

# **Leiderschapspraktijken en de interpersoonlijke capaciteit binnen Professionele Leergemeenschappen**

Student: Nonna Berber Pol (S3395332)

Begeleider: dr. M. A. Veldman

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Onderwijswetenschappen (onderwijsinnovatie)

## Samenvatting

Schoolleiders spelen een cruciale rol in het ontwikkelen van effectieve professionele leergemeenschappen (PLG's). De interpersoonlijke capaciteit vormt ook wel de kern van PLG's: de bekwaamheid van leerkrachten om collectief te leren. Binnen de PLG-literatuur is weinig zicht op welke leiderschapspraktijken bijdragen aan de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-kenmerken. Dit onderzoek richt zich op de leiderschapspraktijken die basisschoolleiders inzetten om de interpersoonlijke PLG-capaciteit te stimuleren en is volledig onderzocht vanuit het perspectief van de schoolleider. Door middel van vragenlijsten ( $N = 13$ ) is achterhaald in hoeverre de interpersoonlijke capaciteit op de basisscholen is ontwikkeld. Het blijkt dat er 'weinig' tot 'af en toe' sprake is van gedeprivatiseerde praktijken en 'af en toe' tot 'regelmatig' sprake van reflectieve dialoog. Op de basisscholen voelen meer dan 50% tot meer dan 70% van de leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk. Daarnaast zijn semigestructureerde interviews afgenomen ( $N = 9$ ). Door een thematische analyse zijn leiderschapspraktijken achterhaald die schoolleiders inzetten om de interpersoonlijke PLG-capaciteit te stimuleren. Schoolleiders zetten voornamelijk faciliterende en organiserende leiderschapspraktijken in bij het stimuleren van reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken. Een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt voornamelijk gestimuleerd door gedistribueerd leiderschap. Tot slot zijn op basis van de vragenlijstresultaten scholen geselecteerd die hoog en laag ontwikkeld zijn op de interpersoonlijke PLG-kenmerken. Er lijkt een samenhang te zijn tussen leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken. Hoogontwikkelde scholen zetten meer organiserende en faciliterende leiderschapspraktijken in dan laag ontwikkeld scholen.

## Inleiding

De snel veranderende samenleving vraagt om voortdurende innovatie van het onderwijs (De Jong et al., 2020). Van leerkrachten wordt verwacht dat zij hun kennis en vaardigheden aanpassen door een continue professionele ontwikkeling (Admiraal et al., 2019). Het stimuleren en faciliteren van professionaliseringstrajecten draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs, het slagen van onderwijsinnovaties en het verhogen van de leerprestaties van leerlingen (Kools & Stoll, 2016).

Het blijkt dat professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten vaak ineffectief zijn, doordat in het Nederlandse onderwijs de professionaliseringsactiviteiten veelal traditioneel van aard zijn (OECD, 2019). Zo zijn de activiteiten voornamelijk gericht op de individuele onderwijspraktijk van de leerkracht en is er nauwelijks sprake van samenwerking met collega's (OECD, 2019; Van Veen et al., 2012). Volgens de Onderwijsraad (2016) moet meer aandacht besteed worden aan de samenwerkingscompetenties van leerkrachten. Wanneer leerkrachten in samenwerking leren, draagt dit bij aan het duurzaam verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (Admiraal et al., 2016; Onderwijsraad, 2016; Fullan, 2013; Desimone, 2009; Little, 2002).

Het ontwikkelen van een Professionele Leergemeenschap (PLG) lijkt te voldoen aan de effectieve kenmerken van professionaliseren (Darlinger-Hammond et al., 2017). In een professionele leergemeenschap leren leerkrachten zowel van als met elkaar, door systematisch en intensief samen te werken en kritisch te reflecteren op hun manier van lesgeven en het onderwijs binnen een school (Mitchell & Sackney, 2011). Daarmee creëren PLG's ruimte voor een voortdurende, duurzame professionele ontwikkeling (Vangrieken et al., 2015). PLG's dragen bij aan het verbeteren van het lesgeven in de klas en leveren daarmee een positieve bijdrage aan de prestaties van leerlingen (Lomos et al., 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Daarnaast dragen PLG's bij aan het verbeteren van de schoolcultuur en de capaciteiten van scholen om organisatorisch leren te versterken (Bryk et al., 1999). Daarom is er een groeiende belangstelling voor PLG's en deze zijn het laatste decennium veelvuldig onderzocht (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx et al., 2020; Van Meeuwen et al., 2020).

Toch blijkt de definitie van een PLG niet eenduidig te zijn (Stoll et al., 2006). Ondanks de diversiteit aan definities, worden in de literatuur slechts enkele overeenkomstige kenmerken van PLG's aangehaald (Valekx et al., 2020). Deze PLG-kenmerken komen overeen met de interpersoonlijke capaciteit van een PLG (Sleegers et al., 2013) en vormen de kern van PLG's. De interpersoonlijke capaciteit verwijst naar de vaardigheden en het vermogen van leerkrachten om samen te werken aan gedeelde doelen en daarbij collectief

kennis op te bouwen en toe te passen (Sleegers et al., 2013; Verbiest, 2012; Vanblaere & Devos, 2016).

Het blijkt echter dat de ontwikkeling van effectieve PLG's een moeizaam proces is (Lomos et al., 2011; Sleegers et al., 2013). De schoolleider speelt een essentiële rol bij het stimuleren van de interpersoonlijke PLG-capaciteit. Zo heeft de schoolleider een rol in het voorzien van de structurele en organisatorische voorwaarden, om samenwerking tussen leerkrachten en veranderingen mogelijk te maken (Wahlstorm & Louis, 2008). Daarmee heeft de schoolleider, op de leerkrachten zelf na, de grootste invloed op de onderwijskwaliteit (Leithwood, 2020). Toch is het onduidelijk welke bijdrage de schoolleider heeft omtrent de interpersoonlijke capaciteit van PLG's (Vanblaere & Devos, 2016).

Veelvuldig onderzoek is uitgevoerd naar schoolleiderschap (De Jong, 2020; Leithwood, 2020). In de literatuur over schoolleiderschap binnen PLG's zijn verschillende soorten leiderschapsstijlen onderzocht: gedistribueerd leiderschap, transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap (Voelkel, 2011). Het blijkt dat niet één separate leiderschapsstijl effectief is, maar dat succesvolle schoolleiders verschillende leiderschapspraktijken kunnen inzetten (Leithwood et al., 2020). Hoewel bekend is wat effectieve schoolleiders doen, is er momenteel maar weinig zicht op *hoe* zij dit doen (De Jong, 2020; Vanblaere & Devos, 2016).

De multidimensionale aard van PLG's is over het algemeen erkend (Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016). Toch richten weinig onderzoeken zich op leiderschap en de afzonderlijke interpersoonlijke PLG-capaciteit en de kenmerken. Mixed methods onderzoek naar de bijdrage aan de PLG-capaciteit is schaars (Vanblaere & Devos, 2016). De vraag blijft welke leiderschapspraktijken van schoolleiders bijdragen aan het stimuleren van effectieve PLG's. Daarom is dit onderzoek gericht op de concrete leiderschapspraktijken die schoolleiders inzetten bij het stimuleren van de interpersoonlijke PLG-capaciteit. In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal.

- In hoeverre zetten schoolleiders volgens henzelf leiderschapspraktijken in om de interpersoonlijke capaciteit te ontwikkelen?
- In hoeverre is de interpersoonlijke PLG-capaciteit ontwikkeld gezien vanuit schoolleidersperspectief?
- In hoeverre is er een samenhang tussen de leiderschapspraktijken van basisschoolleiders en de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit gezien vanuit leiderschapsperspectief?

Vanwege de positieve uitkomsten van PLG's binnen het onderwijs in Nederland is het relevant om de stimulerende leiderspraktijken door schoolleiders te onderzoeken. In dit onderzoek wordt daarom gebruikgemaakt van een mixed methods design, dat zich richt op schoolleiders. De resultaten dragen bij aan de literatuur over schoolleiderschap en PLG's. Daarnaast levert dit onderzoek een praktische bijdrage aan de vormgeving van professionele leergemeenschappen op basisscholen. Het huidige onderzoek biedt inzicht in hoe schoolleiderschap concreet vormgegeven kan worden bij het stimuleren van de interpersoonlijke PLG-capaciteiten.

## **Theoretisch kader**

### **Professionele leergemeenschappen**

Als uitgangspunt voor de operationalisering van een PLG wordt het model van Mitchell en Sackney (2011) gebruikt. Volgens dit model, bouwen effectieve PLG's capaciteiten op voor professioneel leren op drie samenhangende niveaus: persoonlijke capaciteit, interpersoonlijke capaciteit en organisatorische capaciteit (Sleegers et al., 2013). De persoonlijke capaciteit van PLG's verwijst naar het vermogen van individuen om actief en reflectief kennis te construeren over lesgeven en het leren van leerlingen. De interpersoonlijke capaciteit omvat de gemeenschappelijke normen en waarden, het collectief leren en de gedeelde praktijken. Organisatorische capaciteit omvat de ondersteunende middelen zoals tijd en middelen, maar ook culturele elementen die verband houden met het schoolklimaat (Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016).

Het huidige onderzoek richt zich op de interpersoonlijke PLG-capaciteit. De PLG-literatuur erkent de multidimensionale aard van PLG's (Sleegers et al., 2013; Stoll et al., 2006). De conceptualisering is toch verschillend. Hord (2009) identificeert vijf kenmerken van een PLG: gedeelde waarden en visie, gezamenlijke verantwoordelijkheid, reflectieve dialoog en collectieve activiteiten. Aan de andere kant stellen Lee et al. (2012) dat er drie kenmerken zijn: gedeprivatiseerde praktijken, reflectieve dialoog en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Vanblaere en Devos (2016) bevestigen dat deze kenmerken de essentie vormen van PLG's en de interpersoonlijke capaciteit omvatten (Sleegers et al., 2013). Daarom richt dit onderzoek zich op de interpersoonlijke PLG-capaciteit.

### **Interpersoonlijke PLG-capaciteit**

De interpersoonlijke capaciteit bestaat uit normatieve en gedragsmatige PLG-kenmerken (Verbiest, 2016; Valckx et al., 2020). Een normatief kenmerk dat centraal staat in

professionele leergemeenschappen is *gezamenlijke verantwoordelijkheid*. Leerkrachten zien het gedrag en het leren van leerlingen niet als een verantwoordelijkheid van de school of andere leraren, maar voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk (Stoll et al., 2006). Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren van alle leerlingen is een richtlijn van PLG's. Wanneer leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen stimuleert dit leerkrachten om verantwoordelijkheden te nemen voor alle leerlingen in de school (Sackney & Walker, 2007).

De gedragsmatige kenmerken verwijzen naar gezamenlijke activiteiten, zoals het voeren van reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken (Little, 2002). *Reflectieve dialoog* verwijst naar de mate waarin leerkrachten betrokken zijn in reflectieve en diepgaande gesprekken met collega's over onderwijsinhoudelijke zaken (Wahlstrom & Louis, 2008). Op die manier verzamelen leerkrachten nieuwe informatie, reflecteren op hun lespraktijk en experimenteren met nieuwe inzichten in hun praktijk (Bryk et al., 1999).

