



university of
groningen

faculty of behavioural
and social sciences

Leiderschapspraktijken: bevorderend voor samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs?

*Een systematisch literatuuronderzoek naar welke leiderschapspraktijken van schoolleiders
bevorderend zijn voor de samenwerkingsactiviteiten van leerkrachten in het primair
onderwijs*

Student: M. Meijer (S3355136)

Begeleider: dr. M. A. Veldman

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijswetenschappen (track onderwijsinnovatie)

Samenvatting

Scholen hebben te maken met veranderingen en onderwijsvernieuwingen. Om hier mee om te kunnen gaan zou er meer aandacht moet komen voor de samenwerking tussen leerkrachten. Dit lijkt namelijk positieve effecten te hebben op het onderwijs. Samenwerking blijkt echter moeilijk tot stand te brengen, omdat leerkrachten erg op zichzelf zijn. De schoolleider lijkt een veelbelovende rol te hebben om samenwerking tussen leerkrachten tot stand te brengen en te bevorderen. De focus van onderzoek naar schoolleiderschap lag eerst voornamelijk bij de leiderschapsstijlen. De meest onderzochte stijlen zijn transformationeel, onderwijskundig en onderzoekmatig leiderschap. Recent is het idee ontstaan dat er niet een leiderschapsstijl het meest effectief is maar dat er naar de leiderschapspraktijken moet worden gekeken. Dat roept de vraag op welke leiderschapspraktijken bevorderend zouden kunnen zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Dit onderzoek is een systematisch literatuuronderzoek. De doelstelling hiervan is het synthetiseren van onderzoeken naar leiderschapspraktijken en samenwerking wat resulteert in meer inzicht van welke schoolleiderschapspraktijken bevorderlijk zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Met behulp van een thematische analyse worden de leiderschapspraktijken beschreven die zijn onderverdeeld in vier thema's. Deze vier thema's zijn geïdentificeerd op basis van de negentien gevonden leiderschapspraktijken in de data. De resultaten van dit onderzoek bieden schoolleiders en leerkrachten inzicht in en handvatten voor de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten.

Keywords: Leadership practices, teacher collaboration, primary education

Inleiding

Het onderwijs is en blijft onderhevig aan verandering. Scholen hebben te maken met onderwijsvernieuwingen, gericht op het verbeteren van de leerresultaten (Sleegers & Leithwood, 2010). In het rapport van de Onderwijsraad (2016) werd geconcludeerd dat voor de verbetering en vernieuwing van de onderwijskwaliteit meer aandacht moet komen voor de samenwerkingscompetenties van de leerkracht. Leerkrachten moeten met en van elkaar leren door middel van het opdoen en delen van nieuwe kennis (Wijnia et al., 2016). Samenwerking bestaat uit vrijwillige interacties van ten minste twee partijen om een gemeenschappelijk doel te bereiken (Friend et al., 2010). Samenwerking tussen leerkrachten binnen een school kent verschillende definities en kenmerken. Het kan gezien worden als gezamenlijke inspanningen van leerkrachten op kerntaken, zoals instructie in de klas (Cha & Ham, 2012). Samenwerking tussen leerkrachten kan zowel formeel als informeel zijn. Formeel houdt in dat leerkrachten bijvoorbeeld formele teams opzetten om samen te werken om zo hun onderwijs te verbeteren. De samenwerking is gestructureerd en met een doel. Samenwerking kan echter ook informeel zijn, waarbij leerkrachten terloops met elkaar communiceren zonder doel (Goddard et al., 2007).

Naast de distinctie tussen formeel en informeel zijn er in de literatuur ook verschillende termen te onderscheiden wat betreft samenwerking tussen leerkrachten. Van Grieken et al. (2015) beschrijven de termen Teacher Collaboration, Professional learning communities (PLG), Communities of Practice (CoP), Team en Group. Teacher Collaboration wordt beschreven als de samenwerking tussen leerkrachten die coöperatieve acties ondernemen voor werkgerelateerde doeleinden. Een PLG bestaat uit een groep onderwijsprofessionals die doelgericht samenwerken aan schoolkwaliteit. In een CoP komen leerkrachten bij elkaar om 'practices' met elkaar uit te wisselen (Van Grieken et al., 2015). Een team wordt door hen gedefinieerd als een onderscheidbare groep individuen die zichzelf

identificeren als team en daarbij communiceren om bepaalde gedeelde doelen te bereiken. Tot slot worden groepen beschreven. Een groep lijkt op een team, maar onderscheidt zich door de focus die zij bij het individu laten en deze dus niet verschuiven naar gedeelde doelen zoals dat wel bij een team gebeurt (Van Grieken et al., 2015). Daarnaast worden voor de samenwerking van de leerkrachten ook verschillende soorten van samenwerking onderscheiden (Little, 1990). Deze soorten van samenwerking hebben betrekking op de wijze van samenwerking en mate van wederzijdse afhankelijkheid van leerkrachten. Het hoogste niveau, waarbij leerkrachten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het lesgeven, is Joint Work. de autonomie wordt hier door de leerkrachten gedeeld. Leerkrachten die op dit niveau samenwerken ontwikkelen samen materialen of voeren observaties uit bij elkaar. Ook houden ze intervisies of vragen/geven ze hulp bij een zorgleerling. Op het tweede niveau, 'sharing', is er sprake van gezamenlijke uitwisseling van ideeën, meningen, materialen/methodieken. Ze delen ervaringen over een bepaalde aanpak of stemmen de aanpak op elkaar af. Op het niveau van 'aid-and-assistance' vragen collega's elkaar om hulp of advies of geven ze dit. Ook wisselen ze materialen en kennis uit om elkaar te helpen. Op het niveau van 'story-telling and scanning' worden verhalen uitgewisseld over de eigen onderwijspraktijk. Leerkrachten vertellen over/luisteren naar verhalen over eigen onderwijspraktijk en wisselen ervaringen uit. Deze samenwerking is niet georganiseerd maar gebeurt spontaan. Deze niveaus van samenwerken geven een beeld van de kwaliteit van de samenwerking: hoe hoger de mate van afhankelijkheid, hoe hoger de kwaliteit van de samenwerking (Heldens, 2017). Wanneer leerkrachten intensief samenwerken door een hoge mate van afhankelijkheid, komen zij tot effectievere oplossingen en meer veranderingen in de klas (Little, 2002).

Samenwerking tussen leerkrachten blijkt positieve effecten te hebben, maar het is soms lastig tot stand te brengen (Goddard et al., 2007; Van Grieken et al., 2015). Dit komt vaak doordat leerkrachten het gevoel krijgen hun autonomie te verliezen. Ook kan er een

gevoel van concurrentie ontstaan of ervaren ze door het samenwerking een verhoogde werkdruk (Van Grieken et al., 2015). De manier waarop een schoolleider leidinggeeft, blijkt van invloed te zijn op de mate van samenwerking in de school (Berson et al., 2006; De Bruijn, 2010). In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar schoolleiderschap (o.a. Daniëls et al., 2019; de Jong et al., 2020). Een eenduidige definitie van schoolleiderschap blijkt lastig te geven. In verschillende onderzoeken wordt schoolleiderschap anders onderzocht en opgedeeld (Robinson & Gray, 2019). De focus in de literatuur lag eerst voornamelijk op leiderschapsstijlen. De meest onderzochte leiderschapsstijlen zijn transformationeel, onderwijskundig en onderzoekmatig leiderschap (Robinson & Gray, 2019).

Transformationeel leiderschap is het leiderschap waarbij de schoolleider de leerkrachten intrinsiek motiveert om samen te werken aan doelen om zo de prestaties te verhogen (Daniëls et al., 2019). Onderwijskundig leiderschap is leiderschap dat gericht is op het leren en de opbrengsten hiervan in de school (Sleegers et al., 2010). Onderzoekmatig leiderschap houdt in dat schoolleiders de beschikbare onderzoeksgegevens in de school benutten voor schoolontwikkeling (Pearce et al., 2002). Daniëls et al (2019) beschrijven daarnaast nog situationeel en gedistribueerd leiderschap. Situationeel leiderschap betekent dat de schoolleider geen vaste stijl heeft, maar deze aanpast aan de situatie. Bij gedistribueerd leiderschap wordt het leiderschap niet beperkt tot de leider zelf maar wordt het verdeeld over meerdere individuen zodat de doelen in de school een collectieve verantwoordelijkheid worden (Harris & De Flaminis, 2016).

In verschillende recente onderzoeken wordt gepleit voor een andere, integratieve kijk op leiderschap (Aas en Brandmo, 2016; Daniels et al., 2019; Leithwood et al., 2019). Er is niet één leiderschapsstijl het meest effectief, maar stijlen kunnen gecombineerd worden door uit te gaan van leiderschapspraktijken (Daniëls et al., 2019). Leiderschapspraktijken kunnen gedefinieerd worden als hetgeen wat de schoolleider doet: de handelingen en het gedrag dat

door anderen wordt gezien en ervaren (Chreim, 2014). Verschillende praktijken uit verschillende stijlen kunnen worden gecombineerd en zo worden aangepast aan de specifieke context van de school (Day et al., 2016). Kouzes en Posner (2017) hebben meerdere jaren het schoolleiderschap onderzocht. Zij concluderen dat in de loop van de jaren de context wel veranderd is, maar de inhoud van effectief leiderschap niet.

In dit onderzoek wordt de indeling van leiderschapspraktijken van Leithwood en collega's (2019) aangehouden. Zij beschrijven dat alle schoolleider uit hetzelfde basisrepertoire van leiderschapspraktijken putten. Er worden vier categorieën onderscheiden: het opbouwen van de visie en het bepalen van richtingen, het begrijpen en ontwikkelen van mensen, het (her)inrichten van de organisatie en het aansturen van het onderwijs- en leerprogramma. Onder deze vier categorieën onderscheiden zij negentien specifieke leiderschapspraktijken.

