

'A true leader has the confidence to stand alone, the courage to make tough decisions, and the compassion to listen to the needs of others. He does not set out to be a leader, but becomes one by the equality of his actions and the integrity of his intent.'
- Douglas MacArthur

Leiderschap binnen de professionele leergemeenschap

Afstudeeronderzoek naar de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap

Joris Groenendijk

Christelijke Hogeschool Ede

**Leiderschap binnen de professionele
leergemeenschap**

Afstudeeronderzoek naar de rol van de
schoolleider binnen de professionele
leergemeenschap

SCRIPTIE HOGER BEROEPSONDERWIJS

Afstudeeronderzoek ter afronding van de opleiding

'Leraar basisonderwijs' (PABO) aan de Christelijke Hogeschool Ede.

Studentnummer: 110321

Onder begeleiding van: Christine de Heer – Booij

juni 2014

Samenvatting

Probleemstelling en hypothese

In dit onderzoek wordt de volgende probleemstelling onderzocht: *'Hoe wordt de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap ingevuld op basisschool De Hoeksteen te Nijkerk?'*

De hypothese daarbij luidt: *'Ik verwacht, op basis van gevolgde colleges, lezingen en literatuurstudie, dat de directeur een begeleidende en coachende rol heeft in het team waarin hij een gelijke positie heeft ten opzichte van de overige teamleden. Daarnaast verwacht ik dat de schoolleider middelen aanbiedt die de professionaliteit van de leerkrachten ten goede komt.'*

Theoretisch kader

Het onderzoek start met het beschrijven van een professionele leergemeenschap. Voordat kan worden gekeken hoe leiderschap wordt toegepast op een professionele leergemeenschap, moet eerst worden beschreven wat een professionele leergemeenschap is. Een professionele leergemeenschap is een vorm van teamontwikkeling waarin collega's in de optima forma van en met elkaar leren om de resultaten van de leerlingen te verhogen. Daar is een cultuur van openheid en professionalisering en een schoolleider met een krachtige visie voor nodig. Enerzijds werkt de schoolleider als onderwijskundig leider door het primaire proces te stimuleren (het leren en het verhogen van de leerlingresultaten) en daarnaast is transformatieel leiderschap belangrijk om leerkrachten intrinsiek te motiveren.

Transactioneel leiderschap kenmerkt zich door het extrinsiek motiveren van leerkrachten middels beloningen. Bij een professionele leergemeenschap maakt de schoolleider ook gebruik van gedeeld leiderschap waarbij taken uit handen worden gegeven aan leerkrachten. Op deze manier stimuleert de schoolleider de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerkrachten.

Om een professionele cultuur te continueren moet er een goede balans worden gevonden tussen de cultuur en structuur. Van Emst (1999a) zegt dat de professionele cultuur zich optimaal kan ontwikkelen als de schoolleider 30% van zijn tijd besteedt aan de structuur en 70% aan de cultuur van de school.

Praktijkonderzoek

Deze theorie wordt omgezet naar een praktijkonderzoek over het functioneren van S1 als professionele leergemeenschap en het functioneren van de directeur, D1, hierbinnen. Er wordt beschreven in welke mate D1 zich bezig houdt met de cultuur en met de structuur van de school. D1 werkt enerzijds als transformatieel en anderzijds als onderwijskundig leider. Op het gebied van transformatieel leiderschap is D1 getraind en ontwikkeld; hij laat zien dat hij zijn teamleden steunt op persoonlijk en professioneel vlak en veel tijd besteedt aan het investeren in zijn team. Hij heeft een krachtige visie op onderwijs die hij uitdraagt aan de rest van het team. De school kan zich nog ontwikkelen in het professionaliseren op persoonlijk vlak.

Vanuit de theorie en het praktijkonderzoek is de hypothese bevestigd.

Inhoudsopgave

Samenvatting	I
Inhoudsopgave	II
Voorwoord	IV
1. Inleiding.....	1
Theorie	4
2. Professionele leergemeenschap	5
2.1 Inleiding.....	5
2.2 Definitie.....	5
2.3 Drie concepten.....	6
2.4 Kenmerken van een professionele leergemeenschap.....	7
2.5 Samenvatting.....	12
3. Teamontwikkeling	13
3.1 Inleiding.....	13
3.2 Ontwikkelingsfasen	13
3.3 Model voor teamontwikkeling	14
3.4 Acht stappen voor succesvolle verandering	17
3.5 Zes kanttekeningen van Fullan (2001)	18
3.6 Ontwikkelingsniveaus.....	19
3.7 Het 'Wybertje', model voor organisatieontwikkeling.....	20
3.8 Wybertje – Professionele leergemeenschap.....	22
3.9 Samenvatting.....	23
4. Leiderschapsstijlen	24
4.1 Inleiding.....	24
4.2 Onderwijskundig leiderschap	24
4.3 Transformationeel leiderschap.....	25
4.4 Transactioneel leiderschap	26
4.5 Gedeeld leiderschap	27
4.6 Leiderschapstypen met elkaar vergeleken	28
4.7 Welke type past het best bij het leiden van een professionele leergemeenschap?.....	29
4.8 Samenvatting.....	31
Praktijk	33

5. Onderzoekopzet praktijk.....	34
5.1 Inleiding	34
5.2 Onderzoeksgroep	34
5.3 Probleemstelling, hypothese en deelvragen	35
5.4 Onderzoekstechnieken en -instrumenten	35
5.5 Analyseplan	38
6. Onderzoeksresultaten	39
6.1 Inleiding	39
6.2 Vragenlijst S1	39
6.3 Vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider'	50
6.4 Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'	51
6.5 Observaties	52
6.6 Verbinding tussen vragenlijsten en observaties.....	58
7. Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	59
7.1 Conclusie	59
7.2 Discussie	61
7.3 Aanbevelingen.....	62
8. Literatuurlijst.....	65
8.1 Boeken.....	65
8.2 Websites	66
8.3 Artikelen en rapporten.....	67
Bijlagen.....	69
Bijlage 1: Format afstudeervoorstel.....	70
Bijlage 2: Vragenlijst 'Professionele leergemeenschap'	74
Bijlage 3: Vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider'	77
Bijlage 4: Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'	79

Voorwoord

Met trots presenteer ik u mijn afstudeeronderzoek over leiderschap in de professionele leergemeenschap. Dit onderzoek is gemaakt in het kader van het afronden van mijn opleiding 'Leraar basisonderwijs' (PABO) aan de Christelijke Hogeschool Ede. Dit onderzoek heeft mij veel nieuwe kennis opgeleverd; het was de eerste keer dat ik mij verdiepte in de literatuur over de professionele leergemeenschap. Dit onderwerp heeft mijn interesse steeds meer gekregen en leiderschap geeft mij een reflecterende houding op mijn eigen leiderschap en professionele houding.

Ik wil een aantal mensen bedanken die mij hebben geholpen bij het onderzoek en bij het tot stand komen daarvan. In de eerste plaats wil ik D1, de directeur van mijn stageschool, bedanken voor de medewerking aan het onderzoek en zijn openheid over de school. Zijn kritische houding heeft mij de ruimte gegeven de school nader te onderzoeken. Daarnaast wil ik Christine de Heer bedanken voor het begeleiden van dit afstudeeronderzoek. Haar heldere en frisse kijk op het onderzoek zorgde voor constante verbeteringen. Mijn dankwoord is ook gericht aan alle andere mensen die op verschillende manieren dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Ik denk bijvoorbeeld aan Hans Bakker die mij heeft geholpen bij het bedenken van het onderwerp, de collega's van S1 en het team van de Academische Opleidingsschool. Zij dachten regelmatig mee over het onderzoek en hebben bijgedragen aan de voortgang ervan. Als laatste gaat mijn dankwoord uit naar God die mij de talenten heeft gegeven om bij te dragen aan de ontwikkeling in het onderwijs.

Ede, juni 2014

Joris Groenendijk

1. Inleiding

1.1 Aanleiding/motivatie

Aanleiding tot dit onderwerp was de minor Jong Management die ik heb gevolgd in het derde jaar van de Pabo aan de Christelijke Hogeschool Ede. Doordat ik me daar heb verdiept in leiderschap, heeft dat sindsdien mijn interesse voor leiderschap en management aangewakkerd. In het derde jaar van de Pabo heb ik onderzoek gedaan naar portfolio's op de basisschool.

Mijn afstudeerstage heb ik gelopen op basisschool S1. De directeur van S1 vindt het belangrijk om als professionele leergemeenschap te functioneren. De school heeft een ontwikkelingsgericht onderwijsconcept en geeft dit onder andere vorm door thematisch onderwijs. Ik ben benieuwd wat zijn rol is in de professionele leergemeenschap omdat een professionele leergemeenschap. Door te onderzoeken welke rol de directeur D1 hierin inneemt, en wellicht zou moeten innemen, kan de school zich daarin verder ontwikkelen en beter functioneren.

1.2 Probleemstelling

De volgende vraag wordt in dit onderzoek beantwoord: *'Hoe wordt de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap ingevuld op basisschool De Hoeksteen te Nijkerk?'*

1.3 Hypothese

Ik verwacht, op basis van gevolgde colleges, lezingen en literatuurstudie, dat de directeur een begeleidende en coachende rol heeft in het team waarin hij een gelijke positie heeft ten opzichte van de overige teamleden. Daarnaast verwacht ik dat de schoolleider middelen aanbiedt die de professionaliteit van de leerkrachten ten goede komt.

1.4 Deelvragen

De deelvragen zijn opgesplitst in drie theorievragen en twee praktijkvragen. De theorievragen beantwoord ik met behulp van literatuur, de praktijkvragen beantwoord ik door middel van onderzoek op de stageschool.

1.4.1 Theorievragen

1. Wat is een professionele leergemeenschap?
2. Welk proces maakt de school door om een professionele leergemeenschap te worden?
3. Welke leiderschapsstijlen worden ingezet in een professionele leergemeenschap?

1.4.2 Praktijkvragen

4. In hoeverre functioneert S1 als professionele leergemeenschap?
5. Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?

1.5 Uitleg begrippen uit probleemstelling

Professionele leergemeenschap:

Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap waarin het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, in samenwerking met elkaar, voortdurend wordt vergroot waarbij de teamleden eigen onderwijspraktijk bekritisieren. Zo vinden ze, door collectief leren, samen nieuwe en betere benaderingen om het onderwijs van de leerlingen te verbeteren werkend volgens een gedeelde visie.

1.6 Doelstellingen

De doelstellingen zijn, evenals de deelvragen, verdeeld in theoretische en praktische doelstellingen.

1.6.1 Theoretische doelstellingen

1. Aan het einde van het onderzoek verwoord ik wat een professionele leergemeenschap inhoudt.
2. Aan het einde van het onderzoek verwoord ik de professionele houding van teamleden als geheel, individu en van de schoolleider.
3. Aan het einde van het onderzoek verwoord ik welke typen leiderschap er bestaan die passen bij een professionele leergemeenschap.

1.6.2 Praktische doelstellingen

1. Aan het einde van het onderzoek beschrijf ik in hoeverre S1 op dit moment functioneert als professionele leergemeenschap.
2. Aan het einde van het onderzoek beschrijf ik hoe leiderschap op dit moment wordt toegepast op S1.

1.7 Type onderzoek

Dit onderzoek is een mix van kwantitatief (vragenlijst) en kwalitatief (observaties en stellingen) onderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van een triangulatie; kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelingmethoden worden gecombineerd in één onderzoeksopzet. Ik doe onderzoek door middel van kijken, vragen en testen, zowel op gestructureerde als op ongestructureerde manier. D1 wordt onderzocht op zijn handelen en functioneren door middel van observaties. Het team van S1 ondervraag ik middels een vragenlijst. Dit onderzoek bestaat uit een theoretisch kader en een praktijkonderzoek. Het theoretisch kader neemt ongeveer 60 procent van het onderzoek in beslag, het praktijkonderzoek 40 procent.

1.8 Overzicht van de scriptie

Het eerste gedeelte van het onderzoek vormt het theoretisch kader. In *hoofdstuk 2* wordt de definitie en worden de kenmerken van de professionele leergemeenschap in kaart gebracht. *Hoofdstuk 3* gaat over teamontwikkeling en het proces van een team om professionele leergemeenschap te worden. In *hoofdstuk 4* worden verschillende leiderschapsstijlen uitgewerkt om uiteindelijk leiderschap naast de professionele leergemeenschap te leggen. Het praktijkonderzoek begint bij *hoofdstuk 5*. Er wordt beschreven welke onderzoeksmethode wordt gebruikt voor het praktijkonderzoek. *Hoofdstuk 6* laat de resultaten zien van de vragenlijsten en observaties.

De resultaten worden geanalyseerd en geïnterpreteerd. In *hoofdstuk 7* wordt de conclusie, aanbevelingen en discussie beschreven. Het onderzoek besluit met de *literatuurlijst* en de *bijlagen*.

1.9 Anonimiseren

In verband met het anonimiseren van namen heet de directeur van mijn onderzoek D1 en de stageschool S1.

'The key to successful leadership
today is influence, not authority.' -
Kenneth Blanchard

Theorie

Afstudeeronderzoek naar de rol van de
schoolleider binnen de professionele
leergemeenschap

2. Professionele leergemeenschap

2.1 Inleiding

Steeds meer basisscholen zijn bezig met onderwijsvernieuwing en steeds vaker komt het voor dat complexe onderwijsinnovaties mislukken, omdat het enthousiasme beperkt blijft tot een aantal 'kartrekkers' (van den Berg, 2007). Deze groep 'kartrekkers' regisseert het innovatieproces zonder dat de overige teamleden intrinsiek gemotiveerd zijn om mee te werken aan de verandering. Het schoolteam loopt achter nieuwe ontwikkelingen aan, zich afvragend waar ze de tijd vandaan moeten halen om de ontwikkelingen te realiseren. Deze ontwikkelingen dragen bij aan beter onderwijs en om dit te realiseren wordt gewerkt met concepten zoals handelingsgericht werken, adaptief onderwijs en thematisch werken. De resultaten moeten omhoog en de norm van de opbrengsten wordt steeds hoger. Met de druk van de inspectie aan de ene kant en de bezuinigingen, met passend onderwijs als gevolg, aan de andere kant, moeten scholen veranderen om te blijven verbeteren. Een concept dat veranderingen helpt realiseren, is de professionele leergemeenschap. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 1: *'Wat is een professionele leergemeenschap?'*

2.2 Definitie

Om een duidelijk kader te schetsen in dit onderzoek, wordt eerst de definitie bepaald van de professionele leergemeenschap. Er zijn verschillende definities van de professionele leergemeenschap in de literatuur beschreven. Een aantal definities wordt hieronder genoemd (onder andere Verbiest 2008; Bolam, et al 2007; Stoll, et al. 2005):

We spreken van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren (Verbiest, 2008 p. 44).

A professional learning community is a community with the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing student learning (Bolam, et al., in Vescio, et al., 2007 p. 2).

A professional learning community is an inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (Stoll, et al., 2005).

Uit bovenstaande citaten blijkt dat een professionele leergemeenschap wordt gekenmerkt door samenwerkende en individuele collega's die voortdurend op zoek zijn naar verbetering van het onderwijs waarbij ze een gezamenlijk doel voor ogen hebben. In de professionele leergemeenschap wordt niet alleen gekeken naar het eigen handelen als leerkracht maar vooral ook naar het verbeteren van het onderwijs zodat het de leerling ten goede komt (Louis, 2006 pp. 477-489).

In het vervolg van dit onderzoek is een definitie gekozen die elementen bevat uit de verschillende definities hierboven. Omdat geen van de definities een volledige beschrijving geeft voor een professionele leergemeenschap, is ervoor gekozen verschillende aspecten van de definities samen te voegen tot een nieuwe definitie.

Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap waarin het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, in samenwerking met elkaar, voortdurend wordt vergroot waarbij de teamleden hun eigen onderwijspraktijk bekritisieren. Zo vinden ze, door collectief leren, samen nieuwe en betere benaderingen om het onderwijs van de leerlingen te verbeteren werkend volgens een gedeelde visie.

Het is van belang in een professionele leergemeenschap dat collega's een kritische houding aannemen als het gaat om hun eigen onderwijspraktijk. Volgens Wolsing & Verbiest (2011) vindt verbetering van het onderwijs vooral plaats als leerkrachten voortdurend gericht zijn op mogelijkheden om zichzelf te verbeteren en daarmee de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. De bovengenoemde definitie is specifiek gericht op het functioneren als professionele leergemeenschap binnen schoolorganisaties. Andere teams kunnen ook als professionele leergemeenschap functioneren. Omdat in dit onderzoek de professionele leergemeenschap wordt onderzocht in scholen, is er geen algemene definitie beschreven.

2.3 Drie concepten

Verbiest (2008) zegt dat er een gemeenschappelijke kern zichtbaar is als het gaat over de professionele leergemeenschap. De kern is aan te duiden met de begrippen *professionaliteit*, *leren* en *gemeenschappelijk*. De belangrijkste kern van een professionele leergemeenschap volgens Verbiest (2008) is aangevuld met literatuur die deze drie kernconcepten ondersteunt.

2.3.1 Professionaliteit

In de professionele leergemeenschap wordt gewerkt met professionals die zich laten leiden door een professionele houding en door een specifieke basiskennis. Vanuit deze basiskennis wordt gekeken naar de behoefte van de kinderen en toetsen de professionals voortdurend hun eigen handelen. Stoll, et al.(2006) zeggen hierover dat de focus ligt op de gedeelde normen en waarden. De professionals werken aan kennis, vaardigheden, autonomie en de focus op leren met het oog op het ontwikkelen van de professionele leergemeenschap (Stoll, et al., 2006). Newmann (1999) zegt hierover: *'Change in education comes about only when teachers are helped to change themselves.'*

2.3.2 Leren

Met alleen de professionele cultuur ben je nog geen professionele leergemeenschap. Er bestaan scholen met een professionele houding waar de leerkrachten hun onderwijs niet bekritisieren en blijven doorgaan met hun praktijken. De professionele leergemeenschap kenmerkt zich onder andere door het collectief leren. Zowel het collectieve proces van de leerkrachten als het individuele leren wordt bevorderd in de professionele leergemeenschap. De professionals proberen een gemeenschappelijke praktijk van goed onderwijs te ontwikkelen in de professionele leergemeenschap (Verbiest, 2008 p. 42). Dit wordt gestimuleerd door het collectief. Bij collectief leren is het algemeen aanvaard dat het effectiever is, als het gebaseerd is op eigen ontwikkeling en op leren dat het eigen leren verbetert (Stoll, et al., 2006). *'Maatschappelijk is het van groot belang dat er in organisaties die vandaag, morgen en in de rest van de 21^e eeuw een rol van betekenis willen spelen voortdurend geleerd wordt en dat medewerkers gestimuleerd worden en de kans krijgen om als kenniswerkers de ontwikkeling van de kennismaatschappij mogelijk te maken (Bruining, 2008).'*

2.3.3 Gemeenschap

Fysieke en mentale mogelijkheden moeten worden gerealiseerd om de professionaliteit van de professionals te verhogen door collectieve processen. De gemeenschap schept de mogelijkheid met elkaar in dialoog te gaan. Daarin hoeft niet iedereen het met elkaar eens te zijn, maar er dient wel een gemeenschappelijkheid te zijn in de gedragen visie. Het gemeenschappelijk leren en de gemeenschappelijke professionaliteit staan daarbij centraal. Louis, Kruse en collega's (1995) hebben onderzocht dat scholen met een gevoel van gemeenschappelijkheid en toenemende efficiëntie, meer motivatie in de klas ervaren. Ook is het gevoel van collectieve verantwoordelijkheid voor de resultaten groter.

Deze drie kernconcepten komen ook terug in de andere literatuur (onder andere Stoll, et al. 2006) waarin gesproken wordt over het collectief leren (collective learning), de gemeenschap (community) en professionaliteit (professional learning). Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2005) zeggen hier het volgende over:

'At the heart of the concept, however, is the notion of community. The focus is not just on individual teachers' professional learning but of professional learning within a community context – a community of learners, and the notion of collective learning.'

2.4 Kenmerken van een professionele leergemeenschap

Nu de betekenis van een professionele leergemeenschap is gedefinieerd, zijn de kaders van het onderzoek duidelijk. In deze paragraaf kijken we naar de kenmerken van de professionele leergemeenschap. In paragraaf 2.3 is beschreven welke drie kernconcepten Verbiest (2008) onderscheidt in een professionele leergemeenschap. De kenmerken in deze paragraaf geven een compleet beeld van de organisatie en haar functioneren. Verbiest (2008) onderscheidt zeven verschillende dimensies van de professionele leergemeenschap. In overige literatuur (onder andere Bolam, et al. 2005; DuFour, 2004; Feger & Arruda 2008; Thompson, Gregg & Niska 2004; Huffman & Hipp 2003) gaat men over het algemeen uit van vijf leidende kenmerken. Deze kenmerken zijn te vinden in tabel 2.

Verbiest (2008) onderscheidt drie fundamentele capaciteiten die elkaar wederzijds beïnvloeden. Dit is de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit (Verbiest, 2008). In tabel 1 zijn de drie capaciteiten met de dimensies (kenmerken) van een professionele leergemeenschap te vinden (Verbiest, 2008).

Tabel 1: Kenmerken van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2008 p. 47)

CAPACITEIT	DIMENSIE	TOELICHTING
Persoonlijke capaciteit	PC 1: Actief, reflectief en kritisch kennis (re)construeren.	De individuele teamleden reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen; ze onderzoeken hun handelen en streven naar verbetering ervan, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.
	PC 2: Actuele inzichten uit de wetenschap en praktijk gebruiken.	De teamleden maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden in het verbeteren van hun kennis.
Interpersoonlijke capaciteit	IPC 1: Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht.	Teamleden en schoolleiding delen de visie van de school, die een sterke gerichtheid heeft op het verbeteren van het leren van de leerlingen; ze ondersteunen en volgen de gemeenschappelijk vastgestelde gedragsnormen die beslissingen over leren en onderwijzen sturen.
	IPC 2: Collectief leren en gedeelde praktijk.	Teamleden delen en evalueren samen informatie en werken en leren samen in het plannen, oplossen van problemen en verbeteren van het leren van leerlingen.
Organisatorische capaciteit.	OC 1: Ondersteunende condities: bronnen structuren en systemen.	Er zijn mogelijkheden (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stellen praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren.
	OC 2: Ondersteunende condities: cultuur.	Er is sprake van respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties; er is een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school.
	OC 3: Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap.	De schoolleiding ondersteunt en stimuleert de leerkrachten en deelt invloed en autoriteit.

De drie capaciteiten die Verbiest (2008) beschrijft, sluiten naadloos aan bij zijn drie kernconcepten. Dit is als volgt terug te zien:

- Persoonlijke capaciteitsontwikkeling en professionaliteit: reflecteren
- Interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling en leren: collectief leren
- Organisatorische capaciteitsontwikkeling en de gemeenschap: leren organiseren

De kenmerken van een professionele leergemeenschap volgens Verbiest (2008) zijn in beeld gebracht. Omdat hij zeven kenmerken (dimensies) onderscheidt en de overige literatuur vijf, worden zijn kenmerken naast de vijf kenmerken gelegd die we in de overige literatuur terugvinden. Hieronder zijn de vijf kenmerken van de professionele leergemeenschap overzichtelijk weergegeven en uitgelegd volgens de literatuur (Bolam, et al. 2005; DuFour, 2004; Huffman & Hipp, 2003; Feger & Arruda, 2008; Thompson, Gregg, & Niska, 2004).

Tabel 2: Kenmerken van een professionele leergemeenschap (Bolam, et al. 2005; DuFour 2004; Feger & Arruda 2008; Thompson, Gregg & Niska 2004)

KENMERK	TOELICHTING
Gedeelde waarden en visie (Bolam, et al., 2005)	De leerkrachten en schoolleiding hebben een gedeelde visie op het leren van de leerlingen. De visie wordt gebruikt voor besluitvorming over praktische instructie en collectief leren. De gezamenlijke visie zou moeten resulteren in een collectieve verantwoordelijkheid in het leren van leerlingen.
Samenwerkende cultuur (Bolam, et al., 2005)	De professionele leergemeenschap gaat ervan uit dat door samenwerking de professionals meer bereiken dan dat ze alleen zouden kunnen. Samenwerking leidt tot een collectieve verantwoordelijkheid ten aanzien van het leren van leerlingen en de bedoeling om samen te werken aan een algemeen doel.
Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren (DuFour, 2004) (Huffman, et al., 2003)	De professionele gemeenschap is gefocust op het verbeteren van het onderwijs vanuit de resultaten van de leerlingen. De professionele leergemeenschap gaat verder dan leerkrachten die samen resultaten bespreken. De resultaten helpt de leerkrachten hun onderwijspraktijk begrijpen en van daaruit collectief te bepalen wat nodig is om het te verbeteren.
Gedeeld leiderschap (Feger, et al., 2008)	In een professionele leergemeenschap maakt de schoolleider beslissingen samen met het schoolteam. Het leiderschap is wordt opgesplitst onder formele en informele leiders. De macht en autoriteit delen met leerkrachten door middel van beslissingen zorgt ervoor dat de leiderschapscapaciteiten toeneemt. Het zorgt voor een geloof in de collectieve mogelijkheden van de school om het leren van de leerlingen te beïnvloeden.
Persoonlijke praktijk wordt gedeeld (Thompson, et al., 2004)	Een belangrijke focus in een professionele leergemeenschap waarin professionals samenwerken en samen leren, is dat ze constant het effect van hun onderwijspraktijk evalueren aan de hand van de behoefte en interesse van de leerlingen. De leerkrachten delen ervaringen, observeren elkaar en houden dialoog over onderwijs. Door de constante dialoog en reflectieve houding vinden ze gezamenlijk oplossingen.