Het tweede gedragskenmerk is *deprivatiserende praktijken*, wat verwijst naar de mate waarin leerkrachten elkaars onderwijspraktijken observeren en daarop feedback geven en ontvangen. Het doel hiervan is om het lesgeven te verbeteren (Stoll et al., 2006). Het geven van feedback stimuleert het professioneel leren van leerkrachten en verbetert de klaspraktijk. Volgens Hattie en Timperley (2007) is feedback geven een van de meest invloedrijke bijdragen aan het leren en leerprestaties.

Het blijkt echter dat de interpersoonlijke PLG-kenmerken niet volledig ontwikkeld zijn op basisscholen (OECD, 2014; Vanblaere & Devos, 2016). Er is met name weinig sprake van gedeprivatiseerde praktijken. Volgens Zwart et al. (2009) lopen leerkrachten tegen praktische belemmeringen aan, waardoor zij niet bij elkaar in de klas kunnen kijken en elkaar niet van feedback kunnen voorzien. Dit kan gecompenseerd worden door te praten over onderwijsinhoudelijke onderwerpen (Zwart et al., 2009). Daarnaast geven Vanblaere en Devos (2016) in hun onderzoek aan dat het voor leerkrachten moeilijk is om de individualistische norm binnen scholen te doorbreken.

### **Leiderschapspraktijken en de interpersoonlijke PLG-capaciteit**

De schoolleider speelt een essentiële rol bij het stimuleren van organisatorische voorwaarden om samenwerking mogelijk te maken (Sleegers et al., 2013). Daarmee hebben schoolleiders een sterke invloed op de randvoorwaarden voor en het stimuleren van het leren van leraren en de werkomstandigheden op hun school, waardoor ze ook kunnen bijdragen aan het leren van leerlingen (Leithwood et al., 2020; Robinson et al., 2008; Stoll et al., 2006).

Schoolleiders spelen daarom een centrale rol in het stimuleren van interpersoonlijke PLG-capaciteit (Geijsel et al., 2009; Stoll et al., 2006).

Wetenschappers benadrukken het belang van ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap (Sleegers et al., 2013; Wahlstorm & Louis, 2008). In de loop der jaren is er veel onderzoek gedaan naar drie centrale leiderschapsstijlen en hun impact. De eerste variant is een transformationele leiderschapsstijl en lijkt belangrijk te zijn bij het stimuleren van PLG's (Vanblaere & Devos, 2016). Transformationeel leiderschap richt zich op het stimuleren van het samenwerkingsproces tussen leerkrachten (Geijsel et al., 2009) en omvat leiderschapspraktijken zoals: het identificeren van een schoolmissie, het bieden van individuele ondersteuning en het intellectueel stimuleren van leerkrachten (Sun & Leithwood, 2015). Naast het stimuleren van samenwerking binnen teams, is het ook van belang dat schoolleiders de leerkrachten laten focussen op het onderwijs en lesgeven (Daniëls et al., 2019). Dit is gerelateerd aan een onderwijskundige leiderschapsstijl en omvat praktijken die zijn gericht op het plannen, organiseren, coördineren en verbeteren van het onderwijs (Daniëls et al., 2019). Deze leiderschapsstijl lijkt een significante voorspeller te zijn voor gedeprivatiseerde praktijken en reflectieve dialoog (Vanblaere & Devos, 2016). Tot slot is er een gedistribueerde leiderschapsstijl, waarbij leiderschap niet beperkt wordt tot een formele schoolleider (Harris & Lambert, 2003). Een gedistribueerde leiderschapsstijl lijkt bij te dragen aan gezamenlijke verantwoordelijkheid (Verbiest, 2012). Er kan dus geconcludeerd worden dat niet één leiderschapsstijl effectief is, maar dat meerdere van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit.

Recenter onderzoek benadrukt het belang van een integratief perspectief waarin transformationeel, onderwijskundig en gedistribueerd leiderschap gecombineerd moeten worden. Transformationeel leiderschap is belangrijk voor het opbouwen van een gedeelde visie. Zonder onderwijskundig leiderschap, is er een gebrek aan focus op het onderwijs (Marks & Printy, 2003). De leiderschapsstijlen hebben allemaal overeenkomsten, maar hebben dus een andere focus. De overeenkomsten kunnen onderverdeeld worden in vier domeinen van leiderschapspraktijken (Leithwood, 2010). Leiderschapspraktijken zijn bundels van activiteiten die uitgevoerd worden door een persoon of groep in specifieke omstandigheden en met gedeelde uitkomsten in gedachten (Leithwood, 2010). Volgens Leithwood et al. (2020) zetten effectieve schoolleiders eenzelfde soort repertoire leiderschapspraktijken in. Schoolleiders worden als effectief bestempeld wanneer hun leiderschapspraktijken in positief verband staan met de leerprestaties (Leithwood et al., 2020). Volgens Leithwood et al. (2020) zijn de praktijken op te delen in vier dimensies: visie

opbouwen en richting bepalen; mensen begrijpen en ontwikkelen; het herinrichten van de organisatie; en het beheer van het onderwijs- en leerprogramma.

De domeinen komen overeen met de leiderschapsstijlen, maar de praktijken hebben allemaal een andere focus. De praktijken zijn een combinatie van de verschillende leiderschapsstijlen (Leithwood, 2010). Een overzicht van de leiderschapsdomeinen en de specifieke leiderschapspraktijken is te zien in Tabel 1. Daarnaast is te zien welke praktijken de meeste overeenkomsten hebben met de leiderschapspraktijken (Leithwood, 2010).

**Tabel 1**

*Wat succesvolle schoolleiders doen*

<b>Domeinen van leiderschapspraktijken</b>	<b>Specifieke leiderschapspraktijken</b>	
Richting uitzetten	Ontwikkel een gedeelde visie	TL
TL	Identificeer specifieke, gedeelde kortetermijndoelen	OL
	Creëer hoge prestatieverwachtingen	TL
	Communiceer de visie en doelen	OL
Relaties opbouwen en mensen ontwikkelen	Stimuleer de groei van de professionele capaciteiten van medewerkers	OL
GL/TL	Ondersteuning bieden en rekening houden met individuele werknemers	TL
	Modelleer de waarden en praktijken van de school	TL
	Bouw een vertrouwensrelatie op met en tussen personeel, leerlingen en ouders	
	Breng productieve werkrelaties tot stand met vertegenwoordigers van de lerarenfederatie	TL
Ontwikkel de organisatie om gewenste praktijken te ondersteunen	Bouw een samenwerkingscultuur op en distribueer leiderschap	TL/GL
OL	Structureer de organisatie om samenwerking mogelijk te maken	OL
	Bouw productieve relaties op met families en gemeenschappen	
	Verbind de school met de omgeving	TL
	Zorg voor een veilige en gezonde schoolomgeving	
	Wijs middelen toe ter ondersteuning van de visie en doelen van de school	OK



Verbeter het instructieprogramma OL	Personeel aannemen ten behoeve van het leerprogramma	
	Bied educatieve ondersteuning	OK
	Volg het leerproces van leerlingen en de voortgang omtrent schoolverbetering	OK
	Houd de focus van het personeel op het lesgeven	OK

Noot. TL = Transformationeel leiderschap; OL = Onderwijskundig leiderschap; GL = Gedistribueerd leiderschap. (Leithwood et al., 2020; Leithwood, 2010)

De eerste dimensie is *visie opbouwen en richting bepalen*. Leiderschapspraktijken zijn: het stimuleren van een gezamenlijke visie, gezamenlijke doelen stellen en aandragen, het uitdragen van hoge verwachtingen creëren. Deze leiderschapspraktijken dragen ook bij aan het motiveren van de leerkrachten. Een gedeelde visie creëren is gerelateerd aan transformationeel leiderschapsstijl (Leithwood et al., 2020) en wordt beschouwd als een ondersteunende leiderschapspraktijk voor gezamenlijke verantwoordelijkheid (Fullan, 2016; Lomos, 2012; Northouse, 2007).

Volgens Hipp (1996) wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid gestimuleerd door het gezamenlijk maken van afspraken. Daarom wordt verwacht dat de dimensie ‘visie opbouwen en richting bepalen’ stimulerende praktijken omvat die bijdragen aan een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het identificeren van specifieke doelen en het communiceren van de visie en doelen lijkt overeen te komen met het onderwijskundige leiderschap. Daarom wordt verwacht dat de gedragsmatige kenmerken gestimuleerd kunnen worden door deze leiderschapspraktijken.

De tweede dimensie, *relaties opbouwen en mensen ontwikkelen*, omvat praktijken die bijdragen aan het opbouwen van kennis en vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om de schooldoelen te bereiken (Leithwood et al., 2020). Leiderschapspraktijken die hieronder vallen zijn: het stimuleren van de groei van de professionele capaciteiten van medewerkers, ondersteuning bieden en rekening houden met individuele werknemers, modelleer de waarden en praktijken, vertrouwensrelaties opbouwen. Bij het stimuleren van de interpersoonlijke PLG-capaciteit is het van belang dat een open leerklimaat gecreëerd wordt door het vervullen van sociaal-culturele condities. De schoolleider heeft hierbij een stimulerende functie, waarbij leerkrachten elkaar wederzijds vertrouwen, respecteren en steunen (Sleegers et al., 2013). Vertrouwen en respect zijn noodzakelijk voor de samenwerking tussen leerkrachten, zoals het voeren van reflectieve dialoog en het geven van feedback (Bryk et al., 1999). Ook lijkt deze

stimulerende schoolleidersrol voornamelijk van belang te zijn bij het stimuleren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Hipp, 1996).

Daarnaast vonden Geijsel et al. (2009) een significant verband op basisscholen tussen de mate van intellectueel stimuleren van schoolleiders en de samenwerking tussen leerkrachten. De leiderschapspraktijk intellectuele stimulatie bieden, houdt in dat schoolleiders leerkrachten stimuleren bij het oplossen van vraagstukken en problemen en hun waarden omtrent het onderwijs prikkelen. Deze houden verband met het voeren van reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken (Geijsel et al., 2009).

Ook biedt de schoolleider individuele ondersteuning en houdt rekening met de behoeftes van de individuele leerkracht. Het aanbieden aan leraren, interactie hebben en het voorzien van feedback en het stimuleren van reflectieve dialoog (Louis et al., 2010). Volgens Walhstorm en Louis (2008) gaan leerkrachten op scholen waar PLG's laag ontwikkeld zijn, eerder naar de schoolleider voor directe onderwijskundige support. Daarnaast omvat deze dimensie het modelleren van de gewenste praktijken (Leithwood, 2010). Volgens Louis et al. (1996) ontwikkelen schoolleiders normen voor reflectie door te modelleren en te doen wat ze zeggen en te tonen wat ze waarderen.

Daarnaast gaat *herinrichting van de organisatie* over het creëren van werkomstandigheden die bijdragen aan het benutten van de capaciteiten van de leerkrachten. Bij het stimuleren van de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit heeft de schoolleider een faciliterende rol (Sleegers et al., 2013). De schoolleider heeft een rol in het faciliteren van de ondersteunende middelen, structuren en systemen om samenwerking mogelijk te maken (Sleegers et al., 2013). De faciliterende rol van de schoolleider lijkt voornamelijk relevant te zijn voor de gedragsmatige interpersoonlijke PLG-kenmerken. De schoolleider faciliteert tijd en ruimte om samenwerking mogelijk te maken (Young & Kings, 2002). Op die manier faciliteren schoolleiders op een directe manier ondersteunende middelen (Wahlstorm & Louis, 2008).