De eerste categorie, visie opbouwen en het bepalen van richtingen, bevat praktijken die bijdragen aan het motiveren van leerkrachten. De praktijken die binnen deze categorie worden omschreven zijn het opbouwen van een gedeelde visie, het communiceren van visie en doelen, het stellen van gedeelde, kortetermijndoelen en het stellen van hoge prestatieverwachtingen. De praktijken in de tweede categorie, het begrijpen en ontwikkelen van mensen, dragen bij aan het opbouwen van vaardigheden en kennis die leerkrachten nodig hebben en daarnaast leveren ze ook een bijdrage aan de motivatie. De praktijken zijn het stimuleren van intellectuele ontwikkeling, het modelleren van gewenste gedragingen, het opbouwen van vertrouwensrelaties, het tot stand brengen van productieve werkrelaties en het bieden van individuele ondersteuning. In de derde categorie, het (her)inrichten van de organisatie, gaan de praktijken over het creëren van een werkomgeving die bijdragen aan het benutten van de capaciteiten van leerkrachten. Het gaat hierbij om het creëren van een samenwerkingscultuur en gedeeld leiderschap, het structureren van de organisatie om

samenwerking mogelijk te maken, het opbouwen van relaties met ouders en de gemeenschap en het verbinden van de school met de bredere omgeving. De vierde categorie, het aansturen van het onderwijs- en leerprogramma bevat praktijken gericht op het creëren van productieve werkomstandigheden voor leerkrachten (Leithwood et al., 2019). Deze praktijken zijn het bemannen van het curriculum, het bieden van onderwijsondersteuning, het monitoren van schoolactiviteiten en het behoeden van personeel tegen afleiding van hun werk. Een overzicht van deze praktijken is opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1

Omschrijving leiderschapspraktijken

Leiderschapspraktijk (Leithwood et al., 2019)	
Visie opbouwen en richting bepalen	<ul style="list-style-type: none"> - Het opbouwen van een gedeelde visie - Identificeren van specifieke, gedeelde kortetermijndoelen - Communiceren van visie en doelen - Het tonen van hoge prestatieverwachtingen
Mensen begrijpen en ontwikkelen	<ul style="list-style-type: none"> - Bevorderen van intellectuele stimulatie - Ondersteuning bieden en rekening houden met personeel - Modelleren van geschikte gedragingen/waarden - Opbouwen van een vertrouwensrelatie - Opbouwen van productieve werkrelaties
Het (her)inrichten van de organisatie	<ul style="list-style-type: none"> - Opbouwen van samenwerkingscultuur en distribueren van leiderschap - Organisatie structureren om samenwerking mogelijk te maken - Het opbouwen van relaties met ouders en de gemeenschap - Verbinden van school met de bredere omgeving - Zorgen voor een veilige en gezonde schoolomgeving - Middelen toewijzen ter ondersteuning van de visie en doelen van de school
Het aansturen van het onderwijs- en leerprogramma	<ul style="list-style-type: none"> - Bemannen van het curriculum - Bieden van onderwijsondersteuning - Monitoren van schoolactiviteiten - Bufferen van personeel tegen afleiding van hun werk

Noot. Overgenomen en vertaald uit “Seven strong claims about successful school leadership revisited”, door K. Leithwood, A. Harris en D. Hopkins, 2019, School Leadership & Management, 40(1), p. 4 (<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>)

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de schoolleider positieve effecten kan hebben op de samenwerking tussen leerkrachten (Berson et al., 2006; De Bruijn, 2010; Leithwood et al., 2019). De manier waarop een schoolleider leidinggeeft, blijkt van invloed te zijn op de mate van samenwerking in de school. Piccardi (2005) beschrijft in zijn onderzoek een aantal kenmerken van de schoolleider die de samenwerking kunnen bevorderen. Dit zijn onder andere dat de schoolleider toegankelijk moet zijn, een gedeeld leiderschap moet beoefenen en dat hij als een bron van informatie moet zijn voor leerkrachten. Daarnaast zou de schoolleider de groepen die samenwerken moeten coördineren en daarbij het doel van het samenwerken verduidelijken (Gajda & Koliba, 2008).

Ondanks verschillende onderzoeken en bewezen voordelen van samenwerking tussen leerkrachten, ontbreekt in de literatuur een helder overzicht van de leiderschapspraktijken die van invloed kunnen zijn op een succesvolle samenwerking tussen leerkrachten (Gümüş et al., 2013). Leithwood en collega's (2019) hebben wel een duidelijk overzicht gecreëerd van effectieve leiderschapspraktijken, zoals weergegeven in Tabel 1. Dit blijkt het repertoire wat leerkrachten inzetten. Er lijkt echter nog geen overzicht van leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Omdat de samenwerking tussen leerkrachten positieve effecten heeft op de effectiviteit van scholen (Leithwood et al., 2019), is het belangrijk om te onderzoeken welke leiderschapspraktijken van schoolleiders de samenwerking tussen leerkrachten op hun scholen kunnen bevorderen en hier een duidelijk overzicht van te creëren (Gümüş et al., 2013). Een systematisch literatuuronderzoek heeft als meerwaarde dat het meerdere wetenschappelijke onderzoeken synthetiseert in één onderzoek (Petticrew & Roberts, 2018). Het samenvatten van de bevindingen uit verschillende onderzoeken maakt het daarnaast voor schoolleider en leerkrachten overzichtelijker welke leiderschapspraktijken bevorderlijk zijn voor de samenwerking. De doelstelling van dit onderzoek is daarom het synthetiseren van eerder onderzoek en daarmee het creëren van meer

inzicht van welke schoolleiderschapspraktijken bevorderlijk zijn voor de samenwerkingsactiviteiten tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Om dit te onderzoeken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Welke leiderschapspraktijken van schoolleiders dragen positief bij aan samenwerkingsactiviteiten van leerkrachten in het primair onderwijs?

Het idee dat niet een leiderschapsstijl het meest effectief is maar dat er naar de leiderschapspraktijken zou moeten worden gekeken, is vrij recent (Daniëls et al., 2019; Leithwood, 2019). Voor dit onderzoek is het daarom belangrijk dat er gekeken wordt naar recente literatuur zodat de meest recente kijk op schoolleiderschap onderzocht kan worden. Er wordt in dit onderzoek en systematisch literatuuronderzoek gedaan waarbij bestaande, actuele onderzoeken geanalyseerd worden. Met de verzamelde informatie kan in beeld worden gebracht welke schoolleiderschapspraktijken bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. In veel onderzoeken naar schoolleiderschap (o.a. Day et al. 2011; Leithwood et al. 2019), worden de vier categorieën van succesvolle leiderschapspraktijken van Leithwood en collega's (2019) gebruikt. Dit onderzoek vormt een aanvulling op het overzicht van Leithwood en collega's (2019), door een overzicht te creëren van de praktijken die bevorderlijk zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Dit onderzoek draagt bij aan de praktische relevantie omdat schoolleiders de informatie kunnen gebruiken om de samenwerkingsactiviteiten tussen hun leerkrachten te bevorderen. Daarnaast is het onderzoek wetenschappelijk relevant omdat het een duidelijk en uitgebreid overzicht geeft van beschikbaar materiaal over leiderschapspraktijken en samenwerkingsactiviteiten. In aanvulling op het onderzoek van Leithwood en collega's (2007) hebben Ishimaru en Galloway (2014) onderzoek gedaan naar de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor

de gelijkheid in het onderwijs. De gevonden praktijken hebben Leithwood en collega's (2019) weer meegenomen in hun herziene versie van hun leiderschapsonderzoek. Dit onderzoek tracht net als het systematisch literatuuronderzoek van Ishimaru en Galloway (2014) een aanvulling te zijn omdat het specifiek kijkt naar de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Door de informatie te bundelen wordt bovendien duidelijk waar al voldoende informatie over beschikbaar is en waar wellicht nog vervolgonderzoek naar gedaan kan worden.

Onderzoeksmethode

Onderzoeksdesign

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een kwalitatief systematisch literatuuronderzoek om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Dit heeft als doel om de relevante informatie van een bepaald onderwerp uit grote hoeveelheden informatie te halen (Petticrew & Roberts, 2018). Omdat het schoolleiderschap in de afgelopen decennia al veel onderzocht is, is een systematisch literatuuronderzoek een goede manier om de relevantie informatie overzichtelijk weer te geven (Kouzes & Posner, 2012). Om de wetenschappelijke waarde te waarborgen moet een onderzoek transparant zijn en volgens een onderzoeksprotocol worden uitgevoerd (Petticrew & Roberts, 2018). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt de checklist van de Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analysis (PRISMA). Dit is een gestandaardiseerde manier om te zorgen voor een transparante en volledige rapportage van het onderzoek.

In- en exclusiecriteria

Om er voor te zorgen dat er relevante literatuur werd gevonden zijn er een aantal in- en exclusiecriteria gehanteerd. Allereerst is de zoekopdracht beperkt tot artikelen die gepubliceerd zijn in 2010 of later (1). De artikelen zijn in het Engels of Nederlands

geschreven (2) en zijn volledig online beschikbaar (3). De artikelen zijn daarnaast peer-reviewed (4). Wanneer een artikel peer-reviewed is kan er uitgegaan worden van betrouwbare en kwaliteitsvolle informatie. Dit zal daarmee ook weer bijdragen aan de kwaliteit van dit onderzoek (Kelly et al., 2014). De onderzoeken moesten gaan over schoolleiders en leerkrachten in het basisonderwijs (5). Tot slot zijn alleen artikelen meegenomen die gericht zijn op het verband of de relaties tussen leiderschapspraktijken van de schoolleider en samenwerkingsactiviteiten tussen leerkrachten (6). Dit omdat er in deze thesis wordt gekeken naar de twee samen en niet afzonderlijk. Artikelen zijn geëxcludeerd wanneer er niet werd voldaan aan een van de opgestelde inclusiecriteria.

Zoekprocedure

Er zijn verschillende zoektermen geformuleerd rondom de leiderschapspraktijken (leadership practices) en de samenwerking leerkrachten (teacher collaboration). De zoektermen zijn tot stand gekomen op basis van de definities en synoniemen in het theoretisch kader (o.a. professional learning community, team, group). De precieze zoektermen zijn per categorie uitgewerkt in Tabel 2. In twee verschillende databases met onderzoek gericht op pedagogiek en onderwijs is gezocht naar literatuur. Dit zijn de databases ERIC en PsycINFO.

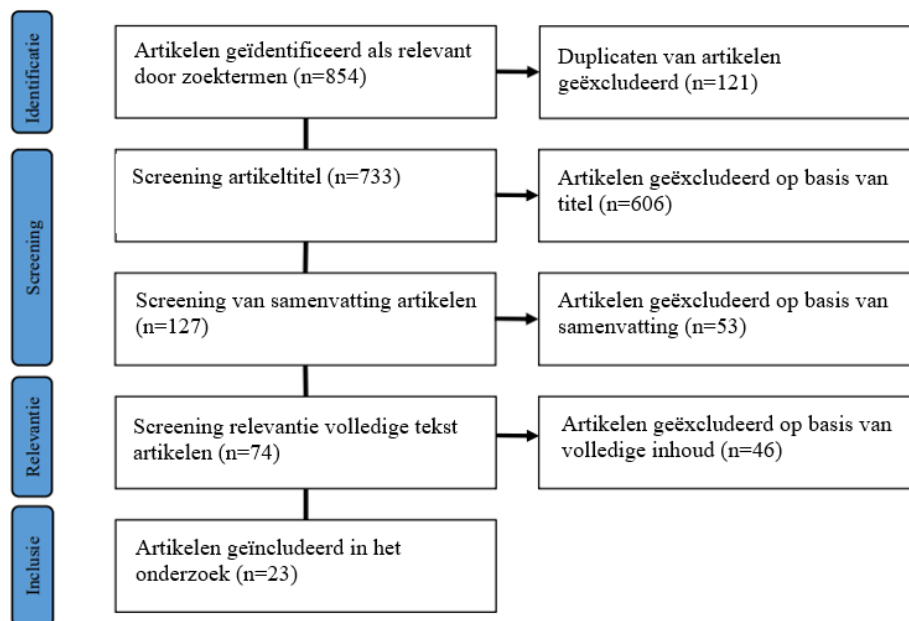
Tabel 2

Zoektermen per categorie

Categorie	Zoektermen
Teacher collaboration	Teacher collaborat* OR collaborat* OR professional collaboration OR Professional learning community* OR Communities of Practices OR team OR group OR collaborative activiti*
Leadership practices	Leadership practic* OR school leader* OR principal OR principal's role OR principal leadership
School setting	primary school OR elementary school OR primary education OR elementary education

Selectieprocedure

Het proces van het zoeken en selecteren is systematisch weergegeven in een PRISMA-diagram. Hierin worden verschillende fasen onderscheiden: identificatie, screening, relevantie en inclusie. De beoordeling van de artikelen is gedaan aan de hand van de opgestelde in- en exclusiecriteria. In de eerste fase, de identificatiefase, zijn de beschreven zoektermen uit Tabel 2 ingevoerd in de databanken. Er zijn 121 duplicaten verwijderd. In de volgende fase zijn de artikelen gescreend. De artikelen zijn beoordeeld op hun titel en kernwoorden. Door deze screening zijn er 605 artikelen geëxcludeerd. Bijvoorbeeld omdat het niet aan het inclusiecriteria ‘gepubliceerd in of na 2010’ voldeed. Hierna bleven 127 artikelen over. Deze artikelen zijn ook met behulp van de inclusiecriteria beoordeeld op hun abstract, hiervan bleven 74 artikelen over. Deze overgebleven artikelen zijn in de laatste fase, relevantie, volledig gelezen om te kunnen bepalen of de inhoud kan helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Uiteindelijk zijn er 23 artikelen overgebleven die voldeden aan alle criteria. In deze 23 artikelen is tot slot in de literatuurlijsten gezocht naar aanvullende artikelen die pasten bij de opgestelde inclusiecriteria. Hiermee zijn er nog drie artikelen gevonden wat het totaal op 26 brengt. Een overzicht van dit proces is te vinden in Figuur 1.