De vijf bovengenoemde kenmerken van een professionele leergemeenschap uit de literatuur zijn terug te vinden in de capaciteiten en zeven dimensies van Verbiest (2008). Hij beschrijft echter zeven dimensies en in bovengenoemde literatuur zijn er slechts vijf kenmerken voor een professionele leergemeenschap. Om een totaalbeeld te krijgen van de kenmerken van een professionele leergemeenschap, is gekozen voor een samenstelling van deze kenmerken. De kenmerken van Verbiest (2008) en van de overige literatuur zijn in dit onderzoek samengevoegd en opnieuw gestructureerd tot hernieuwde kenmerken. Deze kenmerken worden hieronder weergegeven.

KENMERKEN VAN EEN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP	
Ø	Samenwerkende cultuur
Ø	Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
Ø	Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd
Ø	Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht
Ø	Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken
Ø	Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

Tabel 3: Kenmerken van een professionele leergemeenschap ('eigen conceptualisering')

Om de kenmerken nog completer te maken, zijn elementen bij elkaar gevoegd van verschillende literatuurbronnen. De kenmerken zijn in samenhang met elkaar en wordt er van uitgegaan dat ze elkaar beïnvloeden. Medewerkers gaan elkaar bijvoorbeeld pas bezoeken als zij onderling een vertrouwen hebben opgebouwd en het rooster het toelaat. *'Professionele ontwikkeling van leerkrachten en schoolontwikkeling dienen dan ook hand in hand te gaan* (Verbiest, 2008 p. 46).'

2.4.1 Samenwerkende cultuur

In de professionele leergemeenschap staat het samen leren van leraren centraal (Verbiest, 2004). De professionele leergemeenschap gaat ervan uit dat door samenwerking de professionals meer bereiken dan dat ze alleen zouden kunnen (Bolam, et al., 2005). Samenwerking leidt tot het werken aan een algemeen doel. In deze cultuur van samenwerking moet er sprake zijn van onder andere respect en vertrouwen (Verbiest, 2008). Er is een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school.

2.4.2 Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren

Dit is, samen met de samenwerkende cultuur, het centrum van de professionele leergemeenschap. Vanuit dit principe wordt gezocht naar verbetering en verandering van het onderwijs (Verbiest, 2004). De professionele leergemeenschap is gefocust op het verbeteren van het onderwijs vanuit de resultaten van de leerlingen. Het gaat verder dan leerkrachten die samen resultaten bespreken. De resultaten helpen de leerkrachten hun onderwijspraktijk te begrijpen en van daaruit collectief te bepalen wat nodig is om het te verbeteren.

2.4.3 Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd

De leerkrachten komen tot nieuwe kennis en inzichten door de onderwijspraktijk met elkaar te delen. Ze delen ervaringen, observeren elkaar en houden aan de hand daarvan een dialoog over onderwijs (Thompson, et al., 2004). De kritische houding van de leerkrachten maakt dat ze reflecteren op hun eigen handelen. Door de constante dialoog vinden ze gezamenlijk oplossingen. Dit alles gebeurt met het oog op de verbeteringen van het leren van de leerlingen (Verbiest, 2008).

2.4.4 Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht

De leerkrachten en schoolleiding hebben een gedeelde visie op het leren van de leerlingen. De visie wordt gebruikt voor besluitvorming over praktische instructie en collectief leren en is sterk gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen (Verbiest, 2008). De gezamenlijke visie zou moeten resulteren in een collectieve verantwoordelijkheid in het leren van leerlingen (Bolam, et al., 2005). Teamleden en schoolleiding delen de visie van de school die uitspraken bevat over hoe de school wil functioneren in de context van de samenleving (Verbiest, 2004).

2.4.5 Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken

De leerkrachten in een professionele leergemeenschap maken gebruik van wetenschappelijke kennis en inzichten om hun handelen te verbeteren (Verbiest, 2008). Via bronnen, externe personen of onderzoeken komen de leerkrachten tot nieuwe inzichten waarover ze in dialoog gaan en dit toepassen in hun eigen praktijk.

2.4.6 Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

In een professionele leergemeenschap maakt de schoolleider beslissingen samen met het schoolteam. Gedeeld en ondersteunend leiderschap schept mogelijkheden tot samen leren, onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betreft leerkrachten bij beslissingen (Verbiest, 2008). Het zorgt voor een geloof in de collectieve mogelijkheden van de school om het leren van de leerlingen te beïnvloeden (Feger, et al., 2008). Daarbinnen creëert de schoolleider ondersteunende condities (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stelt praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren (Verbiest, 2008).

Zoals al eerder is beschreven, zijn deze zes kenmerken met elkaar in samenhang. Dit houdt in dat deze kenmerken in een professionele leergemeenschap aanwezig moeten zijn voordat er wordt gesproken van een professionele leergemeenschap.

2.5 Samenvatting

De professionele leergemeenschap wordt, aan de hand van definities uit de literatuur, als volgt gedefinieerd:

Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap waarin het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, in samenwerking met elkaar, voortdurend wordt vergroot waarbij ze hun eigen onderwijspraktijk bekritisieren. Zo vinden ze, door collectief leren, samen nieuwe en betere benaderingen om het onderwijs van de leerlingen te verbeteren gedreven door een gedeelde visie.

Verbiest (2008) vat de professionele leergemeenschap samen in drie kernconcepten. Dit zijn de professionaliteit van de leerkracht waarbij de leerkrachten een professionele houding hebben om hun eigen handelen voortdurend kritisch te bekijken, het leren (zowel individueel, in teamverband en als organisatie) en de gemeenschap waar het collectief belang centraal staat zoals de gemeenschappelijke visie en het collectieve leerproces.

De overige literatuur onderscheidt vijf kenmerken van de professionele leergemeenschap. Dit zijn de volgende:

- Gedeelde waarden en visie
- Samenwerkende cultuur
- Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
- Gedeeld leiderschap
- Persoonlijke praktijk wordt gedeeld

De kenmerken van Verbiest (2008) en de overige literatuur zijn samengevoegd en opnieuw gestructureerd tot hernieuwde kenmerken. Dit zijn de volgende kenmerken:

- Ø Samenwerkende cultuur
- Ø Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
- Ø Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd
- Ø Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht
- Ø Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken
- Ø Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

3. Teamontwikkeling

3.1 Inleiding

Nu we weten wat de professionele leergemeenschap is, wat de kenmerken zijn en wat het doel is van de professionele leergemeenschap, wordt in dit hoofdstuk dieper ingegaan op het proces van verandering om een professionele leergemeenschap te worden. Er wordt nader verdiept hoe scholen een professionele leergemeenschap kunnen worden. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 2: *Welk proces maakt de school door om een professionele leergemeenschap te worden?*

3.2 Ontwikkelingsfasen

Door verschillende auteurs wordt gebruik gemaakt van het model van Tuckman (1965) als het gaat om teamontwikkeling. Dit veel gebruikte model schetst vier fasen om teamontwikkeling in beeld te brengen. Om als team te ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap worden de stappen doorlopen van het model van Tuckman. Hieronder staan de fasen aangegeven en uitgewerkt (Tuckman, 1965; Rickards, et al., 2000).

- Ø De formatiefase
- Ø De stormfase
- Ø De normeringsfase
- Ø De prestatiefase

3.2.1 De formatiefase

In deze fase wordt het team gevormd en worden grenzen geïdentificeerd van zowel interpersoonlijke gedragingen als taakgedragingen. Dit leidt tot een afhankelijkheidsrelatie met de schoolleider en de teamleden. De leden zijn onzeker en bezorgd maar laten dat nog niet merken. De schoolleider moet het team bijeenbrengen, vertrouwen en respect creëren zodat de teamleden zich veilig voelen. De teamleden verwachten duidelijkheid en sturing van de schoolleider (Toenders, et al., 2000; Rutten, 2008).

3.2.2 De stormfase

Dit is de fase waarbij conflicten en ontevredenheid overheersen. De teamleden krijgen onvrede over de manier van samenwerken. De frustraties over doelstellingen en beslissingen worden steeds meer tot uiting gebracht. Investeren in het vormgeven van regels, communicatie enzovoorts kunnen een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van het team (Rutten, 2008; Management site, 2007).

3.2.3 De normeringsfase

In deze fase ontstaan werkpatronen met vaste regels en afspraken. Er komt meer aandacht voor het samenwerken met elkaar en daardoor ontstaat een versteviging van het wederzijdse vertrouwen en respect (Rutten, 2008). Er ontstaat meer en meer een gezamenlijke identiteit. Kritiek wordt niet meer gezien als persoonlijke aanval. De motivatie van het team stijgt (TEAMontwikkeling.net, n.d.).

3.2.4 De prestatiefase

In de laatste fase van het model ontstaat synergie binnen het team. De teamleden zijn gemotiveerd en werken effectief als een eenheid en er kan worden gesproken van een goede balans (Rutten, 2008). De doelen zijn duidelijk en het hele team staat achter de doelen. In deze fase is het team in staat het besluitvormingsproces uit te voeren zonder bijdrage van de schoolleider (TEAMontwikkeling.net, n.d.).

3.2.5 Kritische noot

Bij dit model van Tuckman (1965), dat teamontwikkeling in beeld brengt, moet nog een kritische noot worden geplaatst. Dit model is ontworpen in 1965. In 1977 is het model aangepast en is er een vijfde fase aan toegevoegd. Dit is de afscheidsfase waarbij het team afscheid van elkaar neemt. (Rickards, et al., 2000) Deze fase is weggelaten in dit onderzoek omdat er bij een schoolteam geen sprake is van een totale scheiding van de teamleden. Het volgende schooljaar is de teamsamenstelling wellicht anders, maar wordt er geen compleet nieuw team gevormd.

Daarnaast is dit model gemaakt voor een team dat bij elkaar wordt gezet voor een opdracht vanuit een organisatie in een projectgroep. Dit betekent echter niet dat het niet toepasbaar is op een basisschool team.

3.3 Model voor teamontwikkeling

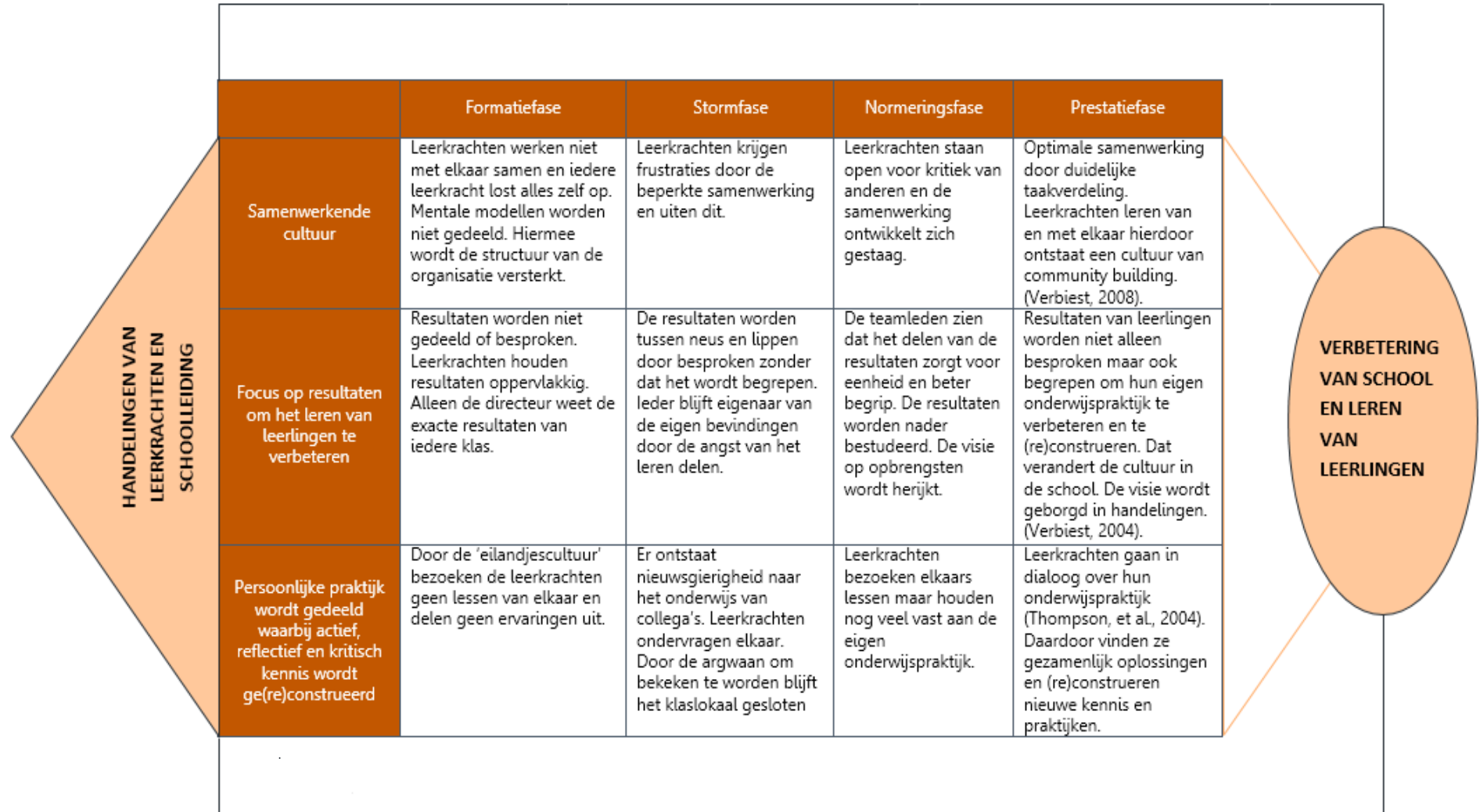
Om teamontwikkeling binnen de professionele leergemeenschap goed in beeld te brengen, is ervoor gekozen de vier fasen van Tuckman (1965) te combineren met de kenmerken van de professionele leergemeenschap. Huffman & Hipp (2003) hebben dit format gebruikt in hun boek om teamontwikkeling in beeld te brengen. Daarbij hebben ze gebruik gemaakt van de vijf kenmerken van de professionele leergemeenschap die in de literatuur worden beschreven. Daarnaast hebben ze gekozen voor drie ontwikkelingsfasen van het team '*initiation, implementation en institutionalization*'. Dit format is gebruikt in dit onderzoek om toe te passen in combinatie met andere kenmerken en andere ontwikkelingsfasen. Vanuit de literatuur is, zoals beschreven in hoofdstuk 2.4, gekozen voor zes hernieuwde kenmerken. Daarnaast is, zoals beschreven in hoofdstuk 3.2, gekozen voor de vier ontwikkelingsfasen van teamontwikkeling van Tuckman (1965). Deze kenmerken gecombineerd met de ontwikkelingsfasen geven een nieuwe dimensie aan teamontwikkeling. Op de volgende pagina is het model te vinden.

Het handelen van de leerkrachten en de schoolleiding vloeit uiteen in de kenmerken van de professionele leergemeenschap. Dit handelen wordt, als het ware, in het model gestopt aan de linkerkant. Uiteindelijk zal de verbetering van de school en het leren van de leerlingen het resultaat zijn van het handelen naar de kenmerken van de professionele leergemeenschap. Deze resultaten komen 'uit' het model aan de rechterkant.

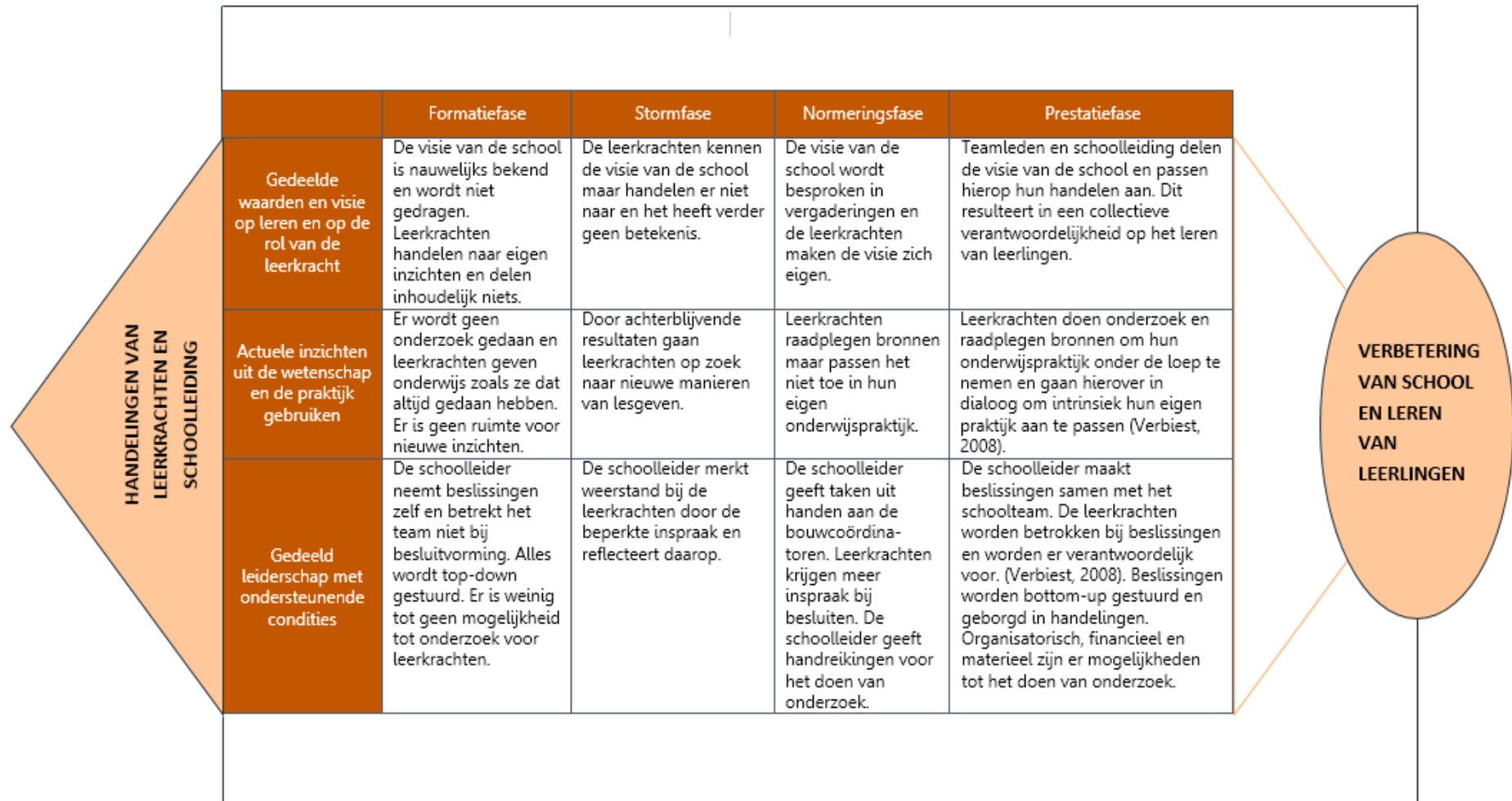
Men moet begrijpen dat de optimale professionele leergemeenschap niet bestaat en dit een model is dat inzicht geeft over het functioneren van een team als PLG. De professionele leergemeenschap in optima forma zal nergens worden gevonden. Een school kan hier echter wel naar streven en dit model geeft inzicht in de mogelijkheden tot verbetering en verandering.

SCHOOL ONTWIKKELINGSFASEN

Tabel 4: School ontwikkelingsfasen (naar Huffman en Hipp 2003)



SCHOOL ONTWIKKELINGSFASEN



3.4 Acht stappen voor succesvolle verandering

Onder andere Kotter (1996) en Kotter & Cohen (2002) spreken van een proces van acht stappen als het gaat om veranderingsprocessen binnen een organisatie. Zij zeggen dat in vrijwel alle gevallen er sprake is van het specifieke verloop van de acht stappen (Kotter, et al., 2002; Kotter, 1997). Deze acht stappen worden hieronder uitgelegd.

Tabel 5: De acht stappen voor succesvolle grootschalige verandering (Kotter, et al., 2002 p. 21)

STAP	ACTIE	NIEUW GEDRAG
1	Urgentiebesef	Mensen zeggen tegen elkaar: 'Kom op, we moeten dingen veranderen!'
2	De leidende coalitie	Er wordt een groep gevormd die voldoende krachtig is om een grote verandering te leiden. De groepsleden werken goed samen.
3	Een visie en strategie ontwikkelen	De leidende coalitie ontwikkelt de juiste visie en strategie voor het veranderingsproces.
4	De veranderingsvisie communiceren	Mensen gaan achter de verandering staan. Dit komt tot uiting in hun gedrag.
5	Een breed draagvlak voor de verandering creëren	Meer mensen voelen zich in staat om naar de visie te handelen en doen dit ook.
6	Korte-termijnsuccessen genereren	De nieuwe impuls groeit terwijl mensen proberen hun visie in vervulling te brengen. Steeds meer mensen bieden weerstand aan de verandering.
7	Verbeteringen consolideren en meer verandering tot stand brengen	Mensen creëren steeds weer nieuwe veranderingsgolven, totdat de visie is gerealiseerd.
8	Nieuwe benaderingen verankeren in de cultuur	Nieuw en succesvol gedrag duurt voort, ondanks de aantrekkingskracht van de traditie, ondanks het personeelsverloop onder mensen die het veranderingsproces hebben geleid, enzovoort.

3.4.1 Kritische noot

De kanttekening die bij dit model gemaakt moet worden, is dat de succesfactor van elke afzonderlijke stap afhankelijk is van menselijk gedrag. Dit is tevens de grootste uitdaging bij veranderingsprocessen. Er zijn vier soorten gedrag die het implementeren van veranderingen tegenhouden (Kotter, et al., 2002). Dit zijn zelfgenoegzaamheid, verlamming, boosheid ('als je maar niet denkt dat ik hieraan meedoe') en cynisme. Eén van de zeven eigenschappen van effectief leiderschap volgens Covey (2008) is dat de leider belangrijke zaken moet onderscheiden van minder belangrijke zaken waarbij hij een bewuste keuze maakt tussen urgente en belangrijke zaken (Covey, 2008).

3.5 Zes kanttekeningen van Fullan (2001)

Bij de acht stappen voor succesvolle verandering moet wel de kanttekening worden gemaakt die Fullan (2001) beschrijft in zijn boek *Leading in a culture of change*. Hij zegt dat eerst de verandering moet worden begrepen voordat het beter kan worden geleid. *'It can be understood and perhaps led, but it cannot be controlled* (Fullan, 2001 p. 33). 'Bij het echt begrijpen van het veranderingsproces, moet rekening worden gehouden met een aantal belangrijke zaken.

- Ø Het doel is niet om alles te vernieuwen
- Ø Het hebben van de beste ideeën is niet genoeg
- Ø Waardeer de implementatie dip
- Ø Geef een nieuwe definitie aan weerstand
- Ø Verandering van cultuur is waar het om draait
- Ø Geen checklist, altijd complexiteit

Hieronder zijn de uitwerkingen te vinden van deze zes kanttekeningen (Fullan, 2001).

3.5.1 Het doel is niet om alles te vernieuwen

Het gevaar van een schoolleider is dat hij individueel dingen wil veranderen. Zonder dat hij het doorheeft, rent hij om zijn team heen in plaats van ze er bij te betrekken. Hij rent van verandering naar verandering en vergeet te investeren in zijn team. Dit gaat hij ook verwachten van de overige teamleden. Collega's voelen zich onder druk gezet, ze gaan er niet beter door presteren.

3.5.2 Het hebben van de beste ideeën is niet genoeg

Het hebben van goede ideeën is niet per se slecht, het is zelfs een vorm van effectief leiderschap (Goleman, 2000). Het ligt alleen nog iets ingewikkelder dan dat. Leiders raken soms verstrikt in een sociale opwindings die ze niet kunnen vertalen naar interne overeenkomsten met het team. Leiders moeten zowel de kracht als de zwakte herkennen en moeten alle vier de succesvolle leiderschapsstijlen beheersen. Goleman (2000) zegt hierover: *'Leaders who have mastered four or more - especially the authoritative, democratic, affiliative, and coaching styles - have the best climate and business performance* (Goleman, 2000 p. 87).'

3.5.3 Waardeer de implementatie dip

Een van de meest terugkerende verschijningen bij veranderingsprocessen is de implementatie dip. Dit is een dip in prestaties en vertrouwen. Verandering vraagt ook van mensen om hun gedrag te veranderen. Tijdens dit proces worden mensen bang, in de war en verstoord. De leiders bij veranderingen hebben hier oog voor en zien dat het een proces is. Ze raken niet in paniek. Gekeken naar de vier leiderschapsstijlen van Goleman (2000) in paragraaf 3.5.2 zien we dat het fout gaat als de leider slechts in één van de vier rollen gaat zitten.

3.5.4 Geef een nieuwe definitie aan weerstand

Als leider is het belangrijk om empatisch te luisteren naar de teamleden. Degene die weerstand bieden tegen de verandering moeten gerespecteerd worden om twee redenen. Allereerst zien zij misschien dingen die de rest over het hoofd ziet. Daarnaast zijn degene die weerstand bieden cruciaal als het gaat om de politiek van het implementeren. Het luisteren naar de argumenten van mensen die weerstand bieden, biedt hen ruimte binnen het proces.

