

Leiderschapspraktijken binnen (onderdelen van) de onderwijsverbetering ‘*Success for All*’ en het verschil tussen grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen

Jana Kappelmeier

S4902629

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Masterthesis Onderwijswetenschappen (track onderwijsinnovatie)

PAMAOW04.2021-2022: Master Thesis

Dr. M. A. Veldman

30 Mei, 2022

Abstract

There is little known about the role of the school leader in the Dutch version of the studies of educational improvement intervention Success for All. What is known in the study is that the role of the school leader is examined through leadership practices. The aim of this study is to identify leadership practices that school leaders use (in components of) *Success for All* and whether school leaders from large urban schools use different practices than small rural schools. All school leaders of schools implement (parts of) the *Success for All* program were interviewed. A qualitative content analysis was carried out by means of a coding framework, which was drawn up on the basis of the theoretical framework. All leadership practices from the coding framework were identified within the schools. The study revealed a number of differences between the leadership practices employed by school leaders of large urban schools and leadership practices employed by school leaders of small rural schools. A notable difference is that all school leaders deploy bottom-up practices, but school leaders from large urban schools deploy top-down practices proportionally more often than school leaders from small rural schools. The study shows that school leaders of large urban schools seem to be further away from the implementation process than school leaders of small rural schools.

Samenvatting

In onderzoeken naar de Nederlandse versie van de onderwijsverbeteringsinterventie Success for All is er weinig bekend over de rol van de schoolleider. De rol van de schoolleider wordt in dit onderzoek onderzocht aan de hand van leiderschapspraktijken. Het doel van dit onderzoek is om leiderschapspraktijken te identificeren die schoolleiders inzetten (bij onderdelen van) Success for All. Daarnaast wordt er in gegaan op de verschillen in leiderschapspraktijken (bij onderdelen van) Success for All tussen schoolleiders van grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. Alle schoolleiders van scholen die (onderdelen van) het Success for All programma implementeren zijn geïnterviewd. Er is een kwalitatieve

inhoudsanalyse uitgevoerd aan de hand van een coderingskader, dit is opgesteld vanuit het theoretisch kader. Alle leiderschapspraktijken uit het coderingskader zijn geïdentificeerd binnen de scholen. Uit het onderzoek is gebleken dat er een aantal verschillen zijn tussen de leiderschapspraktijken die schoolleiders van grote stadsscholen inzetten en leiderschapspraktijken die schoolleiders van kleine plattelandsscholen inzetten. Een opvallend verschil is dat alle schoolleiders bottom-up praktijken inzetten, maar schoolleiders van grote stadsscholen zetten in verhouding vaker top-down praktijken in dan schoolleiders van kleine plattelandsscholen. Uit het onderzoek is gebleken dat de schoolleiders van grote stadsscholen verder van het implementatieproces lijken te staan dan schoolleiders van kleine plattelandsscholen.

Inleiding

Scholen opereren binnen veeleisende en snel veranderende omgevingen (De Jong et al., 2020). Onderwijsbeleid dat gericht is op meer verantwoordelijkheid van scholen, gaat ervan uit dat scholen in staat zijn zichzelf continu te verbeteren en dat leiderschap hier een belangrijke rol bij speelt (Thoonen et al., 2012). In de verbetering van de onderwijskwaliteit krijgt de rol van de schoolleider steeds meer belangstelling (Onderwijsraad, 2018).

Verschillende onderzoeken beschrijven de invloed van de schoolleider op de leerlingprestaties en de kwaliteit van onderwijs (Day et al., 2016; Dhillon et al., 2020; Robinson et al., 2019).

In vroegere theorieën was het onderzoek naar leiderschap binnen onderwijs vooral gericht op bepaalde leiderschapsstijlen, zoals onderwijskundig, transformationeel en gedistribueerd leiderschap. In later onderzoek ligt de nadruk op het feit dat effectief leiderschap leiderschapspraktijken uit verschillende leiderschapsstijlen combineert en aanpast aan de context en ontwikkelfase van de school (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2016). Nadat effectieve leiderschapspraktijken in kaart zijn gebracht, is de vraag ontstaan hoe schoolleiders deze leiderschapspraktijken toepassen in de praktijk (Liethwood et al., 2019).

Een onderzoek dat bijdraagt aan het beantwoorden van deze vraag, is het onderzoek van De Jong et al. (2020) naar leiderschapspraktijken bij collaboratieve innovatie op Nederlandse scholen. Zij ontdekten in het onderzoek een verschil tussen de leiderschapspatronen van de schoolleiders in het basisonderwijs ten opzichte van het beroepsonderwijs. Zij gebruiken de term leiderschapspatroon, omdat deze verwijst naar de focus op gedrag en praktijken. Basisscholen in het onderzoek werden vaak gekenmerkt door ‘wij’-leiderschapspatronen. In het beroepsonderwijs was er met name sprake van het ‘zij’-leiderschapspatroon. Een omschrijving van de patronen wordt in het theoretisch kader toegelicht. De grootte van de school wordt aangenomen als voorlopige verklaring voor dit gevonden verschil tussen het basisonderwijs en het beroepsonderwijs. In Nederland zijn de basisscholen over het algemeen veel kleiner dan het vervolgonderwijs. Minder leerlingen betekent minder organisatielagen en minder leerkrachten dan in het beroepsonderwijs.

‘Success for All’ (SfA) is een onderwijsinterventie waarbij regelmatig de rol van de schoolleider onderzocht is. Deze onderwijsinterventie is ontstaan in de Verenigde Staten, waar het door middel van veelvuldig onderzoek effectief is gebleken (Borman, 2003; Borman, 2007). Het doel van het programma is om van vrijwel elke leerling een succesvolle lezer te maken. Verschillende onderzoeken tonen het belang aan van de schoolleider binnen deze onderwijsinterventie (Datnow et al., 2001; Quint et al., 2015; Van Kuijk et al., 2021). In 2015 is er in Groningen een start gemaakt met de ontwikkeling en implementatie van een Nederlandse versie van SfA, als reactie op de problemen die basisscholen ervaren met de toestroom van leerlingen met achterstanden en een lage sociaaleconomische achtergrond (Mullender-Wijnsma et al., 2020). De bewezen effectieve aanpakken van het SfA-programma worden beschikbaar gesteld in de Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland (OK-werkplaats). Scholen kunnen binnen de OK-werkplaats onderdelen van SfA kiezen, implementeren in hun onderwijs en worden hierbij ondersteund door onderzoekers van de

OK-werkplaats. Het doel van de OK-werkplaats is het verbeteren van de onderwijskansen van alle leerlingen, hierbij in het bijzonder de leerlingen met een minder rijk taalaanbod thuis (*OK werkplaats*, z.d.).

Er bestaan een aantal verschillen tussen de versie uit de Verenigde Staten en de Nederlandse versie van het SfA-programma. Het eerste verschil is dat het VS-programma bestaat uit elf componenten, hiervan zijn er zeven vertaald naar de Nederlandse context, dit zijn: taal- en leesprogramma, samenwerkend leren, tutoring, driemaandelijke toetsing, ouderbetrokkenheid, SfA-coördinator en training en coaching (Mullender-Wijnsma et al., 2020). Hierdoor ontbreken in tegenstelling tot het VS-programma onder andere de leiderschap- en instructieteams. Het onderzoek- en ontwikkelteam van het Nederlandse SfA-programma/OK-werkplaats-activiteiten staan in nauw contact met elkaar over mogelijke problemen, die normaal gesproken onder de verantwoordelijkheden van leiderschap- en instructieteams vallen (Veldman et al., 2020). Het tweede verschil is dat in de OK-werkplaats scholen kunnen kiezen welke effectieve aanpak(ken) van het SfA-programma zij willen implementeren binnen hun onderwijs. In de VS wordt SfA altijd als schoolbreed programma ingezet en kunnen scholen niet kiezen welke componenten zij willen inzetten binnen hun onderwijs. Het laatste verschil is dat in de OK-werkplaats door de scholen en onderzoekers samengewerkt wordt, hierdoor kunnen de gekozen aanpakken naar eigen context vertaald en aangepast worden. Het VS-programma wordt niet vertaald naar een specifieke context of daarop aangepast in samenwerking met de ontwerpers, hoewel scholen regelmatig zelf aanpassingen binnen het programma maken om het beter bij hun context te laten passen (Datnow et al., 2001).

Er zijn een aantal duidelijke verschillen tussen het NL- en VS-programma van SfA. Buiten de eerder genoemde verschillen heeft in de Nederlandse onderzoeken naar SfA de schoolleider nog geen vaststaande rol. Op dit moment wordt SfA alleen in Groningen, de plek

waar de Nederlandse versie ontworpen is, geïmplementeerd. Dit betreft zowel scholen in de stad Groningen als in de regio Oost-Groningen. De regio Oost-Groningen behoort tot één van de zeven krimpgebieden van Nederland (Rekers-Mombarg et al., 2017). Plattelandsgebieden hebben door de bevolkingskrimp te maken met dalende leerlingaantallen. Dit kan leiden tot de groei van het aantal kleine basisscholen (Faber et al., 2013), scholen met minder dan honderd leerlingen. Het onderzoek van De Jong et al. (2020) heeft inzicht gegeven in de mogelijke relevantie van de schoolgrootte op leiderschapspraktijken. Verder lijkt er nog weinig onderzoek te zijn gedaan naar de invloed van schoolgrootte op de leiderschapspraktijken ten opzichte van onderwijsinnovatie.

Om inzicht te krijgen welke leiderschapspraktijken schoolleiders vertonen binnen de Nederlandse versie van de onderwijsinterventie SfA en om te kijken of de contextvariabele schoolgrootte hier een invloed op heeft, richt dit onderzoek zich op het verschil tussen de leiderschapspraktijken van schoolleiders bij de onderwijsinterventie SfA van kleine plattelandsscholen en grote stadsscholen. Hieruit zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: Welke leiderschapspraktijken laten schoolleiders zien binnen scholen die (onderdelen van) de onderwijsinnovatie/onderwijsverbeteringsinterventie *Success for All* hebben geïmplementeerd?

Tonen schoolleiders van kleine plattelandsscholen binnen (onderdelen van) het *Success for All* programma andere leiderschapspraktijken dan schoolleiders van grote stadsscholen?

