust op wat goed

gaat, geeft ruimte aan experimenten en bevordert de onderlinge uitwisseling in sterke mate. *“De kern zit hem volgens mij in communicatie. Door in gesprek te blijven met elkaar zie je wie de mensen zijn, waar ze goed in zijn en waar hun passie ligt. Dat kun je delen met elkaar en daar kun je bij aansluiten en op voortbouwen.”*

▶ **Commitment:** Er is nadrukkelijk, na het bespreken van het waarom, hoe en wat en de stip op de horizon, gezamenlijk commitment uitgesproken. *“Toen het nieuwe concept en de visie op leidinggeven zich steeds verder aftekende heb ik bewust een moment gecreëerd waarop iedereen commitment heeft uitgesproken. Dit gebeurde na een periode waarin iedereen nog eens expliciet uitgenodigd werd om ideeën, bedenkingen en vragen in te brengen. We hebben er ook openlijk over gesproken dat als we definitief deze weg in zouden slaan er geen weg terug meer zou zijn. We wilden er voor de volle honderd procent voor gaan.”*

▶ **Een mix van verschillende vormen van teacher leadership:** het portret van 't Stadskwartier laat zien dat verschillende vormen van teacher leadership elkaar aanvullen en opvolgen: van initiators naar community-based teacher leadership waarbinnen ook vormen van role-based teacher leadership mogelijk zijn.



Basisschool Het Talent

Community-based teacher leadership, waarin iedere leraar de mogelijkheid heeft om invloed uit te oefenen en waar leiderschap het kenmerk is van de hele schoolgemeenschap, kan min of meer organisch ontstaan vanuit een meer traditionele situatie (zie bijvoorbeeld 't Stadskwartier). Een andere mogelijkheid is om bij het (her) inrichten van een (nieuwe) school, vanaf het begin vorm te geven aan community-based leadership. Dit is bijvoorbeeld gebeurd op basisschool Het Talent in Lent waar men koos voor het werken in autonome units.

Het Talent bestaat uit zes kleine scholen (units met 110 tot 120 kinderen), met elk een eigen lerarenteam. Vijf units zijn 'regulier', één is specifiek gericht op hoogbegaafde kinderen. De units hebben een eigen team van leraren en minimaal één unit-regisseur die ook lesgeeft. Carla van den Bosch is eindverantwoordelijk directeur.

Kinderen van verschillende leeftijden volgen op Het Talent onderwijs in een grote, open ruimte. Er is in de leerruimtes ook plek om je af te sonderen, bijvoorbeeld in een stilleruimte. Kinderen zijn binnen hun unit onderdeel van een kleinere mentorgroep. Op deze school werd vanaf de start al gewerkt vanuit dit concept en een visie die uitgaat van autonomie. Opvallend is hoezeer de collega's binnen Het Talent een gedeeld referentiekader hebben over hoe zij het onderwijs willen vormgeven. Hierbij zijn zelfgestuurd leren, 'levensecht leren' en autonomie van de kinderen centrale uitgangspunten. De collega's voeren hier nadrukkelijk het gesprek over. Meer nog dan de formele functies en rollen, lijken deze gedeelde uitgangspunten een belangrijk sturingselement te zijn.

Op schoolniveau is schoolleider Carla "*de hoeder van gespreid leiderschap*". Carla moedigt (net als Corine van 't Stadskwartier) initiatief van iedereen aan, spreekt een uitermate groot vertrouwen uit in de professionaliteit van haar collega's en stimuleert en biedt veel ruimte voor professionele ontwikkeling. Het Talent is verder een zeer platte organisatie: de units zijn zelfsturende teams met volledige verantwoordelijkheid voor het onderwijs dat zij verzorgen.

Van het begin af aan is de verantwoordelijkheid neergelegd in de teams. Na enige tijd hebben een aantal informele leiders in de units (initiators) echter een meer formele rol gekregen: de rol van unit-regisseur. Het kan een valkuil zijn dat daarmee het leiderschap slechts bij enkele leraren komt te liggen en er toch een hiërarchie ontstaat. Dit is open besproken in de school met als uitkomst dat de rol van unit-regisseur niet slechts voor een enkeling is weggelegd, maar dat iedereen die over de benodigde expertise beschikt deze rol kan verwerven. Unit-regisseurschap wordt nu gezien als iets dat hoort bij de rol van iedere leraar. Er is daarmee een bewuste keuze gemaakt voor community-based werken nadat in eerste instantie toch een rolverdeling ontstond.

Net als bij 't Stadskwartier speelt ook bij Het Talent werkdruk een rol. Collega's voelen zich overvraagd en sommige leraren vragen zich af of (meer) gespreid leiderschap betekent dat zij allerlei taken moeten oppakken waar zij geen bekwaamheid of tijd voor hebben. Ook hier is het van belang om openlijk ambities, mogelijkheden en wensen naar elkaar uit te spreken.



Belangrijke principes voor het bevorderen van teacher leadership binnen Het Talent zijn:

- ▶ **Het creëren van een onderwijsstructuur die past bij de beoogde visie en cultuur:** de nadruk op zelfsturende teams en samenwerking binnen die teams wordt versterkt door het onderwijs te verzorgen in kleine units waarbij teams gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het onderwijs binnen hun unit. Dat vereist en versterkt een gedeeld referentiekader.
- ▶ **Het bespreekbaar maken van macht:** Daardoor is het mogelijk om binnen de cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid en community-based teacher leadership toch te werken met unit-regisseurs.

- ▶ **Investeren in kennis en bekaamheden van de groepsleden:** de verantwoordelijkheid die leraren binnen zelfsturende teams dragen vraagt nieuwe kwaliteiten van leraren. Het ontbreken van die kwaliteiten kan leiden tot onzekerheid en werkdrukverhoging. Investing in scholing en daarmee het versterken van zelfvertrouwen is daarom van belang.
- ▶ **Stimuleren van ontmoeting en samenwerking:** de structuur van de school is zodanig dat het voortdurend uitnodigt tot ontmoeting, samenwerking en dialoog. Dit draagt bij aan een sterk gedeeld referentiekader en in vertrouwen in elkaars bijdrage



De Synergieschool

Ook op de Synergieschool in Roermond is van het begin af aan gekozen voor community-based teacher leadership. De Synergieschool is een school voor primair onderwijs waarin regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs zijn geïntegreerd. Het begon allemaal met het gegeven dat binnen een Limburgs schoolbestuur twee scholen met huisvestingsproblemen te maken kregen, wat aanleiding was om samen te gaan in één gebouw. Het samengaan van de twee scholen en twee typen onderwijs werd aangegrepen om een geheel nieuwe school te ontwerpen, gebaseerd op een gezamenlijk ontwikkelde onderwijsvisie.

Het gebouw werd herontworpen om bij te dragen aan de nieuw ontwikkelde visie van de Synergieschool. Deze visie moest een antwoord geven op de uitdagingen die het geven van passend onderwijs aan een zeer diverse leerlingpopulatie stelt. Centraal in de visie is dat alle leerlingen welkom zijn, dat het onderwijs zoveel mogelijk aansluit bij de behoeftes en de belangstelling van het kind, en dat leerlingen zelf regie voeren over hun leerproces. De school geeft daarmee passend onderwijs in de vorm van gepersonaliseerd sociaal leren. Het gebouw is daarom zo ontworpen dat grote groepen kinderen er samen onderwijs kunnen volgen en dat er veel uiteenlopende leerruimtes te vinden zijn.

De organisatiestructuur van de Synergieschool bestaat uit twee directeuren, vier unitregisseurs, 23 leraren (coaches), vier IB-ers, vier klassenassistenten en twee vakleerkrachten gymnastiek. De unitregisseurs zijn ook coach. Verder heeft de school diverse gespecialiseerde zorgmedewerkers in huis, zoals een orthopedagoog, speltherapeut en logopedist. Tot slot werken op de school

twee conciërges, een IT-specialist en drie administratief medewerkers.

