

# Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools

Academisch proefschrift

Marco Snoek



# **Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools**

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

Ter verkrijging van  
de graad van doctor

aan de Universiteit van Amsterdam,

op gezag van de Rector Magnificus,  
prof. dr. D.C. van den Boom,

ten overstaan van een door het college  
voor promoties ingestelde commissie,

in het openbaar te verdedigen  
in de *Aula der Universiteit*  
op woensdag 25 juni 2014, te 13:00 uur

door

**Marco Snoek**

geboren te Zaandam

## **SAMENVATTING**

# **HET ONTWIKKELEN VAN LEIDERSCHAP VAN LERAREN EN DE INVLOED DAARVAN IN SCHOLEN**

### **Inleiding**

Succesvolle schoolinnovaties zijn afhankelijk van het vermogen van scholen om verandering en ontwikkeling te initiëren en te managen. Aangezien leraren sleutelspelers zijn in deze processen van verandering en ontwikkeling, kan het innovatievermogen van scholen vergroot worden door gebruik te maken van het verandervermogen van leraren en door dit vermogen te versterken. Dit verandervermogen van leraren heeft betrekking op hun capaciteit om – individueel of collectief en door ontwikkeling, inspiratie en onderzoek – richting te geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, schoolleiders en andere leden van de schoolgemeenschap. In dit onderzoeksproject benoemen we dit richting geven en invloed uitoefenen – met het doel om scholen en leerresultaten van leerlingen te verbeteren – als 'leiderschap van leraren'.

Leiderschap van leraren vraagt specifieke kennis en vaardigheden. De initiële lerarenopleiding bereidt aankomende leraren echter nauwelijks voor op leiderschapsrollen, waardoor veel leraren slecht voorbereid zijn om niet alleen binnen de context van het eigen leslokaal leiderschap uit te oefenen, maar ook daarbuiten. Voor het ontwikkelen van leiderschap zijn daarom specifieke post-initiële leerarrangementen nodig. De relatie tussen leerarrangementen en hun uiteindelijke impact op de schoolpraktijk is echter complex. Die relatie veronderstelt een causale relatie tussen het ontwerp van het leerarrangement en de kennis en vaardigheden die de deelnemers aan dat arrangement ontwikkelen, een causale relatie tussen de ontwikkelde kennis en vaardigheden en een verandering in de feitelijke rollen en het handelen van leraren in de school, en een causale relatie tussen nieuwe rollen en ander handelen en de uiteindelijke uitkomsten in de school, in termen van leerresultaten van leerlingen of concrete schoolontwikkeling.

Dit onderzoeksproject richtte zich op twee zaken: op de behoefte aan leerarrangementen gericht op leiderschap van leraren, en op de complexe relatie tussen dergelijke leerarrangementen en het effect op de werkplek. Het hoofddoel van het onderzoeksproject was om meer inzicht te krijgen in de mate waarin en de wijze waarop post-initiële leerarrangementen gericht op het leiderschap van leraren, bijdragen aan ontwikkeling van leraren en scholen.

### **Theoretisch raamwerk**

Binnen dit onderzoek heeft de term 'leiderschap van leraren' betrekking op een actieve en verantwoordelijke rol voor leraren die het niveau van het individuele leraarschap in de context van het klaslokaal overstijgt. Leiderschap van leraren heeft betrekking op activiteiten die te maken hebben met onderzoek door leraren, innovatie en het inspireren van collega's en de school als geheel. Dit leiderschap kan vastgelegd worden in formele leiderschapsposities, gedelegeerd en gemandateerd vanuit de schoolleiding aan specifieke ervaren of excellente leraren (Harris, 2007; MacBeath, 2009; Yukl, 1999).

Maar het kan ook dynamisch van karakter zijn, wanneer er vanuit gegaan wordt dat iedere leraar de potentie heeft om leiderschap uit te oefenen als onderdeel van zijn rol als leraar, wanneer leiderschap is verdeeld over het hele team en wanneer de rol van leiders en volgers over de tijd kan variëren (Frost, 2012; Kessels, 2012; Lambert, 2002).

Het effect van leerarrangementen op de werkplek wordt ook wel aangeduid met de term 'transfer van leren'. Onderzoek naar transfer van leren geeft aan dat het effect van leerarrangementen beïnvloed wordt door het ontwerp van het leerarrangement zelf, door de persoonlijke kwaliteiten en motivatie van de deelnemers, en door het 'transferklimaat op de werkplek' (Baldwin & Ford, 1988; Boshuizen, 2003; Gielen, Streumer, & Van der Klink, 2004; Van der Klink, 2012). Dit transferklimaat heeft betrekking op de voorwaarden op de werkplek die het toepassen van nieuw ontwikkelde competenties op de werkplek stimuleren of juist belemmeren (Hatala & Fleming, 2007; Lim & Morris, 2006; Rouiller & Goldstein, 1993) .