De laatste categorie is het *verbeteren van het onderwijs- en leerprogramma*. Deze praktijken zijn gericht op het creëren van productieve werkomstandigheden voor leerkrachten (Leithwood et al., 2008). Deze categorie omvat praktijken zoals het bieden van educatieve ondersteuning; het leerproces van leerlingen volgen en de focus van leerkrachten behouden op lesgeven. De leiderschapspraktijken lijken overeen te komen met een onderwijskundige leiderschapsstijl. Vanblaere en Devos (2016) vonden namelijk een verband tussen onderwijskundig leiderschap en de gedragsmatige PLG-kenmerken. Daarom wordt verwacht

dat deze dimensie met leiderschapspraktijken bijdraagt aan de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-kenmerken: reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken.

### **Methode**

In dit exploratieve onderzoek wordt gebruikgemaakt van een mixed methods design, waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden gebruikt worden (Flick, 2019). Het onderzoek richt zich volledig op het perspectief van de schoolleider. De kwantitatieve en kwalitatieve data zijn parallel verzameld (Flick, 2019). Middels semigestructureerde interviews is achterhaald welke leiderschapspraktijken schoolleiders inzetten om de interpersoonlijke PLG-capaciteit te stimuleren. Dit resulteert in een antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Tegelijkertijd zijn onder dezelfde schoolleiders vragenlijsten afgenomen. De vragenlijsten hebben als doel om te achterhalen in hoeverre de interpersoonlijke PLG-capaciteiten volgens de schoolleiders ontwikkeld zijn. Dit resulteert in een antwoord op de tweede onderzoeksvraag. Tot slot zijn de resultaten van beide interviews gecombineerd in een tweede kwalitatieve analyse, waarbij verdieping plaatsvindt van de resultaten (Miles & Huberman, 1994). Extreme gevallen worden geselecteerd op basis van de resultaten van de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit. Dit heeft als doel om de verdiepende data meer betekenis te geven (Cresswell, 2014).

### **Participanten**

De onderzoekspopulatie omvat schoolleiders van basisscholen. De schoolleiders zijn geselecteerd middels een *convenience sample*. De steekproeftrekking houdt in dat alle participanten zijn geselecteerd die op dat moment aanwezig waren (Flick, 2018). De steekproef omvat schoolleiders van basisscholen die aangesloten zijn bij de samenwerkingswerkplaats Noord-Nederland (OK-Werkplaats). Binnen de OK-werkplaats kiezen basisscholen om effectieve onderdelen van het programma *Success for All* te implementeren (Mullender-Wijnsma et al., 2020).

De scholen werken aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten, vorming van professionele leergemeenschappen en een duurzame schoolverbetering. Deze moeten een positieve invloed hebben op de leerprestaties van (achterstands)leerlingen **bron** Aan dit onderzoek participeren elf basisschoolleiders die verdeeld zijn over dertien basisscholen. Een overzicht van de participanten is te vinden in Tabel 2. In de tabel is te zien dat er gesproken wordt van locatieleiders en teamleiders. In dit onderzoek wordt gesproken van schoolleiders.

Voor de kwalitatieve resultaten zijn dertien schoolleiders geïnterviewd. Hiervan zijn twee interviews geen onderdeel van de kwalitatieve analyse (School B en C). Na het coderen van de interviews, bleken de transcripten onvoldoende resultaten te bevatten om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. De relevante vragen voor dit onderzoek zijn niet gesteld. Daarnaast was school C de enige school waarbij twee schoolleiders deelnamen aan het interview. Uiteindelijk zijn er negen schoolleiders, verdeeld over elf basisscholen, onderdeel van de kwalitatieve analyse.

Voor de kwantitatieve data is de vragenlijst opgestuurd naar alle elf schoolleiders, verdeeld over dertien basisscholen. Eén schoolleider van twee basisscholen, heeft de vragenlijst alleen ingevuld over één basisschool. Uiteindelijk zijn dus tien schoolleiders, verdeeld over twaalf scholen, opgenomen in de kwantitatieve analyse.

**Tabel 2**  
*Overzicht schoolleiders interviews en vragenlijst*

School	Functie	Interviews	Vragenlijst
A	Schoolleider	X	X
B	Schoolleider		X
C	Teamleider/ schoolleider + nieuwe schoolleider		X
D	Schoolleider	X	X
E	Schoolleider	X	X
F	Locatieleider/ waarnemend schoolleider	X	X
G	Schoolleider	X	X
H	Schoolleider	X	X
I	Locatieleider/ waarnemend schoolleider	X	X
J	Schoolleider	X	X
K	Schoolleider van school G	X	X
L	Schoolleider	X	X
M	Tijdelijke schoolleider van school H	X	X

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag worden op basis van de vragenlijstresultaten de scholen onderverdeeld in hoog en laag scorende scholen omtrent de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit. Alleen de scholen die zowel de vragenlijst als interviewresultaten hebben, worden opgenomen in de analyse.

## **Instrumenten**

### ***Interviews***

Voor de kwalitatieve data is gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews. De interviewleidraad bevat vier deelonderwerpen binnen het thema ‘schoolleiderschap’: (1) de betrokkenheid van schoolleiders bij innovatieprojecten, (2) de relatie tussen leiderschapsstijlen en de visie van schoolleiders op de onderzoekscultuur, (3) de bijdrage van schoolleiders aan de ontwikkeling van normatieve kenmerken van PLG’s en (4) de bijdrage van leiderschapsstijlen aan de interpersoonlijke capaciteiten van PLG’s. Het huidige onderzoek heeft betrekking op het laatste thema.

Het doel is om te meten in hoeverre de schoolleider de interpersoonlijke PLG-capaciteiten stimuleert en welke leiderschapspraktijken zij hiervoor inzetten. Dit wordt gemeten aan de hand van de drie interpersoonlijke PLG-kenmerken: ‘reflectieve dialoog’, ‘gedeprivatiseerde praktijken’ en ‘gezamenlijke verantwoordelijkheid.’ Bij elk kenmerk wordt gevraagd in hoeverre de schoolleider dit belangrijk vindt en het als zijn taak ziet om dit te stimuleren. Deze vragen hebben als doel om inzicht te krijgen of de schoolleider de kenmerken wel of niet stimuleert. Tot slot is doorgevraagd op welke manieren de kenmerken gestimuleerd worden. Zodoende zijn de concrete leiderschapspraktijken achterhaald. De interviewleidraad is opgenomen in Bijlage 1.

Wat betreft de interne betrouwbaarheid (Creswel, 2014) is een transcript onafhankelijk gecodeerd. Daarnaast is hetzelfde transcript door een medestudent onafhankelijk op een inductieve wijze gecodeerd. De medestudent heeft van tevoren duidelijke instructies gekregen over de wijze van codering en de constructen zijn goed besproken. De twee onafhankelijk gecodeerde transcripten zijn vergeleken, waarbij de proportie van de overeenkomst .65 was. Vervolgens zijn de coderingen besproken en overeenkomsten vastgesteld. De proportie van de overeenkomst is naar .80 gestegen. Deze score is voldoende betrouwbaar (Miles & Huberman, 1994). Tijdens het coderingsproces van de overige transcripten is onderling overleg geweest. Op die manier is er bij twijfel een overeenkomst bereikt.

### ***Vragenlijst***

De vragenlijsten achterhalen in hoeverre de interpersoonlijke PLG-capaciteit is ontwikkeld, gezien vanuit het schoolleidersperspectief (Bijlage 2). De interpersoonlijke PLG-capaciteit is gemeten aan de hand van drie interpersoonlijke PLG-kenmerken (Vanblaere & Devos, 2016). Daarnaast zijn twee PLG-kenmerken toegevoegd: ‘gezamenlijke focus’ en ‘gezamenlijke doelen’. Deze data worden gebruikt door een medestudent. De items van

‘reflectieve dialoog’, ‘gedepriatiseerde praktijken’ en ‘gezamenlijke verantwoordelijkheid’ zijn gebaseerd op de *Teachers’ Professional Community Index* (Wahlstorm & Louis, 2008) en aangepast op het perspectief van de schoolleider.

Elk interpersoonlijk PLG-kenmerk is gemeten op basis van een vijfpuntslikertschaal. Vijf items zijn gerelateerd aan het interpersoonlijke PLG-kenmerk ‘reflectieve dialoog’ (bijvoorbeeld: ‘Hoe vaak hebben collega’s op uw school dit schooljaar lesmateriaal met elkaar uitgewisseld?’). Aan de hand van vier items is gemeten in hoeverre de schoolleiders gedepriatiseerde praktijken ervaren (bijvoorbeeld: ‘Hoe vaak komen leerkrachten, naar uw inschatting, bij elkaar in de klas om het lesgeven te observeren?’).

De items zijn gemeten op basis van een vijfpuntslikertschaal: nooit, zelden, af en toe, regelmatig, vaak. Tot slot zijn drie items opgenomen voor het meten in hoeverre de schoolleiders een ‘gezamenlijke verantwoordelijkheid’ ervaren (bijvoorbeeld: ‘Hoeveel leerkrachten in deze school voelen zich verantwoordelijk om elkaar te helpen bij het verbeteren van de lessen?’). Deze vragen worden gemeten op basis van een vijfpuntslikertschaal: geen, minder dan 25 %, minder dan de helft, meer dan de helft, meer dan 70 %.

De betrouwbaarheid is berekend middels Cronbachs Alfa. Het construct ‘Reflectieve dialoog’ was voldoende betrouwbaar waarbij  $\alpha = .899$ . Daarnaast bleek de schaal voor gedepriatiseerde praktijken niet voldoende betrouwbaar te zijn ( $\alpha = .588$ ). Aan de hand van de inter-itemcorrelaties is opgemerkt dat één item niet past bij het construct: ‘Hoe vaak observeert u zelf bij leerkrachten in de klas tijdens het lesgeven?’ Gedepriatiseerde praktijken gaan tussen leerkrachten en dit item meet in hoeverre de schoolleider observeert en is gerelateerd aan een leiderschapspraktijk. Daarom is ervoor gekozen om dit item te verwijderen, waarna de betrouwbaarheid licht gestegen is ( $\alpha = .633$ ). De schaal voor ‘Gezamenlijke verantwoordelijkheid’ was niet voldoende betrouwbaar ( $\alpha = .551$ ). Aangezien er sprake is van een kleine steekproef ( $N = 12$ ), is gekeken naar de inter-itemcorrelaties. Het verwijderen van een item komt de betrouwbaarheid niet ten goede. Daarom is gekozen om alle items te behouden.

## **Procedure**

De schoolleiders zijn benaderd per e-mail. Die e-mail is verstuurd vanuit de OK-Werkplaats, met de vraag of zij deel willen nemen aan het huidige onderzoek. In maart 2022 zijn dertien interviews afgenomen door drie onderzoekers van de OK-Werkplaats. Alle onderzoekers zijn gekoppeld aan de scholen en begeleiden de scholen bij de implementatie

van de SfA-aanpak en voeren hier praktijkonderzoek uit. De keuze voor de onderzoekers als interviewers is gemaakt, omdat de schoolleiders vertrouwd zijn met hen.

