

Amsterdam University of Applied Sciences

Leiderschap van leraren ontwikkelen en toepassen in de school

Snoek, Marco

Publication date
2017

Document Version
Accepted author manuscript

Published in
Gespreid leiderschap in het onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2017). Leiderschap van leraren ontwikkelen en toepassen in de school. In F. Hulsbos, & S. van Langevelde (Eds.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs: elkaar invloeden gunnen voor vernieuwing* (pp. 98-109). Kessels & Smit Publishers.

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.

Leiderschap van leraren ontwikkelen en toepassen in de school¹

Marco Snoek

De kerntaak van leraren is om bij te dragen aan het leren van leerlingen. Daarnaast wordt er steeds vaker een pleidooi gehouden voor leiderschap van leraren dat de eigen klassenpraktijk overstijgt: 'teacher leadership'. Teacher leadership vraagt om kwaliteiten die leraren niet zonder meer bezitten. Net als beginnend leraren, moeten ook beginnende teacher leaders zich professionaliseren om hun rol in te kunnen vullen. Het ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten is nog niet voldoende om ook daadwerkelijk invloed uit te kunnen oefenen in de school. Bij het toepassen van hun leiderschapsrol lopen teacher leaders vaak tegen belemmeringen aan in de school. Zo kunnen teacher leaders worstelen met de vraag hoe zij de schoolleiding meekrijgen om vorm te geven het verbeteren van het onderwijs. Of met de vraag hoe ze collega's mee krijgen in hun plannen. In dit hoofdstuk verken ik hoe het leiderschap van leraren en de kwaliteiten die daarvoor nodig zijn ontwikkeld kunnen worden, hoe die een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van gespreid leiderschap in de school en wat daarvoor voorwaarden en belemmeringen zijn.

Gespreid leiderschap vraagt leiderschap van leraren

Leraren kennen in scholen een grote mate van vrijheid met betrekking tot de interactie met hun leerlingen en de concrete vormgeving van hun onderwijs. Dit pedagogisch leiderschap beperkt zich vaak tot het eigen handelen en de eigen klassen en leerlingen. In veel scholen hebben leraren weinig mogelijkheid om invloed uit te oefenen op thema's die het eigen lesgeven overstijgen. In het onderwijs klinkt daarom regelmatig de roep om de professionele ruimte van leraren te vergroten. Dit pleidooi voor professionele ruimte is nauw verbonden met het begrip gespreid leiderschap (Hulsbos, Andersen, Kessels en Wassink, 2012). Het nemen van professionele ruimte door leraren moet immers hand in hand gaan met schoolleiders die leraren de ruimte geven om een inhoudelijke en initiërende rol te spelen bij onderwijsvernieuwing. Leiderschap dat de eigen klassenpraktijk overstijgt en invloed heeft op collega's en de school duid ik in dit hoofdstuk aan als 'teacher leadership', oftewel leiderschap van leraren (York-Barr & Duke, 2004). Dit teacher leadership vraagt van leraren dat zij ruimte 'pakken' en verantwoordelijkheid nemen voor het (gezamenlijk) ontwikkelen van onderwijs. Daarvoor zijn kwaliteiten nodig op het gebied van curriculumontwerp, innovatieprocessen en het ondersteunen van collega's. Kwaliteiten die niet of slechts beperkt onderdeel zijn van de lerarenopleiding.

Leiderschap van leraren (*teacher leadership*) en gespreid leiderschap hangen met elkaar samen. Teacher leadership kan namelijk pas tot zijn recht komen in een bredere schoolcultuur waarin sprake is van gespreid leiderschap. In zo'n cultuur is het gewoon dat leraren op momenten invloed uitoefenen en op andere momenten anderen leiderschap toe kennen. Andersom zijn leiderschapskwaliteiten van leraren een voorwaarde om een cultuur van gespreid leiderschap te kunnen vormgeven. Scholen die willen inzetten op gespreid leiderschap moeten daarom de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten bij leraren stimuleren en ondersteunen. De paradox is dat

¹ Bijdrage in: Hulsbos, F., & van Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: Kessels & Smits Publishers.

het leiderschap van enkele leraren in een school gespreid leiderschap in de school kan bevorderen, maar ook kan belemmeren. Het leiderschap van enkele individuele leraren kan namelijk tot een nieuwe laag in de organisatie leiden en daarmee het leiderschap van anderen in de weg staan.

