

'TEACHER LEADERSHIP': AANLEIDING TOT OPLEIDING IN TWENTE?

E. van Zandvoort

Samenvatting

Op basis van het concept *Teacher Leadership* wordt binnen het samenwerkingsverband Twente School of Education te Hengelo een masteropleiding op hbo-niveau ontwikkeld. De masteropleiding krijgt de naam *Leren en Innoveren* en zal excellente leraren gaan opleiden tot Teacher Leaders. In de opleiding zullen vier Teacher Leader taken centraal staan, namelijk het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen; het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen; het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's en het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.

In opdracht van Twente School of Education is een behoeftonderzoek uitgevoerd met betrekking tot de nieuwe masteropleiding *Leren en Innoveren*. De hoofdvraag die in dit behoeftonderzoek centraal stond, was:

Is er onder docenten behoefte aan een opleiding die opleidt tot Teacher Leader?

In dit verslag worden de resultaten van het behoeftonderzoek gepresenteerd. Door middel van een literatuurstudie is het begrip *Teacher Leadership* nader gedefinieerd. Met behulp van interviews is geïnventariseerd hoe docenten tegen *Teacher Leadership* en een eventuele opleiding hiervoor aankijken. Op basis van de resultaten van deze interviews kan geconcludeerd worden dat de vier *Teacher Leader* taken, die centraal staan in de master *Leren en Innoveren*, van belang worden geacht voor het onderwijs. Ook wordt een opleiding als toepasbaar en zinvol ervaren. Uit zowel de literatuur als uit de interviews blijkt dat er enkele voorwaarden van belang zijn om in acht te nemen bij het realiseren van de opleiding. Deze voorwaarden zijn in dit artikel omgezet tot aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van de master *Leren en Innoveren*.

Inleiding¹

Leiderschap speelt een sleutelrol bij de mogelijkheden van scholen om zich te ontwikkelen (Harris & Muijs, 2005; Fullan, 2002). Om effectief te kunnen zijn, moet leiderschap niet in handen zijn van één persoon, zoals een schooldirecteur. Het moet daarentegen verdeeld zijn over meerdere personen (Muijs & Harris, 2003; Fullan, 2002). Uit de literatuur blijkt dat gedeelde vormen van leiderschap, waaronder Teacher Leadership, steeds meer in opkomst zijn. Bij Teacher Leadership wordt de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor schoolontwikkeling en het gezamenlijk werken en leren benadrukt. Docenten zijn als Teacher Leaders actief en direct betrokken bij beleid- en schoolontwikkeling. Bovendien ontwikkelen docenten in deze leiderschapsrol expertise door samen te werken en samen te leren met collega's (Muijs & Harris, 2006).

Buckner en McDowelle (2000) beschrijven dat docenten die expertise hebben ontwikkeld in hun eigen klassenpraktijk veel te bieden hebben aan anderen binnen de schoolgemeenschap en daardoor als Teacher Leaders een aanwinst kunnen zijn voor een school. Ze kunnen hun kennis delen door als rolmodellen te dienen voor hun gelijken, te fungeren als 'informatiebronnen', door begeleiders te zijn tijdens gezamenlijke activiteiten en door expliciete instructie te geven ten aanzien van professionele ontwikkeling (Hatch, White & Fagenbaum, 2005). Het blijkt echter dat deze excellente docenten niet vanzelfsprekend als Teacher Leaders kunnen functioneren. Professionele ontwikkeling en formele voorbereiding zijn voor docenten van belang om Teacher Leader taken op zich te kunnen nemen (York-Barr & Duke, 2004; Snell & Swanson, 2000; Frost & Durrant, 2003; Lord & Miller, 2000; Muijs & Harris, 2003).

Op basis van het concept Teacher Leadership wordt binnen het samenwerkingsverband Twente School of Education een masteropleiding op hbo-niveau ontwikkeld. Twente School of Education is een samenwerkingsverband tussen Expertis Onderwijsadviseurs, Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente, Saxion Hogescholen en Universiteit Twente. De masteropleiding krijgt de naam Leren en Innoveren en zal excellente docenten gaan opleiden tot rolmodellen of coaches voor anderen. Met andere woorden, de opleiding leidt excellente docenten op tot Teacher Leaders. In de opleiding zullen vier Teacher Leader taken centraal staan, namelijk het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen; het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen; het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's en het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.

Met betrekking tot de ontwikkeling van masteropleidingen zijn er al enkele veldraadplegingen uitgevoerd. In het onderzoek van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2006) en in het onderzoek van de HBO-raad (2006) zijn met betrekking tot deze raadplegingen voornamelijk bestuurders en managers ondervraagd. Hierbij zijn de docenten echter niet uitgebreid aan het woord gekomen. Omdat docenten de doelgroep van de opleiding zijn, is het van belang ook hun visies, meningen en behoeftes te onderzoeken. In opdracht van Twente School of Education is daarom dan ook een behoefteteonderzoek uitgevoerd onder docenten in het onderwijs met betrekking tot de nieuwe masteropleiding Leren en Innoveren.

Dit behoefteteonderzoek draagt bij aan een gefundeerde en een relevante opzet van de master. De masteropleiding wordt namelijk in samenspraak met de doelgroep geconcretiseerd. Het onderzoek haakt tevens in op het adviesrapport van de Commissie Leraren (2007). Om het leraarschap te versterken en het lerarentekort te bestrijden, wordt in dit rapport onder andere geadviseerd om een verbreding van de loopbaanmogelijkheden van docenten te bewerkstelligen. De Commissie Leraren (2007) stelt voor de huidige indeling in salarisschalen te vervangen door een onderscheid in onderwijsgevende functies dat is gebaseerd op kwalificatieniveau. De kern van dit nieuwe stelsel is dat de leraar zich voor een hoger beloningsniveau kwalificeert door het behalen van het relevante diploma of relevante graad. De nieuwe masteropleiding Leren en Innoveren biedt hiertoe mogelijkheden.

De hoofdvraag van het behoefteteonderzoek is als volgt geformuleerd:

Is er onder docenten behoefte aan een masteropleiding die opleidt tot Teacher Leader?

¹ Met dank aan dr. E. van den Berg en dr. J. Voogt van de Faculteit Gedragwetenschappen aan de Universiteit Twente voor de begeleiding bij dit onderzoek. Ook dank aan de docenten voor hun medewerking aan de interviews.

Het behoeftedonderzoek bestaat uit een theoretisch en een empirisch deel. Alvorens de behoefte te kunnen peilen, dient de nieuwe opleiding eerst inhoudelijk gefundeerd te worden. Daarom is in het theoretische deel een explorerend literatuuronderzoek (Vorst, 1982) uitgevoerd, waarin het concept Teacher Leadership nader is gedefinieerd. In het empirische deel zijn interviews afgenomen onder een groep van dertig docenten. De interviews dienden om achter de behoeftes, houdingen en meningen van docenten in Twente te komen met betrekking tot het concept Teacher Leadership en de opleiding Leren en Innoveren. Uit zowel de literatuurstudie als uit het onderzoek in de praktijk zijn enkele voorwaarden naar voren gekomen die van belang zijn bij de ontwikkeling van Teacher Leadership. Op basis van deze voorwaarden worden aanbevelingen voor de nieuwe masteropleiding gedaan.

Theoretisch kader²

Er zijn verschillende definities van het begrip Teacher Leadership in omloop. Deze diversiteit komt allereerst door het feit dat veel auteurs er niet in slagen om het concept te definiëren (York-Barr & Duke, 2004). Verder blijken er overlappende en tegenstrijdige definities te zijn, waardoor er verwarring bestaat over de precieze betekenis van Teacher Leadership (Muijs & Harris, 2003). York-Barr en Duke (2004) schrijven de moeilijkheid bij het begrijpen van de Teacher Leadership literatuur toe aan het brede terrein en de diverse aard van het concept. Ze constateren dat Teacher Leaders aangewezen leiders kunnen zijn met een fulltime formele leiderschapspositie, maar dat ze ook fulltime docenten met aanvullende leiderschapsverantwoordelijkheden kunnen zijn. Ook de focus of het niveau van de leiderschapsactiviteiten is volgens hen divers. Het varieert van activiteiten op organisatieniveau tot activiteiten gericht op professionele ontwikkeling en activiteiten op instructieniveau.

Ondanks dat er verschillende definities van het begrip Teacher Leadership zijn, blijkt dat aan alle definities dezelfde basis ligt. Deze basis is 'collectiviteit' in de vorm van een wederzijds werk- en leerproces dat leidt tot collectieve actie en betekenisvolle verandering (Muijs & Harris, 2003). In dit onderzoek wordt de definitie van Katzenmeyer en Moller (2001) als uitgangspunt genomen. Zij stellen dat docenten leiders zijn als ze bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en de school, als ze anderen beïnvloeden om hun professionele praktijk te verbeteren en als ze bijdragen aan een gemeenschap van leiders.

In de literatuur betrekken sommige auteurs alle stafleden binnen een school bij het concept Teacher Leadership, inclusief het ondersteunende en niet-onderwijzende personeel. Anderen specificeren het concept tot alleen het onderwijzende personeel.

Verder kan onderscheid gemaakt worden tussen *informeel* en *formeel* Teacher Leadership (York-Barr & Duke, 2004; Ash & Persall, 2000; Harris & Muijs, 2005; Buckner & McDowelle, 2000). Bij *formeel* Teacher Leadership voeren docenten leiderschapsactiviteiten uit in een bepaalde (aangestelde) functie of positie, zoals coördinator, teamleider, specialist, afdelingshoofd of mentor. Deze docenten zijn bij het uitvoeren van hun leiderschapsactiviteiten meestal (gedeeltelijk) uit de klassenpraktijk. Bij *informeel* Teacher Leadership gaat het om leiderschapsactiviteiten van docenten *ongeacht* hun positie of functie, meestal gekoppeld aan de klassenpraktijk.

Het werk van een Teacher Leader kan erg gevarieerd zijn (Lord & Miller, 2000). In de literatuur worden dan ook veel verschillende Teacher Leader taken genoemd. Om een beeld te schetsen van deze verscheidenheid, wordt een aantal van de verschillende taken uit de literatuur weergegeven in tabel 1. De taken zijn in deze tabel onderverdeeld in klasse-, team- en organisatieniveau. De tabel heeft niet tot doel een absolute onderverdeling van de taken weer te geven.

Samenvattend kan gezegd worden dat het bewerkstelligen van verandering, ontwikkeling en verbetering op school-, team en klassenniveau door reflectie, nauwe samenwerking en wederzijds leren met gebruik van (interne en externe) expertise een kernelement van het takenpakket van de Teacher Leader is.