Omdat het onderwijsconcept nadrukkelijk vraagt om samenwerking tussen leraren en om community-based leiderschap ruimen we in dit voorbeeld wat meer plaats in voor het beschrijven van het concept:

Binnen de Synergieschool zijn leerlingen op leeftijd opgedeeld in vier units: kleuters, kinderen van 6 tot 8 jaar, kinderen van 8 tot 11 jaar en een unit met de oudste kinderen. Elk van de vier units wordt begeleid door een team van ongeveer 6 tot 8 collega's bestaande uit coaches (leraren), een IB-er, klassenassistenten en een unitregisseur. Binnen de units zijn leerlingen onderdeel van een stamgroep waarbinnen alle leerlingen door elkaar zitten. Alle kinderen zijn welkom en volgen samen onderwijs, er wordt dus geen onderscheid gemaakt tussen speciaal en regulier onderwijs. Iedere stamgroep heeft een coach die verantwoordelijk is voor de leerlingen. De stamgroep start iedere dag samen en ze sluiten de dag samen af. Iedere unit volgt onderwijs in een eigen grote leerruimte. Coaches staan dus in direct contact tot elkaar. Een leerruimte heeft ongeveer de totale oppervlakte van drie of vier standaard lokalen en kent verschillende kleinere hoeken om onderwijs te verzorgen maar ook stilleruimtes, zelfwerkplekken en een afgesloten ruimte voor directe instructie. In de leerruimtes volgen leerlingen workshops die verschillende vormen kunnen aannemen en waarin allerlei inhoudelijke onderwerpen behandeld worden. Een workshop duurt 30 minuten en leerlingen kunnen elke week aangeven welke workshops zij willen volgen. Tijdens de workshops maken de coaches zo min mogelijk gebruik van vaststaande methodes en ontwerpen zij de workshop zodanig



dat het aansluit bij de behoeftes en het niveau van de kinderen. Daarbij maken de coaches soms gebruik van thema's die gedurende 6 weken op de agenda staan. Het betekent niet dat de Synergieschool helemaal geen methodes gebruikt. Het streven is vooral dat niet de methode maar de behoeftes van de leerling leidend is.

De centrale plek waar collega's van de Synergieschool samen leren is tijdens het unitoverleg dat bij de meeste units iedere dag plaats vindt. Soms met een vooropgestelde agenda, soms in een vrije vorm. In het eerste jaar waarin de synergieschool operationeel was waren de leervraagstukken van coaches vooral gericht op het primaire proces en op de samenwerking als team op een grote groep leerlingen. De collega's van de Synergieschool hebben zich uitermate diepgaand en snel ontwikkeld om met deze vraagstukken om te gaan. De belangrijkste manier waarop zij dat deden was door direct overleg in de leerruimte (tijdens en rondom de workshops) en tijdens het dagelijkse unitoverleg. Het unitoverleg is niet alleen de plek om bijzonderheden te bespreken, afspraken te maken en feedback te geven maar het zorgt ook voor verbinding. Bovendien is het een plek waar je met elkaar kunt reflecteren op de visie van de school: doen we het nog zoals we het willen doen?

Naast het unitoverleg zijn er inmiddels ook unit-overstijgende ontwikkelgroepen waarin coaches aan thema's werken die de hele school aangaan. Deze zijn na ongeveer een jaar in het leven geroepen omdat de behoefte bij collega's ontstond om ook de collega's van andere units te ontmoeten en samen te werken. Voor die tijd waren de collega's sterk gericht op het onderwijs binnen hun eigen unit.

Een aantal condities in de werkomgeving van de Synergieschool lijken ondersteunend aan de collectieve leercultuur en aan community-based leadership:

- ▶ **De samenwerking in het primaire proces:** Op de Synergieschool zijn coaches als team verantwoordelijk voor het ontwerpen, verzorgen en verbeteren van het onderwijs, coaches kiezen daarbij eigen specialisaties. Die werkpraktijk maakt het onvermijdelijk om van elkaar te leren en onderling invloed uit te oefenen. In de leerruimtes ben je samen verantwoordelijk en dus op elkaar aangewezen.
- ▶ **De kenmerken van de leerlingpopulatie:** De diverse leerlingenpopulatie brengt vraagstukken met zich mee die je het beste samen kunt oppakken. Het werken rond thema's en de gerichtheid op zelfsturing en talenten van leerlingen vragen om onderlinge afstemming en gezamenlijk ontwerpen.
- ▶ **De fysieke omgeving:** De fysieke omgeving nodigt uit en maakt het noodzakelijk om af te stemmen en te overleggen. Leraren zitten niet opgesloten in hun eigen lokaal, maar werken samen in de centrale ruimte van een unit.
- ▶ **Gespreid leiderschap:** De totale leiderschapspraktijk in de organisatie kenmerkt zich door een dynamisch samengaan van formele leiders (schoolleiders) en role-based teacher leaders (unitregisseurs) die beide community-based teacher leadership ondersteunen. Een interessante vervolgvraag in deze nog kort bestaande school is hoe de rol van unitregisseur zich zal ontwikkelen. Zal het een statische rol blijken of wordt het een rol die van tijd tot tijd zou kunnen wisselen tussen collega's zoals bij Het Talent is gebeurd?



Tot slot

Bovenstaande portretten laten zien dat het aangrijpingspunt voor het versterken van leiderschap van leraren verschillend kan zijn, maar dat de verschillende elementen elkaar ook versterken. Voor het Montessori Lyceum Amsterdam is het startpunt weliswaar de organisatiestructuur geweest, maar de verandering wordt versterkt door de expliciete link met de Montessorithema's zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en vertrouwen. Voor Het Talent maakt de verbinding tussen het onderwijsconcept (autonomie) en de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd het werken vanuit leiderschap voor leraren onontkoombaar. Voor een effectieve omslag lijkt het daarom van belang dat de organisatiestructuur, de schoolcultuur, de onderwijsvisie en de manier waarop het onderwijs georganiseerd is, elkaar versterken. Dat vraagt een nauwe samenwerking en afstemming tussen bestuur, schoolleiders, leraren en stafdiensten zoals HRM.

Tegelijk laten de portretten ook zien dat een cultuur van gespreid leiderschap waarin ruimte is voor leiderschap van leraren niet vanzelfsprekend is en vanzelf ontstaat. Leraren en schoolleiders moeten voortdurend alert zijn dat de cultuur niet terugvalt naar vertrouwde hiërarchische patronen. En schoolleiders stellen zich voortdurend de vraag wat hun rol is en waar en wanneer ze naar achter of naar voren moeten stappen. Het open bespreken van gedrag en rollen in de school is daarom zeker in de beginperiode van belang totdat routines en cultuur ingeslepen zijn in alle aspecten van de school.

En daarmee is het proces van het versterken van leiderschap van leraren dus niet alleen een proces dat vraagt om consistentie in structuur, cultuur en (onderwijs)visie, maar vooral ook een zaak van geduld.

“Het proces van het versterken van leiderschap van leraren is niet alleen een proces dat vraagt om consistentie in structuur, cultuur en (onderwijs)visie, maar vooral ook een zaak van geduld.”

Portret Jorrit en Durk

Jorrit en Durk zijn teacher leaders op basisschool 't Stadskwartier in Meppel. Daar verstaan ze zelf onder dat ze niet alleen collega leerkracht zijn maar ook leiding geven aan leerprocessen in de school. Ze zijn teacher leaders geworden toen de positie van adjunct-directeur vacant kwam in de school. Het team heeft toen besloten om niet opnieuw voor een adjunct-directeur te kiezen. Er waren tenslotte al bouwcoördinatoren die veel organisatorische zaken oplossen en veel andere leraren met expertise. Er was en is een breed team dat zich verantwoordelijk voelt en verantwoordelijkheid neemt.

De school heeft groepen van rond de 45 leerlingen waar telkens twee leraren fulltime, dus tegelijkertijd, lesgeven. Het werken met deze basissgroepen en in zones was al ontstaan op initiatief van leraren. Men is dus al gewend om dingen samen te doen, te overleggen en elkaar feedback te geven. De cultuur van de school kenmerkt zich door overleg en samenwerking.

In die context was er sterk de behoefte om als leraren zelf de scholing en training op te pakken, op een manier die verder ging dan deelnemen aan een commissie die hier voorstellen voor doet. Besloten werd om die stap te maken door voortaan (in plaats van een adjunct-directeur) met teacher leaders te werken die de professionalisering vorm geven. Jorrit en Durk kregen deze rol toebedeeld omdat zij toch al vaak initiatiefnemers en voortrekkers waren. Daarmee werd hun informele rol meer formeel.

Er zijn nu vijf studiedagen die Jorrit en Durk leiden. Dat doen zij echter niet alleen, ze zoeken bewust verbreding op. Meestal zijn er meerdere leraren bij betrokken en mensen

melden zich ook zelf met initiatieven. In het begin speelde er nog een beetje een legitimatiekwestie, maar vooral bij henzelf. Ze benadrukten bijvoorbeeld zo vaak dat ze het samen met iedereen wilden doen dat collega's zeiden "ja dat weten we nu wel. Het is prima dat jullie het voortouw nemen, we vertrouwen jullie echt wel."

Als belangrijke kwaliteiten voor teacher leaders zien Durk en Jorrit flexibiliteit, bereidheid om er tijd in te steken, een open houding, luisteren naar en bijpraten met collega's, theoretisch onderlegd zijn en zaken bijhouden. Ze denken niet dat een specifieke scholing nodig is, al heeft Durk Harmen een master MLI gedaan die hem anders en breder heeft laten denken. Wat ze vooral belangrijk vinden is tijd om met elkaar in gesprek te zijn.