Theoretisch kader

In de vroege theorieën over leiderschap binnen het onderwijs zijn er twee belangrijke benaderingen die overheersen; het onderwijskundig (instructional) en transformationeel (transformational) leiderschap (Hallinger, 2003). Onderwijskundig leiderschap richt zich op de verbetering van leren en lesgeven. De activiteiten van leraren die direct invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen staan hierbij centraal (Hallinger, 2003). Hallinger

onderscheidt hierbij drie dimensies. De eerste dimensie is het definiëren van de schoolmissie, waarmee het opstellen en communiceren van schooldoelen wordt bedoeld. De tweede dimensie is het managen van het onderwijsprogramma, dit omvat het begeleiden en evalueren van het onderwijs, het curriculum afstemmen en de leerlingprocessen bewaken. De derde dimensie is het ontwikkelen van een positief leerklimaat. Hieronder valt het stimuleren van professionalisering van leerkrachten, het beschermen van de leertijd van leerlingen, het behouden van een hoge zichtbaarheid van de schoolleider, stimulansen bieden voor leraren en stimulansen bieden om te leren. Binnen deze dimensie gaat het erom dat er een cultuur ontstaat met constante verbetering en hoge normen en verwachtingen. Recenter onderzoek (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2016; Robinson et al., 2019) verwijst ook naar de conceptualisering van Hallinger en vat de leiderschapsstijl samen als een stijl die zich richt op de kern van het onderwijs, het verhogen van de onderwijskwaliteit en het leren.

Transformationeel leiderschap werd steeds bekender in de jaren negentig als reactie op het top-downbeleid van onderwijskundig leiderschap (Hallinger, 2003). Transformationeel leiderschap is gericht op het motiveren van personeel met betrekking tot de schooldoelen (Daniëls et al., 2018). Een transformationeel leiderschapsmodel dat vaak wordt aangehaald is het model van Leithwood en Jantzi (2006). Dit model bevat drie brede categorieën van leiderschapspraktijken, waarbinnen negen dimensies worden beschreven. De eerste categorie ‘richting bepalen’ bevat de dimensies schoolvisie bouwen, het ontwikkelen van specifieke doelen en prioriteiten en hoge prestatieverwachtingen. Een belangrijk verschil bij deze eerste categorie tot onderwijskundig leiderschap is dat het richting bepalen niet alleen door de schoolleider wordt gedaan, maar een gedeeld proces is van zowel leerkrachten als schoolleider (Aas et al., 2016; Hallinger, 2003). De tweede categorie ‘mensen in ontwikkeling’ bevat de dimensies medewerkers intellectueel uitdagen, geïndividualiseerde ondersteuning bieden en gewenste professionele praktijken en waarden modelleren

(Leithwood et al., 2006). Waar onderwijskundig leiderschap de leerkrachten coördineert en controleert richting de gewenste doelen, is transformationeel leiderschap gebaseerd op het begrijpen van de individuele behoeften van de leerkrachten. Er wordt bottom-up naar de doelen toegewerkt in plaats van leerkrachten van boven af te beïnvloeden (Hallinger, 2003). De derde categorie ‘herontwerpen van de organisatie’ bevat de dimensies het creëren van structuren om deelname aan schoolbeslissingen te bevorderen, een collaboratieve schoolcultuur vormen en relaties tussen de school en de gemeenschap creëren (Leithwood et al., 2006). Hieruit blijkt dat transformationeel leiderschap gericht is op de toekomst en probeert de organisatie te hervormen, terwijl onderwijskundig leiderschap zich richt op bestaande relaties en het onderhouden van de status quo (Hallinger, 2003).

Tegelijkertijd met de opkomst van transformationeel leiderschap ontstond er ook aandacht voor gedeeld of gedistribueerd leiderschap. Dit was net als transformationeel leiderschap een tegenreactie op leiderschapspraktijken die te veel gericht zijn op het leggen van de expertise, macht en gezag bij één persoon (Hallinger, 2003). Gedistribueerd leiderschap is een veelbesproken leiderschapsstijl, waarbij er veel concurrerende en tegenstrijdige interpretaties bestaan (Leithwood et al., 2007). Er bestaat om deze reden nog geen overeengekomen definitie (Harris, 2013). Spillane (2005) stelt dat gedistribueerd leiderschap verdeeld kan worden over een aantal individuen en krijgt vorm door de interacties van leiders, volgers en de situatie waarin zij zich bevinden. Aandacht voor interacties, dat wil zeggen hoe mensen met elkaar omgaan binnen de situatie van de school, schoolsystemen en gemeenschappen, is essentieel (Diamond et al., 2016).

Na vele onderzoeken naar deze leiderschapsstijlen concludeerden verschillende onderzoekers dat er geen eenduidige leiderschapsformule bestaat die gegarandeerd staat voor succes, maar dat de context van belang is bij het vormgeven van leiderschap (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2016; Hallinger, 2003). Leiderschapspraktijken zouden meer vanuit een

integratief perspectief onderzocht moeten worden. In deze onderzoeken wordt beschreven dat succesvolle schoolleiders verschillende elementen uit diverse leiderschapsstijlen, zoals de onderwijskundige, transformationele en gedistribueerde leiderschapsstijl, combineren en dit aanpassen aan de specifieke schoolcontext en de ontwikkelingsfase waarin de school zich bevindt. Volgens Leithwood et al. (2019) putten succesvolle schoolleiders uit hetzelfde basisrepertoire van leiderschapspraktijken, welke bestaat uit de volgende vier hoofddomeinen: richting uitzetten, relaties opbouwen en stimuleren van persoonsontwikkeling, herontwerpen van de organisatie om gewenste praktijken te ondersteunen en het curriculum verbeteren. Onder deze vier domeinen zijn negentien effectieve leiderschapspraktijken verdeeld. Deze leiderschapspraktijken hebben overeenkomsten met onderwijskundig, transformationeel en gedistribueerd leiderschap. Vele praktijken passen bij verschillende leiderschapsstijlen, zoals het ontwikkelen van een gedeelde visie en doelen en het communiceren hiervan, het gaat er voornamelijk om op welke manier dit wordt gedaan. Als de leiderschapspraktijk meer vanuit de schoolleider wordt ontwikkeld past het beter bij onderwijskundig leiderschap. Als het tot stand komen van de visie en doelen meer een proces is geweest waar anderen, bijvoorbeeld leerkrachten, bij betrokken zijn geweest past het beter bij transformationeel leiderschap. Meerdere leiderschapspraktijken passen goed bij alle leiderschapsstijlen zoals het zorgen voor een gezonde en veilige schoolomgeving of het faciliteren van middelen ter ondersteuning van de doelen en visie van de school. Deze negentien leiderschapspraktijken (Leithwood et al., 2019) worden weergegeven in Tabel 1 hieronder.

Tabel 1*Wat effectieve schoolleiders doen*

Hoofddomeinen	Specifieke leiderschapspraktijken
Richting uitzetten	<ul style="list-style-type: none"> ● Ontwikkel een gedeelde visie ● Identificeer specifieke, gedeelde korte termijn doelen ● Creëer hoge prestatieverwachtingen ● Communiceer de visie en doelen
Relaties opbouwen en stimuleren van persoonsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ● Stimuleren van de groei van de professionele capaciteiten van medewerkers ● Ondersteuning bieden en rekening houden met individuele medewerkers ● Modelleer de waarden en praktijken van de school ● Bouw een vertrouwensrelatie op met en tussen medewerkers, studenten en ouders ● Breng werkrelaties tot stand met vertegenwoordigers van de onderwijsbond
Herontwerpen van de organisatie om gewenste praktijken te ondersteunen	<ul style="list-style-type: none"> ● Bouw een samenwerkingscultuur op en distribueer leiderschap ● De organisatie structureren om samenwerking mogelijk te maken ● Bouw relaties op met families en gemeenschappen ● Verbind de school met de brede lokale omgeving ● Zorg voor een veilige en gezonde schoolomgeving ● Faciliteer middelen ter ondersteuning van de visie en doelen van de school
Curriculum verbeteren	<ul style="list-style-type: none"> ● Personeel aannemen en plaatsen ten behoeve van het curriculum ● Bied educatieve ondersteuning ● Volg het leerproces van leerlingen en de voortgang van de schoolverbetering ● Behoud focus van personeel op het lesgeven

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

Bij deze leiderschapspraktijken wordt de context en de ontwikkelfase van een school benoemd als belangrijke invloed op de uitvoering van de leiderschapspraktijken. De

leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2019) worden ook voor een groot deel in het onderzoek van de Jong et al. (2020) gevonden. De vier categorieën, met de negentien effectieve leiderschapspraktijken, van Leithwood et al. (2019) worden door De Jong et al. (2020) gerelateerd aan leiderschapspraktijken die zij hebben geïdentificeerd binnen hun onderzoek. De leiderschapspraktijk ‘visiefocus’ is gerelateerd aan ‘richting uitzetten’ (Leithwood et al., 2019). De leiderschapspraktijk ‘visiefocus’ wordt gedefinieerd als het bijhouden van een (lange termijn) visie. Dit uit zich in het stellen en bijhouden van doelen en het controleren of activiteiten binnen de visie passen. De leiderschapspraktijk ‘betrokkenheid’ (De Jong et al., 2020) wordt gerelateerd aan ‘relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling’ (Leithwood et al., 2019). ‘Betrokkenheid’ wordt omschreven als geïnteresseerd en betrokken zijn bij docenten en/of het programma. Dit is te herkennen aan de aanwezigheid bij vergaderingen, het stellen van vragen en hulp aanbieden aan leerkrachten, tijd investeren en interesse tonen in leerkrachten en/of het programma. Als laatste relateren de Jong et al. (2020) hun leiderschapspraktijk ‘connect’ aan ‘herontwerpen van de organisatie’ (Leithwood et al., 2019). De leiderschapspraktijk ‘connect’ wordt gedefinieerd als het werken aan het verbinden van teams, het gaat hierbij om het verbinden van mensen en teams of juist het gebrek aan verbinding zien.