² In het theoretisch kader zijn slechts enkele aspecten uit de literatuurstudie beschreven. Voor een volledig beeld van het concept Teacher Leadership wordt verwezen naar de literatuurstudie, die op te vragen is bij de auteur.

Tabel 1

Taken van een Teacher Leader

Niveau	Taken
Klas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voortdurend verbeteren van lespraktijk (Gehrke, 1991; Harris & Muijs, 2002). ▪ Experimenteren in de praktijk en verzamelen en gebruiken van bewijzen (Frost & Durrant, 2003). ▪ Actieonderzoek (Ash & Persall, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2001).
Team	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Betrekken van collega's in reflectie en onderzoek (Harris & Muijs, 2002). ▪ Organiseren en leiden van peer review van de les/schoolpraktijk (Harris & Muijs, 2002; Gehrke, 1991; Barth, 2001). ▪ Professionele ontwikkeling/training van collega's ontwerpen en/of uitvoeren (York-Barr & Duke, 2004; Harris & Muijs, 2002; Barth, 2001; Gehrke, 1991). ▪ Mentor, trainer, coach (Katzenmeyer & Moller, 2001). ▪ Opleiden van toekomstige docenten (York-Barr & Duke, 2004). ▪ Leider studiegroepen (Katzenmeyer & Moller, 2001). ▪ Collega's aanmoedigen (Harris, Day, Hadfield, Hopkins, Hargreaves & Chapman, 2003).
School	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deelnemen in het formuleren van schoolbeleid, (Harris & Muijs, 2002; Gehrke, 1991). ▪ Deelname in schoolvernieuwing/verandering (York-Barr & Duke, 2004; Frost & Durrant, 2003). ▪ Curriculumontwikkeling (Gehrke, 1991; Barth, 2001; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004). ▪ Tekstboeken en instructiematerialen kiezen (Barth, 2001). ▪ Selecteren van nieuwe docenten (Barth, 2001). ▪ Actieonderzoek (Ash & Persall, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2001). ▪ Netwerken met ouders en gemeenschap (York-Barr en Duke, 2004).

Niet iedereen is geschikt om Teacher Leader te zijn. In de literatuur worden enkele aspecten genoemd die van belang zijn voor docenten om zich als Teacher Leaders te kunnen ontplooiën. Deze aspecten zijn in de literatuurstudie omgezet in een profiel van Teacher Leaders, waaruit af te leiden is dat Teacher Leaders docenten zijn:

- die bekend staan als excellente en competente docenten (York-Barr & Duke, 2004; Snell & Swanson, 2000);
- met aantoonbare onderwijservaring (York-Barr & Duke, 2004). Palmer, Stough, Burdenski en Gonzales (2005) specificeren het aantal jaren ervaring voor excellente docenten van minstens 3 tot 5 jaar. Enkele auteurs benadrukken het belang van een blijvende relatie met de praktijk voor Teacher Leaders (Snell & Swanson, 2000; Ash & Persall, 2000; Muijs & Harris, 2003);
- met een grote mate aan (inter)persoonlijke vaardigheden (Snell & Swanson, 2000; York-Barr & Duke, 2004; Frost & Harris, 2003), zoals reflectie, samenwerking, flexibiliteit en leiderschapsvaardigheden;
- met passie en enthousiasme voor onderwijs en innovatie, die uitdaging, groei en levenslang leren nastreven (Hattie, 2003; York-Barr & Duke, 2004).

Methode

Onderzoeksvragen

Om de behoefte aan een opleiding te bepalen, is het van belang om allereerst te achterhalen hoe de bereidheid van eventuele deelnemers is om deel te nemen aan Teacher Leader taken waarvoor wordt opgeleid. Vervolgens kan gepeild worden hoe men tegenover een opleiding hiervoor staat. Daarom is de hoofdvraag *'Is er onder docenten behoefte aan een opleiding die opleidt tot Teacher Leader?'* opgesplitst in drie deelvragen, die door middel van onderzoek in de praktijk beantwoord zijn:

- *Hoe kijken docenten aan tegen Teacher Leader taken?*
- *Willen docenten een rolmodel of voortrekker zijn voor anderen met betrekking tot dergelijke taken en hoe kijken ze tegen deze rol aan?*
- *Hoe kijken docenten aan tegen een opleiding die opleidt tot voortrekker op het gebied van de vier taken?*

Respondenten³

Om een evenwichtige respondentengroep samen te stellen, die een zo realistisch en relevant mogelijk beeld weergeeft, kunnen respondenten geselecteerd worden aan de hand van, voor het onderzoek, relevante criteria (Miles & Huberman, 1994). Voor de keuze van de respondentengroep in dit behoeftedonderzoek is ‘opleidingsintentie’ als criterium gebruikt. Met andere woorden, er zijn docenten geïnterviewd die ambitie en interesse hebben in opleiding, na- en bijscholing. De reden hiervoor is om een beter beeld van de behoefte te krijgen door de potentiële populatie voor de opleiding als uitgangspunt te nemen. Voor het concrete benaderen is het netwerk van Hogeschool Edith Stein geraadpleegd.

De nieuwe opleiding heeft docenten uit het Primair en Voortgezet Onderwijs (PO en VO) en uit Regionale Opleidingen Centra (ROC) als doelgroep. In totaal hebben 30 docenten uit deze drie verschillende onderwijssectoren aan het onderzoek deelgenomen. De scholen waar de respondenten werkzaam zijn, liggen verspreid in de regio Twente, namelijk in Almelo, Enschede, Hengelo, Holten, Losser, Oldenzaal en Vriezenveen. In tabel 2 wordt het aantal respondenten per sector weergegeven. Tevens is per sector de gemiddelde leeftijd en het gemiddelde aantal jaren ervaring van de respondenten weergegeven.

Tabel 2

Respondenten per sector

Sector	N	Leeftijd		Ervaring (jaar)	
		Gemiddeld	Spreiding	Gemiddeld	Spreiding
PO	12	35	23 – 50	12	2 – 26
VO	11	36,5	26 – 49	12	1 – 25
ROC	7	49	44 – 53	22,5	11 – 31

Instrumenten⁴

Vanwege de mogelijkheid tot het stellen van veel (open) vragen en de mogelijkheid om in te gaan op antwoorden (Emans, 2002; Baarda & De Goede, 2001) is het interview als onderzoeksinstrument gekozen. Er zijn verschillende typen interviews of interviewschema's te onderscheiden (Emans, 2002; Patton, 2002). Een gestructureerd interview is een volledige vastlegging van vragen in een interviewschema, zowel in formulering als in volgorde. In een ongestructureerd interview liggen vraagstelling en volgorde niet vast. In het behoeftedonderzoek is gebruik gemaakt van een tussenvorm. De onderwerpen die besproken dienden te worden en enkele beginvragen per onderwerp, zijn vooraf in een bepaalde volgorde vastgelegd. De definitieve volgorde en de exacte vraagstelling lagen echter niet vast. Deze werkwijze heeft als voordeel dat de manier van vragen stellen afgestemd kan worden op de persoon en de situatie van de geïnterviewde (Emans, 2002; Patton, 2002). Bovendien vermindert een dergelijke aanpak de kans dat zaken die belangrijk blijken te zijn, niet in kaart worden gebracht, doordat er geen vragen over worden gesteld (Patton, 2002).

De vier Teacher Leader taken die ten grondslag liggen aan de opleiding Leren en Innoveren zijn als uitgangspunt genomen voor het interviewschema. In tabel 3 zijn deze taken door middel van een beknopte taakomschrijving weergegeven. Voordat de interviewvragen gesteld werden, is per taak eerst een toelichting gegeven over wat de taak inhoudt. Op deze manier kon de dialoog bij elke respondent vanuit hetzelfde kader plaatsvinden. De vragen zijn zoveel mogelijk in open vorm geformuleerd, om te voorkomen dat vooronderstellingen de respondenten zouden beïnvloeden.

³ Een volledige lijst van de respondenten is op te vragen bij de auteur. Hierin staat per respondent de leeftijd, het aantal jaren onderwijservaring, de huidige taken en de gevolgde opleidingen en cursussen beschreven.

⁴ Het interviewschema en de enquête zijn op te vragen bij de auteur.

Tabel 3

Uitgangspunt van het interview

Teacher Leader taken	Beknopte taakomschrijving
1. Bedenken en uitvoeren van onderwijs- vernieuwingen	▪ Niet gericht op incidentele verandering, maar op verandering of verbetering van geheel systeem.
2. Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	▪ Leeromgeving is geheel van voorzieningen die leerprocessen mogelijk maken (reëel/virtueel)
3. Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	▪ Begeleiding/coaching van aanstaande, nieuwe of ervaren collega's
4. Praktijkgericht onderzoek	▪ Onderzoek naar een onderdeel van lespraktijk met als doel deze lespraktijk te verbeteren.

Gedurende de ontwikkelfase van het interviewschema zijn proefinterviews afgenomen bij twee docenten uit het Primair Onderwijs om te beoordelen of het interview volledig en duidelijk was. Naar aanleiding van de proefinterviews zijn er in het schema aanpassingen zijn gedaan in inhoud, volgorde en formuleringen van de vragen. De resultaten van de testinterviews zijn niet opgenomen in het onderzoek.

Naast een interviewschema is voor het behoeftonderzoek ook een enquête ontwikkeld. Het interviewschema is hiervoor omgezet in een enquête. Vanwege de vakantieperiode bleek het namelijk lastig om binnen het tijdsbestek contacten te leggen en afspraken te maken voor een interview met de respondenten uit het ROC. De respondenten gaven aan liever in eigen tijd een enquête in te vullen. Een groot nadeel van een schriftelijke vragenlijst of enquête is dat het vaak een te lage respons oplevert en dat het vaak leidt tot minder volledige gegevens (Emans, 2002; Baarda & De Goede, 2001). Ondanks deze nadelen is er vanwege het tijdsaspect toch voor gekozen dit instrument te ontwikkelen en ter aanvulling in te zetten bij de ROC docenten. Ook van de enquête is tweemaal een proefversie afgenomen bij twee docenten uit het Primair Onderwijs om te beoordelen of de enquête volledig en duidelijk was. De resultaten hiervan zijn eveneens niet opgenomen in het onderzoek.

Procedure

Met de respondenten uit het Primair en Voortgezet Onderwijs is telefonisch contact opgenomen. Er zijn individuele afspraken gemaakt voor de afname van de interviews op een geschikt tijdstip en een geschikte plaats. Vanwege de tijd en de organisatie zijn in het Voortgezet Onderwijs naast individuele interviews ook enkele duo-interviews afgenomen. Aan alle respondenten van het ROC is via de mail de keuze gegeven voor een interview (thuis of telefonisch) of een digitale enquête. Uiteindelijk zijn er in het ROC twee interviews afgenomen. De respons op de enquête is beperkt gebleven tot vijf reacties. Met enkele respondenten heeft, ter aanvulling op de enquête, communicatie plaatsgevonden per e-mail. In dit emailcontact is onder andere toelichting op enkele antwoorden gegeven. Op deze manier is er dus aanvullende informatie verzameld.