Noodzakelijke bagage

Het leiderschap van leraren heeft duidelijk raakvlakken met wat Hulsbos en Van Langevelde in hoofdstuk 1 aanduiden als het 'leider-plus aspect' van gespreid leiderschap. 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.

Leraren die binnen hun school invloed willen uitoefenen op processen die hun klas overstijgen hebben daarmee kwaliteiten nodig die niet echt aan de orde komen in de lerarenopleiding en die je niet zomaar spontaan ontwikkelt. Sommige leraren hebben dit soort kwaliteiten van nature, maar voor de meesten is een proces van gerichte professionalisering nodig. Gerichte activiteiten zoals het volgen van een masteropleiding kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van die leiderschapskwaliteiten.

Ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten

Masteropleidingen zoals Professioneel Meesterschap² of Leren & Innoveren³ richten zich op het ontwikkelen van een combinatie van leraarskwaliteiten en leiderschapskwaliteiten. In dergelijke opleidingen is aandacht voor verdieping van de kennis over leren en lesgeven, en voor het verwerven van inzicht in organisaties, veranderprocessen en het leren van leraren. Met die inzichten verschuift bij leraren hun focus van het pedagogisch leiderschap in de klas naar het besef dat zij ook klas overstijgend een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de verdere ontwikkeling van de school. Vanuit dit besef kunnen leraren nieuwe rollen pakken binnen scholen.

Mensen zien me als een vraagbaak, een deskundige, gespreksleider. Ik ben geen directielid en dat werkt goed. Ik ben eerder één van hen. Dat wil ik in stand houden, geen doorgeefluik van de directie. (Elly, leraar voortgezet onderwijs, na afloop van haar masteropleiding).

De schoolleiding stimuleert ook het werk van Elly, juicht het toe en steunt het. Je zou kunnen zeggen dat er sprake is van een strategisch partnerschap. Met Elly hebben we een bijzondere sleutel in schoolontwikkeling. (Johan, schoolleider voortgezet onderwijs).

² Aangeboden door de Hogeschool van Amsterdam.

³ Aangeboden door diverse hogescholen in het land.

In het bovenstaande voorbeeld is Elly binnen haar school in staat om een soort strategisch partnerschap met haar leidinggevende te ontwikkelen, waarbij elk vanuit gedeelde doelen aan ontwikkeling van het curriculum en het team werkt, ieder vanuit zijn eigen formele of informele leiderschapsrol. In overleg wordt dan de strategie bepaald, waarbij vervolgens de leidinggevende Elly steunt om op bepaalde thema's binnen het team initiatief te nemen. Dat leidt tot een wederzijdse erkenning tussen Elly en haar leidinggevende van elkaars leiderschapsrol en leiderschapskwaliteiten en tot de mogelijkheid voor Elly om die kwaliteiten in te zetten.

Toepassen in de praktijk

Niet alle leraren die hun leiderschapskwaliteiten ontwikkeld hebben ervaren binnen hun school ruimte om invloed uit te oefenen en leiderschap naar zich toe te trekken (Snoek, 2014).

In scholen die nog gebaseerd zijn op hiërarchische structuren krijgen zij vaak moeilijk invloed toegekend op basis van hun nieuw ontwikkelde leiderschapskwaliteiten.