De Jong et al. (2020) hebben naast het identificeren van leiderschapspraktijken bijgedragen aan de oproep van Leithwood et al. (2019) om te verkennen hoe bepaalde leiderschapspraktijken uitgevoerd worden. De Jong et al. (2020) beschrijven drie soorten leiderschapspatronen binnen collaboratieve innovaties. Met collaboratieve innovatie wordt bedoeld dat de innovatieprocessen worden gedragen door de samenwerking en betrokkenheid van schoolleiders en leerkrachten. Er werd een onderscheid in twee overkoepelende leiderschapspatronen gevonden, de ‘wij’ en ‘zij’ leiderschapspatronen. Het ‘wij’ patroon verwijst naar schoolleiders die deelnemen aan het innovatieproces en het ‘zij’ patroon

verwijst naar schoolleiders die minder betrokken zijn bij het innovatieproces. Later werden er in het ‘wij’ patroon twee leiderschapspatronen ontdekt, hierdoor worden er uiteindelijk drie leiderschapspatronen onderscheiden. Het ‘wij’ patroon wordt opgedeeld in *de teamspeler* en *de sleutelspeler*. De schoolleiders die onder *de teamspeler* vallen, zien het bevorderen van innovatie als een gezamenlijk proces van leerkrachten en schoolleiders. Dit leiderschapspatroon wordt gekenmerkt door het stimuleren van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid. Binnen het patroon *de sleutelspeler* zien schoolleiders innovatie als een gezamenlijk proces tussen leerkrachten en schoolleiders, maar dan wel aangestuurd door schoolleiders. Dit leiderschapspatroon wordt gekenmerkt door schoolleiders die de verantwoordelijkheid op zich nemen voor het proces, omdat ze niet vertrouwen of geloven dat leerkrachten productief aan de innovatie zullen werken zonder hun bemiddeling. Het derde leiderschapspatroon wordt benoemd als *de facilitator* en hoort bij het ‘zij’ patroon. Deze schoolleiders zijn minder betrokken bij het innovatieproces. Dit wordt gekenmerkt door het innoveren over te laten aan leerkrachten en van een afstand de regie uit te oefenen. Schoolleiders zien het faciliteren van leerkrachten om met de onderwijsinnovatie te werken als hun belangrijkste taak.

In de VS-versie van SfA wordt een toegewijde schoolleider verwacht, die bepaalde verantwoordelijkheden krijgt voorgeschreven (Quint et al., 2015). Deze verantwoordelijkheden omvat het creëren van de verwachting dat het SfA-programma volledig geïmplementeerd wordt. De schoolleider moet dit proces ondersteunen, de SfA-vergaderingen organiseren en leiden en lesbezoeken uitvoeren. Daarnaast wordt er verwacht dat hij plannen en problemen met de facilitator, de SfA-coaches en de Solutions Teams-coördinator bespreekt.

Deze omschreven betrokkenheid lijkt te passen bij het ‘wij’ patroon van De Jong et al. (2020), dit wordt namelijk omschreven als betrokken leiderschapspraktijken. De schoolleiders zijn

actief betrokken tijdens vergaderingen en stimuleren docenten om verantwoordelijkheid te nemen. Een betrokken schoolleider is belangrijk omdat er een verband lijkt te zijn tussen de schoolleider en de implementatie van SfA (Quint et al., 2015). In verschillende onderzoeken wordt de invloed van de schoolleider bij onderwijsinnovatie en -verbetering bevestigd (De Smul et al., 2020; Thoonen et al., 2012).

Methode

Onderzoeksdesign

Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij een verkennend vergelijkend onderzoeksdesign is toegepast. Verschillende casussen met betrekking op een bepaald aspect worden geobserveerd (Flick, 2018). In dit geval is er gekeken naar de leiderschapspraktijken van schoolleiders bij de onderwijsinnovatie SfA. Hierbij is er een vergelijking gemaakt tussen leiderschapspraktijken van schoolleiders van grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. Het perspectief van de schoolleider is door middel van semi-gestructureerde interviews met open vragen in kaart gebracht.

Participanten

Er zijn dertien scholen benaderd om mee te werken aan het onderzoek. Dit is een representatief aantal, omdat dit alle Nederlandse scholen omvat die SfA hebben geïmplementeerd in hun onderwijs. Deze scholen werken binnen de OK-werkplaats en zijn vanuit deze samenwerking benaderd. Twee schoolleiders zijn, naast schoolleider van hun huidige school, ook schoolleider van een andere school binnen dit onderzoek. Voor één schoolleider is dit tijdelijk. Deze schoolleiders zijn hierdoor twee keer geïnterviewd, dit omdat een schoolleider mogelijk andere leiderschapspraktijken inzet per school. In totaal zijn er dertien interviews afgenomen bij elf schoolleiders. Alle schoolleiders waren bekend met de interviewer vanuit de samenwerking met de OK-werkplaats, alleen voor de twee locatieleiders was dit de eerste ontmoeting. De geïnterviewde scholen bevinden zich allemaal in de

provincie Groningen. Gezien dit onderzoek is uitgevoerd vanuit het perspectief van de schoolleider, zijn alleen de schoolleiders en geen andere personeelsleden benaderd voor een interview.

Voor de tweede onderzoeksvraag zijn de scholen in twee groepen verdeeld. De kleine plattelandsscholen bevinden zich buiten de stad Groningen en hebben maximaal 100 leerlingen. Dit is het aantal leerlingen dat door de onderwijsinspectie gedefinieerd wordt als kleine school en dit wordt ook aangehouden als aantal bij meerdere onderzoeken naar de effecten van de krimp op scholen (Deunk et al., 2014; Deunk et al., 2020; Inspectie van het Onderwijs, 2012; Rekers-Mombarg et al., 2017). Deze definitie komt overeen met de kleinste categorie van schoolgroottes van het CBS, dit is tot honderd leerlingen (CBS, 2021). Hoewel er geen officiële definitie is voor plattelandsscholen (Deunk et al., 2020), kan de plaats van de school invloed hebben op de grootte van de school. De meeste kleine scholen in stedelijke gebieden zijn samengevoegd of gesloten door het opschalingsbeleid van de jaren negentig (Vogels, 2006). Om deze reden bevinden veel van de huidige kleine scholen zich op het platteland (Deunk et al., 2020).

De categorie 201 tot 500 leerlingen (CBS, 2021), wordt in dit onderzoek aangehouden als grote school. Een grote stadsschool in dit onderzoek bevindt zich in de stad Groningen en heeft dus minimaal 201 leerlingen. Er waren drie scholen die buiten deze criteria vielen. Bij deze scholen is er gekeken of de scholen op basis van de schoolkenmerken dicht bij één van de twee groepen lagen en daarom toch meegenomen konden worden in de analyse. Dit was niet het geval, er zijn drie scholen die niet duidelijk in één van beide categorieën te plaatsen waren en zijn om deze reden niet meegenomen in de tweede onderzoeksvraag. Deze scholen zijn aangeduid met een asterisk in Tabel 2.

Tabel 2*Overzicht scholen*

School	Functie geïnterviewde	Plattelandsschool/stadsschool	Aantal leerlingen
A	Schoolleider	Stadsschool	278
B	Locatieleider	Stadsschool	254
C	Locatieleider/waarnemend schoolleider	Stadsschool	238
D	Schoolleider	Stadsschool	228
E	Schoolleider	Stadsschool	218
F	Schoolleider	Plattelandsschool	195*
G	Schoolleider	Stadsschool	193
H	Schoolleider	Plattelandsschool	140*
I	Teamleider/waarnemend schoolleider + nieuwe schoolleider	Stadsschool	116*
J	Schoolleider	Plattelandsschool	106
K	Tijdelijke schoolleider, schoolleider school M	Plattelandsschool	78
L	Tijdelijke schoolleider, schoolleider school J	Plattelandsschool	64
M	Schoolleider	Plattelandsschool	44

Instrument

Ieder interview duurde ongeveer een uur. Er is een gezamenlijk interviewleidraad opgesteld door vier Masterstudenten van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en de onderzoekers van de OK-werkplaats. Iedere student doet onderzoek naar leiderschap. Dit onderzoek richt zich op de leiderschapspraktijken van schoolleiders binnen SfA en het verschil in leiderschapspraktijken bij het verschil in schoolgrootte. Andere thema's die voorkomen in de interviewleidraad zijn de schoolleiders in de ontwikkeling van (kenmerken van) een professionele leergemeenschap en de relatie leiderschapsstijlen en visie van de schoolleider op de heersende onderzoekscultuur op school. De interviewleidraad is opgenomen in bijlage A. Elke student gebruikt de data uit de interviews die betrekking heeft op haar onderzoeksvraag.

Procedure

De schoolleiders zijn vanuit de OK-werkplaats benaderd om mee te werken aan de interviews. In maart en april 2022 zijn de interviews afgenomen. Voorafgaand aan de interviews hebben de schoolleiders de formulieren voor geïnformeerde toestemming ondertekend. Alle interviews zijn opgenomen en direct in de veilige werkomgeving van de RUG geplaatst. Hierna zijn deze audio-opnames verwijderd van de opnameapparatuur. De interviews zijn getranscribeerd en samengevat, zowel de samenvatting als het transcript zijn ter controle naar de schoolleiders gestuurd. Om de betrouwbaarheid te verhogen is er een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. Met een tweede codeur is het codeerschema doorgenomen, hierna heeft de codeur een heel interview aan de hand van het schema gecodeerd. De eerste codeur heeft 39 codes toegekend en de tweede codeur heeft 41 codes toegekend. Hiervan waren 30 codes gelijk, de proportie overeenstemming was hierdoor 61,2 procent. Na het berekenen van de proportie overeenstemming heeft er overleg tussen de codeurs plaatsgevonden over het toekennen van codes, hierna is er nogmaals gecodeerd. De proportie overeenstemming hierna was 79,5 procent. Tijdens het codeerproces is de tweede codeur bij twijfel benaderd en is er besproken welke code vanuit de literatuur passend was, dit is gedaan om eventuele foute coderingen te voorkomen.