De interviews duurden drie kwartier tot een uur. Om de objectiviteit van de dataverzameling en – verwerking te verhogen, zijn alle interviews op tape opgenomen. In kwalitatief onderzoek slaat objectiviteit op het feit dat de onderzoeker recht moet doen aan de belevingswereld van de respondenten. Door de tapeopname en de letterlijke uitwerking van de gesprekken blijven de antwoorden zo dicht mogelijk bij de respondenten. Voordeel van geluidsopnames is dat er van de verbale bijdragen niets verloren gaat. Bovendien hoeft de interviewer minder aandacht te besteden aan het noteren van antwoorden (Emans, 2002). Op deze manier is het voor de interviewer dus mogelijk om zich beter op de reacties van respondenten te richten en daarop te anticiperen.

Bij aanvang van elk interview is gevraagd of de audio-opname bezwaarlijk was. Dit bleek bij geen enkele respondent het geval. Er is door de onderzoeker vooraf benadrukt dat er een anonieme verwerking van de gegevens zou plaatsvinden. Bovendien zijn de vragen zoveel mogelijk in open vorm geformuleerd, om te voorkomen dat vooronderstellingen de respondenten zouden beïnvloeden.

Data-analyse

Data reductie is een analysemethode waarbij een grote hoeveelheid data, die gedurende het onderzoek verzameld is, wordt gereduceerd om tot conclusies te kunnen komen met betrekking tot de onderzoeksvragen. Met de term wordt verwezen naar het proces van selecteren, abstraheren, clusteren

en transformeren van de verzamelde data (Miles & Huberman, 1994).

Tijdens het behoefteonderzoek is data reductie is als analysemethode gehanteerd. De geluidsopnamen zijn op de dag van de interviewafnames volledig en letterlijk uitgeschreven om accuraat verslag te kunnen leggen en interpretaties in de gehele context te kunnen zien. Deze uitgebreide ruwe dataverzameling is vervolgens per onderwijssector gereduceerd tot een schema, waarbij relevante data van eenzelfde thema zijn geclusterd. Aan de hand van de uitgeschreven interviews en de schema's⁵ zijn patronen en herhalingen, verklaringen en mogelijke verbanden gezocht, waaruit conclusies zijn getrokken met betrekking tot de onderzoeksvragen. Vervolgens zijn de bevindingen uit de literatuurstudie naast de bevindingen uit de interviews gelegd, van waaruit aanbevelingen over de inhoud en de opzet van de masteropleiding zijn gedaan.

Resultaten

In het resultaatdeel zijn de resultaten van de interviews beschreven. Per onderwijssector (PO, VO en ROC) worden allereerst de vier Teacher Leader taken besproken. Daarna komt de voortrekkersrol aan bod en tot slot wordt ingegaan op de inhoud en opzet van de masteropleiding Leren en Innoveren.

Primair Onderwijs

Specifiek over de vier taken

De meerderheid van de respondenten uit het Primair Onderwijs heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. De minderheid heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's. In tabel 4 staan de precieze aantallen en verdelingen beschreven.

Tabel 4

Deelname van respondenten aan taken

Taken	Voert uit	Voert niet uit
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	12	0
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	10	2
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	7	5
Praktijkgericht onderzoek	9	3

n=12

Alle respondenten zijn betrokken bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. Directieleden, coördinatoren en interne begeleiders (ib'ers) zitten meer in de aansturende rol en de groepsleerkrachten, zonder dergelijke functies, meer in de uitvoerende rol, bijvoorbeeld door deelname aan werkgroepen. Eén respondent merkt op dat collega's die deze taak willen uitvoeren, soms vaardigheden te kort komen en dus ondersteuning nodig hebben. Verder wordt gezegd dat vernieuwingsprocessen steeds vaker naar eigen inzicht van docenten worden vorm gegeven en minder door het management worden gefaciliteerd. Daarbij wordt draagvlak voor vernieuwingen van groot belang geacht. Vernieuwingen moeten 'van mensen zelf' worden en de kennis binnen het team moet als eerste aangesproken en benut worden.

Leeromgevingen worden gezien als basis van het onderwijs, waarbij groepsleerkrachten een centrale rol hebben in het ontwerpen en evalueren ervan. Drie respondenten merken op dat vooral werkgroepen bij het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen een voortrekkende rol hebben en dat directie, ib'ers en bouwcoördinatoren hierbij een coördinerende rol hebben. Eén respondent vindt als coördinator de taak te hebben om ervaren collega's te stimuleren om anderen te motiveren. De respondenten die de tweede taak niet uitvoeren, willen dit wel. Ze vinden echter dat ze hier te weinig tijd en/of inhoudelijke kennis en vaardigheden hebben. Twee van de uitvoerende respondenten zeggen dat ze deze taak steeds minder uitvoeren, omdat ze hier vanwege hun functie als directielid steeds minder tijd en ruimte voor hebben. Ze vinden dat ze zelf vooral coördinerend met deze taak bezig

⁵ De volledig uitgewerkte schema's zijn op te vragen bij de auteur.

moeten zijn. Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen wordt als belangrijk actiepunt gezien voor docenten die alleen willen blijven lesgeven.

Vijf respondenten zeggen dat het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's op dit moment vooral door directie, ib'ers of externen wordt uitgevoerd. Vier respondenten zien de behoefte in het team om deze taak vaker door docenten uit te laten voeren, bijvoorbeeld in de vorm van maatjeswerk, reken- of leescoördinatoren en coaches. Verder wordt de behoefte uitgesproken om teamleden zó in te zetten dat ze elkaar kunnen ondersteunen en makkelijker onderwijskundige zaken met elkaar gaan bespreken. Drie respondenten vinden dat een begeleider iemand moet zijn die in het organogram 'hoger' staat of een bepaalde 'afstand' heeft ten opzichte van degene die begeleid wordt. Een collega zonder een directie- of ib-taak kan volgens hen wel begeleiden, maar dan moet deze persoon wel opgeleid zijn en een coachende rol hebben of samenwerken met ib'er of directie. Twee respondenten benadrukken dat er met betrekking tot deze taak duidelijke afspraken gemaakt moeten worden over verantwoordelijkheden en werkwijzen. Er wordt gezegd dat het soms moeilijk te onderscheiden is welke taken van een ib'er zijn en welke van groepsleerkrachten.

Het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek wordt van belang geacht voor het onderwijs. Verdieping en verheldering van onderwijskundige zaken kunnen volgens respondenten zorgen voor een actievere doorstart bij bijvoorbeeld vernieuwingen en verbetering van de lespraktijk. Twee respondenten vinden dat praktijkgericht onderzoek door iedereen moet worden uitgevoerd. Twee respondenten vinden dat niet iedereen voor deze taak geschikt is. Vijf respondenten vinden het van belang dat groepsleerkrachten deze taak (vaker) zelf initiëren, omdat het kan zorgen voor meer onafhankelijkheid en zelfverantwoordelijkheid. De leerkracht wordt gezien als de manager van de klas en daarbij wordt het van belang geacht een 'onderzoekende leerkracht' te zijn. Hierbij moet volgens respondenten absoluut wel een stuk onderwijs centraal staan. Twee respondenten zeggen dat praktijkgericht onderzoek op dit moment niet structureel uitgevoerd wordt op klassenniveau. Het gebeurt alleen als het aangestuurd wordt vanuit directie, coördinatoren of ib'ers. Eén respondent denkt dat dit komt, omdat men vaak denkt dat deze taak alleen uitvoerbaar is als je geen moeilijke groep hebt. Twee respondenten zeggen dat ze te weinig achtergrondkennis hebben om actief en verantwoord praktijkgericht onderzoek uit te voeren en schakelen daarom vaak anderen in. Ze geven aan wel behoefte te hebben om eerst eigen kennis en vaardigheden in te zetten. Eén respondent denkt dat veel jonge docenten steeds meer behoefte krijgen aan de vierde taak. Vier respondenten benadrukken dat een studie of cursus de uitvoering van deze taak stimuleert.

Algemeen over de vier taken

Alle respondenten willen zich bezig blijven houden met of verdiepen in één of meerdere taken. Verdieping in de vier taken wordt gezien als waardevol voor jezelf, de leerlingen en de school. Het biedt nieuwe inzichten, het houdt docenten scherp en kritisch en het biedt de mogelijkheid om te blijven inspelen op wat er speelt. De meeste voorkeur voor verdieping gaat uit naar het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's (zie tabel 5 voor de precieze aantallen en verdelingen). Respondenten die naast hun lesgevendende taken een andere functie hebben, geven vooral de voorkeur aan de eerste en derde taak. Ze denken dat groepsleerkrachten vooral voorkeur hebben voor de tweede taak. Bij de groepsleerkrachten is de voorkeur verdeeld over alle vier taken.

Tabel 5

Voorkeur verdieping in taken (per respondent meerdere voorkeuren mogelijk)

Taak	Voorkeur
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	6
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	3
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	8
Praktijkgericht onderzoek	3
Geen verdieping	-

n=12

Van de taken wordt gezegd dat:

- Ze belangrijke manieren zijn om het onderwijs te blijven aanpassen en ontwikkelen.
- Ze verdieping en uitdaging bieden in actuele en veel voorkomende onderwerpen.

- Ze samenhangend zijn en dat de combinatie interessant en actueel is.
- Ze geschikt zijn voor iemand die bijvoorbeeld na zijn 50^e niet meer fulltime voor de klas wil. Vanwege de opgebouwde ervaring kan deze persoon het initiatief nemen in dergelijke taken.
- Ze een concrete invulling zijn van een aantal managementtaken.

Er wordt verschillend gedacht over wie de verantwoordelijkheid voor de taken moet hebben. Drie respondenten vinden dat de taken, voornamelijk de derde taak, door het management of de ib'er uitgevoerd moeten worden vanwege de afstand en de coördinatie die zij daarvoor van belang achten. Ze vinden dat de kerntaak van docenten vooral lesgeven moet blijven. Zeven respondenten vinden het positief als de taken vaker zouden worden uitgevoerd door docenten en minder door directie of ib'er, omdat:

- Docenten de taken immers moeten toepassen in de klas.
- Op deze manier alle expertise binnen een team aangesproken en benut kan worden, wat bevorderend is voor de onderwijskwaliteit en het teamgevoel.
- Hoe meer mensen zich bezig houden met deze taken, hoe kritischer mensen worden en hoe beter het onderwijs dus kan worden.
- Het verdelen van verantwoordelijkheden voor de taken zorgt voor meer verantwoordelijkheidsgevoel, samenhang en draagvlak binnen de school.