Ik moet knokken om niet in de vergetelheid te raken. Het netwerk van mijn medestudenten is nu weggefallen en ik ben weer in mijn oppie. Een groot gevaar is dat alles weer overgaat tot de orde van de dag, dat ik weer volledig ingezet wordt voor het geven van lessen. Dat mag niet! Dat is zonde! (Jan, leraar voortgezet onderwijs, na afloop van zijn masteropleiding)

In scholen waar geen traditie van gespreid leiderschap is, is vaak weinig gelegenheid om initiatieven te nemen die niet in de bestaande structuur passen. Leraren die hun leiderschap hebben ontwikkeld hebben moeite om duidelijk te maken wat hun meerwaarde is. Ze gaan dan op zoek naar een positie die door leidinggevend en collega's erkend wordt en die past binnen de organisatiestructuur. Erkenning van hun kwaliteiten en ruimte om die kwaliteiten in te zetten buiten hun eigen klas kan dan in hun ogen vooral verworven worden door een hogere functieschaal (bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs een LC- of LD-schaal) te claimen. Tegelijkertijd creëert het ook een nieuwe managementlaag. Dit verschilt wezenlijk van het voorbeeld van Elly hierboven. Elly krijgt geen erkenning voor haar leiderschapskwaliteiten door een (nieuwe) formele positie. Ze krijgt erkenning doordat haar collega's en leidinggevende haar invloed toekennen op de momenten waarop haar kwaliteiten gevraagd worden.

Dit verschil in de mate waarin leraren hun leiderschapskwaliteiten kunnen inzetten binnen de school laat zien hoe belangrijk de organisatiecultuur is en de erkenning en waardering die door leidinggevend en collega's gegeven wordt.

Leraren als bruggenbouwers tussen praktijk en wetenschap

De problemen die leraren kunnen ervaren om invloed uit te oefenen in hun school op basis van hun leiderschapskwaliteiten is nog op een andere manier te begrijpen. Leraren die hun leiderschapskwaliteiten ontwikkelen (bijvoorbeeld binnen een masteropleiding) veranderen als gevolg van die ontwikkeling: ze verwerven nieuwe kennis, krijgen nieuwe inzichten, kijken op een nieuwe manier naar hun rol en ontwikkelen een nieuwe beroepsidentiteit. Die verandering kan spanningen geven als deze leraren terugkomen in een schoolorganisatie die niet veranderd is. Zulke leraren zijn te beschouwen als bruggenbouwers en grensgangers, als 'boundary crossers' die pendelen tussen de wereld van de opleiding en de school, tussen wetenschap en praktijk. Dat proces

van boundary crossing kan een krachtige impuls geven aan veranderingen in de schoolpraktijk doordat nieuwe inzichten worden toegevoegd aan de bestaande praktijk (Akkerman & Bakker, 2012). Maar dan moet die rol van bruggenbouwer wel sterk genoeg zijn om anderen in de school mee te nemen, en daar is in veel gevallen geen sprake van. Eén enkele leraar die leiderschapskwaliteiten ontwikkeld heeft is in veel scholen niet krachtig genoeg om een verandering in de werkpraktijk en in de leiderschapspraktijk van de school teweeg te brengen. Zo'n leraar ervaart de twee systemen van school en opleidingsinstituut dan als aparte en gescheiden realiteiten, waarbij hij zich als een kameleon snel aanpast aan de regels en waarden die gelden in het systeem waarin hij zich op dat moment bevindt. De leraar oefent dan in het gunstigste geval invloed uit op basis van de opgedane kennis en verworven competenties binnen de eigen lessen, maar heeft weinig impact op de rest van de school.

Dit laat zien dat het versterken van leiderschap van leraren in scholen niet alleen een kwestie is van het ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten in een individueel scholingstraject, maar ook een verandering in de school vraagt. Ontwikkeling van leraren en ontwikkeling van scholen moeten hand in hand gaan. Het voorbeeld van het Nova Collega laat zien hoe dat eruit kan zien.

