



university of
groningen

Gezamenlijke verantwoordelijkheid en focus op *Success for All*-scholen: wat is de rol van de schoolleider?

Student: Marleen Havinga (S3379906)

Begeleider: dr. M. A. Veldman

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Onderwijswetenschappen

Datum: 29 mei 2022

10.601 woorden

Samenvatting

Een professionele leergemeenschap (PLG) is een groep onderwijsprofessionals die doelgericht samenwerkt om een cultuur te ontwikkelen en te behouden waarin leerlingen en volwassenen kunnen leren. De hoofdcomponenten van een PLG kunnen verdeeld worden in gedragsmatige en een normatieve dimensie. Dit onderzoek focust zich op de drie normatieve kenmerken: gezamenlijke verantwoordelijk, focus op het leren van leerlingen en gedeelde visie en doelen. Een PLG op school kan de schoolprestaties verbeteren. Het blijkt echter dat het scholen vaak niet lukt om zo'n PLG te ontwikkelen. Onderzoek laat zien dat de schoolleider hierbij een belangrijke rol kan spelen. Er is veel onderzoek uitgevoerd naar leiderschapspraktijken, maar er is nog weinig bekend over concrete werkzaamheden die schoolleiders uitvoeren om de normatieve kenmerken van een PLG binnen het schoolteam te bevorderen.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op scholen die (onderdelen van) de Nederlandse versie van het Success for All programma implementeren. In dit onderzoek wordt bestudeerd in hoeverre leerkrachten en schoolleiders de normatieve PLG-kenmerken binnen hun schoolteam ervaren en welke concrete leiderschapspraktijken de schoolleiders inzetten om die kenmerken te bevorderen. Er is ook onderzocht of er patronen bestaan tussen de ervaren aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken en de leiderschapspraktijken.

Om dit te onderzoeken is er een gemixte methoden onderzoek uitgevoerd. 91 leerkrachten en 12 schoolleiders van 13 Success for All scholen hebben een kwantitatieve vragenlijst ingevuld over de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken. Daarnaast zijn 11 schoolleiders geïnterviewd over hun rol in de bevordering van deze kenmerken.

De resultaten laten zien dat leerkrachten en schoolleiders van de Success for All scholen gemiddeld vrij positief staan ten aanzien van de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken op hun school. Verschillen tussen leerkrachten en schoolleiders en tussen

verschillende scholen worden besproken. Daarnaast zijn er 12 concrete leiderschapspraktijken en twee specifieke patronen geïdentificeerd. Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden besproken in de discussie.

Abstract

Professional learning communities (PLC's) are groups of professionals that collaborate with each other to establish a culture in which students and teachers can learn. The key components of a PLC can be divided into behavioral and mental characteristics. This study focuses only on the three mental characteristics: *collective responsibility*, *focus on student learning* and *shared vision and goals*. Developing such PLC's can improve school performance. However, schools often fail to develop a PLC. Research shows that the school leader can play an important role in developing a PLC. A lot of research has been done on leadership practices, but little is known about the concrete practices school leaders use to promote the mental PLC-characteristics within their school team.

This research is conducted at schools that are implementing (components of) the Dutch version of the Success-for-All program. This study examines to what extent teachers and school leaders experience the mental PLC-characteristics within their school and which concrete leadership practices school leaders use to promote this. It is also examined whether patterns exist between the extent to which the PLC-characteristics are experienced and the leadership practices.

In order to explore this, a mixed-methods design was used. Quantitative data about the presence of mental PLC-characteristics was collected from 91 teachers and 12 school leaders of 13 Success-for-All-schools and qualitative data about the role of the school leader in promoting the mental PLC-characteristics was collected by means of interviews with 11 school leaders.

The results show that teachers and school leaders of Dutch Success-for-All schools experience quite a lot of collective responsibility, a focus on student learning and a shared vision and shared goals among their colleagues. Differences between teachers and school leaders and between different schools are discussed. Besides that, 12 concrete leadership

practices and two specific patterns when combining the quantitative and qualitative data are identified. Limitations of the study and recommendations for further research are discussed.

Inleiding

In onze snel veranderende samenleving wordt van scholen verwacht dat zij zich voortdurend aanpassen om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en resultaten van leerlingen te verbeteren (De Jong, 2020). Om schoolbrede veranderingen te kunnen laten slagen is het van belang professionalisering van leerkrachten te stimuleren (Sleegers et al., 2013; Admiraal et al., 2021). Daarnaast blijkt een schoolcultuur waarin samenwerking tussen leerkrachten gestimuleerd wordt en waarin het hele team verantwoordelijkheid draagt voor de verandering essentieel (Vangrieken, 2015; Fullan, 2016; De Jong, 2020). Zo'n schoolcultuur is echter geen vanzelfsprekendheid. Op veel scholen heerst er een individualistische cultuur onder werknemers. Leerkrachten op deze scholen werken geïsoleerd van elkaar, delen weinig met elkaar en volgen hun eigen visie (Vangrieken et al., 2015; Fullan, 2016; De Jong, 2020). De laatste decennia wordt er daarom voor gepleit een samenwerkingscultuur binnen schoolteams te bevorderen en zo de schooleffectiviteit te optimaliseren (Sleegers et al., 2013; De Jong, 2020). Het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap (PLG) op scholen is een veelbelovende strategie om dit te bereiken (Sleegers et al., 2013; Kalkan, 2016). PLG's worden tegenwoordig internationaal erkend en geprezen omdat uit veelvuldig onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van een PLG op scholen bijdraagt aan professionalisering van en samenwerking tussen leerkrachten. Dit zorgt vervolgens voor een verbetering van het onderwijs en daarmee de prestaties van leerlingen. (Bryk et al., 1999; Little, 2002; Vescio et al., 2008; Kalkan, 2016; Vanblaere & Devos, 2016; Zheng et al., 2016; Song & Choi, 2017).

Conceptualisering professionele leergemeenschappen

PLG's zijn veelvuldig onderzocht, maar eenduidigheid over de conceptualisering en het meten van dit construct bestaat nog niet (Huijboom et al., 2020). Wel zijn onderzoekers het met elkaar eens dat leerkrachten binnen een PLG voortdurend (van elkaar) leren en nieuwe kennis gebruiken om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren (Valckx et al., 2020). In de

literatuur worden verschillende definities van PLG's gehanteerd. In dit onderzoek wordt de definitie die door Hipp en Huffman (2010, geciteerd in Thornton & Cherrington, 2011, p. 94) is geformuleerd aangehouden: 'een groep onderwijsprofessionals die doelgericht samenwerkt om een cultuur te ontwikkelen en te behouden waarin leerlingen en volwassenen kunnen leren'.

Mitchell en Sackney (2011) hebben een conceptueel model voor PLG's ontwikkeld, waar Slegers et al. (2013) op voortgebouwd hebben. Zij beschrijven een PLG als een multidimensionaal construct bestaande uit drie capaciteiten: de organisatorische, persoonlijke en interpersoonlijke capaciteit (Slegers, et al., 2013). De organisatorische capaciteit heeft betrekking op structurele en organisatorische voorwaarden die nodig zijn om samenwerking en individueel en collectief leren mogelijk te maken (Wahlstrom & Louis, 2008; Slegers et al., 2013). Het gaat hierbij om tijd, informatie en materialen, maar ook om een open leercultuur en wederzijds vertrouwen en respect tussen teamleden. Daarnaast wordt stimulerend en participierend leiderschap gezien als een belangrijke organisatorische dimensie die de ontwikkeling van een PLG bevordert (Stoll et al., 2006; Geijsel et al., 2009; Slegers et al., 2013). De persoonlijke capaciteit heeft betrekking op het vermogen van individuele leerkrachten om zelf kennis over lesgeven en leren te construeren en toe te passen. De laatste capaciteit, de interpersoonlijke, heeft betrekking op het vermogen van leerkrachten om samen te werken aan gedeelde doelen (Slegers et al., 2013). Veel onderzoekers zien de organisatorische en persoonlijke capaciteit meer als mogelijke beïnvloedende variabelen op de ontwikkeling van een PLG. De interpersoonlijke capaciteit wordt beschouwd als de kern van een PLG (Stoll et al., 2006; Wahlstrom & Louis, 2008; Slegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016). In dit onderzoek wordt er ook vanuit gegaan dat de interpersoonlijke capaciteit centraal staat binnen een PLG en dat de organisatorische en persoonlijke capaciteiten hier invloed op kunnen uitoefenen.

De interpersoonlijke capaciteit van PLG's

Binnen de interpersoonlijke capaciteit kan onderscheid gemaakt worden tussen twee dimensies: de gedragsmatige en normatieve dimensie (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx et al., 2020). De gedragsmatige dimensie verwijst naar manieren van samenwerking tussen leerkrachten. Hieronder vallen twee essentiële kenmerken: *reflectieve dialoog* en *deprivatisering van de praktijk*. *Reflectieve dialoog* verwijst naar de mate waarin leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over onderwijskundige zaken (Lomos et al., 2011). Deze conversaties zouden kunnen leiden tot nieuwe ideeën en kunnen helpen bij het reflecteren op en ontwikkelen van de eigen lespraktijk (Valckx et al., 2020). Het tweede kenmerk, *deprivatisering van de praktijk*, betekent dat leerkrachten bij elkaar in de klas kijken en feedback uitwisselen (Lomos et al., 2011). In sommige onderzoeken wordt er nog een derde essentieel kenmerk van de gedragsmatige dimensie geïdentificeerd: *samenwerkingsactiviteiten* (Bryk et al., 1999; Vescio et al., 2008). Dit kenmerk verwijst naar de mate waarin leerkrachten deelnemen aan coöperatieve praktijken, bijvoorbeeld het gezamenlijk beoordelen van verbeterplannen of veranderprocessen (Stoll et al., 2006).

De normatieve dimensie omvat de condities die essentieel zijn om de samenwerking binnen een schoolteam te bevorderen (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx et al., 2020). Hieronder vallen twee essentiële kenmerken: *gezamenlijke verantwoordelijkheid* en *gedeelde visie en doelen*. *Gezamenlijke verantwoordelijkheid* verwijst naar de mate waarin het gehele team verantwoordelijkheid draagt voor het functioneren en verbeteren van de school (Wahlstrom & Louis, 2008; Lomos et al., 2011). *Gedeelde visie en doelen* verwijst naar de mate waarin leerkrachten het eens zijn met de missie en visie van de school en de afspraken die op de school gelden (Louis & Marks, 1998; Lomos et al., 2011). Hierbij zou de focus in het bijzonder op het leren van alle leerlingen moeten liggen (Bryk et al., 1999). Die *focus op het leren van leerlingen* kan ook als apart kenmerk gezien worden en betekent dat

leerkrachten permanent gefocust zijn op het verbeteren van de leerresultaten van de leerlingen. Hierbij gaat het om het inzetten van aanpakken die het leren bevorderen, zoals gedifferentieerde instructie en opbrengstgericht werken (Van Meeuwen et al., 2020).