Als effect van hun rol als teacher leader zien zij nu een doorgaande professionalisering waar iedereen actief bij is betrokken. Elke studiedag kent een theoretisch en praktisch gedeelte en er wordt via opdrachten naar de volgende studiedag toegewerkt. De leraren die samen voor de groep staan werken daarbij al vaak samen. Die samenwerking wil de school graag nog verder verbreden zodat er meer sprake is van een community waarin iedereen elkaar en elkaars expertise kan vinden. Voor deze volgende stap lijken andere tools nodig dan alleen formele rollen. Volgend jaar gaat het team daarom aan de slag met Stichting LeerKracht om te kijken of zij die werkwijze als hulpmiddel kunnen benutten.

Voor het bevorderen van zo'n bredere, meer collectieve vorm van teacher leadership denken Jorrit en Durk dat het erg belangrijk



is dat de schoolleider ruimte en vertrouwen geeft. Dat zit bij hen op school wel goed. Daarnaast is het volgens hen belangrijk om tijd te hebben om met elkaar in gesprek te gaan. Naast de al aanwezige co-teaching kan een interactief systeem als LeerKracht daar wellicht aan bijdragen. Ook een goede sfeer, respect en vertrouwen in het team is belangrijk. Als teacher leader is het niet je taak om te beoordelen, wel om samen te evalueren en richting te geven. Als belemmerend zien Jorrit en Durk een te sterke focus op kwalificatie en

cijfers. Niet dat cijfers niet belangrijk zijn maar een eenzijdige focus op cijfers kan andere ontwikkelingen in de weg staan. Zoals een focus op het leren van kinderen en leerkrachten. Het werken met data en cijfers moet in hun ogen altijd een functie hebben voor die leerprocessen.





Literatuur

Literatuur

- Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 576-592. <https://doi.org/10.1177/1741143213510500>
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: Teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029>
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- ASCD (2014). *Teacher Leadership. The what, why and how of teachers as leaders. A report on the Fall 2014 ASCD Whole Child Symposium*. Alexandria: ASCD.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/1741143213501314>
- Boylan, M. (2018). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 86-106. <https://doi.org/10.1177/1741143216628531>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam University Press.
- Brooks, J. S., Scribner, J. P., & Eferakorho, J. (2004). Teacher leadership in the context of whole school reform. *Journal of School Leadership*, 14, 242-265.
- Browne-Ferrigno, T. (2016). Developing and Empowering Leaders for Collective School Leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 151-157. <https://doi.org/10.1177/1942775116658820>
- Bush, T. (2015). Teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 671-672. <https://doi.org/10.1177/1741143215592333>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Carver, C. L. (2016). Transforming Identities. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180. <https://doi.org/10.1177/1942775116658635>

Cheng, A. Y. N., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education, 58*, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>

Cheung, A. C. K., & Yuen, T. W. W. (2017). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(6), 1020-1039. <https://doi.org/10.1177/1741143215587303>

Coeelho, F. O., & Henze, R. (2014). English for what? Rural Nicaraguan teachers' local responses to national educational policy. *Language Policy, 13*(2), 145-163. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9309-4>

Commissie Leraren (2007). *Leerkracht: Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie OC&W.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs. Eindrapport Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag, Ministerie van OCW.

Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief; de toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.

Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review, 24*(3), 522-537.

Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low,

E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

De Koning, H. (2011). *Naar gedeeld leiderschap in de school. It takes two to tango*. Utrecht: APS

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(3), 621-634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>

Donaldson, M. L., & Weiner, J. (2017). The Science of Improvement: Responding to Internal and External Challenges in a Complex School Environment. *Journal of Cases in Educational Leadership, 20*(203), 65-75. <https://doi.org/10.1177/1555458917705412>

Duncan, A. (2014). *Teach to Lead: Advancing Teacher Leadership. Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan at the National Board on Professional Teaching Standards Teaching and Learning Conference*. US Department of Education. <https://www.ed.gov/news/speeches/teach-lead-advancing-teacher-leadership>

Eckert, J., Ulmer, J., Khachatryan, E., & Ledesma, P. (2016). Career pathways of teacher leaders in the United States: adding and path-finding new professional roles. *Professional Development in Education, 42*(5), 687-709. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1084644>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi S., (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>.

- Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2018). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 424-440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Frick, W. C., & Browne-Ferrigno, T. (2016). Formation of Teachers as Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 222-229. <https://doi.org/10.1177/1942775116658822>
- Grant, C. (2017). Excavating the South African teacher leadership archive. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114321771727. <https://doi.org/10.1177/1741143217717274>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hanuscin, D. L., Cheng, Y. W., Rebello, C., Sinha, S., & Muslu, N. (2014). The Affordances of Blogging As a Practice to Support Ninth-Grade Science Teachers' Identity Development as Leaders. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 207-222. <https://doi.org/10.1177/0022487113519475>
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership- Improvement through Empowerment. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harrison Berg, J., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher Leader Model Standards. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>
- Heyma, A., van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving: Eindrapport*. Amsterdam: SEO
- Holloway, J., Nielsen, A., & Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 538-555. <https://doi.org/10.1177/1741143216688469>
- Huang, T. (2016). Linking the private and public: teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L., & Buskey, F. C. (2016). Supporting Leadership Development. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 200-221. <https://doi.org/10.1177/1942775116658636>
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.

Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2016). Learn to Lead: Mapping Workplace Learning of School Leaders. *Vocations and Learning*, 9(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5>

Hulsbos, S. & van Langevelde, S. (2015). Gespreid leiderschap in het onderwijs. *De Nieuwe Meso* 2(4), 25-32.

Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (red.) (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Hulsbos, F. A., van Langevelde, W. S., & Evers, A. T. (2016). *Combining forces. Distributed leadership and a professional learning community in primary and secondary education*. Heerlen: Welten instituut - Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie - Open Universiteit.

Hunzicker, J. (2017). Using Danielson's Framework to Develop Teacher Leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 12-17.

Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. v. d. Brink & J. Kole (Eds.), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (pp. 129-149). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Jing, W.L. (2010). School leadership in two countries: Shared leadership in American and Chinese high schools. *Dissertation. Phoenix: Arizona State University*.

Jita, L. C., & Mokhele, M. L. (2014). When teacher clusters work: selected experiences of South African teachers with the cluster approach to professional development. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-15. <https://doi.org/10.15700/201412071132>

Johnson, B. (2004) Local school micropolitical agency: An antidote to new managerialism.

School Leadership and Management 24(3), 267-286.

Johnson, S. M., Reinhorn, S., Charner-Laird, M., Kraft, M., Ng, M., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1-50. <https://doi.org/10.1002/nbm.3369>.Three

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Keltner, D. (2016). *The Power Paradox: How We Gain and Lose Influence*. Londen: Penguin Press.

Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Lerarenonderzoek - Open Universiteit.

Kiliç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>

Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Boom Uitgevers.

Kneyber, R., & Evers, J. (2015). *Het alternatief II. De ladder naar autonomie*. Uitgeverij Phronese.

Kurt, T. (2016). A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers' Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership. *Education & Science* 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5081>

Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing

about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355002>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/713696963>

Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009a). *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.

Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009b). New Perspectives on an Old Idea. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York / London: Routledge.

Li, Y. L. (2015). The Culture of Teacher Leadership: A Survey of Teachers' Views in Hong Kong Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 435-445. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1>

Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-162.

Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2016). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. London: Routledge.

Little, J. (1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational*

Management Administration & Leadership, 41(5), 581-597.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., & Geijsel, F. (2017). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van schoolinterne en schoolexterne netwerken in het verloop van vernieuwingen in scholen*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Struble, J. L. (2014). Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.003>

Meredith, Eunice M. (2007). *Leadership strategies for teachers*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Ministerie van OCW. (1993). *Vitaal Leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW. (1999). *Maatwerk voor Morgen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW. (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW. (2011). *Actieplan Leraar 2020 - een krachtig beroep*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>

Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 29(2), 181-214. <https://doi.org/10.1080/13632430902775699>

NRO (2017). *Call for proposals Overzichtsstudies 2017*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175-2201. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0150>

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.

Quinn, D. J. (2014). Teacher leaders want to do both. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 80-80.

Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.011>

Russell, F. A. (2017). The role of the English learner facilitator in developing teacher capacity for the instruction of English learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 312-331. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204287>

Ryan, S. (1999). Principals and teachers leading together. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148855>

Scheurich, J. J., & Williams, N. (2017). An Urban School Principal Encounters a Group of Teachers Who Seek to Address Racism in Their School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 20(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/1555458916688507>

Schuit, H. (2015). Zelfsturende teams in het MBO als bestuurlijke opgave. *De Nieuwe Meso* 2(4), 50-57

Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal*

of *Education*, 123(1), 69–108. <https://doi.org/10.1086/688169>

Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 556–577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893>

Snoek, M. (2014). Leiderschap van leraren. *De Nieuwe Meso* 1(4), 60–67

Snoek, M. (2013). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Academisch proefschrift. Amsterdam: HvA.