Voorafgaand aan de interviews hebben de schoolleiders de online-vragenlijst ingevuld. Deze is afgenomen aan de hand van het programma *Qualtrics*. De keuze is gemaakt om dit voorafgaand aan het interview te doen, zodat de schoolleiders bekend raken met de gehanteerde definities. Op die manier wordt de validiteit verhoogd, zodat de schoolleiders de vragen goed kunnen interpreteren (Flick, 2019). Een reminder is door de OK-werkplaatsonderzoekers gestuurd naar een schoolleider die de vragenlijst niet had ingevuld. Uiteindelijk heeft de desbetreffende schoolleider de vragenlijst niet ingevuld.

De interviewopnames zijn verdeeld onder de vier studenten die de data gebruiken voor hun eigen onderzoek binnen het thema ‘schoolleiderschap’. De interviews zijn opgenomen en woordelijk getranscribeerd met het programma F4. Voorafgaand zijn afspraken gemaakt over de wijze van transcriberen, om de consistentie tussen de transcripten te verhogen. Daarnaast zijn de transcripten samengevat door de student die het interview heeft getranscribeerd. Zowel de transcripten als de samenvattingen zijn teruggestuurd naar de onderzoekers van de OK-Werkplaats. Zij hebben deze informatie gecontroleerd en eventuele onverstaanbaarheden van de interviews teruggehoord.

Na verbeteringen zijn de transcripten en samenvattingen gedeeld met de studenten. De samenvatting van het interview is door de OK-Werkplaatsonderzoeker verstuurd naar de desbetreffende schoolleider. Door middel van *member check* hebben de schoolleiders de mogelijkheid gehad om de antwoorden terug te lezen en interpretaties te verifiëren (Flick, 2019). Op deze wijze wordt de respondentvaliditeit verhoogd (Flick, 2019). Eén schoolleider heeft verbeteringen aangebracht in de samenvatting. De transcripten zijn vervolgens door de OK-Werkplaats in een veilige omgeving verstuurd naar de studenten. De interviewopnames zijn van de online-werkomgevingen van de studenten verwijderd. De opnames zijn opgeslagen in een veilige omgeving van de OK-Werkplaats.

## **Analyse**

### ***Interviews***

De interviewtranscripten zijn geanalyseerd met het programma Atlas.ti. Dit is een programma ter ondersteuning van het analyseproces van kwalitatieve data (Flick, 2019). Voor het analyseren van de interviews is gebruikgemaakt van een thematische analyse (Braun & Clark, 2006). De manier van analyse wordt gebruikt om bepaalde thema’s te identificeren, analyseren en rapporteren binnen een interview. Zo worden de data op een organiserende

manier met rijke details weergegeven (Braun & Clark, 2006). Dit lijkt een geschikte methode te zijn bij het achterhalen van concrete leiderschapspraktijken.

Bij een thematische analyse worden enkele fasen doorlopen: de ontdekkingsfase, reductiefase en de reflectiefase (Verhoeven, 2020). Tijdens de ontdekkingsfase is het van belang om vertrouwd te raken met de data (Verhoeven, 2020). Drie interviews zijn getranscribeerd, de overige interviewtranscripten en samenvattingen zijn meerdere malen doorgelezen. Vervolgens zijn de transcripten gefragmenteerd in bruikbare tekstdelen (Verhoeven, 2020). Aangezien de data uit meerdere deelonderwerpen bestaan, is het noodzakelijk om extra gericht te zoeken naar bruikbare tekstdelen. Bij het fragmenteren is op zoek gegaan naar tekstdelen die zijn gerelateerd aan interpersoonlijke PLG-capaciteiten. Dit is op een inductieve wijze gedaan, aan de hand van een codeboom (Tabel 3).

**Tabel 3**

*Codes en definities tijdens het fragmenteren van interviews*

Code	Definitie
GP: Gedeprivatiseerde praktijken	Leerkrachten stellen hun klaslokaal open voor collega's. Leerkrachten observeren elkaar, geven gezamenlijk les of coachen elkaar.
Coaching	Leerkrachten coachen elkaar op een structurele manier
Klasbezoeken	Leerkrachten observeren elkaar tijdens het lesgeven
Gezamenlijk lesgeven	Leerkrachten geven gezamenlijk les
RD: Reflectieve dialoog	
Doelen of visie	Leerkrachten reflecteren op de doelen en visie van de school
Lesmateriaal	Leerkrachten reflecteren op het lesmateriaal
Klassenmanagement	Leerkrachten reflecteren op klassenmanagement
Optimaal leren leerlingen	Leerkrachten reflecteren op hoe leerlingen optimaal kunnen leren
GV: gezamenlijke verantwoordelijkheid	
Verbeteren lespraktijk	Leerkrachten voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk om elkaar te helpen bij het verbeteren van de lessen
Verbeteren school	Leerkrachten voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het verbeteren van de school (buiten de eigen groep)
Orde in de school	Leerkrachten voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het handhaven van de orde in de school (buiten de eigen groep)



Tijdens het codeerproces is gezocht naar leiderschapspraktijken binnen de fragmenten. De leiderschapspraktijken zijn op een deductieve wijze gecodeerd, aan de hand van de vier stappen van Braun en Clark (2006): exploratief coderen, relevant coderen, uniek coderen, voorlopig groeperen. De fragmenten zijn allereerst exploratief gecodeerd met semantische codes. Dit zijn codes die zo dicht mogelijk bij de tekst blijven en een beknopte samenvatting geven (Verhoeven, 2020). Tijdens het codeerproces is op zoek gegaan naar concrete leiderschapspraktijken die de schoolleiders inzetten om de interpersoonlijke PLG-kenmerken te stimuleren. Daarnaast is gecodeerd in hoeverre de schoolleiders dit stimuleren. Deze codes worden niet in de thema's, maar apart beschreven. Vervolgens wordt door relevant coderen gekeken of de codes de fragmenten op de juiste manier beschrijven en of de codes relevant zijn voor de onderzoeksvraag (Verhoeven, 2020). Er is dus steeds gekeken of de codes concrete leiderschapspraktijken weergeven bij het stimuleren van een interpersoonlijk PLG-kenmerk.

De laatste ronde bestond uit het voorlopig groeperen van de codes. Het groeperen van de codes is de eerste poging om thema's te ontdekken. In de reductiefase worden de codes ondergebracht in samenhangende thema's die bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Een thema omhelst het patroon van codes dat verschillende aspecten van het thema omschrijft (Verhoeven, 2020). Vervolgens zijn de thema's gereviseerd en verfijnd. Dit is gedaan door de thema's in relatie te brengen met de onderzoeksvraag.

### ***Vragenlijst***

De vragenlijsten zijn geanalyseerd door middel van een descriptieve analyse. Daarnaast zijn de gemiddelde scores berekend van de interpersoonlijke PLG-kenmerken (reflectieve dialoog, deprivatiserende praktijken en gezamenlijke verantwoordelijkheid). Aan de hand van deze data wordt gekeken in hoeverre de interpersoonlijke PLG-capaciteiten ontwikkeld zijn. De scores per school worden gebruikt om de extreme gevallen in kaart te brengen, ter beantwoording van de hoofdvraag.

### ***Data-triangulatie***

Op basis van de vragenlijsten worden de extreme gevallen met elkaar vergeleken. De scholen van schoolleiders die laag scoren op de interpersoonlijke PLG-kenmerken, worden vergeleken met de hoogste scores. Dit wordt gedaan door een cross-case-analyse te gebruiken (Flick, 2019). De transcripten van de schoolleiders van de scholen worden vergeleken wat betreft de mate waarin ze dit stimuleren en welke leiderschapspraktijken zij inzetten. De

codes van de scholen zijn met elkaar vergeleken met behulp van het programma Atlas.TI. De resultaten worden schematisch weergegeven, om zodoende verschillen en overeenkomsten te achterhalen.

## Resultaten

### Leiderschapspraktijken en het stimuleren van de interpersoonlijke PLG-capaciteit

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interviews gepresenteerd. De resultaten worden beschreven per interpersoonlijk PLG-kenmerk: reflectieve dialoog, gedeprivatiseerde praktijken en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

#### *Leiderschapspraktijken en reflectieve dialoog*

Uit de interviews blijkt dat de helft van de schoolleiders een reflectieve dialoog tussen leerkrachten niet of beperkt stimuleert, omdat ze de taak uit handen geven of organisatorische belemmeringen ervaren. In hoeverre een reflectieve dialoog gestimuleerd wordt is afhankelijk van of de leerkracht er behoefte aan heeft of de taak wordt overgedragen door gedistribueerd leiderschap. Aan de hand van een thematische analyse zijn zes thema's met leiderschapspraktijken geïdentificeerd. Een overzicht van de thema's is te zien in Tabel 4.

#### **Tabel 4**

##### *Overzicht thema's leiderschapspraktijken Reflectieve Dialoog*

Thema's Reflectieve Dialoog	Omschrijving (codes)
Thema 1: Het inzetten van werkgroepen en gedistribueerd leiderschap	Vergaderingen worden geleid door leerkrachten, taken worden overgedragen aan leerkrachten, leerkrachten in werkgroepen worden verantwoordelijk gemaakt (LeerKRACHT, intervisie, Logo3000, bouwoverleg, speerpuntwerkgroepen), gemotiveerde leerkrachten laten spreken in vergaderingen.
Thema 2: Gezamenlijke doelen stellen en reflecteren tijdens vergaderingen	Gezamenlijke doelen stellen, gezamenlijke afspraken maken, gezamenlijk reflecteren op doelen, gezamenlijk reflecteren op klasbezoeken, gezamenlijk reflecteren op

---

	lesmateriaal, inhoudelijke onderwerpen aandragen, reflecteren aan de hand van data (datamuur).
Thema 3: Leerkrachten ondersteunen en het creëren van een veilige omgeving	Leerkrachten actief maken door gesprekken, leerkrachten stimuleren om naar hun eigen rol te kijken, groepjes samenstellen, rekening houden met de gevoelens van leerkrachten, individuele leerkrachten stimuleren om mee te doen.

---

***Thema 1: Inzetten van werkgroepen en gedistribueerd leiderschap.***

Vijf schoolleiders stimuleren het voeren van reflectieve dialoog door het inzetten van verschillende werkgroepen. Dit zijn bijeenkomsten zoals LeerKRACHT-sessies, Logo3000, Bouwoverleg, speerpuntwerkgroepen, intervisie en andere vergadervormen. Hierin hebben de leerkrachten ruimte voor een reflectieve dialoog. Op die manier hebben de schoolleiders een faciliterende en organiserende rol. Binnen deze groepen is sprake van gedistribueerd leiderschap. Taken en verantwoordelijkheden worden overgedragen aan gemotiveerde of specialistische leerkrachten. Zo krijgen zij bijvoorbeeld de taak om vergaderingen te leiden. Binnen deze bijeenkomsten hebben de schoolleiders een beperkte rol in het stimuleren van een reflectieve dialoog. Twee schoolleiders zeggen dat zij reflectieve dialoog niet stimuleren, omdat zij deze taak volledig overdragen aan gespecialiseerde leerkrachten.