Over de kenmerken binnen de normatieve dimensie bestaat veel onduidelijkheid in de literatuur: het kenmerk *gedeelde visie en doelen* wordt gezien als dubbelzinnig construct (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx, 2020). Sommige onderzoekers stellen dat dit kenmerk veel overlap vertoont met de andere twee normatieve kenmerken, omdat het ook bij *gedeelde visie en doelen* zou moeten gaan om een gezamenlijke focus op het verbeteren van de leerprestaties van alle leerlingen (Wahlstrom & Louis, 2008; Lomos et al., 2011). Zij vinden daarom dat de drie kenmerken niet als aparte kenmerken gezien kunnen worden en dat *gezamenlijke verantwoordelijkheid* het allesomvattende kenmerk is. De Neve & Devos (2017) stellen dat het bouwen aan en behouden van een gedeelde visie en doelen een essentieel element is om *gezamenlijke verantwoordelijkheid* te bevorderen. Weer anderen beschouwen *gedeelde visie en doelen* meer als een ondersteunend kenmerk, waarin de schoolleider een grote rol speelt (Fullan, 2016). Het kenmerk wordt dan gezien als een ondersteunende leiderschapspraktijk die onder de organisatorische capaciteit van PLG's valt, in plaats van onder de interpersoonlijke capaciteit. In het conceptueel model van Sleegers et al. (2013) wordt juist alleen het kenmerk *gedeelde visie en doelen* beschreven. Zij geven aan dat hierbij de focus op het verbeteren van de leerlingprestaties zou moeten liggen en *focus op het leren van leerlingen* wordt door hen niet als apart kenmerk gezien. Het kenmerk *gezamenlijke verantwoordelijkheid* wordt helemaal niet genoemd.

De rol van de schoolleider in professionele leergemeenschappen

Mede als gevolg van het complexe, multidimensionale karakter van de PLG, lukt het scholen vaak niet om een duurzame professionele leergemeenschap te creëren (Kalkan, 2016). Schoolleiderschap, een factor die valt onder de organisatorische capaciteit van PLG's, blijkt

een belangrijke rol te spelen bij een succesvolle ontwikkeling van PLG's (Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016; Van Meeuwen, 2020). Leiderschap is een proces waarbij een groep wordt beïnvloed door een leider om het gewenste, gedeelde doel te behalen (Northouse, 2021). Leaders van een organisatie blijken essentieel te zijn voor het bevorderen van leren binnen een team, door een gedeelde visie en doelen te stimuleren en de juiste ondersteuning te bieden (Berson et al., 2006). Uit onderzoek blijkt dat een sterke schoolleider tijd en middelen biedt voor de ontwikkeling van een PLG (Bryk et al., 1999) en daarnaast ook een belangrijke rol speelt in het koesteren van een professioneel schoolklimaat waarin professionele ontwikkeling wordt aangemoedigd (Bryk et al., 1999; Sleegers et al., 2013; Daniëls et al., 2019).

In de loop der jaren is er veel onderzoek gedaan naar verschillende schoolleiderschapsstijlen. Een schoolleider die onderwijskundig leiderschap toont, richt zich primair op de onderwijstaak van de school en vertoont leiderschapspraktijken als het bouwen aan een schoolmissie, het managen van het onderwijsprogramma en het stimuleren van een positief leerklimaat (Hallinger, 2003; Daniëls et al., 2019). Bij onderwijskundig leiderschap voert de schoolleider meer top-down beleid, waarbij de schoolleider zelf veelal de richting van de school bepaalt. Een schoolleider die transformationeel leiderschap inzet, gebruikt juist meer een bottom-up beleid, waarbij tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van de leerkrachten (Hallinger, 2003). Transformationeel leiderschap richt zich op het motiveren van teamleden om te professionaliseren en te werken naar de schooldoelen (Daniëls et al., 2019). Leiderschapspraktijken die bij deze stijl passen zijn 'richting bepalen', 'stimuleren van professionele ontwikkeling' en 'herontwerpen van de organisatie' (Leithwoord & Jantzi, 2006). Een schoolleider die gedeeld leiderschap laat zien deelt zijn leiderschapstaken en -verantwoordelijkheden met andere leden van het schoolteam (Daniëls et al., 2019).

Uit de review van Daniels et al. (2019) blijkt dat recent het idee is ontstaan dat niet één leiderschapsstijl het meest effectief is, maar dat effectieve schoolleiders de stijlen met elkaar combineren. Daarop aansluitend blijkt ook dat niet één leiderschapsstijl het meest effectief is voor de ontwikkeling van een PLG. Vanblaere & Devos (2016) vonden bijvoorbeeld een positieve relatie tussen onderwijskundig leiderschap en de PLG-kenmerken *reflectieve dialoog* en *deprivatisering van de praktijk* en een positieve relatie tussen transformationeel leiderschap en de PLG-kenmerken *gezamenlijke verantwoordelijkheid* en *reflectieve dialoog*. Thoonen et al. (2011) vonden een positieve relatie tussen transformationeel leiderschap en *gedeelde visie en doelen*. Ander onderzoek wijst er daarnaast op dat het in een PLG belangrijk is dat de schoolleider verantwoordelijkheden delegeert naar en leiderschapspraktijken deelt met andere teamleden en dus dat gedeeld leiderschap van belang is (Stoll et al., 2006; Slegers et al., 2013). De focus van onderzoek is daarom meer op leiderschapspraktijken in plaats van op stijlen komen te liggen.

Schoolleiders worden als effectief bestempeld wanneer hun werkzaamheden, de leiderschapspraktijken, in positief verband staan met de resultaten van de leerlingen (Leithwood et al., 2020). Uit de extensieve review van Leithwood et al., (2020) blijkt dat bijna alle effectieve schoolleiders hetzelfde repertoire aan leiderschapspraktijken inzetten. Zij hebben in het onderzoek geen links gelegd tussen de praktijken en professionele leergemeenschappen, maar een aantal van de geïdentificeerde leiderschapspraktijken lijkt wel degelijk in verband te staan met (de ontwikkeling van) de interpersoonlijke kenmerken van een PLG, zoals ‘bouw aan een gedeelde visie’, ‘identificeer specifieke, gedeelde kortetermijndoelen’, ‘communiceer de visie en doelen’, ‘werk aan een samenwerkingscultuur en deel leiderschap’, ‘volg het leerproces van de leerlingen’ en ‘behoud de focus van het personeel op de onderwijstaak’. Deze praktijken blijven echter vrij abstracte omschrijvingen van de werkzaamheden van de schoolleider en geven weinig aan over *hoe* de schoolleider zijn

taken uitvoert. Kwantitatief onderzoek uit China laat zien dat de werkzaamheden van de schoolleider positieve effecten hebben op de PLG-kenmerken, zoals in de ontwikkeling van gedeelde visie en doelen, focus op het leren van leerlingen en het stimuleren van samenwerkingsactiviteiten (Zheng et al., 2016; Yin & Zheng, 2018). Ook dit onderzoek kan echter niet veel zeggen over hoe die schoolleiderspraktijken er precies uit zien en in zijn werk gaan. Er is dus bekend dat schoolleiders door middel van effectieve schoolleiderspraktijken een belangrijke invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een PLG en de prestaties van leerlingen (Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2016; Van Meeuwen, 2020). Er kan echter geconcludeerd worden dat we veel weten over *wat* effectieve schoolleiders doen, maar niet over *hoe* ze dat precies doen (Leithwood et al., 2020).

Dit onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om meer kennis te creëren over professionele leergemeenschappen op basisscholen en de rol die de schoolleider hierin speelt. Omdat het ontwikkelen van PLG in het bijzonder van belang is tijdens veranderingstrajecten op scholen (Fullan, 2016), wordt dit onderzoek uitgevoerd op scholen die momenteel bezig zijn met de implementatie van een onderwijsverbeteringsprogramma, namelijk scholen die aangesloten zijn bij de *Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland* (OK-Werkplaats). Deze werkplaats ondersteunt basisscholen bij het implementeren van (onderdelen van) de Nederlandse versie van het Amerikaanse schoolverbeteringsprogramma ‘Success for All’ (SfA), een programma ter verbetering van onderwijskansen van alle leerlingen. De focus van SfA ligt op de taalontwikkeling door middel van samenwerkend leren, tutoring en ouderbetrokkenheidsbevordering (Mullender-Wijnsma et al., 2020). Uit onderzoek is gebleken dat de schoolleider een cruciale rol heeft bij het juist implementeren van SfA (Datnow & Castellano, 2001; Van Kuijk et al., 2021). Naar mijn weten is er echter nog niet eerder

onderzoek gedaan op SfA-scholen naar de kenmerken van een PLG en de rol van de schoolleider hierin.

Vanblaere & Devos (2016) geven aan dat er nog weinig onderzoek gedaan is naar afzonderlijke kenmerken van PLG's. Zij beredeneren dat het onderzoeken van afzonderlijke kenmerken de bruikbaarheid van onderzoek naar PLG's zou kunnen verbeteren, omdat het informatie geeft over hoe specifieke kenmerken van PLG's kunnen worden gestimuleerd. Daarnaast bestaat er in de literatuur onduidelijkheid over de normatieve PLG-kenmerken (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx, 2020). Om een bijdrage te kunnen leveren aan de behoefte aan meer onderzoek naar aparte PLG-kenmerken en meer kennis over de normatieve PLG-kenmerken, ligt de focus van dit onderzoek specifiek op de normatieve interpersoonlijke kenmerken van een PLG en worden deze kenmerken apart bestudeerd. Dit onderzoek is er echter niet in de eerste plaats op gericht de onduidelijkheden in de literatuur op te helderen.

In dit onderzoek wordt ten eerste onderzocht in hoeverre de normatieve PLG-kenmerken ervaren worden op Nederlandse basisscholen die het SfA-programma implementeren. Hiermee kan dit onderzoek deze scholen inzicht bieden in waar zij staan in de ontwikkeling van een PLG. Daarnaast wordt de rol van de schoolleider in de bevordering van de normatieve PLG-kenmerken in het schoolteam bestudeerd. Hierbij worden specifieke, concrete leiderschapspraktijken onderzocht, waarmee een bijdrage kan worden geleverd aan de kennis over hoe schoolleiders concreet de normatieve PLG-kenmerken proberen te stimuleren. Tot slot wordt er gezocht naar bepaalde patronen die onderscheiden kunnen worden wat betreft de mate van aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken en de leiderschapspraktijken van de schoolleider. Hiermee kan dit onderzoek inzicht in de rol van de schoolleider in de bevordering van normatieve PLG-kenmerken vergroten. Dit kan leiden tot adviezen voor schoolleiders wat betreft hun rol in het ontwikkelen van een PLG. De volgende drie onderzoeksvragen zijn opgesteld:

1. *In hoeverre zien leerkrachten en schoolleiders van basisscholen binnen het 'Success-for-All-verbeteringsproject de normatieve kenmerken van een PLG terug binnen hun schoolteam en in hoeverre komen die percepties met elkaar overeen?*
2. *In hoeverre en op welke manieren proberen schoolleiders de normatieve kenmerken van een PLG te stimuleren binnen hun schoolteam?*
3. *Welke verschillende patronen kunnen worden onderscheiden wat betreft de leiderschapspraktijken van de schoolleiders (gericht op de ontwikkeling van de normatieve PLG-kenmerken) in relatie tot de aanwezigheid van normatieve kenmerken van een PLG, ervaren door het schoolteam?*

Methode

Onderzoeksdesign

Voor de eerste onderzoeksvraag is kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Om een goed beeld te krijgen van de aanwezigheid van normatieve kenmerken op de scholen, wordt zowel het perspectief van de leerkrachten als van de schoolleiders meegenomen. Zo is er sprake van datatriangulatie, het combineren van verschillende databronnen om de validiteit van het onderzoek te vergroten (Patton, 2002). De aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken is in kaart gebracht door middel van vragenlijsten voor leerkrachten en schoolleiders.