Snoek, M. (2017). The Teaching Profession in the Netherlands: From Regulative Structures to Collaborative Cultures. In J. Heijmans & J. Christians. *The Dutch Way in education: Teach learn and lead the Dutch way*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen/Stichting De Brink.

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.

Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.005>

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sterrett, W., & Irizarry, E. (2015). Beyond "Autopsy Data." *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1555458914551828>

Stoelinga, S. R., & Mangin, M. (2010). *Examining effective teacher leadership: A case study approach*. Teachers College Press.

Taylor, D. L., & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 302–319.

Ten Bosch, B., Buitelaar, A., Droppers, A., Gruijthuijzen, R.-J., Langelaar, S., & Molenaar, A. (2017). *LOF voor de leraar. Een evaluatieonderzoek naar de invloed van het LOF-traject op de invoering van onderwijsinnovaties en de ontwikkeling van krachtig leiderschap*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

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* 2016, 44(1), 146–164.

Torrance, D., & Forde, C. (2017). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 110–126. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527>

Torrance, D., & Humes, W. (2015). The shifting discourses of educational leadership: International trends and Scotland's response. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 792–810. <https://doi.org/10.1177/1741143214535748>

Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: Understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 237-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>

Verbrugge, A., & Verbrugge-Breeuwsma, M. (2006). Help! Het onderwijs verzuipt! NRC *Handelsblad* 3 juni 2006.

Visser, A (red.) (2015). *De Staat van de Leraar 2015*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>

Weijers, F. (2016). Spelen met Ruimte. Samenwerken aan een professionele cultuur. *Van Twaalf tot Achttien*, 2, 16-18

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yukl, G., & Uppal, N. (2017). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Pearson.

Zuurmond, A., & De Jong, J. (2010). De professionele professional. *De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.



Bijlagen

Bijlage 1 Methode

Onderzoeksmethode

In dit onderzoek staan we stil bij vier onderzoeksvragen:

1. Waarom is er in toenemende mate aandacht voor teacher leadership?
2. Wat is teacher leadership precies?
3. Wat is er uit onderzoek bekend over de effecten van en condities voor teacher leadership?
4. Welke vormen van teacher leadership zijn er in de Nederlandse context reeds zichtbaar?

die gezamenlijk antwoord geven op de hoofdvraag

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

Voor deze laatste onderzoeksvraag is geen aparte data verzameld. Deze laatste vraag is beantwoord door de antwoorden op de eerste vier vragen bij elkaar te brengen.

Onderzoeksvraag 1

Bij het beantwoorden van vraag 1 hebben we gebruik gemaakt van Nederlandstalige praktijk- en beleidspublicaties, aangevuld met internationale praktijkpublicaties die naar voren kwamen in de search voor internationale onderzoekspublicaties (zie bij onderzoeksvraag 2 en 3).

Voor de beleidspublicaties hebben we beleidsnotities van het ministerie in de afgelopen 10 jaar rond professionele ruimte of leiderschap van leraren bekeken, aangevuld met rapporten van de Onderwijsraad op deze thema's.

Voor praktijkpublicaties hebben we alle jaargangen van De Nieuwe MESO doorge-

nomen, en in het webarchief van Didactief, Scienceguide en de NRO Kennisbank gezocht op de term leiderschap, om vervolgens die publicaties te selecteren die expliciet over het leiderschap van leraren gingen.

Doel van de analyse van deze praktijk- en beleidspublicaties was om na te gaan welke rol en positie het begrip teacher leadership in het Nederlandse debat over de leraar inneemt. Voor dat doel hebben we een wat ruimere zoekstrategie gehanteerd en ook publicaties rond professionele ruimte meegenomen.

Onderzoeksvraag 2 en 3

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 2 en 3 hebben we gebruik gemaakt van internationaal gepubliceerd onderzoek naar teacher leadership. De aanpak bestond uit twee fasen:

1. Selectie van relevante literatuur
2. Analyse van relevante literatuur en beantwoorden van de onderzoeksvragen

Fase 1: selectie van relevante literatuur

Voor onze studie hebben we drie groepen literatuur gebruikt. Per groep beschrijven we beknopt het zoekproces.

Groep 1: Recente reviewstudies

Gegeven het feit dat er twee uitvoerige overzichtsstudies beschikbaar zijn die de literatuur rond teacher leadership tot 2014 in kaart brengen, hebben we ervoor gekozen om deze twee overzichtsstudies (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017) als vertrekpunt te nemen en aan te vullen met literatuur tussen 2014 en nu.

Groep 2: Wetenschappelijke artikelen tussen 2014 en nu

Om relevante wetenschappelijke literatuur over teacher leadership te vinden tussen 2014 en nu, hebben wij twee wetenschappelijke databases geraadpleegd: de Social Science Citation Index in de Web of Science database en de SAGE database. Binnen beide databases hebben we gezocht op de volgende termen:

- ▶ Teacher leadership
- ▶ Teacher leader(s)
- ▶ Teacher(s) as leader(s)
- ▶ Teacher(s) in the lead
- ▶ Leading teacher(s).

Deze zoekopdracht hebben we uitgevoerd in januari 2018. In de Web of Science database leverde dit 83 ruwe hits op en in de SAGE database 59 ruwe hits. Vervolgens hebben we een handmatige selectie gemaakt om tot de artikelen te komen die we hanteren in fase 2: de analyse. Het voornaamste selectie criterium daarbij was dat de studie daadwerkelijk teacher leadership als concept moet hanteren. Dit betekent dat de studie dus ook moet zijn uitgevoerd in de context van het onderwijs. Onder de ruwe hits vonden we ook diverse artikelen die aanverwante theorieën behandelen of bijvoorbeeld gaan over het leiderschap van leraren in de klas. Deze studies hebben we uitgesloten van fase 2. Dit leidde uiteindelijk tot een totaal van 44 (34 uit de Web of Science database en 10 uit de SAGE database) artikelen voor de fase van analyse. Artikelen die meer een praktijkgerichte insteek hadden hebben we meegenomen bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 1.

Groep 3: Handboeken

We hebben boeken geselecteerd die specifiek over teacher leadership gaan, gebaseerd

zijn op empirisch onderzoek en niet ouder zijn dan tien jaar (uitgaves vanaf 2008). We hebben echter twee oudere boeken opgenomen (Murphy, 2005; Harris & Muijs, 2005) vanuit de overweging dat het om veel geciteerde basiswerken gaat.

Om de gevonden literatuur rond teacher leadership in een bredere context te kunnen plaatsen hebben we nog verbindingen gelegd met andere verwante literatuur, bijvoorbeeld rond begrippen als agency en gespreid leiderschap. Daarbij hebben we ons vooral beperkt tot overzichtsstudies.

Fase 2: Analyse van relevante literatuur

Voor de analyse van de literatuur hebben we een analysekader ontwikkeld op basis van op de kernvragen uit ons onderzoek:

1. Welke onderzoeksmethode hanteert de studie?
2. Welke definitie en vorm van teacher leadership hanteert de studie?
3. Wat zijn de centrale conclusies van de studie rondom effecten van en condities voor teacher leadership?

Op basis van dit analysekader hebben we per artikel, boek of praktijkpublicatie de kenmerken en belangrijkste inzichten uit de bron vastgelegd in matrices (Miles & Huberman, 1994), die ons ook de gelegenheid gaven om patronen over de verschillende bronnen heen te identificeren.

Onderzoeksvraag 4

Omdat er in Nederland nog weinig onderzoek gedaan is naar het leiderschap van leraren, hebben we ons bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 4 vooral gebaseerd op onze eigen kennis en ervaringen ten aanzien van lerarenbeleid en onderwijsinnovatie. Door onze betrokkenheid bij ontwikkelingen in het beroep van leraar en ontwikkelingen ten aanzien van gedeeld leiderschap en teacher leadership in het onderwijs in de

afgelopen jaren hebben we gezamenlijk een breed beeld van de wijze waarop leiderschap van leraren vorm krijgt.

Daarnaast hebben we ons beeld in de vorm van een concepthoofdstuk voorgelegd aan een klankbordgroep bestaande uit leraren, schoolleiders en onderzoekers.

Onderzoeksvraag 5

De beantwoording van de hoofdvraag in hoofdstuk 5 moet gelezen worden als een synthese van alle voorgaande bevindingen.

Belangrijke input voor hoofdstuk 5 is afkomstig van een gesprek met een klankbordgroep op basis van een conceptrapportage op basis van hoofdstuk 1 tot en met 4. Samen met de begeleidingscommissie bestaande uit Jelmer Evers (leraar vo), Marjolein Held (docent mbo), Niko Persoon (bestuurder po), Joost Kentson (bestuurder vo) en Joseph Kessels (onderzoeker) hebben we besproken wat voor hen de belangrijkste conclusies uit hoofdstuk 1 tot en met 4 waren. Daarnaast hebben we de klankbordgroep gevraagd naar de toegankelijkheid, herkenbaarheid en betekenisvolheid van de concept-publicatie. Mede op basis van deze raadpleging hebben we hoofdstuk 5 geschreven en de eindversie van de publicatie opgesteld.