Analyse

De transcripten zijn gecodeerd met behulp van het programma ATLAS TI. Er is gekozen voor een kwalitatieve inhoudsanalyse, de codes en categorieën zijn uit de theorie ontwikkeld. De focus ligt op het coderingskader dat een goed gedefinieerd systeem van categorieën is (Flick, 2018). Het codeerschema van De Jong et al. (2020), dat opgesteld is door middel van open en axiaal coderen, is vertaald en opgenomen in Tabel 2. Hierbij zijn de categorieën van Leithwood et al. (2019) toegevoegd. De drie categorieën in het codeerschema aangeduid met een asterisk, komen uit het onderzoek van Leithwood en zijn gecombineerd met de praktijk van de Jong et al. (2020). Van beide onderzoeken zijn indicatoren voor codering opgenomen.

De leiderschapspraktijken in de categorie van curriculum verbeteren (Leithwood et al., 2019) is in het onderzoek van de Jong et al. (2020) niet gerelateerd aan een categorie. In het onderstaande schema zijn leiderschapspraktijken uit de categorie curriculum verbeteren (Leithwood et al., 2019) onderverdeeld onder de andere categorieën waar deze praktijken overeenkomsten mee vertoonden. Ter illustratie, de leiderschapspraktijk ‘het volgen van het leerproces van leerlingen en de voortgang van de schoolverbetering’ (Leithwood et al., 2019) is toegevoegd aan de leiderschapspraktijk ‘voortgang’ (de Jong et al., 2020).

Voor de eerste onderzoeksvraag wordt de data van alle interviews geheel geanalyseerd. De hele transcripten zijn in het geheel bestudeerd op leiderschapspraktijken. Bij elke praktijk is vervolgens gekeken of dit overeenkwam met een indicator uit het codeerschema. Waar dit niet het geval was is het fragment gecodeerd met een nieuwe indicator en is er vanuit de theorie gekeken waar deze indicator bij past. Deze indicator is hierna toegevoegd aan het codeerschema. Een voorbeeld hiervan is het doen van klassenbezoeken, deze is toegevoegd als indicator bij de leiderschapspraktijk ‘betrokkenheid/relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling’. Alle transcripten zijn na het coderen nog eens gecontroleerd op missende codes en tenslotte zijn alle gecodeerde citaten drie keer gecontroleerd.

Voor de tweede onderzoeksvraag zijn gevonden leiderschapspraktijken in twee categorieën verdeeld, die van schoolleiders van grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. Hierna is er gekeken of er verschillen te ontdekken waren tussen de leiderschapspraktijken die schoolleiders van grote stadsscholen inzetten en de leiderschapspraktijken die schoolleiders van kleine plattelandsscholen inzetten. Na het vaststellen van de verschillen is er gekeken in hoeverre het ‘wij’- en ‘zij’-patroon binnen de grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen te herkennen was en of daar verschillen in te ontdekken waren.

Tabel 3*Codeerschema*

Leiderschapsp Definitie raktijk codes		Indicatoren voor codering (en/of)
Bottom-up	Het verstrekken van professionele ruimte	Adviseren, betrekken van leerkrachten en/of werken aan/verifiëren draagvlak voor innovatie, professionele ruimte
Betrokkenheid / relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling*	Geïnteresseerd en betrokken zijn bij leerkrachten en/of het programma, het opbouwen van vertrouwensrelaties	Aanwezig tijdens vergaderingen, vragen stellen, hulp/ondersteuning bieden, rekening houden met individuele medewerkers, interesse tonen, tijd investeren, (vertrouwens)relaties opbouwen met en tussen medewerkers, leerlingen en ouders, stimuleren professionele capaciteiten, klassenbezoeken.
Faciliteren	Faciliteren van leerkrachten zodat ze kunnen werken	Tijd, geld/benodigdheden (materiaal, deskundigen, vervanging)
Top-down	Beslissen en sturen op school	Beslissingen (veelal zonder tussenkomst van anderen)
Motivatie	Motiveren van leerkrachten om te werken (met de innovatie)	Gepassioneerd door onderwijs, stimulerend, enthousiast, positief tonend
Visie focus/richting uitzetten*	Focus op de (lange termijn) visie behouden	Focus, bijhouden en/of ontwikkelen (en communiceren van) doelen en visie, specifieke, gedeelde korte termijn doelen identificeren, hoge prestatieverwachtingen creëren, controleren of schoolactiviteiten passen in de visie, doorgaande lijn creëren.
Voortgang	Bijhouden van het proces en de voortgang van de innovatie-implementatie	Bijhouden van de innovatie/schoolverbetering voortgang, leerproces leerlingen volgen, focus op lesgeven behouden,
Rolmodel	Bewust gedrag vertonen dat ze van hun leraren willen zien	Zich bewust van het tonen van hun gedrag, modelleren van gedrag
Leerling focus	Gefocust zijn op leerlingen in hun werk	Keuzes gebaseerd op het welzijn van leerlingen, focus op het leren van leerlingen
Transparantie	De overtuiging dat het belangrijk is om duidelijk te zijn in hun acties	Helder in handelen en besluiten; transparantie in schoolgebouwen (bijv. glas)
Connect/ herontwerpen van de organisatie*	Werken aan verbindende teams, mogelijk herstructureren om dit te verbeteren/mogelijk maken en verdelen van verantwoordelijkheden	Verbinden van teams en mensen, een gebrek aan verbinding zien, samenwerkingscultuur opbouwen, organisatie structureren om samenwerking mogelijk te maken, gedistribueerd/verdeeld leiderschap, ouderbetrokkenheid/relaties ouders, veilig/gezonde schoolomgeving, verbind de school met brede lokale omgeving, gezamenlijk verantwoordelijk stimuleren

Resultaten

Op basis van deductief coderen zijn de leiderschapspraktijken van schoolleiders in Tabel 4 geïdentificeerd. De leiderschapspraktijken zijn geordend van meest voorkomend naar minst voorkomend. Er is per interview gekeken naar welke leiderschapspraktijken er binnen de school voorkomen, in Tabel 4 is de maximale score dertien omdat er dertien interviews afgenomen zijn.

Tabel 4

Leiderschapspraktijken

Leiderschapspraktijk codes	Totale score (van de 13 interviews)	Citaten
Betrokkenheid/ relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling	13/13	Ja, teamoverzicht houden, het team in kaart hebben, echt een teamfoto maken en dan denken van wie heeft wat nodig. (...) En oh wat heeft die persoon dan nodig of doen we een gesprekje (...). Ik vind dat, nou ja ik vind dat wel één van de belangrijkste dingen. Het gaat om welbevinden van je werknemers. En dan zie, als dat goed is, dan loopt je school ook automatisch goed, maar als dat minder is of een groep loopt minder, zo van nu heb ik een kleutergroep waar ik me heel veel zorgen om maak, dus dan ga ik wel goed nadenken wat, wat is daar nodig. En dan vraag ik het ook aan de leerkrachten, “denk erover na wat je nodig hebt en kom bij me.”
Faciliteren	13/13	[SfA/OK-werkplaatscoördinator] heeft één keer in de, ze heeft voor de helft van het schooljaar, dus dat zijn 20 hele dagen, heeft ze ruimte om voor Success for All, voor kansenwerkplaats aan de gang te gaan. Dus het is ietsje ruimer bedeed, vorig jaar was ze iets te weinig bedeed. Dus we hebben voor dit jaar wel gezegd om echt goed aan de slag te kunnen moet ze die tijd ook wel hebben. En dat is ook wel essentieel hè, dat vind ik bij de invoer van de methode ook essentieel, dat je mensen ook gewoon faciliteert om het te regelen en het klaar te krijgen.
Connect/ herontwerpen van de organisatie	13/13	Nou ik vraag al heel vaak “goh hé [Leerkracht A] heb je [Leerkracht B] ook eens mee laten kijken en hoe doet zij dat dan?” (...). Zeg ik: “kijk eens hoe jouw duo dat doet dan. Hé want die kiest volgens mij wat effectiever uit wat ze dan wel en niet doet en daar kan je natuurlijk heel veel aan hebben,

aan zo een tip.” Nou dat. Dat is eigenlijk denk ik toch wel, ja en toch wel regelmatig naar vragen: “Ja heb je al eens bij een ander gekeken” ja dat.

Voortgang	13/13	Nou de Citoresultaten zagen er in die zin wel, wel bemoedigend uit zeg maar en de resultaten die er waren die in het oog springen omdat ze lager waren, dat is verklaarbaar, ofwel omdat het een kind is met een OPP of dat het een kind is met een arrangement van [het schoolbestuur] of dat het een anderstalig kind is die wel al in het Nederlands kan denken, maar beperkt. Dus ja, het is te verklaren. Kijk en die kinderen kun je ook mooi meten van wat is het, wat is het effect van samenwerkend leren. Daar is nog wel een slag te slaan. Ik ga volgende week naar [leerkracht groep 3/4], die staat in 3/4. Ik ben heel benieuwd wat ik daar zie.
Visie focus/richting uitzetten	13/13	Nou ik probeer in elk geval te zorgen dat de Sfa weer hoog op de agenda staat, elke teamvergadering staat het bovenaan. (..) Maar ik dus nu ook ga doen is ook de klassen bezoeken en dan vooral kijken in hoeverre ook bij andere vakken ben je al een beetje bezig met dat samenwerkend leren, want je moet niet alleen denken dat het een lesje op zich is. Nee samenwerkend leren moet in het hele traject komen of het nou rekenen is of wereldoriëntatie of lezen, dat samenwerken moet een centrale plek krijgen en ik ga kijken van in hoeverre is men geneigd om kinderen te laten samenwerken, op welk niveau is het en geeft dat voldoende effect.
Leerling focus	13/13	Als iedereen zijn eigen ding doet en op een gegeven moment heb ik dat teruggekoppeld en zijn we het gesprek daarover aangegaan want de verschillen die ik zag dat waren geen verschillen die voortkwamen uit wat goed was voor leerling. Maar dat waren verschillen die met name gestoeld waren op wat vind ik zelf prettig, dus eigenlijk was het goed voor de leerkracht. (...) ik bedoel je hoeft niet alles te doen je mag best iets voor je eigen gemak en plezier doen in je klas, maar dat je hele belangrijke keuzes maakt over lezen die niet in het belang zijn van de kinderen.
Bottom-up	12/13	‘Hier hebben we ook samen voor gekozen. Begrijpend lezen hebben we ook samen voor gekozen. En unit-onderwijs ook, omdat we toch al kijken van, dat samenwerkend leren heeft toch wel heel veel raakvlakken met het unit-onderwijs.’
Top-down	7/13	En als ik ontevreden over ben dan voldoe je er minder aan en dat voelen ze dan ook en dat voel ik zelf ook wel. Dan heb je toch wel een andere insteek. En soms zeg ik wel eens tegen mensen nou weetje ik ben er niet tevreden over en dan, dat is gemeen, maar dan geef ik ze een rol waarvan ik weet daar kun je gewoon minder, het klinkt gek, maar minder kwaad. Of dan kun je minder niet doen wat wij graag willen.
Motivatie	7/13	‘Ja. In het stimuleren en het vertellen aan de leerkrachten dat dat zo mooi is. Dat ik zie dat het werkt.’