Voor de tweede onderzoeksvraag is kwalitatief onderzoek in de vorm van een inductieve thematische analyse uitgevoerd. Hiervoor zijn diepte-interviews met schoolleiders gehouden.

De kwantitatieve data en de kwalitatieve data zijn allereerst individueel geanalyseerd om antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 1 en 2. Vervolgens zijn beide datasets met elkaar vergeleken om antwoord te vinden op de derde onderzoeksvraag. Hiervoor is dus gemixte-methode onderzoek in de vorm van een convergent parallel design uitgevoerd (Şahin & Öztürk, 2019).

Participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd op de dertien Nederlandse basisscholen die bezig zijn met de implementatie van het Success-for-All-verbeteringsproject. Deze scholen worden structureel begeleid door een van de drie onderzoekers die verbonden zijn aan de OK-werkplaats. Elke school heeft dus één OK-werkplaatschoolbegeleider, de schoolbegeleiders ondersteunen elk 4 à 5 scholen.

Drie scholen hebben ervoor gekozen het complete SfA-programma te implementeren. De andere scholen hebben één onderdeel van het programma gekozen: ‘samenwerkend leren’, ‘tutoring’ of ‘samenwerking met ouders’. Elke school heeft een interne OK-werkplaats schoolcoördinator aangesteld, die de implementatie van het SfA-programma stuurt en hiernaar zelf onderzoek uitvoert.

Tabel 1 biedt een overzicht van de participanten van dit onderzoek. 103 leerkrachten hebben gereageerd op de vragenlijst. Elf van deze leerkrachten hebben de relevante items voor dit onderzoek niet ingevuld en zijn daarom uit de dataset geëxcludeerd. Eén leerkracht heeft maar een deel van de relevante items ingevuld en is daarom tevens uit de dataset verwijderd. Tot slot zijn er twee leerkrachten die slechts één relevant item hebben overgeslagen. Deze twee leerkrachten zijn wel meegenomen in de analyses. Uiteindelijk bestaat de leerkrachtensteekproef uit 91 leerkrachten. In de tabel is af te lezen hoeveel leerkrachten per school deelnemen aan het onderzoek.

Van elke school heeft de schoolleider, of de persoon die de schoolleidersrol tijdelijk op zich nam, deelgenomen aan het onderzoek. In Tabel 1 is te zien welke functie iedere geïnterviewde op de school heeft. In dit onderzoek wordt verder gesproken over ‘schoolleiders’. School G en school K hebben dezelfde persoon als schoolleider en de schoolleider van school H is tevens tijdelijk de schoolleider van school M. Deze twee schoolleiders zijn gevraagd de vragenlijst voor hun twee scholen apart in te vullen. De

schoolleider van school H en M heeft dit alleen gedaan voor school M. Hierdoor missen de schoolleidersdata voor school H voor de eerste onderzoeksvraag, voor de andere twaalf scholen is de vragenlijst wel ingevuld. Voor school C namen twee personen deel aan het interview. Daardoor hebben aan dit onderzoek in totaal twaalf verschillende schoolleiders deelgenomen.

Tabel 1
Overzicht Participanten

School	Aantal leerkrachten	Geïnterviewden	
		<i>Functie</i>	<i>Bijzonderheden</i>
A	9	Schoolleider	Nieuwe schoolleider
B	8	Schoolleider	
C	5	Teamleider en schoolleider	Twee geïnterviewden
D	6	Schoolleider	
E	15	Schoolleider	
F	6	Locatieleider/waarnemend schoolleider	Eerste ontmoeting met interviewer
G	5	Schoolleider	Dezelfde persoon als van school K
H	4	Schoolleider	Dezelfde persoon als van school M Heeft vragenlijst niet ingevuld voor school H
I	9	Locatieleider/waarnemend schoolleider	Eerste ontmoeting met interviewer
J	8	Schoolleider	
K	5	Schoolleider	Dezelfde persoon als van school G
L	6	Schoolleider	Gaat binnenkort met pensioen
M	5	Tijdelijke schoolleider	Dezelfde persoon als van school H
Totaal	91		

Instrumenten

Percepties van leerkrachten

De percepties op de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken zijn in kaart gebracht door middel van een vragenlijst die is ontwikkeld door de onderzoekers van de OK-

werkplaats. Deze vragenlijst bestaat uit vier delen: (1) achtergrondgegevens; (2) percepties van leerkrachten op samenwerking; (3) percepties op de aanwezigheid van de interpersoonlijke kenmerken van PLG's en (4) nominatievragen waarin leerkrachten kunnen aangeven met wie zij graag samenwerken. Voor dit onderzoek zijn twee categorieën uit deel 3 gebruikt, de items die samen de normatieve kenmerken van een PLG meten (zie Bijlage A). De eerste categorie is *gezamenlijke verantwoordelijkheid* en bestaat uit drie vragen die elk meten hoeveel leerkrachten, volgens de leerkrachten zelf, binnen het schoolteam gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren. De volgende antwoordmogelijkheden zijn mogelijk: 'geen enkele leerkracht', 'minder dan 25% van de leerkrachten', 'minder dan de helft', 'meer dan de helft' en 'meer dan 70%'. Deze items zijn gebaseerd op het meetinstrument van Wahlstrom en Louis (2008). Zij hebben op deze categorie een Cronbachs alfa (α) van ,85 gemeten. De tweede categorie is *gezamenlijke focus* en bestaat uit twee subcategorieën: *focus op het leren van leerlingen* en *gedeelde visie en doelen*. De eerste bestaat uit vijf vragen die te maken hebben met een focus op leren (Bryk et al., 1999). Bryk et al. (1999) hebben in hun onderzoek voor deze categorie een betrouwbaarheid van $\alpha = ,84$ gemeten. De tweede bevat drie vragen die betrekking hebben op de ervaring van de gedeelde visie en doelen van de school. Deze items zijn gebaseerd op het instrument van Louis en Marks (1998). Voor deze categorie vonden zij een betrouwbaarheid van $\alpha = ,74$. De items binnen de categorie *gezamenlijke focus* worden gemeten op een vierpuntschaal die loopt van 'niet van toepassing' tot 'geheel van toepassing' en de items van de twee subcategorieën stonden door elkaar in de vragenlijst.

Percepties van schoolleiders

Om de percepties van de schoolleiders op de aanwezigheid van de normatieve kenmerken binnen het schoolteam in kaart te brengen, hebben de schoolleiders voorafgaand

aan het interview online een vragenlijst ingevuld. Dit was een aangepaste versie van het deel van de leerkrachtvragenlijst die de normatieve kenmerken meet (zie Bijlage B).

Om antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag is er een interviewleidraad opgesteld voor een gestructureerd interview. De interviewleidraad is opgesteld in samenwerking met onderzoekers van de OK-werkplaats en met drie andere masterstudenten van de RUG die ook onderzoek doen naar het onderwerp 'schoolleiderschap' op OK-werkplaatssscholen. De interviewleidraad bevat de volgende deelonderwerpen: (1) vragen over de OK-werkplaats, (2) vragen over rollen en taken bij de OK-werkplaatsactiviteiten op school (3) vragen over de kenmerken van professionele leergemeenschappen. Dit onderzoek richt zich in principe alleen op de vragen uit deelonderwerp 3 die gericht zijn op de normatieve kenmerken van PLG's, echter zijn de gehele interviews geanalyseerd en is er ook data uit de andere delen van het interview gehaald omdat deze relevant bleken te zijn voor het onderzoek. De volledige interviewleidraad is opgenomen in bijlage C.

Procedure

In het najaar van 2021 zijn de vragenlijsten door de coördinator van de OK-werkplaats naar de leerkrachten van de deelnemende basisscholen gestuurd. Leerkrachten konden deze vrijwillig invullen. De dertien schoolleiders zijn per mail benaderd voor deelname aan de interviews. Vervolgens hebben zij een informatiebrief ontvangen, waarin het doel van de interviews werd beschreven en werd toegelicht dat alle ruwe data worden opgeslagen binnen de beveiligde RUG-werkomgeving en anoniem worden verwerkt. De schoolleiders zijn gevraagd hier toestemming voor te geven door de brief te ondertekenen.

In maart en april 2022 zijn de interviews afgenomen door de aan de scholen gekoppelde OK-werkplaatschoolbegeleiders. Hieraan voorafgaand hebben de drie schoolbegeleiders de interviewleidraad met elkaar besproken, zodat ze de leidraad op dezelfde manier gebruiken. Bij de twee respondenten die schoolleider zijn van twee van de

deelnemende scholen, zijn de vragen over de rol van de schoolleider in de ontwikkeling van de PLG-kenmerken maar in één van de twee interviews behandeld. De schoolbegeleiders waren bekend met de schoolleiders, de interviews met de locatieleiders van school F en school I betrof de eerste ontmoeting tussen beide. In Tabel 2 kan worden afgelezen hoe de interviews verdeeld zijn onder de interviewers.

Tabel 2

Verdeling Interviews onder Schoolbegeleiders

Interviewer	Scholen
1	A, D, F, I
2	B, C, E, H, J
3	G, K, L, M

Voorafgaand aan de interviews zijn de schoolleiders gevraagd de online vragenlijst over de normatieve kenmerken in te vullen. Bij elk interview is een audio-opname gemaakt. Deze opnames zijn vervolgens gelijk verdeeld onder de masterstudenten (waaronder de schrijver van dit onderzoek). Zij hebben de interviews letterlijk getranscribeerd door middel van het programma 'F4 transkript'. De transcripten zijn geanonimiseerd door namen die werden genoemd te vervangen door functiebeschrijvingen van de betreffende personen. Ook hebben de masterstudenten voor elk interview een samenvatting geschreven. De transcripten en samenvattingen zijn vervolgens ter goedkeuring teruggestuurd naar de betreffende schoolleider. Ondertussen zijn de data geanalyseerd. Eén schoolleider heeft enkele opmerkingen teruggestuurd. Deze hebben niet geleid tot veranderingen in de data.

Data-analyse

Onderzoeksvraag 1

Om een antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag zijn de data uit de vragenlijsten van de leerkrachten en schoolleiders geanalyseerd. Allereerst is de

leerkrachtvragenlijst getest op betrouwbaarheid en validiteit door middel van het uitrekenen van Cronbachs alfa en Pearson correlaties. Vanwege het lage respondentenaantal van de schoolleiders, zijn voor de schoolleidersvragenlijst geen Cronbachs alfa's en correlaties uitgerekend.

De betrouwbaarheid van de totale leerkrachtvragenlijst wordt geschat op $\alpha = 0,89$. Voor de categorie *gezamenlijke verantwoordelijkheid* is $\alpha = 0,86$ gevonden en voor *gezamenlijke focus* $\alpha = 0,87$. De gevonden betrouwbaarheidswaarden van de twee subcategorieën die onder *gezamenlijke focus* vallen, te noemen *focus op het leren van leerlingen* en *gedeelde visie en doelen*, zijn respectievelijk $\alpha = 0,80$ en $\alpha = 0,67$.

Uit Tabel 3 blijkt dat de hoofdcategorie *gezamenlijke focus* en de bijbehorende subcategorieën in redelijke mate correleren met *gezamenlijke verantwoordelijkheid*. De twee subcategorieën van *gezamenlijke focus* zijn vrij sterk aan elkaar gerelateerd. De correlaties zijn niet sterk genoeg om te besluiten categorieën samen te voegen.