Kanttekeningen bij de aanpak

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen 2 en 3 hebben we gebruik gemaakt van onderzoek dat is gedaan naar het leiderschap van leraren. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van overzichtspublicaties en onderzoeksartikelen die expliciet het leiderschap van leraren als zodanig benoemen (zie bijlage 1, 2a en 2b). Daarnaast hebben we geput uit beleids- en praktijkartikelen en reviewstudies

rond gespreid leiderschap en professionele ruimte. Bij de bestudering van de publicaties werd duidelijk dat teacher leadership veel verschillende vormen kan hebben, ook vormen waarbij het wellicht niet expliciet als teacher leadership benoemd is. Daarbij kan het gaan om leraren die in Communities of Practice of professionele leergemeenschappen vormgeven aan curriculumontwikkeling, die participeren in vakbonden of vakinhoudelijke verenigingen, die als inhoudelijke experts op het terrein van special needs of taal- en rekendidactiek collega's ondersteunen, et cetera. Door onze aanpak hebben we die vormen niet systematisch meegenomen in onze analyse. Een nauwkeuriger analyse van de effecten van en condities voor dergelijke vormen van (impliciet) leiderschap kan de huidige analyse nog verder voeden.

Een tweede kanttekening heeft betrekking op de verschillende vormen van teacher leadership. In hoofdstuk 2 hebben we twee dimensies onderscheiden: individueel-collectief en formeel-informeel. In beide gevallen gaat het om glijdende schalen waarbinnen het leiderschap van leraren op veel verschillende manieren vorm kan krijgen. In deze studie is daarmee sprake van een zekere mate van versimpeling. Allereerst hebben we de dimensies gebruikt om vier vormen van teacher leadership te onderscheiden: role-based, collective role-based, initiators en community-based (figuur 3). Vervolgens maken we in hoofdstuk 3, 4 en 5 vooral onderscheid tussen role-based teacher leadership en community-based teacher leadership. Daarmee raken we een deel van de nuance kwijt. Tegelijk zijn dit twee contrasterende vormen van teacher leadership die goed zicht geven op verschillende drijfveren, effecten, condities en implicaties.

Bijlage 2 Overzicht van geraadpleegde artikelen, reviews en boeken

Overzichtsstudies

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Geselecteerde artikelen

Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 576-592. <https://doi.org/10.1177/1741143213510500>

Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: Teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029>

Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>

Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/1741143213501314>

Boylan, M. (2018). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 86-106. <https://doi.org/10.1177/1741143216628531>

Browne-Ferrigno, T. (2016). Developing and Empowering Leaders for Collective School Leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 151-157. <https://doi.org/10.1177/1942775116658820>

Bush, T. (2015). Teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 671-672. <https://doi.org/10.1177/1741143215592333>

Carver, C. L. (2016). Transforming Identities. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180. <https://doi.org/10.1177/1942775116658635>

Cheng, A. Y. N., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>

Cheung, A. C. K., & Yuen, T. W. W. (2017). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1020-1039. <https://doi.org/10.1177/1741143215587303>

Coelho, F. O., & Henze, R. (2014). English for what? Rural Nicaraguan teachers' local responses to national educational policy. *Language Policy*, 13(2), 145-163. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9309-4>

- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 621-634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>
- Donaldson, M. L., & Weiner, J. (2017). The Science of Improvement: Responding to Internal and External Challenges in a Complex School Environment. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 20(203), 65-75. <https://doi.org/10.1177/1555458917705412>
- Eckert, J., Ulmer, J., Khachatryan, E., & Ledesma, P. (2016). Career pathways of teacher leaders in the United States: adding and path-finding new professional roles. *Professional Development in Education*, 42(5), 687-709. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1084644>
- Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2018). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 424-440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Grant, C. (2017). Excavating the South African teacher leadership archive. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114321771727. <https://doi.org/10.1177/1741143217717274>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hanuscin, D. L., Cheng, Y. W., Rebello, C., Sinha, S., & Muslu, N. (2014). The Affordances of Blogging As a Practice to Support Ninth-Grade Science Teachers' Identity Development as Leaders. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 207-222. <https://doi.org/10.1177/0022487113519475>
- Harrison Berg, J., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher Leader Model Standards. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>
- Holloway, J., Nielsen, A., & Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 538-555. <https://doi.org/10.1177/1741143216688469>
- Huang, T. (2016). Linking the private and public: teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>
- Jita, L. C., & Mokhele, M. L. (2014). When teacher clusters work: selected experiences of South African teachers with the cluster approach to professional development. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-15. <https://doi.org/10.15700/201412071132>
- Johnson, S. M., Reinhorn, S., Charner-Laird, M., Kraft, M., Ng, M., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1-50. <https://doi.org/10.1002/nbm.3369>
- Kiliç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>

- Kurt, T. (2016). A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers' Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership. *Education & Science* 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Li, Y. L. (2015). The Culture of Teacher Leadership: A Survey of Teachers' Views in Hong Kong Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 435-445. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1>
- Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Struble, J. L. (2014). Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.003>
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175-2201. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0150>
- Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.011>
- Russell, F. A. (2017). The role of the English learner facilitator in developing teacher capacity for the instruction of English learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 312-331. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204287>
- Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148855>
- Scheurich, J. J., & Williams, N. (2017). An Urban School Principal Encounters a Group of Teachers Who Seek to Address Racism in Their School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 20(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/1555458916688507>
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 556-577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893>
- Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.005>

Sterrett, W., & Irizarry, E. (2015). Beyond "Autopsy Data." *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1555458914551828>

Torrance, D., & Forde, C. (2017). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 110-126. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527>

Torrance, D., & Humes, W. (2015). The shifting discourses of educational leadership: International trends and Scotland's response. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 792-810. <https://doi.org/10.1177/1741143214535748>

Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: Understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 237-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>

Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>

Geraadpleegde boeken

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2016). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. London: Routledge.

Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stoelinga, S. R., & Mangin, M. (2010). *Examining effective teacher leadership: A case study approach*. Teachers College Press.

Bijlage 3 Voorbeelden van teacher leadership trajecten

Delen van Leiderschap	
Aanbieding	Leraren met lef / Inspirezzo
Aanleiding	Leraren met Lef staat voor 'bottom-up empowerment', voor leraren die verantwoordelijkheid nemen om het onderwijs te verbeteren. Naar aanleiding van diverse grotere bijeenkomsten van Leraren met Lef in het land, ontstond het idee om deze training op te zetten. De opbrengst van die grotere bijeenkomsten waren nuttig maar gaven onvoldoende handvatten voor verandering in de schoolpraktijk. Juist daar moet het gebeuren en dan is er een meer op de toepassing gerichte bijeenkomst nodig.
Definitie TL	Wij gebruiken de termen gedeeld en gespreid leiderschap en teacher leadership door elkaar en gaan ervan uit dat er bij deze vormen van leiderschap leraren zijn die een verantwoordelijkheid nemen voor het beter functioneren van het grotere geheel, in casu voor het functioneren van het onderwijs op de school en eventueel daarbuiten. Zij nemen daartoe initiatieven en zetten hun specifieke kwaliteiten in.
Type TL	Community-based teacher leadership
Beoogde kwaliteiten	<ul style="list-style-type: none"> • 'growth mindset': een mentale houding gericht op mogelijkheden zien en daarnaar handelen. • Zelfkennis: wat zijn mijn kwaliteiten/valkuilen • Openheid: willen begrijpen van andere opvattingen en ideeën • Organisatie- en veranderekunde: begrip van het functioneren van organisaties en de diverse (leiderschaps-)rollen om verandering effectief te laten plaatsvinden. • Systemisch denken: begrijpen dat verandering in een complexe situatie ook een complexe aanpak behoeft, waarin 'maakbaarheid' beperkt is (past feitelijk ook onder organisatiekunde) • Besef en gevoel voor de essentie van ons onderwijs, waarbij iedereen meedoet (inclusiviteit) • Lef en Liefde: kwaliteiten die elkaar nodig hebben om effectief te zijn in de relatie met anderen.