Teacher leaders in het Nova College

Roc's staan voor stevige uitdagingen als het gaat om het motiveren en binnenhouden van leerlingen en het aansluiten bij een voortdurend veranderende beroepspraktijk. Het Nova College heeft daarom in kaart gebracht wat dit vraagt van medewerkers op verschillende niveaus en welke kwaliteiten nodig zijn. Op basis van die inventarisatie is besloten om een groep leraren de mogelijkheid te geven hun kwaliteiten verder te ontwikkelen in een collectieve masteropleiding. Die groep kreeg vervolgens de rol van seniorleraar in hun afdeling.

De doelen van de masteropleiding en de ontwikkeldoelen van het Nova College werden nauw op elkaar afgestemd. Belangrijk kenmerk was dat niet één enkele leraar vanuit het roc de opleiding volgde, maar een grotere groep, zodat er een kritische massa ontstond. Deelnemers werden uitgedaagd om onderdelen uit de masteropleiding toe te passen op de werkplek en om thema's vanuit de werkplek als onderwerp voor onderzoek te nemen. Leidinggevendenden hadden een rol als gesprekspartner en opdrachtgever waardoor zij betrokken werden bij de professionele dialoog die in het kader van de opleiding ontstond.

Door het collectieve karakter en door de verbinding tussen de opleidingsdoelen en de ambities van het roc konden de leraren hun ontwikkelend leiderschap op een zinvolle en effectieve manier inzetten op hun werkplek (Snoek, 2014). Ze waren in staat om richting te geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, team, leidinggevendenden en, gezamenlijk, op het management en beleidsafdelingen op roc-niveau. Dit leidde tot verandering van werkpraktijken op het niveau van teams of units. Zo ontstonden er nieuwe curricula, nieuwe didactische aanpakken, nieuwe instrumenten, en veranderende de manier waarop de leraren een rolmodel waren voor hun leerlingen. In teams droegen deze leraren bij aan een sterker zelfbewustzijn, een meer proactieve houding, een sterkere gerichtheid op teamleren en een grotere openheid voor onderzoek, data en theorie. Zo organiseerden sommige seniorleraren in hun team wederzijdse lesobservaties, anderen organiseerden momenten om inzichten en kennis uit nascholingsactiviteiten onderling te delen. Weer anderen gingen met hun team op zoek naar manieren om door hen gewenste beslissingen van het management te stimuleren en versterkten zo het strategisch vermogen van hun team.

Inbedding in de structuur en de cultuur van de school

In het hierboven beschreven voorbeeld kon het leiderschap van de seniorleraren niet alleen tot bloei komen doordat ze nieuwe kwaliteiten ontwikkeld hadden, maar ook doordat hun kwaliteiten binnen het Nova College erkend werden en ze in positie werden gezet. Bij deze toekenning van invloed werd gebruik gemaakt van de bestaande structuur van de organisatie: de groep was geselecteerd voor de functie van seniorleraar, gekoppeld aan een hogere functieschaal. Daarmee was er sprake van een selecte groep van leraren, met een specifiek mandaat vanuit het College van Bestuur en een daaraan gekoppelde beloning. Deze formele leiderschapsverdeling draagt daarom bij aan het leider-plus aspect van gespreid leiderschap (zie hoofdstuk 1). Enerzijds kan dit opgevat worden als een beperking van het ideaal van gespreid leiderschap omdat het leiderschap gekoppeld is aan een specifiek functieprofiel (met bijbehorende beloning) en specifieke personen. Het koppelen van leiderschap aan een beperkte groep personen kan het leiderschap van andere mensen belemmeren, zij worden immers niet uitgenodigd en uitgedaagd om hun leiderschap te ontwikkelen en toe te passen.