3.5.5 Verandering van cultuur is waar het om draait

De structuur van de organisatie maakt verschil maar is niet het belangrijkste als het gaat om succes. De cultuur –het veranderen van de manier hoe dingen worden aangepakt- transformeren is het belangrijkste. Leiding geven in een cultuur van verandering betekent dat die cultuur moet worden gecreëerd.

3.5.6 Geen checklist, altijd complexiteit

Bij veranderingsprocessen werken volgens een vast stappenplan, zoals wordt beschreven in *'Leiderschap bij verandering' (Kotter, 1997)* en *'Het hart van de verandering' (Kotter, et al., 2002)*; wordt bekritiseerd door Fullan (2001). Hij zegt dat de productiviteit wordt verhoogd als er een 'mind shift' plaatsvindt bij ieder teamlid apart. Dat maakt het proces lastig voor leiders omdat ze met oplossingen moeten komen voor het bewerkstelligen van die 'mind shift'.

3.6 Ontwikkelingsniveaus

Verbiest (2008) onderscheidt drie niveaus als het gaat om de ontwikkeling van veranderingen (Verbiest, 2008).

- Ø Verbreding; Het aantal leerkrachten dat handelt volgens de verwachtingen van een professionele leergemeenschap stijgt. Er is een stijging in het aantal leerkrachten dat reflecteert of collectief leert.
- Ø Verdieping; De leerkrachten streven meer naar verbetering van het leren van de leerlingen en de resultaten. De teamleden onderzoeken de achterliggende modellen over leren, onderwijs en opvoeden. Ook houdt verdieping in dat teambijeenkomsten bewust worden ingericht zodat collectief leren mogelijk wordt gemaakt.
- Ø Verankering; Dit is het inbedden van het individueel en collectief leren. De visie van de school leidt de beslissingen over leren en onderwijzen. De leerling resultaten worden kritisch geanalyseerd. Collega's gaan bij elkaar in de klas kijken en hebben toegang tot alle informatie.

Kotter & Cohen (2002) onderscheiden ook drie niveaus als het gaat om de ontwikkeling van veranderingen. Zij noemen het een 'kernpatroon dat verband houdt met succesvolle veranderingen'.

- Ø Zien; Mensen treffen een probleem aan en ze creëren een situatie om de ander te helpen het probleem te visualiseren.
- Ø Voelen; De visualisering roepen gevoelens op die veranderingen mogelijk maken. Er komen overwegend gevoelens als urgentie, optimisme en vertrouwen.
- Ø Veranderen; De nieuwe gevoelens veranderen of versterken nieuw gedrag. Teamleden doen veel beter hun best om de visie te realiseren.

3.7 Het 'Wybertje', model voor organisatieontwikkeling

Een ander model om organisatieontwikkeling in beeld te brengen is het 'Wybertje' van van Emst (Van Emst, 1999a). De schoolontwikkeling wordt bepaald door de mate waarin er strategisch beleid wordt gemaakt en hoe dit wordt vertaald in handelingen. Daarnaast wordt het bepaald door de mate waarin er sprake is van een professionele cultuur. Voor het bevorderen en continueren van een professionele cultuur in een organisatie, moet 70% van de tijd daaraan besteed worden tegenover 30% van de tijd aan organisatiestructuur (Van Emst, 1999a).



Figuur 1: Wybertje van Van Emst (1999)

Van Emst (1999) maakt onderscheidt tussen management en leiderschap. Leiderschap functioneert tussen de twee componenten 'strategie' en 'professionele cultuur'. Management functioneert tussen 'organisatiestructuur' en 'systemen'. De componenten worden hieronder uitgelegd.

3.6.1 Strategische beleidsvorming

De eerste component van het 'wybertje' is de strategische beleidsvorming. Strategische beleidsvorming geeft antwoord op de vraag: 'Hoe geven we de komende jaren vorm aan de doelstellingen (of zoals sommigen prefereren: de missie) van de organisatie?' (Van Emst, 1999b) Het is belangrijk om met zowel externe als interne factoren rekening te houden bij het maken van beleid. Externe factoren is bijvoorbeeld de concurrentie met andere scholen. Het ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap is een voorbeeld van een vraagstuk dat vraagt om strategische aanpak. Het strategisch beleid moet operationeel worden gemaakt om het te kunnen uitvoeren. Tegelijkertijd is het draagvlak ook erg belangrijk. Als het beleid niet wordt gedragen, heeft het geen kans van slagen.

3.6.2 Organisatiestructuur

Het gedrag van de teamleden wordt in hoge mate bepaald door de cultuur van de organisatie. De component van de organisatiestructuur is het meest populair bij de leidinggevendenden. Het gaat vooral over organogrammen, organisatieplaatjes, taken, bevoegdheden en regels. Zolang het gaat over structuren, hoeft het niet te gaan over het functioneren van mensen (Van Emst, 1999b). De oplossing moet worden gezocht in de cultuur, waarbij de structuur ondersteunend kan zijn (Boon, 2013).

3.6.3 Systemen

In de component dat gaat over systemen, is vooral de bureaucratie terug te vinden. Het is van belang om de bureaucratie in de organisatie zo klein mogelijk te houden en deze zo in te richten dat de professionals er plezier aan beleven. De verbinding tussen systemen en professionele structuur is vaak ver te zoeken in onderwijsorganisaties (Van Emst, 1999b).

3.6.4 Professionele cultuur

Van Emst (1999) verstaat onder de professionele cultuur de manier waarop professionals met elkaar en met hun vak omgaan. Hij maakt echter een duidelijk onderscheid tussen het organisatieklimaat (de sfeer waarin mensen met elkaar omgaan) en de professionele cultuur. In de professionele cultuur gaat het om de erkende ongelijkheid. Als mensen ben je gelijk maar als professionals ben je niet gelijk. De verschillen moeten worden erkend en worden benut in de professionele cultuur. Professionals leren van en met elkaar. De professionele cultuur behoort zo te zijn dat de professionaliteit van de medewerkers binnen 1 á 2 jaar zichtbaar toeneemt (Boon, 2013). Huffman & Hipp (2003) zeggen hier het volgende over:

'Staff at all levels of the school share information and work collaboratively to plan, solve problems, and improve learning opportunities. Together they seek knowledge, skills, and strategies, and apply what they learn to work.'

De ontwikkeling naar een professionele cultuur, op een zodanige wijze dat er niet meer teruggevallen wordt in de oude cultuur, duurt drie tot vijf jaar. Van Emst (1999) beschrijft negentien maatregelen die bijdragen aan de ontwikkeling naar een professionele cultuur. Om een indruk te krijgen, staat hieronder een aantal kenmerken:

- Ø **Mentorschap:** Een nieuwe collega krijgt een mentor toegewezen. Ze maken samen een actieplan. De mentor is de beslisser.
- Ø **Intervisie:** Een professional brengt een werkprobleem in en samen met de collega's bedenken ze meerdere oplossingen. Degene die het probleem inbrengt, kiest zelf de beste oplossing.
- Ø **Interne nascholing:** De opleiding wordt door zowel interne als externe mensen verzorgd. Dit wordt gedaan om de kwaliteiten van de professionals te benutten.

3.8 Wybertje – Professionele leergemeenschap

Hieronder zijn nogmaals de kenmerken van de professionele leergemeenschap te vinden (paragraaf 2.4).

Tabel 3: Kenmerken van een professionele leergemeenschap ('eigen conceptualisering')

KENMERKEN VAN EEN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP	
Ø	Samenwerkende cultuur
Ø	Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
Ø	Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd
Ø	Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht
Ø	Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken
Ø	Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

Zoals te zien is in het model van Van Emst (1999) (zie paragraaf 3.6) sluiten de kenmerken van de professionele cultuur naadloos aan op het werken als professionele leergemeenschap. Om deze vergelijking te verduidelijken, wordt hieronder de definitie van de professionele leergemeenschap weergegeven.

Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap waarin het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, in samenwerking met elkaar, voortdurend wordt vergroot waarbij ze hun eigen onderwijspraktijk bekritisieren. Zo vinden ze, door collectief leren, samen nieuwe en betere benaderingen om het onderwijs van de leerlingen te verbeteren gedreven door een gedeelde visie.

In een professionele cultuur zien we dat het leren van en met elkaar centraal. Ze zijn dus gezamenlijk verantwoordelijk voor het leerproces. Zoals terugkomt in de kenmerken van een professionele leergemeenschap, is het cruciaal om een gedeelde visie te hebben die door iedereen gedragen en uitgevoerd wordt om collectief leren te realiseren. De samenwerkende cultuur komt zowel terug bij een professionele leergemeenschap als bij een professionele cultuur.

Daarnaast zien we het gedeeld leiderschap terug in de kenmerken van de professionele leergemeenschap en ook in het Wybertje van Van Emst (1999). Om een professionele cultuur te creëren en een strategisch beleid te maken is leiderschap nodig binnen een team. Er kan worden aangenomen dat leiderschap cruciaal is voor het ontwikkelen naar een professionele cultuur met een strategie.

3.9 Samenvatting

Om teamontwikkeling in beeld te brengen wordt door meerdere auteurs gebruik gemaakt van de vier fasen van teamontwikkeling van Tuckman (1965). Dit zijn de volgende vier fasen:

- Ø De formatiefase
- Ø De stormfase
- Ø De normeringsfase
- Ø De prestatiefase

Deze fasen doorloopt een team om uiteindelijk bij de prestatiefase te komen. Als het gaat over een veranderingsproces binnen schoolorganisatie, zijn er, volgens Kotter (1996) en Kotter & Cohen (2002) acht stappen die worden doorlopen. Dit zijn de volgende acht stappen:

1. Urgentiebesef
2. De leidende coalitie
3. Een visie en strategie ontwikkelen
4. De veranderingsvisie communiceren
5. Een breed draagvlak voor de verandering creëren
6. Korte-termijnsuccessen genereren
7. Verbeteringen consolideren en meer verandering tot stand brengen
8. Nieuwe benaderingen verankeren in de cultuur

Fullan (2001) maakt een aantal kanttekeningen bij deze acht stappen. Hij zegt dat de verandering eerst moet worden begrepen voordat het beter kan worden geleid. Hij zegt dat er rekening moet worden gehouden met zes kanttekeningen. Hieronder staan de zes kanttekeningen.

- Ø Het doel is niet om alles te vernieuwen
- Ø Het hebben van de beste ideeën is niet genoeg
- Ø Waardeer de implementatie dip
- Ø Geef een nieuwe definitie aan weerstand
- Ø Verandering van cultuur is waar het om draait
- Ø Geen checklist, altijd complexiteit

Het Wybertje van Van Emst (1999b) is een model om organisatieontwikkeling in beeld te brengen. Er zijn vier componenten in het model die met elkaar in samenhang zijn. Dit zijn de systemen van een organisatie, de strategische beleidsvorming van zowel interne als externe factoren, de organisatiestructuur en de professionele cultuur. Dit model kan naast de professionele leergemeenschap worden gelegd. De kenmerken van een professionele leergemeenschap vinden we ook terug in het model van Van Emst (1999b).

4. Leiderschapsstijlen

4.1 Inleiding

De betekenis van de professionele leergemeenschap is in kaart gebracht in hoofdstuk 2, de professionele houding en de verschillende ontwikkelingsfasen, die het team doormaakt om een professionele leergemeenschap te worden, zijn in hoofdstuk 3 uitgelegd. In hoofdstuk 4 wordt ingezoomd op de rol van de schoolleider en wordt gekeken naar verschillende leiderschapsstijlen die er zijn. De leiderschapsstijlen in de professionele leergemeenschap worden verder verdiept. Allereerst wordt het onderwijskundig leiderschap uitgewerkt. Daarna het transformationeel leiderschap, het transactioneel leiderschap en het gedeeld leiderschap. Vervolgens worden de leiderschapsstijlen met elkaar vergeleken. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 3: *Welke leiderschapsstijlen worden ingezet in een professionele leergemeenschap?*

4.2 Onderwijskundig leiderschap

4.2.1 Wat is onderwijskundig leiderschap?

Onderwijskundig leiderschap is leiderschap dat gericht is op de opbrengsten van leren en het leren in de school. Centraal hierin staat het leren van de leerling en effectief leerkrachtgedrag. Effectief leerkrachtgedrag is erop gericht de resultaten van de leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau te krijgen. Onderwijskundig leiderschap is het leidinggeven aan leerkrachten zodat ze goed lesgeven en de leerlingresultaten worden verhoogd (Van Der Sluis & Douma, 2012). *‘Om als schoolleider prestaties en ontwikkelingen van leerlingen te kunnen beïnvloeden moet je heel precies weten waar je succes kansen liggen.* (Onderwijskundig leiderschap, 2010 p. 7) *‘Deze manier van leidinggeven wordt tegenwoordig ook wel opbrengstgericht leiden genoemd. De onderwijskundig leider is uiteindelijk vooral gericht op het verbeteren van de leerresultaten.*

4.2.2 Kenmerken van onderwijskundig leiderschap

In de literatuur over onderwijskundig leiderschap komen twee soorten naar voren; een beperkte en een brede oriëntatie. Verbiest & Wolsing (2011) noemen binnen de beperkte oriëntatie de volgende hoofdtaken van de onderwijskundige schoolleider: ontwikkelen, coördineren en controleren van het curriculum en het instructieproces in de school (Verbiest & Wolsing, 2011 in: Boon, 2013).

De brede oriëntatie wordt getypeerd door het ontwikkelen van strategieën om diverse managementinstrumenten in te zetten voor het bereiken van de belangrijkste taken van de school: de gewenste leerresultaten (Krüger, 1994 in: Slegers, 1999). Uit verschillende onderzoeken naar effectieve schoolleiders komt een aantal aspecten van leidinggeven naar voren. Deze aspecten dragen bij aan het realiseren van kwalitatief goed onderwijs. Hieronder staan deze vijf pijlers (Van Der Sluis & Douma, 2012 pp. 6-8).

1. Ontwikkelen van een heldere missie en visie met bijbehorende ambitieuze doelen
2. Planmatig en systematisch organiseren en managen
3. Leiding geven aan teamprocessen
4. Effectief sturen op kwaliteitsgegevens (monitoren)
5. Leiding geven aan professionalisering

Deze vijf pijlers sluiten aan bij de drie dimensies van onderwijskundig leiderschap volgens Hallinger (2003). Hij zegt dat de onderwijskundige leider concreet bezig is met het definiëren van de missie van de school, het leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat (Hallinger, 2003 in: Verbiest & Wolsing, 2011).

Traditioneel gezien lag het leiderschap bij de leidinggevende. De huidige situatie, echter, geeft de positie van schoolleider als onderwijskundig leider meer aandacht. Door deze aandacht komt de onderwijskundige inhoud weer centraal te staan (Van Der Sluis, et al., 2012). De ontwikkeling van het onderwijskundig leiderschap laat zien dat de schoolleider bezig is met het verdelen van leidinggevende functies. De onderwijskundige leider blijft alert op de inzet van de verschillende specialisten binnen het team. De expertise van deze teamleden zorgt voor betere resultaten.

4.3 Transformationeel leiderschap

4.3.1 Wat is transformationeel leiderschap?

Transformationeel of transformatief leiderschap is gericht op het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren. Leaders moeten gericht zijn op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen de organisatie (Sleegers, 1999; Wolsing, et al., 2011). Onderwijskundig leiderschap gaat vooral uit van de top-down benadering. Dit houdt in dat de schoolleider vooral zelf beslissingen neemt en de werknemers daarvan op de hoogte brengt. Dit betekent dat leerkrachten weinig inspraak hebben. Transformationeel leiderschap gaat meer uit van de bottom-up benadering waarbij leerkrachten meebeslissen.

4.3.2 Kenmerken van transformationeel leiderschap

Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders, met een transformationele leiderschapstijl als voorkeur, de volgende drie doelen nastreven:

1. Het samen met leerkrachten ontwikkelen en bewaken van een professionele samenwerkingscultuur;
2. Het ondersteunen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van leerkrachten;
3. Het ondersteunen van leerkrachten bij het zo effectief mogelijk oplossen van door hen ondervonden problemen (Sleegers, 1999).

Dit onderzoek heeft drie dimensies van transformationeel leiderschap opgeleverd. Hieronder worden de drie nieuwe dimensies beschreven (Sleegers, 1999 p. 11):

- Ø *Charisma/inspiration/vision*. Op een enthousiaste manier benadrukt en ontwikkelt de schoolleider de visie van de school. Daarmee worden de teamleden geïnspireerd om zich in te zetten bij vernieuwingen.
- Ø *Individualized consideration*. De schoolleider toont oprechte interesse in de persoonlijke gevoelens, opvattingen en behoeften van leerkrachten (Sleegers, 1999 in: Boon, 2013). Waar nodig coacht hij de teamleden. De ontwikkeling van medewerkers staat hier centraal.
- Ø *Intellectual stimulation*. De teamleden worden door de schoolleider uitgedaagd om zich professioneel te ontwikkelen ten behoeve van het hele team. Zijn taak is om de professionele cultuur van samenwerking te creëren en bevorderen.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dus dat de transformationele schoolleider invloed heeft op de motivatie van leerkrachten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen. Deze manier van leiderschap leidt tot het stimuleren van zowel individuele als collectieve leerprocessen in de school. (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, in: Slegers 1999).

4.4 Transactioneel leiderschap

4.4.1 Wat is transactioneel leiderschap?

Transactioneel leiderschap is een zakelijke manier van leidinggeven. Dit leiderschap is gebaseerd op het principe dat de medewerkers en leidinggevende een zakelijke ruilrelatie aangaan. De leider stelt doelen op voor de medewerkers. Zodra deze doelen worden behaald, zullen de medewerkers worden beloond. Het leidinggeven is hierdoor vooral gebaseerd op principes van extrinsieke motivatie (Krüger, 2010). Er wordt een hoge mate van betrokkenheid en inzet verwacht van de medewerkers.

4.4.2 Kenmerken van transactioneel leiderschap

Binnen transactioneel leiderschap kunnen vier dimensies worden onderscheiden (Smid, 2011):

- ∅ *Contingente beloning.* De leidinggevende gebruikt een contingente, passende beloning om duidelijk te maken wat er wordt verwacht van de leerkrachten. Zo weten ze ook wat ze terugkrijgen wanneer ze voldoen aan de verwachting.
- ∅ *'Management by exception' – actief.* De transactionele leider monitort actief het gedrag. Als het gedrag tot serieuze problemen zou kunnen leiden bij het realiseren van resultaten, grijpt de leider proactief in.
- ∅ *'Management by exception – passief.* De leider grijpt pas in als het gedrag al tot serieuze problemen heeft geleid.
- ∅ *'Laissez faire.'* De schoolleider vermijdt het om beslissingen te nemen geeft geen ondersteuning aan teamleden als dit nodig hebben.

Van der Weide (2007) in Boon (2013) is het niet eens met deze vier dimensies. Volgens hem vertonen de derde en vierde genoemde dimensies grote overeenkomsten en zijn dit vormen van ineffectief leiderschap, waardoor deze niet als dimensies van leiderschap gezien kunnen worden.

Bass en Avolio (1994) beschrijven in Marzano, Waters, & McNulty (2009) drie vormen van transactioneel leiderschap: passief, actief en constructief transactioneel management. Sosik en Dionne (1997) beschrijven ook deze drie vormen van transactioneel leiderschap en deze vormen komen overeen met eerdergenoemde dimensies van Smid (2011). Medewerkers van een passief transactionele leider zullen zelf ook passief worden. Leaders van het type 'actief transactioneel' zijn preventief en willen problemen al voorkomen voordat ze zich voordoen. Dit maakt de leider zo agressief in zijn managementgedrag dat medewerkers geen risico nemen om initiatief te tonen.

Constructief transactioneel leiderschap is de meest effectieve en actieve leiderschapsstijl binnen het transactionele leiderschap. De leider stelt doelen, geeft aan wat de gewenste uitkomsten zijn, spreekt waardering uit en geeft feedback. De medewerkers reageren door zich te concentreren op de verwachte doelen (Marzano, et al., 2009).

4.5 Gedeeld leiderschap

4.5.1 Wat is gedeeld leiderschap?

Gedeeld leiderschap is leiderschap dat wordt uitgevoerd door meerdere personen binnen een organisatie en niet alleen door één leidinggevende. De teamleden vervullen taken zoals het coachen van medewerkers, het bijdragen aan een visie, enzovoort. Gedeeld of gespreid leiderschap 'verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leider, volgelingen en situationele aspecten, zoals instrumenten, procedures en routines (Verbiest, 2010 p. 3).'

4.5.2 Kenmerken van gedeeld leiderschap

Sleegers en Douma (2012) noemen een aantal voordelen van gedeeld leiderschap. Gedeeld leiderschap draagt op een aantal punten positief bij aan de kwaliteit van leidinggeven in de school. Dit blijkt uit onderstaande tabel:

Tabel 6: Positieve bijdrage kwaliteit leidinggevende door gedeeld leiderschap (Van Der Sluis & Douma, 2012 p. 10).

Verminderde taakbelasting en werkdruk
Deze aspecten dragen bij aan meer werkplezier en zorgen ervoor dat er minder mensen een burn-out krijgen. Nu blijkt dat het delegeren van taken niet genoeg is. Het is de bedoeling dat er sprake is van geïntegreerd leiderschap. Dit houdt in dat de medewerkers een grote betrokkenheid tonen en ze intensief samenwerken met elkaar en met de schoolleider.
Beter inzicht in bewuste, strategische beïnvloeding
Leidinggevende krijgen meer grip op de effectiviteit van hun handelen door hun organisatie meer inzichtelijk en transparant te maken. Het gevolg hiervan is dat de competenties en de doelmatigheid worden vergroot en dat de school als lerende organisatie groeit.
Soepelere wisseling van schoolleiders
Door het delen van leiderschap blijft na vertrek van de schoolleider de kennis behouden. Zo weten de andere leidinggevendenden wat er goed gaat in de school, waarom dat zo is en welke aspecten er nodig zijn om alles goed te laten verlopen.

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de medewerkers van binnenuit gemotiveerd worden om de verantwoordelijkheid van taken op zich te nemen. Dit zorgt ervoor dat het plezier in het werk toeneemt. De kennis die het team opbouwt, blijft bewaard omdat het wordt gerealiseerd vanuit de bottom-up benadering.

4.6 Leiderschapsstijlen met elkaar vergeleken

In de paragrafen hiervoor zijn vier verschillende leiderschapsstijlen uitgewerkt: onderwijskundig, transformatieel, transactioneel en gedeeld leiderschap. In deze paragraaf worden de leiderschapsstijlen met elkaar vergeleken en komen overeenkomsten en verschillen aan bod.

4.6.1 Onderwijskundig en transformatieel leiderschap

Als het onderwijskundig en transformatieel leiderschap naast elkaar wordt gelegd, valt het volgende op: waar onderwijskundig leiders zich bezig houden met het primaire proces van het onderwijs (het leren en de leerling-resultaten), vraagt transformatieel leiderschap van leiders om zich een bredere, meer systematische kijk op hun werk eigen te maken (Boon, 2013). Onderwijskundig leiderschap is meer gericht op de opbrengst van het onderwijs terwijl transformatieel zich meer bezig houdt met innovatie en motivatie van teamleden om het onderwijs te verbeteren. Zo zou kunnen worden geconcludeerd dat onderwijskundig leiderschap taakgericht leiderschap is en transformatieel leiderschap mensgericht leiderschap is. Hallinger (2003) noemt de volgende verschillen tussen onderwijskundig en transformatieel leiderschap (in: Wolsing & Verbiest, 2011):

Tabel 7: Vergelijking onderwijskundig en transformatieel leiderschap (Verbiest, 2010)

Onderwijskundig leiderschap	Transformatieel leiderschap
Top-down gericht	Bottom-up
Benadrukt de coördinerende en controlerende taken van de schoolleider	Stimuleert participatie van de leerkrachten
Richt zich op de eerste-ordeveranderingen (veranderingen in het primaire proces)	Richt zich op de tweede-ordeveranderingen (d.w.z. op het ontwikkelen van capaciteiten in de school, zodat eerste-ordeveranderingen beter verlopen)

4.6.2 Transformatieel en transactioneel leiderschap

Het verschil tussen transformatieel en transactioneel leiderschap is dat transactioneel leiderschap de medewerkers extrinsiek motiveert door doelen te stellen die worden beloond als ze worden gehaald (Krüger, 2010). Transformatieel leiderschap motiveert de medewerkers intrinsiek. Zoals beschreven is in beide vormen van leiderschap, is er een groot contrast tussen deze twee leiderschapsstijlen. Wat vooral duidelijk werd uit eerder genoemd onderzoek, is dat transformatieel en transactioneel leiderschap sámen de meest effectieve stijl van leidinggeven vormen (Van Der Weide, 2007, in: Boon, 2013).

4.6.3 Gedeeld onderwijskundig leiderschap of nieuw leiderschap

Marks & Printy (2003) hebben het concept van onderwijskundig leiderschap opnieuw geformuleerd in gedeeld onderwijskundig leiderschap (*shared instructional leadership*) (Marks & Printy, 2003, in: Verbiest, 2010). Hierbij hebben ze de combinatie gemaakt van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap. Bij gedeeld onderwijskundig leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel doordat hij de betrokkenheid en ontwikkeling van de leerkrachten stimuleert. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Hij is niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces maar doet dit samen met de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces. Ook Verbiest (2010) verbindt beide typologieën leiderschap in zijn opvatting 'nieuw onderwijskundig leiderschap'. Met dit concept wil hij antwoord geven op de vraag: *'Hoe kan een schoolleider invloed uitoefenen op het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, zo dat de resultaten van de leerlingen verbeteren?* (Verbiest, 2010 p. 5) Hij zegt hierbij wel dat onderwijskundig leiderschap niet effectief kan zijn zonder transformationele leiderschapsactiviteiten zoals werd beschreven in het onderzoek van Marks & Printy (2003). Verbiest (2010) beschrijft ook dat het onderzoek van Bryk et al. (2010) twee sleutelconcepten van effectief leiderschap laat zien. Enerzijds is dit de strategische focus op het verbeteren van het primaire proces van de school: leren en onderwijzen (onderwijskundig leiderschap). Anderzijds is het ook nodig dat de schoolleider voortdurend bouwt aan relaties en vertrouwen in de schoolgemeenschap (gedeeld en transformationeel leiderschap), onder meer tussen schoolleider en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010, in: Verbiest, 2010). Gedeeld onderwijskundig leiderschap dient de schoolleider bewust te organiseren.