Eén respondent vindt dat de taken opgenomen zouden kunnen worden in de taakomschrijving van docenten. Eén respondent (directielid) vindt het goed dat docenten (meer) bezig gaan met dergelijke taken, maar vindt dat het overzicht en de sturing in handen van een coördinator moeten liggen. Eén respondent merkt op dat het door de verhoogde werkdruk voor veel docenten een stuk verlichting en afwisseling kan bieden om een taak naast het lesgeven te hebben. Ook is deze respondent van mening dat de taken niet te veel versnipperd moeten worden in aparte expertisegebieden.

Samenwerken aan deze taken wordt door alle respondenten van belang geacht. Door samen te werken, merk je volgens hen de 'power van het team' en ontstaat er meer samenhang, betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid in het team. Bovendien vindt men dat dan niet steeds het wiel opnieuw uitgevonden hoeft te worden. Drie respondenten vinden het veel om naast hun lesgevende taken te werken aan de vier taken en pleiten voor beschikbare uren. Eén van de respondenten merkt op dat haar studie Toegepaste Onderwijskunde op dit moment al veel houvast en mogelijkheden biedt om de vier taken uit te voeren.

Voortrekkersrol

Het blijven ontwikkelen van onderwijs en anderen daarin meetrekken wordt door respondenten gezien als kwaliteitsbevorderend voor het onderwijs. Een voortrekker wordt gezien als iemand die coacht, enthousiasmeert en stimuleert en als voorbeeld voor anderen fungeert. Er wordt verder gezegd dat een voortrekker bewust ingezet kan worden om mensen mee te krijgen en om het samen werken, leren en denken binnen de school te stimuleren en te versterken. Hierdoor kan het niveau binnen de school verhoogd worden.

Negen respondenten willen voortrekker blijven of worden in één of meerdere taken. Niet alleen om anderen te motiveren, maar ook om zichzelf te blijven uitdagen. Drie respondenten benadrukken dat ze hier (meer) tijd voor zouden willen krijgen en dat ze het op dit moment niet naast hun fulltime lesgevende taken kunnen uitvoeren. Bovendien is één van hen bang voor weerstand tegen haar en een eventuele voortrekkersrol. Het liefst zou deze respondent de voortrekkersrol vormgeven met een groepje andere collega's. Eén respondent zegt geen voortrekker te willen zijn voor de vier taken. Hij zegt dat hij als ib'er op bepaalde gebieden, bijvoorbeeld op gebied van samenwerkend leren, wel een dergelijke rol heeft, maar hij vindt dat geen rol voor ib'er. Twee beginnende docenten met ongeveer twee jaar ervaring twifelen over de voortrekkersrol op dit moment. Ze hebben wel de ambitie, maar vinden dat ze eerst zelf inhoudelijk en persoonlijk sterker moeten staan, voordat ze een voortrekker kunnen zijn. Drie respondenten kennen collega's die voortrekker willen en kunnen zijn in bepaalde taken.

Specifieke voortrekkeractiviteiten die respondenten noemen, zijn:

- Enthousiasmeren van collega's en het geven van goede voorbeelden;

- Stimuleren van kennis delen en gebruik maken van elkaar's potentieel;
- Opzetten van groepen, waarin wordt overlegd en nagedacht;
- Aansturen van projecten;
- Introduceren van nieuwe mogelijkheden door middel van bijeenkomsten en goed overleg;
- Draagvlak creëren bij collega's;
- Trajecten uitstippelen, ingaan, bijhouden, terugkoppelen en documenteren (met team en externen).

Vaardigheden die door respondenten van belang worden geacht voor een voortrekker, zijn:

Het documenteren van gegevens; informeren; besluiten nemen; netwerken opzetten en onderhouden; overleggen; nieuwe informatie opdoen en meenemen naar eigen school; kernreflectie; timemanagement; communicatie; omgaan met weerstand en het inleven in mensen.

Masteropleiding Leren en Innoveren

Over de masteropleiding wordt gezegd dat:

- Het vier pijlers bevat die goed op elkaar aansluiten: het is een pakket waar alles in zit en waar je al werkende ook gebruik van kunt maken.
- De vier pijlers mogelijkheden bieden om te ontwikkelen in het onderwijs, zonder direct gericht te zijn op management.
- De opgeleide master kan inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen.
- Het mensen motiveert om dat waar ze goed in zijn te doen en over/uit te dragen en anderen daarin mee te trekken.
- Het de mogelijkheid biedt om inzicht en vaardigheden uit te breiden en te groeien als voortrekker.

Twee respondenten vinden dat de opleiding lijkt op het model voor ib'er, waarin de kenniscoördinerende, innoverende, coachende en explorerende taken centraal staan. Eén van hen zegt dat bepaalde aspecten te zien zijn als aanvullingen op de ib-opleiding. Eén van hen denkt dat er door een dergelijke opleiding een verschuiving kan plaatsvinden in het onderwijs in de vorm van subtaken naast ib-taken. Eén respondent ziet iemand die opgeleid is tot master als een soort deelmanager of specialist. Eén respondent denkt dat deze opleiding zinvol kan zijn voor docenten die nu bijvoorbeeld in een stuurgroep zitten. Zij helpen meedenken over bepaalde zaken, maar zouden naar haar idee hierbij meer onderbouwing en inzichten kunnen gebruiken.

Twee respondenten noemen de masteropleiding toepasbaar in praktijk, omdat er altijd veranderingen/aanpassingen blijven in het onderwijs. Ze zouden het een uitdaging vinden om hierbij gebruik te mogen maken van eigen kwaliteiten en eigen inbreng, maar vinden het dan wel van belang om te weten en te leren hoe je daar als leerkracht handen en voeten aan kunt geven. Respondenten noemen communicatie en reflectie zeer zinvolle vaardigheden die geoefend zouden kunnen worden tijdens de opleiding. Pas als je weet wat je eigen kwaliteiten en valkuilen zijn, hebben anderen wat aan je. Vier respondenten geven aan dat door middel van de opleiding geleerd kan worden hoe je mensen over de streep trekt en hoe je communiceert met het management.

Vijf respondenten hebben interesse in de opleiding. Onder hen richten twee beginnende docenten deze interesse op de toekomst. Ze zijn nu nog bezig met de kerntaak 'lesgeven' en vinden dat ze eerst persoonlijk, didactisch en pedagogisch moeten groeien. Zeven respondenten hebben geen interesse in de opleiding. Ze geven allemaal aan dat ze zich in de loop der jaren op andere manieren al hebben ontwikkeld en al aardig vaardig zijn op deze gebieden. Drie van hen denken dat ze misschien wel interesse hadden gehad als hun ontwikkeltraject anders verlopen was. Drie respondenten geven aan dat de opleiding niet past in hun persoonlijke ontwikkelingsplan, omdat ze managementambities hebben. Eén van hen benadrukt daarbij niet de ambitie te hebben om te blijven lesgeven. Negen respondenten denken dat er collega's zijn met interesse in een dergelijke opleiding.

Er worden enkele voorwaarden genoemd voor de masteropleiding. Men vindt bijvoorbeeld dat er faciliteiten geboden moeten worden om opgedane kennis en vaardigheden op bepaalde gebieden ook daadwerkelijk toe te kunnen passen in de school. Verder moet er tijd en geld vrij worden gemaakt, anders is het te veel om naast het lesgeven vorm te geven. Twee respondenten vinden dat het als een functie gezien moet worden en niet als een taak. Bovendien moet er binnen een organisatie duidelijkheid zijn over organisatiestructuur en verantwoordelijkheden, en dus ook over de

verantwoordelijkheden en plaats van de master. Eén respondent geeft aan dat er geen sprake moet zijn van allerlei losse coördinatoren, met als gevolg dat mensen niet weten bij wie ze terecht kunnen. Tot slot moet duidelijk gemaakt worden wat deze opleiding onderscheidt van andere opleidingen. Het grootste verschil dat respondenten zien is dat lesgeven centraal blijft staan.

Opzet opleiding

Alle respondenten vinden theorie van belang voor een opleiding. Het biedt volgens hen onderbouwing, inzichten, vertrouwen en houvast. Alle respondenten benadrukken het belang van een directe koppeling van de theorie met de *eigen* praktijk. Deze koppeling maakt de theorie en de opleiding volgens hen betekenisvol, werkbaar en haalbaar. Drie respondenten vinden dat de sectoren PO, VO en ROC niet samen genomen zouden moeten worden in de opleiding. Deze zijn volgens hen lastig te combineren vanwege de drie verschillende werkomgevingen. Daarnaast wordt verwacht dat de opleiding door deze combinatie te breed en te algemeen zal worden. Elf respondenten vinden wettelijke erkenning van de opleiding belangrijk. Eén respondent vindt het niet van belang, omdat alles wat je leert een bijdrage levert en dat bovendien een opleiding eerst uitgetoetst moet worden in de praktijk.

Acht respondenten denken dat de tijdsinvestering haalbaar is. Motivatie en timemanagement worden daarbij als belangrijke voorwaarden genoemd. De tijdsinvestering wordt als een goede toekomstinvestering gezien. De docenten zouden graag zien dat de directie rekening houdt met de jaartaken of dat de opleiding deels onder werktijd plaatsvindt. Er wordt een tijdscompensatie van een middag of een dag als optie gegeven. Vier respondenten vinden de tijdsinvestering te groot naast hun fulltime baan. Zes respondenten hebben voorkeur voor bijeenkomsten van een hele dag of een hele middag die één keer in de twee weken plaatsvinden. Elke week een bijeenkomst zou door enkele respondenten als belastend ervaren. Als voordeel van een bijeenkomst van een aantal uren achter elkaar wordt de mogelijkheid tot verdieping, afronding en verwerking genoemd. Drie respondenten hebben voorkeur voor avondbijeenkomsten. Door sommigen worden avonden ervaren na een hele dag werken als belastend. Twee respondenten hebben geen voorkeur geuit en zeggen zich aan te passen als ze een opleiding volgen.

Voortgezet Onderwijs

Specifiek over de vier taken

Het merendeel van de respondenten uit het Voortgezet Onderwijs heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. De minderheid heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's. In tabel 6 staan de precieze aantallen en verdelingen beschreven.

