

Schoolleidercompetenties ter bevordering van professionele leergemeenschappen



Universiteit Utrecht

Masterthesis

juni 2015

Onderwijskundig Ontwerp en Advisering 2014-2015

Universiteit Utrecht

Masterthesis I.P.J. Ahoud (3965694)

Begeleider: dr. A.E. Khaled

Tweede beoordelaar: E.R. Osagie MSc

Aantal woorden: 6664

Abstract

De overheid stelt steeds hogere eisen aan de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast wordt een hoge flexibiliteit verwacht van schoolorganisaties om met veranderingen in het onderwijs om te kunnen gaan. Daarom is het van groot belang dat docenten zich blijven professionaliseren (OCW, 2013). Professionalisering in scholen wordt steeds meer vorm gegeven door docenten samen deel te laten nemen in professionele leergemeenschappen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). De rol van de schoolleider komt hierin naar voren als zijnde cruciaal. Het blijft echter onbelicht welke competenties een schoolleider nodig heeft om bij te dragen aan de ontwikkeling en het in stand houden van professionele leergemeenschappen. Daarom richt dit onderzoek zich op de volgende vraag: *Wat is volgens docenten in het primair onderwijs de relatie tussen competenties van schoolleiders en professionele leergemeenschappen?* Om deze vraag te beantwoorden is een survey-onderzoek uitgevoerd. Doormiddel van vragenlijsten zijn schoolleidercompetenties en kenmerken van professionele leergemeenschappen, gepercipieerd vanuit 108 docenten werkzaam in het primair onderwijs, in kaart gebracht. Middels een canonische correlatie analyse is gezocht naar relaties tussen schoolleidercompetenties en professionele leergemeenschappen. Uit de resultaten bleek dat er een zeer sterke relatie bestaat tussen de competenties van schoolleiders en professionele leergemeenschappen, waaruit kan worden aangenomen dat de competenties van schoolleiders professionele leergemeenschappen bevorderen. Dit is passend is bij de verwachte relatie waarin gesteld wordt dat het proces van school- en teamontwikkeling, door gebruik van professionele leergemeenschappen, is gerelateerd aan het leiderschap in de school (Hipp, Huffman, Pankake, & Oliver, 2008).

Trefwoorden: professionele leergemeenschappen, competenties, schoolleiders, professionalisering, docenten, primair onderwijs

Inleiding

Het Nederlandse onderwijs wordt constant uitgedaagd. Naast de eis van de overheid om continu de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren om leerlingen te laten excelleren (Thoonen, 2012), heeft het onderwijs te maken met een sterk veranderende context (OCW, 2013). De ontwikkelingen volgen elkaar snel op: ontwikkelingen in ICT, veranderingen in de leerling-populatie, nieuwe onderwijsconcepten en wetenschappelijke inzichten in leerprocessen, dwingen docenten om zich te blijven ontwikkelen (OCW, 2013). Docenten zijn immers de belangrijkste factor in de kwaliteit van het onderwijs, en professionalisering zorgt voor het kunnen meegaan in de verandering en de verbetering van de kwaliteit van onderwijs (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Docenten werken het grootste gedeelte van de dag geïsoleerd in hun eigen klas (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2013). Om te werken aan professionalisering, moeten scholen groeien naar een cultuur van collegialiteit en van een voortdurend streven naar verbetering (Hord, 1997). Voor de docenten betekent dit dat het essentieel is dat zij samen leren. Een manier waarop dit effectief kan is door deel uit te maken van een professionele leergemeenschap (Hord, 1997). Dit zou een einde kunnen maken aan deze isolatie (Gajda & Koliba, 2008; Louis & Wahlstrom, 2011). In huidig onderzoek wordt gewezen op het effect van een professionele leergemeenschappen; het blijkt dat het samenwerken en leren in een professionele leergemeenschap een effectieve manier is om te professionaliseren, de kwaliteit van onderwijs te verbeteren en het een krachtig middel is om te werken aan een ondersteunende cultuur voor onderwijsvernieuwingen (Hord, 1997; Stoll, Bolam, McMahon, Wallance, & Thomas, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008). In een professionele leergemeenschap (PLG) gaan docenten met elkaar in dialoog met de focus op het leren van studenten en het verbeteren van resultaten (Hord, 1997). Daarbij worden vijf essentiële kenmerken genoemd: ondersteunend en gedeeld leiderschap, gedeelde waarden en visie, collectief leren en toepassen, gedeelde persoonlijke praktijk en ondersteunende condities.

Een school laten functioneren als PLG is niet eenvoudig. Hord en Sommers (2008) omschrijven het als een reis. Deze reis start met een culturomslag (Fullan, 2007). Er moet een cultuur gecreëerd worden waarin samen werken en leren, met de focus op het verbeteren van de leerresultaten,

onderdeel uitmaakt van de dagelijkse praktijk. Hiervoor moet de schoolleider niet alleen de aanzet geven tot een andere cultuur maar ook tot een andere organisatie. Er moet afgestapt worden van het ‘gemanagede’ karakter van scholen wil een PLG effectief zijn. Docenten moeten autonoom kunnen handelen en creatief zijn zodat een PLG ‘levend’ blijft in plaats van een vaststaand gegeven (Mitchell & Sackney, 2013).

Voor de verandering in cultuur en organisatie is de rol van de schoolleider volgens Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine (1999) en Verbiest (2012) cruciaal. De schoolleider is degene die het veranderproces van de vorming van een PLG in gang moet zetten en in stand moet houden (Fullan, 2007; Krüger, 2010). Hord en Sommers (2008) sluiten hierbij aan en zeggen dat leren van docenten binnen de hele school niet zonder de support en leiding van de schoolleider kan. Zij geloven dat leiderschap de verbindende factor is van de visie en de praktijk van de organisatie. De schoolleider geeft support aan de professional in het werken met studenten en is de katalysator die de systemen in de organisatie laat werken (Hord & Sommers, 2008).

Over effectieve schoolleiders is veel geschreven (bijv. Hallinger & Heck, 1998; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, & Kington, 2008). Krüger (2009) koppelt in haar artikel, onderzoek naar effectieve schoolleiders aan competenties. Indien een schoolleider niet over de juiste competenties beschikt kan dit gevolgen hebben voor de kwaliteit van onderwijs en voor de effectiviteit van de school (Krüger, 2009). De decentralisatie van het onderwijs en grotere autonomie die scholen krijgen, dwingt de schoolleiders het proces van schoolontwikkeling te initiëren en implementeren. Competenties dragen dus bij aan het leiden van de leerprocessen op alle niveaus van de school (Krüger, 2009). In de literatuur over PLG's en over leiderschapscompetenties wordt echter niet duidelijk welke exacte schoolleidercompetenties de ontwikkeling en het in stand houden van PLG's bevorderen. Dit is een gemis omdat competenties gericht ingezet kunnen worden voor de professionalisering van schoolleiders (Nederlandse Schoolleiders Academie [NSA], 2012). Wanneer schoolleiders de juiste competenties bezitten kunnen zij beter leiding geven aan alle leerprocessen van een school (Krüger, 2009). Daarom heeft dit onderzoek als doel om inzicht te verkrijgen in de relatie tussen competenties van schoolleiders en PLG's; in hoeverre kunnen leiderschapscompetenties PLG's

bevorderen?

In de volgende paragrafen worden PLG en de competenties van schoolleiders vanuit de literatuur toegelicht waarbij de relatie tussen deze concepten wordt verduidelijkt om vervolgens toe te werken naar de onderzoeksvraag.

Professionele LeerGemeenschappen

Het concept van PLG komt voort vanuit organisatieverbetering; het leervermogen van een organisatie vergroten (Vescio et al., 2008). Om te groeien naar een lerende organisatie kunnen scholen gebruik maken van PLG's. Volgens Senge (1990) is dit een goede manier omdat docenten zo leren effectief samenwerken en om te gaan met de steeds veranderende context van het onderwijs. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat op scholen waar gewerkt wordt met PLG's de leerling resultaten verbeteren (Stoll et al., 2006; Vescio et al. 2008).

Er is veel onderzoek gedaan naar PLG's (Stoll et al., 2006). In deze onderzoeken worden diverse definities genoemd. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er geen universele definitie bestaat van een PLG, maar Stoll et al. (2006) stellen dat een PLG herkend kan worden aan "a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way" (p. 223). Dit doen zij doormiddel van gebruik te maken van onderzoek en data van leerlingresultaten (Mullen & Hutinger, 2008).

Ondanks het ontbreken van eenduidigheid in de definitie van een PLG beschrijven diverse onderzoeken wel vijf vergelijkbare kenmerken (Tabel 1) (Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003; Vescio et al. 2008). Huffman en Hipp (2003) hebben ook onderzoek gedaan naar het implementeren van PLG's door gebruik te maken van Hord's (1997) aanpak en stellen: "It is clear that in schools where principals disperse power, invite input into decisions, and nurture the capabilities of all staff to focus on a common vision, school goals are more likely to be achieved" (p. 145). Het onderzoek ondersteunt de aanwezigheid van de vijf kenmerken en daarnaast dat de schoolleider de sleutel is in de effectiviteit van een PLG (Huffman & Hipp, 2003).

Tabel 1. *Beschrijving Kenmerken PLG*

Kenmerken	Beschrijving
Ondersteunend en gedeeld leiderschap	Collegiale en faciliterende deelname van de schoolleider die de leiding deelt. Besluitvorming wordt een teamaangelegenheid.
Gedeelde waarden en visie	Visie gefocust op leren op alle niveaus: leerling, docent en de school als organisatie.
Collectief leren en toepassen	Docenten bepalen wat en hoe zij leren om tegemoet te komen aan de behoeften van de leerlingen. Geleerde wordt toegepast in de praktijk om te kijken of dit effectief is.
Gedeelde persoonlijke praktijk	Docenten geven en ontvangen feedback die tegemoet komt aan hun eigen professionalisering en die van de school.
Ondersteunende condities	Relatiefactoren: ondersteunt interpersoonlijke ontwikkeling, openheid, vertellen van de waarheid, concentratie op de houding van respect en zorg onder de leden. Structuurfactoren: voorzien in tijd, plaats, bronnen en beleid om samenwerking plaats te laten vinden en aan te moedigen.