Rolmodel	2/13	Want het is eigenlijk, zeg ik wel eens: "Jullie zijn mijn klas, ik moet heel goed kijken, waar staan jullie, niet te volgend zijn maar ook eisen van nou we willen daar komen en dan willen we daar komen", maar dat moet je wel in de juiste stappen doen. Het is net als met kinderen. Als je een leerkracht bent moet je ook rekening houden met wat kan het kind aan, ik ga wel wat hoger zitten, maar ga niet meteen daar zitten.
Transparantie	1/13	'...ik werk nooit vanuit een dubbele bodem. Ik ben altijd eerlijk. En uh, ja ze vertrouwen mij ook heel veel. En als ik zeg van nou: "Nee, dit doe ik net." doe ik het ook niet.'

Betrokkenheid/relaties opbouwen en stimuleren van persoonsontwikkeling

De leiderschapspraktijk 'betrokkenheid/relaties opbouwen en stimuleren van persoonsontwikkeling' kwam bij alle scholen sterk naar voren. Voornamelijk het uitvoeren van klassenbezoeken, om te kijken hoe het gaat in de klassen en/of hoe de OK-werkplaats-activiteiten worden uitgevoerd komt sterk naar voren. Sommige scholen hebben gekozen voor de component ouderbetrokkenheid of tutoring, dit kan bij klassenbezoeken niet geobserveerd worden, deze schoolleiders doen wel lesbezoeken om te kijken hoe het in de klassen gaat, maar kijken dan niet specifiek naar de SfA/OK-werkplaats-activiteit. Eén schoolleider geeft aan een SfA-les gegeven te hebben. De schoolleiders tonen interesse in de SfA/OK-werkplaats-activiteiten en bijna alle schoolleiders bieden hulp en ondersteuning aan leerkrachten en de SfA/OK-werkplaats-coördinator. Bijna alle schoolleiders zijn aanwezig bij vergaderingen waarbij SfA/OK-werkplaats-activiteiten op de agenda staan, hierbij leiden enkele schoolleiders de vergaderingen, andere laten dit over aan de SfA/OK-werkpaats-coördinator of leerkrachten. Bij enkele interviews komt niet duidelijk naar voren of de schoolleider aanwezig is bij de vergaderingen of wie de vergaderingen leidt. Het stimuleren van professionele capaciteiten, voornamelijk door het stellen van vragen, komt sterk naar voren in de interviews en enkele schoolleiders benoemen rekening te houden met individuele verschillen tussen de teamleden. Ter illustratie, één schoolleider vertelde het volgende:

Ja onder die leerkrachten zijn ook mensen in ontwikkeling en ik weet van mijzelf dat ik heel lang heb gedacht dat iedereen wel ongeveer hetzelfde was als ik en dat is eigenlijk best een tijd heeft geduurd voordat ik echt goed snapte, naja ik weet niet of ik nu goed snap, maar dat ik behoorlijk goed snapte dat dat niet zo was en dat de ene ook echt wat anders nodig heeft om te leren dan de ander.

Faciliteren

De scholen krijgen geld vanuit het project om de schoolcoördinatoren te faciliteren. Alle schoolleiders zien het als hun taak om tijd voor de SfA/OK-werkplaatscoördinatoren vrij te roosteren om de werkzaamheden van de OK-werkplaats uit te voeren. Sommige schoolleiders geven aan dat dit door ziekte of krappe formatie lastig kan zijn. Daarnaast faciliteren enkele schoolleiders de leerkrachten met externe deskundigen wanneer zij dit nodig achten of wanneer deze vraag vanuit leerkrachten komt, een voorbeeld hierbij is:

Gister kwam er hier iemand die zei ik zou toch, ik vind het wel spannend, maar ik zou toch heel graag willen dat er iemand van buiten de school eens een poosje met mij mee keek en eens even wat feedback gaf. Dat is mooi hè. Mag ook iemand van binnen de school zijn, maar dit is een collega die dat denk ik misschien al wel gedaan heeft.

Dat juich ik dan wel toe en daar wordt dan ook wel geld voor vrijgemaakt.

Connect/herontwerpen van de organisatie

Het delen van leiderschap en verantwoordelijkheid van taken werd in alle interviews benoemd, zoals de verantwoordelijkheid van de uitvoering van SfA/OK-werkplaats-activiteiten die gedeeld zijn met de SfA/OK-werkplaats-coördinator. Enkele schoolleiders gaven aan dat er verschillende werkgroepen zijn, gericht op een specifiek onderwerp, waar

leerkrachten zelf mogen kiezen aan welke werkgroep zij deel willen nemen. Deze werkgroepen nemen voor dat onderwerp verantwoordelijkheden op zich. Het verbinden van mensen en teams werd vaak aangehaald. Meer dan de helft van de schoolleiders benoemd zichzelf als verbindende factor en proberen een samenwerkingscultuur op te bouwen, door bijvoorbeeld mensen te stimuleren om bij elkaar in te lessen te kijken, elkaar feedback te geven, met elkaar te sparren of met elkaar te reflecteren en naar succes aanpakken te kijken. De meeste schoolleiders zorgen ervoor dat leerkrachten de tijd krijgen om dit soort activiteiten op te pakken, de schoolleiders doen dit bijvoorbeeld door andere klassen over te laten nemen, zelf klassen over te nemen of het organiseren van team/margedagen. Daarnaast benoemen een aantal schoolleiders dat ze de school proberen te verbinden met de bredere omgeving, onder anderen met andere scholen, wijken, het schoolbestuur en ouders.

Voortgang

Alle schoolleiders weten de doelen met betrekking tot het deelnemen van de OK-werkplaats en kunnen in grote lijnen hierbij benoemen waar de school nu staat met betrekking tot de doelen of een overzicht geven waar zij verbeteringen opmerken. Een deel van de schoolleiders observeert dit in de school en in de klassen. Andere schoolleiders worden door de SfA/OK-werkplaatscoördinator op de hoogte gehouden. Sommige schoolleiders betrekken bij de voortgang de resultaten van taalscores, maar niet alle scholen hebben het taalprogramma geïmplementeerd. Er zijn scholen die alleen bijvoorbeeld samenwerkend leren hebben geïmplementeerd. Deze schoolleiders omschrijven wel de veranderingen die zij zien, maar geven aan dat hier geen testen voor zijn en dit dus lastig te meten is.

Visie focus/richting uitzetten

Verschillende schoolleiders maken schoolplannen, stellen samen met hun teams doelen en zorgen voor focus op deze doelen en schoolplannen. Meerdere schoolleiders vinden een doorgaande lijn binnen de school van belang en proberen hier focus op te leggen, hierop te

sturen of dit in de gaten te houden. Een enkele schoolleider benoemd het creëren van hoge prestatieverwachtingen en het controleren of de onderwijsverbetering binnen de visie past als een taak van de schoolleider. Een groot deel van de scholen die samenwerkend leren hebben gekozen als SfA/OK-werkplaats-activiteit zien dit vaak niet alleen als een manier van werken bij taalonderwijs maar breder en stimuleren samenwerkend leren dan ook als een doorgaande lijn binnen de school. Verschillende schoolleiders willen de SfA/OK-werkplaats-activiteit graag borgen, zoals de volgende schoolleider:

En ik zou meer (...) iets van een borging in een kwaliteitskaart ofzo zien. Van zo doen we dat op de [huidige school] met coöperatieve werkvormen. En dat dat echt ook een kant en klaar borgingsdocument dan is, dat het ook gewoon wordt doorgezet. Want er worden altijd heel veel mooie nieuwe ideeën bedacht, maar om echt afspraken te borgen en dat weer terug te laten komen in je hele onderwijsprogramma, dat is heel lastig in het onderwijs. Als het niet aan de methode vast zit. (...) Ja, dat hebben we wel voor meer, meer vakken.

Leerling focus

Alle schoolleiders vinden de focus op het leren van leerlingen een taak van een schoolleider/het onderwijs. Sommige benoemen dat er verschillen mogen zijn binnen de lessen en er ruimte is voor leuke dingen, maar het leren van leerlingen moet centraal staan. Enkele schoolleiders benoemen dat het welzijn van leerlingen voor het leren komt. Een schoolleider zegt hier het volgende over:

Nou ik vind dat vooral over het pedagogische vlak, van hoe wij met deze kinderen omgaan. Dat het heel kwetsbare kinderen zijn die thuis al genoeg ellende meemaken.

Ik vind dat wij betrouwbaar moeten zijn en ja met voldoende pedagogische tact met de kinderen moeten omgaan. (...). Het is eigenlijk wel grappig als ik dit zo zeg denk ik, maar vind ik de opbrengsten dan helemaal niet belangrijk? Ja die vind ik ook belangrijk, maar volgens mij begint alles toch wel met een blij kind in de klas, dat zich veilig voelt.

