

Marco Snoek

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

E-mail: m.snoek@hva.nl

Vier perspectieven op leiderschap van leraren

Leraren en schoolleiders: leiders en volgers

Gedeeld leiderschap' en 'leiderschap van leraren' zijn twee begrippen die steeds vaker terugkomen in discussies over schoolorganisaties. In dit artikel licht Marco Snoek de beide begrippen toe en beschrijft hij de consequenties voor leraren en schoolleiders.

Gedeeld leiderschap en leiderschap van leraren gaan beide over de vraag hoe leiders en volgers in de school gepositioneerd zijn en hoe ze zich tot elkaar verhouden. Het antwoord op die vraag zou niet zozeer moeten voortkomen uit organisatorische overwegingen, maar uit de noodzaak om als school antwoorden te vinden op de complexe vraagstukken die op de school afkomen. Vorig jaar heeft het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NOR) een overzichtsstudie naar de inhoud en betekenis van de beide begrippen gepubliceerd. Aan de hand van een interview met Elly Loman, schoolleider op het Hyperion Lyceum, die in de kaders hierna aan het woord is, bespreek ik de uitkomsten van dit onderzoek.

Leraren versus schoolleiders?

“Bij mijn start in 2015 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 nodigden 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 tien leraren uit verschillende clusters die de ruimte kreeg om op verschillende terreinen initiatief te nemen. Als schoolleiding wilden we zo min mogelijk sturen: geen *plan-do-check-act*-cyclus of vooraf gedefinieerde horizon, maar aan de slag op werkdagen met wat er uit collega's komt. Dat heeft tot veel aansprekende producten geleid die mede het gezicht



van de school vormgeven. 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 insteek van het Hyperion Lyceum lijkt in schril contrast te staan met wat er afgelopen periode geschreven is over de relatie tussen leraren en schoolleiders. In de afgelopen jaren is veel aandacht gevraagd voor het gevoel van veel leraren dat ze geen regie meer hebben over hun werk, dat ze weinig betrokken worden bij schoolbeleid en onderwijsinnovaties en dat er van buitenaf te

veel inmenging is met hoe ze hun werk moeten doen. Bureaucratische en hiërarchische systemen binnen scholen hebben ertoe geleid dat er een breed pleidooi is gekomen voor de autonomie en autoriteit van leraren. Dat pleidooi is in de afgelopen jaren vertaald naar beleidsrapporten van de overheid, naar de invoering van professionele statuten en een appel op schoolleiders om leiderschap te delen. Tegelijk constateren Kneyber en Evers in *Het Alternatief II* dat het niet alleen aan schoolleiders en systemen ligt, maar deels ook bij leraren zelf ligt: *“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”* (Kneyber & Evers, 2015, p.135).

Het Hyperion Lyceum probeert de tegenstelling tussen leraren en schoolleider te doorbreken door alle leraren nadrukkelijk uit te nodigen om hun

Bureaucratische en hiërarchische systemen binnen scholen hebben ertoe geleid dat er een breed pleidooi is gekomen voor de autonomie en autoriteit van leraren

stem te laten horen. Dat vraagt om het doorbreken van top-downsturing en tegelijk om het faciliteren, ondersteunen en positioneren van leraren.

Leiderschap van leraren

“We proberen te voorkomen dat er een nieuwe laag binnen de school ontstaat. Binnen de schoolleiding en de onderwijswerkgroep hebben we het over hoe we binnen de school vormgeven 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 ertoe dat ook mensen buiten de onderwijswerkgroep hun leiderschap ontwikkelen, expert worden op een domein en daarin erkend worden en het voortouw kunnen nemen.”

Het creëren van gedeeld leiderschap in scholen is vaak een lastig proces dat bemoeilijkt wordt door ingeslepen patronen en mentale modellen rond leraarschap en leiderschap. Veel leiderschapsopvattingen gaan uit van een 'helden'-paradigma. De schoolleider acteert in dat paradigma als krachtig

leider die als held een bedreigde school weet om te vormen tot een succesverhaal. Het is een scenario dat regelmatig terug te vinden is in de media en in Hollywoodfilms. En het is een beeld dat wellicht ook past in het zelfbeeld van sommige schoolleiders en in het beeld van schoolbestuurders hebben die schoolleiders aanspreken op zo'n heldhaftige en daadkrachtige rol in hun school.

Dat beeld kan ertoe leiden dat leraren die een rol krijgen als trekker in de school ook gepositioneerd worden vanuit het helden-paradigma. Zij worden de nieuwe 'helden', al of niet beloofd met een bijpassende salarisschaal. Hoe mooi en heldhaftig zo'n beeld ook is, het heeft ook een aantal risico's. Allereerst voor de schoolleider of *teacher leader* zelf. De verantwoordelijkheidslast drukt immers zwaar: het succes van de school rust immers op zijn of haar schouders! Die heldenrol roept echter ook reacties op bij anderen: er kan een nieuwe elite in de school ontstaan die of het risico loopt dat ze afhankelijkheid kweken, of juist weerstand op roepen omdat anderen zich buitengesloten voelen.

