De L in LeerKRACHT

Een onderzoek naar het leiderschap van schoolleiders bij professionele samenwerking in het primair onderwijs

Universiteit Utrecht
Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap

Masterscriptie Publiek Management
Milly Verburg (3584011)
11 juli 2018

Begeleiding Universiteit Utrecht

Prof. dr. M. Noordegraaf (1e lezer)
M. Kuiper M Sc(2e lezer)

Begeleiding Oberon

A. de Jong

Universiteit Utrecht

Oberon
onderzoek | advies

Voorwoord

Het is dan eindelijk zover, voor u ligt mijn masterscriptie! Vijf maanden zwoegwerk, gebundeld in 75 pagina's.

Eerlijk toegegeven: het was een weg met vele hobbels, obstakels, omleidingen, blokkeringen, gaten, noem het maar op. Vooral aan het einde van het proces heb ik mezelf er echt doorheen moeten slepen. Gelukkig heb ik een onderwerp kunnen onderzoeken waar ik veel passie voor heb, het onderwijs. Dat heeft enorm veel gedaan voor mijn motivatie. En ik kon het ook op een onwijs leuke, mooie, warme plek doen, bij onderwijs adviesbureau Oberon! Daar heb ik vijf maanden lang aan mijn scriptie mogen werken en Angela de Jong mogen helpen met haar promotie onderzoek naar het programma leerKRACHT.

Stiekem heb ik er enorm van genoten om weer eens de sfeer van basisscholen te proeven. Het is alweer meer dan 15 jaar geleden dat ik voor het laatst op een basisschool was. En wat een heerlijk ongedwongen sfeertje hangt daar, overal tekeningen, kleine stoeltjes en mini toiletjes en ik heb zelfs een zandbak gezien in een school. Ik voelde me weer helemaal kind.

Maar ik ben ook blij dat ik eindelijk klaar ben. En ik ben heel tevreden met het eindresultaat. Dat heb ik voor een groot gedeelte te danken aan mijn begeleider vanuit de universiteit, Mirko Noordegraaf, die me bleef pushen om er het beste van te maken. Af en toe zakte de moed me in de schoenen, omdat ik dan voor mijn gevoel zoveel feedback kreeg dat ik even niet meer wist wat ik ermee (en met mezelf) aan moest. Maar hij heeft mijn onderzoek daarmee wel echt naar een hoger level getild en ik heb er veel van geleerd, dus ik ben voornamelijk dankbaar (en een heel klein beetje uitgeput). Ook heel veel dank aan Angela de Jong, mijn stagebegeleidster. Zij heeft me echt heel veel geholpen in het proces, met heel gerichte feedback en hele fijne tips. Ik hoop dan ook dat ik met dit eindproduct iets terug kan geven!

Ik hoop dat het te zien is dat ik veel tijd heb gestoken in dit onderzoek en dat ik er met veel passie aan gewerkt heb en hopelijk wordt het ook met veel plezier gelezen!

Samenvatting

De wereld van het onderwijs wordt complexer en er worden steeds meer eisen gesteld aan de kwaliteit van onderwijs. Ouders zijn mondiger geworden, er ontstaan nieuwe prestatie eisen vanuit de maatschappij en de wet –en regelgeving omtrent het onderwijs verandert. Tevens zien we de taken en bevoegdheden van scholen veranderen, als gevolg van bewegingen zoals *managed governance en professional governance*. Taken die voorheen bij de overheid lagen, worden gedereguleerd en gedecentraliseerd naar organisatie niveau. Aan organisaties wordt meer en meer autonomie verleend. In het onderwijs zijn verantwoordelijkheden met betrekking tot curriculum, personeel en budgetten gedelegeerd en beslissingsbevoegdheden overgedragen aan schoolniveau. Scholen richten zich tevens meer en meer op efficiëntie, output en prestaties om 'value for money' te produceren en verantwoording af te leggen voor hun acties. Om scholen aan te passen aan de veranderende omgeving en eisen, werden scholen gestimuleerd om professionele samenwerkingsverbanden te ontwikkelen. Schoolleiders moeten als gevolg van deze ontwikkelingen nieuwe functies innemen en nieuwe relaties aangaan. Zij moeten niet alleen laveren tussen externe prestatie eisen en de professionele waarden van hun leerkrachten, maar moeten tevens professionele samenwerking stimuleren. Dit legt een grote verantwoordelijkheid neer bij de schoolleider. Daarom is het van belang schoolleiders zoveel mogelijk in staat te stellen professionele samenwerking te managen. Dit onderzoek wil hieraan een bijdrage leveren, enerzijds door kennis te leveren over onderwijsprofessionals en de manier waarop professionele samenwerking gemanaged kan worden. Anderzijds constateert dit onderzoek praktische factoren die een stimulans of barrière kunnen vormen voor de totstandkoming en bevordering van professionele samenwerking.