Tabel 3
Correlaties tussen Categorieën Leerkrachtvragenlijst

	1	2	2.1
1. Gezamenlijke verantwoordelijkheid			
2. Gezamenlijke focus	0,591		
2.1. Focus op leren van leerlingen	0,561	0,966	
2.2. Gedeelde visie en doelen	0,562	0,926	0,785

Noot: alle correlaties zijn significant op het ,001-niveau

In Tabel D1 (zie Bijlage D) zijn de correlaties van de items van de totale vragenlijst af te lezen. De tabel laat zien dat alle items significant met elkaar correleren, behalve item FL3 en FL5. Daarbij is te zien dat het item FL5 sterker correleert met de items van de categorie *gezamenlijke verantwoordelijkheid* dan met de items van de categorie *gezamenlijke focus*

waar dit item onder valt. Bij exclusie van dit item daalt Cronbachs alfa van de categorie *gezamenlijke focus* en subcategorie *focus op het leren van leerlingen*. Om die reden en aangezien de subcategorie *focus op het leren van leerlingen* in eerder onderzoek ook betrouwbaar en valide zijn gebleken (Bryk et al., 1999), is er voor gekozen item FL5 niet te verwijderen.

Omdat er voor deze onderzoeksvraag de scores van zeer kleine groepen of individuen met elkaar vergeleken moeten worden, was het niet mogelijk toetsende analyses uit te voeren. Daarom is ervoor gekozen de data slechts te beschrijven. Door middel van descriptieve statistieken is bestudeerd in hoeverre leerkrachten en schoolleiders de normatieve kenmerken terugzien binnen het schoolteam. Voor de gehele leerkrachtensteekproef en de schoolleiders zijn de minimum- en maximumscores, gemiddelde scores, medianen en standaarddeviaties op de categorieën *gezamenlijke verantwoordelijkheid en gezamenlijke focus* en de subcategorieën van die laatste categorie, *focus op het leren van leerlingen* en *gedeelde visie en doelen*, berekend. Daarnaast zijn voor elke school de gemiddelde scores en standaarddeviaties op de twee hoofdcategorieën berekend. De gemiddelde scores op de twee subcategorieën van *gezamenlijke focus* worden niet gebruikt, omdat de gemiddelden op die twee subcategorieën voor zowel de leerkrachten als de schoolleiders vrij dicht bij elkaar lagen en omdat dit de vergelijking tussen de leerkrachten en schoolleider vergemakkelijkt. De scores die door de schoolleider wordt gegeven zijn naast de gemiddelde score van de leerkrachten van de betreffende school gelegd. Hierbij zijn verschillen als ‘opvallend’ aangemerkt wanneer de scores met (bijna) één punt of meer afwijken.

Onderzoeksvraag 2

Om antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag, is er een inductieve thematische analyse uitgevoerd volgens het stappenplan van Braun en Clarke (2006). Hierbij zijn verschillende leiderschapspraktijken met betrekking tot het ontwikkelen van de normatieve

kenmerken van een PLG onderzocht. Voor elk PLG-kenmerk is apart bestudeerd hoe schoolleiders hun rol in het stimuleren van het kenmerk voor zich zien. De transcripten zijn door de onderzoeker open gecodeerd door middel van het programma ATLAS.ti. Fragmenten in de transcripten waarover werd getwijfeld of ze relevant waren voor het onderzoek kregen de code 'misschien'. Na deze analyse zijn twee interviews uitgesloten van verdere analyse. Ten eerste bleek de data van school C niet bruikbaar omdat het interview werd gehouden met twee personen, waardoor te weinig inzicht verkregen kon worden in het schoolleidersperspectief. Daarnaast zijn in dit interview veel van de relevante vragen niet expliciet gesteld. Dat laatste werd ook vastgesteld bij vier andere schoolleiders. Naar aanleiding van een kritische beschouwing is besloten school B uit te sluiten voor deze onderzoeksvraag vanwege te weinig relevante data. Omdat in de interviews met de andere drie schoolleiders (school E, H en J) wel genoeg relevante informatie zat, zijn deze wel meegenomen.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, heeft een andere masterstudent ook één transcript open gecodeerd. In eerste instantie kwam 44,4% van de toegekende codes inhoudelijk met elkaar overeen. Vervolgens hebben de codeerders gezamenlijk het transcript doorgenomen. Uit deze bespreking bleek dat de lage proportie overeenstemming met name veroorzaakt werd door verschillende manieren van coderen en te weinig kennis bij de tweede beoordelaar over dit onderzoek. Inhoudelijk waren er echter weinig menings- en interpretatieverschillen tussen beide codeerders. Na deze bespreking kwam 84,2% van de codes met elkaar overeen.

Na het open coderen is er per normatief kenmerk gezocht naar mogelijke thema's in de codes door vergelijkbare codes te groeperen. Codes die bij geen enkel thema leken te passen werden samengevoegd onder een voorlopig thema 'diversen'. De potentiële thema's zijn naast de data gelegd om te bestuderen in hoeverre ze een compleet beeld van de data geven. Daarbij

zijn ook de codes herzien en waar nodig aangepast. Alle ‘misschien’-codes zijn hierbij opgelost. Uiteindelijk zijn er 84 verschillende codes toegekend, 27 gericht op *gezamenlijke verantwoordelijkheid*, 30 gericht op *focus op het leren van leerlingen* en 27 gericht op *gedeelde visie en doelen*. Op basis hiervan zijn de definitieve thema’s vastgesteld waaronder alle overgebleven codes vallen en is voor elk thema een passende naam en definitie bepaald. In Bijlage E staat een schema met de definities van de geïdentificeerde thema’s, de bijbehorende codes en de scholen waar die codes zijn gevonden.

Onderzoeksvraag 3

Nadat de kwantitatieve data voor onderzoeksvraag 1 en de kwalitatieve data voor onderzoeksvraag 2 los van elkaar zijn bestudeerd, is gekeken of er patronen in de data te ontdekken zijn die door zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve data worden ondersteund. Ten eerste is gezocht naar opvallende zaken in de kwantitatieve data, zoals de hoogste en laagste scores. Vervolgens is gekeken of deze scores gelinkt kunnen worden aan de kwalitatieve data. Ten tweede is gezocht naar opvallende zaken in de kwalitatieve data, zoals overeenkomsten en verschillen tussen schoolleiders, en is gekeken of die gelinkt konden worden aan de kwantitatieve data.

Resultaten

Aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken

In Tabel 5 staan de centrum- en spreidingsmaten per categorie voor de leerkrachten en de schoolleiders. De gemiddelden en medianen laten zien dat de leerkrachten het idee hebben dat minstens de helft van de leerkrachten zich verantwoordelijk voelt voor de hele school (4-score op de items *gezamenlijke verantwoordelijkheid*) en dat de teamleden grotendeels een gezamenlijke focus hebben (3-score op de items *gezamenlijke focus*). De gemiddelde scores en de medianen van de schoolleiders zijn op alle categorieën nog wat hoger dan die van de leerkrachten. Dit verschil is het grootst op de categorie *gezamenlijke verantwoordelijkheid* en

de subcategorie *gedeelde doelen en afspraken*. Daarnaast liggen de minimumscores van de schoolleiders hoger dan die van de leerkrachten, waarbij bij dezelfde twee categorieën het verschil het grootst is.

Tabel 5

Centrum- en Spreidingsmaten per Categorie voor Leerkrachten (N=91) en Schoolleiders (N=12).

	GV	GF	FL	VD
Minimum				
<i>Leerkrachten</i>	2,00	1,88	2,20	1.33
<i>Schoolleiders</i>	3,67	2,63	2,60	2.67
Maximum				
<i>Leerkrachten</i>	5,00	4,00	4,00	4,00
<i>Schoolleiders</i>	5,00	4,00	4,00	4,00
Gemiddelde				
<i>Leerkrachten</i>	3,96	3,09	3,13	3,04
<i>Schoolleiders</i>	4,39	3,42	3,38	3,47
Mediaan				
<i>Leerkrachten</i>	4,00	3,00	3,00	3,00
<i>Schoolleiders</i>	4,33	3,56	3,50	3,67
Standaarddeviatie				
<i>Leerkrachten</i>	0,85	0,48	0,49	0,55
<i>Schoolleiders</i>	0,53	0,43	0,49	0,46

Noot: GV = gezamenlijke verantwoordelijkheid, GF = gezamenlijke focus, FL = gezamenlijke focus op leren van leerlingen, VD = gedeelde doelen en visie

Tabel 6 laat de gemiddelde scores op de twee categorieën per school zien voor de leerkrachten en de schoolleiders. De leerkrachten van school G ervaren gemiddeld de meest gezamenlijke verantwoordelijkheid, de leerkrachten van school K het meest een gezamenlijke focus. De leerkrachten van beide scholen scoren ook relatief hoog op de andere categorie. Ook de schoolleiders van deze scholen hebben hoge gemiddelde scores op de twee categorieën.

Tabel 6*Gemiddelde Scores van Leerkrachten en Schoolleiders op de Twee Categorieën*

School	Gezamenlijke verantwoordelijkheid		Gezamenlijke focus	
	Leerkrachten	Schoolleiders	Leerkrachten	Schoolleiders
A	3,37 (0,86)	4,33	2,76 (0,43)	3,00
B	3,63 (0,90)	4,67	2,91 (0,23)	3,00
C	3,93 (0,72)	3,67	2,98 (0,24)	2,63
D	3,44 (0,86)	4,00	3,15 (0,36)	3,00
E	3,76 (0,89)	4,00	2,97 (0,51)	3,63
F	3,83 (0,62)	5,00	2,81 (0,30)	3,75
G	4,90 (0,15)	5,00	3,47 (0,48)	3,75
H	4,67 (0,27)	--	3,38 (0,48)	--
I	3,52 (0,71)	4,33	2,74 (0,40)	3,63
J	4,38 (0,49)	5,00	3,55 (0,37)	4,00
K	4,80 (0,30)	5,00	3,73 (0,31)	3,50
L	4,06 (1,10)	3,67	3,29 (0,48)	3,88
M	4,53 (0,56)	4,00	3,28 (0,41)	3,25

De leerkrachten van school A ervaren gemiddeld de minste gezamenlijke verantwoordelijkheid, de leerkrachten van school I het minst een gezamenlijke focus. De leerkrachten van beide scholen scoren ook relatief laag op de andere categorie. De schoolleiders van deze scholen hebben echter relatief hoge scores, alleen de score van schoolleider A op *gezamenlijke focus*, komt redelijk overeen met die van de leerkrachten. Ook bij scholen B en F wijken de scores van de leerkrachten op één of beide categorieën (bijna) meer dan één punt af van de scores van de schoolleiders.

Tot slot vallen school C en M op, aangezien dit de enige twee scholen zijn waar de schoolleider lagere scores toekent aan beide categorieën dan de leerkrachten. De verschillen zijn hier echter niet groot.

De rol die de schoolleider voelt in het stimuleren van de normatieve PLG-kenmerken

Hieronder wordt voor elk van de drie normatieve PLG-kenmerken beschreven in hoeverre schoolleiders zichzelf een rol toekennen in het stimuleren van die kenmerken. De codeboom hiervoor is terug te vinden in Bijlage E.