Figuur 1*PRISMA-stoomdiagram***Transparantie**

Om de kwaliteit van dit literatuuronderzoek te waarborgen is er gekeken naar de transparantie van de geïncludeerde artikelen. Om de transparantie te onderzoeken is de CASP Kwalitatieve Checklist (Critical Appraisal Skills Program, 2018) gebruikt zoals deze in het onderzoek van Langeloo en collega's (2019) is aangepast. In hun onderzoek in deze checklist zo aangepast dat deze kon worden gebruikt voor zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeken, deze is opgenomen in Bijlage 1. De checklist bestaat uit vijf ja/nee-vragen over de duidelijkheid van de doelen, methoden en resultaten van het onderzoek. Bij drie of meer vragen die met ja werden beantwoord, werd een onderzoek als transparant beoordeeld. Artikelen waarbij er op drie of meer vragen nee werd geantwoord, zijn als niet transparant beoordeeld en daarom uit het onderzoek verwijderd. Dit bleek het geval bij zes artikelen. Bij de artikelen van Battersby (2019), Bennel (2015), Daniël (2017), Prelli (2016), Taylor en Hill (2016) en Whalley & Barbour (2020) bleek de beschrijving de participanten, de dataverzameling en de analyseprocedure niet transparant. Deze artikelen zijn daarom uit het

onderzoek verwijderd. Dit brengt het totaal aantal artikelen op 20. Van de overige artikelen bleken 15 volledig transparant, de andere 5 hadden één of twee onderdelen die minder transparant zijn beoordeeld. De resultaten van deze onderzoeken zijn daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd. Het resultaat van de beoordeling is opgenomen in Tabel 3.

Tabel 3

Samenvatting transparantie artikelen

Artikel	Doelstelling/ onderzoeksvraag	Beschrijving participanten	Data verzameling	Analyse procedure	Beschrijving resultaten
Antinluoma et al., (2018)	✓	✓	✓	✓	✓
Bagwell (2019)	✓	✓	✓	✓	✓
Battersby (2019)	✓	x	x	x	✓
Bennell (2015)	✓	x	x	x	✓
Çoban & Atasoy (2020)	✓	x	✓	✓	✓
Conner (2015)	✓	✓	✓	✓	✓
Daniel (2017)	✓	x	x	x	✓
DeMatthews (2014)	✓	✓	✓	x	✓
Goddard et al. (2015)	✓	✓	x	✓	✓
Gray & Summers (2015)	✓	✓	✓	✓	✓
Gümüş et al. (2013)	✓	✓	✓	✓	✓
Ho et al. (2020)	✓	x	x	✓	✓
Leclerc et al.(2012)	✓	✓	✓	✓	✓
Meyer et al. (2022)	✓	✓	✓	✓	✓
Prelli (2016)	✓	x	x	x	✓
Schechter (2012)	✓	✓	✓	✓	✓
Song & Choi (2017)	✓	✓	✓	✓	✓
Sterret et al. (2018)	✓	✓	✓	✓	✓
Taylor & Hill (2017)	✓	x	x	x	✓
Thessin (2021)	✓	✓	x	x	✓
Vanblaere & Devos (2016)	✓	✓	✓	✓	✓
Vangrieken et al. (2015)	✓	✓	✓	✓	✓
Weathers (2011)	✓	✓	✓	x	✓
Whalley & Barbour (2020)	✓	x	x	x	✓
Yin & Zheng (2018)	✓	✓	✓	✓	✓
Zheng et al. (2016)	✓	✓	✓	✓	✓

Data-analyse

Allereerst zijn alle geïncludeerde artikelen gecodeerd van de algemene kenmerken. De artikelen zijn gecodeerd op: de kenmerken van het artikel (1), deelnemerskenmerken (2), de studiecontext (3), de verzamelde gegevens (4) en de gevonden resultaten (5). De belangrijkste resultaten uit de geïncludeerde artikelen zijn samengevat door van elk artikel de belangrijke uitkomsten te formuleren. Deze uitkomsten konden bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag van dit literatuuronderzoek.

De gevonden data is vervolgens geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Een thematische analyse is een methode om patronen en thema's binnen gevonden data te identificeren, analyseren en rapporteren (Braun & Clarke, 2008). Dit past bij de doelstelling van dit onderzoek. Het thematisch analyseren kan volgens Braun en Clarke (2008) inductief of deductief zijn. In dit onderzoek is gekozen voor een inductieve benadering. Hierbij worden de thema's bepaald door wat er in de data wordt gevonden.

Het thematisch analyseren verloopt in verschillende fasen (Braun & Clarke, 2008). In de eerste fase zijn alle artikelen nogmaals grondig doorgelezen. Zo ontstond er een duidelijk overzicht van alle gegevens die zijn verzameld. In de tweede fase is er gestart met coderen waarbij gebruik gemaakt is van Atlas.ti (versie 22). Bij het coderen zijn kernzinnen geselecteerd die een relatie weergaven tussen een of meerdere leiderschapspraktijken en samenwerking tussen leerkrachten. Deze zinnen zijn geselecteerd in de resultaten of discussie/conclusie van de artikelen. De code 'faciliteren in tijd/ruimte/middel' is bijvoorbeeld gebaseerd op onder andere de kernzin "The principal provides the time and resources required for our PLC initiatives" (p. 7) uit het onderzoek van Leclerc en collega's (2012). Deze manier van coderen is doorgegaan tot er een punt van saturatie werd bereikt (Morrow, 2005). Dit leverde negentien verschillende codes op. In de derde fase van het thematische analyseren is gezocht naar relaties tussen codes, thema's en verschillende niveaus

binnen deze thema's. Er is binnen de codes gezocht naar overkoepelende thema's. Deze thema's zijn in de vierde fase vervolgens nog een keer naast de literatuur gelegd en bekeken. In de vijfde fase is er een definitieve lijst opgesteld met thema's en codes. Deze zijn te vinden in het codeboek die is opgenomen in Bijlage 3. In de laatste fase zijn de thema's gerapporteerd, dit is weergegeven in de resultaten van dit onderzoek. Tot slot worden de gevonden thema's in de discussie besproken en wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. In de discussie is gekeken is bovendien gekeken in hoeverre de gevonden thema's en leiderschapspraktijken in dit onderzoek overeenkomen met de categorieën van Leithwood en collega's (2019).

Resultaten

Eerst worden de geïncludeerde artikelen besproken. Deze zijn weergegeven in Tabel 4. Alle 21 artikelen zijn gepubliceerd tussen 2010 en 2022. De artikelen zijn zowel kwalitatief (o.a. Bagwell, 2019), kwantitatief (o.a. Antinluoma et al., 2018), als mixed-method (Ho et al., 2020) van aard. Het onderzoek van Vangrieken en collega's (2015) is een systematisch literatuuronderzoek, zij beschrijven 82 studies. In de andere onderzoeken varieerde het aantal leerkrachten per onderzoek van 8 (Conner, 2015) tot en met 3327 leerkrachten (Weathers, 2011). In een aantal studies werd het aantal participerende leerkrachten niet duidelijk of participeerden leerkrachten niet in het onderzoek (Bagwell, 2019; DeMatthews, 2014; Sterret et al., 2018; Thessin, 2021). Het aantal schoolleider varieerde van 2 (Bagwell, 2019) tot en met 200 (Çoban & Atasoy, 2020). Daarnaast deed een groot deel van de onderzoeken alleen onderzoek bij leerkrachten en niet bij schoolleiders of het aantal schoolleiders werd niet duidelijk vermeld (DeMatthews, 2014; Goddard et al., 2014; Gümüş et al., 2013; Ho et al., 2020; Meyer et al., 2022; Song & Choi, 2017; Thessin, 2021, Vanblaere & Devos, 2016; Weathers, 2011; Yin & Zheng, 2018; Zheng et al., 2016). In deze onderzoeken ging het over

samenwerking tussen leerkrachten (teacher collaboration) of een professionele leergemeenschap (PLC). Omdat er in de meeste artikelen niet werd ingegaan op de soort of het niveau van de samenwerking, wordt dit in de resultaten buiten beschouwing gelaten. In alle onderzoeken werd iets gezegd over de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. De doelstellingen zijn in alle onderzoeken duidelijk en hebben betrekking op in ieder geval de relatie of de invloed van de schoolleider op de samenwerking tussen leerkrachten.

Tabel 4*Overzicht artikelen*

Auteur	Land	Participanten	Design en data	Doelstelling	Benoemde bevorderende leiderschapspraktijken	Samenwerking	
						Collaboratio n	PLC
Antinluoma et al., (2018)	Finland	13 scholen 212 participanten (8 schoolleiders, 11 assistent-leiders en 200 leerkrachten	Kwantitatief, The School-Level Readiness Instrument (SLRI)	De belangrijkste gemeenschappelijke sterke punten en barrières van de deelnemende scholen als PLC's te onderzoeken, zoals waargenomen en geëvalueerd door leerkrachten.	Opbouwen vertrouwen, faciliteren, motiveren, stimuleren van intellectuele ontwikkeling, distribueren van leiderschap		✓
Bagwell (2019)	Zuid- Californië	2 schoolleiders en de leerkrachten van hun scholen	Kwalitatief casestudy	leiderschapspraktijken verkennen van twee stedelijke schoolleiders via een gedistribueerde leiderschapskader.	Opbouwen vertrouwen, faciliteren, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, distribueren van leiderschap	✓	
Çoban & Atasoy (2020)	Turkije	200 scholen en hun leiders. 3952 leerkrachten	Kwantitatief., relational survey model	Onderzoeken van de relaties tussen gedistribueerd leiderschap, organisatorische innovativiteit en samenwerking tussen leerkrachten.	Opbouwen vertrouwen, veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, distribueren van leiderschap, deel uitmaken van de samenwerking, focus op onderwijs, geeft feedback	✓	
Conner (2015)	Verenig de staten	8 leerkrachten (teacher leaders)	Kwalitatief, actieonderzoek	Het in kaart brengen van de perceptie van leerkrachten over collegiale relaties, kameraadschap en teambuildingvaardigheden	Opbouwen vertrouwen, faciliteren, veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, modelleren, stimuleren intellectuele ontwikkeling	✓	
DeMatthews (2014)	Texas	6 scholen	Kwalitatieve multi-case study	onderzoekt de manier waarop schoolleiders effectieve PLC's creëren en in stand te houden.	Faciliteren, persoonlijke ondersteuning, leidt de samenwerking, modelleren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, opbouwen gedeelde visie, distribueren van leiderschap, maakt deel uit van de samenwerking, geeft feedback, heeft en deelt kennis, tonen hoge verwachtingen	✓	✓

