

Amsterdam University of Applied Sciences

Leiderschap van leraren

een kwestie van geven en nemen

Snoek, Marco

Publication date

2014

Document Version

Final published version

Published in

De Nieuwe Meso

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2014). Leiderschap van leraren: een kwestie van geven en nemen. *De Nieuwe Meso*, 2014(3), 60-65.

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

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

Marco Snoek

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij het Kenniscentrum Onderwijs & Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Thema's in zijn onderzoeks-, ontwikkelings- en advieswerk zijn professionele ontwikkeling, professionele kwaliteit en leiderschap van leraren. In juni promoveerde hij op een proefschrift over leiderschap van leraren.

E-mail: M.Snoek@hva.nl.

Een kwestie van geven en nemen

Leiderschap van leraren

Onderzoek naar gespreid leiderschap richt zich vooral op de rol van de schoolleider. Onderzoek vanuit het perspectief van leraren daarentegen is schaars. In de afgelopen drie jaar heeft Marco Snoek in het kader van zijn promotieonderzoek gesprekken gevoerd met leraren die hun leiderschap ontwikkelden, en met hun schoolleiders, over het ontwikkelen en implementeren van gespreid leiderschap in scholen.

In de internationale literatuur rond leiderschap komen steeds vaker begrippen voor als *distributed leadership*, *teacher leadership* en *leadership for learning*. Deze begrippen duiden op situaties in schoolorganisaties waarbij het leiderschap in organisaties niet beperkt is tot de formele managers en directeurs, maar ook uitgeoefend wordt door anderen, op basis van competenties en context. *Distributed leadership* of gespreid leiderschap betekent dat in een school leiding en sturing niet alleen wordt uitgeoefend door diegenen die in de hiërarchie van de organisatie daar formeel voor aangesteld zijn, maar dat ook andere mensen de mogelijkheid hebben en ruimte krijgen om regie

te voeren. Bij leraren wordt dan vaak de term *teacher leadership* gebruikt. Dit leiderschap van leraren is te definiëren als de capaciteit van leraren om - individueel en/of collectief en door ontwikkeling, onderzoek en het inspireren van anderen - richting te geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, schoolleiders en andere leden van de schoolgemeenschap, met het doel om tot betere leerresultaten van leerlingen te komen (York-Barr & Duke, 2004). *Leadership for learning* dus.

Perspectief van leraren

Veel onderzoek naar deze begrippen richt zich op de rol van de schoolleider en hoe hij of zij binnen



de school kan stimuleren dat anderen een actieve rol spelen in schoolontwikkeling (zie bijvoorbeeld het artikel van Robert Mentink in DNM1 over sturen op zelfsturing). Het perspectief van leraren op gespreid leiderschap ontbreekt echter doorgaans in deze onderzoeken. Ook de vraag hoe scholen zich kunnen ontwikkelen in de richting van gespreid leiderschap en welke factoren daarin belangrijk zijn, is nog maar weinig onderzocht. In de afgelopen drie jaar heb ik in het kader van mijn promotieonderzoek (Snoek, 2014) gesprekken kunnen voeren met leraren die hun leiderschap ontwikkelden, en met hun schoolleiders, over vraagstukken rond het ontwikkelen en implementeren van gespreid leiderschap in scholen. Dat leverde waardevolle inzichten op voor leraren en schoolleiders die meer ruimte willen creëren voor het leiderschap van leraren.

Professionele ruimte

De aandacht voor gespreid leiderschap kan verklaard worden vanuit de zorg en klacht dat beslui-

ten over de inhoud en de vorm van het onderwijs in de afgelopen jaren vaak buiten de leraar zijn komen te liggen. Onderwijsinnovaties en stelselveranderingen komen vooral van de tekentafels van de overheid, denktanks, besturen en stafafdelingen, waardoor leraren het gevoel hebben dat hun inhoudelijke deskundigheid ten aanzien van leren en lesgeven buitenspel staat. Leraren vragen om erkenning van hun sleutelrol in het ontwerpen van onderwijs en willen de regie over de inhoudelijke ontwikkeling en invulling van het onderwijs.