Om een schoolleider aan te duiden wordt de letter van de school van de schoolleider gebruikt. De schoolleider die zowel op school G en K werkzaam is, wordt aangeduid met ‘schoolleider G/K’, de schoolleider van school H en M met ‘schoolleider H/M’.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid

Zeven van de negen schoolleiders zien voor zichzelf een rol in het stimuleren van een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen het schoolteam, waarvan vier schoolleiders dit ook als een zeer belangrijke rol zien. Schoolleider A geeft hierbij echter aan dat zij niet goed weet op welke manier zij dit moet stimuleren. Zij noemt dan ook geen concrete praktijken waarmee ze dit probeert te doen. Schoolleider D geeft aan dat hij wel probeert dit kenmerk te stimuleren, maar soms te ongeduldig is en wellicht teveel van de leerkrachten verwacht.

Schoolleider F geeft aan dat zij geen grote rol voor zichzelf ziet in het stimuleren van de gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen het team, omdat zij vindt dat dit kenmerk al sterk aanwezig is binnen haar team.

Het blijft onduidelijk in hoeverre schoolleider J voor zichzelf een rol ziet weggelegd om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te stimuleren.

Focus op het leren van leerlingen

Zeven van de negen schoolleiders zien voor zichzelf een rol in het stimuleren van een focus op het leren van leerlingen binnen het team. Schoolleiders D en G/K noemen dit nadrukkelijk een belangrijke taak van de schoolleider, schoolleider F noemt het de belangrijkste taak van de schoolleider.

Ook schoolleider H/M lijkt dit te zien als haar taak, maar benadrukt dat zij ook rekening houdt met de grenzen van de leerkrachten, waardoor die focus op het leren van leerlingen wellicht soms wat minder belangrijk geacht wordt.

Het blijft onduidelijk in hoeverre schoolleiders E en J voor zichzelf een rol zien weggelegd om de gezamenlijke focus van het team op het leren van leerlingen te waarborgen.

Gedeelde doelen en afspraken

Alle schoolleiders vinden dat het een taak van de schoolleider is om te zorgen dat het team dezelfde doelen en afspraken nastreeft. Schoolleiders D, G/K en L benadrukken hierbij dat dit belangrijk is, omdat leerkrachten anders allemaal hun eigen gang zouden gaan.

Leiderschapspraktijken voor het stimuleren van de normatieve PLG-kenmerken

Hieronder worden voor elk van de drie normatieve PLG-kenmerken de gevonden leiderschapspraktijken in thema's beschreven. In Tabel 7 is af te lezen bij welke schoolleiders deze thema's zijn gevonden, zie bijlage E voor de uitgebreide codeboom.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid

Er zijn drie hoofdthema's geïdentificeerd die elk een aantal concrete praktijken bevatten die schoolleiders uitvoeren om een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid in het team te creëren en behouden: 'in teamverband gesprekken voeren en reflecteren', 'leiderschap delen' en 'team sturen in de juiste richting'. De thema's worden hieronder beschreven. Daarnaast wordt er nog een thema besproken die niet binnen één van de andere thema's past en maar bij één schoolleider is gevonden: 'saamhorigheid in het team creëren'.

Tabel 7*Geïdentificeerde Thema's per Schoolleider*

Thema's	A	D	E	F	G/K	H/M	I	J	L	Tot.
Gezamenlijke verantwoordelijkheid										
In teamverband gesprekken voeren en reflecteren			X	X	X	X	X		X	6
Leiderschap delen		X	X	X	X	X	X	X	X	8
Team sturen in de juiste richting		X			X	X	X	X		5
Saamhorigheid in het team creëren									X	1
Focus op het leren van leerlingen										
Observeren bij en evalueren met leerkrachten	X	X	X	X		X	X		X	7
Gezamenlijke gesprekken gericht op het leren van leerlingen voeren	X	X	X	X	X	X			X	7
Inhoudelijke kennis, scholing en/of ondersteuning faciliteren		X			X	X	X			4
Organisatorische keuzes baseren op wat het beste is voor de leerlingen		X		X		X		X	X	5
Gedeelde visie en doelen										
Gezamenlijke gesprekken voeren en afspraken maken	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Duidelijke grenzen stellen en deze bewaken	X	X	X		X	X	X	X	X	8
Behoeften en grenzen van teamleden in acht nemen					X	X	X		X	4

In teamverband gesprekken voeren en reflecteren. Zes van de negen schoolleiders gaven aan dat zij een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid proberen te stimuleren door veel met het team in gesprek te gaan over wat er in de school gebeurt en hierop te

reflecteren. Het inzetten van teamvergaderingen werd genoemd als concrete praktijk om die gesprekken te faciliteren. Een schoolleider geeft hier het volgende over aan:

Wij waren in het verleden altijd koning in eigen lokaal, het onderwijs is zo veranderd dat dat beslist niet meer kan. Wij zijn gewoon afhankelijk van elkaar geworden, omdat steeds meer kinderen soms de instructie in de ene groep krijgen of in de andere groepen, dat kun je niet meer los van elkaar zien (...) Maar wij moeten van elkaar leren en dat merk je ook in de teamvergadering (...) Hoe kunnen het onderwijs in de school samen met elkaar op een hoger plan krijgen? Dat staat centraal in de vergaderingen en dan kun je niet meer zeggen van “Oh jongens, ik heb 7/8, wat er in 3/4 gebeurt vind ik niet belangrijk”, nee zo werkt dat niet meer. (Schoolleider H/M)

Leiderschap delen. Bijna alle schoolleiders proberen gezamenlijke verantwoordelijkheid in het team te stimuleren door hun leiderschap op verschillende manieren te delen met teamleden. Zo laten zij hun leerkrachten meebeslissen over bepaalde zaken of geven zij taken uit handen zodat leerkrachten zich meer verantwoordelijk gaan voelen. Op deze manier proberen schoolleiders hun teamleden in hun eigen kracht te zetten, waardoor het team in zijn gezamenlijkheid goed functioneert, zoals een schoolleider uitlegt:

Ik zeg ook altijd van: “Iedereen heeft zijn eigen kracht. Die heb je misschien nog niet ontdekt, of wel en die heb ik nog niet ontdekt, maar laat die kracht werken in je gezamenlijkheid.” (Schoolleider L)

Om dit te faciliteren stellen schoolleiders bepaalde leerkrachten aan als specialist voor een bepaald onderwerp of stellen zij werkgroepen in waarin een groep leerkrachten de verantwoordelijkheid krijgt over één bepaald onderwerp dat binnen de school speelt. Leerkrachten kunnen het specialisme of de werkgroep kiezen op basis van hun eigen

interesses. Schoolleider E geeft hierbij wel aan dat hij de noodzaak voelt de deelname aan een werkgroep verplicht te stellen, omdat sommige leerkrachten anders niet zullen meedoen.

Het team sturen in de juiste richting. Vijf schoolleiders lijken tevens te kiezen voor meer sturende praktijken om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te stimuleren. Deze schoolleiders geven aan dat zij als leider een bepaalde richting moeten geven, zodat het voor iedereen duidelijk is wat het gezamenlijke doel is. Een schoolleider gaf aan:

Ik denk, als schoolleider moeten we een stip op de horizon hebben, dus alles wat je doet moet wel gericht zijn op die ene stip en daar zijn we samen verantwoordelijk voor. En als we die stip niet hebben, dan gaan we alle kanten op. (Schoolleider G)

Deze schoolleiders geven aan dat ze zelf goed moeten weten wat belangrijk is, dat ze hierop proberen aan te sturen en ook controleren of de gemaakte afspraken worden nagekomen. Schoolleider I benoemt specifiek dat zij de gezamenlijke verantwoordelijkheid probeert te stimuleren door zelf het goede voorbeeld te geven en hierdoor een aanspreekcultuur te creëren: alle leerkrachten hebben de verantwoordelijkheid over alle leerlingen en hebben dus ook de plicht andere leerlingen aan te spreken op hun gedrag.

Saamhorigheid in het team creëren. In het interview met schoolleider L viel nog een vierde thema op die in de andere interviews niet naar voren is gekomen. Deze schoolleider probeert de gezamenlijke verantwoordelijkheid met name te stimuleren door te zorgen voor goede banden tussen leerkrachten. Zij legde uit dat ze leerkrachten aanmoedigt ook met elkaar te praten over dingen die niet met de school te maken hebben en irritaties direct op te lossen. Zij denkt dat leerkrachten elkaar hierdoor beter zullen begrijpen en ook meer voor elkaar zullen willen doen.

Focus op het leren van leerlingen

Er zijn vier thema's geïdentificeerd waar een aantal concrete praktijken onder vallen die schoolleiders uitvoeren om ervoor te zorgen dat het schoolteam zich in de eerste plaats focust op het optimaal leren van alle leerlingen: 'observeren bij en evalueren met individuele leerkrachten', 'gezamenlijke gesprekken gericht op het leren van leerlingen voeren', 'inhoudelijke kennis, scholing en/of ondersteuning faciliteren', en 'organisatorische keuzes baseren op wat het beste is voor de leerlingen'. De thema's worden hieronder besproken. Eén schoolleider omschreef een specifieke praktijk waaruit, ten opzichte van de gevonden thema's, een ander uitgangspunt blijkt. Ook deze wordt besproken.

Observeren bij en evalueren met individuele leerkrachten. In zeven van de negen interviews kwam naar voren dat schoolleiders klassenbezoeken inzetten om de focus op het leren van leerlingen bij de leerkrachten te stimuleren. Tijdens deze bezoeken controleren de schoolleiders of de leerkrachten handelen naar wat het beste voor de leerling is:

Niet zozeer ingaan op wat de leerkracht doet maar wat voor effect zie je nou bij de leerling. En dan zijn er soms leerlingen die afhaken. Of die niet mee kunnen komen of die niet mee willen doen of... Naja ik stel dan vragen, bijvoorbeeld: "Je laat kinderen vingers opsteken en dan geef je een kind de beurt en het kind zegt iets en dan zeg je letterlijk: "Nou net niet helemaal", en dan ga je door naar de volgende en dan zeg ik: "Wat gebeurt er dan met dat kind?" (Schoolleider F)

Naar aanleiding van de klassenbezoeken gaan schoolleiders met de leerkrachten in gesprek en leerkrachten die niet focussen op het optimaal leren van de leerlingen worden hierop aangesproken:

Deze leerlingen verdienen gewoon optimale kansen, die hebben ze van thuis uit niet allemaal. Dus alles wat we doen moet gewoon in dienst van de leerling staan. Zo probeer ik zelf ook wel te handelen. Ik heb natuurlijk wel eens een conflict met leerkrachten over iets wat ze dan zelf veel energie kost of waar ze van zeggen: “Nou, ik heb daar mijn eigen beeld over”. Maar zeg ik: “Wat betekent het voor de leerling?” Want dat is uiteindelijk waar we het voor doen. En ik kies in dat geval ook voor de leerling, niet voor de leerkracht. (Schoolleider D)

Gezamenlijke gesprekken gericht op het leren van leerlingen voeren. Naast de individuele klasbezoeken en gesprekken, proberen zeven schoolleiders ook met gezamenlijke gesprekken de focus van leerkrachten op het leren van leerlingen te vestigen. In deze gesprekken proberen de schoolleiders de visie van de school over te dragen en leerkrachten zich verantwoordelijk te laten voelen over het leren van de leerlingen. Schoolleider E zet hierbij een datamuur in. Op zo'n datamuur staan de toetsresultaten van elke klas. Schoolleider E gebruikt dit om leerkrachten bewust te maken van de resultaten van hun leerlingen en om samen vervolgstappen te kunnen bespreken.