Anderzijds bleek binnen het roc dat het inbedden van de seniorleraren in het functiebouwwerk ook een kracht was. Individuele leraren lopen in hun school het risico genegeerd te worden, als ze als

eenlingen een positie moeten verwerven in organisaties waar nog geen sprake is van gespreid leiderschap. Door de formele erkenning van invloed aan de seniorleraren, konden zij niet genegeerd worden. In allerlei lagen van de organisatie speelde de vraag wat de nieuwe rol zou zijn van deze groep seniorleraren: bij het College van Bestuur, directeuren, de afdeling P&O, direct leidinggevenden, collega's en bij de seniorleraren zelf. Bovendien droegen diverse 'teacher leaders' binnen hun teams actief bij aan het versterken van het zelfbewustzijn en zelfsturend vermogen van die teams. Daarmee droegen ze bij aan een vorm van leiderschap die niet gebaseerd was op formele en gemandateerde posities, maar op een cultuur waarin iedere leraar in potentie een leiderschapsrol kon oppakken. Op deze wijze zou het formeel aanstellen van een kleine groep gemandateerde 'teacher leaders' een stap kunnen zijn in een ontwikkelproces richting scholen die zich kenmerken door gespreid leiderschap dat een beroep doet op de verandercapaciteit van alle leraren (MacBeath, 2009).

Teacher leaders als bruggenbouwers binnen scholen

Grenzen bestaan niet alleen tussen school en opleiding, ook binnen scholen zelf. Hiërarchische organisaties kennen hun eigen interne grenzen die communicatie tussen verschillende groepen kunnen belemmeren. De organisatiecontext waar leraren zich in bevinden is een ander dan de organisatiecontext waarin het College van Bestuur, directeuren en interne stafdiensten zich bevinden. In die organisatiecontexten wordt een andere taal gehanteerd en gelden andere prioriteiten. Vraag is wat die interne grenzen betekenen voor de rol die 'teacher leaders' voor zichzelf zien binnen een schoolorganisatie. Er zijn drie opties: 1: identificeren met het strategisch management, 2: aan de slag gaan binnen teams, en 3: faciliteren van de dialoog tussen de twee organisatiecontexten. Deze opties sluiten elkaar niet uit, maar het is belangrijk dat teacher leaders zich bewust zijn van de impliciete of expliciete keuzes die ze maken ten aanzien van de rol die ze kiezen.

Identificatie met het strategisch management

Allereerst kunnen teacher leaders zich met hun nieuw ontwikkelde kwaliteiten meer gaan identificeren met het strategisch management.

Binnen het Nova College hadden de seniorleraren door hun opleiding meer zicht gekregen op de (strategische) vraagstukken waar het roc als geheel zich voor gesteld zag. Bovendien hadden ze in hun masteropleiding handvatten aangereikt gekregen om daar een bijdrage aan te leveren. Samen met het feit dat ze door het College van Bestuur in positie gezet waren, gefaciliteerd waren voor het volgen van een opleiding en een andere salarisschaal hadden gekregen, zorgde dat bij een groot deel van de seniorleraren voor gretigheid om een bijdrage te leveren aan strategische vraagstukken die het eigen lesgeven overstegen. Met hun nieuwe kennis en kwaliteiten konden ze in hun ogen daar een zinvolle bijdrage aan leveren. In antwoord op de vraag wat hun rol zou worden na afloop van de opleiding was bij veel seniorleraren en leidinggevenden het antwoord: 'Dan krijgen we opdrachten vanuit het management'. Dit was voor hen een vanzelfsprekende manier om met hun kwaliteiten een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het roc.

Het risico van een dergelijke invulling is echter dat ze opschuiven naar de organisatiecontext van het strategisch management en vervreemden van collega-leraren. Dat is ook een klacht die naar voren

komt in onderzoek naar de rol van teacher leaders: dat ze de verbinding met collega's kwijtrafen (Murphy, 2005).