Kern van het traject	<p>Deelnemers bestaan uit schoolteams uit 1 of meerdere schoolbesturen. Een team omvat een (deel)schoolleider en vier tot zes leraren.</p> <p>Het traject biedt teacher leaders van een school de gelegenheid om samen met hun directeur te bedenken hoe in de school het delen van leiderschap vergroot kan worden. Het traject draagt bij aan het vergroten van hun veranderkundig vermogen in hun school en aan de onderlinge verbondenheid daarbij vanuit ieders kwaliteiten. Er wordt ingegaan op de pedagogische opdracht op leren innoveren en op leidinggeven met Lef en Liefde. De deelnemers vertrekken met een beeld van de wenselijke situatie en een invulling van de eerste stappen op de eigen school.</p>
Opzet	<p>Gedurende twee dagen verzamelen de mensen 'bouwstenen' voor het eigen 'plan voor delen van leiderschap'</p> <p>Dag 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introductie • Marco Snoek: 'Delen van Leiderschap in scholen - over mentale modellen, structuren en kwaliteiten' • Ferd van den Eerenbeemt: 'Leiden met Lef en Liefde', • Marcel van Herpen: 'Onze pedagogische opdracht' <p>Dag 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ferd van den Eerenbeemt: 'Veranderen in de praktijk' • Workshops parallel over 'persoonlijke visie', 'leren in scholen', 'Growth Mindset' en 'Deep Democracy' • 'Plan voor delen van leiderschap' voor de eigen school • Pitches
Aandacht voor condities	<p>We hebben expliciet aandacht voor de rol van de leidinggevende en in enige mate voor de structuur en de cultuur</p>
Ervaringen	<p>De trainingen zijn bijzonder goed gewaardeerd. De laatste tijd neemt de belangstelling niettemin af.</p>

Broedplaats 010

Aanbieding	Kennisland
Aanleiding	<p>Rotterdam wil een stad zijn met het beste onderwijs, gericht op de toekomst en gericht op de stad Rotterdam. Leraren spelen daarin een cruciale rol en daarom heeft de gemeente Rotterdam het initiatief genomen om een leergang te laten ontwikkelen voor Rotterdamse leraren: de Broedplaats010. Lesgeven in Rotterdam, in een grote stad, vraagt van leraren bijzondere kwaliteiten. Goed zijn in het vak en didactiek, goed zijn in het aangaan van pedagogische relaties met leerlingen en ouders, en goed zijn in het optimaal benutten van wat de stad te bieden heeft. Broedplaats010 is specifiek in die context ontworpen en daarmee uniek voor Rotterdam. Doel voor de gemeente en schoolbesturen is om de meest ambitieuze leraren die in de stad werken te binden en te boeien. Dit zijn leraren die je herkent aan kennis, ambitie en lef.</p> <p>Het is een leergang die niet op een traditionele 'leer-gang' lijkt, maar een leer- en innovatie-omgeving biedt waarin ambitieuze Rotterdamse leraren nieuwe interventies kunnen uitproberen, daarvan kunnen leren en daarmee de start zijn van een groeiende leergemeenschap van vernieuwende leraren waarin daadwerkelijk gewerkt wordt aan toekomstgericht onderwijs in en met de stad. Kortom: een Rotterdamse broedplaats voor excellente leraren.</p>
Definitie TL	Teacher leadership komt terug in het innovatief, ondernemend vermogen van leraren, aangevuld met het reflectief vermogen op diens handelen. Dit kun je 'toetsen' aan getoond innovatievermogen, lef om te interveniëren, impact op leerlingen, overdraagbaarheid van de ontwikkelde aanpak, vermogen om nieuwe partnerschappen aan te gaan en het gebruikmaken van de stad Rotterdam als leeromgeving.
Type TL	Role-based teacher leadership
Beoogde kwaliteiten	Teacher leadership vraagt om kwaliteiten van leraren als initiatief durven te nemen, in de klas, in hun team en daarbuiten durven te interveniëren, verbindingen kunnen leggen tussen maatschappelijke en stedelijke ontwikkelingen en onderwijsinnovatie, hun invloed durven aan te wenden, een kei zijn in het sociaal-pedagogisch domein, weten hoe ze zich kunnen manifesteren in bredere netwerken, een lerende en onderzoekende houding hebben ontwikkeld en een visie hebben op toekomstgericht Rotterdams onderwijs.

Kern van het traject	<p>Door principes van design thinking aan te leren: we laten deelnemers zo snel mogelijk actie ondernemen, experimenteren met ideeën in de praktijk en nieuwe verbindingen leggen met externe partijen. Verder brengen we hen in contact met inspirerende sprekers uit het veld, die hen van relevante actuele ontwikkelingen op de hoogte brengen, maar ook voorbeeldfiguren zijn van hoe je maatschappelijke vraagstukken kunt benaderen en aanpakken. Daarnaast vormt het uitgebreide incubator- en intervisiebegeleidingstraject de stok achter de deur om daadwerkelijke vernieuwingen in de school te proberen, en om steeds opnieuw te reflecteren op hun eigen rol binnen en buiten de school.</p>										
Opzet	<p>Het zijn maandelijkse bijeenkomsten, verspreid over 1,5 jaar, die zijn gericht op 1) Individuele ontwikkeling van leraren 2) Daadwerkelijke onderwijsinnovaties in Rotterdam en 3) Netwerk- en kennisontwikkeling (het verbreden en 'besmettelijk' maken van de opbrengsten van de leergang voor andere leraren en scholen. De leergang is daarmee de start van een duurzamer netwerk en platform voor vernieuwende leraren, gekoppeld aan zowel landelijke netwerken als lokale lerarenopleidingen en schoolbesturen.)</p> <p>Het programma is ingericht op basis van drie elementen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • School en stad als leeromgeving • Ik als excellente leraar • Wij als excellente leraren <p>Daarnaast kent het programma 3 lijnen:</p> <table border="1" data-bbox="262 911 1017 1154"> <thead> <tr> <th data-bbox="262 911 515 954">Stadssafari (4 dagen)</th> <th data-bbox="515 911 1017 954">Leerspoor (14 bijeenkomsten)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="262 954 515 998">Incubator</td> <td data-bbox="515 954 1017 998">Stadsvernieuwingen verder brengen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="262 998 515 1042">Inspiratie</td> <td data-bbox="515 998 1017 1042">Kennis en vaardigheden overdragen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="262 1042 515 1114">Intervisie</td> <td data-bbox="515 1042 1017 1114">Vernieuwende interventies toepassen en verder brengen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="262 1114 515 1154">Netwerk</td> <td data-bbox="515 1114 1017 1154">Netwerk vergroten</td> </tr> </tbody> </table>	Stadssafari (4 dagen)	Leerspoor (14 bijeenkomsten)	Incubator	Stadsvernieuwingen verder brengen	Inspiratie	Kennis en vaardigheden overdragen	Intervisie	Vernieuwende interventies toepassen en verder brengen	Netwerk	Netwerk vergroten
Stadssafari (4 dagen)	Leerspoor (14 bijeenkomsten)										
Incubator	Stadsvernieuwingen verder brengen										
Inspiratie	Kennis en vaardigheden overdragen										
Intervisie	Vernieuwende interventies toepassen en verder brengen										
Netwerk	Netwerk vergroten										
Aandacht voor condities	<p>Enigszins. We besteden aandacht aan het systeem waarin de leraar werkend is, organiseren twee sessies waarin we oa. Werken met systeemopstellingen om inzicht te geven in de dynamieken waarin de leraar werkzaam is.</p>										

Ervaringen

Twee algemene lessen:

- Het is lastig om nieuwe leraren te werven voor het programma, omdat we geen 'harde uitkomsten' kunnen claimen. Het proces is leidend, niet de uiteindelijke producten. We merken dat sommige mensen dit te vaag vinden en toch liever een voorgestructureerde cursus kiezen.
- Deelnemers ervaren het als superwaardevol en positief, met name door het actiegerichte programma in combinatie met uitgebreide zelfreflectie en intervisie. Ook vinden ze in elkaar een vorm van 'lotgenootschap': het zijn gelijkgestemde, gepassioneerde leraren die hieraan deelnemen. Tot slot geeft het hen grip en handvatten om hun carrière als teacher leader verder vorm te geven, een aantal is zelfs van baan verwisseld naar aanleiding van het traject.