Noot. Aangepast naar “Leading professional learning communities: Voices from research and practice” van Hord & Sommer (2008) p. 9. Zoals geciteerd in: Kihara, T., Yano, H., & Mori, H. (2013). Development of a New Curriculum Leadership Model with a Focus on its Relation to the Professional Learning Communities. In *Back to the Future* (p. 119).

Schoolleidercompetenties

Van een schoolleider wordt verwacht dat deze competent is in zijn werk. Volgens Mulder (2014) is iemand competent als deze verantwoordelijk en effectief handelt. Om competent te kunnen handelen, zijn een set competenties nodig (NSA, 2012). Mulder, Guliker, Biemans en Wesselink (2009) definiëren competenties als clusters van kennis, vaardigheden en attitudes die noodzakelijk en voorwaardelijk zijn voor de uitvoering van een taak en het oplossen van problemen om effectief te functioneren in een bepaald beroep, organisatie, baan, rol en situatie (p. 757). Dit houdt in dat een schoolleider, wil deze competent kunnen handelen in zijn werk, een set competenties nodig heeft waarin kennis, vaardigheden en attitudes, die nodig zijn voor de uitvoering van het werk, zijn geïntegreerd. Mulder (2014) stelt dat het gebruik van competenties helpt het werkveld en de daarvoor verlangde kwalificaties te verduidelijken, en het een leidraad geeft voor evaluatie en ontwikkeling van opleidingen.

Krüger (2009) heeft op basis van literatuur naar effectief leiderschap, vijf algemene basiscompetenties voor schoolleiders afgeleid. De NSA (2012) heeft in de nieuwe ‘Beroepsstandaard

voor schoolleiders in het primair onderwijs' deze competenties toegespitst op het primair onderwijs. Deze set van competenties (Tabel 2) geeft een overzicht van wat nodig is in het werkveld van een schoolleider en kan ingezet worden voor professionalisering. Door de discrepantie tussen huidige en verlangde competenties vast te stellen (Mulder, 2014), krijgt de schoolleider zicht op zijn nog te ontwikkelen punten waar aan de hand daarvan een leertraject gepland kan worden (Mulder et al., 2009).

Tabel 2. *Beschrijving Competenties Schoolleiders*

Competentie	Beschrijving
Visie-gestuurd werken	Visie op onderwijs formuleren, communiceren en uitdragen, gebruik makende van externe en interne onderzoeksgegevens. Bijvoorbeeld: Professionele dialoog over goed onderwijs gaande houden en voorzien van kwalitatieve impulsen.
In relatie staan tot de omgeving	Onderwijsbeïnvloedende factoren uit de omgeving van de school wegen, op consequenties bezien en vertalen naar de eigen situatie. Bijvoorbeeld: Benutten van de mogelijkheden van de omgeving, raadplegen extern onderzoek en verkregen kennis inzetten.
Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid	Kenmerken van de schoolorganisatie vormgeven en beïnvloeden. Bijvoorbeeld: afstemmen op de aanwezige behoeften, duidelijke grenzen en eisen stellen en verantwoordelijkheid nemen in het leggen en onderhouden van contacten in de school en omgeving.
Hanteren van strategieën ten behoeve van samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus	Onderwijskundig, integraal en transformatieel leiderschap inzetten. Bijvoorbeeld: Een onderzoekende houding en cultuur in de school bevorderen, docenten verantwoordelijkheid geven in besluitvormingsprocessen en de professionele dialoog in de school en met de omgeving bevorderen.
Hogere orde denken	Adequaat informatie verzamelen en verwerken met als doel: complexe situaties begrijpen, problemen en vraagstukken verhelderen, hanteerbaar maken of voorkomen. Bijvoorbeeld: Kritisch en creatief denken en meerdere oplossingsrichtingen kunnen verkennen.

Noot. Aangepast naar "Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs" van Nederlandse Schoolleiders Academie (2012) p. 77-79

Leiderschapscompetenties en Professionele LeerGemeenschappen

Verwacht mag worden dat er een relatie bestaat tussen de vijf leiderschapscompetenties en PLG's. Betreft de competentie 'Visie-gestuurd werken', waarbij het formuleren en communiceren van een visie door de schoolleider centraal staat (NSA, 2012), wordt in de literatuur over de vorming van een PLG het belang van een gezamenlijke visie aangetoond (Stoll et al., 2006). De schoolleider zou zo invloed kunnen hebben op het PLG-kenmerk 'gedeelde waarden en visie'. Waarbij gesteld wordt dat de visie gefocust moet zijn op het leren van leerlingen, docenten en de school als organisatie (Stoll, 1999).

Bij de competentie 'In relatie staan tot de omgeving' weet schoolleider de mogelijkheden van de omgeving te benutten (NSA, 2012). Mullen en Huntinger (2008) stellen dat een PLG verder gaat dan de muren van de school. Er moet volgens hen gebruik gemaakt worden van het netwerk rondom de school, het netwerk kan een bijdrage leveren aan het verbeteren van de leerresultaten. Dus wanneer de schoolleider competent is 'In relatie staan tot de omgeving' kan deze docenten helpen ook hun omgeving te benutten wat kan bijdragen aan de vorming, in stand houding en effectiviteit van een PLG.

'Vormgeven aan organisatiekenmerken' doet de schoolleider door bijvoorbeeld de organisatie af te stemmen op de aanwezige behoeften (NSA, 2012). De schoolleider kan zo een bijdrage leveren aan het kenmerk 'ondersteunde condities' door bijvoorbeeld te voorzien in bronnen en beleid die samenwerking in een PLG aanmoedigen (Hord & Sommer, 2008).

Bij de competentie 'Hanteren leiderschapsstrategieën' wordt het belang van het delen van de verantwoordelijkheid in besluitvorming weergegeven (NSA, 2012). Wanneer de schoolleider deze competentie bezit zou dit ten goede kunnen komen aan het kenmerk 'ondersteunend en gedeeld leiderschap' van een PLG. Immers moet besluitvorming een teamaangelegenheid worden in een PLG (Hord, 1997).

De competentie 'Hogere orde denken' houdt onder andere in dat de schoolleider in staat moet zijn om op schoolniveau data te analyseren en interpreteren. Vervolgens stelt de schoolleider in dialoog met docenten, ontwikkelpunten uit vast die daarna geïmplementeerd, geborgd en geëvalueerd

moeten worden (NSA, 20112). Een schoolleider die de competentie ‘Hogere orde denken’ bezit zou bijvoorbeeld docenten kunnen stimuleren om hun praktijk meer data-based vorm te geven. Mullen en Huntinger (2008) bevestigen dit door te zeggen dat het leren van zowel docenten als leerlingen verbeterd kan worden door gebruik te maken van onderzoek en data van leerlingresultaten om hier vervolgens de lespraktijk mee te verbeteren. Omdat het kenmerk ‘Collectief leren en toepassen’ in een PLG gericht is op het gebruik van data en onderzoek om de leerprestaties te verbeteren, zou een schoolleider met de competentie ‘Hogere orde denken’ van invloed kunnen zijn op een meer data-based praktijk van docenten.

Onderzoeksvraag en relevantie

Dit onderzoek is gericht op het beantwoorden van de vraag: *Wat is volgens docenten in het primair onderwijs de relatie tussen competenties van schoolleiders en professionele leergemeenschappen?*

De resultaten van dit onderzoek, waarin inzicht verkregen wordt in competenties van schoolleiders die een relatie hebben ten aanzien van het vormen en in stand houden van een PLG, kunnen gebruikt worden voor het verbeteren van de opleiding tot schoolleider. Daarnaast kunnen de resultaten richting geven aan de verdere professionalisering van de schoolleiders, zodat zij gericht kunnen werken aan competenties om hen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun scholen naar een PLG waarin gezamenlijk wordt gewerkt aan schoolontwikkeling. Tenslotte draagt het onderzoek bij aan het gat in huidig onderzoek waar geen directe link is gelegd tussen de vijf competenties van schoolleiders en het vormen en in stand houden van PLG's op scholen.

Methode

Design

De onderzoeksvraag is middels een survey-onderzoek onderzocht om conclusies te kunnen trekken over de relatie tussen schoolleidercompetenties en professionele leergemeenschappen. Met vragenlijsten zijn schoolleidercompetenties en de kenmerken van PLG, gepercipieerd vanuit docenten, in kaart gebracht om op basis van deze gegevens de onderzoeksvraag te beantwoorden

Respondenten

Voor dit onderzoek werden docenten, werkzaam op scholen in het primair basisonderwijs, benaderd. De scholen waar deze docenten werkzaam zijn vallen allen onder het bestuur van Conexus. Conexus is het bevoegd gezag van deze scholen, voor basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs in de gemeenten Heumen en Nijmegen. De scholen verschillen in achtergrond, denominatie en aantal leerlingen. Met een respons van 15,4% zijn er 108 docenten van 18 scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek. In Tabel 3 zijn de beschrijvende statistieken van de participanten uiteengezet.

Tabel 3. *Beschrijvende statistieken van de participanten*

<i>n</i>	Geslacht		Leeftijd in jaren		Aantal werkdagen in de week		Aantal jaren werkzaam in het onderwijs		Aantal jaren werkzaam op de huidige school	
	Man	Vrouw	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
108	21	87	42.08	12.37	3.63	1.01	17.46	10.99	11.38	10.02

Procedure

Pilot. Voor de pilot van de vragenlijst Schoolleidercompetenties werd de vragenlijst bij 15 leerkrachten van één school afgenomen om de betrouwbaarheid te kunnen bepalen. Daarnaast kregen zij de vraag aan te geven wanneer items onduidelijk waren.