Het besef dat het effect van leerarrangementen niet alleen bepaald wordt door de doelen en het ontwerp van het leerarrangement zelf, maar ook door de voorwaarden op de werkplek, heeft geleid tot aandacht voor 'externe curriculum consistentie': de homogeniteit van opvattingen van betrokkenen (bijv. de opleiders en leidinggevenden) ten aanzien van de doelen en beoogde uitkomsten van het leerarrangement (Kessels, 1993). Om die homogeniteit te creëren is strategische afstemming (strategic alignment) tussen de kernelementen van het leerarrangement en de veranderagenda van de werkplek noodzakelijk.

Strategisch alignment vraagt om een dialoog tussen de betrokkenen vanuit verschillende contexten. Deze dialoog kan beschouwd worden als een proces van grensoverschrijdingen tussen twee activiteitssystemen (Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 2001; Tsui & Law, 2007). In dit proces van grensoverschrijdingen kan het leerarrangement beschouwd worden als een grenszone (boundary zone) en de deelnemers als grensgangers (boundary crossers). Specifieke activiteiten in het leerarrangement, zoals onderzoeksopdrachten, kunnen fungeren als concrete grensobjecten (boundary objects) die een gezamenlijke dialoog uitlokken en ondersteunen, waardoor verschillen tussen contexten (opleiding en werkplek) worden verkend en gezamenlijk leren kan ontstaan (Carlile, 2004; Star, 1989).

## Onderzoeksvragen

Om inzicht te krijgen in de mate waarin en wijze waarop post-initiële leerarrangementen gericht op het leiderschap van leraren bijdragen aan ontwikkeling van leraar en school, was het noodzakelijk om verschillende kenmerkende leerarrangementen te identificeren, die de context kunnen zijn voor empirisch onderzoek. Dat heeft geleid tot de eerste onderzoeksvraag:

1. Welke trends in samenleving en onderwijs hebben invloed op het ontwerp van leerarrangementen voor leraren, en wat is hun impact op de dynamiek en grensoverschrijdingen tussen school en opleiding?

Op basis van een literatuuronderzoek zijn vier prototypische leerarrangementen geïdentificeerd. Drie van deze leerarrangementen zijn terug te vinden in de Nederlandse context. Drie concrete voorbeelden van dergelijke leerarrangementen zijn vervolgens

gebruikt als context voor empirische casestudies aan de hand van de volgende drie onderzoeksvragen:

2. In welke mate en op welke wijze dragen leerarrangementen binnen een academische opleidingsschool bij aan de ontwikkeling van leraar en school, en welke aspecten van de schoolcultuur en de schoolorganisatie spelen daar een rol in?
3. In welke mate en op welke wijze draagt een masteropleiding voor leraren bij aan ontwikkeling van leraren, nieuwe leiderschapsrollen van leraren en aan schoolontwikkeling, en welke elementen van het transferklimaat van de school stimuleren of hinderen deze ontwikkeling?
4. In welke mate en op welke wijze versterkt een opleidingsontwerp dat grensoverschrijdingen tussen de activiteitssystemen van school en opleiding bevordert, het effect van een op leiderschap van leraren gerichte masteropleiding, op de ontwikkeling van leraren, op nieuwe leiderschapsrollen van leraren en op schoolontwikkeling?

## Contexten voor leiderschapontwikkeling

In Hoofdstuk 2 van dit proefschrift wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord. Om zicht te krijgen op de mate waarin post-initiële leerarrangementen gericht op leiderschap van leraren bijdragen aan ontwikkeling van leraar en school, is het noodzakelijk om geschikte contexten voor empirisch onderzoek te identificeren. Aan de hand van een analyse van 48 documenten met toekomstscenario's voor onderwijs en lerarenopleidingen zijn belangrijke trends en onzekerheden geïdentificeerd die invloed zullen hebben op het ontwerp van post-initiële leerarrangementen voor leraren. De analyse liet bovendien de rol van de sleutelactoren zien: overheid, scholen, (beroepsorganisaties van) leraren, en lerarenopleidingen. Deze sleutelactoren maken deel uit van verschillende activiteitssystemen. De scenario's die in de documenten beschreven zijn, laten zien dat de relaties tussen deze sleutelactoren en de grensoverschrijdingen tussen de activiteitssystemen waar ze deel van uit maken, grote invloed hebben op het ontwerp van leerarrangementen. Op basis van een nadere analyse van de interacties tussen de sleutelactoren in de verschillende scenario-documenten, kwamen vier prototypische scenario's voor de toekomst van de lerarenopleiding naar voren.