Tabel 6

Deelname van respondenten aan taken

Taken	Voert uit	Voert niet uit
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	11	0
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	10	1
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	4	7
Praktijkgericht onderzoek	10	1

n=11

Alle respondenten zijn betrokken bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. Deze betrokkenheid wordt aan de hand van verschillende rollen ingevuld, bijvoorbeeld als teamleider, assistent-teamleider, lid van een werkgroep, lesgevend docent of als vakontwikkelaar. De teamleiders zeggen in deze taak vooral een sturende rol te hebben. Twee teamleiders zouden het positief en taakverlichtend vinden als het initiatief tot deze taak meer bij anderen komt te liggen. Eén van hen vindt dat er een speciaal iemand voor deze taak aangesteld moet worden. Eén respondent vindt dat er steeds meer de trend 'vernieuwen om te vernieuwen' speelt. Hij vindt het beter om eerst te kijken wat niet goed loopt om daar passende vernieuwingen bij te zoeken. Vier respondenten zeggen dat vernieuwingen niet alleen maar van bovenaf opgelegd zouden moeten worden. Samenwerken aan deze

taak met het team wordt door de respondenten van belang geacht. Twee docenten benadrukken dat het uitdragen van vernieuwingen soms wat moeizaam gaat door haperende communicatie. Zij stellen voor om één of twee mensen per sectie, liefst met volledige baan, één dag in de week vrij te roosteren. Op dat moment kunnen ze dan met een project of een vernieuwing aan de slag te gaan.

Bijna alle respondenten zijn betrokken bij het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen. Drie respondenten vinden deze taak vooral een belangrijke taak voor lesgevende docenten. Zij kunnen direct inspelen op wat er gaande is in de praktijk. Eén respondent zegt als teamleider een minder uitvoerende rol te hebben bij deze taak. Hij wil in de rol van docent wel meer met deze taak bezig zijn. Hij merkt echter dat het hem aan tijd, kennis en vaardigheden ontbreekt om dit efficiënt en correct te doen. Dit ziet hij ook terug bij collega's.

Twee respondenten vinden begeleiden, opleiden en adviseren van collega's haast een voorwaardelijke taak om daadwerkelijk een team te kunnen zijn. Vier respondenten begeleiden of adviseren collega's, van wie één als teamleider en één als vakontwikkelaar. Zeven respondenten voeren deze taak niet uit, van wie drie respondenten wél de ambitie hebben om hier in de toekomst mee bezig te gaan. Volgens deze zeven respondenten valt de taak op dit moment vooral binnen het takenpakket van bijvoorbeeld zorgcoördinatoren, sectorleiders, afdelingshoofden, didactische/pedagogische ondersteuners of docentbegeleiders, het is niet of nauwelijks een taak van docenten. Drie respondenten beschrijven dat er weerstand bestaat tegen collega's die begeleiden en adviseren, zonder dat zij daar een functie voor hebben. Twee respondenten denken dat deze taak het beste uitgevoerd kan worden door een groep ervaren en voorttrekkende docenten die aansturen en begeleiden.

Door alle respondenten wordt aangegeven dat begeleiding op dit moment voornamelijk gericht is op beginnende docenten. De respondenten zeggen dat ze wel gestimuleerd worden tot collegiale consultatie. Eén van hen merkt daarbij op dat er weinig handvatten worden gegeven voor deze activiteiten, waardoor de mogelijkheden niet optimaal benut worden.

Vijf respondenten vinden praktijkgericht onderzoek een gestructureerde manier om de eigen praktijk te verbeteren en/of ter onderbouwing van bijvoorbeeld projecten. Vijf respondenten geven aan dat ze door een opleidingstraject bewuster bezig zijn gegaan met praktijkgericht onderzoek. Vier respondenten zeggen hier enigszins mee bezig te zijn, maar toch vaker onbewust dan bewust en vooral vanuit eigen interesse. Twee respondenten zijn van mening dat een docent niet in elke periode van zijn loopbaan tijd en energie voor deze taak heeft. De verantwoordelijkheid voor deze taak wordt op verschillende manieren ingevuld. Het wordt gezien als een taak van lesgevende docenten, vakontwikkelaars en directie. Twee teamleiders zeggen dat praktijkgericht onderzoek op klasniveau vaak niet op wetenschappelijk niveau plaatsvindt. Bovendien voegen zij toe dat deze taak niet opgelegd moet worden, maar dat het moet beantwoorden aan een behoefte. Zij zien een groeiende behoefte bij teamleiders, maar ook steeds meer bij andere teamleden.

Algemeen over taken

Respondenten vinden de vier taken belangrijk voor het onderwijs. Ze zijn van mening dat er veel 'verborgen' kennis aanwezig is in scholen met betrekking tot de vier taken. Docentschap wordt gezien als veel meer dan alleen lesgeven in eigen klas. Innovatie binnen eigen vakgebied is volgens de respondenten net zo belangrijk. Het wordt als waardevol ervaren om iets voor de leerlingen en de schoolorganisatie te betekenen. Ook worden de taken gezien als een manier om het lesgeven voor de docenten leuk te houden. Twee respondenten geven aan dat je in het onderwijs in principe alleen maar kunt doorgroeien als je een managementfunctie wilt en gaat doen. Zij willen geen managementfunctie, maar ook niet tot hun 65^e voor klas. Zij zien het werken aan dergelijke taken als een positieve ontwikkeling.

Vier respondenten geven aan dat zij vanuit hun functie als teamleider of vakontwikkelaar de verantwoordelijkheid en mogelijkheden hebben tot het uitvoeren van de vier taken. Dit wordt volgens hen gecompenseerd in financiën. Er wordt aan gegeven dat de schoolleiding een belangrijke taak heeft bij het betrekken van docenten in vier taken en dat zij hier ook in getraind of geschoold moet worden. Alle respondenten willen zich blijven inzetten of zich verdiepen in één of meerdere taken. De voorkeur ligt bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen en het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's. Deze voorkeur wordt direct gevolgd door het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen. In tabel 7 zijn per taak de precieze aantallen en verdelingen weergegeven.

Tabel 7

Voorkeur verdieping in taken (per respondent meerdere voorkeuren mogelijk)

Taak	Voorkeur
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	6
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	5
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	6
Praktijkgericht onderzoek	2
Geen voorkeur	-

n=11

Twee respondenten vinden de eerste, tweede en vierde taak te algemeen. Ze zijn hier als docenten al dagelijks mee bezig. Ze zeggen dat deze taken ook behoren tot het takenpakket van een lesgevende docent. Een goede docent behoort volgens hen in de eigen praktijk met deze taken bezig te zijn. Lestaken moeten worden aangevuld met andere taken tot een volledig takenpakket, waarbij teamleiders een sturende rol hebben. Bovendien zien ze veel mogelijkheden binnen school om zich te ontwikkelen in andere taken dan lesgeven, zoals de eerste, tweede en vierde taak. Ze missen echter mogelijkheden voor de ontwikkeling in de uitvoering van de derde taak. Ze zien deze taak als een geheel nieuwe taak en als verrijking voor zichzelf, het lesgeven en de school. Een beginnende docent met één jaar ervaring benadrukt dat ze de ambitie heeft om te groeien in de taken, maar op dit moment nog vooral bezig is met de basistaak van het lesgeven.

Drie respondenten maken onderscheid in hun rol als docent en hun rol als teamleider. Als docent gaat de voorkeur uit naar de tweede en vierde taak en als teamleider naar de eerste taak. Twee teamleiders zeggen dat het takenpakket van een teamleider per school kan verschillen. Zij geven aan dat het duidelijk gemaakt moet worden wie verantwoordelijk is voor welke taak en wat deze taken precies inhouden. Eén respondent geeft daarbij ook aan dat het voor teamleden soms lastig is om concreet te zien wat bijvoorbeeld een vakontwikkelaar doet. Iedereen is in principe al jaren docent en nu komen er nieuwe functiewaarderingen bij. Mensen kijken daar volgens hem toch wel verschillend tegen aan. Er komt naar zijn zeggen wel steeds meer duidelijkheid ten aanzien van de nieuwe functies en dit is volgens hem ook van groot belang voor de acceptatie van en het samenwerken aan de taken.

De respondenten noemen enkele voorwaarden die van belang zijn bij het werken aan deze taken. Er moet allereerst draagvlak bij collega's en steun van de schoolleiding zijn. Bovendien moet er sprake zijn van samenwerking binnen team en met externe contacten. Ook moet er compensatie in tijd of geld zijn (het moet niet bovenop het takenpakket komen). Tot slot noemen enkele respondenten expliciet het belang van de combinatie werken in het veld en werken aan de vier taken om up-to-date en betrokken te blijven.

Voortrekkersrol

Alle respondenten willen voortrekker blijven of worden in een of meerdere van de vier taken. Het wordt gezien als een manier om je te ontwikkelen, omdat je in deze rol meer doet dan alleen maar kennis delen met de klas. Verder wordt gezegd dat een voortrekker zelf het beste op de hoogte is van alles en deze kennis kan gebruiken om mensen vooruit te 'duwen'. Respondenten geven daarbij aan dat niet iedereen altijd achter vernieuwingen staat en dat niet iedereen altijd eenvoudig 'voort te duwen' is. Zeven respondenten vinden het interessant en/of nuttig om daarmee om te gaan of te leren hoe je daarmee om kunt gaan.

Activiteiten van een voortrekker zijn volgens de respondenten het leiden van projecten; motiveren, stimuleren, coachen en begeleiden van collega's; innoveren; fungeren als voorbeeld; coördineren, structureren en bijsturen. Twee respondenten benadrukken dat een voortrekker oog moet hebben voor hoe de school in elkaar zit om dingen van de grond te kunnen krijgen. Vier respondenten vinden dat een voortrekker niet per definitie op het eigen vakgebied gericht moet zijn, maar ook vakoverstijgend georiënteerd moet zijn. Verder wordt ervaring in het onderwijs en verbondenheid aan de praktijk als belangrijke voorwaarde voor een voortrekker genoemd. De respondenten noemen enkele vaardigheden die van belang zijn voor een voortrekker, zoals analytisch denken; goede communicatievaardigheden; feedback kunnen geven; timemanagement; motiveren en stimuleren van anderen; kunnen documenteren en samenwerken met het team en externen.

Masteropleiding Leren en Innoveren

Drie respondenten pleiten voor een opleiding voor de vier besproken taken. Ze denken dat het aanbieden van een opleiding ervoor kan zorgen dat de taken ook serieuzer genomen worden in het onderwijs. Van de masteropleiding wordt verder gezegd dat:

- Het direct toepasbaar en praktijkgericht is, waardoor het een stimulans is om te volgen.
- Het veelomvattend is en veel raakvlakken met de praktijk heeft.
- De samenhang tussen de vier taken een brede ontwikkeling biedt binnen een afgerond geheel.
- Er ingesprongen wordt op de dagelijkse praktijk, zoals onder andere teamleiders in VO deze praktijk ervaren.