Vragenlijst. Om de overige respondenten te benaderen is contact geweest met een beleidsmedewerker onderwijs en een medewerker P&O van Conexus. De schoolleiders zijn voorafgaand aan het onderzoek geïnformeerd tijdens een bovenschools directiebaad door de onderzoeker. De schoolleiders ontvingen vervolgens een digitale link van de vragenlijsten die zij per e-mail hebben verspreid onder de docenten op hun school. Invulinstructies waren opgenomen in de inleiding van de digitale vragenlijst. Tussentijds zijn twee herinneringen naar de schoolleiders verstuurd.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een samengestelde vragenlijst. De variabelen die werden gemeten, zijn onder te verdelen in ‘Kenmerken PLG’ en ‘Leiderschapscompetenties’.

Vragenlijst Kenmerken PLG. Voor het meten van de kenmerken van een PLG is gebruik gemaakt van de bestaande vragenlijst ‘Professional Learning Community Questionnaire’ van Huffman en Hipp (2003). De vragenlijst was gebaseerd op de vijf kenmerken als weergegeven in Tabel 1. De betrouwbaarheid varieerde van .83 (Collectief leren en toepassen) tot .93 (Gedeelde waarden en visie) (Huffman & Hipp, 2003). De Nederlandse vertaling van deze vragenlijst (Appendix A) is gebruikt in onderzoek van (Doesi, Moeke & Montulet, 2014). Zij vonden eveneens de vijf kenmerken die in vier factoren terug te zien waren en samen 56,33% van de variantie verklaarden. De vragenlijst werd door hen zeer betrouwbaar bevonden met een Cronbach’s alpha van $\alpha=.97$ ($\alpha > .80$) (Field, 2009).

De vragenlijst in huidige onderzoek bevat een zespunt Likertschaal (van 1= helemaal mee eens tot 6= helemaal mee oneens), waarbij de respondenten aangaven in hoeverre een uitspraak van toepassing is op de school.

Pilot Kenmerken PLG. Voorafgaand aan het onderzoek is voor de vertaalde vragenlijst een pilot onderzoek uitgevoerd. De respondenten die deelnamen aan het pilot onderzoek gaven aan dat de vragen in de vragenlijst duidelijk waren en dat de vragen goed pasten bij de onderwerpen. Naar aanleiding van de pilot zijn dan ook geen wijzigingen aangebracht aan deze vragenlijst. De Cronbach’s alpha van de vragenlijst in de pilot is $\alpha=.96$ en is daarmee zeer betrouwbaar ($\alpha > .80$) (Field, 2009).

Validiteit vragenlijst Kenmerken PLG. Om de validiteit te bepalen van de vragenlijst is na de afname bij 108 respondenten, in SPSS een Principle Component Analyses (PCA) uitgevoerd op de 46 items met een oblique rotatie (direct oblimum). De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test verifieerde dat de steekproef adequaat was voor de analyse, $KMO = .874$ en daarmee zeer bruikbaar (Field, 2009). Bartlett’s test of sphericity gaf aan dat de correlaties tussen de items voldoende groot waren voor PCA, $X^2(990) = 3819.30$, $p < .000$. Verwacht werd vijf factoren te vinden. Uitgaande van de eigenwaarden volgens Kaiser’s criterium van 1 waren er negen factoren zichtbaar en deze verklaarden samen 65,82% van de variantie. De items werden geplaatst bij een factor indien de communaliteit

groter was dan .40. Wanneer er items waren die hoog laadden op meerdere factoren is aan de hand van de inhoud bepaald bij welke factor het item uiteindelijk geplaatst werd. Alle items met een factorlading van boven de .40 in de factoren 6 tot en met 9 bleken een hogere factorlading te hebben binnen de factoren 1 tot en met 5. Daarnaast waren deze items ook wat betreft de inhoud van de vraag passend binnen de factoren 1 tot en met 5. Anders dan in het onderzoek van Doesie et al. (2009) maar passend bij de theorie van Huffman en Hipp (2003) is daarom is er gekozen voor een vijf-factoroplossing die samen 60,52% van de variantie verklaarden. De weergave van factoren met bijbehorende items is zichtbaar in Tabel 4. Appendix C geeft een overzicht van de factorladingen na rotatie.

Betrouwbaarheid vragenlijst Kenmerken PLG. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen is de Cronbach's alpha berekend. De alpha's van de sub-schalen zijn eveneens zichtbaar in Tabel 4. De Cronbach's alpha van de totale vragenlijst is $\alpha=.96$ en is daarmee zeer betrouwbaar ($\alpha > .80$) (Field, 2009).

Tabel 4. *Factoren en Betrouwbaarheid Vragenlijst Kenmerken PLG*

Kenmerken PLG	Items	Voorbeeld item	α
Collectief leren en toepassen en Ondersteunende condities (relaties)	18-27, 33, 36-39	Het team en betrokkenen leren samen en passen nieuwe kennis toe om problemen op te lossen.	.94
Ondersteunend en gedeeld leiderschap	1-9	De schoolleider betreft advies van het team bij het nemen van beslissingen.	.93
Gedeelde waarden en visie	10-17, 34, 35	In het team bestaat een proces van samenwerking voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk besef van waarden.	.91
Gedeelde persoonlijke praktijk	28-32	Het team beoordeelt gezamenlijk het werk van leerlingen om de lespraktijk te delen en te verbeteren.	.79
Ondersteunde condities (structuur)	40-46	Communicatiemiddelen bevorderen de informatievoorziening binnen het team.	.77

Leiderschapscompetenties. Voor het meten van de leiderschapscompetenties is een vragenlijst ontwikkeld. Hiervoor is gekozen omdat er een reeds ontwikkelde vragenlijst, betreffende de vijf schoolleidercompetenties, niet beschikbaar was. De vragen zijn afgeleid van de opgestelde competenties van schoolleiders door Krüger (2009) en NSA (2012). De onafhankelijke variabelen voor leiderschapscompetenties zijn geoperationaliseerd in gedrag in de werksituatie. Hiervoor is gekozen gezien de validiteit van zelf gerapporteerde competentievragenlijsten toeneemt wanneer de competenties gerelateerd worden aan specifieke situaties en worden geoperationaliseerd in gedragsindicatoren (Khaled et al. 2014). De vragenlijst bevat een zespunt Likertschaal (van 1= helemaal mee eens tot 6= helemaal mee oneens), waarbij de respondenten aangaven in hoeverre een uitspraak van toepassing is op de schoolleider.

Pilot Leiderschapscompetenties. Voorafgaand aan het onderzoek is voor de ontwikkelde vragenlijst een pilot onderzoek uitgevoerd. Op basis van de reacties van de pilotgroep zijn er een aantal vragen aangepast betreft de taalkundige leesbaarheid. Daarnaast zijn twee items over intervisie uit de sub-groep ‘Hogere orde denken’, “Mijn schoolleider neemt deel aan intervisiebijeenkomsten.” en “Mijn schoolleider past op basis van de inzichten die de intervisie oplevert, het handelen waar nodig aan.” verwijderd uit de vragenlijst. De respondenten van de pilotgroep gaven bij deze twee items aan dat ze deze vragen niet vonden passen bij het onderwerp ‘Hogere orde denken’ en daarnaast niet konden aangeven of de schoolleider deelneemt aan intervisie en of de schoolleider vervolgens gebruik maakt van de inzichten voorkomend uit de intervisie en daarop het handelen aanpast. De Cronbach’s alpha van de totale vragenlijst is $\alpha=.98$ en is daarmee zeer betrouwbaar ($\alpha > .80$) (Field, 2009).

Validiteit vragenlijst Schoolleidercompetenties. Om de validiteit te bepalen van de vragenlijst is na de afname bij 108 respondenten, in SPSS een Principale Component Analyses (PCA) uitgevoerd op de 57 items met een oblique rotatie (direct oblimin). De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test verifieerde dat de steekproef adequaat was voor de analyse, $KMO = .904$ en daarmee zeer bruikbaar (Field, 2009). Bartlett’s test of sphericity gaf aan dat de correlaties tussen de items voldoende groot waren voor PCA, $X^2 (1711) = 7441.82, p<.000$. Vanuit de theorie werd verwacht vijf factoren te vinden. Uitgaande van de eigenwaarden volgens Kaiser’s criterium van 1 waren er negen factoren

zichtbaar en verklaarden samen 74,82% van de variantie. De items werden geplaatst bij een factor indien de communaliteit groter was dan .4. Wanneer er items waren die hoog laadden op meerdere factoren is aan de hand van de inhoud bepaald bij welke factor het item uiteindelijk geplaatst werd. Alle items met een factorlading van boven de .40 in de factoren 5 tot en met 9 bleken een hogere factorlading te hebben binnen de factoren 1 tot en met 4. Daarnaast waren deze items ook wat betreft inhoud passend binnen deze factoren, waarna besloten is deze bij de betreffende factoren 1 tot en met 4 te plaatsen. Uiteindelijk is er gekozen voor een vier-factoroplossing die samen 66,73% van de variantie verklaren. Binnen deze 4 factoren zijn de vijf competenties, overeenkomend met de literatuur (Krüger, 2010; NSA, 2012), terug te vinden. Drie competenties (Visie-gestuurd werken en Gebruik onderzoeksresultaten, Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid en In relatie staan tot de omgeving) vormen ieder afzonderlijk een subschaal. De competenties 'Hogere orde denken' en 'Hanteren van strategieën' vormen samen één subschaal. De weergave van factoren met bijbehorende items is zichtbaar in Tabel 5. Appendix D geeft een overzicht van de factorladingen na rotatie.