- Het *marktscenario* is een scenario waarin leerarrangementen het resultaat zijn van klant-aanbieder relaties. De nadruk in dit scenario ligt op het inspelen op de vragen en behoeften van de school als klant, terwijl hogescholen, universiteiten en andere aanbieders onderling concurreren in het aanbieden van hun diensten aan de school. De hoofdspeler is de school waarbij de nadruk ligt op schoolontwikkeling.
- Het *bureaucratische scenario* is een scenario voor (post-initiële) ontwikkeling van leraren, waarbij de overheid en het beleidssysteem dominant zijn en het speelveld bepalen voor de andere sleutelactoren en hun activiteitssystemen. Grensactiviteiten krijgen vooral vorm door middel van opgelegde regelingen en onderhandelingen tussen beleidsmakers en belangengroepen vanuit de andere activiteitssystemen. De nadruk binnen dit scenario ligt op individuele professionele ontwikkeling in de context van formele kwalificatie-eisen.
- Het *netwerkscenario* is een scenario waarin grenzen tussen de activiteitssystemen van school en opleiding overschreden worden. Institutionele grenzen worden vervangen door netwerkstructuren die gekenmerkt worden door gemengde

communities of practice van leraren, schoolleiders, opleiders en onderzoekers. In dit scenario ligt de nadruk op het verbinden van individuele professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

- Binnen het *professionalisme scenario* ligt de belangrijkste rol bij professionele groepen van leraren en lerarenopleiders die verantwoordelijkheid nemen voor hun professionele kwaliteit.

De analyse van de scenario-documenten laat zien dat de toekomst van de lerarenopleidingen voor een belangrijk deel bepaald wordt door de mate waarin de sleutelactoren en hun activiteitssystemen open staan voor grensoverschrijdingen en de bereidheid van de sleutelactoren om institutionele grenzen te overbruggen. Het *Intermezzo* na hoofdstuk 2 analyseert in welke mate de vier prototypische scenario's te herkennen zijn in de Nederlandse context voor ontwikkeling van leraren. Op basis van deze vergelijking zijn drie typen leerarrangementen voor leraren geïdentificeerd die de context vormen voor de drie empirische casestudies: De academische opleidingsschool als schoolgestuurd leerarrangement (aansluitend bij het marktscenario), een masterprogramma rond leiderschap van leraren als opleidingsgestuurd leerarrangement (aansluitend bij het bureaucratische scenario), en een masterprogramma rond leiderschap van leraren dat tot stand is gekomen in een partnerschap tussen hogeschool/universiteit en scholen (aansluitend bij het netwerkscenario). Op dit moment zijn er nog geen leerarrangementen rond leiderschap van leraren te vinden die aansluiten bij het professionalisme scenario.

## Leiderschapsontwikkeling binnen een academische opleidingsschool

In *Hoofdstuk 3* wordt de tweede onderzoeksvraag beantwoord. Hier wordt de eerste empirische casestudy gepresenteerd, waarbij de academische opleidingsschool als context en leerarrangement voor leraren centraal staat. Binnen de academische opleidingsschool die in deze casestudy centraal stond, is het ontwerp van het leerarrangement vrijwel uitsluitend georganiseerd vanuit de context van de school, met beperkte ondersteuning vanuit de lerarenopleiding. De deelnemende leraren zijn betrokken in onderzoeksprojecten met als doel om bij te dragen aan schoolontwikkeling. De bijdrage aan professionele ontwikkeling van leraren is meer impliciet, waarbij de nadruk ligt op het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. Er zijn noch expliciete criteria en doelen ten aanzien van leeruitkomsten, noch expliciete assessmentsprocedures.