Loman is zich daar bewust van en wil voorkomen dat er met de onderwijswerkgroep een nieuwe laag in de school ontstaat. Het werken vanuit Deep Democracy speelt daar een belangrijke rol bij. Daarnaast besteedt ze aandacht aan de vaardigheid van de leden van de werkgroep om juist anderen mee te nemen en te betrekken.

Feitelijk gaat het om de vraag in welke mate leiderschap binnen de school een zaak is van enkele individuen of van het collectief binnen de school. En om de vraag of leiderschap formeel belegd is, of meer informeel vorm krijgt. Dat vraagt om een nadere verkenning van het leiderschap van leraren en hoe dat in scholen vorm kan krijgen. In een overzichtsstudie gefaciliteerd door NRO (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019) hebben we dat gedaan.

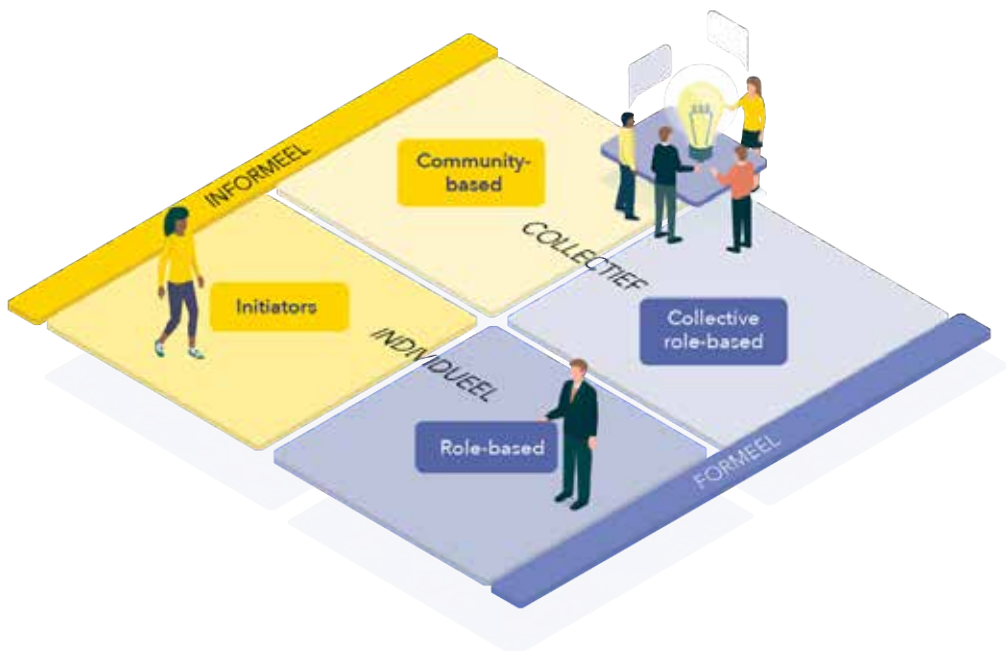
Op basis van de literatuur kan het leiderschap van leraren gedefinieerd worden als het proces waarbij

leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze open definitie laat zien dat het leiderschap van leraren het pedagogisch leiderschap van de leraar binnen zijn eigen klaslokaal overstijgt. Dat leiderschap kan betrekking hebben op de uitvoering van onderwijs, op de ontwikkeling van en onderzoek naar (de kwaliteit van het) onderwijs, op beleids- en organisatievraagstukken en op professionaliseringsthema's. Dit sluit aan bij het beroepsbeeld voor de leraar (Snoek et al., 2017).

Dat leiderschap van leraren kan nog verschillende vormen aannemen. Vaak krijgt het vorm als leiderschap van individuele leraren die een formele rol verwerven in de school (als teamleider, onderzoeksdocent, coach van collega's, jaarlaag-, taal- of rekencoördinator). Murphy (2005) noemt dit *role-based teacher leadership*, dat helpt om erkenning te

krijgen, gezien te worden en iets teweeg te kunnen brengen. Dat formele en positionele leiderschap van leraren kan ook meer collectief vorm krijgen wanneer werk- of projectgroepen van leraren het mandaat krijgen om bijvoorbeeld een verandering door te voeren. De onderwijswerkgroep van Hyperion is zo'n voorbeeld van collectief role-based leiderschap van leraren.