Goddard et al. (2015)	Verenigde Staten	93 scholen 1606 leerkrachten	Kwantitatief, multilevel analyse, SEM	Verbanden testen tussen schoolleiders, samenwerking tussen docenten voor verbetering van het onderwijs, overtuigingen over collectieve effectiviteit en prestaties van leerlingen.	Faciliteren, persoonlijke ondersteuning, faciliteren, modelleren, stimuleren van intellectuele ontwikkeling, maakt deel uit van de samenwerking, focus op onderwijs, heeft/deelt kennis, monitoren, tonen hoge verwachtingen,	✓	
Gray & Summers (2015)	Mexico en zuid- en centraal Amerika	14 scholen 185 leerkrachten	Kwantitatief, survey onderzoek	Onderzoekt de rol van het mogelijk maken van schoolstructuren, vertrouwen in de schoolleider, collegiaal vertrouwen en collectieve effectiviteit bij de ontwikkeling van PLC's.	Faciliteren, vertrouwen, persoonlijke ondersteuning, motiveren, waardeert inspanningen, opbouwen gedeelde visie	✓	✓
Gümüş et al. (2013)	Turkije	183 scholen 2970 leerkrachten	Kwantitatief, multilevel analyse	Het doel van de huidige studie is om de relatie te ontdekken tussen het specifieke leiderschapsgedrag van de schoolleider en de samenwerking van leerkrachten op Turkse basisscholen.	Faciliteren, toegankelijk, persoonlijke ondersteuning, modelleren, waardeert inspanningen, bouwt een gedeelde visie, distribueren van leiderschap, focus op het onderwijs, geeft feedback, heeft/deelt kennis, monitoren, communiceren van de doelen,	✓	
Ho et al., (2020)	Singapore	20 scholen 1044 leerkrachten	Mixed-method (interview en surveys)	Onderzoek naar de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (PLC's) in een Azië en de aard van leiderschap die hielp om PLC in deze omgeving te creëren.	Faciliteren, bewust/inspelen behoeften, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, distribueren van leiderschap, focus op onderwijs, monitoren	✓	✓
Leclerc et al.(2012)	Frankrijk	15 scholen, 123 leerkrachten en 15 schoolleiders	Kwalitatief Multicase study design	Factoren identificeren die van invloed zijn op het functioneren van een school die werkt als een professionele leergemeenschap (PLC).	Vertrouwen, faciliteren, creëren veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, bewust/inspelen behoeften, leidt de samenwerking, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, waardeert inspanningen, opbouwen gedeelde visie, distribueren leiderschap, deel uitmaken samenwerking, geeft feedback, heeft/deelt kennis, monitoren, tonen verwachtingen	✓	✓
Meyer et al., (2022)	Duitsland	29 scholen 630 leerkrachten	Kwalitatief, cross-sectional study design	Bemiddelende effect van collective efficacy voor de relatie tussen schoolleiders en samenwerking tussen leerkrachten onderzoeken	Faciliteren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, opbouwen gedeelde visie, focus op onderwijs	✓	

Schechter (2012)	Israël	15 leerkrachten, 15 schoolleiders en 15 superintendenten	Kwalitatief, topic-oriëted study	De perceptie van Israëlische leerkrachten, schoolleiders en superintendenten over de remmende en bevorderende factoren van de PLC onderzoeken.	Faciliteren, veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, bewust/inspelen behoeften, leidt samenwerking, modeleren, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, distribueren leiderschap, deel uitmaken samenwerking, monitoren	✓	✓
Song & Choi (2017)	Zuid-Korea	40 scholen 375 leerkrachten	Kwantitatief, survey onderzoek	Het effect van PLC's op de effectiviteit van scholen onderzoek en onderzoek doen naar de sociale, organisatorische en structurele factoren die deze leergemeenschappen kunnen bevorderen.	Vertrouwen, faciliteren, persoonlijke ondersteuning	✓	✓
Sterret et al. (2018)	Verenigde Staten	24 schoolleiders	Kwantitatief, survey-research design	Beschrijven hoe schoolleiders leerkrachten leiden met betrekking tot tijdsbeheer.	Faciliteren, persoonlijke ondersteuning, bewust/inspelen behoeften, focus onderwijs	✓	
Thessin (2021)	Verenigde Staten	3 scholen	Kwalitatief, casestudy design	Het doel van deze studie was om de percepties van leerkrachten te onderzoeken in goed functionerende professionele leergemeenschappen (PLC's).	Vertrouwen, veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, bewust/inspelen behoeften, stimuleren intellectuele ontwikkeling, waardeert inspanningen, distribueren leiderschap, deel uitmaken samenwerking, tonen hoge verwachtingen, communiceren doelen	✓	✓
Vanblaere & Devos (2016)	België	48 scholen 495 leerkrachten	Kwantitatief, multilevel-analyse	Vaststellen hoe de perceptie van leerkrachten van schoolleiderschap verband houdt met verschillende waargenomen interpersoonlijke PLC-kenmerken.	Toegankelijk, persoonlijke ondersteuning, modelleren, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, deel uitmaken samenwerking, focus op onderwijs, monitoren	✓	✓
Vangrieken et al. (2015)	België	82 studies	Kwalitatief, systematic review	Overzicht geven van samenwerking tussen leerkrachten.	Vertrouwen, faciliteren, leidt de samenwerking, geeft feedback, heeft/deelt kennis, monitoren	✓	
Weathers (2011)	Verenigde Staten	918 scholen 3327 leerkrachten	Kwantitatief, multilevel regression analyse	Het effect bepalen van beleid op het gebied van leiderschap en verantwoordelijkheid van de schoolleider op het gemeenschapsgevoel van leerkrachten.	Bewust/inspelen behoeften, stimuleren intellectuele ontwikkeling, waardeert inspanningen, distribueren leiderschap, tonen hoge verwachtingen	✓	

Yin & Zheng (2018)	China	1095 leerkrachten	Kwantitatief Survey-onderzoek	Drie gaten onderzoeken in de literatuur: schoolleiderschap en PLC, vertrouwen en PLC en PLC faciliteren in niet-Westerse landen.	Vertrouwen, veilige omgeving, persoonlijke ondersteuning, modeleren, motiveren, stimuleren intellectuele ontwikkeling, deel uitmaken samenwerking, focus op onderwijs, monitoren, communiceren doelen	✓	✓
Zheng et al. (2016)	China	215 leerkrachten	Kwantitatief Survey-onderzoek	PLC's onderzoeken vanuit het perspectief van leerkrachten en de relaties tussen PLC's, de leiderschapspraktijken van schoolleiders en vertrouwen in collega's te onderzoeken, met een focus op de bemiddelende rol van vertrouwen.	Vertrouwen, faciliteren, modeleren, motiveren, focus op onderwijs, communiceren doelen	✓	✓

Vervolgens worden de resultaten besproken aan de hand van de geïdentificeerde thema's. De thema's zijn: het bieden van organisatorische ondersteuning, het bieden van ondersteuning, het opbouwen van een samenwerkingscultuur en het aansturen van onderwijs.

Organisatorische ondersteuning

Het eerst geïdentificeerde thema is organisatorische ondersteuning. Dit thema heeft betrekking op het realiseren van werkcondities zodat samenwerking mogelijk kan worden. Oftewel, de organisatorische praktijken van een schoolleider die ervoor zorgen dat leerkrachten kunnen samenwerken. Binnen dit thema zijn verschillende praktijken gevonden: het faciliteren in tijd, ruimte en middelen, het toegankelijk zijn, het opbouwen van vertrouwen en het zorgen voor een veilige omgeving. Met deze praktijken legt de schoolleider de basis voor de samenwerking.

De schoolleider faciliteert: tijd

Leerkrachten hebben tijd nodig om samen te werken (Gray & Summers, 2015; Gümüş et al., 2013; Leclerc et al., 2012; Song & Choi, 2017; Sterret et al., 2018; Thessin, 2021; Vangrieken et al., 2015). Leerkrachten moeten tijd krijgen, want alleen dan kunnen ze het belang inzien van en deelnemen aan samenwerking (Song & Choi, 2017). Door werkdruk in het onderwijs is het niet makkelijk om tijd te vinden om samen te werken. De schoolleider moet daarom zorgen voor tijd in de agenda's van leerkrachten (Goddard et al., 2015). In het onderzoek van Sterret en collega's (2018) gaven schoolleiders aan dat ze tijd voor de samenwerking regelen door verlichting te geven van andere taken. Hierdoor hadden leerkrachten op die momenten tijd om te samenwerken. In het onderzoek van Leclerc en collega's (2012) geven leerkrachten aan dat ingeroosterde bijeenkomsten bevorderd zijn voor de samenwerking. Ook moet er tijd zijn om bij elkaar in de klas te kijken (Conner, 2015). Op deze manier krijgen de leerkrachten de tijd om van elkaar te leren. Voor het opbouwen van

een PLC is tijd ook cruciaal. Leerkrachten hebben tijd nodig, dit is een ondersteunende voorwaarde bij het implementeren van PLC's (Antinluoma et al., 2018). Het lijkt duidelijk dat leerkrachten tijd nodig hebben om samen te werken. Schoolleiders moeten het eigenlijk zo faciliteren dat dit plaats kan vinden op hun werkdag (Antinluoma et al., 2018; Leclerc et al., 2012). In Finland heeft de Finse vakbond hiervoor een overeenkomst getekend. Het doel van dit experiment is om werktijd te garanderen voor samenwerking, planning en evaluatie. Leerkrachten krijgen dan niet alleen betaald voor het lesgeven en de voorbereiding, maar krijgen meer uren zodat er ook tijd is voor samenwerking (Antinluoma et al., 2018).

De schoolleider faciliteert: ruimte

Naast het vrijmaken van tijd voor de samenwerking, moet de schoolleider ook zorgen dat er ruimte is voor de samenwerking. In het kwalitatieve onderzoek van Schechter (2012) worden schoolleiders en leerkrachten geïnterviewd over hun PLC's. In deze interviews werd duidelijk dat de schoolleider een ruimte creëert waar leerkrachten kunnen samenwerken. Deze ruimte moet veilig zijn voor alle leerkrachten zodat ze hun expertise met elkaar kunnen delen en op deze manier met elkaar kunnen samenwerken. Het samenwerken vindt zowel binnen als buiten de klas plaats (Antinluoma et al., 2018). Het is voor de schoolleider van belang dat hij hierin een ruimte creëert zodat leerkrachten hun ervaringen/praktijken kunnen uitwisselen (Schechter, 2012).