Binnen dit onderzoek staat het programma leerKRACHT als casuïstiek centraal. LeerKRACHT helpt sinds de start in 2013 met het implementeren van professionele samenwerking op verschillende scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs en middelbaar beroeps onderwijs. Met behulp van vier onderdelen in het leerKRACHT programma, worden leerkrachten in staat gesteld professionele samenwerkingsverbanden te vormen. In dit onderzoek fungeren vier scholen uit het primair onderwijs als case om de effecten en werkende mechanismen van dit programma te onderzoeken.

In dit onderzoek werd ten eerste duidelijk dat leerkrachten een bepaalde mate van autonomie nodig hebben om hun professie uit te kunnen voeren en professionele samenwerking te implementeren in hun routine. Autonomie zorgt voor motivatie, eigenaarschap en draagvlak om professionele samenwerking te implementeren. Het werd echter tegen de verwachting in ook duidelijk dat leerkrachten op sommige momenten juist wél behoefte hebben aan een hands on leider die beslissingen voor ze neemt. Dan zijn ze zelfs bereid in te leveren op hun autonomie. Deze behoefte bleek op drie momenten duidelijk naar voren te komen:

A) Bij kritieke omstandigheden, zoals een fusie, een verhuizing, een zwak van de inspectie van het onderwijs of de implementatie van nieuwe methodes of programma's. Binnen deze context hebben leerkrachten behoefte aan informatie, taakverdelingen en sturing. De schoolleiding heeft de overkoepelende visie met de meeste informatie. De schoolleider moet dan ook bepalen welke informatie wel of niet relevant is voor de leerkrachten en moet ervoor zorgen dat iedereen richting de gestelde doelstellingen werkt. Dat betekent dat de schoolleiding hierin veel mag sturen en interveniëren.

B) Wanneer het risico op versnippering groot is. De indeling in units brengt het risico van versnippering met zich mee; alle units streven hun eigen doelen na en hebben geen inzicht in de doelen van andere units. Het gevolg is dat ze steeds meer van elkaar wegdrijven of conflicterende doelen gaan nastreven. Hierbij moet de schoolleider optreden als een verbindende en overkoepelende persoon, die ervoor zorgt dat iedereen dezelfde doelstellingen blijft nastreven. De schoolleiding is hierin relatief sturend.

C) Om de toegang tot bepaalde middelen en hulpbronnen te verschaffen. Voor de totstandkoming van professionele samenwerking zijn bepaalde middelen en hulpbronnen nodig, bijvoorbeeld formulieren, een whiteboard voor bordsessies of een schema dat duidelijk in kaart brengt waar en wanneer lesbezoeken mogelijk zijn. De schoolleider moet deze middelen, maar ook de behoeftes van leerkrachten aan deze middelen, in kaart brengen. Dat betekent dat deze meer intervenieert in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten.

Daarnaast bleek dat de context waarin de scholen zich bevinden, van invloed kan zijn op professionele samenwerking. Naast autonomie en draagvlak, werd een aantal andere factoren gevonden die professionele samenwerking kunnen stimuleren of bemoeilijken; de toegang tot middelen (zowel fysiek als educatief), de grootte en samenstelling van units, de mate waarin de schoolleider inzicht heeft in de behoeften van de leerkrachten en de onderlinge sfeer bleken van invloed te zijn op professionele samenwerking. Tevens werd geconstateerd dat de schoolleider invloed kan uitoefenen op deze factoren. Hiervoor kan de schoolleider verschillende leiderschapsstijlen inzetten. De stijlen zijn verkregen door twee assen tegen elkaar af te zetten, namelijk persoonsgericht leiderschap of taakgericht leiderschap en top-down leiderschap of bottom-up leiderschap. Hieruit voort kwamen vier verschillende leiderschapsstijlen; verbindend leiderschap (inzetten op het verbinden van de medewerkers), stimulerend leiderschap (motiveren van de medewerkers om zich extra in te zetten), faciliterend leiderschap (voornamelijk ondersteunend) en interveniërend leiderschap (sturend leiderschap).