Betrouwbaarheid vragenlijst Schoolleidercompetenties. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen is de Cronbach's alpha berekend. De alpha's van de sub-schalen zijn eveneens zichtbaar in Tabel 5. De Cronbach's alpha van de totale vragenlijst is $\alpha=.99$ en is daarmee zeer betrouwbaar ($\alpha > .80$) (Field, 2009).

Analyse

Middels een canonische correlatie analyse is gezocht naar de gedeelde relatie tussen de twee sets variabelen (Schoolleidercompetenties en Kenmerken PLG). Voordat de analyse uitgevoerd werd, is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd om te bepalen of er in voldoende mate sprake was van lineairiteit en de data normaal verdeeld was. Aan deze assumpties werd voldaan.

Tabel 5. *Factoren en Betrouwbaarheid Vragenlijst Leiderschapscompetenties*

Competenties	Items	Voorbeeld item	α
Visie-gestuurd werken en Gebruik onderzoeksresultaten	1 - 10, 19, 23, 35, 45, 55, 58 en 59	Mijn schoolleider vertaalt de visie in dialogoog met het team door naar organisatieaspecten op schoolniveau.	.96
Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid	21, 22, 24 - 34, 39, 40 en 42	Mijn schoolleider bevordert de kwaliteit van het functioneren van leraren.	.96
Hanteren van strategieën en Hogere orde denken	20, 36 - 38, 41, 43, 44, 46 - 48, 51 - 54, 56 en 57	Mijn schoolleider voert communicatie zodanig uit dat er openheid, wederzijds vertrouwen en draagvlak voor schoolontwikkeling ontstaat.	.97
In relatie staan tot de omgeving	11 - 18	Mijn schoolleider anticipeert op bedreigingen en ontwikkelingen in de omgeving.	.94

Resultaten

Een canonische analyse is uitgevoerd, waarbij de vier competenties van schoolleiders als voorspeller van de vijf kenmerken van een PLG werden gebruikt, om de multivariate gedeelde relatie tussen de twee sets variabelen (schoolleidercompetenties en kenmerken PLG) te bepalen. De analyse leverde vier functies met gekwadrateerde canonische correlatie (R^2_c) van .701, .142, .098 en .10 voor iedere functie. Gezamenlijk, is het gehele model over alle functies, statistisch significant kijkend naar het Wilks's $\lambda = .229$ criteria, $F(20, 319.35) = 8.935$, $p < .001$. Omdat Wilks's λ de variantie weergeeft die niet door het model verklaard wordt, geeft $1 - \lambda$ de effect grootte van het volledige model in een r^2 maat. Dus, voor de set van vier canonische functies, is de r^2 type effectgrootte .7707. Dit geeft aan dat het volledige model, een groot deel, ongeveer 77% van de gedeelde variantie tussen de twee sets variabelen deelt.

De dimensie reductie analyse geeft de mogelijkheid om de hiërarchische rangschikking van de functies te testen op significantie. Zoals eerder genoemd, was het volledige model (Functie 1 tot en met 4) statistisch significant. Functie 2 tot 4 was ook statistisch significant, $F(12, 256.93) = 2.272$,

$p=.009$. Functie 3 tot 4 en 4 verklaarden geen statistisch significante hoeveelheid van de gedeelde variantie tussen de sets variabelen, $F(6, 196.00) = 1.907$, $p=.081$, en $F(2, 99.00) = .512$, $p=.601$.

Gezien de R^2_c effecten voor iedere functie, is alleen de eerste functie noemenswaardig in de context van deze studie (respectievelijk 70,1% van de gedeelde variantie). De andere drie functies verklaarden respectievelijk maar 14,2%, 9,8% en 1,0%, van de overgebleven variantie in de set variabelen na de extractie van de eerste functie. Het percentage variantie is te klein om verder te interpreteren (P.G.M. Van der Heijden, persoonlijke communicatie, 22 mei 2015).

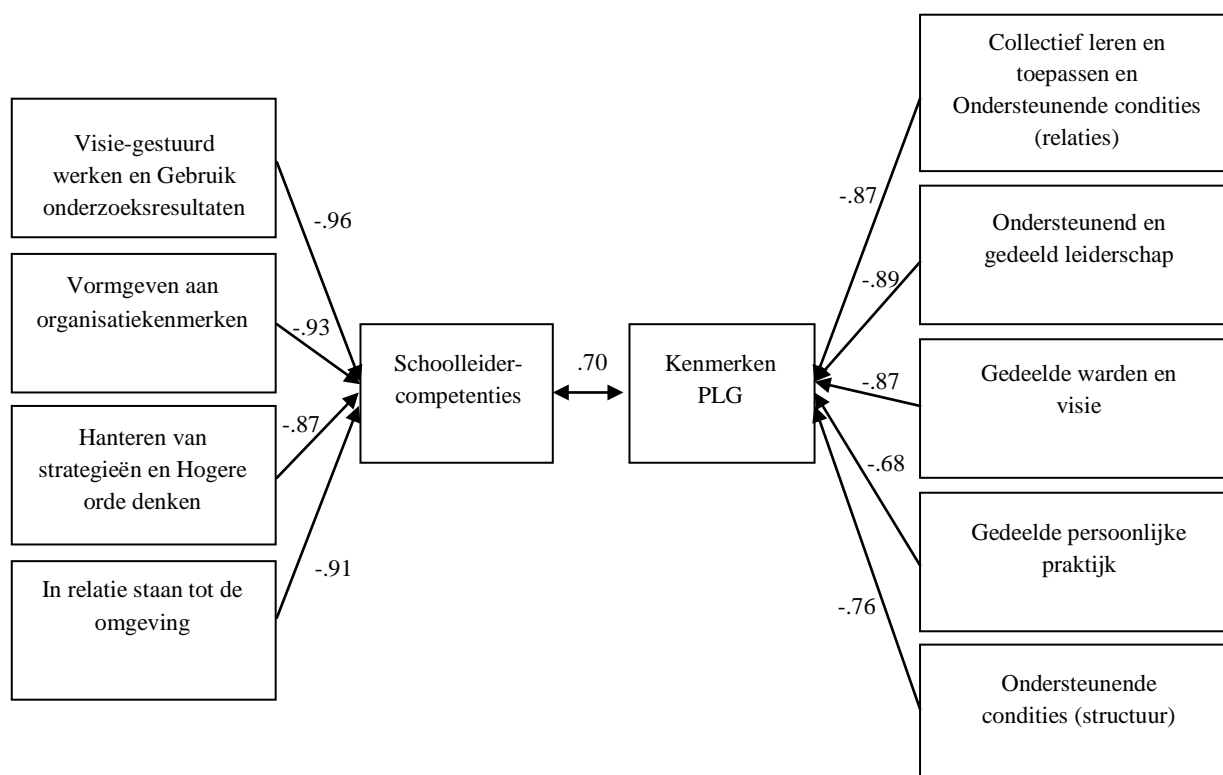
Tabel 6 geeft een overzicht van de gestandaardiseerde canonische functie coëfficiënt en over

Tabel 6. *Canonische oplossing voor Schoolleidercompetenties ter bevordering van Kenmerken PLG*

<i>Variabele</i>	Functie 1		
	<i>Coef</i>	r_s	r^2_s (%)
Kenmerken van PLG			
Visie-gestuurd werken en Gebruik onderzoeksresultaten	-.453	-.961	92.35
Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid.	-.305	-.932	86.91
Hanteren van strategieën en Hogere orde denken.	-.062	-.869	75.47
In relatie staan tot de omgeving.	-.250	-.907	82.24
R^2_c			70.09
Leiderschapscompetenties			
Collectief leren en toepassen en Ondersteunende condities (relaties)	-.223	-.870	75.61
Ondersteunend en gedeeld leiderschap	-.439	-.885	78.35
Gedeelde waarden en visie	-.314	-.870	75.67
Gedeelde persoonlijke praktijk	-.010	-.683	46.58
Ondersteunende condities (structuur)	-.181	-.759	57.57

Noot: Structuur coëfficiënten (r_s) groter dan .45 zijn dik gedrukt. *Coef* = gestandaardiseerde canonische functie coëfficiënt; r_s = structuur coëfficiënt; r^2_s = gekwadrateerde structuur coëfficiënt .

de functie voor iedere variabele. Wanneer er naar de coëfficiënten van Functie 1 gekeken wordt, is zichtbaar dat relevante primaire afhankelijke variabelen ‘Ondersteunend en gedeeld leiderschap’ en ‘Gedeelde waarden en visie’ zijn. Deze kenmerken van PLG hebben ook een grotere canonische functie coëfficiënt ($Coef > .30$). Deze conclusie werd ondersteund door de gekwadraterde structuur coëfficiënt ($r^2_s > 75\%$). Zij leveren dus de grootste bijdrage aan de set variabelen van ‘Kenmerken PLG’ (respectievelijk $Coef = -.44$ en $-.31$). Secundair levert ‘Collectief leren en toepassen’ en ‘Ondersteunde condities (relaties)’ een bijdrage. Een uitzondering betreft deze variabele; hier was een matige functie coëfficiënt ($Coef = -.22$), maar een groot gekwadrateerd structuur coëfficiënt zichtbaar ($r^2_s > 75\%$). Dit resultaat was het gevolg van de multicollineariteit die deze variabele heeft met de andere afhankelijke variabelen. Verder zijn de structuur coëfficiënten van alle variabelen negatief, wat aangeeft dat ze allemaal een positieve relatie hebben (Sherry & Henson, 2005). Samenvattend betekent dit dat de variabele ‘Ondersteunend en gedeeld leiderschap’, ‘Gedeelde waarden en visie’ en ‘Collectief leren en toepassen’ en ‘Ondersteunende condities (relaties)’ gezamenlijk de grootste bijdrage leveren aan de set variabelen ‘Kenmerken PLG’. Dit is zichtbaar gemaakt in Figuur 1.