Er zijn verschillende ideeën over de mogelijke doelgroep van de opleiding. Twee respondenten denken dat een mogelijke doelgroep niet zozeer bestaat uit docenten, maar juist uit mensen die al een dergelijke functie hebben (met aanpassingen in tijd en/of financiën). Volgens hen zijn deze mensen zoekende naar een inhoudelijke ondersteuning op het gebied van de genoemde taken. Twee respondenten vinden de opleiding goed voor een 'blanco leraar', mits duidelijk is wat het oplevert binnen de schoolorganisatie. Twee respondenten geven aan dat er nu twee coördinatoren op het gebied van onderwijsinnovatie zijn, die daar geen opleiding voor hebben. Van hen wordt verwacht dat ze het wel kunnen. Een opleiding zou volgens hen echter meer onderbouwing en diepgang kunnen geven. Eén respondent zegt dat de vier taken precies passen bij wat een vakontwikkelaar doet. Hij denkt dat er wellicht een uitbreiding plaatsvindt van vakontwikkelaars en dus ook van mogelijke doelgroep voor de masteropleiding.

Vier respondenten hebben interesse in de opleiding. Vier andere respondenten hebben alleen interesse als begeleiden, opleiden en adviseren van collega's centraal staat. Eén respondent heeft geen interesse, omdat hij zich in de loop der jaren op alle gebieden al goed ontwikkeld heeft. Twee respondenten twijfelen. Ze zijn wel zoekende naar inhoudelijke ondersteuning in deze taken, maar hebben behoefte aan meer specifieke informatie over de opleiding. Zes respondenten zeggen collega's te kennen met interesse in de masteropleiding. De motivatie is er volgens hen, maar ze merken daarbij wel op dat tijd en financiën belangrijke factoren zijn die de interesse kunnen beïnvloeden. Twee respondenten denken dat er 'markt' voor een dergelijke opleiding is. Ze vinden dat het onderwijs snakt naar vernieuwing en ze verwachten dat steeds meer mensen in de toekomst open gaan staan voor het werken aan dergelijke taken. Vijf respondenten twijfelen over ambities van collega's. Er wordt geredeneerd dat veel VO docenten door praktijkervaring al betrokken en vaardig zijn in de meeste taken. Deze mensen hebben volgens hen waarschijnlijk geen behoefte aan een opleiding. Ze denken dat het misschien meer iets is voor startende docenten.

Respondenten noemen enkele voorwaarden voor de masteropleiding, zoals faciliteiten in de school; compensatie (tijd, financiën/functie); een leercultuur binnen een school; duidelijk onderscheid ten opzichte van andere opleidingen.

Opzet opleiding

Alle respondenten vinden een directe koppeling tussen theorie en praktijk van belang. Vier respondenten benadrukken het belang van werken vanuit de praktijk naar de theorie. Er wordt daarbij benadrukt dat er goed rekening gehouden moet worden met de voorkennis en bagage van de doelgroep. Twee respondenten denken dat iemand met minder ervaring profijt kan hebben van het koppelen van theorie aan de eigen praktijk en iemand met meer ervaring juist vanuit deze ervaring kan zoeken naar theorie. Twee respondenten vinden dat de modules afgestemd moeten worden op het onderzoek dat gedaan moet worden. Het moet volgens hen van te voren duidelijk zijn wat je gaat onderzoeken, zodat je efficiënt en direct de juiste theorieën kunt koppelen.

Acht respondenten vinden de tijdsinvestering erg groot naast een volledige baan. Het liefst zouden ze dan één dag in de week vrij krijgen voor de opleiding. Drie respondenten vinden de investering 'wel te doen'. Ze geven aan dat motivatie bepalend is voor deelname. De omvang doet er niet toe, als het rendement maar wordt gehaald. Bovendien wordt gezegd dat het van belang is te weten hoe belangrijk de master gevonden wordt. Als er meer erkenning komt voor de master, wil men de tijd en energie er vaak wel insteken. Alle respondenten vinden officiële wettelijke erkenning in meer of mindere mate van belang. Het geeft zeggenschap en duidelijkheid over niveau en waarde van de opleiding. Een drietal respondenten geeft aan dat het niet een noodzakelijk belang is, maar dat het

vooral een pré is en dat een 'opleiding zijn sporen moet verdienen'. Zeven respondenten geven specifiek aan dat de sectoren gesplitst moeten worden, omdat doelgroep, inhoud en organisaties erg van elkaar verschillen.

De meeste voorkeur gaat uit naar bijeenkomsten op één dag of één dagdeel, waarbij wordt benadrukt dat een hele dag alleen haalbaar is als er een goede afwisseling zou bestaan tussen theorie en praktijk. Bovendien wordt gezegd dat het roostertechnisch lastig te regelen is. Drie respondenten hebben voorkeur voor een bijeenkomst aan het einde van de middag en begin van de avond. Vier respondenten benadrukken echter dat een middag/avondprogramma niet de voorkeur heeft, omdat het als zwaar zou worden ervaren na een dag werken.

Regionale Opleidingscentra

Specifiek over de vier taken

De meerderheid van de respondenten van het ROC heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. De minderheid heeft op dit moment een uitvoerende rol bij het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's. In tabel 8 staan de precieze aantallen en verdelingen beschreven.

Tabel 8

Rol van respondenten bij de vier taken

Taken	Voert uit	Voert niet uit
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	7	0
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	6	1
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	2	5
Praktijkgericht onderzoek	3	4

n=7

Bij de eerste taak wordt voornamelijk het invoeren van en meedenken over Competentiegericht Onderwijs genoemd. Drie respondenten benadrukken dat stuurgroepen bestaande uit docenten en vaak ook onderwijskundigen hierbij een grote rol spelen. Zij stippelen kleinschalig het beleid uit met betrekking tot bijvoorbeeld het competentiegericht leren. Eén respondent spreekt daarbij de behoefte uit om meer invloed te hebben op deze taak. Ze wil graag meer invloed op en een actievere rol in samenwerking met collega's. Eén respondent voegt toe dat, hoe groter de organisatie is, hoe minder het werkelijke vernieuwingsproces waarbij mensen betrokken zijn van henzelf is. Ze ziet dat er veel vernieuwingen worden ingevoerd, zonder dat er gekeken wordt of het passend en relevant is. Verder merkt ze dat er weinig tijd, mogelijkheden en motivatie is voor vernieuwingen. Al deze factoren zorgen naar haar idee voor weerstand tegen vernieuwingen. Ze ziet daarom een positief klimaat en bereidheid tot vernieuwen als belangrijke factoren om vernieuwingen succesvol te implementeren.

De respondent die de tweede taak niet uitvoert zegt dit wel graag te willen. Hij geeft daarbij de voorwaarde dat er duidelijk zicht gegeven moet worden op noodzakelijke randvoorwaarden, zoals de aanwezigheid van voldoende leermiddelen. Ook de twee respondenten die de taak wél uitvoeren, benadrukken het belang van goede randvoorwaarden (materialen, tijd en geld) voor de uitvoering van deze taak. Hier wordt volgens hen vaak niet aan tegemoet gekomen.

Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's is volgens de respondenten vaak gericht op nieuwe docenten. Twee respondenten benadrukken het belang van ondersteuning van ervaren docenten. De respondenten die de derde taak niet uitvoeren, beschrijven dat begeleiding en coaching van ervaren docenten vooral plaatsvindt vanuit het mentoraat, een teamleider of door middel van een cursus.

Bij de laatste taak, praktijkgericht onderzoek, wordt opgemerkt dat dit meestal niet op wetenschappelijk niveau gebeurt. Eén respondent beschrijft dat het wel wenselijk is als deze taak wetenschappelijker wordt vorm gegeven.

Algemeen over de vier taken

Zes respondenten willen zich blijven inzetten of verdiepen in één of meerdere taken. Er gaat een lichte voorkeur uit naar verdieping in het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's, direct gevolgd

door bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen (zie tabel 9). Twee respondenten geven echter nadrukkelijk aan geen interesse te hebben in het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's. De respondent die geen verdieping in één of meerdere taken wenst, geeft ontbrekende randvoorwaarden als reden.

Zes respondenten geven expliciet aan de vier taken en verdieping in deze taken van belang en waardevol te vinden voor het onderwijs. Goed onderwijs moet volgens de respondenten centraal blijven staan in de praktijk. Eén respondent vindt de vier taken bijzonder actueel voor het onderwijs.

De respondenten noemen enkele voorwaarden, die ze van belang achten voor het werken aan de vier taken, namelijk ervaring in het onderwijs en met de doelgroep; faciliteiten, zoals tijd en geld en samenwerking (in team en met externen). Het uitwisselen van informatie, het leren van elkaar, vernieuwen en motiveren worden gezien als voordelen van samenwerken. Twee respondenten beschrijven echter dat dergelijke activiteiten tot een taakverzwaring kunnen leiden, als de organisatie hier weinig tot geen tijd voor vrij maakt. Ook wordt een groot team als belemmering gezien voor een goede samenwerking. Drie respondenten benadrukken dat de genoemde voorwaarden vaak ontbreken, wat voor een belemmering zorgt om met de taken aan de slag te gaan.

Tabel 9

Voorkeur verdieping in taken (per respondent meerdere voorkeuren mogelijkheden)

Taak	Voorkeur
Bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen	2
Ontwerpen en evalueren van leeromgevingen	1
Begeleiden, opleiden en adviseren van collega's	3
Praktijkgericht onderzoek	1
Geen voorkeur	1

n=7

Voortrekkersrol

Zes respondenten willen voortrekker zijn in één of meerdere taken. Twee van hen geven aan dat ze vaak automatisch al in de voortrekkersrol terecht komen. Eén respondent geeft aan zich in de loop der jaren geschoold te hebben in deze rol. Eén docent wil geen voortrekkersrol vervullen, omdat hij zichzelf daar niet geschikt voor acht. Activiteiten die onder de voortrekkersrol worden geschaard zijn onder andere het uitwerken van projecten, specifieke planning van leermomenten, werkwijzen ontwikkelen en (achtergrond)informatie zoeken. Vier docenten geven aan dat er vaardigheden zijn die ze met betrekking tot de voortrekkersrol nog (verder) willen ontwikkelen. Voorbeelden die genoemd worden zijn onder andere het motiveren van anderen, communicatietechnieken, draagvlak ontwikkelen binnen een team en begeleidingsvaardigheden.

De respondenten noemen voor de invulling van deze rol enkele voorwaarden. De persoon moet iemand zijn met lesgevende taken. Verder moeten de activiteiten dicht bij de praktijk gehouden worden. Bovendien moet er steun vanuit het team en de organisatie (tijd, geld, steun, planning) zijn.