*Ja, ja, want als ik het, nou ik vind gewoon het is jouw onderdeel, jij bent taalcoördinator, jij draagt dat uit, en ze deed dat prachtig. Dus, ik had dat niet beter kunnen doen, want ze is ook nog leescoördinator en er zit een soort vuur in haar dan en dan vertelt ze daarover en, dat ging over boekpromotie, kwam ook allemaal nog aan bod: “Dan kan ik je helpen, heb ik hele leuke ideeën voor.” Denk ik van nou, geweldig, had ik zo niet kunnen doen, nee. (Schoolleider K/G)*

***Thema 2: Gezamenlijk doelen stellen en reflecteren tijdens vergaderingen.***

Vijf schoolleiders stimuleren reflectieve dialoog door gezamenlijk te reflecteren tijdens vergaderingen. Hierbij hebben schoolleiders binnen de vergaderingen een stimulerende rol. Schoolleiders maken tijd vrij tijdens reguliere vergaderingen of zetten

andere vergadervormen in. Hierbij worden door de schoolleider en de leerkrachten gezamenlijke doelen opgesteld en wordt gereflecteerd op deze doelen. Twee schoolleiders geven aan dat zij deze doelen op het bord zetten. Daarnaast zeggen enkele schoolleiders gebruik te maken van een datamuur. Op basis van deze data gaat de schoolleider samen met de leerkrachten reflecteren.

Naast het gezamenlijk reflecteren op de resultaten en doelen, wordt ook gereflecteerd op lesmateriaal en klasbezoeken. De klasbezoeken worden afgenomen door schoolleider vinden plaats aan de hand van lesobservaties door schoolleiders en leerkrachten. *“Dat is het allerbelangrijkste, steeds in elke teamvergadering moeten die terugkomen. Wat hebben we gezien, welke stappen kunnen we zetten, want dat moet wel weer met elkaar, je moet het steeds met elkaar doen.”* (Schoolleider M/H)

### ***Thema 3: Leerkrachten ondersteunen en het creëren van een veilige omgeving.***

Vier schoolleiders geven aan een reflectieve dialoog te stimuleren door leerkrachten te ondersteunen in het reflecteren en bij te dragen aan een veilige omgeving. Dit doen zij door rekening te houden met emoties en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten. Daarnaast tonen de schoolleiders begrip en geven de leerkrachten vertrouwen.

*Maar sommige collega's vinden het niet leuk. Want voor hen is dan... maar dan zeg ik ook: “Ja, het is geen... het zijn cijfers, maar dat zegt niks over jou.” Het vraagt alleen maar weer een vervolgstap van jou. Maar dat vinden sommige collega's toch wat lastig. (.) En dat snap ik ook. Dat het ook wel soms confronterend is... (Schoolleider E)*

Daarnaast worden de leerkrachten gemotiveerd door reflectieve dialoog aan te moedigen. De schoolleiders spreken uit dat zij dit gewenst gedrag vinden. Eén schoolleider geeft aan dat het stimuleren soms niet meer nodig is, omdat er al sprake is van reflectieve dialoog. Ook deze schoolleider stimuleert reflectieve dialogen door het gewenste gedrag aan te moedigen.

*Ja, maar, ik zie ook dat ‘t gebeurt. Dus ja, dat dat vind ik mooi. Dat zeg ik ook wel eens, van: “Goh, wat vind ik dat mooi dat jullie dat doen.” Daar kan ik van genieten, dat collega's elkaar opzoeken. En dat het niet is van: “Dit is mijn eiland, dat is mijn eiland en ik doe m'n deur dicht.” Nee, wij werken ook eigenlijk heel veel met open deuren. (Schoolleider E)*

Daarnaast biedt de schoolleider ondersteuning door oog te hebben voor de behoeftes van leerkrachten. Wanneer de schoolleider merkt dat het gezamenlijk reflecteren moeizaam verloopt, stelt hij kleinere groepjes samen. Daarnaast kan de ondersteuning geboden worden door leerkrachten vertrouwen te geven. Dit doet de schoolleider door de leerkrachten aan te spreken. Volgens de schoolleiders worden de leerkrachten gemotiveerd om actief mee te doen tijdens het gezamenlijk reflecteren.

*En ik denk ook dat je dan het enthousiasme, ja vergroot bij leerkrachten, en dat ze ook het vertrouwen krijgen. En dat vind ik ook leuk, dat ze vertrouwen krijgen dat het kan lukken, maar dat het ook een keer mag mislukken en dat je dan heel goed naar jezelf kijkt (...)*  
(Schoolleider M/H)

### ***Leiderschapspraktijken en gedeprivatiseerde praktijken***

Uit de interviews blijkt dat het merendeel van de schoolleiders gedeprivatiseerde praktijken niet of beperkt stimuleert. De meest benoemde reden is dat de schoolleiders organisatorische belemmeringen ervaren. Schoolleiders ervaren onvoldoende tijd of ruimte om klasbezoeken te faciliteren. Op dat moment zijn er andere prioriteiten voor de schoolleiders. Volgens hen is het stimuleren van praktijkdeprivatisering afhankelijk van de organisatorische situatie.

*Nou, ik vind het belangrijk, maar als je zegt hoeveel prioriteit geef je eraan? Dan moet ik opbiechten daar hebben we gewoon de faciliteiten noch de tijd voor. Dus ik zeg ik kan het wel op een 4 [schaal 1-5] zeggen, want dan is het vrij belangrijk. Maar we komen er in de praktijk te weinig aan toe.* (Schoolleider D)

Twee schoolleiders zeggen dat het stimuleren afhankelijk is van de tijd en ruimte die ze op dat moment hebben. Afhankelijk daarvan bepalen zij of ze er wel of geen prioriteit aan geven. De schoolleiders vinden het belangrijker dat de school organisatorisch goed functioneert. Vanwege dit aspect zeggen twee schoolleiders dat zij klasbezoeken laten afleggen door specialistische leerkrachten, maar het liefst willen ze dat ook leerkrachten bij elkaar in de klas kunnen kijken. Dit is een vorm van gedistribueerd leiderschap. Doordat enkel deze leerkrachten klasbezoeken afleggen, wordt volledige praktijkdeprivatisering beperkt.

*Ik weet dat [schoolcoördinator OK-werkplaats & leerkracht] in groepen kan kijken. De coördinatoren hebben de tijd, kijktijd ook, dus die komen ook in groepen. Maar het liefst zou ik gewoon leerkrachten veel meer bij elkaar laten kijken, maar daar ontbreekt de tijd voor, want ik heb niet iemand die gewoon op zo'n moment even de groep in kan schieten, zodat iemand anders bij een ander kan kijken. (Schoolleider D)*

Drie schoolleiders stimuleren gedeprivatiseerde praktijken niet of weinig, maar willen in de toekomst hier meer aandacht aan besteden. Daarnaast zeggen twee schoolleiders dat ze klasbezoeken alleen faciliteren als de leerkrachten daar behoefte aan hebben.

Binnen de leiderschapspraktijken zijn zes thema's geïdentificeerd. Het eerste thema gaat over de ervaren organisatorische belemmeringen. De overige vijf thema's gaan over welke leiderschapspraktijken schoolleiders inzetten om deprivatiserende praktijken te stimuleren (Tabel 5).

### **Tabel 5**

*Overzicht thema's leiderschapspraktijken en gedeprivatiseerde praktijken*

Thema's Gedeprivatiseerde praktijken	Omschrijving (codes)
Thema 1: Organiseren en faciliteren	Organiseren klasbezoeken, klas overnemen door schoolleider, vervanging regelen, planning maken klasbezoeken, tijd vrijmaken voor feedback.
Thema 2: Sturen op inhoud en aanpak van klasbezoeken en feedback	Doelgericht klassenbezoek, sturende rol, verplicht nabespreken, verplichte verslaglegging, resultaten onderdeel doelen, schoolleider bepaalt prioriteit en aanpak.
Thema 3: Leerkrachten stimuleren door het voeren van gesprekken	Klasbezoeken stimuleren door gesprekken, leerkrachten stimuleren om klasbezoeken te plannen, stimulerende vragen stellen, onder de aandacht brengen.
Thema 4: Leerkrachten ondersteunen en bijdragen aan een feedbackcultuur	Ondersteuning bieden in het geven van feedback, het bieden van externe ondersteuning, oog voor behoeften van de

---

leerkracht, de veilige omgeving,  
LeerKRACHT-sessies inzetten.

---

### ***Thema 1: Organiseren en faciliteren.***

Schoolleiders stimuleren deprivatiserende praktijken door het organiseren en faciliteren van klasbezoeken. Ondanks dat de meeste scholen organisatorische belemmeringen ervaren, zien zij wel de mogelijkheid om zelf even de klas over te nemen. Faciliteren gebeurt dan ook voornamelijk doordat de schoolleider de klas van de leerkracht overneemt. Zodoende hebben leerkrachten de mogelijkheid om bij een collega in de klas te kijken. Daarnaast geven drie schoolleiders aan dat zij klasbezoeken organiseren door tijd vrij te maken en lesbezoeken in te plannen. Andere schoolleiders maken tijd vrij en stimuleren de leerkrachten om de lesbezoeken te organiseren. Tot slot worden leerkrachten gefaciliteerd in tijd en ruimte bij het geven van feedback. Drie schoolleiders doen dit door tijd vrij te maken tijdens vergaderingen. In de vergaderingen is er ruimte voor het nabespreken van de klasbezoeken en het voorzien van feedback.

*Ja nou, die is er natuurlijk, alleen word ik belemmerd door de mogelijkheden, financieel moet je dat wel rond kunnen breien (...) Dan zou je die leerkracht, kun je hier, dan kun je daar je rooster voor maken, waardoor leerkrachten de gelegenheid krijgen om bij elkaar te kijken. Dat zou het mooiste zijn, je zit altijd met dat akelige vervangingsgebeuren, ook al is het maar een half uur, een klas kan niet onbemand. Kijk ik zeg ook wel eens: "Nou ik ga wel even een half uurtje in jouw klas," maar dat moet wel in mijn agenda passen. (Schoolleider L)*

### ***Thema 2: Sturen op inhoud en uitvoering van klasbezoeken en feedback.***

Vier schoolleiders zetten meer sturende leiderschapspraktijken in. Zo stimuleren zij praktijkdeprivatisering door de nabespreking van de klasbezoeken te verplichten. Op die manier stimuleren de schoolleiders dat de leerkrachten elkaar voorzien van feedback. Eén schoolleider laat de leerkrachten een verslag schrijven van het klasbezoek. Daarnaast sturen de schoolleiders door klassenbezoeken doelgericht te maken. Zo krijgen de leerkrachten een opdracht mee die aansluit op de gezamenlijke doelen of moeten zij zelf voorafgaand het klasbezoek, nadenken over een doelstelling.

### ***Thema 4: Leerkrachten stimuleren door het voeren van gesprekken.***

Drie schoolleiders geven aan dat zij praktijkdeprivatisering stimuleren door het voeren van gesprekken. Een schoolleider brengt klasbezoeken onder de aandacht tijdens de vergaderingen en stimuleert op die manier dat leerkrachten bij elkaar in de klas gaan kijken. De overige schoolleiders stimuleren leerkrachten om de klasbezoeken te organiseren en te realiseren. Zij hebben tijd gefaciliteerd en stimuleren de leerkrachten om klasbezoeken gezamenlijk te organiseren. Wanneer de schoolleiders zien dat er sprake is van praktijkdeprivatisering, wordt aangemoedigd. Ook worden individuele leerkrachten aangemoedigd om bij een andere leerkracht te gaan kijken.

***Thema 5: Leerkrachten ondersteunen en bijdragen aan een feedbackcultuur.***

Twee schoolleiders geven aan dat ze leerkrachten ondersteunen in het geven van feedback. Wanneer dit niet werkt, zet één schoolleider externe ondersteuning in. De andere schoolleider doet dit door een veilige feedbackcultuur te creëren. Dat doet zij door oog te hebben voor de behoeften van de leerkrachten en nieuwe leerkrachten te koppelen aan ervaren leerkrachten.