Figuur 1. Grafische weergave Canonische Model met structuur coëfficiënten.

Wat betreft de set onafhankelijke variabelen in Functie 1, leverden de variabelen 'Visie-gestuurd werken' en 'Gebruik onderzoeksresultaten' en 'Vormgeven aan organisatiekenmerken' de primaire bijdrage ($Coef > .30$). Deze conclusie werd ondersteund door de gekwadrateerde structuur coëfficiënt ($r^2_s > 85\%$). De variabele 'In relatie staan tot de omgeving' leverde een secundaire bijdrage ($Coef = .25$, ($r^2_s = 82.24\%$)). Omdat ook hier de structuur coëfficiënten negatief waren, zijn deze positief gerelateerd aan de 'Schoolleidercompetenties'.

Conclusie en Discussie

Dit onderzoek wilde inzicht verkrijgen in de relatie tussen leiderschapscompetenties en PLG's, teneinde het gat in huidig onderzoek te dichten en richting te geven aan de professionalisering van schoolleiders en het verbeteren van de opleiding tot schoolleider, zodat schoolleiders gericht kunnen werken aan competenties om het leren op alle niveaus in scholen te stimuleren. Daarvoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Wat is volgens docenten in het primair onderwijs de relatie tussen competenties van schoolleiders en professionele leergemeenschappen?* In deze paragraaf worden de conclusies, limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan en tenslotte implicaties voor de praktijk besproken.

Conclusie

Vanuit de resultaten mag worden aangenomen dat, gezien de zeer sterke relatie tussen schoolleidercompetenties en kenmerken PLG, de competenties van schoolleiders een sterke invloed uitoefenen op de kenmerken van een PLG. Indien de schoolleider de competenties 'Visie-gestuurd werken', 'Gebruik onderzoeksresultaten' en 'Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid' en 'In relatie staan tot de omgeving' bezit, bevordert dit de vorming en in stand houding van een PLG. Het proces van continue verbetering van het onderwijs door het gebruik van PLG's is gerelateerd aan het leiderschap in de school, wat overeen komt met wat Hipp et al. (2008) stellen.

De competentie 'Visie-gestuurd werken' en het kenmerk van PLG 'Gedeelde waarden en

visie' dragen het meest bij aan de sterke relatie tussen Schoolleidercompetenties en Kenmerken PLG. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het van groot belang is dat de schoolleider samen met de docenten een visie formuleert, deze communiceert en uitdraagt. Deze visie moet gericht zijn op het leren van studenten, docenten en de school als organisatie om onderwijsprocessen en leerresultaten te optimaliseren (Stoll, 1999). Van daaruit worden de doelen geformuleerd. De sterke relatie van de competentie 'Visie-gestuurd werken' houdt verband met de cruciale plek die een visie en de doelen innemen. Het hebben van een gedeelde visie en bijhorende doelen geven richting en zijn de verbindende krachten in een school (Lambert, 2002; NSA, 2012).

Het 'Gebruik van onderzoeksresultaten' tezamen met 'Visie-gestuurd werken' heeft eveneens een sterke relatie. In deze competentie gebruikt de schoolleider kennis uit extern en intern onderzoek om evidence-based kwalitatieve impulsen te geven aan de organisatiebrede dialoog over goed onderwijs (NSA, 2012). Deze relatie kan verklaard worden door het feit dat in een PLG het dialoog centraal staat, met de focus op het leren van studenten en het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs (Hord, 1997). In dit voortdurende dialoog worden er externe en interne onderzoeksgegevens bekeken om antwoorden te vinden maar ook om nieuwe vragen te doen opreizen. Dit is een proces van reflecteren, discussiëren, analyseren en plannen om vervolgens te kunnen handelen (Lambert, 2002).

De competenties 'Hanteren van strategieën' en 'Hogere orde denken' lijken vanuit de analyse iets minder bevorderend te zijn, maar gezien de sterke samenhang met de andere competenties, zijn ook deze competenties nodig om een PLG in een school te vormen en in stand te houden (P.G.M Van der Heijden, persoonlijke communicatie, 22 mei 2015). Echter zou een verklaring kunnen zijn dat de competentie 'Hanteren van strategieën', die gericht zijn op het bevorderen van samenwerking en leren, niet (alleen) door de schoolleider wordt uitgevoerd. Om het leren van docenten te bevorderen, moet naast de onderwijskundige gerichtheid ook het accent komen te liggen op het gedeelde leiderschap (Verbiest, 2006). Er is een groeiend besef dat de oude organisatiestructuren van scholen niet meer passen bij de eenentwintigste eeuw. Leiderschap kan ook informeel worden ingevuld; individuele teamleden willen en zijn in staat om de rol van leider op zich te nemen als dat nodig is (Harris & Muijs, 2004). Doordat teamleden ook strategieën uitvoeren die gericht zijn op het bevorderen van

samenwerking en leren, kunnen op deze manier ook school- en onderwijsontwikkelingen op gang worden gebracht en gehouden door docenten te laten leren in een PLG (Verbiest, 2006).

Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Naast de positieve bevindingen zijn er ook een aantal limitaties te benoemen. Ten eerste de gekozen methode om de competenties te meten. De competenties van de schoolleiders zijn niet zelfgerapporteerd, het zijn de percepties van leerkrachten. Mogelijk was er een ander beeld zichtbaar geworden indien de schoolleiders daarnaast ook hun eigen competenties in kaart hadden gebracht. Het advies is bij het accuraat meten en beoordelen van competenties meerdere methoden te gebruiken (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2006). Ten tweede zijn de competenties van de schoolleiders contextgebonden (Krüger, 2010). Ondanks dat de vragen in de vragenlijst zo concreet mogelijk geformuleerd waren en gericht op gedrag kan het zijn dat dit niet op iedere schoolleider van toepassing is wat de validiteit niet ten goede komt (Khaled et al., 2014). Gezien het advies van Baartman et al. (2006) om voor het accuraat meten en beoordelen van competenties meerdere methoden te gebruiken zou hier in vervolgonderzoek rekening mee gehouden kunnen worden door bijvoorbeeld interviews en observaties als methoden van onderzoek toe te passen. Daarnaast zouden deze methoden ook meer rekening kunnen houden met de context waarin de schoolleider zich bevindt.

Ten derde zijn sommige scholen die participeerden in het onderzoek, aan veranderingen onderhevig; schoolleiders die net gestart zijn op een school, schoolleiders die tijdelijk een functie vervullen op twee scholen en interim schoolleiders die maar van korte duur werkzaam zijn op scholen. De docenten hebben daardoor mogelijk niet voldoende zicht gehad op de competenties van de betreffende schoolleider. Daarnaast hebben deze veranderingen een impact op de relaties binnen scholen, die op hun beurt invloed hebben op de vorming en in stand houding van een PLG (Hipp et al., 2008). Door, zoals eerder voorgesteld, gebruik te maken van meerdere methoden om de competenties te meten en beoordelen kan de mogelijke discrepantie tussen percepties van docenten en de werkelijke competenties van schoolleiders worden geminimaliseerd. Daarnaast is het verstandig om scholen alleen aan onderzoek te laten deelnemen als er een constante situatie is op de school; een schoolleider

die al een langere tijd op de school werkzaam is.

Ten vierde zijn de resultaten van dit onderzoek, ondanks alle inspanningen van de onderzoeker, voortgekomen uit de data van een relatief kleine onderzoeksgroep (N=108), wat tevens een selecte onderzoeksgroep was; zij waren allen werkzaam binnen een zelfde bestuur. De analyse van de data van deze kleine groep respondenten was mogelijk, maar met een grotere groep respondenten, ook vanuit andere besturen voor primair onderwijs, waren de bevindingen betrouwbaarder geweest (Sherry & Henson, 2005). Daarnaast maakt dat ook de generalisatie van de onderzoeksresultaten naar de populatie sterker (Field, 2009). Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om van een grotere, aselechte onderzoeksgroep te laten participeren in het onderzoek.

Ten vijfde is er mogelijk niet voldoende inzicht verkregen in de onderzoeksgroep. Er is de participanten bijvoorbeeld niet gevraagd naar de groep of bouw waarin zij werkzaam zijn. Dit kan gevolgen hebben voor de representativiteit van de data (Field, 2009). Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om een breder beeld van de onderzoeksgroep te verkrijgen door bijvoorbeeld ook data te verzamelen over de groep waarin zij werkzaam zijn.

Ten zesde geeft de onderzoeksmethode die gebruikt is in dit onderzoek inzicht in de relatie tussen de competenties van schoolleiders en professionele leergemeenschappen in het algemeen. Er kunnen geen uitspraken gedaan worden ten aanzien van de individuele kenmerken binnen een PLG. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden, om een nog specifiek beeld te verkrijgen, een onderzoeksmethode te gebruiken die wel uitspraken kan doen over de relatie van competenties van schoolleiders ten aanzien van de kenmerken van een PLG.

Tenslotte geven de resultaten van dit onderzoek aan dat er een sterke relatie bestaat tussen de competenties van schoolleiders en kenmerken van PLG's. Wanneer een schoolleider de juiste competenties bezit kan deze kenmerken van een PLG bevorderen. Mogelijk zijn er andere variabelen die niet meegenomen zijn in huidig onderzoek, die van invloed zijn in de aangetoonde relatie (Field, 2009). Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de schoolcultuur. Productieve en positieve schoolculturen kunnen namelijk een significante bijdragen leveren aan de totstandkoming van een PLG door normen, waarden en relaties (Hipp et al., 2008). Dit kan betekenen dat zelfs indien een

schoonleider de juiste competenties bezit en wiens aanpak op de ene school succesvol was, dit niet op een andere school hoeft te werken (Stoll, 1999). Het is interessant om in vervolgonderzoek de schoolcultuur mee te nemen in het onderzoek.

Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek draagt bij aan kennis over de relatie van schoolleidercompetenties op kenmerken van een PLG. De sterke relatie die zichtbaar werd in de resultaten geven het belang van het bezitten van de competenties aan om een PLG te bevorderen. Dit resultaat is belangrijk omdat niet eerder de link is gelegd tussen deze concepten.

Daarnaast dwingt de decentralisatie van het onderwijs en de grotere autonomie die scholen krijgen, schoolleiders het proces van schoolontwikkeling te initiëren en implementeren. De competenties voor schoolleiders primair onderwijs zijn opgesteld om schoolleiders te ondersteunen in deze schoolontwikkeling (Krüger, 2010). Indien een schoolleider de juiste competenties bezit kan deze de teamontwikkeling bevorderen door docenten samen te laten leren in een PLG, wat vervolgens weer ten goede komt aan de leerresultaten van leerlingen (Vescio et al., 2008). Ondanks de bevorderende rol van de schoolleidercompetenties in de ontwikkeling en in stand houding van een PLG, wil niet zeggen dat deze vanzelf ontstaat. Schoolleiders hebben kennis nodig over wat een PLG is en wat er nodig is om een PLG te vormen en deze in stand te houden (Cranston, 2009).

Naast de ondersteuning van teamontwikkeling zijn de competenties ook opgesteld met als doel schoolleiders te ondersteunen in de persoonlijke ontwikkeling (Krüger, 2010). Na een ontwikkelingsgerichte analyse van de competenties, kunnen schoolleiders gerichte doelen voor professionalisering formuleren, passend bij de context waar de schoolleider zich in bevindt. Voor schoolbesturen ligt hier de mogelijkheid om professionaliseringsafspraken te maken met de schoolleiders.

Referenties

- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170.
- Cranston, J. (2009). Holding the Reins of the Professional Learning Community: Eight Themes from Research on Principals' Perceptions of Professional Learning Communities. *Canadian journal of educational administration and policy*, 90, 1-22.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25. doi: 10.1080/13632430701800045
- Doesi, P.M., Moeke, S.Q., & Montulet, F.J. (2014). 'Goedemorgen, één volle tank PLG alstublieft.' *Professionele leergemeenschappen als dé brandstof voor het basisonderwijs*. (Bachelorthesis, Universiteit Utrecht, Nederland).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration A Field-Tested Framework for Secondary School Leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153. doi: 10.1177/0192636508320990
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995*. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191. doi: 10.1080/0924345980090203
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. UK: McGraw-Hill Education.

- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195. doi: 10.1007/s10833-007-9060-8
- Huffman, J.B., & Hipp, K.K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Khaled, A. E., Gulikers, J. T., Tobi, H., Biemans, H. J., Oonk, C., & Mulder, M. (2014). Exploring the validity and robustness of a competency self-report instrument for vocational and higher competence-based education. *Journal of Psychoeducational Assessment*. doi: 10.1177/0734282914523913
- Kihara, T., Yano, H., & Mori, H. (2013). Development of a New Curriculum Leadership Model with a Focus on its Relation to the Professional Learning Communities. In *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy Practice and Research*, 115-128.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29 (2), 109-127. doi: 10.1080/13632430902775418
- Krüger, M. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderprocessen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Verkregen op 1 december 2014, van <http://dare.uva.nl/document/2/96957>
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56. doi: 10.2307/27922511

- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Verkregen op: 1 december 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil.html>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2013). Living Systems and Emergent Leadership for 21st Century Schools. In *2013 Canadian Society for the Study of Education*. Verkregen op 1 december 2014, van <http://lib-ocs.lib.sfu.ca:8087/fedcan/index.php/csse2013/csse2013/paper/viewFile/6006/712>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International Handbook on Research into Professional and Practice-based Learning* (pp. 1-22). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770. doi: 10.1108/03090590910993616
- Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276-285. doi: 10.1080/00405840802329136
- Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA). (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht: NSA. Verkregen op: 1 december 2014, van [http://nsaeffect.nl/files/Advies%20Beroepsstandaard%20Schoolleiders%20Primair%20Onderwijs%20\(2012\).pdf](http://nsaeffect.nl/files/Advies%20Beroepsstandaard%20Schoolleiders%20Primair%20Onderwijs%20(2012).pdf)
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160. doi: 10.1177/0013161X99351007

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of personality assessment*, 84(1), 37-48. doi: 10.1207/s15327752jpa8401_09
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532. doi: 10.1076/sesi.10.4.503.3494
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Thoonen, E.J. (2012). *Improving classroom practices: The impact of leadership, schoolorganizational conditions, and teacher factors*. (Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Nederland).
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Beyond individualism and isolation in schools: What types of teacher teams are there in schools? Or can we merely speak about groups?. *Frontline Learning Research*, 1(2), 86-98. doi: 10.14786/flr.v1i2.23
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. *Een reviewstudie naar effectieve dimensies van professionaliseringsinterventies van leraren. Teacher professional development. A review of studies on effective characteristics of teacher professionalization interventions*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbiest, E. (2006). Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders. *Basisschoolmanagement* (19), 6, 26-34.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Apeldoorn: Garant.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004

Appendix A: Vragenlijst PLG

Kenmerk	Vragen
Ondersteunend en gedeeld leiderschap	<p>Het team wordt continu betrokken bij discussies en besluitvorming over de meeste schoolzaken.</p> <p>De schoolleider betreft advies van het team bij het nemen van beslissingen.</p> <p>Het team heeft toegang tot belangrijke informatie.</p> <p>De schoolleider is proactief en pakt de gebieden aan waar hulp nodig is.</p> <p>Het team wordt mogelijkheden geboden om veranderingen te initiëren.</p> <p>De schoolleider deelt verantwoordelijkheid en beloont voor innovatieve acties.</p> <p>De schoolleider participeert op democratische wijze in het team door het delen van macht en autoriteit.</p> <p>Leiderschap wordt bevorderd en gevoed binnen het team.</p> <p>Besluitvorming vindt plaats via commissies en vak- en groepsoverstijgende communicatie.</p> <p>Betrokkenen nemen – zonder dat er sprake is van opgelegde macht en autoriteit – gedeelde verantwoordelijkheid en verantwoording voor het leren van de leerlingen.</p>
Gedeelde waarden en visie	<p>In het team bestaat een proces van samenwerking voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk besef van waarden.</p> <p>De gedeelde waarden ondersteunen gedragsnormen die richting geven aan beslissingen over lesgeven en leren.</p> <p>Het team heeft een gedeelde visie over schoolverbeteringen die een sterke focus hebben op het leren van de leerlingen.</p> <p>Beslissingen worden genomen in lijn met de waarden en visie van de school.</p> <p>Er bestaat een proces van samenwerking in het team voor het ontwikkelen van een gezamenlijke visie.</p> <p>De doelstellingen van de school ten aanzien van het leren van de leerlingen gaan verder dan toetsresultaten en cijfers.</p> <p>Het beleid en de programma's zijn afgestemd op de visie van de school.</p> <p>Betrokkenen worden actief betrokken bij het creëren van hoge verwachtingen die dienen om prestaties van de leerlingen te verhogen.</p>

Collectief leren en toepassen

Het team werkt samen bij het zoeken naar kennis, vaardigheden en strategieën en past dit toe in het werk.

De collegiale relaties in het team zijn een weergave van de betrokkenheid ten aanzien van de verbetering van de school.

Het team plant en werkt samen om oplossingen te vinden voor de verschillende onderwijsbehoeften.

Er bestaat een verscheidenheid aan mogelijkheden voor collectief leren door middel van een open dialoog.

Het team blijft in dialoog - met respect voor verschillende ideeën – wat leidt tot continu onderzoeken.

Professionele ontwikkeling is gericht op lesgeven en leren.

Het team en betrokkenen leren samen en passen nieuwe kennis toe om problemen op te lossen.

Het team is toegewijd aan methoden die het leren verbeteren.

Het team geeft systematisch feedback over de uitkomsten van externe cursussen terug aan collega's.

Gedeelde persoonlijke praktijk

Er zijn mogelijkheden voor het team om elkaar te observeren en te stimuleren.

Het team geeft elkaar feedback ten aanzien van de lespraktijk.

Het team deelt op informele wijze ideeën en suggesties om het leren van leerlingen te verbeteren.

Het team beoordeelt gezamenlijk het werk van leerlingen om de lespraktijk te delen en te verbeteren.

Er zijn mogelijkheden voor coaching en mentoring.

Individen en teams hebben de mogelijkheid het leren toe te passen en resultaten uit hun praktijk te delen.

Ondersteunende condities (relaties)

Er is een zorgzame band onder het team en leerlingen welke is gebaseerd op vertrouwen en respect.

Er is een cultuur van vertrouwen en respect voor het nemen van risico's.

Uitzonderlijke prestaties worden met regelmaat herkend en gevierd in onze school.

Het team en betrokkenen vertonen een verenigde en aanhoudende inspanning om veranderingen in te bedden in de cultuur van de school.