Masteropleiding Leren en Innoveren

Over de masteropleiding geven de respondenten aan dat:

- de opleiding een manier is om niet stil te staan bij het conventionele aanbod van leren en om daar waar mogelijk goede en van te voren doordachte vernieuwingen toe te passen.
- Een opgeleide master kan meewerken aan onderwijsinnovatie en als deskundige op verantwoorde wijze het proces van vernieuwen kan begeleiden, mits de master ook als zodanig op de school aangesteld wordt met bijvoorbeeld taakuren.
- de opleiding biedt nieuwe kansen voor docenten wat het gehele onderwijs ten goede komt.

Alle respondenten denken dat de master toepasbaar is in de praktijk, mits er faciliteiten geboden worden door de werkgever, zoals geld, ruimte, tijd, een open leerklimaat en mogelijkheden om het geleerde in de school verder uit te bouwen. Bovendien wordt aangegeven dat de master door het hele team 'gedragen' moet worden, 'mensen moeten ook gebruik willen maken van de expertise'.

Vier docenten hebben geen interesse in het volgen van de opleiding. Twee van hen geven aan

dat hun leeftijd mee speelt. Jongeren hebben naar hun idee nog een loopbaan en een ontwikkeling voor zich. Eén van hen is nu op zoek naar andere baan, maar had deze opleiding graag gevolgd als ze in de afgelopen jaren binnen haar takenpakket tijd zou hebben gekregen. Eén docent heeft geen behoefte meer om te leren en te studeren. Ze zou liever meer voorbereidingstijd dan studietijd krijgen. Drie docenten hebben wel interesse in de opleiding, omdat ze zich altijd verder willen ontwikkelen en het onderwijs willen verbeteren. Ze benadrukken daarbij wel enkele voorwaarden, zoals beschikbare faciliteiten, tijd en ruimte en directe toepasbaarheid in de praktijk. Drie respondenten geven aan ook collega's te kennen met interesse in een dergelijke opleiding. Eén respondent zegt dat haar/zijn interesse afhangt van de faciliteiten die door de werkgever geboden worden.

Opzet opleiding

Alle respondenten benadrukken het belang van een goede balans tussen theorie en praktijk in de opleiding. Deze balans moet terug te zien zijn bij docenten, in de inhoud en bij opdrachten. Eén respondent vindt de ontwikkeling van interpersoonlijke competenties belangrijker dan de ontwikkeling van inhoudelijke competenties.

Vijf respondenten vinden de tijdsinvestering in deeltijd erg groot. Twee van hen denken dat dit voor jongere docenten anders ligt. Twee respondenten denken dat de tijdsinvestering goed en haalbaar is, mits er faciliteiten en ondersteuning vanuit de school/afdeling voor gegeven wordt. Over de bijeenkomsten binnen de opleiding zijn de meningen verdeeld. Een lichte voorkeur gaat uit naar eenmaal in de twee weken een hele dag, waarbij één respondent benadrukt dat de bijeenkomsten niet te lang achter elkaar en afwisselend moeten zijn. Ook wordt eens in de twee weken een dagdeel of een avond als mogelijkheid genoemd. Andere opties zijn één keer in de week een dagdeel of eenmaal in de vier/vijf weken een gehele dag.

Drie respondenten vinden dat de sectoren PO, VO en ROC niet samen moeten worden genomen voor de opleiding. Drie andere respondenten vinden dat dit wel samen kan gaan en zien het als een leerzame koppeling. Eén respondent geeft aan dat de opleiding wat algemener en minder praktijkgericht kan worden als de drie sectoren gemengd worden. Met het PO zou hij wel koppeling zien, aangezien hij werkt bij de onderwijsassistenten afdeling van het ROC. Alle respondenten vinden wettelijke erkenning van de opleiding van belang. Door twee respondenten wordt benadrukt dat dit geen uiterste noodzaak is.

Conclusie

In de conclusie wordt een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag *'Is er onder docenten behoefte aan een opleiding die opleidt tot Teacher Leader?'* op basis van de drie deelvragen.

Hoe kijken docenten aan tegen Teacher Leader taken?

De Teacher Leader taken - het bedenken en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen, het ontwerpen en evalueren van leeromgevingen, het begeleiden, opleiden en adviseren van collega's en het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek - zijn geen onbekende taken voor docenten. Ze voeren op dit moment allemaal één of meerdere van deze taken uit. De vier taken worden gezien als waardevol voor het onderwijs. Docenten vinden het belangrijk om er aandacht aan te schenken. Ook vinden zij het van belang om de verantwoordelijkheid voor de taken te verdelen binnen het team, omdat dit zorgt voor meer verantwoordelijkheidsgevoel, samenhang en draagvlak binnen het team. Deze zaken kunnen volgens hen bijdragen aan de kwaliteit en de ontwikkeling van het onderwijs, de lespraktijk en het leraarsberoep. Ook in de literatuur wordt de positieve invloed van deze gedeelde verantwoordelijkheid binnen een team op schoolontwikkeling benoemd door onder andere Frost en Durrant (2003) en Gronn in Muijs en Harris (2003).

Docenten vinden Teacher Leader taken dus belangrijk. Met Teacher Leadership wordt in veel gevallen verwezen naar een vorm waarbij docenten fulltime lesgeven en daarnaast Teacher Leader taken uitvoeren (York-Barr & Duke, 2004; Lord & Miller, 2000). Onder docenten blijkt echter geen behoefte te zijn aan een dergelijke vorm van Teacher Leadership. Een blijvende relatie met de praktijk wordt wel van belang geacht bij het werken aan de vier taken, zoals ook Ash en Persall (2000) en Snell en Swanson (2000) benadrukken. Er blijkt dan ook behoefte te zijn aan een Teacher Leadership vorm, waarbij docenten verminderde lesactiviteiten hebben en dit aanvullen met Teacher Leader

taken. Deze vorm komt volgens Lord en Miller (2000) niet vaak voor. In deze laatstgenoemde vorm dienen taken dus expliciet benoemd in het totale takenpakket opgenomen te worden. Dit komt overeen met Smithers en Robinson in Muijs en Harris (2006), die benadrukken dat de taken niet bovenop het takenpakket van docenten moeten komen om te voorkomen dat docenten er weer mee stoppen.

Willen docenten een rolmodel of voortrekker zijn voor anderen met betrekking tot dergelijke taken en hoe kijken ze tegen deze rol aan?

Docenten vervullen op dit moment veelal al een voortrekkersrol of hebben behoefte om deze rol in de toekomst op zich te nemen. Het ontwikkelen van het onderwijs en anderen daartoe stimuleren door te coachen, enthousiasmeren, stimuleren en als voorbeeld te fungeren, wordt gezien als kwaliteitsbevordering voor het onderwijs. Dit komt overeen met wat Buckner en McDowelle (2000) en Hatch, White en Fagenbaum (2005) omschrijven, namelijk dat docenten die expertise hebben ontwikkeld in hun eigen klassenpraktijk veel te bieden hebben aan anderen binnen de schoolgemeenschap en daardoor als Teacher Leaders een aanwinst kunnen zijn voor een school. Ze kunnen immers hun kennis delen door als rolmodellen te dienen voor hun gelijken, door te fungeren als 'informatiebronnen', door begeleiders te zijn tijdens gezamenlijke activiteiten en door expliciete instructie te geven ten aanzien van professionele ontwikkeling.

De voortrekkerstaken die docenten noemen, komen overeen met de Teacher Leader taken die in de literatuur genoemd zijn. Ook de vaardigheden die docenten van belang vinden voor een voortrekker komen overeen met de (inter-)persoonlijke vaardigheden die in de literatuur van belang worden geacht voor Teacher Leaders. Het blijkt echter wel dat docenten zich competent moeten voelen in deze rol om het ook daadwerkelijk te kunnen uitvoeren. Docenten benadrukken dat ervaring in het onderwijs van belang is om met betrekking tot de vier taken als voortrekker te kunnen functioneren. Beginnende docenten geven aan dat ze nog te weinig expertise en vaardigheden bezitten om een voortrekker te kunnen én willen zijn. Zij willen zich eerst persoonlijk en professioneel verder ontwikkelen voordat ze als voortrekker kunnen fungeren. Ook Snell en Swanson (2000) vinden dat leiderschap gebaseerd moet zijn op de geloofwaardigheid die voortkomt uit expertise en competentie in de dagelijkse praktijk. Kouzes en Posner in Snell en Swanson (2000) voegen daaraan toe dat deze geloofwaardigheid niet automatisch voortkomt uit een baan of functie, maar in de loop van de tijd moet worden verdiend.

Hoe kijken docenten aan tegen een opleiding die opleidt tot voortrekker op het gebied van de vier taken?

Docenten kijken positief naar de masteropleiding Leren en Innoveren. Het wordt gezien als een toepasbare, actuele en veelomvattende opleiding, die de mogelijkheid biedt om dergelijke taken in een serieuzer daglicht te zetten, nieuwe kansen in het onderwijs te bieden en op een verantwoorde wijze te leren innoveren. Bovendien wordt het gezien als een manier om je te richten op ontwikkeling in het onderwijs zonder manager te worden, om al werkend gebruik te maken van nieuwe inzichten en te groeien als voortrekker. Ook in de literatuur wordt professionele ontwikkeling van belang geacht om Teacher Leaders te ontwikkelen en te ondersteunen (York-Barr & Duke, 2004; Cress, 2003; Snell & Swanson, 2000; Frost & Durrant, 2003; Muijs & Harris, 2007).

Er zijn twee aspecten die een belangrijke rol spelen in de motivatie van docenten om al dan niet deel te nemen aan een opleiding, die opleidt tot Teacher Leader. Allereerst de mate van ervaring die docenten hebben opgedaan en daarnaast de ambitie die zij hebben met betrekking tot hun loopbaan. De meeste docenten die ruime ervaring in het onderwijs hebben, zijn van mening dat zij zich in de loop der jaren al behoorlijk hebben ontwikkeld in de vier taken. Zij hebben veelal geen behoefte meer aan deelname aan een dergelijke opleiding. Wel wordt het belang van deelname aan een dergelijke opleiding gezien voor en door docenten die minder ervaring in het onderwijs en/of op het gebied van de vier taken hebben. Beginnende docenten hebben behoefte aan opleiding, maar geven wel aan eerst te willen groeien in basiskennis en basisvaardigheden. Daarnaast blijken docenten met managementambities veelal geen behoefte te hebben aan een opleiding voor de vier taken, omdat ze steeds minder in de praktijk (willen) staan. Zoals al eerder is aangegeven wordt de relatie met de praktijk juist van belang geacht voor Teacher Leaders en staat deze relatie in de opleiding juist centraal.