Inhoudelijke kennis, scholing en/of ondersteuning faciliteren. Vier schoolleiders gaven aan dat zij een op het optimaal leren van leerlingen gefocust schoolteam proberen te creëren, door leerkrachten meer kennis en vaardigheden over het leren van leerlingen op te laten doen. Sommige schoolleiders geven het hele team op voor een specifieke training die focust op het handelen van de leerkracht en daarmee het leren van leerlingen. Daarnaast zorgen schoolleiders voor individuele ondersteuning voor leerkrachten die niet voldoende functioneren. In de interviews met schoolleider G/K kwam tevens sterk naar voren dat zij ook zelf kennis opdoet, dit deelt met het team, boeken aanreikt en leerkrachten probeert te stimuleren die boeken te lezen.

Organisatorische keuzes baseren op wat het beste is voor de leerlingen. Naast dat schoolleiders op een directe manier een focus op het leren van leerlingen bij leerkrachten stimuleren, proberen zij ook door middel van organisatorische keuzes de focus van het team op het leren van leerlingen te behouden. (Waarnemend) schoolleider F zet extra financiële middelen (NPO-gelden) in op extra ondersteuning voor leerlingen met leerachterstanden en is bovendien samen met het team op zoek naar een ‘didacticus’ als nieuwe schoolleider. Schoolleider L heeft ervoor gezorgd dat de zorgstructuur van de school doelgerichter en functioneler is geworden en laat schoolleider D leerkrachten die langdurig onvoldoende functioneren afvloeien.

Balans tussen leerkracht en leerling. Hierboven zijn praktijken besproken die schoolleiders inzetten om de focus van het team te richten op het leren van leerlingen. Schoolleider H/M geeft echter aan dat zij niet van haar collega’s verwacht dat zij te allen tijde de focus op het leren van leerlingen hebben liggen. Zij legt uit:

Kijk, en daar moet je dan een beetje dat evenwicht in zien te vinden hè, en dan moet je soms even de ene keer kiezen iets meer voor de kinderen en de andere keer kies ik iets meer voor collega's die zeggen: “Dit past er even net niet meer bij”. En dan kan ik wel eens denken van ja, dat gaat dan toch wel ten koste van het leren of de motivatie van de kinderen. Maar dan heb ik even toch de collega's op nummer één staan, waardoor, ik denk precies wat jij daar ook aangeeft van, ik wil niet over hun grens gaan, want dan gaat het helemaal fout. En dan heb ik er helemaal niks aan. (Schoolleider H/M).

Gedeelde visie en doelen

Er zijn drie thema's geïdentificeerd waaronder een aantal concrete praktijken vallen die schoolleiders uitvoeren om ervoor te zorgen dat het schoolteam het eens is over een schoolvisie en schoolbrede doelen: ‘gezamenlijke gesprekken over doelen en waarden voeren

en hier afspraken over maken', 'duidelijke grenzen stellen en deze bewaken' en 'behoeften en grenzen van teamleden in acht nemen'. De thema's worden hieronder besproken.

Gezamenlijke gesprekken over doelen en waarden voeren en hier afspraken over maken. Alle schoolleiders hebben op een bepaald moment in het interview aangegeven dat het van belang is om met elkaar te praten over de doelen en waarden op de school en hier afspraken over te maken om hier eensgezindheid over te bereiken. Gesprekken kunnen gebruikt worden om leerkrachten mee te laten denken over de schoolafspraken of om te achterhalen waarom een leerkracht zich niet aan de gemaakte afspraken houdt, zoals schoolleider G/K vertelt:

Ik heb een gesprek gehad met een collega, die is heel erg voor ervaringsgericht werken. Maar toen heb ik haar uitgelegd van: "Maar wij hebben deze populatie en die hebben dit en dit nodig en misschien zou jij, in plaats van ervaringsgericht, wat meer ontwikkelingsgericht kunnen gaan werken." En daar hebben we toen een heel mooi gesprek over gehad. En dat waren voor haar ook wel wat eyeopeners. En toen zei ze: "Weet je, ik snap wat je zegt en ik zal het nog lang niet altijd met je eens zijn, maar ik ga met je mee. (Schoolleider G/K)

Duidelijke grenzen stellen en deze bewaken. Alle schoolleiders, behalve schoolleider F, proberen ervoor te zorgen dat leerkrachten dezelfde doelen en afspraken naleven, door hen hierin te sturen en te controleren. Een aantal schoolleiders gaf aan dat het van belang is om de gemaakte afspraken ook op papier te zetten, in bijvoorbeeld handboeken of op kwaliteitskaarten, zodat zij hiernaar terug kunnen verwijzen als de afspraken niet worden nageleefd. Op die manier kunnen schoolleiders hun leerkrachten aanspreken op het niet nakomen van de afspraken. Zij zien het dan ook als hun taak om te controleren of de doelen en afspraken nageleefd worden. Schoolleider D geeft hiervan een voorbeeld:

Dan hadden we afgesproken, we doen drie keer inloop en dan merk je op een gegeven moment dat inloop niet loopt. (...) Toen hebben we op een gegeven moment ook gezegd, we gaan gewoon turven.” (Schoolleider D)

Drie schoolleiders geven hiernaast expliciet aan dat zij als schoolleiders grenzen stellen, waarbinnen leerkrachten hun eigenheid kwijt kunnen. Als leerkrachten te ver buiten de lijnen gaan, is het de taak van de schoolleider de leerkrachten weer terug binnen de grenzen te krijgen, door met hen in gesprek te gaan.

Behoeften en grenzen van teamleden in acht nemen. Tot slot komt bij vier schoolleiders naar voren dat zij, naast het bewaken van de doelen, ook de grenzen van leerkrachten in acht proberen te nemen. Zo geven deze schoolleiders aan dat het hun taak is om ervoor te zorgen dat doelen en afspraken wel haalbaar zijn voor en passen bij de leerkrachten. Schoolleider L geeft daarnaast aan dat zij het als haar taak ziet eerst de weerstand van leerkrachten ten opzichte van een nieuw project weg te nemen door hen bijvoorbeeld tijd te gunnen om aan het nieuwe idee te wennen. Schoolleider H geeft aan ook altijd open te staan voor leerkrachten die een bepaald onderwerp opnieuw willen bespreken.

Patronen tussen de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken op de school en de leiderschapspraktijken van de schoolleider

Er zijn geen duidelijke, algemene patronen gevonden tussen de scores op de vragenlijsten en de leiderschapspraktijken die de schoolleiders inzetten. Wel zijn er twee kleine patronen ontdekt, waarbij de één betrekking heeft op één schoolleider maar twee scholen en de ander op twee schoolleiders van twee scholen. Deze patronen worden hieronder toegelicht.

De leerkrachten van school G en K geven gemiddeld de hoogste scores op de vragenlijst dus op deze scholen wordt, vergeleken met de andere scholen, de hoogste mate van

gezamenlijke verantwoordelijkheid en gezamenlijke focus ervaren. Opvallend is dat deze twee scholen dezelfde schoolleider hebben. Uniek aan deze schoolleider is dat zij, vergeleken met de andere deelnemende schoolleiders, veel aandacht schenkt aan kennisontwikkeling bij zichzelf en bij de leerkrachten. Zo legde zij uit boeken aan te reiken, de leerkrachten te stimuleren deze te gaan lezen en zelf kennis die ze had opgedaan te delen met het team. Daarop aansluitend lijkt zij veel waarde te hechten aan leerkrachtprofessionalisering:

Onderwijs is natuurlijk een hele platte organisatie, je kunt haast ook geen promotie maken en onder promotie wordt dan verstaan: je wordt IB'er of je wordt directeur. Maar dat is natuurlijk een beetje... ik wil niet zeggen dat het onzin is maar waarom kan je niet werken aan heel goed leerkracht zijn? (Schoolleider G/K)

Op deze manier probeert zij de focus van het team op het leren van leerlingen te houden. Wat ook uniek lijkt aan deze schoolleider, is dat zij voor zichzelf erg duidelijk voor ogen lijkt te hebben welke richting zij op wil met het team en de school. Zij omschrijft dit als een stip op de horizon waarop alles wat er in de school gebeurt gericht moet zijn. Zij ziet het als haar taak de leerkrachten gefocust te houden op die stip, waar wel enigszins vanaf geweken mag worden om de eigenheid te bewaren, maar niet teveel.

Verder lijkt er een patroon te zitten tussen de door de leerkrachten ervaren aanwezigheid van een gezamenlijke verantwoordelijkheid op school A en school D en de rol die de betreffende schoolleiders hierin vervullen. Op deze scholen wordt, vergeleken met de andere scholen, de laagste gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren. De schoolleiders van deze scholen geven beide aan wel te vinden dat zij een rol hebben in het stimuleren van die gezamenlijke verantwoordelijkheid in het team. Schoolleider A geeft echter aan niet goed te weten hoe zij dit moet doen en schoolleider D geeft aan wel eens wat te ongeduldig te zijn.

Discussie

Er is groeiend bewijs voor de positieve effecten van een professionele leergemeenschap op de professionalisering van en samenwerking tussen leerkrachten en de leerresultaten van leerlingen (Bryk et al., 1999; Little, 2002; Vescio et al., 2008; Kalkan, 2016; Vanblaere & Devos, 2016; Zheng et al., 2016; Song & Choi, 2017). In deze studie is onderzocht in hoeverre de normatieve PLG-kenmerken door leerkrachten en schoolleiders worden teruggezien op Success for All scholen, in hoeverre en op welke manieren de schoolleider deze PLG-kenmerken probeert te stimuleren binnen het schoolteam en of er patronen te vinden zijn tussen de aanwezigheid van de PLG-kenmerken en de rol die de schoolleider hierin inneemt. Hieronder worden de resultaten per onderzoeksvraag besproken.

Aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten en schoolleiders van de Success for All scholen gemiddeld vrij positief staan ten aanzien van de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken op hun school, waarbij de ervaring van de schoolleiders gemiddeld nog iets positiever is dan die van de leerkrachten. Op schoolniveau kan opgemerkt worden dat alleen de scores van de schoolleiders van school C en M lager zijn dan de scores van de leerkrachten van die scholen, al zijn de verschillen klein. De schoolleiders van school A, D, F en I scoren op één of beide categorie(ën) bijna of meer dan één punt hoger dan de leerkrachten. Deze schoolleiders lijken dus duidelijk meer gezamenlijke verantwoordelijkheid en/of gezamenlijke focus te ervaren in het team dan de leerkrachten.

Leiderschapspraktijken voor het stimuleren van de normatieve PLG-kenmerken

Over het algemeen geven de schoolleiders van de Success for All-scholen aan voor zichzelf een rol te zien in het stimuleren van de normatieve PLG-kenmerken. Het stimuleren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid, een focus op het leren van leerlingen en gedeelde visie en doelen wordt dus door schoolleiders gezien als een taak van de schoolleider.

Er zijn in totaal twaalf groepen leiderschapspraktijken geïdentificeerd, vier voor *gezamenlijke verantwoordelijkheid*, vijf voor *focus op het leren van leerlingen* en drie voor *gedeelde visie en doelen*. Als deze praktijken worden vergeleken met de drie leiderschapsstijlen: onderwijskundig, transformatieel en gedeeld leiderschap, komen alle drie de stijlen naar voren. Voor elk PLG-kenmerk is een thema geïdentificeerd waaruit een meer sturende rol van de schoolleider blijkt: voor *gezamenlijke verantwoordelijkheid* het sturen van het team in de juiste richting, voor *focus op het leren van leerlingen* het observeren van leerkrachten en voor *gedeelde visie en doelen* het stellen en bewaken van grenzen. Deze thema's passen bij onderwijskundig leiderschap omdat de schoolleiders met deze praktijken een meer top-down beleid lijkt te voeren (Hallinger, 2003). Vooral uit het thema 'observeren bij en evalueren met leerkrachten' blijkt ook de focus op het primaire proces die bij onderwijskundig leiderschap sterk naar voren komt. Ook 'organisatorische keuzes baseren op wat het beste is voor de leerlingen' past hierbij.