*Maar sommige collega's vinden het niet leuk. Want voor hen is dan... maar dan zeg ik ook: "Ja, het is geen... het zijn cijfers, maar dat zegt niks over jou." Het vraagt alleen maar weer een vervolgstap van jou. Maar dat vinden sommige collega's toch wat lastig. (.) En dat snap ik ook. Dat het ook wel soms confronterend is... (Schoolleider E)*

***Leiderschapspraktijken en gezamenlijke verantwoordelijkheid***

Vijf thema's zijn geïdentificeerd met betrekking tot gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het eerste thema gaat over de mate waarin schoolleiders een gezamenlijke verantwoordelijkheid stimuleren. Vijf thema's zijn geïdentificeerd die verschillende leiderschapspraktijken omvatten. Een overzicht van de thema's is te zien in Tabel 8.3.

Vier schoolleiders zien het stimuleren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid als dé taak van de schoolleider. Daarnaast zeggen vijf schoolleiders dat ze gezamenlijke verantwoordelijkheid niet of beperkt stimuleren, omdat er al een gezamenlijke verantwoordelijkheid is. Tot slot probeert één schoolleider gezamenlijke verantwoordelijkheid te stimuleren, maar weet niet wat haar rol hierin is.



**Tabel 6***Overzicht leiderschapspraktijken en gezamenlijke verantwoordelijkheid*

Thema's Gezamenlijke verantwoordelijkheid	Omschrijving (codes)
Thema 1: Gedistribueerd leiderschap	Leerkrachten verantwoordelijk maken, initiatieven geven aan leerkrachten, gemotiveerde leerkrachten laten spreken in vergaderingen, inzetten LeerKRACHT, (speerpunt)werkgroepen, gedistribueerd leiderschap aansturen, gedistribueerd leiderschap ondersteunen.
Thema 2: Gedrag stimuleren door gespreksvoering binnen vergaderingen	Onderwerpen aandragen binnen vergaderingen, met elkaar praten in vergaderingen, reflecteren op onderwijs, gezamenlijke verantwoordelijkheid als centraal onderwerp binnen vergaderingen, groepsdoorbrekend werken delen binnen vergaderingen, gezamenlijk beleidsstukken en onderwijsplannen bespreken.
Thema 3: Richting geven en aansturen	Eenheid aanbrengen, sturen op een gezamenlijke visie, afspraken controleren door klasbezoeken, afspraken communiceren en sturen, modellen, saamhorigheid aansturen, visie uitdragen door modelleren.
Thema 4: Bijdragen aan een goede sfeer	Aanspreekcultuur stimuleren, modellen, motiveren, betrokkenheid, vertrouwen geven.

***Thema 1: Distribueer leiderschap.***

Vijf schoolleiders stimuleren een gedeelde verantwoordelijkheid door leiderschap te distribueren. Dit wordt gedaan door het inzetten LeerKRACHT-sessies en

speerpuntwerkgroepen. Binnen deze werkgroepen krijgen verschillende leerkrachten taken en rollen, waardoor zij verantwoordelijk gemaakt worden voor het onderwijs. Binnen de groepen hebben de schoolleiders een beperkte rol en nemen de leerkrachten de leiding. Twee schoolleiders geven aan dat zij het gedistribueerde leiderschap aansturen als het niet goed gaat. Eén schoolleider geeft aan dat hij eindverantwoordelijk blijft. Twee schoolleiders geven aan dat deze verantwoordelijkheden binnen de werkgroepen gedeeld worden met de rest van de collega's. Dit wordt gedaan door een gemotiveerde leerkracht te laten spreken tijdens reguliere vergaderingen.

*Het is ook altijd belangrijk dat enkele personen dan ook al denken: oh ja, dat is leuk.*

*Die weet ik ook wel te vinden, zeg ik: nou vertel jij er iets over, hoe zie jij dat? Nou dit en dit en dit, enthousiast! (Schoolleider L)*

### **Thema 2: Gezamenlijke gesprekken voeren in bijeenkomsten.**

Daarnaast wordt gezamenlijke verantwoordelijkheid gestimuleerd door in vergaderingen gesprekken te voeren. Binnen de vergaderingen heeft de schoolleider een stimulerende rol. Drie schoolleiders dragen een inhoudelijk onderwerp aan binnen vergaderingen en stimuleren leerkrachten om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Een schoolleider maakt van gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel een centraal onderwerp in de vergaderingen.

*Dan daarnaast moet de schoolleider zorgen voor inhoudelijke onderwerpen op een vergadering. Niet organisatorisch, maar inhoudelijk, zodat we met z'n allen vooruitkomen en dan komen we volgens mij bij die punten die we net genoemd hebben. En dan heb je het, dan heb je het ook over gedeelde verantwoordelijkheid, maar ook over coachen en over feedback geven aan mekaar, reflecteren, zo van: "Hoe doen we het nu, waar staan we, hoe gaan we verder?" (Schoolleider I)*

### **Thema 3: Richting geven en aansturen.**

Vijf schoolleiders zetten leiderschapspraktijken in die leerkrachten sturen richting gezamenlijke verantwoordelijkheid. Dit wordt gedaan door het uitdragen van die schoolvisie en de gezamenlijke doelen. Eén schoolleider geeft aan dat de doelen gezamenlijk worden gemaakt en vastgelegd. Hij controleert de afspraken door middel van klasbezoeken. *"Kijk de eerste taak die er ligt, is dat je de dingen die je met elkaar afspreekt ook op papier zet, en dat je wat er op papier staat ook doet met z'n allen. Dat is denk ik het eerste."* (Schoolleider K/G)

#### **Thema 4: Bijdragen aan een goede sfeer.**

Drie schoolleiders geven aan dat zij gezamenlijke verantwoordelijkheid stimuleren door een goede sfeer te creëren. Eén schoolleider doet dit door betrokken te zijn met leerkrachten en verbinding te zoeken met leerkrachten.

*Ja, door de verbinding heel erg te zoeken ook, door de humor in de momenten dat we bij elkaar zijn. We zijn alweer meer in de koffie- en de theepauzes bij elkaar en dat soort dingen. Door daar de humor in te zoeken, door de verbinding, door belangstellend te zijn, door ook aan te moedigen van goh, ik stel ook weleens vragen aan mensen die niet zo veel over zichzelf zeggen of over hun gezin ofzo. Maar dat is wel belangrijk in de werksfeer. (Schoolleider I)*

Tot slot stimuleert een schoolleider een aanspreekcultuur door het gedrag te modelleren. Zij modelleert het gewenste gedrag, doet het voor en spreekt zich er lovend over uit. Daarnaast wordt een veilige omgeving gecreëerd door leerkrachten te motiveren. *“Jongens, we doen het samen.”* (Schoolleider L)

#### **De ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit**

Middels een vragenlijst die is afgenomen bij schoolleiders is de interpersoonlijke PLG-capaciteit in kaart gebracht. De resultaten van de totaalscores zijn terug te zien in Tabel 7. De scholen scoren totaal gemiddeld een 2.89 (*SD* .66) op gedeprivatiseerde praktijken. De score houdt in dat alle schoolleiders gemiddeld genomen ‘weinig’ ( $M = 2$ ) tot ‘af en toe’ ( $M = 3$ ) gedeprivatiseerde praktijken binnen hun school ervaren. Daarnaast heeft het kenmerk ‘reflectieve dialoog’ een gemiddelde van 3.55 (*SD* .67). Volgens de schoolleiders is er ‘af en toe’ ( $M = 3$ ) tot ‘regelmatig’ ( $M = 4$ ) sprake van een reflectieve dialoog tussen leerkrachten. Tot slot heeft ‘gezamenlijke verantwoordelijkheid’ een gemiddelde van 4.39 (*SD* .53). Volgens schoolleiders voelt 50 % tot 70% van de leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk.

**Tabel 7**  
*Gemiddelde scores interpersoonlijke PLG-kenmerk*

	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
RD	2.60	4.60	3.55	.67

GP	1.67	4.00	2.89	.66
GV	3.67	5.00	4.39	.53

**Tabel 8*****Scores per interpersoonlijk PLG-kenmerk per school***

School	Reflectieve dialoog	Gedeprievateerde praktijken	Gezamenlijke verantwoordelijkheid
A	2.60	2.67	4.33
B	2.33	2.33	3.60
C	3.20	2.67	3.67
D	4.40	3.00	4.00
E	3.60	3.33	4.00
F	3.40	2.67	5.00
G	3.40	2.67	5.00
I	4.00	4.00	4.33
J	4.60	4.00	5.00
K	2.80	2.67	5.00
L	3.60	3.00	3.67
M	2.60	1.67	4.00

**Leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van interpersoonlijke PLG-capaciteit*****Score laag- en hoogontwikkelde scholen op 'reflectieve dialoog'***

In Tabel 8 is te zien dat school A en M het laagst scoren op reflectieve dialoog ( $M = 2.60$ ). School M en school H hebben dezelfde schoolleider, maar de kwantitatieve data voor school H ontbreken. Wanneer alleen het interview van school M wordt gebruikt, zijn er te weinig data. Daarom is ervoor gekozen om deze school buiten beschouwing te laten. Daarnaast heeft school K een lage score op reflectieve dialoog ( $M = 2.80$ ). Deze schoolleider is ook de schoolleider van school G ( $M = 3.40$ ). Wanneer het interview van school K gebruikt wordt, geeft het te weinig resultaten. De keuze is daarom gemaakt om deze school niet mee te nemen in de analyse.

Er zijn ook twee scholen die hoog scoren op de reflectieve dialoog. In Tabel 11 is te zien dat school D een hoge score heeft. In het interview gaf de schoolleider echter een score van 3. Volgens de schoolleider gebeurt het reflecteren tussen leerkrachten te weinig in de school, maar uit het interview blijkt dat ze dit regelmatig tot vaak ervaart. Deze school wordt

daarom niet meegenomen in de analyse. De keuze is gemaakt om school H en J mee te nemen als de twee hoogst scorende scholen. De scores van de scholen zijn tussen 4 en 5.

### ***Vershil leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van reflectieve dialoog***

Er is een vergelijking gemaakt tussen scholen die laag en hoog scoren op ‘reflectieve dialoog’. Zowel de hoog- als laagontwikkelde scholen hebben een beperkte rol in het stimuleren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Wel verschillen zij in de leiderschapspraktijken die zij inzetten. Het opvallende verschil is dat de hoogontwikkelde scholen (Hoog-I, Hoog-J) faciliteren in tijd, ruimte en ondersteunende middelen. De laagontwikkelde school (Laag-A) ziet organisatorische belemmeringen om deze zaken te faciliteren. Zowel de schoolleider van Laag-A als Hoog-J zegt gezamenlijk te reflecteren tijdens de bijeenkomsten. Laag-A reflecteert op lesmateriaal, maar zegt dat de dialogen niet de diepte in gaan. Schoolleider van Hoog-J zegt gezamenlijke doelen op te stellen, deze vast te leggen en hierop te reflecteren. De schoolleider geeft sturing aan deze doelen en bepaalt wat er op bepaalde momenten belangrijk is.