Maar leiderschap van leraren kan ook meer informeel vorm krijgen wanneer individuele leraren los van formele posities het initiatief nemen om zaken in beweging te brengen. Bij Hyperion krijgen leraren de ruimte om projecten te initiëren. Op andere scholen kunnen het leraren zijn die het initiatief nemen om een subsidie van het LerarenOntwikkelFonds (LOF) aan te vragen om daarmee een droom of ambitie binnen hun school te realiseren. Dergelijke leraren kunnen krachtig zijn omdat ze nieuwe ideeën inbrengen, *out of the box* denken,



Figuur 1. Vier perspectieven op leiderschap in beeld

Leiderschap van leraren kan nog verschillende vormen aannemen.

Vaak krijgt het vorm als leiderschap van individuele leraren die een formele rol verwerven in de school

kritisch mee-, tegen- of omdenken. Maar ze kunnen ook – als de school daar niet goed mee omgaat – eenzaam zijn en genegeerd worden.

Wanneer dat informele leiderschap meer een collectief karakter krijgt – *community-based teacher leadership* – dan valt leiderschap van leraren samen met gedeeld leiderschap, waarin leiders en volgers elkaar voortdurend kunnen afwisselen: afhankelijk van het vraagstuk en het moment stappen mensen naar voren op basis van de expertise die ze hebben. Hierbij zijn niet een of enkele leraren aan zet, maar wordt een appel gedaan op het hele team om verantwoordelijkheid te pakken op de thema's waar hun expertise ligt en die hun eigen klas overstijgen.

Bij Hyperion zijn eigenlijk alle vormen van leiderschap (Figuur 1) herkenbaar:

- individueel – formeel: de vier schoolleiders van het Hyperion Lyceum en de rol van expert-leraren
- collectief – formeel: de onderwijswerkgroep
- individueel – informeel: de uitnodiging naar alle teamleden om mee te denken en initiatief te nemen
- collectief – informeel: doordat er een uitnodiging gedaan wordt naar iedereen kunnen rollen van leiders en volgers wisselen en ontstaat een cultuur van gedeeld leiderschap.

Wat vraagt gedeeld leiderschap van leraren en schoolleiders?

“Van leraren en schoolleider 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 plenaire werkmiddagen, vanaf dit schooljaar de leerlingen meer en meer aan het woord laten, bijvoorbeeld door zogenaamde leerlingarena's.

Er is de voldoening van zelf dingen ontwikkeld te hebben. Dat geeft energie, zin en vaart. Teamleden gaan soms harder dan wij als schoolleiding. 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.

Het Hyperion laat zien dat het realiseren van een cultuur van gedeeld leiderschap behoorlijk wat vraagt van leraren en schoolleider. Op basis van onze analyse van literatuur rond leiderschap van leraren zien we zeven generieke eigenschappen en bekwaamheden van leraren en schoolleiders (Tabel 1), die nodig zijn om gedeeld leiderschap in scholen te realiseren. Het ontwikkelen van deze zeven elementen vraagt van leraren en schoolleiders commitment en competentie-ontwikkeling.

Tabel 1. Zeven eigenschappen van leraren en schoolleiders voor gedeeld leiderschap

Eigenschap	Leraar	Schoolleider
Perspectief dat de eigen werkomgeving overstijgt	<ul style="list-style-type: none"> Breder perspectief dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen. Vanuit dat perspectief niet alleen willen bijdragen aan verbetering eigen onderwijs maar ook aan onderwijs in brede zin. 	<ul style="list-style-type: none"> Beseffen dat dat leiderschap betrekking kan hebben op verschillende niveaus, waarbij leraren zowel werknemers van organisatie als professionals binnen bredere beroepsgroep zijn. Waarde en belang van schooloverstijgende perspectieven van leraren erkennen, stimuleren en er ruimte voor creëren.
Visie en moreel bewustzijn	<ul style="list-style-type: none"> Duidelijke drijfveer en opvatting over goed onderwijs als basis voor acties. Bereidheid om visie, normen en waarden te toetsen bij en in dialoog met anderen. 	<ul style="list-style-type: none"> Expliciete visie op leiderschap in onderwijsorganisaties, op het beroep leraar, op de ontwikkeling van leraren, op de rol van leraren(teams) in processen van onderwijsontwikkeling, op het belang van eigenaarschap en inclusiviteit. Deze visie moet ruimte bieden aan leiderschap van (alle) leraren. Die visie durven uitdragen en ter discussie durven stellen met het oog op gezamenlijke waardenoriëntatie.
Lef, initiatief en ondernemerschap	<ul style="list-style-type: none"> Initiëren van ontwikkeling en beweging. Ruimte pakken en vullen (handelingsvermogen). Zien en oppakken van kansen en mogelijkheden; out of the box denken. 	<ul style="list-style-type: none"> Durf om los te laten en leiderschap over te dragen. Vertrouwen op deskundigheid en professionaliteit leraren. Ruimte bieden aan dissidente geluiden ter aanscherping van visie en onderliggende waarden en normen.
Geloof in eigen kunnen	<ul style="list-style-type: none"> Vertrouwen dat je als leraar of team het verschil kunt maken. <p>Dat vertrouwen is gebaseerd op:</p> <ul style="list-style-type: none"> kennis over goed onderwijs, verander- en organisatieprocessen, ook op systeemniveau; vaardigheid om veranderingen te realiseren (inhoudelijke overtuigingskracht, inspiratie, relatie, zicht op processen); strategische gevoeligheid ten aanzien van organisatie- en politieke processen; oefening en reflectie, professionalisering. 	<ul style="list-style-type: none"> Geloof in eigen kunnen van leraren versterken door: <ul style="list-style-type: none"> bieden van oefenruimte; beginnende teacher leaders te ondersteunen in ontwikkeling leiderschapskwaliteiten door middel van feedback en expliciete erkenning en waardering van leiderschapskwaliteiten; verwachtingen t.a.v. leiderschap van leraren uitspreken en leraren daarop aanspreken.