Voor de beantwoording van de vraag op welke wijze leerarrangementen binnen een academische opleidingsschool zowel bijdragen aan ontwikkeling van individuele leraren als aan ontwikkeling van de school zijn kwalitatieve data verzameld door middel van semi-gestructureerde interviews met 11 docent-onderzoekers in drie scholen. Het onderzoek laat zien dat de betrokkenheid van leraren bij onderzoeksprojecten binnen de school kan bijdragen aan ontwikkeling op drie niveaus: dat van de individuele leraren, dat van teams en dat van de school als geheel. De mate waarin de betrokkenheid van leraren in onderzoeksprojecten zowel bijdroeg aan professionele ontwikkeling van de onderzoeksdocenten als aan schoolontwikkeling verschilde echter sterk tussen de scholen. In alle drie de scholen was sprake van professionele ontwikkeling van de individuele onderzoeksdocenten, in twee van de scholen was ook sprake van collectief

leren binnen het team van onderzoeksdocenten. In slechts één school hadden de onderzoeksdocenten het gevoel concreet bij te dragen aan de ontwikkeling van de school als geheel. De deelnemers binnen deze school gaven aan dat hun bewustzijn versterkt was ten aanzien van de school als complexe organisatie, ten aanzien van de rol die het management daarbinnen speelt, en hoe hun eigen passies, competenties en potentieel en de kwaliteiten van collega's kunnen bijdragen aan innovaties.

Op basis van de verschil tussen de scholen zijn enkele belangrijke voorwaarden geïdentificeerd die het verbinden van effectieve professionele ontwikkeling van leraren en effectieve schoolontwikkeling faciliteren en die het uitoefenen van leiderschap door de onderzoeksdocenten stimuleren of belemmeren. Deze sleutelvoorwaarden zijn:

- Samenwerking in onderzoeksteams en tussen onderzoeksteams en schoolmanagement;
- Gedeeld eigenaarschap van onderzoeksdocenten en schoolmanagement;
- Een gecombineerde focus op onderzoek, ontwerp en implementatie;
- Erkenning van de rol van de onderzoeksdocenten;
- De beschikbaarheid van een platform voor de onderzoeksdocenten om de uitkomsten van hun onderzoek te delen met anderen binnen de school;
- Ruimte voor een andere dynamiek binnen de school, gebaseerd op focus, reflectie en zorgvuldige analyse.

## Leiderschapsontwikkeling door middel van een masteropleiding

In het *tweede Intermezzo* dat volgt op Hoofdstuk 3, wordt de tweede context voor het ontwikkelen van leiderschap van leraren geïntroduceerd: geaccrediteerde arrangementen in de vorm van masteropleidingen gericht op het leiderschap van leraren.

De tweede empirische casestudy die gepresenteerd wordt in *Hoofdstuk 4*, heeft betrekking op de geaccrediteerde masteropleiding *Professioneel Meesterschap* waarvan het ontwerp is bepaald door een samenwerkingsverband van universiteiten en hogeschool en gebaseerd op de kwaliteitseisen die gedefinieerd zijn door de overheid, met een beperkte betrokkenheid van de school. Bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag naar de wijze waarop een masteropleiding zowel bijdraagt aan professionele ontwikkeling en nieuwe leiderschapsrollen van individuele leraren als aan schoolontwikkeling, wordt met name aandacht besteed aan de rol van het transferklimaat binnen de school. De veronderstelling is dat het transferklimaat bepalend is voor het gebruik van leiderschapscompetenties door leraren binnen de school en voor hun impact op schoolontwikkeling.

In de casestudy zijn 18 afgestudeerde masterdocenten uit de eerste twee lichtingen van de opleiding en hun leidinggevenden geïnterviewd. De uitkomsten laten zien dat in de context van een masteropleiding met individuele deelnemers, de impact van het programma op individuele professionele ontwikkeling groot kan zijn. De deelnemers hadden een sterke motivatie om hun nieuwe kwaliteiten toe te passen binnen hun teams en de school als geheel. Echter, de mogelijkheden om hun leiderschapskwaliteiten toe te passen buiten het leslokaal en bij te dragen aan teamontwikkeling en schoolontwikkeling, was afhankelijk van de mate waarin aspecten van het organisatieklimaat, zoals strategisch alignment, stimulansen in de werkcontext, mogelijkheden om leiderschap toe

te passen, en ondersteuning van leidinggevend en collega's, ondersteunend zijn. Als deze ondersteunend zijn, kan dat er toe leiden dat er een strategisch partnerschap tussen de masterleraar en zijn/haar leidinggevende ontstaat. Wanneer leraren met leiderschapskwaliteiten geïsoleerd zijn binnen hun school, en wanneer het schoolmanagement, leidinggevend en collega's niet open staan voor hun leiderschap, zullen 'teacher leaders' echter moeizaam verschil kunnen maken in de school. Als er geen afstemming is tussen de veranderagenda van de school en de doelen van de masteropleiding, en wanneer de deelnemers aan de masteropleiding de enige grensgangers zijn binnen de school, dan zal een masteropleiding die gericht is op leiderschap van leraren weinig impact hebben op schoolontwikkeling.