De schoolleider faciliteert: middelen

In verschillende onderzoeken wordt gesproken over het toewijzen van middelen ter ondersteuning van de samenwerking tussen leerkrachten (o.a. in Antinluoma et al., 2018; DeMatthews, 2014; Leclerc et al., 2012). Om samenwerking mogelijk te maken, moeten leerkrachten worden voorzien van ruimte, noodzakelijke middelen en financiële steun (Song & Choi, 2017). Schoolleiders hebben een belangrijke rol als het gaat om het voorzien van

middelen aan leerkrachten. Schoolleiders moeten ervoor zorgen dat middelen aanwezig zijn of worden aangeschaft zodat leerkrachten met elkaar kunnen samenwerken (Antinluoma et al., 2018; DeMatthews, 2014; Leclerc et al., 2012; Schechter, 2012; Song & Choi, 2017). Genoemde middelen die bevorderlijk zijn voor de samenwerking zijn bijvoorbeeld agenda's en literatuurstukken (Goddard et al., 2015; DeMatthews, 2014). De leerkrachten moeten het gevoel hebben dat de schoolleider zich bewust is van hun behoeften op het gebied van middelen en hierop inspelen (Leclerc et al., 2012). Als de schoolleider voldoet aan deze behoeften van leerkrachten, zullen zij meer gemotiveerd zijn om samen te werken. Naast de financiële middelen, is informatie ook een belangrijke middel. De schoolleider moet zijn personeel voorzien van informatie als hij wil dat de samenwerking succesvol is (Vanblaere & Devos, 2016). Zo kunnen schoolleiders hun personeel voorzien van verschillende strategieën of literatuur om de samenwerking op te zetten of te bevorderen (DeMatthews, 2014).

Tot slot kunnen schoolleiders ook zelf middelen bedenken of inzetten om de samenwerking op te zetten of te bevorderen. In het onderzoek van Bagwell (2019) worden hier twee voorbeelden van gegeven: de 'data analysis cycle' en de 'grade-level' meetings. De data-analysis cycle werd ingesteld door schoolleider Artavia. Hij gebruikte deze cyclus om de leerkrachten elke drie maanden bij elkaar te krijgen. Hij zorgde ervoor dat de leerkrachten de ruimte hadden voor het samenwerken en daarnaast de informatie om met de data aan de slag te gaan. Hetzelfde geldt voor de Grade-level bijeenkomsten. Deze bijeenkomsten gaven leerkrachten de mogelijkheid om bij elkaar te komen en zich te concentreren op het samenwerken.

De schoolleider is toegankelijk

In het onderzoek van Gümüş en collega's (2013) zijn verschillende praktijken benoemd die bevorderlijk zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Een van deze praktijken is het toegankelijk zijn in de school. De schoolleider moet er zijn en hij moet toegankelijk zijn voor

iedereen. Leerkrachten moeten bij hem terecht kunnen. Ook in het onderzoek van Vanblaere en Devos (2016) werd gevonden dat het beschikbaar zijn een belangrijke leiderschapspraktijk is ter bevordering van de samenwerking. Door er te zijn, kan de schoolleider de samenwerking en/of een PLC opzetten en bevorderen.

De schoolleider bouwt een vertrouwensrelatie op met en tussen medewerkers

Een schoolcultuur met veel vertrouwen zorgt ervoor dat leerkrachten bereid zijn om samen te werken (Thessin, 2021). Zonder vertrouwen is samenwerking moeilijk of zelfs onmogelijk (Conner 2015; Gray & Summers, 2015; Vangrieken et al., 2015; Yin & Zheng, 2018; Zheng et al., 2016). Leerkrachten zullen zonder een vertrouwensrelatie niet in staat zijn om hun ideeën uit te wisselen wat betreft instructies en eigen ervaringen, omdat ze zich niet op hun gemak voelen. Om dit vertrouwen op te kunnen bouwen moeten schoolleiders ervoor zorgen dat leerkrachten gedurende de dag verschillende gelegenheden krijgen om meer persoonlijke en professionele associaties met elkaar op te bouwen (Conner 2015). In haar onderzoek worden verder verschillende suggesties gegeven hoe een schoolleider dit vertrouwen kan opbouwen. Dit zijn onder andere dat hij leerkrachten moet stimuleren om naar elkaar te luisteren en empathie te tonen. In het onderzoek van Çoban en Atasoy (2020) werd gevonden dat schoolleiders die hun gezag met de leerkrachten deelden, een vertrouwensrelatie met hen opbouwden en hiermee bijdroegen aan de samenwerking tussen de leerkrachten. Daarnaast moeten leerkrachten de mogelijkheid krijgen om bij elkaar te kijken in de klas. Het kan het vertrouwen en de samenwerking tussen leerkrachten en de schoolleider verdiepen (Conner, 2015). In het onderzoek van Conner (2015) wordt bovendien gepleit voor een meer persoonlijke en respectvolle benadering van de schoolleider om samenwerking te stimuleren. Dit sluit aan bij het onderzoek van Zheng en collega's (2016). Zij vonden dat schoolleiders gevoelig en productief moeten zijn om een vertrouwensrelatie op te bouwen om daarmee bij te kunnen dragen aan de samenwerking tussen leerkrachten.

In het onderzoek van Gray en Summers (2015) werd een significante correlatie gevonden tussen vertrouwen in de schoolleider/vertrouwen tussen leerkrachten en de samenwerking in een PLC. De schoolleider moet ervoor zorgen dat er vertrouwensrelaties worden opgebouwd met en tussen de leerkrachten (Song & Choi, 2017; Thessin, 2021; Yin & Zheng, 2018). De schoolleider moet het belang van vertrouwen benadrukken. De leerkrachten moeten inzien hoe belangrijk de samenwerking is en dat vertrouwen hierin onmisbaar is (Zheng et al., 2016).

De schoolleider zorgt voor een veilige omgeving

De omgeving van een school blijkt cruciaal voor de samenwerking tussen leerkrachten (Leclerc et al., 2012; Schechter, 2012). Om samenwerking tussen leerkrachten mogelijk te maken, is een veilige, positieve omgeving nodig (Conner, 2015). Dit is een omgeving waarin leerkrachten zich gesteund voelen in plaats van beoordeeld. In het onderzoek van Schechter (2012) geven alle tien de schoolleiders aan dat een goede, positieve en open sfeer de sleutel is tot het succes van de samenwerking. Thessin (2021) benadrukt de belangrijke rol die schoolleider spelen bij het bevorderen van een samenwerkende en vertrouwensvolle leeromgeving. Schoolleiders moeten een veilige omgeving creëren voor, maar ook behouden tijdens de samenwerking (Schechter, 2012). Schoolleiders doen dit onder andere door vertrouwensrelaties op te bouwen (Conner, 2015). In een veilige omgeving ondersteunt de schoolleider daarnaast de samenwerking van leerkrachten, in plaats van dat hij deze beoordeelt. In een veilige omgeving voelen leerkrachten zich op hun gemak. De schoolleider moeten een uitnodigende sfeer creëren die het voor leerkrachten comfortabeler maakt om informatie uit te wisselen en samen te werken. Hierdoor vermindert de cultuur van individualisme en ontstaat er een veilige, vertrouwelijke omgeving waarin leerkrachten kunnen samenwerken (Conner, 2015).

De schoolleider biedt ondersteuning en aandacht

Naast het organiseren van de samenwerking, is het ook van belang dat leerkrachten hierin ondersteund worden en dat de schoolleider aandacht heeft voor hen. Het tweede thema is dan ook het bieden van ondersteuning en aandacht. De precieze codes die zijn gevonden luiden: het bieden van persoonlijke ondersteuning, het bewust zijn/inspelen op de behoeften van leerkrachten, het motiveren van leerkrachten, het modeleren, de samenwerking begeleiden/leiden, het waarderen van inspanningen en stimuleren van de intellectuele ontwikkeling.

De schoolleider biedt persoonlijke ondersteuning

Leerkrachten zijn persoonlijke ondersteuning van de schoolleider nodig bij het opbouwen van samenwerking (Conner, 2015; Goddard et al., 2015; Sterret et al., 2018). In het onderzoek van Gümüş en collega's (2013) bleek dat leerkrachten meer bereid zijn om samen te werken als schoolleiders hun ondersteuning bieden. Het is van belang dat leerkrachten zich tijdens een samenwerking ondersteund voelen en niet beoordelend (Conner, 2015). Ook bij het opbouwen van een PLC is het van belang dat de schoolleider de leerkrachten ondersteunt (DeMatthews, 2014; Leclerc et al., 2012; Song & Choi, 2017). Het opbouwen van een PLC kan leiden tot angsten, emoties en andere problemen. Schoolleiders hebben hier de mogelijkheid om leerkrachten te helpen. Ze moeten aandachtig zijn voor deze problemen en de leerkrachten hierbij ondersteuning bieden en begrip tonen (Schechter, 2012). Ook bij pogingen of bereidheid tot samenwerking moet de schoolleider zijn ondersteuning bieden aan individuele leerkrachten (Gray & Summers, 2015). Het feit dat ze bereid zijn om samen te werken moet al ondersteund worden. In het onderzoek van Vanblaere en Devos (2016) werd deze individuele ondersteuning van schoolleider vormgegeven door regelmatig in gesprek te gaan met de leerkrachten. De schoolleider is betrokken bij zijn personeel, hij weet wat er speelt en kan zo iedereen de ondersteuning geven die ze nodig hebben om te kunnen

samenwerken. Bovendien leidt de individuele steun van de schoolleider tot een meer actievere deelname aan de samenwerking (Zheng et al., 2016).

De schoolleider is bewust/speelt in op de behoeften

Het is belangrijk dat leerkrachten het gevoel hebben dat de schoolleider zich bewust is van hun behoeften (Leclerc et al., 2012). De schoolleider moet met zijn personeel praten om hun behoeften te begrijpen om zo samenwerking mogelijk te maken. Naast praten, moet de schoolleider oplettend zijn (Schechter, 2012). Hij moet alert zijn op hun behoeften en hier naar handelen. Wanneer leerkrachten geen behoefte hebben aan een bepaalde samenwerking, moet hij dit kunnen opmerken en hierop kunnen inspelen. Ook in de bijeenkomsten van samenwerking moet rekening worden gehouden met de behoeften van leerkrachten (Sterret et al., 2018). De hoeveelheid en de inhoud van de samenwerking zullen gebaseerd moeten zijn op de behoeften van de leerkrachten. Er moet een samenwerkingscultuur zijn dat inspeelt op de emotionele behoeften van leerkrachten (Weathers, 2011). Wanneer er rekening gehouden wordt met de behoeften van leerkrachten in de samenwerking, zullen ze gemotiveerder zijn om deel te nemen (Leclerc et al., 2012).

De schoolleider motiveert de leerkrachten

Het is van belang dat schoolleiders de leerkrachten motiveren om samen te werken (Antinluoma et al., 2018; Bagwell, 2019; Gray & Summers, 2015; Schechter, 2012; Vanblaere & Devos, 2016). Om zinvolle en succesvolle samenwerking tussen leerkrachten te bereiken lijkt motivatie essentieel (Gümüş et al., 2013). Het motiveren van leerkrachten blijkt in het onderzoek van Goddard en collega's (2015) een van de meest invloedrijke manieren om leerkrachten tot samenwerken te krijgen. In het onderzoek van Leclerc en collega's (2012) gaven de leerkrachten aan dat de schoolleider hen moet motiveren om inbreng te doen tijdens een samenwerkingsbijeenkomst. De leerkrachten bleken door de motivatie van de

schoonleider zelf ook gemotiveerder en meer gewaardeerd. In het onderzoek van Schechter (2012) gaven negen schoolleiders aan dat ze het als hun belangrijkste taak zien om hun enthousiasme met betrekking tot het samenwerken moeten overbrengen op hun personeel. Ze zagen het als hun taak het personeel een gevoel van verbondenheid en partnerschap bij te brengen. Als schoolleiders leerkrachten blijven motiveren kunnen ze samenwerking tussen leerkrachten op hun school opzetten en stimuleren (Çoban & Atasoy, 2020).