Ondersteunende condities (structuur)	<p>Er wordt gefaciliteerd in tijd om samenwerken te vergemakkelijken.</p> <p>De schoolagenda bevordert collectief leren en het delen van de praktijk.</p> <p>Er zijn financiële middelen beschikbaar voor professionele ontwikkeling.</p> <p>Geschikte technologische- en educatieve materialen zijn beschikbaar voor het team.</p> <p>Deskundigen bieden expertise en ondersteuning voor continu leren.</p> <p>De faciliteiten van de school zijn schoon, aantrekkelijk en uitnodigend.</p> <p>De nabijheid van ondersteunend personeel vergemakkelijkt de samenwerking met collega's.</p> <p>Communicatiemiddelen bevorderen de informatievoorziening binnen het team.</p> <p>Communicatiemiddelen bevorderen de informatievoorziening voor alle betrokken bij de school (managementteam, ouders enz.)</p>
--------------------------------------	--

Appendix B: Vragenlijst Schoolleidercompetenties

Competentie	Vragen
Visie-gestuurd werken	<p>Mijn schoolleider ontwikkelt samen met het team de (onderwijs)visie van de school.</p> <p>Mijn schoolleider baseert zich bij het formuleren van een visie op extern en intern onderzoek.</p> <p>Mijn schoolleider gebruikt alle mogelijkheden om de visie van de school uit te dragen naar het team, de leerlingen, de ouders en anderen.</p> <p>Mijn schoolleider verwijst tijdens besluitvormingsprocessen expliciet naar de doelen van de school.</p> <p>Mijn schoolleider verduidelijkt voor het team de relatie tussen de visie van de school en allerlei initiatieven die genomen worden vanuit het bestuur, samenwerkingsverbanden of de landelijke overheid.</p> <p>Mijn schoolleider vertaalt de visie in dialoog met het team door naar organisatieaspecten op schoolniveau.</p> <p>Mijn schoolleider stelt op basis van de organisatieaspecten op schoolniveau strategische doelen op.</p> <p>Mijn schoolleider baseert zich bij het formuleren van de strategische doelen op extern en intern onderzoek.</p> <p>Mijn schoolleider vertaalt doelen in dialoog met het team naar ambities voor de klassenpraktijk.</p> <p>Mijn schoolleider houdt de brede professionele dialoog over goed onderwijs gaande.</p>
In relatie staan tot de omgeving	<p>Mijn schoolleider kent alle factoren uit de directe omgeving die van invloed zijn op de school en handelt hiernaar.</p> <p>Mijn schoolleider bouwt netwerkrelaties op.</p> <p>Mijn schoolleider onderhoudt contacten met relevante organisaties buiten de school.</p> <p>Mijn schoolleider anticipeert op bedreigingen en ontwikkelingen in de omgeving.</p> <p>Mijn schoolleider vertaalt kansen en bedreigingen naar de ontwikkeling van de school.</p> <p>Mijn schoolleider zet kansen en bedreigingen om in strategisch beleid ter versterking van de organisatie.</p>

Vormgeven aan
organisatiekenmerken vanuit een
onderwijskundige gerichtheid

Mijn schoolleider heeft een goed beeld van de mogelijkheden en onmogelijkheden van Mijn school.

Mijn schoolleider gaat op basis van de mogelijkheden en onmogelijkheden van de school allianties aan met het oog op uitbouw en behoud van het (zorg)netwerk.

Mijn schoolleider stimuleert en ondersteunt medewerkers bij de uitvoering van het onderwijsproces.

Mijn schoolleider bevordert de organisatiebrede dialoog over de kwaliteit van onderwijsprocessen.

Mijn schoolleider monitort op de hoofdlijnen de kwaliteit van onderwijsprocessen.

Mijn schoolleider evalueert samen met docenten het onderwijs, op basis van leerdoelen en kennis van onderwijsleerprocessen.

Mijn schoolleider realiseert, verbonden met visie en doelen, een optimale inzet van tijd, mensen en middelen gericht op de ondersteuning van leren en lesgeven.

Mijn schoolleider geeft op een cyclische wijze vorm en sturing aan de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.

Mijn schoolleider borgt en onderhoudt de kwaliteit van de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.

Mijn schoolleider verbetert de kwaliteit van de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.

Mijn schoolleider houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van leraren.

Mijn schoolleider bevordert de kwaliteit van het functioneren van leraren.

Mijn schoolleider houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van bouwcoördinatoren/teamleiders.

Mijn schoolleider bevordert de kwaliteit van het functioneren van bouwcoördinatoren/teamleiders.

Mijn schoolleider komt samen met leraren tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken.

Mijn schoolleider komt samen met bouwcoördinatoren/teamleiders tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken.

Mijn schoolleider houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van de werk- en professionaliseringsafspraken.

Mijn schoolleider stimuleert schoolzelfevaluatie en praktijkonderzoek.

Mijn schoolleider bewaakt dat beslissingen over onderwijs en schoolontwikkeling worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.

Hanteren van strategieën ten
behoefte van samenwerking, leren
en onderzoeken op alle niveaus

Mijn schoolleider voert communicatie zodanig uit dat er openheid, wederzijds vertrouwen en draagvlak voor schoolontwikkeling ontstaat.

Mijn schoolleider zorgt ervoor dat er een professioneel dialoog met medewerkers wordt gevoerd die de ontwikkeling van het onderwijs en de school bevordert.

Mijn schoolleider hanteert strategieën die de uitwisseling van kennis en informatie en samenwerking op school- en bovenschools niveau bevordert.

Mijn schoolleider organiseert feedback voor docenten.

Mijn schoolleider organiseert feedback voor intern begeleiders, bouwcoördinatoren/teamleiders.

Mijn schoolleider bevordert een klimaat waarin docenten zich gewaardeerd voelen en gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen.

Mijn schoolleider stimuleert docenten om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot hun eigen praktijk.

Mijn schoolleider vervult een voorbeeldrol ten aanzien van een onderzoekende houding.

Mijn schoolleider creëert een cultuur waarin medewerkers bereid en competent zijn om hun eigen praktijk en de resultaten daarvan te onderzoeken.

Mijn schoolleider creëert een cultuur waarin beslissingen over onderwijs, schoolontwikkeling en inzet en professionalisering van personeel worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.

Hogere orde denken

Mijn schoolleider staat open voor feedback van teamleden.

Mijn schoolleider past zijn of haar handelen waar nodig aan.

Mijn schoolleider reflecteert op het effect van zijn eigen handelen en treedt hierover in gesprek met medewerkers.

Mijn schoolleider onderscheidt bij complexe problemen hoofd- en bijzaken.

Mijn schoolleider ziet verbanden, trends en patronen.

Mijn schoolleider handelt vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren (visie, gewenste opbrengsten, omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving en kenmerken van de schoolorganisatie) die een rol spelen bij het leren van de leerlingen en docenten.

Mijn schoolleider herkent mogelijke problemen of dilemma's in een vroeg stadium.

Mijn schoolleider analyseert problemen met behulp van onderzoeksresultaten op leerling- en schoolniveau.

Mijn schoolleider benadert onderwerpen en problemen vanuit meerdere invalshoeken.

Mijn schoolleider benadert onderwerpen en problemen vanuit een helicopterview.

Mijn schoolleider verkent meerdere oplossingsrichtingen op basis van interne en externe onderzoeksresultaten.

Mijn schoolleider neemt op basis van interne en externe onderzoeksresultaten gefundeerde beslissingen.

Appendix C: Factorladingen van de vijf-factoroplossing Kenmerken PLG 46 items (n=108).

<i>Nummer item</i>	<i>Item</i>	<i>Collectief leren en toepassen en Ondersteunende condities (relaties)</i>	<i>Ondersteunend en gedeeld leiderschap</i>	<i>Gedeelde waarden en visie</i>	<i>Gedeelde persoonlijke praktijk</i>	<i>Ondersteunende condities (structuur)</i>
1.	Het team wordt continu betrokken bij discussies en besluitvorming over de meeste schoolzaken.		.816			
2.	De schoolleider betreft advies van het team bij het nemen van beslissingen.		.821			
3.	Het team heeft toegang tot belangrijke informatie.		.740			
4.	De schoolleider is proactief en pakt de gebieden aan waar hulp nodig is.		.643			
5.	Het team wordt mogelijkheden geboden om veranderingen te initiëren.		.720			
6.	De schoolleider deelt verantwoordelijkheid en beloont voor innovatieve acties.		.776			
7.	De schoolleider participeert op democratische wijze in het team door het delen van macht en autoriteit.		.765			
8.	Leiderschap wordt bevorderd en gevoed binnen het team.		.522			
9.	Besluitvorming vindt plaats via commissies en vak- en groepsoverstijgende communicatie.		.564			

10.	Betrokkenen nemen – zonder dat er sprake is van opgelegde macht en autoriteit – gedeelde verantwoordelijkheid en verantwoording voor het leren van de leerlingen.		.801
11.	In het team bestaat een proces van samenwerking voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk besef van waarden.		.683
12.	De gedeelde waarden ondersteunen gedragsnormen die richting geven aan beslissingen over lesgeven en leren.	.431	.631
13.	Het team heeft een gedeelde visie over schoolverbeteringen die een sterke focus hebben op het leren van de leerlingen.		.626
14.	Beslissingen worden genomen in lijn met de waarden en visie van de school.		.640
15.	Er bestaat een proces van samenwerking in het team voor het ontwikkelen van een gezamenlijke visie.		.456
16.	De doelstellingen van de school ten aanzien van het leren van de leerlingen gaan verder dan toetsresultaten en cijfers.		.713
17.	Het beleid en de programma's zijn afgestemd op de visie van de school.		.653
18.	Betrokkenen worden actief betrokken bij het creëren van hoge verwachtingen die dienen om prestaties van de leerlingen te verhogen.	.509	
19.	Het team werkt samen bij het zoeken naar kennis, vaardigheden en strategieën en past dit toe in het werk.	.818	
20.	De collegiale relaties in het team zijn een weergave van de betrokkenheid ten aanzien van de verbetering van de school.	.710	