Een schoolleider kan professionele samenwerking stimuleren door zoveel mogelijk contextfactoren die een stimulans voor professionele samenwerking vormen (sfeer, draagvlak, autonomie, middelen, etc.) te benadrukken en tegelijkertijd factoren die professionele samenwerking bemoeilijken (versnippering, gebrek aan middelen, onzekere omstandigheden) te voorkomen. Om draagvlak en autonomie te bevorderen, kan een leider inzetten op stimulerend leiderschap. Hierbij stimuleert de leider de leerkracht om professionele samenwerking eigen te maken en geeft deze de ruimte om dat te doen. Het bieden van middelen en hulbronnen helpt de leerkracht om professionele samenwerking te implementeren in hun dagelijkse praktijk. Daarvoor kan een leider inzetten op faciliterend leiderschap. Om de sfeer binnen de organisatie te stimuleren en tevens om versnippering als gevolg van verschillende normen en waarden tussen leerkrachten te voorkomen, is het aan de leider om verbindend leiderschap in te zetten. Tot slot is het in het geval van een fusie, verhuizing of nieuwe lesmethode nodig om duidelijkheid te scheppen over doelstellingen, de manier om deze te bereiken en wie welke taken heeft. Daarvoor kan een leider interveniërend leiderschap gebruiken. Als een school geen kritieke omstandigheden kent, kan een schoolleider meer bottom-up leiding geven, faciliterend en stimulerend leiderschap.

Samengevat beïnvloedt de organisatiecontext professionele samenwerking, maar kan een schoolleider door middel van verschillende leiderschapsstijlen invloed uitoefenen op de organisatiecontext. Zo kan deze ervoor zorgen dat contextfactoren die negatieve invloed op professionele samenwerking uitoefenen zoveel mogelijk worden voorkomen of verminderd en positieve contextfactoren zoveel mogelijk worden gestimuleerd. Op deze manier kan de schoolleider indirect professionele samenwerking stimuleren.

Inhoudsopgave

1. Inleiding....7
1.1 Professionele samenwerking in de publieke sector 7
1.2 Probleemstelling....8
1.2.1 Doelstelling....8
1.2.2 Vraagstelling....8
1.3 LeerKRACHT....10
1.4 Leiding geven via leerKRACHT 10
1.5 Onderzoeksperspectief & aanpak 11
1.6 Relevantie....11
1.6.1 Wetenschappelijke relevantie....11
1.6.2 Maatschappelijke relevantie 12
1.7 Leeswijzer 13

2. Sectorale ontwikkelingen 14
2.1 Ontwikkelingen in de publieke sector 14
2.2 Bestuurlijke en organisatorische reacties: managed governance, professional governance en de nadruk op samenwerking 15
2.3 De opkomst van professionele leergemeenschappen....15
2.4 Het programma leerKRACHT 15
2.5 Resumé 17

3. Leiding geven aan professionele samenwerking....19
3.1 Professionele samenwerking....19
3.1.1 De professional....19
3.1.2 Professionele samenwerking....22
3.1.3 Resumé....24
3.2 Samenwerking in context 24
3.2.1 Organisatorische factoren 25
3.2.2 Institutionele factoren....27
3.2.3 Culturele factoren 28
3.2.4 Resumé....30
3.3 Leiding geven aan professionele samenwerking 31
3.3.1 Leiderschap 31
3.3.2 Leiderschapsstijlen 32
3.3.3 Verwachtingen vanuit de literatuur 33
3.4 Conceptueel model....34

4. Onderzoeksaanpak....36
4.1 Onderzoeksstrategie....36
4.1.1 Kwalitatief en positivistisch onderzoek 36
4.1.2 Multiple case study 36
4.2 Respondenten....36
4.2.1 Keuze voor de scholen....36
4.2.2 Respondenten 37
4.3 Data verzameling methode 37
4.3.1 Semi-gestructureerde interviews 37
4.3.2 Observaties....38
4.3.3 Operationalisering....39
4.4 Data-analyse 42
4.4.1 Data verwerking met betrekking tot schoolleiders en leerkrachten....42
4.5 Kwaliteitseisen....42
4.5.1 Validiteit 42
4.5.2 Betrouwbaarheid....43

5. Resultaten en analyse....44

5.1 Professionele samenwerking 44
5.1.1 De professional 44
5.1.2 Professionele samenwerking 46
5.1.3 Koppeling aan de literatuur 49
5.2 Contextfactoren 50
5.2.1 Organisatorische factoren 50
5.2.2 Institutionele factoren 54
5.2.3 Culturele factoren 56
5.2.4 Koppeling aan de literatuur 57
5.3 Leiderschap 59
5.3.1 Gedragingen van schoolleiders in de praktijk 59
5.3.2 Koppeling aan de literatuur 64
5.4 Samenvatting en analyse van de resultaten 65