De schoolleider waardeert de inspanningen

Om samenwerking te kunnen realiseren en bevorderen is het van belang dat een schoolleider de inspanningen van zijn leerkrachten waardeert (Gümüş et al., 2013). De leerkrachten moeten weten dat de schoolleider hun bereidheid tot samenwerking waardeert (Gray & Summers, 2015; Leclerc et al., 2012). Ook eigen ideeën of initiatieven met betrekking tot samenwerking waarderen werkt motiverend voor leerkrachten. In het onderzoek van Leclerc en collega's (2012) geeft een leerkracht aan dat de schoolleider erg behulpzaam is met zijn waardering en aanmoediging. In het onderzoek van Weathers (2011) werd ook een sterke relatie gevonden tussen schoolleiders die de inspanningen van de leerkracht waardeert en de samenwerking tussen leerkrachten.

De schoolleider stimuleert de intellectuele ontwikkeling

In het onderzoek van Meyer en collega's (2022) werd duidelijk dat op scholen waar veel wordt samengewerkt, de schoolleiders hun leerkrachten veel intellectuele stimulatie bieden. Schoolleiders die zich richten op het stimuleren van intellectuele ontwikkeling, vergroten daarmee de capaciteiten van hun team en stimuleren daarmee de samenwerking tussen leerkrachten (Vanblaere & Devos, 2016; Yin & Zheng, 2018). De schoolleider moet investeren in zijn team, zijn personeel intellectueel laten ontwikkelen om samenwerken tussen leerkrachten te bevorderen (Schechter, 2012). Schoolleiders bevinden zich in de positie om

leerkrachten intellectueel te laten ontwikkelen om samenwerking op te zetten of te verbeteren (Weathers, 2011). Door het organiseren van vergaderingen, professionele ontwikkelingsdagen en andere activiteiten ter bevordering van de intellectuele ontwikkeling kan de schoolleider bijdragen aan de ontwikkeling en daarmee de samenwerking bevorderen. Ook voor het opzetten van een PLC is het van belang dat leerkrachten intellectueel ontwikkelen. Er moeten mogelijkheden zijn voor leerkrachten om meer te leren over de werking van PLC zodat hun samenwerking hierin verbetert. Leerkrachten moeten voorbereid worden op PLC's en dit werk vervolgens gedurende het hele jaar voortzetten (Thessin, 2021). Om samenwerking in een PLC goed te laten verlopen is het nodig dat schoolleiders hun personeel in staat stellen te ontwikkelen (Ho et al., 2020).

De schoolleider begeleidt/leidt de samenwerking

Er moet altijd iemand zijn die de leiding neemt om de samenwerking succesvol te maken (DeMatthews, 2014; Leclerc et al., 2012). Diegene moet ervoor zorgen dat de samenwerking loopt zoals het gepland is. Ook de samenwerking zelf moet bewaakt worden. Schoolleiders geven aan dat er altijd iemand moet zijn die ervoor zorgt dat de leerkrachten niet afdwalen in een bijeenkomst maar blijven bij de gekozen kwestie (Schechter, 2012). In deze taken ligt een rol voor de schoolleider (DeMatthews, 2014). Hij moet de samenwerking begeleiden zodat het in goede banen loopt. De schoolleider moet de samenwerking zo structureren dat het productief is (Leclerc et al., 2012). Schoolleiders moeten daarvoor dienen als poortwachters (Schechter, 2012). Ze moeten de tijd en de onderwerpen in een bijeenkomst bewaken en de deelnemers de juiste kant op leiden.

De schoolleider modelleert de geschikte gedragingen

De schoolleider fungeert als rolmodel als het gaat om samenwerking binnen een school (Gümüş et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016). Het is voor de samenwerking belangrijk dat de schoolleider een persoonlijk voorbeeld stelt als een respectvolle luisteraar in een samenwerkingsactiviteit (Schechter, 2012). Het is belangrijk dat een schoolleider niet alleen zijn verwachtingen communiceert, maar deze verwachtingen ook zelf modelleert (Thessin, 2021). De schoolleider modelleerde in het onderzoek van Thessin (2021) de protocollen die leerkrachten in hun PLC's konden gebruiken. Wanneer schoolleiders laten zien hoe ze het willen in hun school en de focus daarbij leggen op het lesgeven, worden leerkrachten gestimuleerd om hun onderwijspraktijken te heroverwegen in samenwerking met andere leerkrachten (Vanblaere & Devos, 2016).

De schoolleider bouwt een samenwerkingscultuur op

Het derde thema dat is geïdentificeerd heeft betrekking op het samenwerken en het opbouwen van een samenwerkingscultuur. Het is van belang dat de schoolleider een cultuur creëert die de isolatie van leerkrachten tegengaat en de samenwerking stimuleert (Leclerc et al., 2012). De gevonden codes hierbij zijn: deel uitmaken van de samenwerking, het opbouwen van een gedeelde visie en het distribueren van leiderschap.

De schoolleider maakt deel uit van de samenwerking

Schoolleiders zouden de samenwerking niet alleen moeten stimuleren, maar ze zouden ook deel uit moeten maken van de samenwerking (Goddard et al., 2015; Leclerc et al., 2012; Thessin, 2021; Weathers, 2011; Çoban & Atasoy, 2020). Dit is van belang, omdat de schoolleider met zijn aanwezigheid laat zien dat hij achter het samenwerken staat (Leclerc, et al., 2012; Thessin, 2021). In het onderzoek van Schechter (2012) gaven de leerkrachten aan dat het voor hen motiverend is als de schoolleider deelneemt aan de samenwerking. De

schoonleider moet ervoor zorgen dat hij op de hoogte is van wat er in samenwerkingsbijeekkomsten is besproken (Leclerc et al., 2012). In de bijeenkomsten proberen schoonleiders en leerkrachten samen problemen op te lossen. Als schoonleiders deelnemen aan de samenwerking, kan de samenwerking goed worden opgezet in een school (Çoban & Atasoy, 2020).

De schoonleider bouwt een gedeelde visie

Schoonleider moeten een gedeelde visie opbouwen om samenwerking tussen leerkrachten mogelijk te maken en te bevorderen (Meyer et al., 2022). Ze moeten niet alles zelf bepalen maar een cultuur creëren samen met hun leerkrachten (Yin & Zheng, 2018). Deze visie moet samen worden opgebouwd, gebaseerd op een proces van het communiceren van ideeën, idealen, gedeelde zorgen en interesses. Het hebben van een gedeelde visie kan leerkrachten ertoe zetten samen te werken (Gümüş et al., 2013). Leerkrachten zijn eerder bereid om samen te werken wanneer schoonleiders gezamenlijk een visie opbouwen en hier samen aan wordt gewerkt. Ook bij het opbouwen van een PLC is het van belang dat er een gedeelde visie is of wordt opgebouwd (Gray & Summers, 2015). In het onderzoek van DeMatthews (2014) werd duidelijk dat op scholen met effectieve PLC's gedeelde visies waren opgezet samen met de leerkrachten. Het hebben van een gedeelde visie zorgt er bovendien voor dat er binnen de samenwerking niet gelet wordt op de leerkrachten, maar dat de focus ligt op het onderwijs (Yin & Zheng, 2018). Dit lijkt ook motiverend voor het samenwerken.

De schoonleider distribueert leiderschap

Distributie van leiderschap is een van de belangrijkste factoren bij het implementeren van een PLC en ter bevordering van samenwerkingsactiviteiten (Antinluoma et al., 2018; DeMatthews, 2014; Gray & Summers, 2015; Gümüş et al., 2013; Ho et al., 2020; Leclerc et

al., 2012; Thessin, 2021; Vanblaere & Devos, 2016; Weathers, 2011; Çoban & Atasoy, 2020; Yin & Zheng, 2018). Met het distribueren van leiderschap kan de schoolleider onder andere de leerkracht betrekken bij het maken van beslissingen (Leclerc et al., 2012). Het ontwikkelen van leiderschap van leerkrachten is belangrijk voor een PLC, omdat samenwerking het best werkt wanneer leerkrachten zelf iets van verantwoordelijkheid of zeggenschap hebben in de samenwerking (DeMatthews, 2014). Het is van belang dat de schoolleider naar zijn personeel luistert en niet alles zelf beslist. In het onderzoek van Schechter (2012) gaven negen leerkrachten aan dat een schoolleider die zijn leiderschap distribueert, leerkrachten laat deelnemen aan beslissingen en daarmee de verantwoordelijkheid delegeert, de samenwerking bevordert. Met het krijgen van deze verantwoordelijkheid steeg de motivatie van leerkrachten om te werken aan/in een PLC. Een schoolleider die verantwoordelijkheid delegeert en openheid mogelijk maakt, kan een school creëren waarin een PLC goed kan werken en leerkrachten dus goed kunnen samenwerken (Schechter, 2012). In het onderzoek van Ho en collega's (2020) wordt gepleit voor het in staat stellen en het ontwikkelen van leerkrachtleiders. Dit zijn leerkrachten die verantwoordelijkheden van de schoolleider overnemen. Hiermee kan de samenwerking in een PLC bevorderd worden. In het onderzoek van DeMatthews (2014) wordt echter gepleit dat de distributie van leiderschap alleen effectief is voor de samenwerking tussen leerkrachten als zij hierin worden ondersteund, getraind en gemotiveerd.

De schoolleider stuurt het onderwijs aan

Het vierde thema heeft betrekking op het onderwijs. De gevonden codes zijn: het communiceren/delen van doelen, het focussen op het onderwijs/instructie, het hebben/delen van kennis over het onderwijs, het monitoren, het geven van feedback en het tonen van hoge verwachtingen.

De Schoolleider communiceert/deelt doelen

Schoolleiders spelen een belangrijke rol in de samenwerking tussen leerkrachten door gemeenschappelijke doelen te stellen en ervoor te zorgen dat leerkrachten zich aan deze doelen houden (Gümüş et al., 2013). Het beheren van schooldoelen, waaronder het werken met leerkrachten aan doelen, ervoor zorgen dat leerkrachten werken volgens de onderwijsdoelen van de school, het bevorderen van professionele ontwikkelingsactiviteiten in overeenstemming met de leerdoelen van scholen, bleek positief geassocieerd met samenwerking tussen leerkrachten (Gümüş et al., 2013). Om de samenwerking van leerkrachten in een PLC te garanderen, zouden schoolleiders ook doelen moeten stellen en communiceren (Zheng et al., 2016). Deze zouden het beste een focus kunnen hebben op het leren van leerlingen, dit bleek motiverend voor de samenwerking.

De schoolleider focust op het onderwijs/instructie

In het onderzoek van Goddard en collega's (2015) is een relatie gevonden tussen de focus van schoolleiders op de instructie en het gegeven onderwijs en de mate van samenwerking tussen leerkrachten. Hoe meer de schoolleider zich richtte op het onderwijs en het verbeteren van de instructie, hoe meer de leerkrachten gingen samenwerken. Ook leek de kwaliteit van de samenwerking omhoog te gaan als de schoolleider zich focust op het onderwijs (Gümüş et al., 2013). In het onderzoek van Vanblaere en Devos (2016) wordt eveneens het belang van focussen op instructieverbetering benadrukt. De schoolleiders in hun onderzoek gingen ook met de leerkrachten in gesprek ging over de instructies. Als schoolleiders zich focussen op het onderwijs en de instructie, worden leerkrachten constant gestimuleerd om hun onderwijspraktijken te heroverwegen in samenwerking met andere leerkrachten (Vanblaere & Devos, 2016). Door de focus op de instructie kan samenwerking tussen leerkrachten worden opgezet (Çoban & Atasoy, 2020).