4.7 Welk type past het best bij het leiden van een professionele leergemeenschap?

In paragraaf 4.6 is een aantal leiderschapsstijlen uitgewerkt. Er zijn combinaties gemaakt van bestaande leiderschapsstijlen. Uiteindelijk is te zien dat de 'nieuwe' combinatie van gedeeld onderwijskundig en nieuw onderwijskundig leiderschap het best aansluit op een professionele leergemeenschap. Hieronder staan de kenmerken van de professionele leergemeenschap zodat daarna de vertaalslag wordt gemaakt naar het type leider dat hier het best bij past.

De kenmerken van een professionele leergemeenschap zijn (paragraaf 2.4):

Tabel 3: Kenmerken van een professionele leergemeenschap ('eigen conceptualisering')

KENMERKEN VAN EEN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP	
<input type="checkbox"/>	Samenwerkende cultuur
<input type="checkbox"/>	Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
<input type="checkbox"/>	Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd
<input type="checkbox"/>	Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht
<input type="checkbox"/>	Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken
<input type="checkbox"/>	Gedeeld ondersteunend met ondersteunende condities

Deze hernieuwde kenmerken van een professionele leergemeenschap laten veel overeenkomsten zien met de kenmerken van nieuw leiderschap. Dit zorgt ervoor dat gekozen is voor *shared instructional leadership* als best passend bij een professionele leergemeenschap. Hieronder zal worden uitgelegd welke kenmerken met elkaar overeenkomen en wat dat van een leider vraagt. Een professionele leergemeenschap heeft een leider nodig die:

- ∅ ... een cultuur creëert die gericht is op het collectieve leerproces en het leren van en met elkaar. Hij stimuleert de ontwikkeling van individuen, groepen en de organisatie als geheel. Dit zijn kenmerken van een transformationeel leider die zich richt op de motivatie van de professional om zich te ontwikkelen (paragraaf 4.3).
- ∅ ... gefocust is op de resultaten van de leerlingen. Hij streeft ernaar de resultaten te verbeteren en naar een hoger niveau te tillen. Dit is terug te zien in het onderwijskundig leiderschap (paragraaf 4.2).
- ∅ ... de professionalisering van de leerkrachten stimuleert en een professionele cultuur creëert waarbij leerkrachten hun eigen praktijk delen en daardoor tot nieuwe inzichten komen en kennis (re)construeren. Dit laat kenmerken zien van zowel transformationeel leiderschap (het stimuleren van de leerkrachten) als onderwijskundig leiderschap (het verbeteren van het onderwijs en het primaire proces).
- ∅ ... een visie op leren en op de rol van de leerkracht opstelt die wordt gedragen door het hele team en samen met het team wordt gevormd. Hij moet daarvoor een cultuur creëren waarbij de leerkrachten hun handelen aanpassen aan de visie van de school. Hierbij heeft de directeur kenmerken nodig van gedeeld leiderschap om samen met het team de visie te schrijven. Daarnaast houdt de directeur de focus op leren voor ogen wat onderwijskundig leiderschap kenmerkt. Als laatste is hij transformationeel leider omdat hij beslissingen bottom-up stuurt (paragraaf 4.2, paragraaf 4.3 en paragraaf 4.5).
- ∅ ... leerkrachten stimuleert gebruik te maken van externe bronnen om onderzoek te doen. Hij biedt deze middelen en geeft handreikingen tot het doen van onderzoek. Daarnaast spoort hij de leerkrachten aan hierover in dialoog te gaan om het vervolgens toe te passen in hun praktijk. Transformationeel leiderschap daagt teamleden uit zich te ontwikkelen en, in samenwerking met elkaar, oplossingen te zoeken naar problemen (paragraaf 4.3).
- ∅ ... taken uit handen geeft en verantwoordelijkheden bij de teamleden legt. Hij betreft de teamleden bij beslissingen en bij het opstellen van de visie. Iedereen wordt betrokken bij de organisatie en toont een betrokken houding doordat iedereen verantwoordelijk is voor het collectieve leerproces. Dit heeft betrekking op het gedeeld leiderschap en op het transformationeel leiderschap omdat de leerkrachten intrinsiek gemotiveerd moeten worden om echt verantwoordelijkheid te dragen (paragraaf 4.5).

Gekeken naar de kenmerken die een leider moet hebben om een professionele leergemeenschap goed te leiden, kan uit bovenstaande opsomming worden geconcludeerd dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap het best past bij een professionele leergemeenschap.

In de dimensies en kenmerken van een professionele leergemeenschap komt regelmatig de rol van de schoolleider in beeld. De activiteiten van de schoolleider kunnen worden samengevat in drie, elkaar ondersteunende rollen: de cultuurbouwer, de educator en de architect.

Cultuurbouwer: het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een gemeenschappelijk gedragen professionele cultuur (Verbiest, 2008).

Educator: deze rol valt uiteen in twee subrollen: een begeleidersrol en een expertrol. Vanuit de begeleidersrol kan de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen begeleiden. Vanuit de expertrol, waarbij de schoolleider als onderwijskundig leider functioneert, zal de schoolleider zijn recente en gefundeerde kennisbasis van leren, onderwijzen (Boon, 2013). curriculumontwikkeling en toetsing inzetten om leerkrachten verder te professionaliseren.

Architect: het bouwen aan structuren, bronnen en systemen in de school die de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling bevorderen (Verbiest, 2008).

Als deze drie subrollen van de schoolleider naast het Wybertje van Van Emst (strategische beleidsvorming, organisatiestructuur en professionele cultuur) wordt gelegd, is te zien dat dit naadloos op elkaar aansluit. De cultuurbouwer is bezig met het bouwen aan een professionele cultuur, de educator houdt zich bezig met zowel de cultuur als met de organisatiestructuur en de architect is zichtbaar in de organisatiestructuur.

4.8 Samenvatting

In dit hoofdstuk is gekeken naar de verschillende leiderschapstijlen onderwijskundig, transformationeel, transactioneel en gedeeld leiderschap. Onderwijskundig leiderschap is gericht op het leren in de school en de opbrengsten van leren. Centraal hierin staat het leren van de leerling. Onderwijskundig leiderschap is ook wel opbrengstgericht leiderschap en heeft vijf pijlers:

1. Ontwikkelen van een heldere missie en visie met bijbehorende ambitieuze doelen
2. Planmatig en systematisch organiseren en managen
3. Leiding geven aan teamprocessen
4. Effectief sturen op kwaliteitsgegevens (monitoren)
5. Leiding geven aan professionalisering

Transformationeel leiderschap is gericht op het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren. Transformationeel leiderschap heeft invloed op de motivatie van leerkrachten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen. Deze manier van leiderschap heeft drie dimensies:

- Ø *Charisma/inspiration/vision.*
- Ø *Individualized consideration.*
- Ø *Intellectual stimulation.*

Transactioneel leiderschap is gebaseerd op het principe dat de medewerkers en leidinggevende een zakelijke ruilrelatie aangaan. Zodra de doelen worden behaald, zullen de medewerkers worden beloond. Evenals bij transformationeel leiderschap worden bij transactioneel leiderschap ook dimensies onderscheiden. Dit zijn de volgende vier dimensies:

- Ø *Contingente beloning.*
- Ø *'Management by exception' – actief.*
- Ø *'Management by exception – passief.*
- Ø *'Laissez faire.'*

Als er binnen de organisatie leidinggevende functies uit handen worden gegeven, is er sprake van gedeeld leiderschap. Er is niet één leidinggevende met alle taken maar de teamleden worden verantwoordelijk gesteld voor leidinggevende functies.

Als de leiderschapsstijlen met elkaar worden vergeleken, kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

- Ø Transformationeel leiderschap richt zich vooral op de ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen, terwijl onderwijskundig leiderschap zich bezighoudt met directe coördinatie, controle en supervisie van het onderwijs.
- Ø Het verschil tussen transformationeel en transactioneel leiderschap is aan te duiden met het verschil tussen respectievelijk 'leiderschap' en 'management'.

De combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap levert de nieuwe concepten 'gedeeld onderwijskundig leiderschap' en 'nieuw onderwijskundig leiderschap' op. Deze kenmerken gekoppeld aan de professionele leergemeenschap laat zien dat deze manier van leidinggeven het best past bij een professionele leergemeenschap.

'A leader is best when people barely know he exists, when his work is done, his aim fulfilled, they will say: we di dit ourselves.
– Lao Tzu

Praktijk

Afstudeeronderzoek naar de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap

5. Onderzoekopzet praktijk

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de vertaalslag gemaakt van de theorie naar de praktijk. In de hoofdstukken 2 tot en met 4 is een theoretisch kader geschetst. Er zijn verschillende onderwerpen aan bod gekomen. Eerst is beschreven wat een professionele leergemeenschap is en wat de kenmerken zijn. Hoofdstuk 3 beschrijft de ontwikkeling die een team doormaakt om een professionele leergemeenschap te worden. De kenmerken van de professionele leergemeenschap zijn in een model geplaatst samen met de teamontwikkelingsfasen van Tuckman (1965) zodat de ontwikkeling duidelijk in beeld kan worden gebracht. Hoofdstuk 4 beschrijft verschillende leiderschapstijlen om uiteindelijk de verschillende stijlen te combineren. Zo is te zien welke stijl het best bij een professionele leergemeenschap past. Deze verschillende onderwerpen worden gebruikt om in de praktijk te onderzoeken in hoeverre S1 een professionele leergemeenschap is en welke rol de schoolleider D1 daarin inneemt.

Dit praktijkonderzoek is een enkelvoudige casestudy; er wordt één persoon als case genomen. De generaliseerbaarheid van een case-study is niet evident, omdat de case alleen geldige onderzoeksresultaten geeft voor de context waar het zich nu in bevindt. Dit betekent echter niet dat er geen nieuwe inzichten ontstaan. De case-study toetst nieuwe of bestaande theoretische inzichten in de praktijk; de casus. De resultaten van een case-study zijn eenvoudig te interpreteren waardoor nieuwe inzichten ontstaan. Een case-study kan een eerste stap zijn naar actie. De representativiteit van een enkelvoudige case-study is beperkt. *'Because they are single instances or pertain to a single person, case studies have limited generalizability (Psychology, 2007).'*

5.2 Onderzoeksgroep

Het praktijkonderzoek vindt plaats op S1 te Nijkerk. S1 bestaat iets meer dan vijf jaar en is gebouwd in een nieuwbouwwijk in Nijkerk. De groeiende school heeft een ontwikkelingsgericht onderwijsconcept dat wordt vormgegeven in thematisch onderwijs. In de onderbouw wordt onderwijs gegeven volgens de principes van de basisontwikkeling. De bovenbouw integreert de zaakvakken (natuur, techniek, aardrijkskunde en geschiedenis) in het thematisch onderwijs. De hele school werkt thematisch waarbij de thema's per bouw worden voorbereid.

Er wordt ingezoomd op D1. Hij is de proefpersoon of casus in dit onderzoek. D1 is sinds 1 maart 2010 directeur op basisschool De Hoeksteen te Nijkerk. Voordat D1 directeur werd heeft hij op een andere school in Nijkerk gewerkt als groepsleerkracht. Daar gaf hij zes jaar les in groep 6 en vier jaar in groep 8. Hij is werkend in het onderwijs sinds 1 mei 2000. Naast leerkracht is D1 ook ICO, interne coach voor leerkrachten van de scholenvereniging en bovenscholcoördinator 'opleiden in de school' geweest.

Daarnaast is in dit onderzoek het team van S1 ondervraagd op het functioneren als professionele leergemeenschap. Dertien teamleden van S1 hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Daarmee is N=13. N is het aantal deelnemende respondenten.

5.3 Probleemstelling, hypothese en deelvragen

Het praktijkonderzoek is een exploratief onderzoek in de vorm van een enkelvoudige case-study. Bij een exploratief onderzoek gaat de onderzoeker uit van zekere verwachtingen. 'Hij is gericht op het vinden van bepaalde soorten samenhangen in zijn materiaal, maar deze zijn niet in de vorm van scherp gestelde (toetsbare) hypothesen, vooraf geformuleerd, zodat ze ook niet in eigenlijke zin getoetst kunnen worden' (De Groot, 1994 p. 322).

De volgende onderzoeksvraag wordt beantwoord:

Hoe wordt de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap ingevuld op basisschool De Hoeksteen te Nijkerk?

De hypothese die is gesteld, aan het begin van dit onderzoek, luidt:

Ik verwacht, op basis van gevolgde colleges, lezingen en literatuurstudie, dat de directeur een begeleidende en coachende rol heeft in het team waarin hij een gelijke positie inneemt als de overige teamleden.

De deelvragen die in dit praktijkonderzoek centraal staan, zijn:

6. In hoeverre functioneert S1 als professionele leergemeenschap?
7. Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?

5.4 Onderzoekstechnieken en -instrumenten

Dit onderzoek is een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Er is gebruik gemaakt van triangulatie; vanuit verschillende oogpunten of invalshoeken wordt expliciet gekeken naar verschijnsels (Harinck, 2006). Dit onderzoek is gedaan door middel van vragenlijsten, vragen en kijken op zowel gestructureerde als op ongestructureerde manier. Hierbij is rekening gehouden met betrouwbaarheid en validiteit van de verzamelde data. Hoe dat is gedaan wordt beschreven bij de verschillende instrumenten.

5.4.1 Vragenlijst professionele leergemeenschap

De vragenlijst voor het team van S1 (zie bijlage 2) is opgesteld aan de hand van twee bestaande vragenlijsten. De vragenlijsten van Verbiest & Vandenberghe, 2003 in; Van Kempen (2012) en Geijssel, et al. (2009) zijn gecombineerd. De stellingen van de vragenlijsten zijn gecategoriseerd naar de kenmerken van de professionele leergemeenschap.

1. Samenwerkende cultuur
2. Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren
3. Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd
4. Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht
5. Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken
6. Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

De vragenlijst van Verbiest & Vandenberghe (2003) heeft oorspronkelijk een zespuntsschaal maar om de vragenlijst beter te kunnen verwerken is dit teruggebracht naar een vierpuntsschaal. Hier is voor gekozen omdat een vierpuntsschaal de respondent dwingt een keuze te maken (A&O-FondsWaterschappen, 2012). De vragenlijst van Geijssel, et al. (2009) heeft oorspronkelijk een vierpuntsschaal. Daarom is gekozen voor een vierpuntsschaal van beide vragenlijsten zodat ze samengevoegd kunnen worden.

Daarnaast is de vragenlijst van Geijssel, et al. (2009) vooral gericht op het 'ik' van de leerkracht.

Dit is aangepast naar de vragenlijst van Verbiest & Vandenberghe (2003) die de stellingen vanuit de school hebben beschreven. Een aantal stellingen staat nog geschreven vanuit het 'ik' van de leerkracht omdat deze specifieke stellingen gaan over individuele professionalisering en niet per se over professionalisering voor de school als geheel. De vragenlijst heeft als doel om in kaart te brengen in hoeverre het team van S1 functioneert als professionele leergemeenschap. D1 neemt zelf ook deel aan deze vragenlijst.

Er is bij deze vragenlijst rekening gehouden met betrouwbaarheid doordat er een combinatie is gemaakt tussen bestaande vragenlijsten. Deze opgestelde vragenlijsten bevatten stellingen die gericht zijn op het functioneren als professionele leergemeenschap. Deze stellingen zijn letterlijk overgenomen en bevatten de betrouwbaarheid van de originele vragenlijst. Om een compleet beeld te krijgen van S1 als professionele leergemeenschap is ervoor gekozen de stellingen categoriseren en samen te voegen. Zo is er rekening gehouden met zowel de betrouwbaarheid als de validiteit.

5.4.2 Vragenlijst 'subrollen van de schoolleider'

D1 heeft een bestaande vragenlijst ingevuld (zie bijlage 3) over de subrollen van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap. Het doel van deze vragenlijst is om te laten zien hoe D1 zichzelf op dit moment ziet als leider. Bij deze vragenlijst is rekening gehouden met de betrouwbaarheid door gebruik te maken van een bestaande vragenlijst. Deze vragenlijst is specifiek gericht op het functioneren als schoolleider binnen de professionele leergemeenschap. Zo is de validiteit van de vragenlijst voor dit onderzoek hoog.

5.4.3 Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'

D1 heeft een bestaande vragenlijst ingevuld (zie bijlage 4) in over zijn persoonlijke werkstijl binnen de professionele leergemeenschap. Het doel van deze vragenlijst is om te laten zien wat de persoonlijke werkstijl van D1 is en hoe dit zich verhoudt tot de professionele leergemeenschap. Deze vragenlijst is betrouwbaar omdat dit, evenals de vragenlijst 'subrollen van de schoolleider', een bestaande vragenlijst is. Om een completer beeld te krijgen van het functioneren van D1, is ervoor gekozen deze vragenlijst te gebruiken als onderbouwing en controlemiddel voor het functioneren van D1 binnen de professionele leergemeenschap. Op deze manier is rekening gehouden met validiteit.

5.4.3 Observaties

D1 is vier dagen de hele dag lang gevolgd waarbij al zijn activiteiten zijn geregistreerd. Deze activiteiten zijn gecategoriseerd om ze vervolgens te linken aan de kenmerken van de professionele leergemeenschap. D1 is gevolgd op vrijdag 6 december 2013, donderdag 12 december 2013, maandag 16 december 2013 en maandag 3 maart 2014. De observaties hebben als doel het in kaart te brengen hoeveel tijd D1 besteedt aan activiteiten binnen de professionele cultuur en de organisatiestructuur. Daarbij wordt het 'Wybertje' van Van Emst (1999a) als uitgangspunt gebruikt. Doordat er wordt gekeken naar de activiteiten van D1 kan een goed beeld worden neergezet van het leiderschap op S1. De activiteiten zeggen iets over het functioneren als bijvoorbeeld transformationeel of onderwijskundig leider.

Observaties zijn vatbaar voor interpretaties en meningen. Om de observaties van D1 betrouwbaar te houden wordt elke activiteit geregistreerd vanaf het begin dat hij op school komt. Er is rekening gehouden met betrouwbaarheid door elke activiteit zelf bij te wonen. Met de validiteit van de observaties is rekening gehouden door alle activiteiten van D1 te categoriseren en vanuit de theorie te onderbouwen welke activiteiten bij de cultuur en welke bij de structuur van de professionele leergemeenschap horen. Hierdoor ontstaat er een totaalbeeld van het functioneren van D1.

Daarnaast is de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot doordat het onderzoek een aantal keer is gepresenteerd aan beroepsspecialisten, andere studenten en leerkrachten. Er is een presentatie gegeven bij de minor Jong Management aan de Christelijke Hogeschool Ede. Derdejaars studenten volgen de minor en dit onderzoek is besproken en gepresenteerd in een gastcollege.

Daarnaast is het onderzoek gepresenteerd aan schoolbegeleiders die teams begeleiden in veranderingsprocessen.

Als laatste is het onderzoek gepresenteerd aan geïnteresseerden die zich inschreven bij de presentaties van de onderzoeken van de Academische Opleidingsschool.

Deze presentaties verhogen de betrouwbaarheid doordat er kritisch wordt gekeken naar het model, de behandelde stof, de vragenlijsten en de verwerking van het onderzoek. Deze kritische blik heeft geholpen het onderzoek aan te scherpen en te verbeteren.

De besproken onderzoeksmethoden en –instrumenten zijn hieronder in tabel 8 overzichtelijk, in chronologische volgorde van gebruik, weergegeven.

Tabel 8: onderzoeksinstrumenten, -technieken en proefpersonen

ONDERZOEKS-INSTRUMENT	ONDERZOEKS-GROEP/-PERSOON	GESTRUCTUREERD/ SEMI-GESTRUCTUREERD/ ONGESTRUCTUREERD	UITVOERING
Vragenlijst professionele leergemeenschap	Team S1	Gestructureerd: vragenlijst met gesloten vragen	Een vragenlijst die is uitgezet onder de teamleden van S1 tijdens de teamvergadering van 28 november 2013 (paragraaf 6.2).
Vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider (Verbiest, 2008)'	D1, directeur S1	Gestructureerd: vragenlijst met gesloten vragen	D1 heeft de vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider' ingevuld van Verbiest (2008)(paragraaf 6.3).
Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl (De Graaf, et al., 2012)'	D1, directeur S1	Gestructureerd: vragenlijst met gesloten vragen	D1 heeft de vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl' ingevuld (De Graaf, et al., 2012).

Observaties	D1, directeur S1	Ongestructureerd: noteren van activiteiten en handelingen	D1 is vier hele dagen geobserveerd waarbij al zijn handelingen en activiteiten zijn opgeschreven. Deze zijn gecategoriseerd, verwerkt in tabellen grafieken en geïnterpreteerd. Hierdoor is te zien hoeveel tijd D1 aan een bepaalde categorie besteedt en hoe zich dat verhoudt tot binnen de professionele leergemeenschap.
-------------	------------------	---	---

5.5 Analyse plan

5.5.1 Vragenlijst

De uitkomsten van de vragenlijst worden geanalyseerd door het gemiddelde per vraag te berekenen. Dit wordt verwerkt in een staafdiagram per kenmerk van de professionele leergemeenschap.

5.5.2 Vragenlijst 'subrollen van de schoolleider'

De punten van de vragenlijst worden opgeteld per categorie zodat zichtbaar wordt voor welke rol D1 voorkeur heeft. Vervolgens wordt de uitslag geïnterpreteerd.

5.5.3 Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'

De uitslag van de vragenlijst wordt gepresenteerd in een tabel zodat duidelijk wordt welke werkstijl D1 het meest gebruikt. De uitslag wordt daarna geïnterpreteerd.

5.5.4 Observaties

D1 wordt vier dagen geschaduw. Dit is gebeurd op vrijdag 6 december 2013, donderdag 12 december 2013, maandag 16 december 2013 en maandag 3 maart 2014. De activiteiten worden geregistreerd en gelabeld in Het 'Wybertje' van Van Emst. Daarna worden de resultaten geïnterpreteerd.

Met deze meetinstrumenten wordt gemeten in hoeverre S1 een professionele leergemeenschap is en hoe D1 zijn functie als leider hierbij invult. Het model voor teamontwikkeling wordt als toetsmiddel gebruikt om te beschrijven hoe S1 functioneert als professionele leergemeenschap. Vanuit de literatuur over leiderschap wordt gekeken of D1 functioneert als leider zoals die nodig is in een professionele leergemeenschap. Dit wordt gemeten aan de hand van de zelftests van D1 en de observaties van zijn activiteiten.

6. Onderzoeksresultaten

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de onderzoeksresultaten. De resultaten per instrument worden weergegeven en geïnterpreteerd. In paragraaf 6.2 worden de resultaten beschreven van de vragenlijst die is afgenomen bij het team van S1. Deze resultaten worden daarna geïnterpreteerd. In paragraaf 6.3 en 6.4 worden de resultaten van de zelftest die D1 heeft ingevuld besproken en geïnterpreteerd. Paragraaf 6.5 laat een overzicht zien van de geobserveerde activiteiten van D1. In paragraaf 6.6 wordt de verbinding gelegd tussen de verschillende onderzoeksinstrumenten. Met het weergeven en interpreteren van de onderzoeksresultaten wordt antwoord gegeven op de twee deelvragen.