Bottom-up en top-down

Bij twaalf van de dertien scholen is er sprake van een bottom-up manier van werken. Een deel van de schoolleiders heeft leerkrachten betrokken bij de keuze om mee te werken aan de OK-werkplaats. Niet bij alle scholen was dit een keuze, de keuze om mee te werken aan de OK-Werkplaats kwam bij sommige scholen namelijk uit het bestuur of de stichting. De reactie van de schoolleiders hierop was in de meeste gevallen bottom-up, de schoolleiders betrokken de leerkrachten dan bij de keuze van de activiteit uit de OK-werkplaats. Vanuit de werkplaats is er ook gestimuleerd om dit een gedragen beslissing te laten zijn, de SfA/OK-werkplaatscoördinator zou dit met de schoolleider en middenbouwleerkrachten overleggen. De bottom-up manier van werken blijkt ook uit het creëren van draagvlak voor SfA/OK-werkplaats-activiteiten, schoolleiders doen dit bijvoorbeeld door in gesprek te gaan met mensen die niet helemaal achter een keuze staan en te kijken wat deze mensen nodig hebben om er wel achter te staan. Een andere indicator die in de interviews naar voren kwam was het adviseren van leerkrachten, deze schoolleiders kiezen ervoor leerkrachten te adviseren in plaats van ergens op de sturen. De laatste indicator die bij een paar schoolleiders opviel was professionele vrijheid. Docenten zijn professionals en schoolleiders hebben het vertrouwen dat leerkrachten bepaalde verantwoordelijkheden heel goed zelf kunnen zonder dat te controleren of daarop te sturen. Een voorbeeld waaruit dit blijkt is het volgende citaat: “Ja en die ruimte, ook gewoon geven. Dan gaat het wel goed. Ja, is ook een beetje mijn manier van

leidinggeven hoor, niet overal te dik bovenop willen zitten of sturing geven. Iedereen kan het helemaal heel goed zelf.”

Bij acht scholen zijn de leerkrachten niet betrokken bij de benoeming van de SfA/OK-werkplaats-coördinator, dit is kenmerkend voor de leiderschapspraktijk top-down. Bij een aantal scholen waren de leerkrachten die benoemd werden als SfA/OK-werkplaatscoördinator op dat moment taalcoördinator, hierdoor was de benoeming tot SfA/OK-werkplaatscoördinator een logische keuze volgens de schoolleiders. Van de andere vijf scholen was er maar één schoolleider die aangaf dat hij de leerkrachten bij de keuze heeft betrokken. Bij de andere vier scholen geeft de schoolleider aan dat iedereen het er wel mee eens was of het een goed idee vond, maar in hoeverre de schoolleider de leerkrachten echt heeft betrokken bij de keuze wordt niet duidelijk gezegd. Eén schoolleider geeft aan beslissingen genomen te hebben zonder daar mensen bij te betrekken, bijvoorbeeld als hij echt ontevreden is heeft hij leerkrachten een andere rol toegewezen. Dit is een leiderschapspraktijk die goed bij de top-downpraktijken past. Daarnaast geven enkele schoolleiders, die nog niet lang werkzaam zijn op de school aan dat zij bij de start wel meer sturend te werk gingen. Dit blijkt uit het volgende citaat: ‘Nou ik denk dat ik nog wel dat ik hier een iets meer sturende rol gehad. Vooral in het begin wel. Uh om wel uh samenwerken tussen leerkrachten wat meer op gang te brengen.’

Rolmodel en transparantie

Deze twee leiderschapspraktijken kwamen in de interviews het minst naar voren. Eén schoolleider gaf aan heel duidelijk te zijn in zijn handelen en leerkrachten weten dat de schoolleider doet wat hij zegt, dit valt onder de leiderschapspraktijk ‘transparantie’. De leiderschapspraktijk ‘rolmodel’ kwam in twee interviews naar voren. Deze schoolleiders gaven aan het goede voorbeeld te geven of gedrag te modelleren, zie het volgende citaat:

Ik denk al door het zelf uit te stralen en het goede voorbeeld te geven en weet je heel praktisch bijvoorbeeld te zeggen “jongens we rennen niet op de gang.” Weet je ook gewoon aanspreken, nou niet mag ik niet gebruiken, maar we lopen op de gang bedoel ik. En weet je, dat. Een aanspreekcultuur met elkaar, maar het ook gewoon uitspreken hè” “Interviewer: Ja en jouw rol is dus eigenlijk voordoen” “Schoonleider: Ja, meedoen, voordoen..”

Wij en zij-patroon

Alle schoolleiders tonen betrokken leiderschapspraktijken. De ene schoolleider is meer betrokken dan de andere schoolleider. Zo geven negen van de dertien schoolleiders aan bij de vergaderingen, waarbij SfA/de OK-werkplaats op de agenda staat, aanwezig te zijn. Bij de overige vier schoolleiders komt niet concreet naar voren of de schoolleider aanwezig is bij de vergaderingen (over SfA/de OK-werkplaats). Elf van de dertien schoolleiders voert lesbezoeken uit om te kijken hoe het gaat in de klassen. Alle schoolleiders hebben de verantwoordelijkheid van de uitvoering van OK-werkplaatsactiviteiten gedeeld, alle scholen hebben namelijk een SfA/OK-werkplaatscoördinator. In al deze scholen vervult de coördinator de centrale rol binnen de SfA/OK-werkplaats-activiteiten. De sleutelspeler uit het wij-patroon van de Jong et al. (2020) werd bij deze scholen niet geïdentificeerd. Geen van de dertien schoolleiders leidt de SfA/OK-werkplaats-activiteiten. Er lijken wel wat verschillen in betrokkenheid, deze worden hieronder bij de verschillen tussen grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen besproken.

Resultaten grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen

De meeste leiderschapspraktijken komen in zowel alle grote stadsscholen als alle kleine plattelandsscholen voor. Een overzicht hiervan staat in Tabel 5. Er zijn een aantal verschillen te ontdekken. De leiderschapspraktijk ‘motivatie’ komt bij grote stadsscholen bij meer dan de

helft van de scholen voor. Bij kleine plattelandsscholen komt ‘motivatie’ bij de helft van de scholen voor. De ‘top-down’ leiderschapspraktijk komt in verhouding bij de grote stadsscholen vaker voor dan bij de kleine plattelandsscholen. De leiderschapspraktijk ‘rolmodel’ komt bij één grote stadsschool voor in tegenstelling tot de kleine plattelandsscholen waar deze praktijk niet voorkomt.

Tabel 5

Leiderschapspraktijken grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen

Leiderschapspraktijk codes	Totale score (van de 6 interviews)	Leiderschapspraktijk codes	Totale score (van de 4 interviews)
Betrokkenheid/ relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling	6/6	Betrokkenheid/ relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling	4/4
Faciliteren	6/6	Faciliteren	4/4
Connect/ herontwerpen van de organisatie	6/6	Connect/ herontwerpen van de organisatie	4/4
Visie focus/richting uitzetten	6/6	Visie focus/richting uitzetten	4/4
Leerling focus	6/6	Leerling focus	4/4
Bottom-up	6/6	Bottom-up	4/4
Voortgang	6/6	Voortgang	4/4
Motivatie	4/6	Motivatie	2/4
Top-down	5/6	Top-down	2/4
Rolmodel	1/6	Rolmodel	-
Transparantie	-	Transparantie	-

Wij en zij-patroon

Er lijken wat verschillen te zijn in de patronen tussen grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. Deze verschillen worden per categorie besproken, eerst de grote stadsscholen en daarna de kleine plattelandsscholen.

Grote stadsscholen

Twee schoolleiders van grote stadsscholen lijken verder van het proces af te staan dan de andere schoolleiders. Bij sommige vragen over de voortgang of toekomstplannen van de SfA/OK-werkplaats-activiteiten gaf één schoolleider aan dat de interviewer dit beter aan de SfA-coördinator of de leerkrachten kan vragen. Dit blijkt onder anderen uit de volgende citaten: ‘Ik weet niet of [SfA/OK-werkplaatscoördinator] nog ambities heeft’ ‘Dat zou je aan de leerkrachten zelf moeten vragen.’. De andere schoolleider lijkt ook verder van het proces af te staan doordat zij aangeeft dat haar rol binnen SfA/OK-werkplaats-activiteiten op dit moment meer faciliterend is. De schoolleider geeft aan dat dit voornamelijk komt door drukte, zie het volgende citaat:

Nee, het is niet een wekelijkse bijeenkomst met [SfA/OK-werkplaatscoördinator], of een twee.. nee, dan, dat is niet eerlijk als ik zou zeggen dat dat ook allemaal vlekkeloos verloopt. Nee, dat is niet zo. Het is de waan van de dag en de drukte van de school, er is heel veel te doen.

Deze schoolleider geeft ook aan niet bij alle vergaderingen aanwezig te zijn, omdat dit teveel zou zijn. Zij vertelt de vergaderingen uit te kiezen op basis van interessante punten die op de agenda staan. Als er iets tussen staat wat ze interessant vindt sluit zij aan, voor de andere vergaderingen krijgt zij meestal een terugkoppeling.

Twee andere scholen hebben de inhoudelijke verantwoordelijkheid van de SfA/OK-werkplaats-activiteiten bij de coördinator gelegd. Zij ondersteunen de SfA/OK-werkplaatscoördinator als dit nodig is, maar wachten hierbij tot de coördinator hen benaderd voor hulp. Beide schoolleiders voeren lesbezoeken uit om te kijken hoe het in de klassen gaat

en zijn voornamelijk faciliterend. Dat deze schoolleiders ook verder van het proces af staan blijkt onder anderen uit het volgende citaat:

Nou ja dat zei ik dus al, zoveel weet ik er helemaal niet van. Uh dus eigenlijk blijven een heleboel dingen ook bij [SfA/OK-Werkplaatscoördinator], totdat zij aangeeft van ja ik weet het niet of kun je even meekijken of kan je even helpen.

Er is één schoolleider van de grote stadsscholen die erg is betrokken bij de SfA/OK-werkplaats-activiteiten. Inhoudelijk ligt, net zoals bij de anders scholen, de verantwoordelijkheid bij de coördinator. De schoolleider volgt het proces, promoot de activiteiten en zorgt ervoor dat het team met de activiteiten aan het werk gaat. De schoolleider bezoekt lessen en koppelt zijn bevindingen terug aan het team. Hierbij worden de goede resultaten en het juist inzetten van de methode benadrukt. De laatste schoolleider van de grote stadsscholen die binnen dit onderzoek wordt besproken, is een schoolleider die erg betrokken is sinds zij werkzaam is op deze school. De SfA/OK-werkplaats-activiteiten liepen op dat moment binnen deze school al niet zo goed. De schoolleider is betrokken, heeft veel lessen bezocht en gesprekken hierover gevoerd. Zij heeft de voortgang bekeken, maar uiteindelijk met het team besloten met SfA en de OK-werkplaats te stoppen. Niet omdat zij denkt dat het programma niet werkt, maar omdat het op dit moment in de school niet de plek krijgt die het verdient.