Dit pleidooi voor professionele ruimte van leraren heeft weerklank gevonden in advies- en beleidsrapporten vanuit het ministerie, de Onderwijsraad, de vakbonden, de Onderwijscoöperatie en de sectorraden. Hulsbos e.a. (2012) verbinden dit pleidooi voor professionele ruimte aan het begrip gespreid leiderschap. Het nemen van professionele ruimte door leraren moet immers hand in hand gaan met schoolleiders die hen ruimte geven, zodat zij een inhoudelijke en initiërende rol

kunnen spelen bij onderwijsontwikkeling. Diverse regelingen stimuleren die rol van leraren, zoals Onderwijspioniers en de Lerarenbeurs. Bovendien claimen leraren in toenemende mate zelf een rol in het vormgeven van onderwijs. Zij verenigen zich in groepen zoals Leraren met Lef, de Community of Masterleraren, de beroepsvereniging van docenten in het MBO (BVMBO) en de Amsterdamse Vereniging van Meesterschappers. Veel van deze initiatieven staan echter nog los van de schoolorganisatie als geheel en leggen nog maar weinig verbinding tussen leraren en schoolleiders.

In veel scholen bestaat geen cultuur van gedeeld leiderschap

Teacher leadership

Het vormgeven van professionele ruimte in het onderwijs impliceert dat leraren niet alleen ruimte krijgen om het onderwijs in de school vorm te geven, maar daar ook de verantwoordelijkheid voor nemen; dat ze zich verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces en voor de leerresultaten van leerlingen en zich daar ook op laten aanspreken. Die verantwoordelijkheid beperkt zich niet tot de eigen lessen, het eigen vak en de eigen klassen. Leerlingen voorbereiden op het behalen van een diploma of kwalificatie is immers geen individuele activiteit, maar de verantwoordelijkheid van het team. Richtinggeven aan onderwijs betekent daarmee dat leraren bereid zijn om over de grenzen van de eigen lessen en de eigen klassen heen te kijken. *Teacher leaders* proberen richting te geven aan het proces van onderwijsontwikkeling in de school en proberen daarin collega's te inspireren en te ondersteunen. Dat is een complexe taak, want in scholen bestaat

vaak nog een cultuur waarin leraren elkaar niet aanspreken op hun handelen, een cultuur waarin sprake is van een soort van professionele privacy: je bemoeit je niet met hoe anderen lesgeven. Het oppakken van een leiderschapsrol in zo'n cultuur vraagt om een subtiel spel, tussen leiders die bereid zijn om over de grenzen van hun eigen praktijk te stappen en volgers die bereid zijn de expertise van collega's te erkennen (Spillane, 2006).

Leiderschapskwaliteiten

Daartoe hebben *teacher leaders* gezag en autoriteit nodig, maar dat ontstaat niet vanzelf. Iemand in een LC- of en LD-functie plaatsen geeft hem of haar niet automatisch legitimiteit bij collega's. Leraren verdienen gezag op basis van hun kwaliteit als leraar, de orde die zij kunnen houden, de inspiratie die zij leerlingen bieden en de leerresultaten die zij behalen. Daarnaast moeten zij ook nog iets te vertellen hebben: waarom werkt hun aanpak zo goed? Dat vraagt kennis van zaken: kennis over leren en lesgeven en van theorieën en uitkomsten van onderzoek op dat terrein. Initiatief en sturing kunnen geven aan onderwijsontwikkeling vraagt bovendien om kennis van maatschappelijke ontwikkelingen, van regelgeving en van organisatie- en veranderprocessen. *Teacher leaders* moeten vanuit een helikopterperspectief naar schoolorganisaties kunnen kijken. Om collega's te kunnen ondersteunen heeft een *teacher leader* kennis nodig ten aanzien van professionalisering van leraren en van samenwerkend leren in leergemeenschappen.

Leiderschap van leraren vraagt daarmee kwaliteiten die niet echt aan de orde komen in de lerarenopleiding. Het zijn ook geen kwaliteiten die zich spontaan ontwikkelen. Sommige leraren hebben dit soort kwaliteiten van nature, maar voor de meeste is een proces van professionalisering nodig. Activiteiten, zoals het doen van onderzoek binnen een academische opleidingsschool of het volgen van een masteropleiding, kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de benodigde leiderschapskwaliteiten.