Voor elk PLG-kenmerk is ook een thema geïdentificeerd die te maken heeft met het voeren van gezamenlijke gesprekken met het team. Deze thema's passen bij transformatieel leiderschap. Door middel van deze gesprekken neemt de schoolleider de leerkrachten mee in de schoolprocessen en is er dus sprake van een meer bottom-up beleid. Ook het thema 'behoefte en grenzen van teamleden in acht nemen' en de twee thema's die bij slechts één schoolleider zijn gevonden: 'saamhorigheid in het team stimuleren' en 'balans tussen leerling en leerkracht' passen bij transformatieel leiderschap omdat bij deze thema's stilgestaan wordt bij de behoeften van de leerkrachten (Hallinger, 2003).

Voor het kenmerk *gezamenlijke verantwoordelijkheid* is de leiderschapspraktijk 'leiderschap delen' geïdentificeerd. Deze praktijk sluit aan bij de leiderschapsstijl gedeeld leiderschap. Dit zou betekenen dat schoolleiders denken dat een gezamenlijke verantwoordelijkheid gestimuleerd kan worden door bepaalde taken over te hevelen aan

anderen. Hier zou een kanttekening bij geplaatst kunnen worden. In dit onderzoek wordt *gezamenlijke verantwoordelijkheid* gedefinieerd als ‘de mate waarin het gehele team verantwoordelijkheid draagt voor het functioneren en verbeteren van de school’ (Wahlstrom & Louis, 2008; Lomos et al., 2011). Met gedeeld leiderschap wordt bedoeld dat schoolleiders bepaalde taken en verantwoordelijkheden delen met één of meerdere teamleden (maar niet per se het hele team). Het delegeren van taken naar een aantal teamleden hoeft echter nog niet te betekenen dat het hele team zich verantwoordelijk voelt voor het functioneren van de school. In sommige interviews leek het er echter wel op dat de schoolleider deze twee begrippen aan elkaar gelijkstelde en daarom het delen van leiderschap noemde als een praktijk om de *gezamenlijke verantwoordelijkheid* te stimuleren. Omdat het niet duidelijk is of sommige schoolleiders *gezamenlijke verantwoordelijkheid* juist geïnterpreteerd hebben of niet, kan niet met zekerheid gesteld worden dat schoolleiders van Success-for-All daadwerkelijk gedeeld leiderschap inzetten als praktijk om het PLG-kenmerk *gezamenlijke verantwoordelijkheid* te stimuleren. Meer onderzoek naar het delen van leiderschap om *gezamenlijke verantwoordelijkheid* te bevorderen is gewenst.

De geïnterviewde schoolleiders zetten niet enkel praktijken in die passen bij één van de leiderschapsstijlen, maar gebruiken de praktijken passend bij verschillende stijlen door elkaar. Dit is in lijn met Daniels et al. (2019), die stellen dat schoolleiders de verschillende stijlen combineren en niet één stijl inzetten. De gevonden concrete leiderschapspraktijken sluiten bovendien aan bij een aantal van de leiderschapspraktijken omschreven door Leithwood et al., (2020) die in de inleiding van dit onderzoek genoemd zijn omdat ze in verband lijken te staan met het stimuleren van de PLG-kenmerken. De praktijken die in dit onderzoek zijn geïdentificeerd zijn echter concreter uitgewerkt en geven inzicht in op welke manier schoolleiders de normatieve kenmerken proberen te bevorderen. Zo kunnen de gevonden thema's bij het PLG-kenmerk *focus op het leren van leerlingen* gezien worden als concrete

handelingen van schoolleiders binnen de leiderschapspraktijk ‘behoud de focus van het personeel op de onderwijstaak’ van Leithwood et al. (2020) en de gevonden thema’s bij *gedeelde visie en doelen* als concrete handelingen van schoolleiders binnen de leiderschapspraktijken ‘bouw aan een gedeelde visie’ en ‘identificeer specifieke, gedeelde kortetermijndoelen’.

Tijdens het transcriberen en analyseren van de interviews kwam naar voren dat schoolleiders niet altijd een duidelijk onderscheid maken tussen de drie normatieve PLG-kenmerken en regelmatig dezelfde of vergelijkbare antwoorden bij verschillende PLG-kenmerken gaven. Ook in de thema’s is dit terug te zien, vooral in het feit dat binnen elk kenmerk een thema is geïdentificeerd dat gericht is op het voeren van gezamenlijke gesprekken. Dit duidt er op dat er overlap bestaat tussen de drie normatieve PLG-kenmerken, wat aansluit bij de onduidelijkheden die er in de literatuur bestaan over de operationalisering van het PLG-construct (Vanblaere & Devos, 2016; Valckx, 2020; Huijboom et al., 2020). Meer onderzoek naar het construct ‘professionele leergemeenschappen’ is nodig om onduidelijkheden en dubbelzinnigheden op te heffen.

Patronen tussen de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken op de school en de leiderschapspraktijken van de schoolleider

Dit onderzoek heeft niet als doel gehad de effecten van de leiderschapspraktijken op de ontwikkeling van een PLG te meten. Wel is er gezocht naar patronen die mogelijke relaties aan het licht zouden kunnen brengen. Er zijn geen algemene patronen in de data gevonden. Zo kan op basis van de gevonden data bijvoorbeeld niet gesteld worden dat de schoolleiders van scholen waarop een sterke aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken wordt ervaren meer en/of andere leiderschapspraktijken toepassen dan schoolleiders van scholen waar de PLG-kenmerken minder sterk naar voren komen. Wel zijn er twee specifieke patronen gevonden. Zo geven de leerkrachten van de scholen G en K gemiddeld de hoogste scores op

de vragenlijst. Aangezien deze twee scholen dezelfde schoolleider hebben, kan dit er op duiden dat deze schoolleider praktijken uitvoert die bevorderend zijn voor de ontwikkeling van de normatieve PLG-kenmerken. Omdat niet getest kan worden of hier sprake is van een oorzaak-gevolgrelatie, kan dit niet met zekerheid gesteld worden. Wat een andere verklaring voor dit patroon kan zijn, is de schoolgrootte. School G en K zijn beide kleine plattelandsscholen met respectievelijk 44 en 78 leerlingen. De Jong et al. (2020) geven in hun onderzoek aan dat het zou kunnen dat op kleinere scholen de schoolleider meer betrokken is bij samenwerking. In lijn met deze voorzichtige conclusie kan ook gesteld worden dat de mogelijkheid bestaat dat de grootte van de school invloed heeft op de ervaren aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken en de rol van de schoolleider hierin. Verder onderzoek naar de invloed van schoolgrootte op de rol van de schoolleider in het ontwikkelen van (normatieve) PLG-kenmerken is nodig om sterkere conclusies te kunnen trekken.

Het tweede patroon dat is gevonden, lage scores op *gezamenlijke verantwoordelijkheid* in combinatie met een beperkte rol van de schoolleider in het stimuleren van dat kenmerk op scholen A en D, kan er op duiden dat de schoolleider van belang is bij de ontwikkeling van *gezamenlijke verantwoordelijkheid*. Ook hier geldt echter dat dit niet met zekerheid gezegd kan worden, omdat de mogelijke oorzaak-gevolgrelatie niet getest kan worden.

Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek heeft een aantal beperkingen een rol gespeeld die de resultaten hebben kunnen beïnvloeden. Deze beperkingen worden hieronder besproken en aanbevelingen voor vervolgonderzoek op basis van deze beperkingen worden gegeven.

Dit onderzoek was gebonden aan een vaste participantengroep: leerkrachten en schoolleiders van de dertien Nederlandse Success-for-All scholen. Het aantal respondenten was hierdoor relatief klein en statistische analyses voor de eerste onderzoeksvraag waren hierdoor niet mogelijk. Omdat dit onderzoek slechts gericht was op de aanwezigheid van

normatieve PLG-kenmerken en de rol van de schoolleider hierin op Nederlandse Success-for-All-scholen, is dit voor dit onderzoek geen belangrijke beperking. Het leidt er echter wel toe dat de resultaten in dit onderzoek niet gegeneraliseerd kunnen worden naar een bredere populatie. Daarom wordt toch aanbevolen om het onderzoek te herhalen met een grotere steekproef.

De interviews zijn uitgevoerd door de drie OK-werkplaatsschoolbegeleiders, met de gedachte dat dit ten goede komt aan de betrouwbaarheid van de resultaten omdat de schoolleiders bekend zijn met deze personen. De interviewleidraad bevatte meerdere onderwerpen en de relevante vragen voor dit onderzoek zaten helemaal aan het eind van het interview. Dit lijkt er toe te hebben geleid dat de interviewers soms maar weinig tijd besteedden aan de voor dit onderzoek relevante vragen. Tijdens het transcriberen van de interviews is bovendien gebleken dat in sommige interviews niet alle relevante vragen voor dit onderzoek gesteld zijn en niet altijd even goed is doorgevraagd. Na een kritische beschouwing bleek dat dit vooral het geval is geweest bij de interviews die schoolbegeleider 2 heeft afgenomen. Twee van deze interviews zijn uitgesloten voor de analyse van dit onderzoek. De andere drie interviews zijn wel meegenomen omdat deze nog wel genoeg relevante data leken te bevatten. Hierbij is echter meer interpretatie door de onderzoeker nodig geweest, wat wellicht geleid kan hebben tot onjuistheden in de resultaten. Om meer zekerheid te kunnen krijgen over de gevonden leiderschapspraktijken in dit onderzoek, wordt daarom aanbevolen het onderzoek te herhalen waarbij de interviews zich alleen richten op de rol van de schoolleider in het ontwikkelen van de PLG-kenmerken en waarbij de interviews door één persoon worden afgenomen die goed op de hoogte is van het onderzoeksdoel.

Conclusie

Dit onderzoek heeft inzicht geboden in de aanwezigheid van de normatieve PLG-kenmerken en de mogelijke rol van de schoolleider hierin op Success-for-All-scholen.

Leerkrachten en schoolleiders ervaren een redelijk hoge gezamenlijke verantwoordelijkheid en hebben het idee dat het schoolteam zich veelal richt op het leren van leerlingen, eenzelfde visie deelt en dezelfde doelen nastreeft. Kleine tot gematigde verschillen tussen schoolleiders en leerkrachten en tussen scholen zijn gevonden. In dit onderzoek zijn verder meerdere concrete praktijken geïdentificeerd die schoolleiders inzetten om de normatieve PLG-kenmerken te stimuleren. Deze praktijken geven meer inzicht in en een concreter beeld van *hoe* schoolleiders hun praktijken uitvoeren om de PLG-kenmerken te stimuleren dan tot nu toe bekend was in de literatuur. Tot slot kan op basis van de twee gevonden patronen voorzichtig gesteld worden dat de schoolleider invloed heeft op de ontwikkeling van de normatieve PLG-kenmerken.