De schoolleider heeft/deelt kennis

Het is belangrijk dat de schoolleider kennis heeft van bepaalde zaken in het onderwijs en deze deelt met zijn personeel (Goddard et al., 2015). Allereerst wordt er gesproken over de kennis die de schoolleider moet hebben van zijn team: wie heeft welke capaciteiten (DeMatthews, 2014). Deze capaciteiten kunnen ingezet worden ter stimulatie van de samenwerking. Ook moet de schoolleider kennis hebben van klassenpraktijken. Hij moet op de hoogte zijn van wat er in de klassen op zijn school speelt (Goddard et al., 2015). Hoe meer de schoolleider afweet van het onderwijs en de klassen, hoe meer bereid de leerkrachten bleken om samen te werken. De schoolleider moet ook kennis hebben van instructiepraktijken. Hij moet leerkrachten hiermee kunnen helpen (Goddard et al., 2015; Vanblaere & Devos, 2016). Met deze kennis kunnen schoolleiders structuren zoals samenwerking tussen leerkrachten beter opzetten. De schoolleider moet een informatiebron zijn voor de leerkrachten. Leerkrachten moeten de schoolleider om hulp kunnen vragen en hij moet hun van de juiste informatie kunnen voorzien ter bevordering van de samenwerking (Gümüş et al., 2013). In het onderzoek van Leclerc en collega's (2012) naar PLC's, blijkt het van belang dat een leerkracht weet hoe een PLC werkt en hoe deze moet worden opgezet. Een schoolleider moet kennis hebben van de voordelen en valkuilen van samenwerking en dit kunnen delen met zijn team (Schechter, 2012).

De schoolleider monitort

Een van de acties die een schoolleider in kan zetten bij het opzetten van samenwerken is het monitoren van het onderwijs (Brown; Vanblaere & Devos, 2016). De schoolleider moet monitoren of er volgens de doelen wordt gewerkt in de school en moet hij de leerresultaten monitoren. Met het monitoren van deze doelen en resultaten werden leerkrachten gemotiveerd om samen met collega's aan de doelen te werken (Gümüş et al., 2013; Leclerc et al., 2012). Naast het monitoren van de doelen en de resultaten moet de schoolleider ook de

samenwerking zelf monitoren. Alleen dan kan het leiden tot succesvolle samenwerking (Vangrieken et al., 2015). Daarnaast moet de schoolleider de instructie monitoren om zodoende de samenwerking tussen leerkrachten te bevorderen (Goddard et al., 2015). Wanneer een schoolleider meer actie onderneemt om direct toezicht te houden op de instructie en leerresultaten met behulp van klassenbezoeken, hebben de leerkrachten meer de neiging om samen te werken (Gümüş et al., 2013). Als de schoolleider het onderwijs nauwlettend monitort, zullen de leerkrachten sneller met elkaar gaan samenwerken. Daarnaast draagt het uitvoeren van klassenbezoeken bij aan de samenwerking tussen leerkrachten omdat dat leerkrachten wennen aan bezoek in de klas. Ze zullen minder weerstand hebben tegen het idee om hun klaspraktijken te delen met hun collega's (Vanblaere & Devos, 2016)

De schoolleider geeft feedback

Het geven van feedback blijkt bevorderlijk voor de samenwerking tussen leerkrachten (Vangrieken et al., 2015). In het onderzoek van Gümüş en collega's (2013) bleek het geven van positieve feedback aan leerkrachten met betrekking tot hun onderwijspraktijk een van de belangrijkste praktijken ter bevordering van de samenwerking. Hiermee kregen de leerkrachten het vertrouwen om hun praktijken te delen. Als schoolleiders regelmatig de klaspraktijken observeren en feedback geven op deze praktijken, kunnen ze samenwerking tussen leerkrachten opzetten op hun school. (Çoban & Atasoy, 2020). Niet alleen feedback op de klassenpraktijk, maar ook feedback op samenwerking zelf kan hierbij bevorderlijk zijn. Het is vervolgens ook de taak van de schoolleider om na het geven van feedback een keer terug te komen op wat er gezegd is. De schoolleider moet nagaan of hetgeen wat is besproken ook gedaan is in de samenwerking (Leclerc et al., 2012).

De schoolleider toont hoge verwachtingen

In het onderzoek van Goddard en collega's (2015) werd gevonden dat op scholen waar de schoolleider hoge verwachtingen toonde, er meer samenwerking plaatsvond. Vooral voor het vormgeven en het bevorderen van samenwerking in een PLC bleek het tonen van hoge verwachtingen effectief (Goddard et al., 2015; Leclerc et al., 2012; Thessin, 2021).

Schoolleiders moeten hun verwachtingen gedurende het jaar blijven communiceren (Leclerc et al., 2012). Het blijkt motiverend als ze dit doen tijdens een samenwerkingsbijeenkomst. Als de schoolleider aanwezig is bij de bijeenkomst, kan daar duidelijk gecommuniceerd worden wat zijn verwachtingen zijn. Hij kan dan tijdens de bijeenkomst ook kijken of zijn verwachtingen worden waargemaakt (Leclerc et al., 2012).

Discussie

Het doel van dit onderzoek was het synthetiseren en het verkrijgen van meer inzicht in welke schoolleiderschapspraktijken bevorderlijk zijn voor de samenwerkingsactiviteiten tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Door middel van een systematisch literatuuronderzoek wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

welke leiderschapspraktijken van schoolleiders dragen positief bij aan samenwerkingsactiviteiten van leerkrachten in het primair onderwijs?

Uit het systematisch literatuuronderzoek met 21 geïncludeerde artikelen zijn 19 verschillende leiderschapspraktijken naar voren gekomen die bevorderlijk lijken te zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten in het basisonderwijs. Deze negentien leiderschapspraktijken zijn met elkaar vergeleken waarna er vier overkoepelende thema's zijn geïdentificeerd. Deze luiden als volgt: het bieden van organisatorische ondersteuning, het bieden van ondersteuning en aandacht, het opbouwen van een samenwerkingscultuur en het aansturen van onderwijs. De eerste leiderschapspraktijken die de samenwerking lijkten te

bevorderen zijn het faciliteren in tijd, ruimte en middelen, het toegankelijk zijn, het opbouwen van vertrouwen en het zorgen voor een veilige omgeving. Voor deze praktijken is het thema ‘organisatorische ondersteuning’ geïdentificeerd. De leiderschapspraktijken hebben betrekking op de werkcondities die de schoolleider moet realiseren zodat samenwerking mogelijk kan worden. In de onderzoeken wordt het faciliteren van de samenwerking en het opbouwen van vertrouwen het meest genoemd (o.a. DeMatthews, 2014; Gray & Summers, 2015; Leclerc et al., 2012; Vangrieken et al., 2015). Zonder vertrouwen en tijd/middelen/ruimte is samenwerken moeilijk of onmogelijk. Daarnaast moet de omgeving veilig zijn: alleen in een veilige omgeving zullen leerkrachten gaan samenwerken (Leclerc et al., 2012; Schechter, 2012). De volgende zes leiderschapspraktijken die de samenwerking lijken te bevorderen is het bieden van persoonlijke ondersteuning, het motiveren van leerkrachten, het modeleren, de samenwerking begeleiden/leiden, het waarderen van inspanningen en stimuleren van de intellectuele ontwikkeling. Bij deze praktijken is het thema ‘het bieden van ondersteuning en aandacht’ geïdentificeerd. Het blijkt dat samenwerking gevoelens opwekt bij de leerkrachten en het is van belang dat de schoolleider hier ondersteuning in biedt (Schechter, 2012; Vangrieken et al., 2015). De volgende groep leiderschapspraktijken luidt: het deel uitmaken van de samenwerking, het opbouwen van een gedeelde visie en het distribueren van leiderschap. Het geïdentificeerde thema bij deze praktijken is het ‘opbouwen van een samenwerkingscultuur’. Het is van belang dat de schoolleider een cultuur creëert die de isolatie van leerkrachten tegengaat en de samenwerking stimuleert (Leclerc et al., 2012). Tot slot zijn de laatste gevonden praktijken het communiceren/delen van doelen, het focussen op het onderwijs/instructie, het hebben/delen van kennis over het onderwijs, het monitoren, het geven van feedback en het tonen van hoge verwachtingen. Het geïdentificeerde thema bij deze praktijken is ‘het aansturen van het onderwijs’. Het lijkt bevorderend als de schoolleider de focus legt op het

onderwijs: hoe meer de schoolleider zich richtte op het onderwijs en het verbeteren van de instructie, hoe meer de leerkrachten gingen samenwerken. (Goddard et al., 2015; Gümüş et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016). Met deze vier thema's en behorende praktijken is een overzicht gecreëerd van de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Het overzicht van de gevonden praktijken is opgenomen in Bijlage 4. De opzet is gebaseerd op het overzicht van Leithwood en collega's (2019). Er wordt tot slot gekeken in hoeverre de gevonden praktijken overeenkomen met of aanvullend zijn op de praktijken van Leithwood en collega's (2019). Veel van de gevonden leiderschapspraktijken blijken overeen te komen. In totaal zijn er elf dezelfde praktijken gevonden, dit zijn: opbouwen van een gedeelde visie, communiceren van visie en doelen, het tonen van hoge prestatieverwachtingen, bevorderen van intellectuele stimulatie, ondersteuning bieden en rekening houden met personeel, modelleren van geschikte gedragingen/waarden, opbouwen van een vertrouwensrelatie, distribueren van leiderschap, zorgen voor een veilige en gezonde schoolomgeving, middelen toewijzen ter ondersteuning van de visie en doelen van de school en het monitoren van schoolactiviteiten. Deze praktijken waren door Leithwood en collega's (2019) al als effectief bestempeld en in dit onderzoek lijken ze daarnaast specifiek bevorderend voor de samenwerking tussen leerkrachten. Dan zijn er zeven praktijken die Leithwood en collega's (2019) wel hebben gevonden, maar die in dit onderzoek niet naar voren zijn gekomen. Dit zijn: identificeren van specifieke, gedeelde kortetermijndoelen, organisatie structureren om samenwerking mogelijk te maken, het opbouwen van relaties met ouders en de gemeenschap, verbinden van school met de bredere omgeving, bemannen van het curriculum, bieden van onderwijsondersteuning en het bufferen van personeel tegen afleiding van hun werk. Deze leiderschapspraktijken lijken geen verband te houden met de samenwerking tussen leerkrachten. Tot slot zijn er in dit onderzoek acht leiderschapspraktijken naar voren gekomen die Leithwood en collega's (2019) niet hebben

gevonden. Dit zijn: toegankelijk zijn, motiveren, de samenwerking begeleiden/leiden, waarderen van inspanningen, deel uit maken van de samenwerking, focus op het onderwijs/instructie, het hebben/delen van kennis en het geven van feedback. Deze praktijken lijken de samenwerking specifiek te bevorderen.