6. Conclusie, discussie en aanbevelingen 69
6.1 Antwoord op de onderzoeksvraag 69
6.2 Theoretische en praktische implicaties 77
6.3 Beperkingen 83

Literatuurlijst 84

Bijlagen 88

Bijlage 1 Respondentenlijst
Bijlage 2 Codeboom
Bijlage 3 Topiclijst interviews en focusgroepen
Bijlage 4 Observatie schema

1. Inleiding

1.1 Professionele samenwerking in de publieke sector

Sinds de jaren tachtig hebben westerse overheids- en non-profitdiensten te maken gehad met hervormingsdruk. In dienstensectoren zoals onderwijs werden '*governance'*-mechanismen geïntroduceerd om dienstensystemen te dereguleren en te decentraliseren en organisaties autonomie te verlenen (Rhodes 1997; Mulford, 2003). Verantwoordelijkheden met betrekking tot curriculum, personeel en budgetten zijn gedelegeerd en beslissingsbevoegdheden zijn overgedragen aan de schoolniveaus. Binnen scholen wordt gedeelde besluitvorming benadrukt, omdat verschillende belanghebbenden (onderwijzend personeel, ouders) zijn geïntroduceerd in besluitvormingsprocessen (Pont et al., 2008). Servicebedrijven zoals scholen zijn ook *'managerialized'* - steeds meer richten ze zich op efficiëntie, output en prestaties om 'value for money' te produceren en verantwoording af te leggen voor hun acties. Bijgevolg zijn we getuige geweest van de opkomst van publieke en non-profit 'managers', zoals schoolleiders, die nieuwe functies innemen en nieuwe relaties aangaan. Deze dubbele beweging van 'governance' en 'managerialism' wordt ook wel *managed governance* genoemd (Noordegraaf & de Wit, 2012). Om scholen aan te passen aan deze veranderende omgevingen, werden scholen gestimuleerd om samenwerkingsverbanden te ontwikkelen, verbindingen en netwerken te vormen en middelen en kennis te delen (Hopkins & Higham, 2007; Pont et al., 2008; de Wit, 2012). Professionele samenwerking kreeg hierdoor een belangrijke rol in het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Webber & Robertson, 1998; Noordegraaf, 2015; Schnabel et al., 2016).

In de praktijk zien we in het onderwijs dan ook steeds meer de nadruk op het belang van samenwerking (Verbiest, 2014). Zo kwam de Onderwijsraad in 2016 in haar advies tot de conclusie dat voor verbetering en vernieuwing van de onderwijskwaliteit, meer aandacht moet komen voor de samenwerkingscompetenties van de leerkracht, de (organisatie)structuur en de cultuur van de school (Onderwijsraad, 2016). Afstemming van deze drie condities kan zorgen voor het bevorderen van samenwerking tussen leerkrachten onderling en leerkrachten en schoolleiding, en in het verlengde hiervan voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Verbiest, 2016). Om dit te kunnen bereiken, verdienen de condities volgens de onderwijsraad aandacht in beleid en uitvoering. Dit wordt concreter in het rapport 'Een krachtige rol voor schoolleiders' dat de Onderwijsraad in april 2018 uitbracht. Hierin gaat meer aandacht naar de rol die de schoolleider kan innemen om het samenwerkend vermogen van de leerkracht te stimuleren. Hierin wordt ingegaan op het belang van professionalisering en een betere positionering van de schoolleider.

Om dit te concretiseren, doet de Onderwijsraad een aantal aanbevelingen, waarin onder andere wordt gesteld dat de schoolleider beter in staat moet worden gesteld om een strategische positie in te nemen ten opzichte van het schoolbestuur (Onderwijsraad, 2016). Maar nog belangrijker voor dit masteronderzoek: er wordt in gesteld dat schoolleiders beter opgeleid moeten worden om (professionele) samenwerking binnen de onderwijssector te kunnen stimuleren. Ook de inspectie van het onderwijs publiceerde een aantal rapporten waarin het belang van samenwerking tussen schoolleiders en leerkrachten wordt benadrukt (onder andere De Staat van de Leraar, 2017; De Staat van de schoolleider, 2017). Hierin wordt gesteld dat de rol van leerkrachten en schoolleiders verandert. Toenemende eisen vanuit de maatschappij (zoals bijvoorbeeld de zorgplicht) vragen om andere vormen van leiderschap, namelijk leiderschap dat zich richt op netwerken en samenwerken (de Wit, 2012). Dezelfde eisen zorgen ervoor dat leerkrachten steeds meer hun competenties moeten ontwikkelen aan de hand van samenwerking en kennisdeling (Verbiest, 2014). Zowel de rol van de leerkracht, als die van de schoolleider moet daarom veranderen volgens de Inspectie van het Onderwijs (2017).