Mini-leergang Teacher in the Lead

Aanbieding	De mini-leergang is een gezamenlijk initiatief van de Bvmba en ecbo, in samenwerking met OCW, Mbo Raad, SBB en ROC van Twente.
Aanleiding	<p>Aan overlegtafels in het Mbo is professionaliteit van de opleider in het mbo al een veel besproken onderwerp. Hoe zorgen we ervoor dat het dat ook wordt binnen de beroepsgroep zelf? En dat opleiders in het mbo zelf het voortouw kunnen nemen in het gesprek hierover binnen en buiten de eigen school? Koplopers hierin zijn de zogeheten ambassadeurs Bvmba, de beroepsvereniging van opleiders in het mbo. Zij worden steeds vaker uitgenodigd als gesprekspartner op bestuurlijk niveau, en zijn initiatiefnemers van gespreksthe-ma's die gaan over de professionele ontwikkeling van opleiders in het mbo. Zowel in de eigen school als landelijk, onder andere bij het ministerie van OCW. In die rol en hoedanigheid van 'teachers-in-the-lead' is het belangrijk dat Bvmba ambassadeurs ook goed op de hoogte zijn van ontwikkelingen in de (beleids)context van het mbo. Om met gefundeerde kennis van zaken het gesprek aan de (politiek-bestuurlijke) overlegtafels en aan thema-ge-sprekstafels aan te kunnen gaan. Tegen die achtergrond richtte de Bvmba zich tot ecbo, Expertisecentrum Beroepsonderwijs, om een mini-leergang te ontwikkelen met als doel dat deelnemers kennis opdoen over voor de ontwikkeling van opleiderschap in het mbo, relevante actuele ontwikkelingen en beleidsthema's. Met als onderwerpen: wet- en regelgeving, de richting waarin de discussie over het beroepsonderwijs zich ontwikkelt, regeringsbe-leid, de rol van sectorale organisaties in het mbo-veld, de financiering van het mbo, relatie onderwijsarbeidsmarkt.</p>
Definitie TL	In deze mini-leergang richten we ons op een dimensie van Teacher Leaderschip. Centraal daarin staat het versterken van de inhoudelijke beïnvloedings- en zeggenschapspositie van de opleider in het mbo. Het gaat daarbij niet om klassieke vormen van beïnvloeding en zeggenschap zoals die vorm krijgen via Ondernemingsraden of Medezeggenschapsraden maar om beïnvloeding en zeggenschap vanuit vak- en beroepskennis van opleiders in het mbo, gebaseerd op opleiding en praktijkervaring.
Type TL	Role-based teacher leadership
Beoogde kwaliteiten	Deze dimensie van teacher leadership vraagt van opleiders in het mbo dat zij over de professionele ontwikkeling van het opleiderschap in het mbo het gesprek voeren aan de (politiek-bestuurlijke) overlegtafels en aan thema-ge-sprekstafels, vanuit gefundeerde kennis van zaken van relevante actuele ontwikkelingen en beleidsthema's.

<p>Kern van het traject</p>	<p>Het traject draagt op drie manieren bij aan versterking van deze kwaliteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Via inhoudelijke presentaties door en discussie met experts over relevante en actuele ontwikkelingen en beleidsthema's. • Via netwerkactiviteiten waarbij deelnemers aan leergang contact leggen met organisaties en personen in deze organisaties die een belangrijke rol spelen in de (beleids)ontwikkeling van het Mbo, waaronder Tweede Kamer, Minister, Directie Mbo van OCW, SER, MBO Raad, SBB, NRO, Onderwijsinspectie. • Via community-ontwikkeling, waarbij de leergang voor Bvmba ambassadeurs uit verschillende mbo instellingen de opmaat vormt voor een platform van Teachers-in-the-lead waarin ervaringen kunnen worden uitgewisseld, nieuwe kennis kan worden opgedaan, en de ambassadeurs elkaar kunnen steunen in hun professionele ontwikkeling als teacher-in-the-lead.
<p>Opzet</p>	<p>Het traject beslaat in totaal 6 dagdelen, verspreid over enkele maanden. In de tweede editie van de leergang 2018/2019: 2 dagdelen op 28 november 2018, 3 dagdelen (24 uren) op 13/14 februari 2019 en 1 dagdeel (terug-en vooruitblikdagdeel) 24 april 2019. Per dagdeel is er een inhoudelijk expert die een presentatie verzorgt en daarover in gesprek gaat met de deelnemers aan de leergang.</p> <p>Deelnemers bereiden zich op de presentaties voor met leeswerk en reflectie-opdrachten waarin de koppeling wordt gelegd naar ontwikkelingen in de eigen mbo-instelling.</p> <p>Na afloop van elk programma-onderdeel krijgen deelnemers aanvullende informatie toegestuurd.</p> <p>Onderdeel van de 24-uren is een diner-pensant waarin deelnemers voorbereid het gesprek over een zelfgekozen thema aangaan met een vertegenwoordiger van organisaties die een belangrijke rol spelen in de (beleids)ontwikkeling van het Mbo, waaronder Tweede Kamer, Minister, Directie Mbo van OCW, SER, MBO Raad, SBB, NRO, Onderwijsinspectie.</p>
<p>Aandacht voor condities</p>	<p>Gedeeltelijk via de voorbereidende reflectie-opdrachten en als onderwerp van gesprek in de discussie/het gesprek met elkaar naar aanleiding van de presentaties door experts. Zal naar verwachting in het platform Teacher-in-the-lead meer expliciet aandacht krijgen.</p>

Ervaringen

Tijdens de mondelinge evaluatie aan het eind van de 24 uren hebben we de volgende deelnemersfeedback opgetekend bij de vraag: "Wat heb je in deze leergang geleerd over jezelf en de wereld":

"Inzicht in het krachtenveld om 't mbo heen, en hoe dat krachtenveld te benutten (veel visitekaartjes verzameld). Zicht op de diversiteit van mensen en organisatie die iets in en voor het mbo doen".

"Mist is opgetrokken. Ontdekt dat er veel minder vast ligt dan ik dacht, dat er meer ruimte is, Kan vragen stellen".

"Duidelijk is geworden dat er veel meer ruimte dan ik dacht. Dat er ruimte is voor goede ideeën. Leergang is ook iets voor een in-company-training".

"Meer inzicht in het veld om het mbo heen, nieuwe wegen die je kunt bewandelen. Dat je eigen weg kunt banen".

"Zoveel mensen die met het mbo bezig zijn, en die vanuit hun eigen positie zo gedreven met het mbo bezig zijn en het mbo een warm hart toedragen".

"Zoveel gedrevenheid voor het mbo, Nu de stap zetten naar de eigen instelling. Binnen het college de mist laten optrekken. In gesprek met collega's, bestuurder. Leergang is ook iets voor een in-company-training".

"Twee top-dagen gehad. Blik verbreden".

"Trots op mezelf dat ik me voor deze leergang heb opgegeven, mensen ontmoet met dezelfde energie, elke stap levert weer nieuwe inzichten, kansen op. Is als een reis, over grenzen heen kijken, is ook spannend. Maar levert op!"

"Hadden we deze leergang maar eerder gedaan! Helpt in empowerment. Veel geleerd. Ook wel trots om te ontdekken dat we de goeie dingen doen als Bvmb. Geeft weer nieuwe energie om door te gaan".

Uit deze quotes en de behoefte om als platform van teachers-in-the-lead een vervolg te geven aan deze mini-leergang, kunnen we opmaken dat de mini-leergang voorziet in een behoefte. De schriftelijke evaluatie leverde een hoge score op, met als laagste score een 8 (75%) en als hoogste score een 10 (12%). Ook de presentaties en de opzet van de leergang kregen gemiddeld een positieve waardering, van goed tot zeer goed.

Esprit Academie

Aanbieding	Esprit Scholen Amsterdam
Aanleiding	Iedere school ziet zich voor de uitdaging gesteld om de beste docenten in positie te brengen als gesprekspartner voor collega-docenten en schoolleiding over de benodigde en gewenste onderwijskundige innovaties. Met het oog op de toekomst wil Esprit Scholen investeren in uitstekend presterende medewerkers die de ambitie en potentie hebben om zich verder te ontwikkelen op onderwijskundig terrein. Om deze ambitie waar te maken wordt voorgesteld om een ontwikkelprogramma voor deze doelgroep, op te starten.
Definitie TL	<p>We hebben Teacher Leadership niet expliciet gedefinieerd. Docenten die deelnemen aan dit opleidingstraject zijn geselecteerd door de schoolleiding. Het traject is gericht op docenten, die beschikken over drie kenmerkende eigenschappen waardoor ze kunnen groeien en slagen in hun rol als LD-docent, namelijk:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vermogen om goed om op schoolbreed niveau beleid te ontwikkelen en implementeren;2. Ambitie om verder te groeien;3. Betrokkenheid (engagement).
Type TL	Role-based teacher leadership
Beoogde kwaliteiten	<p>De kwaliteiten zijn veelal beschreven in de functiebeschrijving van docent op LD niveau.</p> <p>Ingegeven door deze beschrijving beschikken teacher leader over de volgende kwaliteiten:</p> <ul style="list-style-type: none">• Staat open voor verandering en kan bijdragen aan de implementatie van veranderingen (stimuleren tot vernieuwen)• Plant het werk zo dat gestelde doelen bereikt worden. Brengt vooraf de wijze van werken en benodigde stappen in kaart. Houdt rekening met onvoorziene gebeurtenissen en past plannen zo nodig aan (plannen en organiseren)• Is in staat om richting te geven aan een groep en kan samenwerkingsverbanden tot stand brengen om een beoogd doel te bereiken. Vindt invalshoeken die afwijken van gevestigde denkpatronen (groepsgericht sturen)• Laat zien de meningen en de gevoeligheden in de organisatie te kennen en er rekening mee te houden (organisatiesensitiviteit)• Werkt constructief met anderen samen om doelen te bereiken, deelt informatie met anderen en stimuleert onderlinge samenwerking. Is aanspreekbaar op eigen samenwerkingsgedrag.