Deelvraag 4: *In hoeverre functioneert S1 als professionele leergemeenschap?*

Deelvraag 5: *Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?*

6.2 Vragenlijst S1

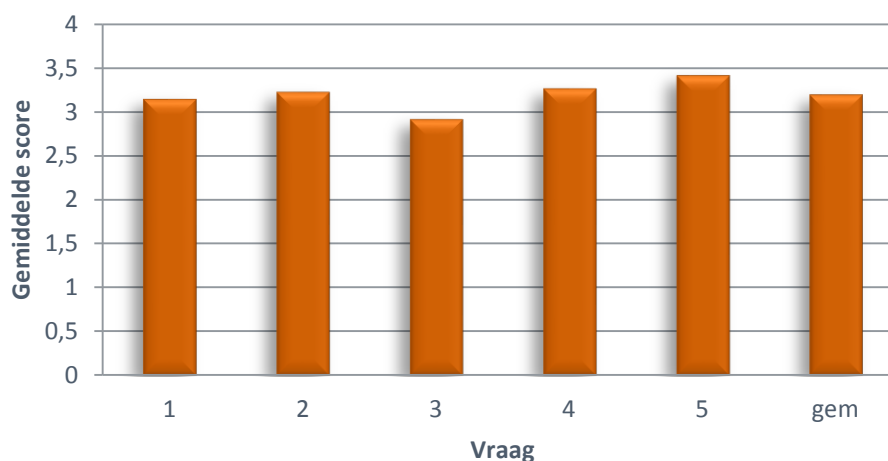
6.2.1 Resultaten

De vragenlijst *'Professionele leergemeenschap'* is te vinden in bijlage 2. Per vraag kan er gescoord worden van 1 tot en met 4. Deze scores zijn gelijk gesteld aan de vier fasen van teamontwikkeling volgens Tuckman (1965). Zodra een teamlid van S1 een bepaalde stelling slechts één score geeft, betekent dit dat diegene vindt dat het team nog in de formatiefase zit. De vragenlijst is ingevuld door 13 van de 15 teamleden ingevuld; dat is een respons van 86,67%. In de analyse zijn de gemiddelden uitgerekend. Deze zijn overzichtelijk in een grafiek gezet. Het gemiddelde per kenmerk wordt getoond in de laatste staaf van de grafiek. Aan de hand van de resultaten van de vragenlijst, die is afgenomen bij de teamleden van S1, wordt antwoord gegeven op deelvraag 4: *In hoeverre functioneert S1 als professionele leergemeenschap?*

Tabel 9: Vragenlijst kenmerk 1

SAMENWERKENDE CULTUUR		GEMIDDELDE
1.	In onze school praten de leerkrachten over nieuwe didactische werkvormen.	3,15
2.	In onze school proberen de leerkrachten nieuwe didactische werkvormen uit en steunen ze elkaar hierin.	3,23
3.	In onze school geven de leerkrachten elkaar positieve feedback op de manier van lesgeven.	2,92
4.	In onze school delen leerkrachten hun ervaringen van na- en bijscholing.	3,27
5.	In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken.	3,42

Kenmerk 1: Samenwerkende cultuur



Figuur 2: Uitslag vragenlijst kenmerk 1

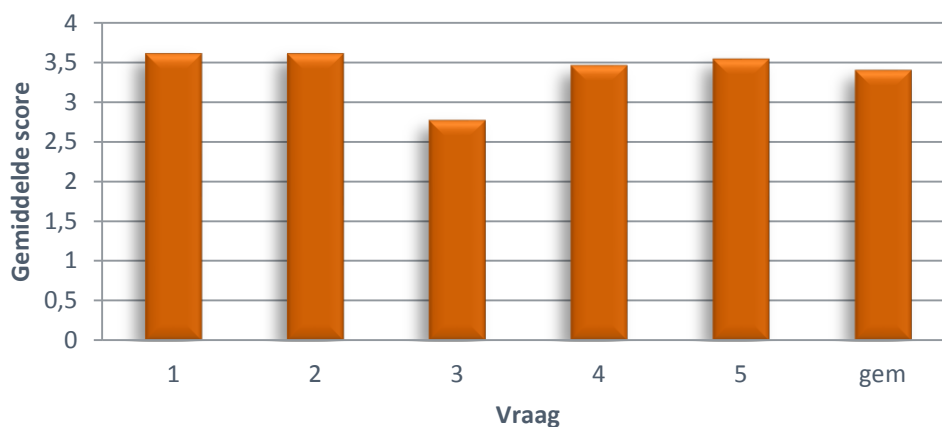
6.2.2 Interpretatie

Bij het eerste kenmerk scoort S1 gemiddeld een 3,2. Vraag 3 van kenmerk 1, *'In onze school geven de leerkrachten elkaar positieve feedback op de manier van lesgeven'*, heeft de laagste score en zit 0,28 onder het gemiddelde. Dit komt omdat de spreiding van deze vraag erg groot is. Er is één collega die deze vraag één punt heeft gegeven. De hoogste score is vier en de laagste score is één. Wellicht dat er één collega op S1 is die weinig tot nooit positieve feedback krijgt van andere collega's. De overige vragen zitten erg dicht bij het gemiddelde. Vraag 5, *'In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken'*, scoort 0,22 boven het gemiddelde. De onderwijspraktijk en verschillende werkvormen wordt wel gedeeld en besproken, maar er kan nog winst worden behaald op het geven van positieve feedback aan elkaar. Dit is een belangrijk kenmerk van het leren van en met elkaar. Door de positieve feedback ontstaat het vertrouwen om elkaar om feedback te vragen en dit ook terug te geven.

Tabel 10: Vragenlijst kenmerk 2

FOCUS OP RESULTATEN OM HET LEREN VAN LEERLINGEN TE VERBETEREN		GEMIDDELDE
1.	In onze school geloven we dat we als leerkrachten veel invloed hebben op demotivatie en de prestatie van de leerlingen.	3,61
2.	In onze school staat de verbetering van het leren van de leerlingen in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.	3,61
3.	In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.	2,77
4.	In onze school brengen we als leraren systematisch in kaart in hoeverre de resultaten van de leerlingen afwijken van wat we als doel gesteld hebben.	3,46
5.	In onze school staat de verbetering van de resultaten van de leerlingen in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.	3,54

Kenmerk 2: Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren



Figuur 3: Uitslag vragenlijst kenmerk 2

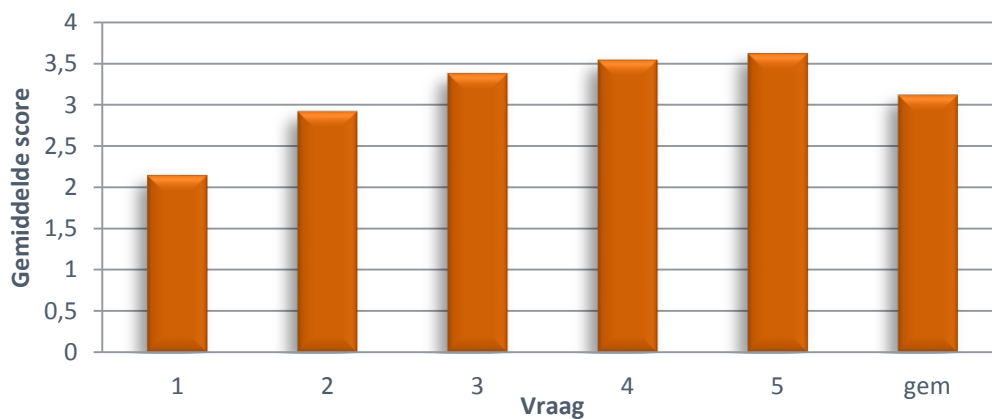
6.2.3 Interpretatie

In kenmerk 2 gaat het over de focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren. Het is opvallend dat stelling 3, *'In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen'*, een erg lage score heeft. De score van deze stelling (2,77) zit bijna 0,7 onder het gemiddelde van de vijf vragen. Er zijn slechts twee leerkrachten die deze vraag vier punten hebben gegeven. De overige leerkrachten geeft deze vraag overwegend twee of drie punten. Op S1 onderzoeken de leerkrachten in beperkte mate de effecten van hun handelen op de resultaten. Verder valt op dat vraag 1 en vraag 2 precies dezelfde score hebben (3,61).

Tabel 11: Vragenlijst kenmerk 3

PERSOONLIJKE PRAKTIJK WORDT GEDEELD WAARBIJ ACTIEF, REFLECTIEF EN KRITISCH KENNIS WORDT GE(RE)CONSTRUEERD		GEMIDDELDE
1.	In onze school bezoeken de leerkrachten de lessen van elkaar.	2,15
2.	Ik oefen tijdens mijn lessen met nieuwe didactische vaardigheden.	2,92
3.	In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.	3,38
4.	Ik gebruik reacties van leerlingen om mijn lespraktijk te verbeteren.	3,54
5.	In onze school vertellen de leerkrachten elkaar welke problemen ze tegenkomen en hoe zij die oplossen.	3,62

Kenmerk 3: Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd



Figuur 4: Uitslag vragenlijst kenmerk 3

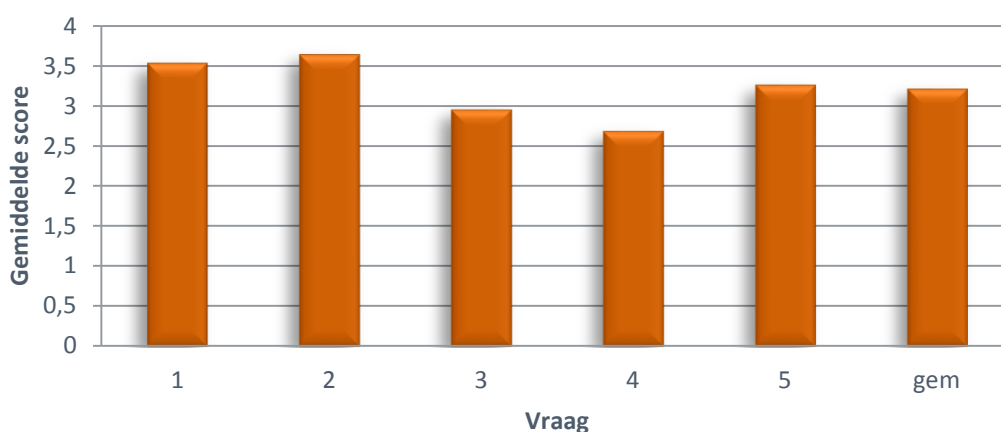
6.2.4 Interpretatie

Kenmerk 3 gaat over de persoonlijke praktijk van de leerkrachten waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd. Opvallend aan kenmerk 3 is de score van vraag 1, 'In onze school bezoeken de leerkrachten de lessen van elkaar'. De score van vraag 1 zit bijna een heel punt onder het gemiddelde van het blok. Er zijn twee leerkrachten die deze vraag slechts één punt hebben gegeven. De hoogste score van deze vraag is drie punten. Vier van de dertien leerkrachten gaven deze score drie punten. De scores van vraag 3, 'In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk', vraag 4, 'Ik gebruik reacties van kinderen om mijn lespraktijk te verbeteren', en vraag 5, 'In onze school vertellen de leerkrachten elkaar welke problemen ze tegenkomen en hoe zij die oplossen', zijn een stuk hoger. Dit betekent dat de leerkrachten wel in overleg zijn met elkaar over hun praktijk, maar de praktijk van hun collega's nauwelijks bezoeken om daarvan te leren.

Tabel 12: Vragenlijst kenmerk 4

GEDEELDE WAARDEN EN VISIE OP LEREN EN OP DE ROL VAN DE LEERKRACHT		GEMIDDELDE
1.	In onze school zijn de leerkrachten betrokken bij beslissingen over het gebruik van nieuwe methodes.	3,54
2.	In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen.	3,65
3.	In onze school onderzoeken de leraren met elkaar systematisch hun opvattingen over leren en onderwijzen.	2,96
4.	In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas.	2,69
5.	In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.	3,27

Kenmerk 4: Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht



Figuur 5: Uitslag vragenlijst kenmerk 4

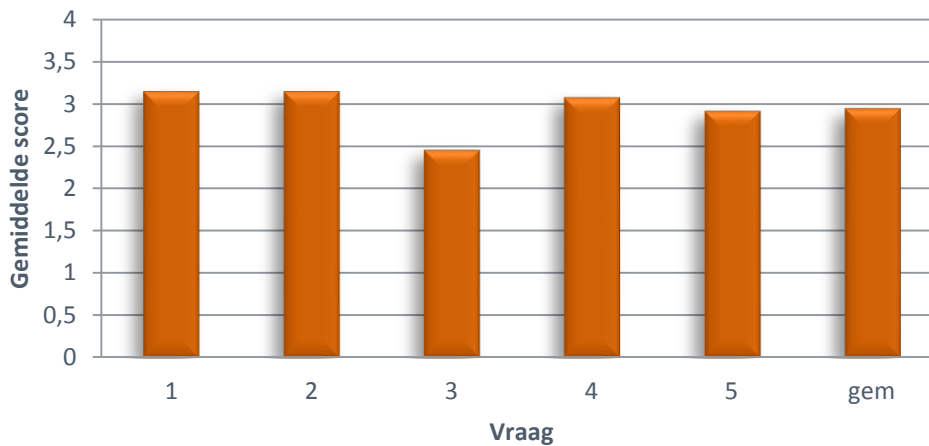
6.2.5 Interpretatie

Kenmerk 4 gaat over de gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht. Bij dit kenmerk is het opvallend dat vraag 4, *'In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas'*, de laagste score heeft met meer dan 0,5 onder het gemiddelde. Daarnaast scoren de vragen 1 en 2 boven het gemiddelde waarbij vraag 2, *'In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen'*, bijna 0,5 boven het gemiddelde zit. Het verschil tussen de hoogste score (vraag 2) en de laagste score (vraag 4) is bijna een hele punt. De leerkrachten ervaren over het algemeen een cultuur van wederzijds vertrouwen maar wordt er nog weinig onderling gevraagd naar het doen en laten in de klas. Daarnaast is er één leerkracht die deze vraag slechts één punt geeft. Twee leerkrachten gaven deze vraag het maximum van vier punten. Dit betekent wellicht dat er één leerkracht is die nauwelijks tot nooit kritisch wordt bevraagd of zelf bevraagd naar het doen en laten in de klas van andere collega's.

Tabel 13: Vragenlijst kenmerk 5

ACTUELE INZICHTEN UIT DE WETENSCHAP EN DE PRAKTIJK GEBRUIKEN		GEMIDDELDE
1.	Ik houd mij op de hoogte van ontwikkelingen in het onderwijs.	3,15
2.	Ook als deelname niet verplicht is, neem ik deel aan na- of bijscholing.	3,15
3.	Ik lees vakliteratuur.	2,38
4.	Ik bestudeer lesboeken en lesmateriaal grondig en regelmatig.	2,85
5.	In onze school experimenteren de leraren systematisch met nieuwe methoden of aanpakken om het onderwijs te verbeteren.	2,92

Kenmerk 5: Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken



Figuur 6: Uitslag vragenlijst kenmerk 5

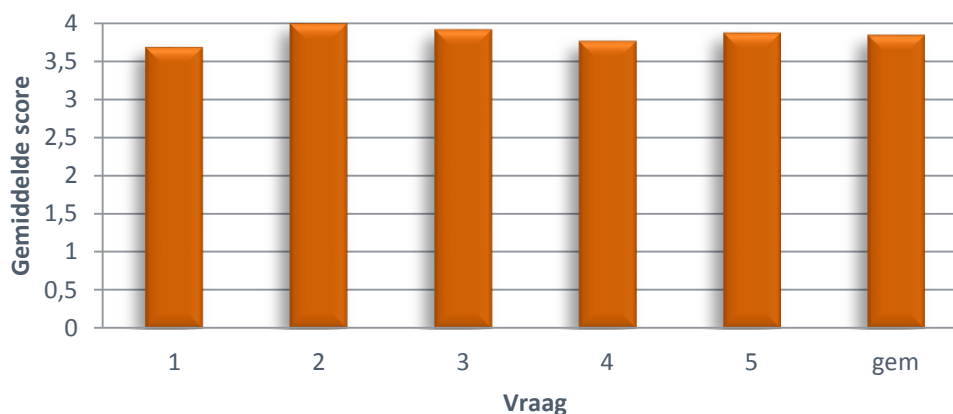
6.2.6 Interpretatie

Bij kenmerk 5 gaat het over het gebruiken van actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk. Kenmerk 5 heeft het laagste gemiddelde van alle kenmerken (2,95). Het verschil met het hoogste gemiddelde van alle kenmerken (3,85) is bijna een heel punt. Zo is te zien dat vraag 3 'Ik lees vakliteratuur' beduidend laag scoort met een score van 2,46. In vergelijking tot het gemiddelde is dit bijna een halve punt lager. Er is slechts één leerkracht die deze vraag vier punten heeft gegeven. De overige vier vragen liggen met de scores dichtbij elkaar. Dit betekent dus dat over het algemeen de leerkrachten minder bezig zijn met het gebruiken van inzichten uit de wetenschap zoals het lezen van vakliteratuur.

Tabel 14: Vragenlijst kenmerk 6

GEDEELD LEIDERSCHAP MET ONDERSTEUNENDE CONDITIES		GEMIDDELDE
1.	In onze school nemen de leerkrachten samen beslissingen over nieuwe onderwijsdoelen voor de school.	3,69
2.	In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit.	4,00
3.	In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak.	3,92
4.	In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.	3,77
5.	In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.	3,88

Kenmerk 6: Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities



Figuur 7: Uitslag vragenlijst kenmerk 6

6.2.7 Interpretatie

Kenmerk 6 gaat over gedeeld leiderschap met ondersteunende condities. Dit kenmerk scoort gemiddeld het hoogst van alle kenmerken (3,85). Er kan worden gescoord tussen 0 en 4 dus kan worden aangenomen dat kenmerk 6 een erg hoge score heeft en dat S1 laat zien dat ze dit kenmerk waarmaken in hun school. De hoogste score van dit kenmerk komt van vraag 2, 'In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit', waarbij alle leerkrachten hebben aangegeven dat ze het er mee eens zijn. De laagste score van dit kenmerk zit slechts 0,08 onder het gemiddelde. De schoolleider van S1, D1, draagt de visie van de school dus krachtig uit en ondersteunt de leerkrachten in hun dagelijkse handelingen/praktijken/problemen.

Concluderend kan worden gezegd dat S1 een schoolleider heeft die krachtig de visie van de school uitdraagt, een cultuur heeft van wederzijds vertrouwen en samenwerking en leerkrachten heeft die met elkaar overleggen over de dagelijkse onderwijspraktijk. Er kan nog winst worden behaald op het lezen van vakliteratuur, het bezoeken van elkaars praktijken en het onderzoeken van de effecten van het handelen in de klas.

6.2.8 Vragenlijst in relatie tot model teamontwikkeling

In paragraaf 3.3 is een model voor teamontwikkeling weergegeven. Daarbij zijn de zes kenmerken van de professionele leergemeenschap gecombineerd met de ontwikkelingsfasen van Tuckman (1965). Bovenstaande resultaten laten zien wat de teamleden van S1 scoren bij de vragenlijst naar het functioneren als professionele leergemeenschap. Hieronder wordt, per kenmerk, beschreven waar het team van S1 ongeveer zit in het model van teamontwikkeling.

De gemiddelde score van kenmerk 1 is 3,2. Dit betekent dat het team van S1 fase 3 al is gepasseerd en onderweg is naar fase 4 bij kenmerk 1. Er moet echter nog wel wat gebeuren voordat het team bij de prestatiefase is en er een optimale samenwerkende cultuur heerst. De leerkrachten staan wel open voor kritiek maar er wordt nog niet optimaal samengewerkt. Wellicht dat de collega's elkaar nog niet genoeg voorzien van feedback of hun ervaringen willen delen.

Bij kenmerk 2 scoort S1 een gemiddelde van 3,4. Er is op S1 een duidelijke visie op opbrengsten maar deze visie wordt nog niet door alle teamleden goed in praktijk gebracht. De leerkrachten bekijken en analyseren de resultaten van de kinderen wel, maar bespreken dit nog niet optimaal met elkaar. De leerkrachten onderzoeken de resultaten van hun handelen op de resultaten van de leerlingen wel, maar er liggen hier nog ontwikkelkansen voor S1. In de professionele leergemeenschap gaat het niet alleen om het bestuderen van de resultaten maar vooral over het praten over de resultaten en de resultaten gebruiken om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren.

Kenmerk 3 heeft een gemiddelde score gekregen van 3,1. Dit zou suggereren dat S1 in de normeringsfase zit en onderweg is naar de prestatiefase. Er moet, echter, bij kenmerk 3 een zekere voorzichtigheid in acht worden genomen bij het doen van uitspraken. Vraag 1 *'In onze school bezoeken de leerkrachten de lessen van elkaar'* laat een bijzonder lage score zien bij dit kenmerk waar blijkbaar nog veel groeimogelijkheden liggen voor S1. Namelijk dat de leerkrachten structureler bij elkaar op groepsbezoek kunnen gaan. Dit zorgt ervoor dat dit kenmerk nog niet optimaal wordt beoefend op S1. Optimalisering van het bezoeken van de lessen van collega's zorgt ervoor dat dit anderen kenmerken, zoals kenmerk 3, verbetert.

Het gemiddelde van kenmerk 4 (3,22) zegt wel iets over het functioneren van S1, gericht op dit kenmerk. Toch is er bijna een punt verschil tussen de gemiddelden van vraag 2 en vraag 4. Vraag 4 zorgt ervoor dat dit kenmerk sterker in de normeringsfase zit dan in de prestatiefase. Op S1 heerst er wel een cultuur van vertrouwen en zijn de leerkrachten betrokken op de beslissingen van elkaar, maar is er nog ontwikkeling mogelijk op het stellen van kritische vragen. De basis van vertrouwen is er in het team van S1. Dit vertrouwen kan verder worden uitgebouwd door ook kritisch te durven zijn naar elkaar. Het gemiddelde van deze vraag zorgt ervoor dat het team onderweg is van normeringsfase naar prestatiefase.

Met het gemiddelde van 2,95 scoort kenmerk 5 het laagst van alle kenmerken. Veel vragen krijgen twee punten en naar verhouding krijgen weinig vragen de maximale vier punten. Vraag 3 '*Ik lees vakliteratuur*' scoort gemiddeld het laagst. Eén leerkracht geeft deze vraag vier punten. Eén leerkracht geeft deze vraag slechts één punt. Het team van S1 professionaliseert zich, in verhouding, weinig door middel van het lezen van vakliteratuur. Hier kan het team van S1 nog in ontwikkelen. In het model voor teamontwikkeling is het team van S1 dus bijna in de normeringsfase en moet het nog grote stappen maken wil dit kenmerk de ideale vorm krijgen.

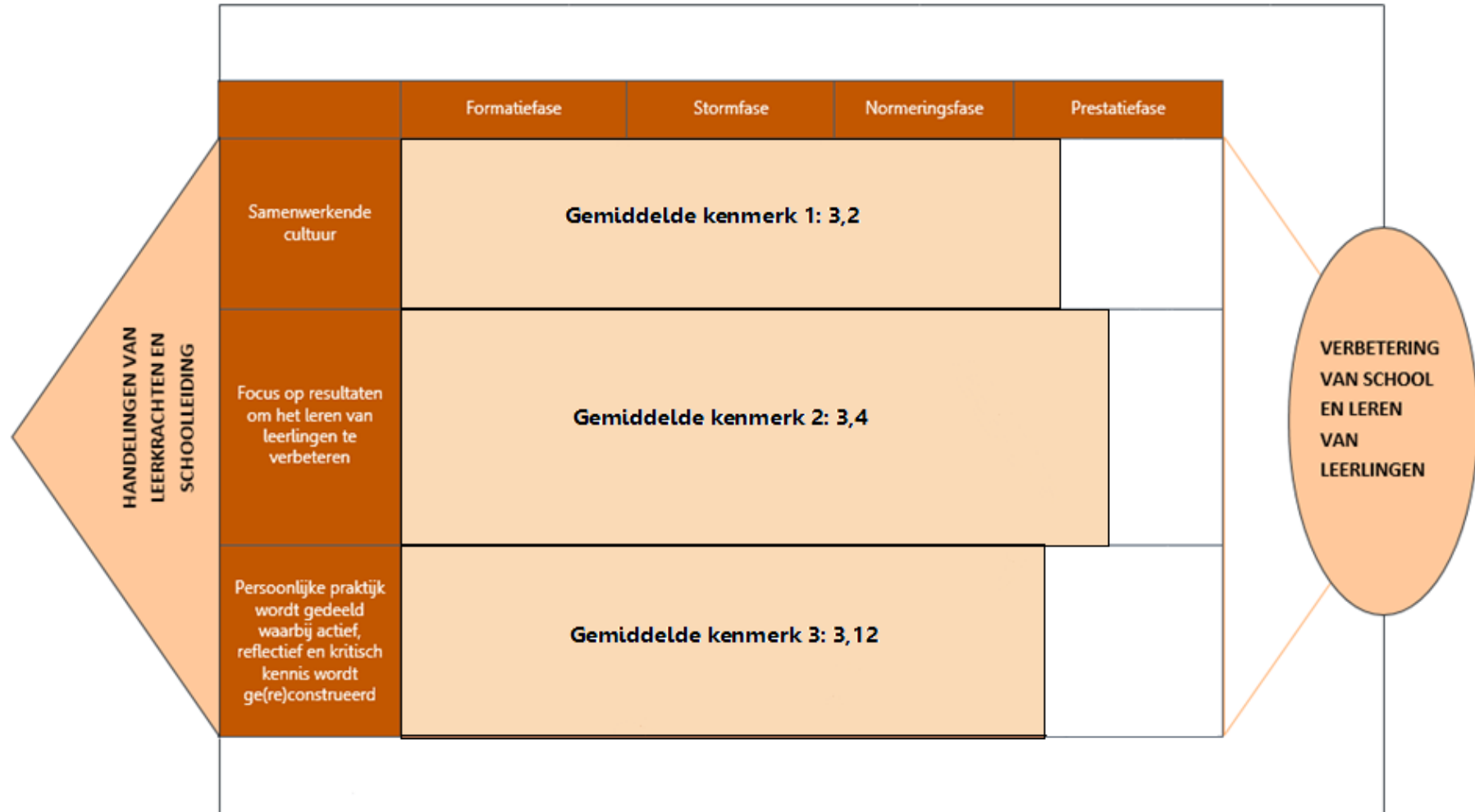
Het laatste kenmerk heeft het hoogste gemiddelde van alle kenmerken (3,85). De maximum score is 4,00 dus het team van S1 laat zien dat dit kenmerk bijna in de optimale vorm aanwezig is. De laagst gegeven score is drie punten en de hoogste score is vier punten met een overwegende meerderheid voor vier punten. Het team van S1 zit bij kenmerk 6 dus bijna in de prestatiefase.