21.	Het team plant en werkt samen om oplossingen te vinden voor de verschillende onderwijsbehoeften.	.714		
22.	Er bestaat een verscheidenheid aan mogelijkheden voor collectief leren door middel van een open dialoog.	.656		
23.	Het team blijft in dialoog - met respect voor verschillende ideeën – wat leidt tot continu onderzoeken.	.591		.456
24.	Professionele ontwikkeling is gericht op lesgeven en leren.	.439		
25.	Het team en betrokkenen leren samen en passen nieuwe kennis toe om problemen op te lossen.	.737		
26.	Het team is toegewijd aan methoden die het leren verbeteren.	.455		
27.	Het team geeft systematisch feedback over de uitkomsten van externe cursussen terug aan collega's.	.401		
28.	Er zijn mogelijkheden voor het team om elkaar te observeren en te stimuleren.			.693
29.	Het team geeft elkaar feedback ten aanzien van de lespraktijk.			.728
30.	Het team deelt op informele wijze ideeën en suggesties om het leren van leerlingen te verbeteren.			.402
31.	Het team beoordeelt gezamenlijk het werk van leerlingen om de lespraktijk te delen en te verbeteren.			.736
32.	Er zijn mogelijkheden voor coaching en mentoring.			.485
33.	Individueen en teams hebben de mogelijkheid het leren toe te passen en resultaten uit hun praktijk te delen.	.558	.413	.409

34.	Er is een zorgzame band onder het team en leerlingen welke is gebaseerd op vertrouwen en respect.	.405	.600
35.	Er is een cultuur van vertrouwen en respect voor het nemen van risico's.	.437	.603
36.	Uitzonderlijke prestaties worden met regelmaat herkend en gevierd in onze school.	.512	
37.	Het team en betrokkenen vertonen een verenigde en aanhoudende inspanning om veranderingen in te bedden in de cultuur van de school.	.714	
38.	Er wordt gefaciliteerd in tijd om samenwerken te vergemakkelijken.	.429	
39.	De schoolagenda bevordert collectief leren en het delen van de praktijk.	.464	
40.	Er zijn financiële middelen beschikbaar voor professionele ontwikkeling.		.465
41.	Geschikte technologische- en educatieve materialen zijn beschikbaar voor het team.		.459
42.	Deskundigen bieden expertise en ondersteuning voor continu leren.		.582
43.	De faciliteiten van de school zijn schoon, aantrekkelijk en uitnodigend.		.632
44.	De nabijheid van ondersteunend personeel vergemakkelijkt de samenwerking met collega's.		.841

45.	Communicatiemiddelen bevorderen de informatievoorziening binnen het team.	.827
46.	Communicatiemiddelen bevorderen de informatievoorziening voor alle betrokken bij de school (managementteam, ouders enz.)	.514

Noor: alle ladingen boven .40 zijn weergegeven. De hoogste factorlading is vet gedrukt.

Appendix D: Factorladingen van de vier-factoroplossing Schoolleidercompetenties 57 items (n=108).

<i>Nummer item</i>	<i>Item</i>	<i>Visie-gestuurd werken en Gebruik onderzoeks- resultaten</i>	<i>Vormgeven aan organisatie vanuit een onderwijs- kundige gerichtheid</i>	<i>Hanteren van strategieën en Hogere orde denken</i>	<i>In relatie staan tot de omgeving</i>
1.	Mijn schoolleider ontwikkelt samen met het team de (onderwijs)visie van de school.	.681			
2.	Mijn schoolleider baseert zich bij het formuleren van een visie op extern en intern onderzoek.	.714			
3.	Mijn schoolleider gebruikt alle mogelijkheden om de visie van de school uit te dragen naar het team, de leerlingen, de ouders en anderen.	.637			
4.	Mijn schoolleider verwijst tijdens besluitvormingsprocessen expliciet naar de doelen van de school.	.629			
5.	Mijn schoolleider verduidelijkt voor het team de relatie tussen de visie van de school en allerlei initiatieven die genomen worden vanuit het bestuur, samenwerkingsverbanden of de landelijke overheid.	.618			
6.	Mijn schoolleider vertaalt de visie in dialoog met het team door naar organisatieaspecten op schoolniveau.	.732			
7.	Mijn schoolleider stelt op basis van de organisatieaspecten op schoolniveau strategische doelen op.	.607			
8.	Mijn schoolleider baseert zich bij het formuleren van de strategische doelen op extern en intern onderzoek.	.732			

9.	Mijn schoolleider vertaalt doelen in dialoog met het team naar ambities voor de klassenpraktijk.	.502	.445	
10.	Mijn schoolleider houdt de brede professionele dialoog over goed onderwijs gaande.	.486	.456	
11.	Mijn schoolleider kent alle factoren uit de directe omgeving die van invloed zijn op de school en handelt hiernaar.	.416		.529
12.	Mijn schoolleider bouwt netwerkrelaties op.			.682
13.	Mijn schoolleider onderhoudt contacten met relevante organisaties buiten de school.			.619
14.	Mijn schoolleider anticipeert op bedreigingen en ontwikkelingen in de omgeving.			.689
15.	Mijn schoolleider vertaalt kansen en bedreigingen naar de ontwikkeling van de school.	.435		.611
16.	Mijn schoolleider zet kansen en bedreigingen om in strategisch beleid ter versterking van de organisatie.	.475		.566
17.	Mijn schoolleider heeft een goed beeld van de mogelijkheden en onmogelijkheden van Mijn school.		.444	.509
18.	Mijn schoolleider gaat op basis van de mogelijkheden en onmogelijkheden van de school allianties aan met het oog op uitbouw en behoud van het (zorg)netwerk.			.609
19.	Mijn schoolleider stimuleert en ondersteunt medewerkers bij de uitvoering van het onderwijsproces.	.475		.462
20.	Mijn schoolleider bevordert de organisatiebrede dialoog over de kwaliteit van onderwijsprocessen.		.430	.431
21.	Mijn schoolleider monitort op de hoofdlijnen de kwaliteit van onderwijsprocessen.	.479	.487	
22.	Mijn schoolleider evalueert samen met docenten het onderwijs, op basis van leerdoelen en kennis van onderwijsleerprocessen.	.465	.491	

23.	Mijn schoolleider realiseert, verbonden met visie en doelen, een optimale inzet van tijd, mensen en middelen gericht op de ondersteuning van leren en lesgeven.	.480	.412
24.	Mijn schoolleider geeft op een cyclische wijze vorm en sturing aan de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.	.446	.489
25.	Mijn schoolleider borgt en onderhoudt de kwaliteit van de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.	.455	.487
26.	Mijn schoolleider verbetert de kwaliteit van de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel.		.504
27.	Mijn schoolleider houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van leraren.		.731
28.	Mijn schoolleider bevordert de kwaliteit van het functioneren van leraren.		.755
29.	Mijn schoolleider houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van bouwcoördinatoren/teamleiders.		.723
30.	Mijn schoolleider bevordert de kwaliteit van het functioneren van bouwcoördinatoren/teamleiders.		.760
31.	Mijn schoolleider komt samen met leraren tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken.		.725
32.	Mijn schoolleider komt samen met bouwcoördinatoren/teamleiders tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken.		.617
33.	Mijn schoolleider houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van de werk- en professionaliseringsafspraken.		.704
34.	Mijn schoolleider stimuleert schoolzelfevaluatie en praktijkonderzoek.	.412	.416
35.	Mijn schoolleider bewaakt dat beslissingen over onderwijs en schoolontwikkeling worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.	.545	.541

36.	Mijn schoolleider voert communicatie zodanig uit dat er openheid, wederzijds vertrouwen en draagvlak voor schoolontwikkeling ontstaat.			.842
37.	Mijn schoolleider zorgt ervoor dat er een professioneel dialoog met medewerkers wordt gevoerd die de ontwikkeling van het onderwijs en de school bevordert.		.504	.511
38.	Mijn schoolleider hanteert strategieën die de uitwisseling van kennis en informatie en samenwerking op school- en bovenschools niveau bevordert.	.403		.442
39.	Mijn schoolleider organiseert feedback voor docenten.		.456	
40.	Mijn schoolleider organiseert feedback voor intern begeleiders, bouwcoördinatoren/teamleiders.		.529	
41.	Mijn schoolleider bevordert een klimaat waarin docenten zich gewaardeerd voelen en gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen.			.683
42.	Mijn schoolleider stimuleert docenten om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot hun eigen praktijk.		.443	
43.	Mijn schoolleider vervult een voorbeeldrol ten aanzien van een onderzoekende houding.			.429
44.	Mijn schoolleider creëert een cultuur waarin medewerkers bereid en competent zijn om hun eigen praktijk en de resultaten daarvan te onderzoeken.	.443	.453	.458
45.	Mijn schoolleider creëert een cultuur waarin beslissingen over onderwijs, schoolontwikkeling en inzet en professionalisering van personeel worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.	.581		
46.	Mijn schoolleider staat open voor feedback van teamleden.			.808
47.	Mijn schoolleider past zijn of haar handelen waar nodig aan.			.693
48.	Mijn schoolleider reflecteert op het effect van zijn eigen handelen en treedt hierover in gesprek met medewerkers.			.663

49.	Mijn schoolleider onderscheidt bij complexe problemen hoofd- en bijzaken.		.535
50.	Mijn schoolleider ziet verbanden, trends en patronen.	.445	.455
51.	Mijn schoolleider handelt vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren (visie, gewenste opbrengsten, omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving en kenmerken van de schoolorganisatie) die een rol spelen bij het leren van de leerlingen en docenten.	.479	.491
52.	Mijn schoolleider herkent mogelijke problemen of dilemma's in een vroeg stadium.		.517
53.	Mijn schoolleider analyseert problemen met behulp van onderzoeksresultaten op leerling- en schoolniveau.	.432	
54.	Mijn schoolleider benadert onderwerpen en problemen vanuit meerdere invalshoeken.		.574
55.	Mijn schoolleider benadert onderwerpen en problemen vanuit een helicopterview.		.405
56.	Mijn schoolleider verkent meerdere oplossingsrichtingen op basis van interne en externe onderzoeksresultaten.	.485	.415
57.	Mijn schoolleider neemt op basis van interne en externe onderzoeksresultaten gefundeerde beslissingen.	.477	.435

Noot: alle ladingen boven .40 zijn weergegeven. De hoogste factorlading is vet gedrukt.