Onze leidinggevende is een soort faciliterend leider. Hij wil weten: wat heb je nodig, wat kan ik voor je doen? En veel collega's die hadden een houding van: hij moet zeggen wat we moeten doen. Door die studie kan je dat dus op een andere manier bekijken, en dan zeg je nee, hij werkt zo. Wij moeten zorgen dat we met een plan komen: Wat willen wij bereiken en wat moet hij dan doen? En dan kom je daar uiteindelijk toch. Hierdoor zijn we steeds meer als een team gaan opereren. (Ad, leraar op een roc)

Aan de slag gaan binnen teams

Een tweede manier waarop teacher leaders hun rol kunnen invullen is door met collega-leraren binnen hun teams aan de slag te gaan, bijvoorbeeld door wederzijds leren te stimuleren, door lesbezoeken bij elkaar te organiseren en door kennisdeling als vervolg op individuele scholingsactiviteiten te stimuleren. Samen met hun teams kunnen ze proberen hun collectieve ambities te realiseren en hun leidinggevendenden daarin mee te krijgen. Zo kunnen ze bijdragen aan het zelfbewustzijn en de zelfsturing van hun teams.

Faciliteren van de dialoog tussen strategisch management en teams

Een derde manier waarop teacher leaders hun rol kunnen invullen is door de dialoog tussen de twee organisatiecontexten van strategisch management en leraren te faciliteren. Teacher leaders kunnen binnen hun school de interne dialoog tussen de werkvloer en het strategisch management stimuleren en faciliteren en zo als bruggenbouwers een verbinding leggen tussen praktische vraagstukken bij het begeleiden van leerlingen en de strategische vraagstukken van de organisatie.

Op het Nova-college zijn de seniorleraren zich gaan zien als boundary-crossers tussen het management en leraren. Gezamenlijk zijn ze op zoek naar activiteiten en instrumenten waarmee ze de dialoog binnen hun organisatie kunnen versterken. Zo organiseren ze regelmatig kenniscafés. In 2014 speelden ze een belangrijke rol bij de jaarlijkse strategische managementconferentie waar ze de onderzoeken uit hun masteropleiding presenteerden. Begin 2016 organiseerden zij het Bootcamp2016, een roc-brede onderwijsconferentie voor alle ruim 1000 medewerkers.

Wat betekent dit voor schoolleiders en leraren?

Ik heb in dit hoofdstuk proberen aan te geven dat gespreid leiderschap in scholen niet zonder (meerdere) teacher leaders kan die leiderschapskwaliteiten bezitten om zowel op inhoud als het proces (tijdelijk) een regierol te pakken. Die kwaliteiten zijn niet vanzelfsprekend aanwezig na het afronden van een initiële lerarenopleiding. Voor het stimuleren van gespreid leiderschap in scholen moet er dus aandacht zijn voor het ontwikkelen van die kwaliteiten, bijvoorbeeld door middel van scholingstrajecten zoals een masteropleiding. Maar ook door middel van ondersteuning binnen de school. Met het ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten krijgen leraren handvatten en instrumenten in handen om leiderschap naar zich toe te trekken. Zo'n nieuwe rol gaat vaak gepaard met onzekerheid, bijvoorbeeld ten aanzien van hun interactie met collega's. Net als beginnende leraren in een school ondersteuning nodig hebben bij het vorm geven aan hun docentschap en het (verder)

ontwikkelen van een beroepsidentiteit, hebben beginnende teacher leaders ondersteuning nodig bij het vormgeven aan hun leiderschap en het ontwikkelen van hun nieuwe beroepsidentiteit. Dat vraagt ondersteuning en begrip van leidinggevendenden voor het ontwikkelproces waar beginnende teacher leaders zich in bevinden. En dat vraagt om een cultuur waarin aandacht is voor groei, ontwikkeling en het opdoen van ervaring, in plaats van een cultuur waar mensen zich eerst en vooral moeten bewijzen.