Ruimte krijgen

Hoewel leiderschapskwaliteiten van leraren een belangrijke succesfactor zijn, is de aanwezigheid ervan niet de enige voorwaarde voor *teacher leadership*. In veel scholen bestaat geen cultuur van gedeeld leiderschap. Schoolorganisaties zijn vaak hiërarchisch van structuur, met duidelijke functiebouwwerken en vastgelegde taken en verantwoordelijkheden. Leraren die een leiderschapsrol claimen, doorbreken die hiërarchische patronen. Dat kan op weerstand stuiten, bij direct leidinggevendenden of bij stafmedewerkers voor wie het bedreigend kan zijn, of bij collega-docenten die niet gewend zijn dat anderen meedenken over hun onderwijs. Gespreid leiderschap komt niet tot bloei in scholen waarin weinig oog en erkenning is voor leiderschapskwaliteiten, waar hiërarchische patronen en controlemechanismen domineren en waar bestuurders, directeuren en teamcoördinatoren het belang niet inzien van het versterken van de inhoudelijke rol en het gezag van leraren.

Verschillende schoolleiders die ik geïnterviewd heb, waren weliswaar positief over het feit dat een van hun docenten een masteropleiding volgde: 'Dat is goed voor hen...'. Tegelijkertijd was er weinig oog voor de potentie van de masteropleiding voor de school zelf, voor het belang dat nieuwe ontwikkelde kwaliteiten ingezet werden buiten het domein van de eigen klas. Met name bij masteropleidingen die gericht waren op het versterken van leiderschapskwaliteiten van leraren, zoals de master Professioneel Meesterschap en de master Leren & Innoveren gaven deelnemers aan dat men het in de school maar lastig vond om het een plek te geven. Leraren die in een opleidingstraject hun leiderschapskwaliteiten ontwikkelen, veranderen, maar komen vervolgens terug in een omgeving die niet veranderd is. Het risico is dat hun nieuwe kwaliteiten niet erkend worden en dat er geen beroep op wordt gedaan omdat het niet past in de functieprofielen binnen de school. Dat kan een bron zijn van frustratie, zowel voor de leraar die zijn leiderschap ontwikkelde, als voor zijn omgeving.

Inbedden in de formele structuur

Hier ligt dus een belangrijke rol voor de schoolleider, om - het liefst al bij de start van zo'n ontwikkeltraject - na te denken over hoe leiderschapskwaliteiten een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling, hoe *teacher leaders* op basis van hun kwaliteiten kunnen worden ingezet en er ook op aangesproken kunnen worden. Dit kan op verschillende manieren. Door een partnerschap te creëren tussen de schoolleider als formele leider en de *teacher leader* als informele leider, door samen na te denken hoe veranderingen binnen de school in gang gezet kunnen worden, samen een strategie te bepalen en samen na te denken wie daarbij welke rol heeft.

Dat kan ook geformaliseerd worden door leraren met leiderschapskwaliteiten een LC- of LD-functie te geven, niet omdat ze een masterkwalificatie hadden of een eerstegraads bevoegdheid, maar omdat ze een sleutelrol kunnen spelen in schoolontwikkeling en in het ondersteunen van collega's.

In mijn onderzoek waren drie ROC's betrokken die op basis van de uitdagingen waar zij voor stonden, bedacht hadden welke ontwikkelslagen nodig waren en welke kwaliteiten van docenten daarvoor nodig waren. De salarismix gaf een mooie mogelijkheid om daarbij bepaalde docenten een sleutelpositie te geven als LD-docent. Vanuit het besef dat die docenten daar wel bepaalde kwaliteiten voor nodig hadden, was er samen met een opleidingsinstituut een collectief mastertraject ontwikkeld. Juist die formele positionering van de docenten binnen de salarismix bleek een van de succesfactoren van het traject. Ze konden, mede door het feit dat er meerdere docenten uit een ROC bij betrokken waren, niet genegeerd worden. Iedereen in de organisatie, van college van bestuur tot afdelingsdirecteuren, HRM-staf en collega's, vroeg zich af wat de rol van die LD-docenten zou moeten worden. In scholen waar een dergelijke formalisering niet aanwezig was en waar nog geen cultuur van gespreid leiderschap



bestond, slaagden masterdocenten er vaak niet in om een positie te verwerven en in hun eentje een verandering in de cultuur te realiseren.