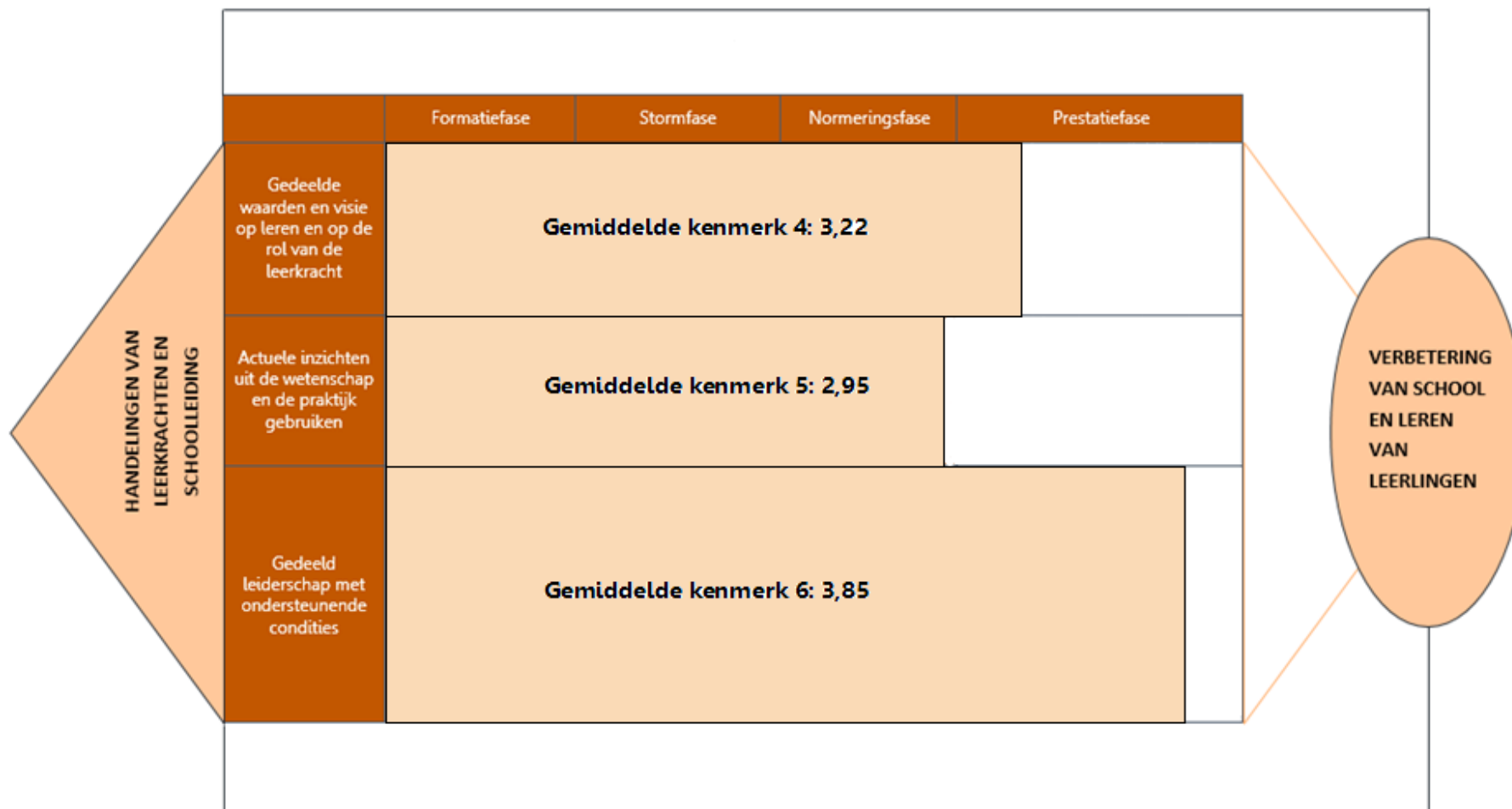
Om dit alles inzichtelijk te maken, zijn de resultaten van de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' ingevuld in het model voor teamontwikkeling (zie tabel 15). Zo is duidelijk te zien waar de school zich nog in kan ontwikkelen.

6.2.9 Kritische noot

De kritische noot die moet worden geplaatst bij het verwerken van de vragenlijst '*Professionele leergemeenschap*' is dat D1 de vragenlijst ook heeft ingevuld zoals hij naar het team van S1 kijkt. D1 maakt immers onderdeel uit van het team van S1. Bij het verwerken van de resultaten van de vragenlijst valt het op dat bij kenmerk 5 het gemiddelde omhoog wordt gehaald door D1. Vraag 3 van kenmerk 5 heeft de laagste score (2,46). Er is geen enkel ander teamlid dan D1 die deze vraag vier punten heeft gegeven. Bij vraag 1 tot en met 3 van kenmerk 5 is D1 de enige die deze vragen alle drie het maximum aantal punten heeft gegeven. Het valt op dat D1 dit kenmerk het meest aantal punten heeft gegeven van alle kenmerken. Het team van S1 zal, zonder deelname van D1, lager uitkomen bij dit kenmerk. Het gemiddelde zal dan 2,33 zijn. Dit zorgt voor een ietwat vertekent beeld van kenmerk 5 en zal S1 zich, op het gebied van wetenschap en actualiteit in het onderwijs, meer moeten bezighouden met het persoonlijk professionaliseren.

Tabel 15: Model voor teamontwikkeling ingevuld voor S1





6.3 Vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider'

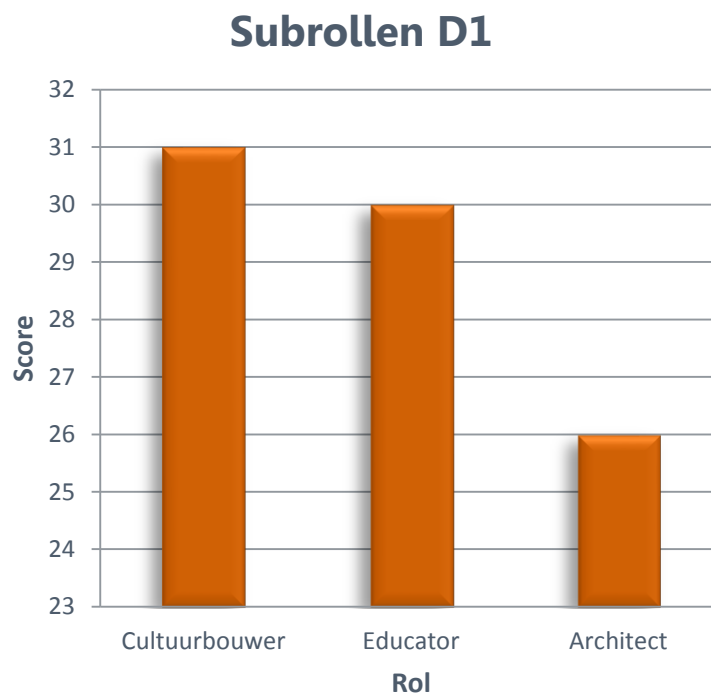
D1 heeft een vragenlijst ingevuld over de subrollen van de schoolleider in de professionele leergemeenschap. Per subrol geeft D1 aan in hoeverre de stellingen van toepassing zijn. De stellingen zijn gerelateerd aan de subrollen. Per subrol worden de punten opgeteld zodat duidelijk wordt waar de voorkeursrol van D1 ligt. D1 heeft de vragenlijst ingevuld over zichzelf en hoe hij zichzelf ziet als schoolleider van S1. De vragenlijst is te vinden in bijlage 3. In combinatie met de andere vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl', de observaties en het interview wordt antwoord gegeven op deelvraag 5: *Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?*

6.3.1 Resultaten

Hieronder zijn de resultaten te vinden van de ingevulde vragenlijst. De vragenlijst zoals ingevuld door D1 is te vinden in bijlage 3.

Rol	Score
Cultuurbouwer	31 punten
Educator	30 punten
Architect	26 punten

Deze gegevens zijn in onderstaande grafiek verwerkt.



Figuur 8: Uitslag D1 vragenlijst 'subrollen van de schoolleider'

6.3.2 Interpretatie

Bij deze test kan maximaal veertig punten per subrol worden gehaald. Zoals te zien is in de grafiek en tabel, is er een klein verschil tussen de rollen cultuurbouwer en educator. D1 laat een voorkeur zien voor de cultuurbouwer. De rol als architect past het minst bij D1. Hij geeft zichzelf een lage score op interventies die gaan over het aanbieden en ontwikkelen van systemen voor leerkrachten om zichzelf te professionaliseren.

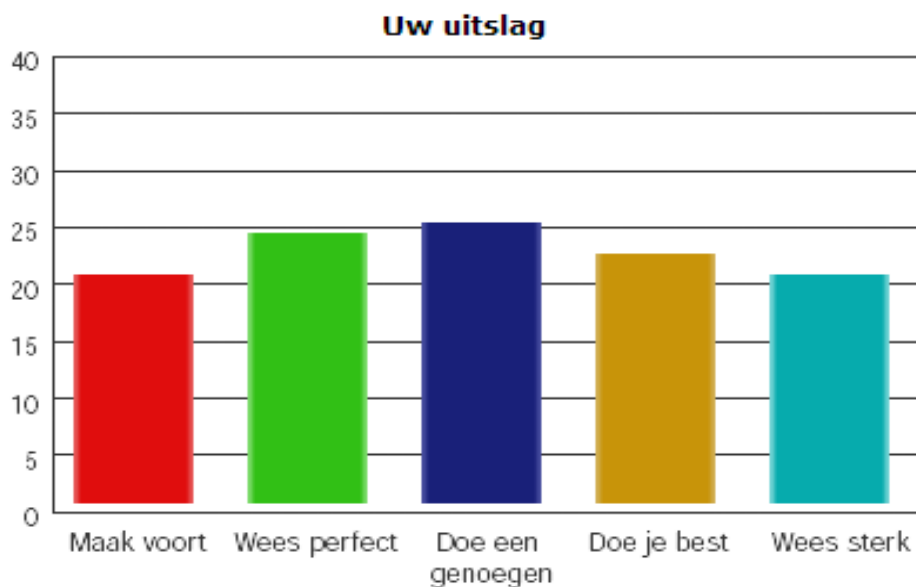
Dit is bijvoorbeeld de interventie *'systemen ontwikkelen die leerkrachten informatie bieden over hun handelen en de effecten ervan'* en *'vormen van collectief leren in de school (zoals maatjeswerk, intervisie en collegiale consultatie) organiseren.'* Als cultuurbouwer is D1 dus vooral bezig met het bouwen aan de professionele leercultuur.

Hij geeft zichzelf de hoogste score op de interventies *'ontwikkelen en uitdragen van gemeenschappelijke visie en doelen, gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen'* en *'interesse tonen in hoe het met medewerkers op school gaat'* bij de rol als cultuurbouwer. Dit betekent dat het uitdragen van de visie belangrijk is voor D1 en dat de medewerkers belangrijk zijn voor D1. Een interventie die wordt gepleegd bij de cultuurbouwer is bijvoorbeeld: het aandacht geven aan en interesse tonen in mensen, de directe openheid tussen leerkrachten stimuleren.

6.4 Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl (De Graaf, et al., 2012)'

D1 heeft, naast de vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider', ook de vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl' ingevuld. Per stelling geeft D1 aan in hoeverre dit van toepassing is op zijn eigen werkstijl. Hij heeft daarbij de mogelijkheid te kiezen tussen 0 (past geheel niet bij mij) en 8 (past geheel bij mij). De totale vragenlijst is te vinden in bijlage 4. Iedere werkstijl heeft vijf stellingen. De punten per vijf stelling worden opgeteld en daar komt een totaalscore uit per werkstijl. Als D1 bijvoorbeeld bij de vijf stellingen van de werkstijl 'Wees sterk' vijf keer het maximum aantal punten geeft, scoort hij op deze werkstijl veertig punten.

6.4.1 Resultaten



Figuur 9: Uitslag D1 vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'

6.4.2 Interpretatie

D1 heeft een voorkeur voor de werkstijl 'Doe een genoeg'. Mensen met deze werkstijl kenmerken zich door het oog dat ze hebben voor de ander. In het team komt ieders kijk op de zaken aan bod. Zij gaan in hun werk voor harmonie, zijn intuïtief en houden volop rekening met andermans gevoelens. Ze stellen zich dienstbaar en coöperatief op. Deze mensen zijn tolerant, empatisch en begripvol. D1 is dus een mensgerichte leider (transformationeel leiderschap) die de belangen van alle teamleden wil laten meespelen in besluitvorming. Dit is terug te zien in onder andere de vragenlijst professionele leergemeenschap die is afgenomen onder het team S1. Bij kenmerk 6 van deze vragenlijst scoort de stelling *'In onze school nemen de leerkrachten samen beslissingen over nieuwe onderwijsdoelen voor de school'* hoog.

Het laagst scoort D1 op de werkstijl 'Wees sterk'. Mensen die kalm zijn en stressbestendig zijn hebben deze werkstijl. Als de rest al in paniek is geraakt, blijven deze mensen rustig. Ze zullen anderen niet snel om hulp vragen. D1 heeft oog voor zijn teamleden en luistert naar alle belangen. Daarnaast is D1 perfectionistisch en streeft hij ernaar zorgvuldig te werk te gaan.

6.4.3 Kritische noot

Bij de resultaten van de vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl' moet een kritische noot worden geplaatst. De verschillen tussen de resultaten zijn erg klein en daardoor kan in beperkte mate worden overgegaan tot het trekken van conclusies. Het verschil tussen de hoogste en laagste score van de vragenlijst is slechts vier punten.

6.5 Observaties

6.5.1 Resultaten

Om in de praktijk te bekijken hoe leiderschap wordt toegepast op S1, is D1 vier dagen geschaduw. Deze observaties zijn gedaan op vrijdag 6 december 2013, donderdag 12 december 2013, maandag 16 december 2013 en maandag 3 maart 2014. In de analyse van de resultaten is onderscheid gemaakt tussen de professionele cultuur en de organisatiestructuur. Bij de professionele cultuur hoort voornamelijk transformationeel leiderschap. Bij de organisatiestructuur hoort voornamelijk onderwijskundig leiderschap. Dit is gebaseerd op het Wybertje van Van Emst (1999). Onder de professionele cultuur vallen twee soorten contacten: sociale contacten en collegiale contacten. Sociale contacten vallen uiteen in interne en externe contacten zijn. Daarnaast vallen de gesprekken met leerlingen en oudercontacten hier ook onder. Oudercontacten zijn geen informele contacten binnen de school of formele contacten van collega's onder elkaar. Vandaar dat er voor is gekozen de oudercontacten in te delen bij de sociaal externe contacten. Onder interne sociale contacten worden de 'social talks' verstaan; de informele contacten met collega's. De collegiale contacten vallen uiteen in het faciliteren van de professionele cultuur waarbij D1 bezig is met transformationeel leiderschap. D1 is in contact met collega's gericht op de persoon vanuit professioneel oogpunt. Externe sociale contacten zijn de contacten met ouders en de omgeving van de school.

Tabel 16: Observatie van activiteiten binnen de professionele cultuur

PROFESSIONELE CULTUUR				
CODE	DATUM	ACTIVITEIT	MIN.	%
Sociaal intern	6-dec	Koffiepauze	15 min.	
	6-dec	Leerling aan het werk zetten en helpen	10 min.	
	6-dec	Leerling helpen en werk nakijken	5 min.	
	6-dec	Gesprek met leerling	5 min.	
	6-dec	Leerling controleren op zijn werk	5 min.	
	6-dec	Koffiepauze	15 min.	
	6-dec	Gesprek met leerling	5 min.	
	6-dec	Werk nakijken van de leerling	5 min.	
	6-dec	Lunchpauze	20 min.	
	6-dec	Koffie drinken met collega's	45 min.	
	6-dec	Weeksluiting met het team	20 min.	
	12-dec	Koffie drinken met collega's	15 min.	
	12-dec	Gesprek met kinderen over ruzie	20 min.	
	12-dec	Lunchpauze	15 min.	
	12-dec	Koffiepauze	30 min.	
	16-dec	Lunchpauze	45 min.	
	16-dec	Koffie drinken met collega's	40 min.	
	3-maart	Weekopening met het team	20 min.	
	3-maart	Lunchpauze	30 min.	
	3-maart	Gesprek met leerling over wangedrag	10 min.	
3-maart	Koffie drinken met collega's	40 min.		
TOTAAL AANTAL MINUTEN/PROCENTEN			410 min.	20,2%

Sociaal extern	6-dec	Declaratieformulier geven aan ouder	5 min.	
	6-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	20 min.	
	6-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	5 min.	
	6-dec	Gesprek ouder over spelletjesmiddag	2 min.	
	6-dec	Telefoneren met ouder	3 min.	
	6-dec	Telefoneren met ouder	2 min.	
	6-dec	Buiten bij het hek staan, aanspreekbaar voor ouders	15 min.	
	6-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken. Agenda bijwerken.	5 min.	
	6-dec	Telefoneren met ouder	3 min.	
	6-dec	Telefoneren met ouder	2 min.	
	6-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	10 min.	
	12-dec	Telefoneren speciaal onderwijs	10 min.	
	12-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	10 min.	
	12-dec	Sollicitatiegesprek met aanstaande directrice	150 min.	
	12-dec	2 gesprekken met ouders over eventuele aanmelding van hun kind	15 min.	
	12-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	10 min.	
	12-dec	Gesprek bouwbedrijf over herstelwerkzaamheden	10 min.	
	12-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	5 min.	
	16-dec	Vergadering en presentaties over de ontdektuin	105 min.	
	16-dec	Buiten bij het hek staan, aanspreekbaar voor ouders	15 min.	
16-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	10 min.		
16-dec	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	15 min.		
3-maart	Gesprek ouder	15 min.		
3-maart	Directieoverleg	70 min.		
3-maart	Mail lezen/beantwoorden/bijwerken	35 min.		
3-maart	Buiten bij het hek staan, aanspreekbaar voor ouders	15 min.		
TOTAAL AANTAL MINUTEN/PROCENTEN			562 min.	27,8%

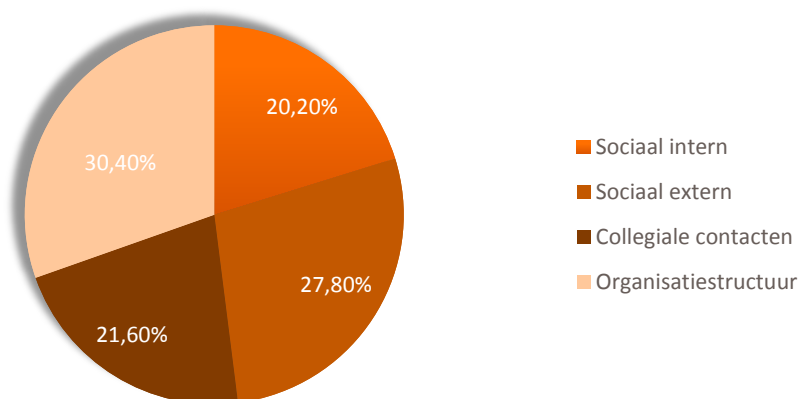
Collegiale contacten	6-dec	Intervisie gesprek leerkracht over kind groep 4	5 min.	
	6-dec	Conciërge helpen met harde schijf	5 min.	
	6-dec	Telefoneren met de administratiemedewerker	3 min.	
	6-dec	Gesprek over onderwijs	10 min.	
	6-dec	Gesprek met bovenschoolse directeur over zorgleerlingen	20 min.	
	6-dec	Overleg IB'er	15 min.	
	6-dec	Gesprek leerkracht	2 min.	
	6-dec	Telefoneren (leerkracht)	3 min.	
	6-dec	Overleg over formatie met onderbouwcoördinator	5 min.	
	6-dec	Overleg IB'er	5 min.	
	6-dec	Gesprek met leerkracht over onderwijsverbetering in groep 5	30 min.	
	12-dec	Nabespreken gesprek kinderen	10 min.	
	12-dec	Overleg bovenschoolse directeur over sollicitatieprocedure	30 min.	
	12-dec	Gesprek met conciërge	10 min.	
	12-dec	Bezoek themavergaderingen in bouwen	40 min.	
	12-dec	Overleg leerkracht over thema	15 min.	
	12-dec	Overleg leerkracht over lokaalinrichting	10 min.	
	12-dec	Gesprek over onderwijs	10 min.	
	16-dec	Overleg administratiemedewerker	15 min.	
	16-dec	Overleg over onderzoek	5 min.	
	16-dec	Nabespreken vergadering met conciërge	15 min.	
	16-dec	Overleg conciërge over schoonmaak	10 min.	
	3-maart	Gesprek bovenbouwcoördinator taken	25 min.	
	3-maart	Doorspreken werkzaamheden secretaresse	25 min.	
	3-maart	Directieoverleg	70 min.	
	3-maart	Overleg secretaresse directieoverleg	10 min.	
3-maart	Gesprek thematisch onderwijs met bovenbouwcoördinator	5 min.		
3-maart	Gesprek middenbouwcoördinator over de oudercommissie en kerst	20 min.		
3-maart	Gesprek bovenbouwcoördinator over rapport	5 min.		
3-maart	Overleg over doublures met onderbouwleerkrachten	5 min.		
TOTAAL AANTAL MINUTEN/PROCENTEN			438 min.	21,6%
TOTAAL PROFESSIONELE CULTUUR			1410 min	69,6%

Tabel 17: Observatie activiteiten binnen de organisatiestructuur

ORGANISATIESTRUCTUUR				
CODE	DATUM	ACTIVITEIT	MIN.	%
Organisatie-structuur	6-dec	Vragenlijst invullen en uitprinten	5 min.	
	6-dec	Studiemiddag portfolio verwerken	15 min.	
	6-dec	Studiemiddag portfolio verwerken	10 min.	
	6-dec	Studiemiddag portfolio verwerken	10 min.	
	6-dec	Studiemiddag portfolio verwerken	10 min.	
	6-dec	Studiemiddag portfolio verwerken	10 min.	
	6-dec	Start maken formatie volgend jaar	20 min.	
	6-dec	Vorbereiden gesprek onderbouwcoördinator	10 min.	
	6-dec	Begroting van de formatie	65 min.	
	6-dec	Vorbereiden studiemiddag	35 min.	
	12-dec	Vorbereiden sollicitatiegesprek	10 min.	
	12-dec	Start maken met nieuwsbrief	15 min.	
	12-dec	Advies schrijven over sollicitatieprocedure	45 min.	
	16-dec	Naar de CHE om mee te denken over opleidingsplan	210 min.	
	16-dec	Document doorlezen van vroeg-Engels commissie	15 min.	
	3-maart	Directieoverleg	70 min.	
	3-maart	Schrijven van de nieuwsbrief	15 min.	
	3-maart	Bijwerken formatie naar aanleiding van het directieoverleg	45 min.	
TOTAAL ORGANISATIESTRUCTUUR			615 min	30,4%

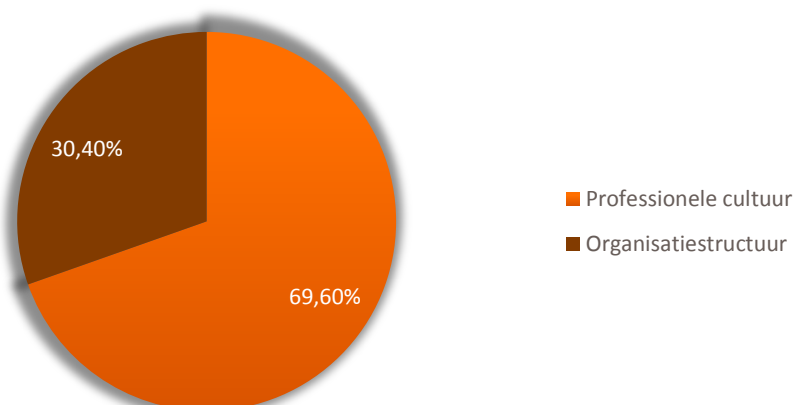
De werkzaamheden van D1, zoals gelabeld en beschreven in tabel 16 en 17, worden hieronder uitgedrukt in percentages. Dit geeft een duidelijk overzicht van zijn activiteiten.

Werkzaamheden D1



Figuur10: Werkzaamheden D1 uitgedrukt in percentages

Verhouding cultuur/structuur



Figuur 11: Werkzaamheden D1 uitgedrukt in percentages professionele cultuur en organisatiestructuur

6.5.2 Interpretatie

Uit de observaties van D1 is naar voren gekomen dat D1 veel tijd gebruikt om bezig te zijn met de professionele cultuur (69,6%). De overige 30,4% gebruikt D1 om bezig te zijn met de organisatiestructuur. Daarmee is D1 volgens de literatuur de ideale schoolleider binnen een cultuur van verandering en teamontwikkeling. Het blijft een discussie of de professionele cultuur belangrijker is dan de organisatiestructuur. D1 zegt hierover: *'De organisatiestructuur is een voorwaarde om de professionele cultuur te creëren. De structuur is voorwaardelijk om een goede cultuur neer te zetten.'* Met deze percentages past D1 netjes binnen de kaders die Van Emst aangeeft in zijn Wybertje voor organisatieontwikkeling: voor het bevorderen en continueren van een professionele cultuur in een organisatie, moet 70% van de tijd daaraan besteed worden tegenover 30% van de tijd aan organisatiestructuur. Met een significant verschil van 0,4% (8,1 minuut) besteedt D1 zijn tijd op de goede manier voor een juiste organisatieontwikkeling.