**Tabel 9**

*Verschillen in leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van reflectieve dialoog*

	School LA	School HI	School HJ
<b>Rol stimuleren</b>	Heel belangrijk, maar leerkrachten moeten elkaar zelf opzoeken.	Heel belangrijk, maar reflecteren is moeilijk. Geen rol binnen intervisies. Draagt de taak over en distribueert leiderschap.	Heel belangrijk, maar belangrijkere taak is dat de school organisatorisch goed functioneert.
<b>Faciliteren tijd, ruimte en ondersteuning</b>	Gebrek aan tijd en ruimte.	Verplichte intervisies (voor nieuwe leerkrachten) en het inzetten van vrijwillige intervisies.	Inzetten LeerKRACHT en tijd vrijmaken tijdens vergaderingen.
<b>Gezamenlijke doelen en reflecteren</b>	Gezamenlijk reflecteren op lesmateriaal, maar gaat niet de diepte in.		Gezamenlijke doelen opstellen (gericht op leerlingprestaties) en reflecteren.

Noot. School L = Laag scorende school, School H = Hoog scorende school

### ***Score laag- en hoogontwikkelde scholen op ‘gedeprivatiseerde praktijken’***

Bij ‘gedeprivatiseerde praktijken’ scoort dezelfde schoolleider van school A ( $M = 2.67$ ) en school M ( $M = 1.67$ ) het laagst (Tabel 9). Ook hier is het probleem dat de interviewdata van school M ontbreken. Daarom wordt school M buiten beschouwing gelaten. Verder is te zien dat school K dezelfde laagste score heeft ( $M = 2.67$ ). Dit is dezelfde schoolleider als van school G en die heeft een hogere score ( $M = 3.4$ ). Wanneer alleen het interview van school K gebruikt wordt, zijn er te weinig resultaten. Daarom is de keuze gemaakt om de scholen niet mee te nemen in de vergelijking. De laagste score wordt vergeleken met twee hoogst scorende scholen. Dit zijn school I en school J ( $M = 4$ ).

### ***Vershil in leiderschapspraktijken en gedeprivatiseerde praktijken***

Daarnaast is de vergelijking gemaakt tussen dezelfde scholen die hoog en laag scoren op gedeprivatiseerde praktijken. Schoolleider van Laag-A geeft ook bij het stimuleren van gedeprivatiseerde praktijken aan dat ze die stimuleert en faciliteert, maar dat ze die praktijken niet zal verplichten of controleren. Het geven van feedback gebeurt niet zoals ze zou willen. Schoolleiders van Hoog-I en Hoog-J zien het stimuleren wel als een taak van de schoolleider.

Het faciliteren van klasbezoeken doet schoolleider Laag-A door het overnemen van de klas van de leerkrachten. Naast het faciliteren, organiseren de hoog scorende schoolleiders de klasbezoeken. Volgens schoolleider Hoog-I worden klasbezoeken twee keer per jaar georganiseerd. Leerkrachten kunnen zelf beslissen bij wie zij willen kijken en welke hulpvraag hier beantwoord mee moet worden. Daarnaast stimuleert schoolleider Hoog-J door klasbezoeken te organiseren en tijd vrij te maken in vergaderingen voor feedback.

Daarnaast zegt schoolleider Laag-A dat zij de klasbezoeken probeert te stimuleren door die regelmatig onder de aandacht te brengen binnen vergaderingen. Volgens haar is dit niet genoeg en moet er meer een sturende en verplichtende rol zijn. Deze rol past niet bij de schoolleider. Daarnaast moedigt deze schoolleider het aan als zij ziet dat leerkrachten bij elkaar in de klas willen kijken. Tot slot spreekt ze individuele leerkrachten aan en stimuleert ze om bij anderen in de klas te kijken.

De hoogst scorende scholen hebben een meer sturende aanpak. Beide schoolleiders sturen door het nabespreken van het klasbezoek te verplichten. Daarnaast sturen zij door de leerkrachten te stimuleren om de klasbezoeken en feedback doelgericht te maken. Schoolleider Hoog-J geeft aan dat de klasbezoeken een onderdeel moeten zijn van de gezamenlijke doelstellingen.

**Tabel 3***Verschillen in leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van gedeprivatiseerde praktijken*

	<b>School Laag-L</b>	<b>School Hoog-I</b>	<b>School Hoog-J</b>
<b>Rol stimuleren</b>	Stimuleren en faciliteren, maar niet verplichten en controleren.	Stimuleren is de taak van de schoolleider.	Stimuleren is de rol van de schoolleider.
<b>Faciliteren en organiseren</b>	Klas overnemen.	Klasbezoeken organiseren.	Klas overnemen. Klasbezoeken organiseren. Tijd en ruimte voor feedback.
<b>Stimuleren door het voeren van gesprekken</b>	Klasbezoeken onder de aandacht brengen. Gedrag aanmoedigen als leerkrachten bij elkaar (willen) kijken. Individuele leerkracht stimuleren om bij elkaar in de klas te kijken.	Overzicht houden hoe het bij de leerkrachten gaat. Behoeftes in kaart brengen en dan stimuleren om bij elkaar te kijken.	
<b>Ondersteuning bieden</b>		Ondersteuning bieden bij het hulp vragen aan anderen. Weten wat anderen aan elkaar hebben. Nieuwe leerkrachten koppelen aan een andere leerkracht.	
<b>Richting uitzetten</b>		Doelgericht klasbezoek stimuleren. Verplicht nabespreken.	Doelgericht klassenbezoek als onderdeel van de gezamenlijke doelen. Verplicht nabespreken.

***Score hoog en laag scorende scholen op gezamenlijke verantwoordelijkheid***

School L scoort het laagst op gezamenlijke verantwoordelijkheid ( $M = 3.67$ ). Deze school is vergeleken met drie scorende scholen (School F, G, J en K). Aangezien school G en school K dezelfde schoolleider hebben, wordt die scholen als één school beschouwd.

***Vershil leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van gezamenlijke verantwoordelijkheid.***

Drie schoolleiders die een hoge mate van gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren, zijn vergeleken met de leiderschapspraktijken van schoolleiders die een lage gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren. De twee hoogst scorende schoolleiders (Hoog-F, Hoog-J) stimuleren gezamenlijke verantwoordelijkheid niet, omdat die er al is. De schoolleider van Hoog-K/G stimuleert gezamenlijke verantwoordelijkheid wel, ondanks dat er een hoge mate van verantwoordelijkheid wordt ervaren. Deze schoolleider en schoolleider Laag-L zien dit als dé rol van de schoolleider.

De twee hoogst scorende scholen (Hoog-K/G) vertonen leiderschapspraktijken die zich richten op het uitdragen van de visie. HF doet dit door te modellen. Daarnaast stimuleert de schoolleider van school Hoog-G/K door gezamenlijke afspraken op papier te zetten en de afspraken omtrent klasbezoeken te controleren. De schoolleider op de laagst scorende school, zet geen leiderschapspraktijken in om richting te geven en te sturen.

De schoolleiders van Laag-L en Hoog-K/G zetten leiderschapspraktijken in, in de vorm van gesprekken voeren tijdens vergaderingen. Schoolleider van Laag-L praat gezamenlijk over vakinhoudelijke onderwerpen en pedagogisch didactische gesprekken tijdens vergaderingen. Het samenzijn en gesprekken voeren draagt volgens de schoolleider bij aan een goede sfeer. School Hoog-K/G stelt gezamenlijke doelen, gebruikt de kwaliteitskaart en bespreekt die met de leerkrachten.



**Tabel 4***Verschillen in leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van GV*

	<b>School L19</b>	<b>School H14/18</b>	<b>School H10</b>	<b>School H17</b>
<b>Rol van de schoolleider</b>	Vindt dat GV cruciaal is en dé rol van de schoolleider.	Wel stimuleren: de rol van de schoolleider.	Niet stimuleren: het is er al. Het is in de jaren gegroeid. Nieuwe collega's die gaan erin mee.	Niet stimuleren: het is er al.
<b>Richting aangeven/sturen</b>		Visie uitdragen; visie aansturen; gezamenlijke afspraken maken, op papier zetten en uitdragen; controleren afspraken door klasbezoeken.	Visie uitdragen door modellen.	
<b>Gesprekken vergaderingen</b>	Gezamenlijk praten over vakinhoudelijke onderwerpen en pedagogisch en didactisch handelen.	Gezamenlijk doelen stellen/kwaliteitskaart en bespreken; onderwerpen aandragen binnen vergaderingen; gezamenlijk beleidsstukken en onderwijsplannen bespreken; stimuleren van GP en RD.		
<b>Distribueer leiderschap</b>	Gemotiveerde leerkracht laten spreken tijdens vergaderingen.	Verantwoordelijkheden uitdragen.		LeerKRACHT inzetten
<b>Goede sfeer</b>	Leerkrachten motiveren en draagvlak creëren. Sfeer door verbinding te zoeken.	Vertrouwen opbouwen Leerkrachten in hun kracht zetten.		

## Conclusie

Middels een mixed methods onderzoek is gepoogd antwoord te geven op drie onderzoeksvragen. De eerste vraag luidt als volgt: ‘In hoeverre zetten schoolleiders volgens henzelf leiderschapspraktijken in om de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit te stimuleren?’ Reflectieve dialoog wordt niet of beperkt gestimuleerd door de schoolleiders. Dit komt door de ervaren organisatorische belemmeringen of doordat het niet de taak is van de schoolleider. Schoolleiders stimuleren een reflectieve dialoog door: het inzetten van werkgroepen en gedistribueerd leiderschap, gezamenlijke doelen stellen en reflecteren tijdens vergaderingen en ondersteuning bieden en creëren van een veilige omgeving.

De schoolleiders stimuleren gedeprivatiseerde praktijken niet of beperkt, omdat zij organisatorische belemmeringen ervaren. Schoolleiders stimuleren gedeprivatiseerde praktijken door: klasbezoeken en feedbackmomenten te organiseren en faciliteren, het sturen op inhoud en de aanpak van klasbezoeken en feedback, het stimuleren door het voeren van gesprekken en ondersteuning bieden en het creëren van een veilige omgeving.

Tot slot zegt de helft van de schoolleiders gezamenlijke verantwoordelijkheid niet of beperkt te stimuleren, omdat die er al is. Vier schoolleiders geven expliciet aan dat zij dit aspect stimuleren en zien als dé rol van de schoolleider. De leiderschapspraktijken die zij inzetten om te stimuleren zijn: het inzetten van werkgroepen en gedistribueerd leiderschap, gezamenlijk gesprekken voeren binnen vergaderingen, richting geven en aansturen en het creëren van een goede sfeer.

De tweede onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre is de interpersoonlijke PLG-capaciteit ontwikkeld volgens de schoolleiders?’ Uit het huidige onderzoek blijkt volgens de schoolleiders dat er weinig tot af en toe sprake is van gedeprivatiseerde praktijken op hun school. Daarnaast is er weinig tot af en toe sprake van reflectieve dialoog. Tot slot zeggen de schoolleiders dat 50 % tot meer dan 70 % van leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelt.

De derde onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre is er een samenhang tussen leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit?’ Wat betreft het kenmerk ‘reflectieve dialoog’ worden op de hoogontwikkelde scholen leiderschapspraktijken ingezet zoals: het faciliteren van tijd en middelen, het bieden van ondersteuning en het gezamenlijk doelen stellen en reflecteren op deze doelen. Laagontwikkelde scholen faciliteren tijd en ruimte niet, door het gebrek aan tijd en ruimte. Wel hebben zij gesprekken over lesmateriaal.