Het *derde Intermezzo* na Hoofdstuk 4 beschrijft hoe de tweede casestudy geleid heeft tot het opnieuw overdenken van het ontwerp van de masteropleiding. Op basis van de uitkomsten van de casestudy van Hoofdstuk 4 zijn zes ontwerpprincipes voor masteropleidingen geformuleerd die tot doel hebben om grensoverschrijdingen tussen opleiding en werkplek te versterken om daarmee bij te dragen aan een sterkere externe curriculumconsistentie en een sterke strategische afstemming tussen de doelen van de opleiding en de doelen van de school. Deze ontwerpprincipes hebben zowel betrekking op het ontwerpproces (principe 1 en 2) als op het design van de masteropleiding zelf (principe 3 tot 6).

1. Strategisch alignment tussen de veranderagenda van de school en de doelen van de opleiding;
2. Gedeeld eigenaarschap vanuit de opleiding en de school;
3. Een sterke verbinding tussen programma-inhoud en thema's vanuit de school;
4. Collectief betrekken van meerdere leraren uit één school in de opleiding;
5. Betrokkenheid van leidinggevend bij grensoverschrijdende activiteiten;
6. Betrokkenheid van lerarenopleiders bij grensoverschrijdende activiteiten.

Aan de hand van deze ontwerpprincipes is in nauwe samenwerking met drie Regionale Opleidingscentra (ROCs) een nieuw ontwerp gemaakt van de masteropleiding *Professioneel Meesterschap*. Dit nieuwe ontwerp waarin het activiteitssysteem van de school en de opleiding door verschillende vormen van grensoverschrijdingen verbonden worden, is de basis voor de derde casestudy.

In *Hoofdstuk 5* wordt de vierde onderzoeksvraag beantwoord naar de wijze waarop deze grensoverschrijdingen tussen opleiding en school leiden tot versterking van de verbinding tussen ontwikkeling van leraren, nieuwe leiderschapsrollen en schoolontwikkeling. Het leerarrangement dat centraal staat in de derde casestudy is het herontwerp van de masteropleiding *Professioneel Meesterschap* met 42 deelnemers die zijn aangesteld als LD-leraren (senior teachers) binnen drie ROCs. De onderzoeksgegevens zijn verzameld door middel van semi-gestructureerde interviews met 8 LD-docenten, hun leidinggevend en hun opleiders. Aanvullende data zijn verzameld door middel van interviews met strategische sleutelpersonen uit het schoolmanagement en door middel van focusgesprekken met de opleiders en met management, staf en docenten uit de ROCs.

Het onderzoek laat zien dat de LD-docenten hun kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen hebben ontwikkeld met betrekking tot leren, lesgeven, organisatie, innovatie en onderzoek. Hoewel hun formele rol binnen de organisatie nog niet veranderde, leidden hun nieuwe capaciteiten tot een andere invulling van hun rol. Daarbij maakten ze gebruik



van een dieper begrip van theorieën rond leren en lesgeven, een breder perspectief op hun curriculum, hun team en hun organisatie, een meer onderzoekende houding, een sterkere focus op het delen van kennis, en, door dit alles, een sterker zelfvertrouwen en grotere autoriteit. Ze waren in staat om richting te geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, team, leidinggevend en, gezamenlijk, op het management en beleidsafdelingen op schoolniveau. Deze nieuwe invulling van hun handelen leidde tot verandering van werkpraktijken op het niveau van teams of units. Die veranderingen werden zichtbaar in nieuwe curricula, nieuwe didactische aanpakken, nieuwe instrumenten, en in de manier waarop ze rolmodel waren voor hun leerlingen. Ze waren ook in staat om invloed uit te oefenen op leiderschaps-praktijken binnen de school, door binnen teams bij te dragen aan een sterker zelfbewustzijn, een meer proactieve houding, een sterkere gerichtheid op teamleren en een grotere openheid voor onderzoek, data en theorie.

Het masterprogramma droeg effectief bij aan schoolontwikkeling, zichtbaar in een verandering van werkpraktijken en leiderschapspraktijken binnen de school. Beslissende elementen uit het ontwerp die bijdroegen aan schoolontwikkeling betroffen de strategische afstemming, het collectieve ontwerp waarbij 42 LD-docenten van drie ROCs betrokken waren, en het gedeelde eigenaarschap van de opleiders en het strategisch management van de drie ROCs.