Literatuurlijst

- 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.proxy-ub.rug.nl/10.1016/j.leaqua.2006.10.003>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- 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>
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219–249.
<https://doi.org/10.1177/00131610121969307>
- 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*, 1-17
<https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5e ed.). Taylor & Francis Group.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher

- Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: Operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, (46)5, 751-769. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630>
- Kalkan, F. (2016). Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1619–1637. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- 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. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5).
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom?

- Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. <https://doi.org/10.1086/444197>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011) Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Taylor & Francis.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Veldman, M. A., de Boer, H., van Kuijk, M. F., & Bosker, R. J. (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland*. Rijksuniversiteit Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9e ed.). Sage Publications.
- Patton, M.O. (2002). *Qualitative research and evaluation method* (3e ed). Sage Publications.
- Şahin, M. D. & Öztürk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301-310. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/671063>
- Song, K.-O., & Choi, J. (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>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2014). Leadership in Professional Learning Communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 94–102. <https://doi.org/10.1177/183693911403900312>
- 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, <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <http://dx.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>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993>
- Van Kuijk, M., Mullender-Wijnsma, M., & Bosker, R. (2021). A Systematic Review of

Studies Addressing the Implementation of the Evidence-Based Whole-School Reform

“Success for All.” *ECNU Review of Education*, 4(1), 128–163.

<https://doi.org/10.1177/2096531120961521>

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>

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.

<https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>

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>

Bijlage A
Leerkrachtvragenlijst

Bijlage B
Schoolleidersvragenlijst

Bijlage C

Interviewleidraad Schoolleiders OK-werkplaats

Bijlage D

Itemcorrelaties

Tabel D1

Itemcorrelaties Leerkrachtvragenlijst

Item	GV1	GV2	GV3	FL1	FL2	FL3	FL4	FL5	VD1	VD2
GV1										
GV2	.792									
GV3	.559	.633								
FL1	.335	.319	.217**							
FL2	.494	.490	.389	.503						
FL3	.282	.331	.320	.537	.614					
FL4	.330	.306	.344	.402	.435	.547				
FL5	.475	.491	.472	.331	.427	.206*	.302			
VD1	.370	.377	.414	.421	.525	.525	.495	.469		
VD2	.447	.450	.364	.527	.485	.501	.553	.524	.504	
VD3	.300	.361	.378	.408	.447	.244	.412	.376	.367	.346

Noot: GV = gezamenlijke verantwoordelijkheid, FL = focus op het leren van leerlingen, VD = gedeelde visie en doelen. Correlaties zonder * zijn significant op het ,001 niveau, ** = correlatie is significant op het ,05 niveau, * = correlatie is niet significant.

Bijlage E

Geïdentificeerde thema's en bijbehorende codes per PLG-kenmerk

Rol schoolleider: gezamenlijke verantwoordelijkheid		
<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
Taak schoolleider	belangrijke taak (E, G/K, H/M, I, L), ja, want schoolleider is verantwoordelijk voor school als geheel (A)	De schoolleider ziet het stimuleren van de gezamenlijke verantwoordelijkheid in het team als een taak voor zichzelf.
Moeilijke taak schoolleider	wil wel, maar weet niet goed hoe (A) probeert wel, maar is ongeduldig (D)	De schoolleider ziet het stimuleren van de gezamenlijke verantwoordelijkheid in het team wel als een taak voor de schoolleider, maar weet zelf niet goed hoe hij dit moet doen.
Niet echt taak schoolleider	is uit zichzelf ontstaan en is niet nodig om verder te stimuleren (F)	De schoolleider vindt het niet nodig de gezamenlijke verantwoordelijkheid verder te stimuleren, omdat dit al aanwezig is in het team.
Leiderschapspraktijken: gezamenlijke verantwoordelijkheid		
<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
In teamverband gesprekken voeren en reflecteren	praten met elkaar (E, F, G/K, H/M, I), teamvergaderingen (E, F, H/M) inhoudelijke onderwerpen op vergaderingen (G/K), gesprekken voeren over schoolbrede inzet nieuw project (L), gezamenlijk beleidsstukken en onderwijsplannen bespreken (G/K), gezamenlijk reflecteren (G/K)	De schoolleider gaat in gesprek met het hele team over wat er op de school gebeurt en wat er beter kan.

Leiderschap delen	verantwoordelijkheden delen (D, E, G/K, I, J), mensen die enthousiast zijn laten vertellen (L), leerkrachten meenemen in beslissingen (F, H/M, L), mensen in hun kracht zetten (G/K, L), vertrouwen uitdragen (G/K), deelname aan werkgroep verplicht stellen (E)	De schoolleider geeft teamleden verantwoordelijkheden zoals een bepaalde specialisatie of laat teamleden meebeslissen bij bepaalde keuzes.
Team sturen in de juiste richting	Aansturen gezamenlijke visie (G/K), leerkrachten overtuigen van nieuwe initiatieven (J), zelf goede voorbeeld geven (I), structuur en aanpak voor teamsamenwerking instellen (leerKRACHT) (D), controle nakoming afspraken (G/K), afspraken op papier zetten (G/K), leerkrachten die niet deelnemen aan schoolbrede projecten aanspreken (H/M), erop aansturen dat gezamenlijke afspraken worden besproken in vergaderingen (G/K)	De schoolleider heeft een visie, stuurt het hele team dezelfde kant op en controleert of iedereen dezelfde kant op gaat.
Saamhorigheid in het team creëren	Leerkrachten stimuleren elkaar te leren kennen en te accepteren (L), verbinding zoeken met teamleden (L)	De schoolleider zorgt voor een open sfeer waarin iedereen elkaar persoonlijk kent, accepteert en bereid is elkaar te helpen.
Rol schoolleider: focus op het leren van leerlingen		
<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
Taak schoolleider	Ja, taak schoolleider (A, I, L), balans tussen leerkracht en leerling (H/M)	De schoolleider ziet het stimuleren van een focus op het leren van leerlingen in het team als een taak voor zichzelf.
Belangrijke taak schoolleider	ja, belangrijke taak schoolleider (D, G/K), ja, belangrijkste taak schoolleider (F)	De schoolleider ziet het stimuleren van een focus op het leren van leerlingen in het team als een zeer belangrijke taak voor zichzelf.

Leiderschapspraktijken: focus op het leren van leerlingen

<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
Observeren bij en evalueren met leerkrachten	klassenbezoeken focussen leren van leerlingen (A, H/M, I, L), klassenbezoeken minder functionerende leerkrachten (E, F), regelmatig op klassenbezoek (H/M), observeren in de school en opmerken wat anders kan (L), leerkrachten aanmoedigen en feedback geven (F), gesprekken over leerkrachthandelen voeren (D, L), gesprekken voeren met leerkrachten die niet focussen op leerlingen (A)	De schoolleider observeert de leerkracht tijdens het geven van lessen en bespreekt met de leerkracht wat hij/zij gezien heeft met betrekking tot het leren van leerlingen.
Gezamenlijke gesprekken gericht op het leren van leerlingen voeren	gesprekken voeren (A, G/K, L), leerkrachten vertellen dat iets werkt (A, D, F), leerkrachten verantwoordelijk laten voelen over leren van hun leerlingen (E, H/M), belangrijke zaken vaak bespreken in vergaderingen (1), over visie praten (G/K), data-muur inzetten (E),	De schoolleider bespreekt inhoudelijke onderwerpen die te maken hebben met het leren van leerlingen met het hele schoolteam
Inhoudelijke kennis, scholing of ondersteuning faciliteren	cursus over effectief leraarschap inzetten (F, G/K, I). training of ondersteuning inzetten voor niet-functionerende leerkrachten (D), leerkracht extra ondersteuning bieden (H/M), margedagen richten op inhoudelijke onderwerpen (G/K), stimuleren boeken te lezen (G/K), boeken aanreiken (G/K), kennis delen (G/K)	De schoolleider biedt kennis of scholingen aan het team aan of biedt individuele ondersteuning aan leerkrachten.

Organisatorische keuzes baseren op wat het beste is voor de leerlingen	methodes afstemmen op leerlingpopulatie (H/M, J), schoolleider zoeken die focust op leren van leerlingen (F), niet-functionerende leerkrachten loslaten (D), zorgstructuur doelgerichter maken (L), extra financiële middelen inzetten op ondersteuning achterstandsleerlingen (F)	De schoolleider baseert keuzes die hij/zij moet maken op wat het beste voor de leerlingen is.
Balans tussen leerling en leerkracht	niet over grenzen van leerkrachten heengaan (H/M)	De schoolleider zoekt een balans tussen de behoeften van de leerlingen en leerkrachten omdat niet tegemoetkomen aan de behoeften van de leerkrachten ook ongunstig zal zijn voor de leerlingen.
Rol schoolleider: gedeelde visie en doelen		
<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
Taak schoolleider	ja, taak schoolleider (A, E, F, H/M, I, J)	De schoolleider ziet het stimuleren van gedeelde visie en doelen in het team als een taak voor zichzelf.
Taak schoolleider zodat iedereen dezelfde kant op gaat	belangrijke taak, anders gaat iedereen zijn gang (D, G/K, L)	De schoolleider ziet het stimuleren van gedeelde visie en doelen in het team als een belangrijke taak voor zichzelf, omdat anders iedereen zijn eigen ding gaat doen.
Leiderschapspraktijken: gedeelde visie en doelen		
<i>Thema</i>	<i>Codes en schoolleiders</i>	<i>Omschrijving</i>
Gezamenlijke gesprekken over doelen en waarden voeren en hier afspraken over maken	gesprekken voeren (A, D, F, G/K, H/M, I, J, L), leerkrachten laten meedenken over beslissingen (G/K, H/M, I), belang van afspraken benoemen (D, E, L), leerkrachten mee laten beslissen over bepaalde keuzes (E, H/M) samen	De schoolleider voert gesprekken met het schoolteam over de visie, doelen en afspraken binnen de school, laat leerkrachten hierover meedenken en maakt in gezamenlijkheid nieuwe afspraken.

	afspraken maken (D), gezamenlijke beleidsstukken en onderwijsplannen bespreken (G/K), afspraken elke week terug laten komen (J), doelen zichtbaar maken (I)	
Duidelijke grenzen stellen en deze bewaken	controleren of afspraken worden nagekomen (D, E, H/M, J), duidelijke kaders stellen (A, D, G/K), afspraken op papier zetten (G/K, H/M, I), leerkrachten aanspreken op het niet houden aan de afspraken (D, E, H/M), leerkrachten laten conformeren aan de meerderheid (G/K, J, L), gebruikmaken van stemmingen (L), niet-functionerende leerkrachten laten gaan (J), sturen in het maken van afspraken (G/K), afspraken maken met eigenwijze mensen (A)	De schoolleider stelt kaders waarbinnen leerkrachten mogen werken en controleert of leerkrachten zich aan de afspraken houden.
Behoeften en grenzen van teamleden in acht nemen	tegemoet komen aan behoeften leerkrachten (G/K, H/M, L), afspraken behapbaar maken (I, L), leerkrachten tijd geven om aan iets nieuws te wennen (L), weerstand wegnemen bij leerkrachten (L), vaststellen of doelen haalbaar zijn voor leerkrachten, (H/M), openstaan voor feedback van collega's (H/M), leerkrachten de vrijheid geven om de discussie weer open te gooien (H.M), luisteren naar visie van leerkracht (G/K)	De schoolleider houdt rekening met de behoeften en beperkingen van de leerkrachten en staat open voor nieuwe discussies.