De aandacht voor samenwerkingscompetenties is er volgens de raad echter onvoldoende, zo constateerde de Onderwijsraad in haar rapport (2016). De meeste aandacht gaat nog uit naar het ontwikkelen van individuele competenties van de leerkracht via scholing (Onderwijsraad, 2016). De

raad adviseerde daarom in haar rapport om meer en betere samenwerking in teams te stimuleren en meer aandacht voor structuren en cultuur die het samenwerkend vermogen van de leerkracht kunnen ondersteunen. Onderzoeken van onder andere Hattie (2009), Marzano (2007) en Scheerens (2016) sluiten aan op de conclusies van de Onderwijsraad en inspectie van het onderwijs. Zij concludeerden dat de individuele competenties van leerkrachten moeten worden aangevuld door collectieve competenties. Het is hiervoor belangrijk dat een cultuur wordt gecreëerd waarin wordt samengewerkt en waarin kennis kan worden gedeeld (Frissen et al., 2016; Ketelaar et al., 2012; Louws, 2016; Priestley et al., 2012; 2015).

1.2 Probleemstelling

Professionele samenwerking is moeilijk tot stand te brengen (Ernst & Yip, 2009). De professional wordt gekenmerkt door een hoge mate van autonomie en werkt van oudsher als een geïsoleerd eiland (de Bruijn, 2010). Bovendien ontbreekt een feedbackcultuur in veel professies (de Bruijn, 2010). Samenwerking met andere professionals betekent inleveren op eigen autonomie. Professionele samenwerking kan hierdoor op weerstand stuiten bij onderwijsprofessionals (Noordegraaf, 2015). Bovendien zijn professionals volgens de Bruijn (2010) niet voldoende uitgerust om samenwerking te faciliteren. Het groeiende aantal professionele samenwerkingsverbanden in het onderwijs vraagt daarom om een ander type expertise (de Bruijn, 2010; de Wit, 2012; Ernst & Yip, 2009). Hierin is een rol weggelegd voor de schoolleider (Ernst & Yip, 2009). De kwaliteit van lessen op scholen in het primair en voortgezet onderwijs hangt namelijk indirect samen met de capaciteiten van schoolleiders (Hallinger & Heck, 1996, 1998; Leithwood & Jantzi, 2000; Burke et al., 2006). Hoe beter schoolleiders in staat zijn om de leerkrachten te faciliteren, hoe beter de lessen zijn die zij geven (Inspectie van het Onderwijs, 2013a; Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow, & Easton, 1998). Daarom kan het lonen om schoolleiders beter uit te rusten met de kennis en vaardigheden die nodig is om professionele samenwerking te managen.

Leiderschap in het onderwijs staat echter onder druk (Verbiest, 2016). Hiervoor kunnen meerdere redenen worden genoemd. Prestatie eisen vanuit de maatschappij en politiek botsen met de professionele waarden van leerkrachten in het onderwijs, wat druk legt op de schoolleider (Noordegraaf, 2015). Professionele waarden zoals betrouwbaarheid, flexibiliteit, autonomie en het centraal stellen van de leerling staan vaak op gespannen voet met prestatie eisen, zoals de optimalisatie van werkprocessen en de verbetering van de efficiëntie en effectiviteit van scholen (Ackroyd et al., 2007; Noordegraaf 2007; Hendrikx en van Gestel, 2016). Schoolleiders moeten hierdoor voortdurend laveren tussen de externe ontwikkelingen, onderwijsvernieuwingen, publieke druk en regelgeving enerzijds, en de professionele waarden en behoeften van hun leerkrachten anderzijds (de Wit, 2012). Als gevolg hiervan is het organiseren van professionele samenwerking een complexe opgave voor schoolleiders (de Wit, 2012). Toch is het voor verbetering van het onderwijs belangrijk om inzicht te vergaren in professionele samenwerking en de manier waarop deze vorm van samenwerking gestimuleerd kan worden door de schoolleiding (Verbiest, 2014).