Hoewel de masteropleiding effectief blijkt in het verbinden van professionele ontwikkeling van deelnemers en schoolontwikkeling, en de deelnemers binnen hun organisatie een kritische massa vormen die een katalysator voor vernieuwing in hun scholen is, zijn er nog punten waar verbetering op mogelijk is. Het eigenaarschap ten aanzien van het programma lag vooral op het niveau van het strategisch management, maar was niet verbreed naar de leidinggevenden van de LD-docenten. Dit geeft aan dat er binnen de ROCs interne grenzen bestaan waarmee rekening gehouden moet worden als we de impact van masterprogramma's willen vergroten. Het ontwerp van de opleiding bood daarnaast onvoldoende handvatten om de betrokkenheid van leidinggevenden en opleiders in grensoverschrijdende activiteiten te ondersteunen doordat geschikte grensobjecten ontbraken die hen actief konden betrekken bij een gedeelde en betekenisvolle dialoog tussen opleiding en school.

## **Conclusies en suggesties voor verder onderzoek**

De reflectie op de uitkomsten van de drie casestudies levert de basis voor een aantal bredere conclusies met betrekking tot het ontwerp van leeromgevingen en het implementeren van leiderschap van leraren in scholen.

In formele opleidingstrajecten waarbij sprake is van een opleidingscontext en een werkcontext, zoals bijvoorbeeld in de masteropleidingen van casestudies 2 en 3, wordt de kloof tussen beide contexten vaak beschreven met behulp van de metafoor van 'transfer'. In deze metafoor wordt kennis ontwikkeld binnen één context om vervolgens te worden toegepast in een andere context. Het gebruik van de transfermetafoor in onderwijscontexten versterkt feitelijk de scheiding tussen de twee contexten en benadrukt de scheiding tussen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, tussen leren en innoveren. Om het effect van leerarrangementen op schoolontwikkeling te vergroten is het belangrijk om los te komen van mentale modellen die uitgaan van segmentatie, waarin professionele ontwikkeling en innovatie gezien worden als

gescheiden taken en waarin school en lerarenopleiding als gescheiden systemen naast elkaar bestaan. Dit vereist de ontwikkeling van sterke en gelijkwaardige partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen, gericht op zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling en gebaseerd op mentale modellen waarin leren beschouwd wordt als een grensoverschrijdende activiteit in grenszones waarbinnen boundary objecten ingezet worden.

Dit proces van grensoverschrijdend leren kan versterkt worden door gezamenlijke inzet van lerarenopleiding en school bij het ontwerpen van leerarrangementen, gericht op het versterken van externe curriculumconsistentie. Daarnaast kan de positie van grensgangers versterkt worden, door meerdere grensgangers vanuit één school te betrekken en door deze grensgangers expliciete posities binnen de school te geven (bijvoorbeeld als onderzoeksdocent of LD-docent). Ten slotte kunnen grensoverschrijdingen ondersteund worden door het gebruik van boundary objecten die de verschillende betrokkenen uitnodigen om deel te nemen in een gezamenlijke dialoog waarbinnen verschillen tussen de contexten van school en opleiding verkend worden, en waarbinnen collectief leren kan plaats vinden. Binnen de casestudies zijn we verschillende effectieve boundary objecten (zoals de onderzoeksprojecten en de monitorgroep) en minder effectieve boundary objecten (zoals deelname van leidinggevendenden aan hoorcolleges) tegengekomen.

De casestudies laten zien dat de scheiding tussen school en lerarenopleiding de lerarenopleiding in de rol zet van leverancier van kennis en adviseur bij ontwikkelprocessen in scholen. In deze rol zijn de lerarenopleiders vooral docent en expert. Veel minder aandacht is er voor de rol van de opleider als lerende. Gevolg is dat expansief leren binnen de grenszone vooral gericht is op het effect voor de school en minder op het effect voor de lerarenopleiding. Dit past bij leerarrangementen die aansluiten bij de marktscenario's of bureaucratische scenario's die nu nog dominant zijn. Leerarrangementen die ontworpen zijn vanuit partnerschappen vragen echter een fundamenteel ander mentaal model waarbij expansief leren in grenszones wederzijds is. In een dergelijk nieuw mentaal model leiden grensoverschrijdende activiteiten zowel tot professionele ontwikkeling van leraren als van lerarenopleiders. Dit proces van wederzijds leren kan vervolgens leiden tot zowel ontwikkeling van de school als van de lerarenopleiding.