Samenvattend is te concluderen dat de vier taken van belang worden geacht voor het onderwijs, dat docenten behoefte hebben om aan deze taken te werken en dat docenten hierin een voortrekker willen zijn. Docenten vinden het wel van belang om hierbij een relatie te behouden met de praktijk. Een opleiding wordt, vooral voor en door minder ervaren docenten (op het gebied van de vier taken), als toepasbaar en zinvol ervaren. Er kan geconcludeerd worden dat er behoefte is aan een opleiding gericht op de vier Teacher Leader taken. In het resultaatdeel van dit artikel is door docenten echter een aantal voorwaarden geschetst met betrekking tot de te realiseren opleiding. Voor het ontwikkelen van een relevante en passende opleiding dienen deze voorwaarden in acht genomen te worden. In tabel 10 worden deze voorwaarden schematisch weergegeven. Opvallend is dat de door de respondenten genoemde voorwaarden sterk overeen komen met wat in de literatuur geschetst wordt. Daarom zijn tevens de voorwaarden uit de literatuur in deze tabel opgenomen.

Tabel 10
Voorwaarden uit het praktijkonderzoek en de literatuurstudie

Dimensies	Praktijkonderzoek	Literatuurstudie
Schoolcultuur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leercultuur binnen school. ▪ Tijd- of geldcompensatie voor de opleiding en werken aan de taken. ▪ Draagvlak bij collega's en steun van schoolleiding. ▪ Samenwerking (in team, met externen en netwerken). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gezamenlijke visie en centrale focus op Teacher Leadership. ▪ Belonen en aanmoedigen van Teacher Leadership. ▪ Samen werken en leren mogelijk maken en ondersteunen.
Schoolstructuur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Voldoende) faciliteiten binnen school om het geleerde in praktijk te brengen en uit te bouwen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tijd en mogelijkheden voor het uitvoeren en ontwikkelen van Teacher Leadership activiteiten.
Teacher Leader	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ervaring in het onderwijs en met de doelgroep. ▪ Gecombineerd met werken in het veld om up-to-date en betrokken te blijven. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een passend profiel: o.a. docenten met ervaring, excellente onderwijsvaardigheden en relatie praktijk. ▪ Een carrière- en een persoonlijke levensfase die mogelijkheden, tijd en energie bieden om een leiderschapspositie te vervullen.
Takenpakket Teacher Leader	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duidelijkheid over mogelijkheden en verantwoordelijkheden van de opgeleide master binnen de school. ▪ De activiteiten moeten dicht bij de praktijk gehouden worden. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een duidelijke omschrijving van taken en verantwoordelijkheden. ▪ De invulling van de taken moet overeen komen met de taken in de dagelijkse praktijk. ▪ Docenten mee laten denken over de invulling van het takenpakket.
Professionele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eigen</i> praktijk centraal stellen en deze koppelen aan theorie. ▪ Voortrekkersvaardigheden moeten voldoende aan bod komen. ▪ In het programma rekening houden met verschillende voorkennis en ervaring van doelgroep. ▪ Duidelijk onderscheiden van andere opleidingen. ▪ Wettelijke erkenning opleiding. ▪ Bijeenkomsten van een halve dag tot een dag, eens in de twee weken. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noodzakelijk voor ontwikkeling en ondersteuning van Teacher Leaders ▪ Niet alleen gericht op de onderwijskundige en pedagogische kennis en vaardigheden, maar ook op het concept leiderschap, de complexe leiderschapssystemen en leiderschapsvaardigheden. ▪ Externe ondersteuning om scholen te helpen bij ontwikkelen van Teacher Leadership.

Aanbevelingen

Uit de conclusie blijkt dat er behoefte bestaat aan een opleiding met betrekking tot de vier Teacher Leader taken. Met betrekking tot de te realiseren opleiding worden echter enkele voorwaarden van belang geacht door docenten. Deze voorwaarden zijn weergegeven in tabel 10. Er zal nu in de vorm van aanbevelingen worden beschreven hoe deze voorwaarden in de praktijk toegepast kunnen worden.

Allereerst worden enkele aanbevelingen aan Twente School of Education gedaan. Deze aanbevelingen hebben betrekking op de te ontwikkelen opleiding:

- Voorafgaand aan de opleiding dient bepaald te worden of cursisten voldoen aan het profiel van een Teacher Leader (o.a. ervaring in onderwijs, excellente onderwijsvaardigheden en een blijvende relatie met de praktijk, een passende carrière- en levensfase). Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan door middel van een intakegesprek.
- De opleiding dient zich te onderscheiden van andere opleidingen. Dit onderscheid dient onderzocht en duidelijk verwoord en verantwoord te worden.
- In het onderwijsprogramma dient rekening gehouden te worden met de verschillende voorkennis en ervaring van de cursisten.
- De *eigen* praktijk van de cursisten dient centraal te staan in de opleiding en gekoppeld te worden aan de theorie.
- Naast pedagogische en onderwijskundige kennis en vaardigheden dient er ruimte geboden te worden voor het concept leiderschap en leiderschapsvaardigheden (voortrekkersrol).
- Er dient begeleiding geboden te worden vanuit Twente School of Education op de scholen van de deelnemende cursisten. Dit zou kunnen worden bewerkstelligd in de vorm van een samenwerkingsnetwerk.

Ook worden er enkele aanbevelingen gedaan aan de directie van scholen, die het concept Teacher Leadership wil invoeren. Deze aanbevelingen zouden via Twente School of Education kunnen verlopen:

- Er dient met het gehele team gewerkt te worden aan een cultuur en structuur die de ontwikkeling van het concept Teacher Leadership bevorderen.
- Directie en docenten dienen te overleggen over de inhoud van de taken en de verantwoordelijkheden van de opgeleide master oftewel Teacher Leader.
- Er dient duidelijkheid geboden te worden over de mogelijkheden en de verantwoordelijkheden van een Teacher Leader binnen een team. Dit dient ook besproken te worden met het gehele team.
- Er dient compensatie (tijd en/of loon) geboden te worden voor een opleiding voor Teacher Leader en het uitvoeren van Teacher Leader taken.

Discussie

In de discussie wordt stilgestaan bij de opzet en uitvoering van het onderzoek. In de opleiding Leren en Innoveren staan vier Teacher Leader taken centraal. Om de behoefte aan de opleiding te peilen, is het van belang om allereerst te achterhalen hoe de bereidheid van eventuele deelnemers is om deel te nemen aan Teacher Leader taken waarvoor wordt opgeleid. De taken van een Teacher Leader zijn daarom als uitgangspunt voor de meetinstrumenten genomen. Indien geen specifiek behoefteonderzoek wordt gedaan, zouden andere aspecten van het concept Teacher Leadership als uitgangspunt genomen kunnen worden om meer en andere inzichten te krijgen in het concept.

In het onderzoek zijn verschillende instrumenten gehanteerd: binnen het Primair en Voortgezet Onderwijs is gebruik gemaakt van persoonlijke interviews en binnen het ROC is deels gebruik gemaakt van persoonlijke interviews en vanwege het tijdsaspect deels van een enquête. De resultaten van de interviews en de enquête hebben een goed beeld geschetst van de mening en behoeften van de respondenten. Echter, de respons op de enquête was niet optimaal. Wanneer in het ROC toch gebruik was gemaakt van een interview had de respons wellicht wat hoger kunnen zijn en zou het beeld met betrekking tot het ROC uitgebreider kunnen zijn geweest.

De respondenten zijn deels individueel geïnterviewd en deels in duo's. De duo-interviews bleken ruimte te bieden voor discussie tussen de respondenten. Deze discussies verscherpten het beeld

dat door middel van de interviews geschetst kon worden. Voor eventueel vervolgonderzoek naar het concept kunnen duo-interviews of groeps gesprekken een geschikt instrument vormen om informatie te vergaren.

De respondentengroep is groot genoeg om conclusies te trekken met betrekking tot het specifieke behoeftonderzoek. Om nog meer inzichten te krijgen in het concept Teacher Leadership zou het onderzoek grootschaliger opgezet kunnen worden en zou een grotere respondentengroep benaderd kunnen worden.

Referenties

- Ash, R.C. & Persall, J.M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders [Elektronische versie]. *NASSP Bulletin*, 84, 15-22.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek Methoden en Technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Barth, R.S. (2001). Teacher Leader [Elektronische versie]. *Phi Delta Kappan*, 82 (6), 443-449.
- Buckner, K.G. & McDowelle, J.O. (2000). Developing Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities, and Support [Elektronische versie]. *NASSP Bulletin*, 84 (616), 35-41.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!: advies van de commissie leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 5 oktober, 2007, van http://www.minocw.nl/documenten/rapport_leerkracht_2.pdf.
- Cress, K. (2004). Personal trainer or team coach? Choose the teacher leadership model that fits your goals [Elektronische versie]. *The Journal of Staff Development*, 25(4), 54.
- Emans, B. (2002). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact [Elektronische versie]. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-86.
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda [Elektronische versie]. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader [Elektronische versie]. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-21.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of Research*. Coventry/London: University of Warwick Institute of Education. Verkregen op 2 mei, 2007, van <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf>
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Berkshire/New York: Open University Press.
- Hatch, T., White, M.E. & Faigenbaum, D. (2005). Expertise, Credibility, and Influence: How Teachers Can Influence Policy, Advance Research, and Improve Performance [Elektronische versie]. *Teachers College Record*, 107(5), 1004-1035.
- Hattie, J.A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper gepresenteerd op de jaarlijkse ACER conferentie, Melbourne, Australië. Verkregen op 11

- april, 2007, van http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john_hattie.PDF.
- HBO-raad (2006). *Kwaliteit vergt keuzes*. Bestuurscharter Lerarenopleidingen. Den Haag.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping teacher develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2006). *Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte*. Utrecht: LPBO. Verkregen op 25 april, 2007, van [http://www.velon.nl/uploads/nieuws/bestanden/rapport_educatieve_masteropleidingen\(1\).pdf](http://www.velon.nl/uploads/nieuws/bestanden/rapport_educatieve_masteropleidingen(1).pdf)
- Lord, B. & Miller, B. (2000). *Teacher Leadership: An Appealing and Inescapable Force in School Reform?* Newton, MA: Education Development Center. Verkregen op 26 april, 2007, van http://education.vermont.gov/new/pdfdoc/pgm_assessment/submit/research_resources/teacher_leadership_edc.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature [Elektronische versie]. *Educational Management & Administration*, 31 (4), 437-448.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK [Elektronische versie]. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Palmer, D.J., Stough, L.M., Burdinski, Jr., T.K. & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making [Elektronische versie]. *Educational Psychologist*, 40 (1), 13-25.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Snell, J. R., & Swanson, J. (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders a search for a conceptual framework*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center. Verkregen op 11 april, 2007, van http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/73/83.pdf.
- Vorst, H.C.M. (1982). *Gids voor literatuuronderzoek in de sociale wetenschappen*. Meppel: Boom.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship [Elektronische versie]. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.