Cultuur van de school

Het inbedden van *teacher leaders* in de structuur van een organisatie geeft wel risico's. Het aanwijzen van bijvoorbeeld LC- of LD-docenten als *teacher leaders* kan andere docenten juist ontmoedigen om leiderschap te tonen: als zij die rol toebedeeld hebben gekregen, inclusief bijbehorende salaris, waarom zou ik me dan nog extra inspannen? Het kan bij collega's en bij leidinggevendenden een houding geven waarbij de LD-docent eerst maar eens moet bewijzen dat hij die functie en salarisschaal waard is. Dat doet geen recht aan het feit dat leraren die een leiderschapsrol oppakken, vaak nog in die rol moeten groeien en daarbij ook ondersteuning nodig hebben. Bovendien kan het formele mandaat dat LC- of

LD-docenten van het bestuur en management ontvangen, er gemakkelijk toe leiden dat zij zich vooral met het strategische management van de organisatie identificeren en dat zij ingezet worden voor strategische vraagstukken van de schoolorganisatie als geheel. Zo kunnen ze gezien worden als verlengstukken van het management. Diverse leraren en ook leidinggevendenden die ik tijdens mijn onderzoek sprak, gaven aan dat de masterdocenten na afronding van hun opleiding, opdrachten zouden krijgen van het management. Daarmee lopen ze het risico te vervreemden van hun collega's en van de dagelijkse belangen van docenten in het onderwijs. De formele positie kan dan juist een belemmering vormen voor het leiderschap van leraren.

In publicaties over gedeeld leiderschap is ook een heel andere invulling van gedeeld leiderschap te vinden, een invulling waarbij leiderschap niet gebonden is aan functies, formele mandaten of taakbe-

schrijvingen, maar wisselend is: bij een bepaald vraagstuk krijgt diegene die daar deskundig in is, de ruimte om sturing te geven. Leiders en volgers wisselen dan al naar gelang het vraagstuk. In zo'n organisatie is leiderschap niet een kwestie van structuur, maar een kwestie van cultuur: hier heeft iedereen de mogelijkheid om het leiderschap op te eisen op basis van expertise, inhoudelijk gezag en het vraagstuk dat speelt.

Bruggen slaan tussen docenten en schoolleiders

Dit laatste beeld is aantrekkelijk, maar tegelijk complex. Hoe kom je tot zo'n cultuur vanuit een situatie waarin nog geen sprake is van gespreid leiderschap? Dit is een lastig dilemma. Individuele leraren die een leiderschapsrol oppakken, zijn vaak niet in staat om een totale cultuurverandering teweeg te brengen. Ze hebben daar de steun van schoolleiders voor nodig, schoolleiders die beseffen dat leraren die een leiderschapsrol oppakken vaak in een eenzame positie terechtkomen en nog onzeker zijn over hun kwaliteiten. Daarbij helpt het als ze door schoolleiders ondersteund worden en voortdurend in positie gezet worden. Organisatiestructuren en formele taken of functies kunnen helpen bij die positionering, met echter het risico dat het toch weer een structuurkwestie wordt.

Hoewel de LD-docenten binnen de drie ROC's gepositioneerd waren binnen de formele structuur van de school, zagen ze hun rol toch vooral binnen hun teams. In hun ogen was hun belangrijkste rol om samen met collega's het curriculum verder te verbeteren. Belemmeringen die ze daarbij ervoeren vanuit de structuren binnen de school, probeerden

ze ter discussie te stellen. Ze probeerden collega's te ondersteunen en stimuleerden het leren van elkaar. De centrale vraag waarmee ze bezig waren, was: 'Wat willen wij als team en hoe krijgen we dat voor elkaar?'. Op die manier probeerden ze bij te dragen aan zelfsturende en zelfbewuste teams, droegen ze bij aan een verandering van de cultuur binnen de school en creëerden ze een voedingsbodem voor een leiderschapspraktijk die niet vastgelegd is in formele posities.

Zo balanceerden deze *teacher leaders* tussen een bijdrage aan enerzijds de strategische vraagstukken van de schoolleiding en anderzijds de betrokkenheid bij de dagelijkse *concerns* van docenten. Dat is daarmee de grootste uitdaging van *teacher leaders*: om voortdurend op zoek te gaan naar de wijze waarop zij een brugfunctie kunnen vervullen tussen deze twee perspectieven die allebei relevant zijn en binnen de school verbonden moeten worden. Voor schoolleiders is het het waard hen daarbij te ondersteunen.

Literatuur

- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. In: *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.