Bij het interpreteren van de bevindingen van dit onderzoek, is het belangrijk dat er met een aantal dingen rekening gehouden wordt. Ten eerste zijn er een aantal inhoudelijke punten die in acht moeten worden genomen. Allereerst is een groot aantal van de geïncludeerde onderzoeken uit landen als China (o.a. Zheng et al., 2016). Het onderwijs is daar anders vormgegeven dan in Europa (Sellar & Lingard, 2013). Dit maakt het lastiger om de resultaten van deze studies te generaliseren. In de inleiding van dit onderzoek werd duidelijk dat er verschillende benamingen zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten (Vangrieken et al., 2015). Deze gevonden termen zijn meegenomen in het onderzoek. Het zou echter kunnen zijn dat niet alle termen of synoniemen zijn meegenomen. In de gevonden onderzoeken werd daarnaast vrijwel niet ingegaan op de soort samenwerking. Het bleef vaak bij het begrip 'collaboration'. Daardoor kon er niet ingegaan worden op het effect van de leiderschapspraktijken op verschillende soorten/niveaus van samenwerking. Naast deze inhoudelijke punten zijn er ook nog een aantal methodologische punten om rekening mee te houden. Allereerst wordt er in dit onderzoek gesproken over iets wat bevorderend lijkt in plaats van blijkt. In het onderzoek naar de transparantie bleek namelijk dat niet alle onderzoeken even transparant waren. Het is daarom van belang dat de gevonden resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Daarnaast zijn er in dit onderzoek zijn negentien codes gevonden. Bij dit onderzoek is echter maar één onderzoeker betrokken geweest. Er bestaat een mogelijkheid dat andere onderzoekers tot andere, meer of minder codes waren gekomen. Dit maakt de betrouwbaarheid van dit onderzoek minder groot. De resultaten zullen daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Een derde

beperking van dit onderzoek is wellicht de reikwijdte. Er zijn keuzes gemaakt in de zoektermen en de zoekmachines die hier invloed op hebben. Wellicht hadden meer studies andere leiderschapspraktijken besproken dan hier in dit onderzoek zijn meegenomen. Een vierde beperking is dat dit een kwalitatief onderzoek is wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperkt maakt. Er zit veel variatie in de studies. Dit maakt dat sommige studies lastig met elkaar te vergelijken zijn en dat het maken van algemeen geldende conclusies lastig is.

Implicaties

Om toekomstige samenwerkingen tussen leerkrachten te kunnen bevorderen, zijn er een aantal zaken van belang. Allereerst is in dit onderzoek een overzicht gecreëerd van de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Nu duidelijk is welke leiderschapspraktijken bevorderend werken voor de samenwerking, is het voor een vervolgonderzoek relevant om uit te zoeken *hoe* een schoolleider deze praktijken het beste kan uitvoeren. Dit sluit aan bij het onderzoek van Leithwood en collega's (2019) die concluderen dat het onduidelijk is hoe schoolleiders praktijken precies aanpakken. Een andere implicatie voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken of de schoolleider ook negatieve effecten heeft op de samenwerking. In dit onderzoek is enkel gezocht naar de bevorderende praktijken, maar wellicht zijn er ook praktijken die de samenwerking tussen leerkrachten juist belemmeren. Er zijn ook een aantal zaken waar de schoolleider minder of geen invloed op heeft, waaronder bijvoorbeeld de context van de school. Een andere suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn om de bevorderende en de belemmerende factoren voor samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs in kaart te brengen. Daarnaast heeft dit onderzoek enkel gekeken naar welke praktijken bevorderd zijn en niet naar in welke mate ze van invloed zijn. Een laatste suggestie voor vervolgonderzoek zou dus kunnen zijn dat er onderzoek wordt gedaan naar de

mate van invloed van de praktijken. Met een ander onderzoeksdesign zou hier wellicht meer over gezegd kunnen worden. Naast de theoretische implicaties voor vervolgonderzoek naar leiderschapspraktijken en samenwerking tussen leerkrachten, levert dit onderzoek ook een praktische implicatie op. Het onderzoek geeft antwoord op de vraag welke leiderschapspraktijken bevorderend werken voor de samenwerking tussen leerkrachten in het primair onderwijs. Dit onderzoek biedt schoolleiders en leerkrachten inzicht in de leiderschapspraktijken die bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten. Dit onderzoek kan schoolleider handvatten bieden voor het bevorderen van de samenwerking tussen de leerkrachten. Deze handvatten in de vorm van een overzicht is opgenomen in Bijlage 4.

Literatuur

*Referenties met een * duiden op artikelen die door het literatuuronderzoek zijn geïncludeerd*

Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership.

Journal of Educational Administration, 54(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2014-0105>

*Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76.

<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>

*Bagwell, J. L. (2019). Exploring the Leadership Practices of Elementary School Principals Through a Distributed Leadership Framework: A Case Study. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 30, 83–103.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1206775>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006).

Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577–594. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.003>

Bruijn, de H. (2012). *Managing Professionals*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203848272>

Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: an uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 635–647. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9225-x>

Chreim, S. (2014). The (non)distribution of leadership roles: Considering leadership practices and configurations. *Human Relations*, 68(4), 517–543.

<https://doi.org/10.1177/0018726714532148>

- *Çoban, M., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 903.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>
- *Conner, T. (2015). Relationships and Authentic Collaboration: Perceptions of a Building Leadership Team. *Leadership and Research in Education*, 2(1), 12–24.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1088557>
- Critical Appraisal Skills Program. (2018). *CASP: Qualitative checklist*. Opgehaald van <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
<https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>
- De Jong, W., Lockhorst, D., De Kleijn, R., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- *DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(22), 176–206.
<https://doi.org/10.4471/IJELM.2014.16>
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122023>

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153. <https://doi.org/10.1177%2F0192636508320990>
- *Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 109(4), 877–896.
<https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- *Gray, J., & Summers, R. (2015). International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *The International Educational Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61–75.
<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/651>
- * Gümüş, S., O, B., & Bellibas, M. S. (2013). The Relationship between Principal Leadership and Teacher Collaboration in Turkish Primary Schools: A Multilevel Analysis. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 1–29.
<https://www.researchgate.net/publication/280796302>

- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice. *Management in Education*, 30(4), 141–146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Heldens, H. P. F. (2017). *Teacher educator collaboration : activities, networks and dynamics*. Technische Universiteit Eindhoven.
- *Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2019). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight–loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 635–650. <https://doi.org/10.1177/1741143219833698>
- Ishimaru, A. M., & Galloway, M. K. (2014). Beyond Individual Effectiveness: Conceptualizing Organizational Leadership for Equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13(1), 93–146. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.890733>
- Kelly, P., Kahlmeier, S., Götschi, T., Orsini, N., Richards, J., Roberts, N., Scarborough, P., & Foster, C. (2014). Systematic review and meta-analysis of reduction in all-cause mortality from walking and cycling and shape of dose response relationship. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0132-x>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge* [E-book]. Wiley.
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W. (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00052-5)

- *Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as a Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7).
<https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n7a417>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
<https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Southern Mississippi.
- *Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 593–612. <https://doi.org/10.1177/1741143220945698>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*.

<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/Een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs.pdf>

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: a practical*

guide. Malden, MA: Wiley Interscience. <https://fcsalud.ua.es/en/portal-de-investigacion/documentos/tools-for-the-bibliographic-research/guide-of-systematic-reviews-in-social-sciences.pdf>

Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172–197. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.2.172>

Piccardi, J.M. (2005). *Principals' perceptions of factors affecting teacher collaboration in elementary schools*. Doctoral dissertation, Johnson & Wales University, Providence, Rhode Island.

Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187.

<https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>

*Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717–734. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z>

Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

- Sleegers, P., & Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Volume 7, pp. 557-562). Oxford: Elsevier.
- *Song, K. O., & Yazar Soyadı, Y. A. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 1–9.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2017131882>
- *Sterret, W. L., Parker, M. A., & Mitzner, K. (2018). Maximizing Teacher Time: The Collaborative Leadership Role of the Principal. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 3(1). <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol3/iss2/2>
- *Thessin, R. A. (2021). The Principal's role in Planning Essential Supports for School-based Professional Learning Communities. *Educational Planning Winter*, 28(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301950.pdf>
- *Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- *Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

- *Weathers, J. M. (2011). Teacher Community in Urban Elementary Schools: The Role of Leadership and Bureaucratic Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 3. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n3.2011>
- Wijnia, L., Kunst, E. M., Van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2016). Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.006>
- *Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002>
- *Zheng, X., Yin, H., Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521–532. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>

Bijlagen

Bijlage 1: CASP Checklist

	Ja	Nee	Opmerkingen
<i>Doelstellingen</i>			
Duidelijke omschrijving doelstelling/onderzoeksvragen			
<i>Methode</i>			
Voldoende informatie over de deelnemers			
<i>Data collectie</i>			
Expliciete beschrijving van de gegevensverzameling			
Duidelijk wat er wordt gemeten?			
Gevolgede procedures			
<i>Analyse</i>			
Diepgaande beschrijving van het analyseproces			
<i>Resultaten</i>			
Duidelijke verklaring van de bevindingen			

Bijlage 2: Oorspronkelijke planning thesis

Datum	Onderdeel
1 december 2021	Inleveren onderzoeksvoorstel
December 2021	Opzetten literatuuronderzoek
Januari 2022	Literatuur analyseren
Februari 2022	Literatuur analyseren
Maart 2022	Literatuur analyseren, begin resultaten
April 2022	Resultaten
Mei 2022	Conclusie
18 mei 2022	Conceptieversie thesis inleveren
1 juni 2022	Thesis inleveren

Bijlage 3: Codeboek

Bieden van organisatorische ondersteuning

Faciliteren

- Tijd 33
- Ruimte 6
- middelen 15

Toegankelijk zijn 2

Opbouwen van vertrouwen 30

Zorgen voor een veilige omgeving 12

Bieden van ondersteuning

Bieden van persoonlijke ondersteuning 31

Motiveren van leerkrachten 26

Modeleren van gedrag 9

De samenwerking begeleiden/leiden 7

Waarderen van inspanningen 7

Stimuleren van intellectuele ontwikkeling 22

Opbouwen van een samenwerkingscultuur

Deel uitmaken van de samenwerking 15

Opbouwen van een gedeelde visie 7

Distribueren van leiderschap 24

Aansturen van onderwijs

Het communiceren/delen van doelen 5

Focus op het onderwijs/instructie 13

Hebben/delen van kennis 13

Monitoren van het onderwijs 15

Geven van feedback 6

Tonen van hoge verwachtingen 9

Bijlage 4: overzicht bevorderende leiderschapspraktijken

Leiderschapspraktijken bevorderend voor
samenwerking

Bieden van organisatorische ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> - De schoolleider faciliteert: <ul style="list-style-type: none"> o Tijd o Ruimte o Middelen - De schoolleider is toegankelijk - De schoolleider bouwt vertrouwen op met en tussen de leerkrachten - De schoolleider zorgt voor een veilige omgeving
Bieden van ondersteuning en aandacht	<ul style="list-style-type: none"> - De schoolleider biedt individuele ondersteuning - De schoolleider motiveert - De schoolleider modelleert gedrag - De schoolleider leidt de samenwerking - De schoolleider waardeert de inspanningen - De schoolleider stimuleert de intellectuele ontwikkeling - De schoolleider is bewust van/speelt in op de behoeften
Opbouwen van samenwerkingscultuur	<ul style="list-style-type: none"> - De schoolleider maakt deel uit van de samenwerking - De schoolleider bouwt een gedeelde visie - De schoolleider distribueert leiderschap
Aansturen van onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - De schoolleider communiceert/deelt de doelen - De schoolleider focust op het onderwijs/instructie - De schoolleider heeft/deelt kennis - De schoolleider monitort het onderwijs - De schoolleider geeft feedback - De schoolleider toont hoge verwachtingen <hr/>