Kleine plattelandsscholen

Een opvallend verschil met de schoolleiders van de grote stadsscholen is dat de schoolleiders van de kleine plattelandsscholen dichter bij het implementatieproces lijken te staan. Twee schoolleiders van kleine plattelandsscholen zijn betrokken bij de voortgang van de SfA/OK-werkplaats-activiteiten en zijn aanwezig bij vergaderingen. Beide schoolleiders hebben

voornamelijk een faciliterende rol. Ze ondersteunen waar nodig, maar geven beide aan dat ondersteuning in de meeste gevallen niet nodig is. Hierdoor is de bijdrage van deze schoolleiders minimaal, een voorbeeld waar dit uit blijkt is het volgende citaat:

Ja, ik laat dat een beetje zo, ja. Want waarom zou ik gaan sturen op iets wat goed draait? Wat zou ik er dan mee willen? Voor mij is dan niet zo helder, zeg maar als ik denk: “Ja dat loopt allemaal goed”, dan zie ik niet zo in waarom, wat mijn toegevoegde waarde dan nog kan zijn.

Een andere schoolleider van een kleine plattelandsschool is ook erg betrokken bij het proces, zijn rol lijkt iets groter binnen SfA/OK-werkplaats-activiteiten. De schoolleider zorgt er voor dat bij elke vergadering de SfA/OK-Werkplaats hoog op de agenda staat. Hij doet veel klassenbezoeken en koppelt dit terug in de vergaderingen, zodat het gedragen wordt door de leerkrachten. Daarnaast faciliteert hij de SfA/OK-werkplaatscoördinator in tijd en werkt hij veel samen met deze coördinator, zie volgend citaat:

En dat vind ik heel belangrijk en ook [SfA/OK-Werkplaatscoördinator] en ik hebben ook wekelijks hebben we samen even overleg. Op de dinsdag is altijd ons overlegmoment, dat we even kijken van hoe is de stand van zaken, wat gaan we doen, wat willen we zien en nou en nou helemaal nou we afgesproken hebben dat we heel veel de groepen in gaan.

De laatste schoolleider van de kleine plattelandsscholen die hier besproken wordt is een schoolleider die ook dicht bij het proces lijkt te staan. Deze schoolleider geeft aan beslissingen samen met het team te maken, zoals de keuzes van onderwijsinterventies en de

doelen en afspraken in het schooljaarplan. De schoolleider geeft aan zich niet echt directeur te voelen, tenzij dit echt nodig is en de schoolleider op moet treden, bijvoorbeeld in een situatie waarin iemand zich niet aan de afspraken houdt. De schoolleider deelt de verantwoordelijkheid van SfA/de OK-Werkplaats met de SfA/OK-werkplaatscoördinator, maar blijft erg betrokken zoals het volgende citaat laat blijken.

Nee, ik probeer me gewoon heel goed op de hoogte te houden. Kijk en wat voor mij heel belangrijk is, is dat ik via [SfA/OK-Werkplaatscoördinator] op de hoogte blijf en in mijn klassenrondes dan ga ik, nou ja dat bespreek ik ook met [SfA/OK-Werkplaatscoördinator]. Wat mij dan opvalt.

Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de leiderschapspraktijken die schoolleiders inzetten binnen scholen die de onderwijsverbetering Success for All hebben geïmplementeerd en of er een mogelijk verschil is tussen de leiderschapspraktijken die schoolleiders van grote stadsscholen en schoolleiders van kleine plattelandsscholen inzetten. Er zijn dertien interviews geanalyseerd op leiderschapspraktijken van schoolleiders, de praktijken van de grote stadsscholen zijn vergeleken met de praktijken van de kleine plattelandsscholen en er is geprobeerd om een patroon te ontdekken binnen de praktijken.

Welke leiderschapspraktijken laten schoolleiders zien binnen scholen die (onderdelen van) de onderwijsinnovatie/onderwijsverbeteringsinterventie Success for All hebben geïmplementeerd?

De verwachte leiderschapspraktijken zoals beschreven in het codeerschema gebaseerd op de Jong et al. (2020) en Leithwood et al. (2019) zijn in het huidige onderzoek geïdentificeerd. De leiderschapspraktijken uit de categorie ‘betrokkenheid’ van de Jong et al. (2020), die erg

overeenkomen met ‘relaties opbouwen en stimuleren van persoonsontwikkeling’ van Leithwood et al. (2019) zijn in het huidige onderzoek in alle interviews benoemd.

Voornamelijk het aanbieden van hulp en ondersteuning, het doen van klassenbezoeken en het stimuleren van professionele capaciteiten kwamen sterk naar voren. De leiderschapspraktijk ‘faciliteren’ zoals geïdentificeerd in de Jong et al. (2020) en als subcategorie in Leithwood et al. (2019), kwam in alle interviews sterk naar voren als een rol van de schoolleider.

Voornamelijk het creëren van ambulante tijd voor de SfA/OK-werkplaatscoördinator is het belangrijkste binnen deze praktijk. De leiderschapspraktijk ‘connect’ (de Jong et al., 2020), die overeenkomt met de categorie ‘herontwerpen van de organisatie’ (Leithwood et al., 2019) was duidelijk aanwezig bij alle scholen. Voornamelijk het verdelen van leiderschap, het verbinden met mensen en teams en de organisatie structureren om samenwerking mogelijk te maken werden vaak genoemd binnen deze praktijk. De leiderschapspraktijk ‘voortgang’ zoals geïdentificeerd in de Jong et al. (2020) en als subcategorie in de leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2019) werd door alle schoolleiders benoemd. Voornamelijk het bijhouden van de voortgang van SfA kwam sterk naar voren in de interviews, alle schoolleiders waren op de hoogte van de voortgang van de onderwijsverbetering, sommige schoolleiders meer tot in details dan andere. De leiderschapspraktijk ‘visie focus’ (de Jong et al., 2020), die overeenkomt met ‘richting uitzetten’ (Leithwood, 2019) kwamen bij alle interviews naar voren. Het houden van focus, bijhouden en/of ontwikkelen van doelen en visie en het communiceren hiervan werd vaak benoemd in de interviews. De leiderschapspraktijk ‘leerling focus’ die als nieuwe leiderschapspraktijk voorkomt in het onderzoek van de Jong et al. (2020) kwam in alle interviews terug. De focus van schoolleiders op het leren van leerlingen was duidelijk te herkennen.

De leiderschapspraktijk ‘bottom-up’ zoals geïdentificeerd door de Jong et al. (2020), maar ook door onderzoeken naar transformationeel leiderschap (Aas et al., 2016; Daniëls et

al., 2018; Hallinger, 2003) werd door bijna alle schoolleiders benoemd. Binnen deze praktijk werd het betrekken van leerkrachten het meest benoemd. De leiderschapspraktijk ‘motivatie’ (de Jong et al., 2020) komt bij ongeveer de helft van de schoolleiders naar voren.

Voornamelijk het stimuleren van leerkrachten om met de onderwijsverbetering te werken wordt benoemd. Het betrekken van leerkrachten zoals benoemd bij ‘bottom-up’ kan leerkrachten ook motiveren om met de onderwijsverbetering te werken, deze praktijken overlappen elkaar mogelijk. Bij ongeveer de helft van de scholen zijn ook top-down praktijken zoals beschreven in de Jong et al. (2020) gevonden, voornamelijk beslissingen zonder tussenkomst van anderen en sturen van leerkrachten. Deze praktijken komen overeen met praktijken binnen onderwijskundig leiderschap (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2016; Robinson et al., 2019). De leiderschapspraktijken ‘rolmodel’ en ‘transparantie’ (de Jong et al., 2020) zijn wel gevonden, maar erg minimaal.

Over het algemeen wordt er een wij-patroon gevonden zoals omschreven in de Jong et al. (2020). Alle schoolleiders laten betrokken leiderschapspraktijken zien. De schoolleiders delen de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van SfA/OK-werkplaats-activiteiten. Bijna alle schoolleiders zijn actief betrokken bij vergaderingen en doen lesbezoeken om te kijken hoe het gaat in de klassen. Het overgrote deel van de schoolleiders stimuleert de samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid onder de leerkrachten. Dit gevonden patroon past binnen de teamspeeler en niet de sleutelspeeler. Geen van de schoolleiders laat praktijken zien waaruit blijkt dat de schoolleider het proces aanstuurt of de verantwoordelijkheid op zich neemt door gebrek aan vertrouwen of geloof dat leerkrachten niet aan de innovatie zullen werken zonder hun bemiddeling.

Tonen schoolleiders van kleine plattelandsscholen binnen (onderdelen van) het Success for All programma andere leiderschapspraktijken dan schoolleiders van grote stadsscholen?

Het verschil in leiderschapspraktijken van schoolleiders van grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen lijkt in eerste instantie niet zo groot omdat veel leiderschapspraktijken in alle scholen geïdentificeerd zijn, toch zijn er een aantal opvallende verschillen. De leiderschapspraktijken ‘betrokkenheid/relaties opbouwen en stimuleren persoonsontwikkeling’, ‘faciliteren’, ‘connect/herontwerpen van de organisatie’, ‘voortgang’, ‘visie focus/richting uitzetten’ en ‘leerling focus’ worden getoond door alle schoolleiders. De leiderschapspraktijk ‘bottom-up’ komt bij zowel alle grote stadsscholen als alle kleine plattelandsscholen voor, daarentegen kwam de leiderschapspraktijk top-down meer voor bij grote stadsscholen. Dit is een opvallend verschil, hoewel in bijna alle scholen ‘bottom-up’ praktijken voorkomen, lijken de beslissingen waarbij andere niet betrokken worden meer in grote stadsscholen voor te komen. Het motiveren van personeel om met de onderwijsverbetering te werken lijkt ook bij grote stadsscholen iets meer voor te komen dan op kleine plattelandsscholen of dit iets zegt over dat leerkrachten in grote stadsscholen meer motivatie nodig hebben is niet te zeggen, want zoals besproken bij de vorige onderzoeksvraag motiveert de ‘bottom-up’ leiderschapspraktijk mogelijk ook om met de onderwijsverbetering te werken.