D1 besteedt, binnen de professionele cultuur, de meeste tijd aan sociaal externe contacten (27,9%). Deze tijd plant hij voornamelijk onbewust in. De collegiale contacten en formele gesprekken plant D1 voornamelijk bewust. De minste tijd binnen de professionele cultuur (20,2%) besteedt D1 aan de zogenoemde 'social talks' en informele gesprekken met collega's. Dit betekent niet dat hij er weinig tijd aan besteedt. D1 plant de informele contacten ook voornamelijk bewust. Dit is terug te zien in de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' bij de collega's. Vraag 3 *'In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak'* van kenmerk 6 heeft de op één na hoogste score van 3,92. D1 besteedt bewust één vijfde van zijn tijd aan zijn medewerkers. Dit is terug te zien in de vragenlijst *'Persoonlijke werktijl'* waarbij D1 als voorkeur 'Doe een genoegen' heeft. Ook in de vragenlijst *'Subrollen van de schoolleider'* scoort D1 het hoogst op de rol als cultuurbouwer die vooral gericht is op het bevorderen van de professionele cultuur en aandacht voor mensen in de school. Niet alleen zijn teamleden beschouwen hem als een mensgerichte leider die oor en oog heeft voor zijn teamleden, ook D1 zelf kiest er bewust voor om hierin te investeren en tijd aan te besteden.

6.6 Verbinding tussen vragenlijsten en observaties

Nu de resultaten van de vragenlijsten en observaties zijn uitgelegd en geïnterpreteerd, wordt de verbinding gelegd tussen de resultaten van de verschillende instrumenten.

In het theorieeldeel van dit onderzoek wordt uiteengezet aan welke kenmerken een school moet voldoen om een professionele leergemeenschap te zijn. De functie van de schoolleider in het proces om als leergemeenschap te professionaliseren is essentieel. Dit wordt bevestigd door onder andere Tuckman (1965) die zegt dat het team in de beginfase nog sterk afhankelijk is van het initiatief van de schoolleider. Van Emst (1999a) zegt dat optimale teamontwikkeling plaatsvindt wanneer de schoolleider 30% bezig is met het neerzetten van de structuur en 70% met de cultuur van de school. D1 deelt zijn tijd op een dussdanige manier in dat hij binnen de kaders van Van Emst blijft. Dat zou suggereren dat D1 de ideale schoolleider is voor een professionele leergemeenschap. Hier moet enige voorzichtigheid in acht worden genomen omdat de observaties onderhevig zijn aan onder andere het tijdstip van observeren. D1 schetst zichzelf in de zelftests als een mensgerichte leider die meer bezig is met het vormgeven van de cultuur binnen de school dan met de structuur. Dit komt naar voren in de vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider' en in de vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'.

Dit transformationeel of mensgericht leiderschap komt ook terug bij de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' waarbij het team aangeeft dat D1 de visie van de school met kracht uitdraagt en de leerkrachten begeleidt op professioneel en persoonlijk vlak. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het team van S1 ziet dat D1 gericht is op zijn teamleden en het belangrijk vindt ze worden betrokken bij belangrijke beslissingen en problemen waar de school mee te maken heeft.

Vanuit de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' was het te verwachten dat D1 zich vooral richt op zijn mensen binnen het team. Dit wordt bevestigd door zowel de vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider' als door de vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'. Bij deze vragenlijst kenmerkt D1 zichzelf als de begripvolle leider die empatisch is en rekening houdt met gevoelens van anderen. Dit wordt eveneens bevestigd door de observaties van de activiteiten van D1. Hij besteedt meer dan een vijfde van zijn tijd aan de informele contacten met zijn collega's.

Daarnaast komt uit de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' naar voren dat het team nog in de tweede fase zit op het gebied van collegiale consultatie en het delen van de persoonlijke praktijk. Het kan een valkuil zijn dat D1 vooral gericht is op zijn collega's. Dit kan als keerzijde hebben dat hij te weinig bezig is met het scheppen van condities om van elkaar te leren. Dit bevestigt de vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider'. Daar scoort D1 aanzienlijk lager op de subrol 'architect' dan op de andere twee subrollen.

7. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In het laatste hoofdstuk van dit onderzoek worden alle puzzelstukjes samengevoegd tot een conclusie, discussie en aanbevelingen.

7.1 Conclusie

De hoofdvraag die aan het begin van het onderzoek is opgesteld, luidt:

'Hoe wordt de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap ingevuld op basisschool De Hoeksteen te Nijkerk?'

De daarbij behorende hypothese is:

Ik verwacht, op basis van gevolgde colleges, lezingen en literatuurstudie, dat de directeur een begeleidende en coachende rol heeft in het team waarin hij een gelijke positie heeft ten opzichte van de overige teamleden. Daarnaast verwacht ik dat de schoolleider middelen aanbiedt die de professionaliteit van de leerkrachten ten goede komt.

Naar aanleiding van het theorie- en praktijkonderzoek kan de volgende conclusie worden getrokken:

Onderwijskundig leiderschap richt zich op de resultaten van de kinderen en effectief leerkrachtgedrag. Het richt zich op het primaire proces; het verbeteren van de leerlingresultaten. De transformationeel leider geeft mensgericht leiding en motiveert teamleden intrinsiek. Hij is gericht op de betrokkenheid van de leerkrachten. Gedeeld leiderschap gaat over het uit handen geven van taken zodat de betrokkenheid van de leerkrachten wordt verhoogd. Onder andere Marks en Printy (2003) introduceren een nieuw concept van leiderschap: een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap (Marks & Printy, 2003, in: Verbiest, 2010). Dit nieuwe type leiderschap wordt het *shared instructional leadership* genoemd; gedeeld onderwijskundig leiderschap. Bij gedeeld onderwijskundig leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel doordat hij de betrokkenheid en ontwikkeling van de leerkrachten stimuleert. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Hij is niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces maar doet dit samen met de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces. Verbiest (2010) noemt dit type leiderschap 'nieuw onderwijskundig leiderschap'.

De kenmerken van de professionele leergemeenschap kunnen worden gekoppeld aan verschillende leiderschapsstijlen. Als er wordt gekeken naar leiderschap binnen de professionele leergemeenschap, dan vraagt dat om een leider die:

- ∅ ... een cultuur creëert die gericht is op het collectieve leerproces en het leren van en met elkaar. Hij stimuleert de ontwikkeling van individuen, groepen en de organisatie als geheel. Dit zijn kenmerken van een transformationeel leider die zich richt op de motivatie van de professional om zich te ontwikkelen.
- ∅ ... gefocust is op de resultaten van de leerlingen. Hij streeft ernaar de resultaten te verbeteren en naar een hoger niveau te tillen. Dit is terug te zien in het onderwijskundig leiderschap.

- ∅ ... de professionalisering van de leerkrachten stimuleert en een professionele cultuur creëert waarbij leerkrachten hun eigen praktijk delen en daardoor tot nieuwe inzichten komen en kennis (re)construeren. Dit laat kenmerken zien van zowel transformationeel leiderschap (het stimuleren van de leerkrachten) als onderwijskundig leiderschap (het verbeteren van het onderwijs en het primaire proces).
- ∅ ... een visie op leren en op de rol van de leerkracht opstelt die wordt gedragen door het hele team en samen met het team wordt gevormd. Hij moet daarvoor een cultuur creëren waarbij de leerkrachten hun handelen aanpassen aan de visie van de school. Hierbij heeft de directeur kenmerken nodig van gedeeld leiderschap om samen met het team de visie te schrijven. Daarnaast houdt de directeur de focus op leren voor ogen wat onderwijskundig leiderschap kenmerkt. Als laatste is hij transformationeel leider omdat hij beslissingen bottom-up stuurt.
- ∅ ... leerkrachten stimuleert gebruik te maken van externe bronnen om onderzoek te doen. Hij biedt deze middelen en geeft handreikingen tot het doen van onderzoek. Daarnaast spoort hij de leerkrachten aan hierover in dialoog te gaan om het vervolgens toe te passen in hun praktijk. Transformationeel leiderschap daagt teamleden uit zich te ontwikkelen en, in samenwerking met elkaar, oplossingen te zoeken naar problemen.
- ∅ ... taken uit handen geeft en verantwoordelijkheden bij de teamleden legt. Hij betreft de teamleden bij beslissingen en bij het opstellen van de visie. Iedereen wordt betrokken bij de organisatie en toont een betrokken houding doordat iedereen verantwoordelijk is voor het collectieve leerproces. Dit heeft betrekking op het gedeeld leiderschap en op het transformationeel leiderschap omdat de leerkrachten intrinsiek gemotiveerd moeten worden om echt verantwoordelijkheid te dragen.

Gekeken naar de koppeling van leiderschap en de zes kenmerken van een professionele leergemeenschap kan de conclusie worden getrokken dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap, ook wel gedeeld onderwijskundig of nieuw onderwijskundig leiderschap genoemd, het best past bij het functioneren als professionele leergemeenschap.

Daarnaast is er, in dit onderzoek, gebruik gemaakt van het 'Wybertje' van Van Emst (1999a). Dit wybertje geeft een organisatie weer aan de hand van de vier hoekpunten: strategieën en professionele cultuur, waarbinnen leiderschap zich bevindt, en systemen en organisatiestructuur, waarbinnen management zich bevindt. Het wybertje functioneert in het praktijkonderzoek als basis voor het analyseren van de cultuur en structuur binnen de school.

Uit het praktijkonderzoek is een aantal uitkomsten gekomen. De vragenlijst 'Professionele leergemeenschap', die is afgenomen bij het team van S1, laat zien dat D1 de visie van de school krachtig uitdraagt en goed functioneert als gedeeld leider. Er kan voor de teamleden nog winst worden behaald op het lezen van vakliteratuur, het bezoeken van elkaars praktijken en het onderzoeken van de effecten van het handelen in de klas. Bij de observaties is te zien dat D1 69,6% van zijn tijd bezig is met het werken aan de professionele cultuur en 30,6% aan de organisatiestructuur. Binnen de professionele cultuur besteedt D1 de meeste tijd (27,2%) aan de sociaal externe contacten. Voor de collegiale contacten geldt een tijdsbesteding van 21,6% en voor de sociaal interne contacten een tijdsbesteding van 20,2%.

Hierdoor kan worden gesuggereerd dat de cultuur van S1 vooral ontstaat door externe contacten. Hier moet voorzichtig mee om worden gegaan, omdat het percentage interne contacten (sociaal intern en collegiaal) bij elkaar 47,2% van de tijd bedraagt. Dit betekent echter niet dat D1 meer tijd kan besteden aan zijn interne contacten. Vanuit deze observaties blijkt dus dat D1 zich beweegt op beide gebieden, zowel binnen de professionele cultuur (transformationeel leiderschap) als de organisatiestructuur (onderwijskundig leiderschap).

Concluderend is D1 onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leider. Hij is getraind in het uitdragen van de visie van de school en in het steunen van de leerkrachten op persoonlijk en professioneel vlak. Hij kan zich nog ontwikkelen in het scheppen van condities zodat de leerkrachten in groepen van de organisatie kunnen professionaliseren, zoals bijvoorbeeld het mogelijk maken van groepsbezoeken.

Vanuit theorie- en praktijkonderzoek is de hypothese bevestigd.

7.2 Discussie

In deze paragraaf wordt gekeken naar de factoren die van invloed zijn geweest op de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Uit het onderzoek naar leiderschap binnen de professionele leergemeenschap is onder andere gekomen dat de schoolleider van een professionele leergemeenschap zich bezighoudt met zowel de professionele cultuur als de organisatiestructuur. Dit is gebleken uit bijvoorbeeld de observaties van D1. Bij het observeren van de activiteiten van D1, ben ik gestuit op het spanningsveld tussen cultuur en structuur. Het is niet gemakkelijk activiteiten in te delen bij de cultuur of structuur. Naarmate het onderzoek vorderde, ben ik erachter gekomen dat de structuur ondersteunend is aan de cultuur. D1 heeft dit zelf ook bevestigd: *'Als ik de cultuur van de school wil veranderen, begin ik bij het aanpassen van de structuren.'* Als D1 bijvoorbeeld de leerkrachten van en met elkaar wil laten leren door middel van groepsbezoeken, zal hij een structuur moeten bedenken/aanbieden waardoor het mogelijk is om de bezoeken te realiseren. De bezoeken op zichzelf is een investering in de samenwerkende cultuur van de school. Daarbij is de structuur ondersteunend aan de cultuur. Een ander voorbeeld is het organiseren van een studiemiddag over de opbrengsten van de school. Door de studiemiddag werkt D1 aan zowel de cultuur (overleg- en samenwerkingscultuur) als de structuur (het organiseren van de middag). Hij zal eerst de middag moeten organiseren, de kinderen vrij moeten geven en de structuur moeten veranderen voordat de studiemiddag kan plaatsvinden. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de professionele cultuur en de organisatiestructuur zijn wel van elkaar te onderscheiden, maar niet van elkaar te scheiden. Van Emst geeft daarbij kaders voor optimale teamontwikkeling: 70% van de tijd is nodig voor de organisatiestructuur en 30% voor de professionele cultuur.

7.2.1 Beperkingen van het onderzoek

Bij dit onderzoek kan een aantal beperkingen worden genoemd. D1 is vier hele dagen geobserveerd en geschaduwd waarbij zijn activiteiten zijn geregistreerd en gecategoriseerd. Vier hele dagen observeren is in principe genoeg om een compleet beeld te schetsen van de schoolleider. Bij een vervolgonderzoek kan ervoor worden gekozen de schoolleider meer dagen te observeren om een nog beter beeld te krijgen. Er is voor gekozen D1 op de eerder genoemde dagen te observeren. Als er op andere dagen was geobserveerd, had er misschien een ander beeld uit kunnen komen. In dit onderzoek is geprobeerd dit te voorkomen door zoveel mogelijk verschillende dagen te observeren. Toch is de kans aanwezig dat er een ander beeld voort zou komen uit het observeren van andere dagen.

D1 heeft zelf zijn masterthesis van de opleiding tot schoolleider geschreven over de professionele leergemeenschap. Door zijn voorkennis kan hij bij de observaties zich heel bewust bezig houden met de professionele cultuur of organisatiestructuur zodat er gunstig resultaat uit komt. Als er in vervolgonderzoek voor wordt gekozen de schoolleider één of twee weken te volgen, zijn de resultaten minder vatbaar voor de invloed van voorkennis.

Daarnaast is er een nieuw model voor teamontwikkeling geconceptualiseerd (zie paragraaf 3.3). Dit heb ik nog niet eerder gedaan en daarom kan dit een beperking zijn van het onderzoek. Er is in dit onderzoek voor gekozen de kenmerken van een professionele leergemeenschap te combineren met de ontwikkelingsfasen van Tuckman (1965). Of deze combinatie te maken is, blijft een discussiepunt. Tuckman gebruikt zijn ontwikkelingsfasen voornamelijk voor het functioneren van teams in de context van projectgroepen. De vraag is dan of deze fasen ook toe te passen zijn op een schoolteam in combinatie met de kenmerken van een professionele leergemeenschap. Dit is een mooi onderwerp voor vervolgonderzoek.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van participerende observaties. Hier heb ik eveneens geen ervaring mee en daarom kan dit van invloed zijn op het onderzoek.

7.2.2 Vervolgonderzoek

Er is, zoals hierboven beschreven, in dit onderzoek voor gekozen de ontwikkelingsfasen van Tuckman (1965) te combineren met de kenmerken van een professionele leergemeenschap zodat te zien in welke fase een schoolteam zit. Vervolgonderzoek kan worden gedaan over de betrouwbaarheid van de combinatie tussen de ontwikkelingsfasen en de kenmerken van een professionele leergemeenschap.

In de literatuur van dit onderzoek ben ik tegengekomen dat leiderschap pas effectief is als de schoolleider gebruik maakt van gedeeld leiderschap. In dit onderzoek is ervan uitgegaan dat leiderschap in de handen alleen in de handen ligt van D1. Vervolgonderzoek kan gaan over de taken die D1 uit handen heeft gegeven en de invloed daarvan op de school.

7.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf zal ik aanbevelingen beschrijven vanuit de vragenlijsten 'Professionele leergemeenschap', 'Subrollen van de schoolleider' en 'Persoonlijke werkstijl' en de observaties. Deze aanbevelingen zijn gericht aan D1 als schoolleider binnen de professionele leergemeenschap. De aanbevelingen zijn gegroepeerd op onderwerp.

7.3.1 Aanbevelingen vanuit het theorie onderzoek

Uit het theorie onderzoek is gebleken dat een professionele leergemeenschap een schoolleider nodig heeft die zowel onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap in de praktijk brengt. Vanuit de theorie wil ik D1 aanbevelen zich bewust bezig te houden met het toepassen van deze leiderschapsstijlen. Ik beveel hem aan literatuur te blijven lezen over de professionele leergemeenschap en zichzelf daarin aan te blijven scherpen. Zo kan hij het team optimaal begeleiden in het ontwikkelen als professionele leergemeenschap.

7.3.2 Aanbevelingen vanuit het praktijkonderzoek

(Kritisch) Bevragen

Vanuit de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' kreeg stelling 4 *'In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas'* van kenmerk 4 de laagste score van dit kenmerk. Uit de resultaten van dit kenmerk blijkt dat er een onderling vertrouwen heerst tussen de collega's en dat opvattingen over onderwijs worden uitgesproken. Het kritisch bevragen naar het doen en laten in de klas kan nog worden verbeterd. Dit kan te maken hebben met het geven van feedback. Uit kenmerk 1 blijkt dat S1 zich nog kan ontwikkelen in het geven van positieve feedback aan elkaar. Dit heeft veel invloed op het onderlinge vertrouwen. Ik beveel D1 daarom aan in vergaderingen ruimte in te lassen om de leerkrachten de tijd te geven kritische vragen te stellen over de onderwijspraktijk van andere collega's. Ze kunnen zich daarbij richten op de dingen die goed gaan in de klas.

Lesbezoeken

Uit de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap' kreeg stelling 1 *'In onze school bezoeken de leerkrachten de lessen van elkaar'* van kenmerk 3 de laagste score van de vragenlijst. Om als professionele leergemeenschap goed te kunnen functioneren is het leren van en met elkaar een van de kernwaarden. Wellicht dat het beperkt bezoeken van collega's te maken heeft met het positief feedback geven (kenmerk 1) waarin het team zich nog kan ontwikkelen. Als blijkt dat leerkrachten geen positieve feedback geven op de manier van lesgeven, dan zal het voor de leerkrachten een drempel zijn om iemand anders in de klas uit te nodigen. Ik wil daarom D1 adviseren zijn structuur zo aan te passen dat de leerkrachten elkaar systematisch gaan bezoeken en hierover in dialoog gaan met elkaar. Dit in combinatie met de vorige aanbeveling zorgt voor nieuwe inzichten en kennis. 'Zo komt een leercyclus op gang. Uiteindelijk is iedereen bij de leervragen van iedereen betrokken' (Lieskamp, 2013).

Vakliteratuur lezen

Het team van S1 geeft aan dat het professionaliseren als individu nog kan worden ontwikkeld. Het team van S1 scoort op kenmerk 5 '*Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken*' de laagste score van alle kenmerken van de vragenlijst 'Professionele leergemeenschap'. Dit kenmerk van de professionele leergemeenschap gaat voornamelijk over het professionaliseren als individu. Individueel professionaliseren vergroot de expertise binnen de school dat de schoolleider kan inzetten bij het nemen van beslissingen. Door het delen van individuele kennis met meerdere personen uit de organisatie krijgen teamleden nieuwe inzichten. Ik beveel D1 aan de teamleden van S1 te stimuleren zich individueel te professionaliseren. Hij kan ruimte maken in een vergadering om expertise en nieuwe kennis te delen die collega's hebben opgedaan bij het lezen van literatuur. Hierbij kan hij een centraal thema uitkiezen waar de teamleden zich op richten. Dit kan bijvoorbeeld het thema 'ontwikkelingsgericht onderwijs' of 'het werken met portfolio's' zijn.

Interne contacten

Vanuit de verschillende vragenlijsten en observaties is duidelijk geworden dat D1 een schoolleider is die zich vooral richt op de cultuur van de school. Daarin besteedt hij 20,2% aan sociaal interne contacten, 21,6% aan collegiale contacten en 27,2% aan sociaal externe contacten. Om deze verhouding meer in balans te brengen zou ik D1 aanbevelen om minder tijd te besteden aan externe contacten om zich nog meer te richten op de cultuur binnen de school.

8. Literatuurlijst

8.1 Boeken

- Covey, S. 2008.** *De 7 eigenschappen van effectief leiderschap*. New York : Simon & Schuster, 2008.
- De Groot, A. D. 1994.** *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Assen : Van Gorcum, 1994.
- De Graaf, A. en Kunst, K. 2012.** *Einstein en de kunst van het zeilen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, 2012.
- Fullan, M. 2001.** *Leading in a culture of change*. San Franscisco : John Wiley & Sons, 2001.
- Harinck, F. 2006.** *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen : Garant, 2006.
- Huffman, J. B. en Hipp, K. K. 2003.** *Reculturing schools as professional learning communities*. Oxford : The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2003.
- Kotter, J. P. en Cohen, D. S. 2002.** *Het hart van de verandering*. Schoonhoven : Academic Service, 2002.
- Kotter, J. P. 1997.** *Leiderschap bij verandering*. Den Haag : Sdu Uitgevers, 1997.
- Marzano, R. J., Waters, T. en McNulty, B. A. 2009.** *Wat werkt: leiderschap op school. Van research naar resultaat*. Vlissingen : Bazalt, 2009.
- Rutten, M. 2008.** Teamontwikkeling. [boekaut.] P. Runhaar. *Professionele ontwikkeling in lerende scholen*. 's Hertogenbosch : KPC groep, 2008, p. 26.
- Sleegers, P. 1999.** *Leiding geven aan leren*. Nijmegen : Benda drukkers BV., 1999.
- Van Den Berg, D. 2007.** *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen : Garant, 2007.
- Van Emst, A. 1999b.** *Leiding geven in onderwijsorganisaties*. Utrecht : Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1999b.
- Van Emst, A. 1999a.** *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht : Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1999a.
- Van Kempen, P. 2012.** *Professionaliseren in professionele leergemeenschappen*. sl : Hogeschool InHolland, 2012.
- Verbiest, E. 2004.** *Samen wijs*. Antwerpen : Garant, 2004.
- Verbiest, E. 2008.** *Scholen duurzaam ontwikkelen*. Antwerpen : Garant, 2008.
- Wolsing, J. en Verbiest, E. 2011.** *Schakels in de school*. Amersfoort : Coutinho, 2011.

8.2 Websites

DuFour, R. 2004. What is a professional learning community? *Educational Leadership*. [Online] mei 2004. http://staffdev.mpls.k12.mn.us/sites/6db2e00f-8a2d-4f0b-9e70-e35b529cde55/uploads/What_is_a_PLC._DuFour_Article_2.pdf.

Krüger, M. L. 2010. De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap. *Pentanova*. [Online] 23 april 2010. [Citaat van: 19 september 2013.] <http://www.pentanova.nl/Portals/0/Kennis%20delen/PentaNova-lectorale-rede-Meta-Kruger.pdf>.

Management site. 2007. De 5 ontwikkelingsfasen van een team. *Management Site*. [Online] 14 september 2007. [Citaat van: 12 september 2013.] <http://www.managementsite.nl/2496/leiderschap/5-ontwikkelingsfasen-team.html>.

Rickards, T. en Moger, S. 2000. Creative Leadership Processes in Project Team Development: An Alternative to Tuckman's Stage Model. *Online Library*. [Online] 2000. [Citaat van: 12 september 2013.] <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8551.00173/pdf>.

Smid, N. 2011. *Quaestos Senior Management Search*. [Online] 27 september 2011. [Citaat van: 23 september 2013.] ww.quaestusleiderschap.nl/docs/Leiderschap_voor_Resultaat.doc.

Stoll, L., et al. 2005. What is a professional learning community? A summary. *LAHC*. [Online] 2005. [Citaat van: 9 september 2013.] http://www.lahc.net/files/prof_learn_com.pdf.

TEAMontwikkeling.net. n.d.. De vijf ontwikkelingsstadia van Bruce W. Tuckman. *TEAMontwikkeling.net*. [Online] n.d. [Citaat van: 2013 september 2013.] http://www.teamontwikkeling.net/groepsdynamischetheorieen/ontwikkelingsstadia_Tuckman.asp#ase1.

Thompson, S. C., Gregg, L. en Niska. 2004. Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*. [Online] 2004. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807417.pdf>.

Verbiest, E. 2010. *Samen wijs*. [Online] 20 september 2010. [Citaat van: 23 september 2013.] <http://samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Op%20weg%20naar%20Nieuw%20Onderwijskundig%20Leiderschap.pdf>.

Vescio, V., Ross, D. en Adams, A. 2007. A review of research on the impact of professional learning. *Science Direct*. [Online] 10 january 2007. [Citaat van: 8 september 2013.] http://ac.els-cdn.com/S0742051X07000066/1-s2.0-S0742051X07000066-main.pdf?_tid=c990727a-18cf-11e3-8611-0000aacb360&acdnat=1378676827_84cf400b0635f8ac87fc9f9f6e8ad95b.