Een cultuur van gespreid leiderschap is niet iets wat vanzelf ontstaat in scholen. Dat vraagt aandacht en zorgvuldige acties. Het positioneren van leraren met leiderschapskwaliteiten kan daarbij behulpzaam zijn, bijvoorbeeld met behulp van de functiemix. Dat heeft voordelen, omdat het ontwikkelend leiderschap zo erkent en niet in de kiem smoort of negeert. Mensen kunnen dan makkelijker de ruimte krijgen om hun leiderschap verder te ontwikkelen zonder voortdurend een plek te moeten bevechten. Aan de andere kant heeft positionering in de organisatiestructuur ook een risico. Het kan gespreid leiderschap belemmeren omdat het een statische situatie creëert waarbij anderen niet meer uitgedaagd worden om ook invloed uit te oefenen. Bovendien is er het risico dat teacher leaders langzamerhand opschuiven naar het strategisch management.

De grote vraag rond teacher leadership is hoe er een verschuiving kan plaatsvinden van gemandateerd leiderschap dat verbonden is met de functiestructuur (enkel het leider-plus aspect) naar gespreid leiderschap dat is ingebed in de organisatiecultuur. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dat de school leiderschap van leraren wel erkent, maar niet vastlegt door middel van vaste posities en salarisschalen die toegekend worden door het management van de school.

Daarmee komen bij het versterken van leiderschap van leraren twee vragen op: wie verleent het mandaat? En in hoeverre is dat leiderschap verbonden met traditionele hiërarchische lijnen? Ook teams zouden zelf op basis van gezamenlijk afgesproken criteria leraren moeten kunnen voordragen voor een (tijdelijke) leiderschapsrol.

Erkenning kan ook op een projectmatige wijze georganiseerd worden. Het bedrijfsleven, met name de softwarebranche, werkt regelmatig met een aanpak waarbij alle leden van een team de mogelijkheid krijgen om vernieuwende ideeën voor te stellen, waarbij vervolgens het hele team de ideeën op originaliteit en haalbaarheid beoordeelt. De indieners van de beste ideeën krijgen vervolgens de gelegenheid om die met een projectteam uit te werken. Een dergelijke aanpak lijkt erg op de aanpak van Onderwijspioniers en het LerarenOntwikkelfonds waarin leraren ideeën voor onderwijsinnovatie kunnen indienen. Een landelijke jury selecteert de beste ideeën en de inzenders worden vervolgens gefaciliteerd en ondersteund bij de uitvoering daarvan.

Binnen de Stichting Westelijke Tuinsteden voor openbaar basisonderwijs in Amsterdam is onlangs een lokale variant van het LerarenOntwikkelfonds gestart onder de titel 'Waaghalzen'. In dat traject krijgen jaarlijks 15 waaghalzen de gelegenheid om hun project uit te werken. Geselecteerde leraren krijgen een schooljaar lang een klein budget om hun ideeën binnen hun eigen werkomgeving verder te brengen en een podium om hun ideeën met de hele organisatie te delen. Tegelijk worden ze ondersteund door begeleiders, leerbijeenkomsten, en een netwerk met gelijkgestemde collega's.

Dit soort aanpakken daagt alle leraren binnen een school uit om zich te identificeren met een rol als teacher leader en om hun leiderschap te ontwikkelen en naar zich toe te trekken, terwijl tegelijkertijd het eigenaarschap bij het hele team blijft liggen en rollen van leiders en volgers voortdurend kunnen wisselen.

Reflectievragen:

1. In hoeverre is er binnen jouw school aandacht voor de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten van leraren?
2. In welke mate worden binnen jouw school leraren uitgedaagd om leiderschap op te pakken?
3. In hoeverre vormen organisatiestructuren en organisatieculturen binnen jouw school daarbij een belemmering?
4. In welke mate is er in jouw school sprake van een dialoog tussen het strategisch management en leraren en welke dialooginstrumenten kunnen je daarbij inzetten?

Literatuur

Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: Boundary crossing binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 25(1), 15-19.

Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks. Dissertation*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.

Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-58). Oxon: Routledge.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools. Academisch proefschrift*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

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.