De drie casestudies laten zien hoe het ontwikkelen van leiderschapskwaliteiten van leraren op een krachtige manier kan bijdragen aan de betrokkenheid van leraren bij processen van schoolontwikkeling die het niveau van de eigen klas overstijgen. Een actieve rol van de schoolleiding is echter een belangrijke voorwaarde voor de daadwerkelijke uitoefening van dat leiderschap. Door hun leiderschap zijn 'teacher leaders' de sleutel in het versterken van de rol van de beroepsgroep bij de verbetering van de kwaliteit van onderwijs.

De leraren in onze casestudies waren pioniers, niet alleen door hun leiderschap uit te oefenen bij onderwijsontwikkeling en het ondersteunen van collega's, maar ook door binnen hun scholen een vruchtbare bodem te creëren waarbinnen een andere leiderschapscultuur zich kan ontwikkelen. Zulke pioniers staan daarmee voor een complexe taak. Daarvoor is het noodzakelijk om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen. Dat proces van leiderschapsontwikkeling vraagt tijd en de mogelijkheid om leiderschap in de praktijk uit te proberen. In dit ontwikkelproces hebben leraren ondersteuning nodig bij de eerste stappen als 'teacher leader'. Het ontwikkelen van

leiderschap van leraren kan zo beschouwd worden als een strategie voor professionele ontwikkeling die goed past in post-initiële carrièrepaden van leraren.

Voor de scholen die participeerden in de casestudies was leiderschap van leraren een nieuw element binnen hun organisatie. De leidinggevenden van de scholen uit de eerste en derde casestudy creëerden ruimte voor gemandateerd leiderschap van leraren door 'teacher leaders' te selecteren en aan te stellen. Door hun positie en mandaat waren de 'teacher leaders' zichtbaar en konden ze niet genegeerd worden binnen de school. Dit was één van de sleutelementen voor de succesvolle implementatie van leiderschap van leraren binnen deze scholen. Tegelijkertijd kent deze vorm van strategisch gespreid en gemandateerd leiderschap valkuilen, doordat het een statische structuur van leiderschap creëert waarbij leiderschap van leraren een strategisch instrument is vanuit de schoolleiding, door middel van opdrachten vanuit het management en gericht op schoolbrede strategische thema's. Dit kan ten koste gaan van de aandacht voor dagelijkse concerns van leraren. De 'teacher leaders' in de school droegen binnen hun teams echter actief bij aan het versterken van het zelfbewustzijn en zelfsturend vermogen van de 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 kan het formeel aanstellen van een kleine groep gemandateerde 'teacher leaders' een stap zijn in een ontwikkelproces richting scholen die zich kenmerken door leiderschap en verandercapaciteit van alle leraren.

Hoewel we in staat waren om de onderzoeksvragen te beantwoorden, kwamen er ook weer nieuwe vragen op die onderwerp kunnen zijn voor vervolgonderzoek:

- Het onderzoek zou uitgebreid kunnen worden naar andere leerarrangementen en contexten. Voorbeelden zijn masteropleidingen gericht op leiderschap in het basisonderwijs, en leerarrangementen die passen binnen het professionalisme-scenario en die geïnitieerd zijn vanuit professionele groepen.
- Vervolgonderzoek zou meer nadrukkelijk moeten kijken naar persoonlijke kwaliteiten van leraren en de mate waarin die invloed hebben op het effect van professionele ontwikkeling op schoolontwikkeling.
- Uitbreiding van het onderzoek naar andere leerarrangementen, zoals andere masteropleidingen, kan helpen om effectieve boundary objecten te vinden die bijdragen aan expansief leren.
- Vervolgonderzoek kan meer nadrukkelijk kijken naar interne grenzen binnen scholen (en collega's en stafafdelingen meer expliciet meenemen in de dataverzameling).
- De nadruk in dit onderzoek lag op de impact van leerarrangementen op scholen. Vervolgonderzoek naar expansief leren in leerarrangementen die zich kenmerken door partnerschap zou meer nadrukkelijk ook moeten kijken naar de impact van expansief leren voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen.
- Tenslotte kan vervolgonderzoek inzicht geven in het lange-termijn effect van leiderschap van leraren en of en op welke wijze gemandateerd leiderschap zich kan ontwikkelen tot een vorm van leiderschap dat meer ingebed is in de cultuur van de school.

## Implicaties voor praktijk en beleid

De inzichten die in dit onderzoeksproject ontwikkeld zijn, hebben verschillende implicaties voor scholen, lerarenopleidingen, (de beroepsgroep van) leraren en de overheid.