Binnen het gevonden wij-patroon lijken er verschillen te zijn binnen grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. Hoewel alle schoolleiders betrokken leiderschapspraktijken tonen en minimaal in grote lijnen op de hoogte zijn van de voortgang van de SfA/OK-werkplaats-activiteiten, vertonen in ieder geval twee grote stadsscholen overeenkomsten met het ‘zij’-patroon (de Jong et al., 2020). Deze schoolleiders zijn minder betrokken bij het implementatieproces en laten de werkzaamheden voornamelijk over aan de SfA/OK-werkplaats-coördinator en de leerkrachten. Zij hebben minder zicht op het implementatieproces en de voortgang hiervan. De schoolleiders van de kleine plattelandsscholen zijn allemaal erg betrokken bij het proces. De schoolleiders die een

minimale bijdrage hebben tonen wel betrokken leiderschapspraktijken en geven aan dat de minimale bijdrage komt doordat het implementatieproces naar tevredenheid verloopt.

In het algemeen lijken schoolleiders van grote stadsscholen verder van het proces af te staan en minder betrokken te zijn bij het implementatieproces dan de schoolleiders van kleine plattelandsscholen.

Beperkingen

Het huidige onderzoek was gericht op het schoolleidersperspectief en daarbij zijn er interviews afgenomen om dit perspectief in kaart te brengen. Echter is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een groter interviewleidraad. De interviewleidraad bestond niet alleen uit vragen gericht op leiderschapspraktijken, maar ook uit vragen voor de OK-werkplaats en nog drie andere onderzoeken met een ander thema. Hierdoor is er een groot interview ontstaan met veel verschillende thema's en weinig ruimte om door te vragen op verschillende leiderschapspraktijken. Dit zou kunnen betekenen dat als een schoolleider iets niet benoemd heeft dit niet komt omdat hij dit niet als zijn rol ziet of dit niet belangrijk vindt, maar dat dit door het grote aantal vragen mogelijk niet naar voren is gekomen. Door de grote hoeveelheid vragen hebben de vragen over de leiderschapspraktijken binnen SfA niet in elk interview veel aandacht gekregen en hierdoor is er niet altijd concreet doorggevraagd naar hoe leiderschapspraktijken er uitzien of wat de schoolleider concreet doet. Er wordt bijvoorbeeld vanuit schoolleiders veel uit de wij-vorm gesproken, hier wordt vaak niet doorggevraagd naar wat de rol van de schoolleider is of welke bijdrage de schoolleider heeft geleverd. Om deze reden is er ook veel data uit de andere vragen over leiderschap geanalyseerd. Dit heeft te maken met de rol van de schoolleider en hoe hij zijn leiderschap vormgeeft, maar deze data is niet altijd volledig op SfA/OK-werkplaats gericht.

Gezien de invloed van de schoolleider op onderwijsinnovatie/onderwijsverbetering en de beperkingen in dit onderzoek, waardoor de rol van de schoolleider niet overal expliciet

besproken is, zou het goed zijn de rol van de schoolleider bij de Nederlandse versie van het SfA-programma/OK-werkplaats-activiteiten verder te onderzoeken. Aan de hand van uitgebreider onderzoek, zouden de onderzoekers van de OK-werkplaats een meer gedefinieerde rol van de schoolleider voor de SfA-programma/OK-werkplaats-activiteiten kunnen creëren. Wat voornamelijk de rol van de schoolleider van grote stadsscholen ten goede kan komen, gezien die in sommige gevallen verder van het proces af lijken te staan.

De vier kleine plattelandsscholen hebben twee schoolleiders, gezien beide schoolleiders schoolleider zijn van twee scholen. Voor één van de scholen is dit tijdelijk, bij de andere school is dit de reguliere situatie. Hoewel er vier interviews zijn afgenomen en schoolleiders per school soms andere leiderschapspraktijken inzetten, omvat dit eigenlijk maar twee schoolleiders. Dit maakt de steekproef erg klein en heeft invloed op de betrouwbaarheid. Verder onderzoek, naar de invloed van de schoolgrootte op de leiderschapspraktijken van schoolleiders, zal nodig zijn om betrouwbare uitspraken te kunnen doen.

Binnen de scholen is er veel wisseling van schoolleiders geweest. Zeven van de dertien schoolleiders waren niet werkzaam op de school toen het proces van de SfA/OK-werkplaats-activiteiten startte op de school. Hierdoor zijn de antwoorden op sommige vragen niet altijd uit eerste bron, gezien de schoolleider op dat moment nog niet werkzaam was op de school. Een groot deel van de schoolleiders is tijdelijk op deze school of gaan binnen nu en twee jaren vertrekken, dit gaat om zes van de dertien schoolleiders. Deze vele wisselingen kunnen mogelijk een slechte invloed hebben op het implementatie proces. Zo kan regelmatige wisseling van schoolleider zorgen voor een negatieve houding van docenten (Deunk et al., 2015). Eén schoolleider was nieuw op de school en heeft vanaf de start veel tijd geïnvesteerd in het leren kennen van de school en de SfA/OK-werkplaats-activiteit. Zij is tot de conclusie gekomen dat het op dit moment op deze manier niet gaat werken en heeft samen met het team

besloten om te stoppen met SfA/OK-werkplaats-activiteiten. Bij dit interview is het bij de leiderschapspraktijken voornamelijk over samenwerkend leren gegaan. Dit is een blijvend onderdeel binnen de school gezien dit een Daltonschool betreft. Naast de vele wisselingen is er één school die samengaat met een andere locatie, hierdoor zal het onderwijs en het team opnieuw vormgegeven moeten worden. Dit heeft veel invloed op de school, de SfA/OK-werkplaats-activiteit kreeg op dit moment weinig aandacht. De schoolleider kon nog niet vertellen of er de komende jaren plek is voor de SfA/OK-werkplaats-activiteit.

De vele wisselingen en tijdelijke periodes van schoolleiders zorgt er mogelijk voor dat de uitvoering van de implementatieprocessen en zicht op voortgang bemoeilijkt. De OK-werkplaats zal weinig invloed hebben op deze wisselingen en tijdelijke functies, maar mogelijk kunnen de onderzoekers van de OK-werkplaats de schoolleiders begeleiden bij een goede overdracht. Hierdoor worden de nieuwe schoolleiders op de hoogte gebracht van het implementatieproces en de daarbij behorende doelen. Mogelijk kan dit de rol van de schoolleider bij het implementatieproces ten goede komen.

Het coronavirus COVID-19 is van grote invloed geweest op het implementatieproces en de rol van de schoolleider bij de SfA/OK-werkplaats-activiteiten. Schoolleiders werkte in deze tijd in onvoorspelbare situaties door de schoolsluitingen en steeds veranderende regelgeving. Verschillende activiteiten konden niet worden uitgevoerd als gepland, bijvoorbeeld het groepsdoorbrekend werken en activiteiten rondom de SfA/OK-werkplaats-activiteit ouderbetrokkenheid mochten niet plaatsvinden. De focus van de schoolleiders lag in deze periode voornamelijk op het primaire proces, het onderwijs zo goed mogelijk vorm te geven. De implementatie is hierdoor niet precies gegaan zoals men wilde.

Literatuur

- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2014-0105>
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731. <https://doi.org/10.3102/0002831207306743>
- CBS. (2021, 30 juni). *Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag*. CBS Statline. Geraadpleegd op 11 november 2021, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?fromstatweb>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- 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>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Jong, W., Lockhorst, D., de Kleijn, R., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- Deunk, M., & Doolaard, S. (2014). *Onderwijs op kleine scholen: een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Deunk, M., Maslowski, R., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2015). *Scholen in verandering*. RUG/GION.

- Deunk, M., & Maslowski, R. (2020) The role of school boards and school leadership in small rural schools in the Netherlands. In: Gristy, C., Hargreaves, L., & Kucerová, S. R. (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe*. Van Haren Publishing.
- Dhillon, J. K., Howard, C., & Holt, J. (2020). Outstanding leadership in primary education: Perceptions of school leaders in English primary schools. *Management in Education*, 34(2), 61–68. <https://doi.org/10.1177/0892020619885942>
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th Revised edition). SAGE Publications.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). Krimpbestendige onderwijskwaliteit. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2012/12/20/krimpbestendige-onderwijskwaliteit-regio-onderzoek-in-zuid-nederland>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & 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>
- Mullender-Wijnsma, M., Veldman, M., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Bosker, R. (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland* (Nr. 405–15–731). GION. <https://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/research/learner-teacher-instruction/sfa/implementatie-en-effecten-success-for-all-in-nl.pdf>
- OK werkplaats. (z.d.). Success for All Nederland. Geraadpleegd op 25 oktober 2021, van <https://successforall-nederland.nl/ok-werkplaats/>
- Onderwijsraad. (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Onderwijsraad, Den Haag. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/04/19/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders>

- Quint, J., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S., DeLaurentis, M., Alterman, E., Bottles, C., & Pramik, E. (2015, september). *Scaling Up the Success for All Model of School Reform Final Report from the Investing in Innovation (i3) Evaluation*. MDRC.
- Rekers-Mombarg, L. T. M., & Hulshof, N. (2017). De invloed van krimp op de ontwikkeling van leerprestaties van basisschoolleerlingen in een krimpgebied. *Pedagogische Studiën*, *94*(2), 90-109.
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, *49*(2), 171-187.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, *69*(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- 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>
- Veldman, M. A., Van Kuijk, M. F., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2020). The proof of the pudding is in the eating? Implementation of cooperative learning: differences in teachers’ attitudes and beliefs. *Teachers and Teaching*, *26*(1), 103–117. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740197>
- Vogels, R. (2006). Onderwijs. In Steenbekkers, A., Veldheer, V., & Simon, C. (2006). *Thuis op het platteland. De leefsituatie van platteland en stad vergeleken*. Sociaal en Cultureel Planbureau.