8.3 Artikelen en rapporten

- A&O-FondsWaterschappen. 2012.** *Systematiek beoordelen en belonen*. Den Haag : A&O-FondsWaterschappen, 2012.
http://www.aenowaterschappen.nl/fileadmin/user_upload/Beoordelen_en_Belonen/Beoordelen_en_belonen_v3c-1.pdf.
- Bolam, R., et al. 2005.** Creating and sustaining professional learning communities. *Research report number 637*. London, England : General Teaching Council for England, Department for Education and Skills, 2005.
- Boon, W. 2013.** *Ontwikkelingsgericht leiden*. Ede : Christelijke Hogeschool Ede, 2013.
- Bruining, T. 2008.** Leren in gemeenschap: een impuls voor de professionalisering van het onderwijs. [boekaut.] P. Runhaar. *Professionele ontwikkeling in lerende scholen*. 's Hertogenbosch : KPC Groep, 2008, p. 35.
- Bryk, A., et al. 2010.** *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago : University of Chicago Press, 2010.
- Castelijns, J., Koster, B en Kools, Q. 2011.** *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding*. sl : Interactum Kantelende kennis, 2011.
- Feger, S. en Arruda, E. 2008.** *Professional Learning Communities: Key Themes from the literature*. Providence : Education Alliance Brown University, 2008.
- Geijssel, F. P., et al. 2009.** *The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools*. Amsterdam : Elementary School Journal, 2009.
- Goleman, D. 2000.** *Leadership that gets results*. Harvard : Harvard Business Review, 2000.
- Hallinger, Ph. 2003.** *Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership*. sl : Cambridge journal of education 33 (3), 2003. pp. 329-351.
- Lieskamp, M. 2013.** Van school tot professionele leergemeenschap. maart 2013.
- Louis, K.S., Kruse, S.D. en Bryk, A.S. 1995.** What is it and why is it important in Urban Schools? [boekaut.] K. S. Louis en S. D. Kruse. *Perspectives and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. London : SAGE Publications, 1995.
- Louis, K. S. 2006.** *Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust*, 5, Minnesota : Journal of School Leadership, 2006, Vol. 16.
- Marks, H. M. en Printy, S. M. 2003.** *Principal Leadership and School Performance: An integration of transformational and instructional leadership*. 2003. pp. 370-397.
- Newmann, F. M. 1999.** *We can't get there from here: Critical issues in school reform*. sl : Phi Delta Kappan, 1999. ISBN.
- Psychology. 2007.** *Case studie: Establishing validity*. Davis : University of California, 2007.

- Reyngoudt, S. 2013.** *Lerend leiden*. Ede : Christelijke Hogeschool Ede, 2013.
- Simons, P. R. J. en Ruijters, M. C. P. 2001.** *Work related learning: elaborate, expand, externalise. Dynamics and stability in VET and HRD*. Enschede : Twente University Press, 2001.
- Stoll, L., et al. 2006.** *Professional learning communities: a review of the literature*. London : London Centre for Leadership in Learning Institute of Education, 2006.
- Toenders, L. en van Dijck, H. 2000.** Teams aan de basis. *Meso Focus*. 2000, nr. 39.
- Tuckman, B. W. 1965.** *Development Sequence in Small Groups*. 1965.
- Van Blijswijk, M. en Bogaarts, M. 2010.** *Onderwijskundig leiderschap, Wat werkt in de klas?*, p. 7.
- Van Der Sluis, B. en Douma, W. 2012.** *Onderwijskundig leiderschap; leiding geven aan leerkrachten zodat de leerlingen goede resultaten behalen*, Basisschool Management, p. 5.
- Verbiest, E. en Vandenberghe, R. 2003.** *Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school*, 5, 2003, Basisschoolmanagement, Vol. 15, pp. 1-8.

'Become the kind of leader that people would follow voluntarily; even if you had no title or position.' – Brian Tracy

Bijlagen

Afstudeeronderzoek naar de rol van de schoolleider binnen de professionele leergemeenschap

Bijlage 1: Format afstudeervoorstel

Format afstudeervoorstel

Naam en studentnummer: Joris Groenendijk, 110321

A. Onderwerp

(1) Wat is de praktijkvraag voor je afstudeeronderzoek (het antwoord is de oplossing van een praktisch probleem of een verlegenheidssituatie)?

Welke invulling heeft de rol van de schoolleider nodig binnen een professionele leergemeenschap?

(2) Wat is je onderzoeksvraag (het antwoord is nieuwe kennis of een nieuw inzicht)?

Wat is de rol van de schoolleider bij de professionele leergemeenschap op basisschool De Hoeksteen?

(3) Wat verwacht je op dit moment als antwoord op je onderzoeksvraag?

Op dit moment verwacht ik dat de directeur vooral een begeleidende, coachende rol heeft in de PLG waarbij hij gebruikt maakt van gedeelde sturing. De schoolleider zal naast de teamleden staan en ze begeleiden in de processen in plaats van het zelf opleggen.

B. Context

(1) Hoe ben je bij je onderwerp en onderzoeksvraag gekomen, wat was de aanleiding?

Aanleiding tot dit onderwerp was de minor Jong Management en mijn groeiende interesse naar het management in de basisschool. De directeur van mijn stageschool vindt het belangrijk om als professionele leergemeenschap te functioneren. Vervolgens ben ik benieuwd wat zijn rol is daarin omdat een professionele leergemeenschap gedeelde sturing betreft. Ook interesseert het leiderschap mij ook sinds de minor. Vooral omdat het ook betrekking heeft op mezelf maar ook op de directeur.

(2) Wat kan het resultaat van jouw onderzoek voor de praktijk betekenen?

Het resultaat van mijn onderzoek kan voor de praktijk betekenen dat de directeur van basisschool De Hoeksteen nieuw inzicht krijgt in zijn leiderschapsstijl en functioneren als leider in de professionele leergemeenschap. Door de resultaten van mijn onderzoek wordt hij weer scherp gezet bij zijn functie als schoolleider.

De school zelf krijgt inzicht in de omgang met elkaar. Ze zien wat ze al toepassen uit een professionele leergemeenschap en waar ze nog in kunnen ontwikkelen.

(3) (In hoeverre) sluit je vraag aan bij actuele ontwikkelingen?

Basisschool De Hoeksteen heeft vorig jaar vergaderingen gehad waarop werd verteld dat de school als professionele leergemeenschap wil functioneren. De directeur heeft zich daar ook in verdiept tijdens zijn master, die hij vorig jaar heeft afgerond. Ook is het een jonge school die nog niet zo lang bestaat. De directeur is nog niet zo lang directeur. Ik sluit goed aan bij die ontwikkelingen door bezig te zijn met zijn leiderschap op deze jonge school.

(4) Hoe past jouw onderzoek bij jouw visie op kinderen, ontwikkeling en onderwijs?

Mijn onderzoek past heel goed bij mijn visie op onderwijs omdat ik vind dat vernieuwingen van onderwijs niet van bovenaf opgelegd moet worden maar juist van onderaf uit het team zelf komt. Ze zijn zelf intrinsiek gemotiveerd om mee te werken met veranderingen. Dat is ook zo met een PLG. De directeur is niet degene die alles oplegt maar in overleg gaat met het team over veranderingen. Ik ben ervan overtuigd dat veranderingen pas nut hebben als iedereen dezelfde kant op kijkt. Daar is de PLG een goede ontwikkeling voor.

C. Voorlopig onderzoeksplan

(1) *Wat voor soort onderzoek wordt het (bijv. case-study, survey, actie-onderzoek, experiment, patronenonderzoek, variabelenonderzoek)?*

Mijn onderzoek wordt een case-study waarbij ik niet alleen gebruik ga maken van observaties van de directeur bij een teamvergadering maar ik ook de directeur een vragenlijst ga geven met kenmerken van verschillende leergemeenschappen. Zowel het team als de directeur ga ik observeren tijdens een vergadering, zodat helder wordt hoe ze met elkaar omgaan en in hoeverre dit past bij een professionele leergemeenschap.

In het team ga ik een enquête afnemen met vragen over de omgang met andere collega's en de samenwerking onderling gerelateerd aan de professionele leergemeenschap.

(2) *Kwalitatief of kwantitatief, of een combinatie?*

Mijn onderzoek zal zowel een kwalitatief als een kwantitatief onderzoek zijn. Door de enquête en de observatie tijdens de teamvergadering zal deze data vooral worden beschreven en geanalyseerd. Door de stellingen die ik voor ga leggen aan de directeur verwerk ik de data daarvan op een kwantitatieve manier. Door zowel kwalitatief als kwantitatief te onderzoeken maak ik het onderzoek betrouwbaarder.

(3) *Wie of wat worden je casussen, respondenten of proefpersonen? Hoeveel?*

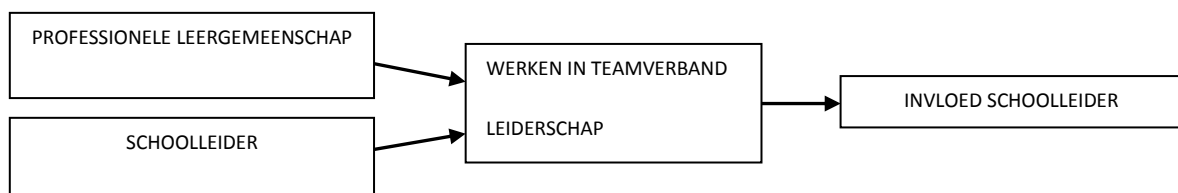
Mijn respondenten worden de directeur van basisschool De Hoeksteen en het team van De Hoeksteen. In totaal zijn dit ongeveer 20 mensen.

(4) *Wat wordt je onderzoeksopzet en welke onderzoeksinstrumenten wil je gebruiken?*

Ik ga eerst een lijst met stellingen maken waarbij ik, vanuit de literatuur, de verschillende gemeenschappen koppel aan de stellingen. Zo krijg ik helder waar de directeur staat. Ook ga ik bij een teamvergadering observeren hoe de teamleden met elkaar overleggen en welke rol de directeur hierbij invult. Zo kan ik de link leggen naar de PLG. Ik beschrijf welke elementen ik terugzie van een PLG en op welke manier. Bij het team zal ik een enquête afnemen over de omgang onderling en de samenwerking gerelateerd aan de professionele leergemeenschap.

D. Conceptueel schema / minitheorie

Kun je een schema/model maken van wat je wilt gaan onderzoeken (samenhangen, verschillen, oorzaak-gevolgrelaties, invloeden)?



E. Literatuuronderzoek

(1) Welke vragen wil je met je literatuuronderzoek beantwoorden?

- Wat is de professionele leergemeenschap?
- Welke soorten leergemeenschappen zijn er?
- Wat zijn de overgangsgebieden naar de volgende leergemeenschap?
- Wat is de verandering van de teamleden in verhouding tot elkaar?
- Hoe komt een team in een andere leergemeenschap?
- Welke rol/leiderschapsstijlen zijn er? En welke worden ingezet in een professionele leergemeenschap?

Deelvragen:

1. Professionele leergemeenschap
2. Professionele houding, individu, leider
3. Koppeling naar leiderschapsstijlen en het handelen van de leider

(2) Welke zoektermen ga je gebruiken voor je literatuursearch (Nederlandstalig en Engelstalig)?

Professionele leergemeenschap, leiderschap, leiderschapsstijl, leadership, professional learning communities, rol van schoolleider.

(3) Resultaten literatuursearch: literatuurlijst (literatuuropgave volgens de richtlijnen), minimaal tien titels, waarvan 1-3 onderzoeksartikelen en 1-3 Engelstalig.

Bruggencate, G. t. (2009). Maken schoolleiders het verschil? Twente: Universiteit Twente Bibliotheek.

Bush, T. (2011). Theories of Educational Leadership and Management. Londen: SAGE Publications.

Firestone, W. (2005). A New Agenda for Research in Educational Leadership. Charlottesville: Teachers College Press.

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). Leiderschap in een cultuur van verandering. 's-Gravenhage: Reed Bussines.

Garvin, D. (2000). Learning in Action. Boston: Harvard Business School Press.

Karreman, M. (2008). Een onderzoek naar de relatie tussen transformationeel leiderschap, cohesie en kennis delen. Hoe werkt het binnen teams? Twente: Universiteit Twente.

Koster, B. (2009). Ontwikkeling door werkplekleren. Utrecht: Thiememeulenhoff.

Krogh, V. e. (2000). Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. Oxford: Oxford University Press.

Kuijpers, W. (1998). Persoonlijk leiderschap in een lerende basisschool. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). The Relationship between Department as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. Teaching and Teacher Education. Chicago: Routledge.

Mulford, B., Silins, H., & Leithwood, K. (2003). Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes. New York: Springer.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company. Oxford: Oxford University Press.

Popeijus, H., & Geldens, J. (2009). Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization. New York: Crown Business.

Verbiest, E. (2004). Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2008). Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2011). Leren innoveren: een inleiding in de onderwijsinnovatie. Apeldoorn: Maklu.

Weeber, F. (2001). Leiding geven aan verandering. Deventer: Kluwer.

Weggeman, M. (2007). Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Schiedam: Scriptum.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Loek Mak-Peters en Nathalie van der Brug (2011); teamprofessionalisering nu!

Jan Wolsing en Eric Verbiest (2011); Schakels in de School

Jan Jutten (2003) Natuurlijk leren

Inge Nuijten (2012) Echte leiders dienen

Dick Both en Alex de Bruijn (2012) onderwijs vraagt leiderschap

Henk Ritzen (1998) werken in een lerende organisatie

Lorna M. Earl en Steven Katz (2006) leading schools in a data-rich world

Robert J. Marzano, Timothy Waters en Brian A. McNulty (2005) leadership that works: from research to results.

Kallenberg, T. Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, 2007.

Mars, A. Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen. Assen: Van Gorcum, 2012.

Beoordeling door afstudeerbegeleider

Naam afstudeerbegeleider: Christine de Heer

Datum: 11-9-2013

Beoordeling: **wel** / niet aan de eisen voldaan.

Eventuele opmerkingen: Zie feedback in Kantlijn

Bijlage 2: Vragenlijst 'Professionele leergemeenschap'

Hierna volgt een aantal kenmerken van een professionele leergemeenschap in een vragenlijst. Deze lijst wordt gebruikt om een eerste indruk te krijgen van de mate waarin een aantal belangrijke kenmerken van professionele leergemeenschappen in de school terug te vinden is. Het invullen van de lijst kost maximaal 10 minuten. Het verwerken van de vragenlijst gebeurt volledig anoniem.

2.1 Samenwerkende cultuur

Met de volgende vragen, wordt gevraagd naar de professionele samenwerking binnen het team. Wil je aangeven in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent?

- 1 = mee oneens
- 2 = meer mee oneens dan mee eens
- 3 = meer mee eens dan mee oneens
- 4 = mee eens

	1	2	3	4
1. In onze school praten de leerkrachten over nieuwe didactische werkvormen.				
2. In onze school proberen de leerkrachten nieuwe didactische werkvormen uit en steunen ze elkaar hierin.				
3. In onze school geven de leerkrachten elkaar positieve feedback op de manier van lesgeven.				
4. In onze school delen leerkrachten hun ervaringen van na- en bijscholing.				
5. In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken.				

2.2 Focus op resultaten om het leren van leerlingen te verbeteren

De volgende vragen gaan over het gericht zijn op de resultaten van de leerlingen om het leren te verbeteren. Wil je aangeven in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent?

- 1 = mee oneens
- 2 = meer mee oneens dan mee eens
- 3 = meer mee eens dan mee oneens
- 4 = mee eens

	1	2	3	4
1. In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen.				
2. In onze school staat de verbetering van het leren van de leerlingen in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.				
3. In onze school onderzoeken leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen.				
4. In onze school brengen we als leraren systematisch in kaart in hoeverre de resultaten van de leerlingen afwijken van wat we als doel gesteld hebben.				
5. In onze school staat de verbetering van de resultaten van de leerlingen in het middelpunt van het doen en denken van de leraren.				

2.3 Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritisch kennis wordt ge(re)construeerd

De volgende vragen gaan over jouw professionalisering door het bezoeken van lessen, delen van de onderwijspraktijk en het (re)construeren van kennis. Wil je aangeven in hoeverre de volgende uitspraken van toepassing zijn?

1 = (bijna) nooit

2 = soms

3 = vaak

4 = (bijna) altijd

	1	2	3	4
1. In onze school bezoeken de leerkrachten de lessen van elkaar.				
2. Ik oefen tijdens mijn lessen met nieuwe didactische vaardigheden.				
3. In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk.				
4. Ik gebruik reacties van leerlingen om mijn lespraktijk te verbeteren.				
5. In onze school vertellen de leerkrachten elkaar welke problemen ze tegenkomen en hoe zij die oplossen.				

2.4 Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht

De volgende vragen gaan over de gedeelde waarden die binnen de school aanwezig zijn. Daarnaast gaan de vragen over de visie op leren en op de rol van de leerkracht hierbij. Wil je aangeven in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent?

1 = mee oneens

2 = meer mee oneens dan mee eens

3 = meer mee eens dan mee oneens

4 = mee eens

	1	2	3	4
1. In onze school zijn de leerkrachten betrokken bij beslissingen over het gebruik van nieuwe methodes.				
2. In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen.				
3. In onze school onderzoeken de leraren met elkaar systematisch hun opvattingen over leren en onderwijzen.				
4. In onze school bevragen de leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas.				
5. In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen.				

2.5 Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken

De volgende vragen gaan over het gebruiken van de inzichten die worden opgedaan uit de praktijk en uit de wetenschap. Wil je aangeven in hoeverre de volgende uitspraken van toepassing zijn?

- 1 = (bijna) nooit
- 2 = soms
- 3 = vaak
- 4 = (bijna) altijd

	1	2	3	4
1. Ik houd mij op de hoogte van ontwikkelingen in het onderwijs.				
2. Ook als deelname niet verplicht is, neem ik deel aan na- of bijscholing.				
3. Ik lees vakliteratuur.				
4. Ik bestudeer lesboeken en lesmateriaal grondig en regelmatig.				
5. In onze school experimenteren de leraren systematisch met nieuwe methoden of aanpakken om het onderwijs te verbeteren.				

2.6 Gedeeld leiderschap met ondersteunende condities

De volgende vragen gaan over jouw professionalisering door het deelnemen aan besluitvorming binnen het team en de school. Wil je aangeven in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent?

- 1 = mee oneens
- 2 = meer mee oneens dan mee eens
- 3 = meer mee eens dan mee oneens
- 4 = mee eens

	1	2	3	4
1. In onze school nemen de leerkrachten samen beslissingen over nieuwe onderwijsdoelen voor de school.				
2. In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit.				
3. In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak.				
4. In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft.				
5. In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over onderwijs.				

Bijlage 3: Vragenlijst 'Subrollen van de schoolleider'

INTERVENTIES VAN DE SCHOOLLEIDER CULTUURBOUWER	De mate waarin de schoolleider dit doet			
	(BIJNA) NOOIT	SOMS	NOGAL EENS	VAAK
1. ontwikkelen en uitdragen van gemeenschappelijke visie en doelen, gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen	1	2	3	4
2. accentueren van professionele normen en verwachtingen in de vele ontmoetingen met teamleden	1	2	3	4
3. het stimuleren en waarderen van open en vertrouwelijke relaties tussen teamleden en van tolerantie voor fouten om er van te leren.	1	2	3	4
4. het stimuleren en waarderen van een innovatieve attitude bij leerkrachten	1	2	3	4
5. het stimuleren van individuele psychologische steun	1	2	3	4
6. interesse tonen in hoe het met medewerkers op school gaat	1	2	3	4
7. het stimuleren en waarderen van een attitude van individuele ontwikkeling bij leerkrachten	1	2	3	4
8. het stimuleren en waarderen van een houding van collectief leren van leerkrachten	1	2	3	4
9. een voorbeeld zijn van een professionele ontwikkeling	1	2	3	4
10. rituelen en symbolen gebruiken om de nagestreefde waarden te ondersteunen	1	2	3	4
Score op de subrol CULTUURBOUWER				

INTERVENTIES VAN DE SCHOOLLEIDER EDUCATOR	De mate waarin de schoolleider dit doet			
	(BIJNA) NOOIT	SOMS	NOGAL EENS	VAAK
1. model staan voor het handelen van de leerkracht	1	2	3	4
2. (onderwijs)adviezen geven aan leerkrachten	1	2	3	4
3. Informatie verschaffen aan leerkrachten over hun handelen en de effecten ervan, aan de hand van resultaten van leerlingen	1	2	3	4
4. leerkrachten intellectueel stimuleren door vragen te stellen gericht op het verhelderen van vooronderstellingen van leerkrachten	1	2	3	4
5. een professionele dialoog voeren met leerkrachten over hun handelen in de klas	1	2	3	4
6. met het team de leerlingresultaten analyseren	1	2	3	4
7. individuele of collectieve leerprocessen van leerkrachten systematisch begeleiden	1	2	3	4
8. helpen vaststellen van haalbare doelen voor leerkrachten	1	2	3	4
9. het trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden die nodig zijn voor individueel reflecteren en collectief leren	1	2	3	4
10. het ontwikkelen van leiderschap voor professionele leergemeenschappen door begeleiding van bouwcoördinatoren (teamleiders e.d.)	1	2	3	4
Score op de subrol EDUCATOR				

INTERVENTIES VAN DE SCHOOLLEIDER EDUCATOR	De mate waarin de schoolleider dit doet			
	(BIJNA) NOOIT	SOMS	NOGAL EENS	VAAK
1. zich op de hoogte stellen van de individuele en collectieve professionalisering van de teamleden	1	2	3	4
2. vormen van collectief leren in de school (zoals maatjeswerk, intervisie en collegiale consultatie) organiseren	1	2	3	4
3. ruimte, tijd en/of geld beschikbaar stellen voor individuele en collectieve leerprocessen en voor samenwerking	1	2	3	4
4. bronnen voor professionele ontwikkeling (literatuur, workshops, cursussen) ter beschikking stellen	1	2	3	4
5. systemen ontwikkelen die leerkrachten informatie bieden over hun handelen en de effecten ervan	1	2	3	4
6. systemen ontwikkelen die aan leerkrachten informatie bieden over hun professionele competenties en hun professionele ontwikkeling	1	2	3	4
7. de teamleden betrekken in de ontwikkeling en uitvoering van hun professionaliseringsactiviteiten	1	2	3	4
8. selectie- en beoordelingscriteria formuleren voor leerkrachten, die nadruk leggen op individueel en collectief (kunnen) leren	1	2	3	4
9. interne mobiliteit van medewerkers realiseren	1	2	3	4
10. subteams in de (grotere) school vormen	1	2	3	4
Score op de subrol ARCHITECT				

In de vragenlijst hieronder is ervoor gekozen de leerkrachten van S1 stellingen aan te bieden die bij de kenmerken van de professionele leergemeenschap passen. Bij ieder kenmerk staan vijf stellingen die de waar de leerkrachten kunnen kiezen uit een vierpuntsschaal. De leerkrachten kunnen bij de stellingen kiezen uit de volgende mogelijkheden:

- 1 = mee oneens
- 2 = meer mee oneens dan mee eens
- 3 = meer mee eens dan mee oneens
- 4 = mee eens

Bij kenmerk 3 'Persoonlijke praktijk wordt gedeeld waarbij actief, reflectief en kritische kennis wordt ge(re)construeerd' en kenmerk 4 'Actuele inzichten uit de wetenschap en de praktijk gebruiken' kunnen de leerkrachten kiezen uit de volgende mogelijkheden:

- 1 = (bijna) nooit
- 2 = soms
- 3 = vaak
- 4 = (bijna) altijd

Bijlage 4: Vragenlijst 'Persoonlijke werkstijl'

Geef bij iedere uitspraak meteen score tussen 0 en 8 weer of deze bij jouw stijl van werken past.

0 = past geheel niet bij mij

8 = past geheel bij mij

4 = past soms wel/soms niet bij mij

Typisch voor D1		Score
1.	Ik heb de neiging tot het laatste moment te wachten met het werken aan een opdracht.	
2.	Ik werk graag aan een opgeruimd bureau.	
3.	Ik vind het belangrijk om in goede harmonie met elkaar samen te werken.	
4.	Ik geniet ervan nieuwe klussen aan te pakken.	
5.	Ik blijf heel kalm als het crisis is.	
6.	Ik werk gestaag en toegewijd aan wat er gevraagd wordt.	
7.	Ik kan mijn werk goed overzien en toon daarbij initiatief.	
8.	Ik vind het leuk om mensen aan te moedigen en doe van alles om hen te helpen.	
9.	Ik plan goed wat ik moet doen, zodat ik voorbereid ben op mogelijke problemen.	
10.	Ik heb graag veel te doen (zelfs als ik er soms over klaag).	
11.	Het is belangrijk zaken te controleren, zodat er geen fouten worden gemaakt.	
12.	Ik ben meestal enthousiaster dan andere mensen.	
13.	Ik ben meestal evenwichtiger en gelijkmatiger van humeur dan andere mensen.	
14.	Ik voel zaken meestal intuïtief aan en ben gevoelig voor het gevoelsleven van andere mensen.	
15.	Ik kan klussen meestal sneller klaren dan andere mensen.	
16.	Soms vinden mensen mij erg kritisch over de vereiste werkresultaten.	
17.	Ik maak soms fouten doordat ik zo snel werk.	
18.	Soms doen mensen alsof ze er bezwaar tegen hebben dat ik hen probeer te helpen.	
19.	Ik heb mijn werk soms niet op tijd af omdat ik het lastig vind hulp te vragen als ik het druk heb.	
20.	Ik begin nogal eens met een aantal zaken tegelijk en heb dan moeite een aantal daarvan af te maken.	
21.	Mensen beklagen zich er soms over dat ik taken te groot maak omdat ik zoveel kanten ervan in overweging neem.	
22.	Mensen vinden mij soms afstandelijk en onvriendelijk	
23.	Ik vind het lastig 'nee' te zeggen tegen mensen, zelfs als ik al heel veel te doen heb.	
24.	Ik word ongeduldig als mensen te lang discussiëren voordat ze in actie komen.	
25.	Ik heb mijn werk soms te laat af omdat ik meer tijd nodig om het te controleren.	