Daarnaast wordt het kenmerk ‘gedepriprivatiseerde praktijken’ door laagontwikkelde scholen gefaciliteerd door het overnemen van de klas en worden klasbezoeken gestimuleerd door het voeren van gesprekken. Hoogontwikkelde scholen faciliteren en organiseren klasbezoeken en het geven van feedback. Daarnaast bieden zij ondersteuning in het geven van feedback en sturen zij aan om de klasbezoeken en feedback doelgericht te maken en het geven van feedback verplicht te stellen.

Tot slot lijkt laagontwikkelde scholen meer leiderschapspraktijken in om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te stimuleren. Daarnaast zien twee hoog scorende scholen geen noodzaak en stimuleren een gezamenlijke verantwoordelijkheid niet. Wanneer een hoog scorende school een gezamenlijke verantwoordelijkheid wel stimuleert, zet de schoolleider voornamelijk leiderschapspraktijken in die gericht zijn op het uitdragen van een gezamenlijke visie.

### **Discussie**

De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in hoeverre schoolleiders leiderschapspraktijken inzetten op basisscholen om de interpersoonlijke PLG-capaciteit te stimuleren. Reflectieve dialoog en gedepriprivatiseerde praktijken stimuleren schoolleiders door die zaken te faciliteren. Uit de literatuur blijkt dat schoolleiders voornamelijk een faciliterende en organiserende rol hebben bij het stimuleren van deze PLG-kenmerken (Youngs & King, 2002). Wanneer gekeken wordt in hoeverre dit samenhangt met de ontwikkeling van de PLG-capaciteit, blijkt dat de schoolleiders van hoogontwikkelde scholen meer organiserende en faciliterende praktijken inzetten.

Daarnaast zetten zij, in tegenstelling tot laagontwikkelde scholen, meer sturende leiderschapspraktijken in. Het gezamenlijk reflecteren op de doelen lijkt overeen te komen met de transformationele leiderschapspraktijk: intellectueel stimuleren (Leithwood, 2010). Dit bevestigt dat intellectueel stimuleren bijdraagt aan reflectieve dialoog (Geijsel et al., 2009). Daarnaast bevestigt dit onderzoek dat onderwijskundige leiderschapspraktijken bij lijken te dragen aan de ontwikkeling van reflectieve dialoog (Vanbaere & Deovs, 2016).

In tegenstelling tot de gedragsmatige kenmerken, lijken schoolleiders over het algemeen een grotere rol te hebben in het stimuleren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Deze bevinding is in overeenstemming met de literatuur (Hipp, 1996). Schoolleiders doen dit door het distribueren van leiderschap, aansturen en richting aangeven, ondersteunen en sfeer creëren.

Het lijkt erop dat schoolleiders van hoogontwikkelde scholen, een bepaalde mate van verzadiging kunnen voelen. Wanneer schoolleiders tevreden zijn over de mate waarin een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontwikkeld is, kan het zijn dat zij het niet meer stimuleren.

Ook volgens Leithwood (2010) zijn leiderschapspraktijken afhankelijk van de situatie. Wanneer er dus al een gezamenlijke verantwoordelijkheid is, is er geen noodzaak om dit aspect verder te stimuleren. Daarnaast lijkt dat schoolleiders van hoogontwikkelde scholen leiderschapspraktijken inzetten om een gezamenlijke verantwoordelijkheid te behouden of nog niet tevreden zijn over de mate van ontwikkeling. Zij zetten leiderschapspraktijken in om een gezamenlijke visie uit te dragen. Het hebben van een gedeelde visie lijkt een ondersteunende praktijk voor een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Fullan, 2016; Northouse, 2007; Lomos, 2012).

Daarnaast lijken laagontwikkelde scholen meer leiderschapspraktijken in te zetten om een veilige omgeving te creëren, want die wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-kenmerken (Sleegers et al., 2013).

Tot slot bevestigen de resultaten van dit onderzoek dat nauwelijks sprake is van reflectieve dialoog en met name gedeprivatiseerde praktijken (OESO, 2014; Vanblaere & Devos, 2016). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat door organisatorische belemmeringen leerkrachten elkaar niet actief observeren, maar dat ze dit compenseren door te praten over onderwijsinhoudelijke onderwerpen (Zwart et al., 2009). Daarnaast is een mogelijke verklaring dat het lastig kan zijn voor leerkrachten om los te komen van de individualistische norm (Vanblaere & Devos, 2016).

### **Beperkingen en aanbevelingen.**

Het huidige onderzoek kent enkele beperkingen en hieruit vloeien aanbevelingen voort. De eerste heeft te maken met de generaliseerbaarheid van de resultaten. Het huidige onderzoek is uitgevoerd naar schoolleiders van scholen binnen de OK-Werkplaats, omdat leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van de interpersoonlijke kenmerken afhankelijk zijn van de huidige situatie. Ook zijn teamleiders, tijdelijke schoolleiders en locatiedirecteuren in het onderzoek opgenomen en beschouwd als schoolleiders. Het blijkt dat verschillende leiders ook verschillen in leiderschapspraktijken (Valcks et al., 2020). Daarom is het advies om in het vervolg alleen schoolleiders te onderzoeken.

Ten eerste is er een beperking omtrent het onderzoeksdesign. De samenhang tussen leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit is

onderzocht door een beperkt aantal scholen mee te nemen. Enige verschillen zijn in kaart gebracht, maar dit resultaat is slechts van toepassing op een beperkt aantal scholen. Een suggestie voor vervolgonderzoek is om onderzoek te doen waarbij meerdere scholen worden betrokken met gelijke scores. Zodoende kunnen meer vergelijkbare laag- en hoogontwikkelde scholen met elkaar vergeleken worden.

Ten tweede zijn er beperkingen met betrekking tot de meetinstrumenten. Zo bestond de interviewleidraad uit meerdere deelonderwerpen, waardoor een beperkt aantal vragen is gesteld voor het huidige onderzoek. Coderingen buiten de vragen, konden niet altijd meegenomen worden. Het was niet altijd duidelijk of leiderschapspraktijken daadwerkelijk ingezet werden om PLG-kenmerken te stimuleren. Daardoor werd het veelal beperkt tot de drie gestelde vragen. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is daarom om interviews volledig te richten op de interpersoonlijke PLG-capaciteiten en de leiderschapspraktijken. Zodoende kunnen meer leiderschapspraktijken achterhaald worden.

Ook zijn de interviews afgenomen door verschillende interviewers. Daardoor waren bepaalde relevante vragen niet gesteld of is er niet op een consistente manier doorgevraagd. Het kan zijn dat schoolleiders bepaalde leiderschapspraktijken wel inzetten, maar niet in het interview verteld hebben. Sommige interviews duurden langer dan de andere, waardoor het kan zijn dat er meer leiderschapspraktijken achterhaald zijn. Bij een vervolgonderzoek kunnen de data op een consistentere wijze verzameld worden. Hierbij is de aanbeveling om de interviews door eenzelfde interviewer af te laten nemen.

Daarnaast is de vragenlijst aangepast op het perspectief van de schoolleider. Door het lage aantal respondenten, was het niet mogelijk om de betrouwbaarheid van de vragenlijst goed te onderzoeken. Vervolgonderzoek moet een betrouwbare vragenlijst ontwikkelen die gericht is op het perspectief van de schoolleider. Het huidige onderzoek was alleen gericht op het perspectief van de schoolleider. Voor een vervolgonderzoek is het advies om ook het perspectief van de leerkrachten in kaart te brengen, om een volledig beeld te krijgen van de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-capaciteit.

Daarnaast is de beperking dat de scholen een lange tijd dicht zijn geweest door corona. Een aantal schoolleiders gaf in het interview aan dat er een lange tijd geen sprake is geweest van samenwerking tussen leerkrachten. Het kan zijn dat schoolleiders op dat moment andere (organisatorische) prioriteiten hadden en daardoor andere leiderschapspraktijken inzetten. Op het moment dat de schoolleiders de vragenlijst invulden, waren de scholen niet meer gesloten. Toch kan deze context van invloed zijn op de leiderschapspraktijken en de ontwikkeling van

de interpersoonlijke PLG-capaciteit. Voor toekomstig onderzoek is daarom het advies om contextuele factoren mee te nemen.

Naast de methodologische beperkingen zijn er ook enkele theoretische beperkingen. In dit onderzoek is de interpersoonlijke capaciteit gedefinieerd aan de hand van drie dimensies: reflectieve dialoog, gedeprivatiseerde praktijken en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Er is geen consistentie over welke kenmerken deze capaciteit omvatten. Door de resultaten van dit onderzoek hebben schoolleiders zicht op waar zij momenteel staan in de ontwikkeling van de interpersoonlijke PLG-kenmerken.

Schoolleiders kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van gedeprivatiseerde praktijken en reflectieve dialoog, door organiserende en faciliterende leiderschapspraktijken in te zetten. Dit kunnen zij doen door klasbezoeken te organiseren en faciliteren en tijd en ruimte vrij te maken waarin leerkrachten kunnen reflecteren en elkaar kunnen voorzien van feedback.

Ook is het advies dat schoolleiders meer sturende leiderschapspraktijken inzetten, door reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijken doelgericht te maken. Een concrete leiderschapspraktijk is dat de schoolleiders gezamenlijk doelen opstellen en leerkrachten stimuleren om een doelgericht klassenbezoek af te laten leggen. Daarnaast kunnen schoolleiders met scholen waar de gezamenlijke verantwoordelijkheid laag ontwikkeld is, leiderschapspraktijken inzetten om te voldoen aan de randvoorwaarden. Dit zijn leiderschapspraktijken die bijdragen aan een veilige omgeving, waarin vertrouwen en saamhorigheid worden uitgedragen.

### Literatuurlijst

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. doi: 10.1080/0158037X.2015.1114469
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryk, A. S., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781. doi:10.1177/0013161X99355004
- Creswell, J. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Harlow, England: Pearson.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A. M., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220962098.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: 10.3102/0013189X08331140
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research* (6th Revised edition). SAGE Publications.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5e ed.). Taylor & Francis Group.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational*

- research*, 77(1), 81-112.
- Hipp, K. A. (1996). *Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kools, M., Stoll, L. (2016). *"What Makes a School a Learning Organisation?"*. Paris: OECD Publishing.
- Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices, School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(2), 133-158. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2011.652125>
- Leithwood, K. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. *The Informed Educator Series. Educational Research Service*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Little, J. W. (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.
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement. Dissertation*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, The Netherlands.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. (2011). Professional community and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. doi:10.1080/09243453.2010.550467
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. doi:10.1080/09243453.2010.486586
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798. doi: 10.3102/00028312033004757
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3<sup>rd</sup> edn.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning*



- community*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Mullender-Wijnsma, M., Veldman, M., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Bosker, R. (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland* (Nr. 405–15–731). GION.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Working and learning together: Rethinking human recourse policies for schools, OECD reviews of school resources*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sackney, L., & Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of educational administration*.
- Slegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7(4). 221-258.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020) Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301,
- Van Meeuwen, P., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a Comprehensive and Dynamic Conceptual Framework to Research and Enact Professional Learning Communities in the Context of Secondary Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 405–427.
- Van Veen, K, Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What Makes Teacher Professional Development Effective? A Literature Review. *In Teacher Learning that Matters: International Perspectives*, 3(21). New York, NY: Routledge.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher*

*Education*, 57, 26-38. doi: 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.

Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding* (4th ed.). Antwerpen, België: Garant.

Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students?. *Journal of teacher education*, 60(3), 243-257.