Kern van het traject	Het traject binnen de Esprit Academie is een leertraject waarbij de doelgroep onder begeleiding van een intervisor aan de slag gaat met hun ontwikkeldoelen, schoolvraagstukken en versterken van vaardigheden. Dit programma vergroot de kennis en vaardigheden van docenten en stimuleert de contacten met de docenten van andere scholen (interne netwerk). Aan de hand van een zelfgekozen vakoverstijgend project leren docenten om de regie te nemen in een verandervraagstuk
Opzet	<p>Het programma is opgedeeld in twee fasen. De eerste fase start met een Job Twinning traject en duurt 3 maanden. In deze fase leggen ze contact met een organisatie buiten het onderwijs die expert is op een vraagstuk waar ze in hun eigen werk tegenaan lopen. De tweede fase bestaat uit drie onderdelen (1) een inhoudelijk deel aan de hand van een lezingenreeks; (2) een interviewdeel, (3) een zelfgekozen ontwikkelproject. Deze fase start in september 2017 en heeft een doorlooptijd van 16 maanden.</p> <p>De lezingenreeks bestaat uit vijf lezingen met onderwerpen als Toekomstbestendig Onderwijs, Urban Education, Doen wat werk voor de klas, Pedagogisch tact en Backward Designing.</p>
Aandacht voor condities	Het traject wordt ingekleurd door de klankbordgroep en de behoefte van de deelnemers. De klankbordgroep bestaat uit schoolleiders, waardoor verbinding met het management geborgd is. Tot op heden nog weinig aandacht besteed aan deze thema's.
Ervaringen	Dit is de eerste ervaring binnen Esprit met het doel om docenten met elkaar en met de buitenwereld te verbinden. Het traject is nu halverwege.

Carmel teacher leadership traject

Aanbieder	Carmel scholen
Aanleiding	<p>Nieuw benoemde LD-docenten binnen Carmel hebben veelal bewust gekozen voor een bepaald profiel wat in de meeste gevallen een nieuwe rol / positie in de school betekent. Uit de interviews met nieuw benoemde LD docenten blijkt dat deze LD docenten in het algemeen behoefte hebben aan versterking van hun rol t.a.v. hun innovatieve taken en taken in kwaliteitsverbetering. De onderwerpen, die aan bod zouden moeten komen, zijn:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Niet hiërarchisch leidinggeven 2. Projectmanagement 3. ICT scholing 4. Onderzoeksvaardigheden, academische vaardigheden 5. Leren innoveren 6. Differentiatie
Definitie TL	LD docenten of teacher leaders stimuleren vanuit een niet-hiërarchische positie en vanuit hun onderwijskundig, persoonlijk- en veranderkundig leiderschap het leren van hun collega's en geven daar richting aan. Ze vormen met collega's een gemeenschap om kennis te delen en samen te werken aan de doelen. Ze hebben de moed om zaken anders te doen en zijn daarbij rolmodel voor collega's
Type TL	Role-based teacher leadership
Beoogde kwaliteiten	Zie de definitie van teacher leadership.
Kern van het traject	Door hen eerst bewust te maken van hun positie in de school en hun rol-neming (persoonlijk leiderschap). Vervolgens gaan ze aan de slag met een veranderopdracht in de school. Deze opdracht komt meestal voort uit hun dagelijkse werk. We richten ons tevens op het procesmatig interveniëren.

Opzet	<p>Het traject duurt een jaar met daarin de volgende leer- en ontwikkelingslijnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vier masterclasses • Vier werkplaatsen rond de veranderopdracht • Een persoonlijke lijn waarin aandacht is voor persoonlijk leiderschap • Drie intervisiebijeenkomsten • Een intake, halverwege een coachgesprek, een eindgesprek en na een aantal maanden nog een terugkombijeenkomst.
Aandacht voor condities	<p>De leidinggevendenden hebben een rol in het traject als opdrachtgever. Zij komen halverwege het traject waarin de opdracht helder moet worden gecontracteerd. Met de cultuur en structuur moeten ze werken. Dat komt via het project langs.</p>
Ervaringen	<p>We merken dat docenten een, soms diepgaand, leerproces doormaken waarbij zij bewust worden van hun eigen patronen en hun rol in de school. Ze merken zelf op dat ze zich anders in de school gedragen, meer gezien worden als professional door collega's en bewuster waarom ze iets doen en welke keuzes ze daarin maken.</p>



Over de auteurs

Marco Snoek



Dr. Marco Snoek is als lector Leren & Innoveren verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA. In die rol is hij betrokken bij verschillende onderzoeken naar de ontwikkeling van leraren en hun rol in scholen.

Zijn promotieonderzoek uit 2014 heeft betrekking op de wijze waarop leraren in masteropleidingen hun leiderschap kunnen ontwikkelen en op welke wijze ze dat kunnen inzetten binnen scholen. Centraal in dat onderzoek staat de noodzakelijke verbinding tussen professionaliseringstrajecten waarin leraren hun leiderschapskwaliteiten kunnen ontwikkelen, en de cultuur, structuur en ambitie van de school die bepalend zijn voor de mate waarin leraren die leiderschapskwaliteiten ook in de praktijk kunnen brengen.

Hij is betrokken bij verschillende masteropleidingen en ondersteuningstrajecten die gericht zijn op het ontwikkelen van het leiderschap van leraren, zoals de master Pedagogiek en de master Professioneel Meesterschap van de HvA, en bij het teacher leadership traject van Leraren met Lef, Esprit Scholen en een teacher leadership/gedeeld leiderschapstraject voor leraren in het Amsterdamse voortgezet onder-

wijs. Daarnaast levert hij regelmatig bijdragen aan andere teacher leadership trajecten.

Hij heeft onderzoek gedaan naar de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving en begeleidt een groep leraren die onderzoek doet naar de impact van het LerarenOntwikkelfonds. Afgelopen jaar is hij intensief betrokken geweest bij de ontwikkeling van het beroepsbeeld voor de leraar (zie www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl).

Hij vertegenwoordigt het ministerie binnen de Working Group Schools van de Europese Commissie.

Naast zijn proefschrift en andere publicaties over het leiderschap van leraren heeft hij in de afgelopen jaren veel geschreven over het beroep van leraar. In maart 2018 verscheen zijn boek over de begeleiding van startende leraren bij uitgeverij Pica.



Frank Hulsbos

Drs. Frank Hulsbos (1982) is als buitenpromovendus verbonden aan het Welten-instituut van de Open Universiteit. Hij werkt aan een promotieonderzoek - dat hij naar verwachting begin 2019 afrondt - naar de waarde van gespreid leiderschap in de school voor onderwijsverbetering, en de voorwaarden waarbinnen gespreid leiderschap kan groeien.

Daarnaast is hij op projectbasis verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam. In 2012 schreef Frank samen met collega's het wetenschappelijk rapport 'Professionele ruimte en gespreid leiderschap', de eerste Nederlandstalige overzichtsstudie waarin deze begrippen nader werden geduid. Recentelijk schreef hij onder andere wetenschappelijke artikelen en rapporten over empirische studies naar gespreid leiderschap en professionele leer gemeenschappen.

In 2017 bracht hij samen met Stefan van Lan-gevelde het boek *Gespreid leiderschap in het*

onderwijs, Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing uit. Aan dit praktijkgerichte boek over gespreid leiderschap in het onderwijs leverden diverse Nederlandse auteurs, waaronder Marco Snoek en Joseph Kessels, een bijdrage.

In zijn onderzoek neemt Frank specifieke praktijkvraagstukken als vertrekpunt om onderzoek vorm te geven, waarbij hij samen optrekt met professionals en leidinggevendenden. Momenteel begeleidt hij bijvoorbeeld een docententeam van een roc in een praktijkonderzoek rondom schooluitval.

Inge Andersen-Bakkenes



Dr. Inge Andersen-Bakkenes was tot voor kort hoofddocent Leiderschap in het Onderwijs bij het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht. Binnen deze functie en in de periode daarvoor deed zij onderzoek naar gespreid leiderschap en het leren van docenten op de werkplek.

Sinds 1 september 2018 is zij Lector Waardegericht Leiderschap bij Penta Nova. In die rol gaat zij samen met een nieuw opgerichte kennisring onderzoek doen naar de rol van waarden in het leiderschap in scholen. Het begrip waarden wordt daarbij breed geïnterpreteerd. Waarden hebben betrekking op betekenisgeving, op ideeën over wat goed en slecht is, op ethiek en moraal en principes en richtlijnen. Naast interne en externe onderzoeksdata zijn zij een belangrijke bron om richting te geven aan besluitvorming en acties. Vanuit haar rol

als lector is Inge Andersen tevens Academic director van de Master Educational Leadership van Penta Nova.

Samen met Meta Krüger schreef Inge de laatste jaren verschillende publicaties over schoolleiderschap en ontwikkelde zij in opdracht van het Schoolleidersregister PO, de VO-raad en School aan Zet digitale reflectie-instrumenten voor schoolleiders, bestuurders en leraren.

www.hva.nl/teacher-leadership

ISBN 9789081245647