*Scholen* kunnen hun innovatiecapaciteit vergroten door de cruciale rol van leraren bij innovatieprocessen te erkennen en door de ontwikkeling van leiderschap en innovatiecapaciteit van leraren binnen scholen te stimuleren en te ondersteunen. Door personeelsbeleid expliciet te verbinden aan de strategische agenda van de school, worden schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van individuen sterker gekoppeld. Daarbij moet rekening gehouden worden met interne grenzen tussen organisatieniveaus en beleidsafdelingen.

Het introduceren van leiderschap van leraren in scholen die daar weinig ervaring mee hebben, vraagt om heldere posities en een duidelijk mandaat voor 'teacher leaders'. Daarbij zullen zowel *schoolleiders* als 'teacher leaders' zich bewust moeten zijn van en aandacht moeten besteden aan de spanning tussen strategisch gespreid leiderschap en cultureel ingebed leiderschap. Dit kan helpen om een balans te vinden tussen structuur en controle aan de ene kant en vertrouwen en zelfsturing aan de andere kant.

Basiselementen van leiderschap kunnen al in de curricula voor de initiële *lerarenopleidingen* een plek krijgen. Bovendien kunnen lerarenopleiders ook op het terrein van leiderschap rolmodel zijn voor hun studenten.

*Partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen* kunnen meer vorm krijgen aan de hand van de metafoor van 'boundary crossing' in plaats van de metafoor van 'transfer'. Daarbij is behoefte aan boundary objecten die gelijkwaardige samenwerking stimuleren over institutionele grenzen heen. Deze partnerschappen bieden mogelijkheden voor collectieve post-initiële leerarrangementen waarbij de focus ligt op gezamenlijke agenda's die zich niet beperken tot schoolontwikkeling, maar ook de ontwikkeling van de opleiding meenemen. Dit vereist een nieuwe flexibiliteit van lerarenopleidingen om meer open curricula te ontwikkelen en om leidinggevenden en managers binnen scholen te betrekken bij het ontwerpen van maatwerkprogramma's. Daarvoor is een verandering in mentale modellen van opleiders nodig, uitgaande van flexibiliteit en ondernemerschap. In interne leerarrangementen zoals academische opleidingsscholen zouden leeropbrengsten van leraren meer expliciet gemaakt kunnen worden op zo'n wijze dat ze beoordeeld kunnen worden en kunnen leiden tot formele kwalificaties.

*Leraren* kunnen de professionele ruimte nemen om niet alleen invloed uit te oefenen op hun eigen handelen met hun leerlingen, maar ook op het onderwijs en leren in de school en op het beroep als geheel. Die leiderschapsrol kan ondersteund worden door de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten. In de bekwaamheidseisen voor leraren zou daarom meer expliciete aandacht moeten komen voor leiderschapscompetenties van leraren. Initiatieven vanuit de *beroepsgroep van leraren*, de Onderwijscoöperatie, moeten individuele professionele ontwikkeling (bijvoorbeeld in relatie tot het Lerarenregister) meer expliciet verbinden met schoolontwikkeling. Dit kan de impact van individuele professionaliseringstrajecten op schoolontwikkeling versterken.

*Nationaal beleid* rond onderwijs kan bijdragen aan het versterken van de sleutelrol van leraren in het sturen en ontwikkelen van onderwijs en leren, door leraren expliciet te betrekken in het proces van beleidsontwikkeling. Beleid ten aanzien van de kwaliteit en

ontwikkeling van leraren zal niet alleen aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van leiderschapscapaciteiten van leraren (bijvoorbeeld door het stimuleren van masteropleidingen voor leraren), maar ook expliciet rekening moeten houden met het feit dat deze capaciteiten alleen tot hun recht kunnen komen in scholen die open staan voor nieuwe vormen van gedeeld leiderschap.

De *overheid* kan het partnerschap tussen lerarenopleidingen en scholen gericht op ontwikkeling van leraren én schoolontwikkeling verder stimuleren. Dat kan door het lerarenbeleid niet te baseren op mentale modellen die gebaseerd zijn op 'transfer' en die leiden tot gescheiden rollen en verantwoordelijkheden voor lerarenopleidingen en scholen. In plaats daarvan zouden sturingsmechanismen de partnerschappen tussen opleiding en school als vertrekpunt moeten nemen, de onderlinge verbondenheid van leerarrangementen en schoolcontext moeten erkennen, en het strategisch alignment van opleidingsdoelen en innovatieagenda's van scholen sterker moeten stimuleren.