Netwerken	<ul style="list-style-type: none"> • Gerichtheid op vergroten van impact. • Ondersteuning opzoeken. • Binnenbrengen hulpbronnen, nieuwe geluiden en perspectieven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerichtheid op verbinding, partnerschap, benutten en bundelen van kwaliteiten. • Leraren beschouwen als partners in het versterken van de kwaliteit van het onderwijs. • Gerichtheid op gezamenlijk commitment en verbinding met de ambitie.
Gunnen en gerichtheid op consensus	<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op betrekken en ruimte bieden aan collega's (inclusiviteit). • Gunnen van leiderschap en kunnen wisselen tussen de rol van leider en volger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zorgen voor een faciliterende structuur. • Mogelijkheden voor teamoverleg, collegiale consultatie, <i>co-teaching</i> en <i>teamteaching</i>. • Flexibele overlegvormen.
Verantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelijkheid nemen voor richting en ontwikkeling. • Bereidheid tot verantwoording naar formele leiding, collega's en stakeholders. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zorgdragen voor een uitnodigende en uitdagende inclusieve cultuur die op iedereen appel doet. • Ruimte bieden aan experimenteren en falen. • Bevorderen van een open dialoog met ruimte voor verschil van mening.

Kwestie van consistentie en geduld

“Dat gaat met vallen en opstaan en voortdurend nieuwe inzichten. Ook bij mij. Voor kerstmis 2017 kwam de vraag vanuit de onderwijswerkgroep aan de schoolleiding om meer richting te geven. Dat vond ik wel confronterend. Ik besepte 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 dat voorjaar hebben twee leraren samen met de onderwijswerkgroep dat weer opgepakt en een versnelling gemaakt door de huidige visie binnen de architectuur van het nieuwe gebouw te formuleren.

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 ons

een voortdurend leerproces: wanneer volg je, wanneer leid je en wanneer moet je echt ingrijpen als het uit de bocht dreigt te vliegen?”

Het stimuleren van leiderschap van leraren betekent niet dat schoolleiders op hun handen moeten zitten en zich moeten beperken tot een rol van volger. Het vraagt om een voortdurende afweging wanneer je de *lead* pakt en wanneer je volgend bent.

Uit gesprekken met schoolleiders die we voor ons eindrapport hebben gevoerd werd één ding duidelijk: het realiseren van een omslag naar meer leiderschap van leraren ten behoeve van een cultuur van gedeeld leiderschap vraagt veel sturing van schoolleiders. Die sturing moet gericht zijn op twee zaken:

- 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.

- Tegelijk vraagt de realisatie van een cultuur van gespreid leiderschap van leraren én schoolleiders dat ze voortdurend alert zijn dat de cultuur niet terugvalt naar vertrouwde hiërarchische patronen. 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.

Die paradox van ruimte creëren voor gedeeld leiderschap op inhoud en sturing geven op het proces vraagt een grote mate van behendigheid van schoolleiders. Het Hyperion Lyceum laat zien dat het mogelijk is. ■

Dit artikel is gebaseerd op een NRO-onderzoek naar leiderschap van leraren: Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. www.hva.nl/teacher-leadership

Referenties

- 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.
- Hunzicker, J. (2017). Using Danielson's Framework to Develop Teacher Leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 12-17.
- Kneyber, R., & Evers, J. (2015). *Het alternatief II: De ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Quinn, D. J. (2014). Teacher leaders want to do both. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 80-80.
- Snoek, M., Wit, B. de, Dengerink, J., Wolk, W. van der, Eldik, S. van, & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht: "without logo".