1.2.1 Doelstelling

Dit onderzoek wil daarom bijdragen aan de kennis over leiderschap bij professionele samenwerking tussen onderwijsprofessionals in het primair onderwijs. Ten eerste omdat de kennis over professionele samenwerking en de rol van leiderschap nog relatief beperkt is, met name als het gaat om de context van scholen die professionele samenwerking kan beïnvloeden. Dit onderzoek wil namelijk laten zien dat een leiderschapsstijl niet zomaar a priori kan worden bepaald, zonder oog te hebben voor de context van een organisatie. In de bestaande literatuur is dit juist wel de tendens; op basis van de kenmerken van professionals en op basis van wat we weten over professionele samenwerking, concluderen de huidige onderzoeken in het algemeen welke leiderschapsstijl het meest passend is om professionele samenwerking te stimuleren. Dit onderzoek wil laten zien dat het moeilijk is voorafgaand aan de praktijk de meest passende leiderschapsstijl te bepalen. De context van de organisatie speelt namelijk een grote rol. In de bestaande literatuur krijgt de context van een

organisatie weinig aandacht, waardoor qua leiderschapsstijlen bij professionele samenwerking alleen iets algemeens kan worden gezegd. Dit onderzoek wil hier theoretisch iets aan toevoegen. Meer specifieke kennis op het gebied van leiderschap bij professionele samenwerking binnen relevante contexten in het primair onderwijs, kan schoolleiders helpen bij het managen van professionele samenwerking.

Dit onderzoek wil tevens meer inzicht bieden in stimuli en barrières voor professionele samenwerking, omdat dit kan leiden tot verbetering van de onderwijskwaliteit in het primair onderwijs. Doel is daarom om niet alleen theoretisch te bekijken hoe een leiderschapsstijl aangepast kan worden aan de context van een situatie, maar dit ook in de praktijk te positioneren. Concreet wil dit onderzoek dan ook een aantal voorbeelden geven van omstandigheden die dusdanig kritische gevolgen hebben, dat aanpassing van de leiderschapsstijl nodig is. Tevens wordt aangetoond hoe op basis van die kennis, leiderschapsstijlen kunnen worden aangepast aan de context. Dit onderzoek kan daarin maatschappelijk gezien iets toevoegen. Zie voor verdere uitwerking van deze punten de wetenschappelijk en maatschappelijke relevantie. Om dit te bereiken wordt aandacht besteed aan de rol van de schoolleider in het managen van professionele samenwerking, binnen de organisatiecontext van scholen in het primair onderwijs.

1.2.2 Vraagstelling

We willen in dit onderzoek bepalen hoe professionele samenwerking binnen de context van het primair onderwijs kan worden gemanaged. De nadruk wordt hierbij gelegd op de leiderschapsstijl van de schoolleider. Tevens wordt aandacht geschonken aan de context waarin de scholen uit dit onderzoek zich begeven. Er zijn dus twee belangrijke concepten die met elkaar moeten worden verbonden (leiderschapsstijl en professionele samenwerking) binnen een specifieke context, welke tevens onder de loep zal worden genomen. Om deze concepten te kunnen onderzoeken, is in dit onderzoek de volgende hoofdvraag gesteld:

Welke vormen van leiderschap dragen binnen de context van scholen in het primair onderwijs bij aan de bevordering van professionele samenwerking en waarom?

De hoofdvraag is opgesplitst in vijf deelvragen, drie theoretische vragen die door middel van literatuurstudie worden beantwoord en twee vragen die door middel van interviews en observaties zullen worden beantwoord:

Theoretisch:

1. *Wat is professionele samenwerking?*

Professionele samenwerking is een van de concepten uit de hoofdvraag. Het is daarom belangrijk om dit concept te behandelen in het theoretisch kader. Met deze deelvraag zal worden ingegaan op de kenmerken van professionals en professionele samenwerking. Dit is van belang om te begrijpen waarom organisaties met veel professionals om een ander soort leiderschap vragen dan organisaties waar dit niet het geval is. Het kan ook verklaren waarom het managen van professionele samenwerking moeilijk is.

2. *Wat is leiderschap?*

Met deze deelvraag wordt beoogd om een beeld te geven van de verschillende leiderschapsstijlen die de theorie uiteenzet. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen leiderschapsstijlen die *top down of bottom up* zijn, en stijlen die gericht zijn op de werknemer (*person focused)* of op de taak (*task focused).* Aan de hand hiervan kunnen zeven verschillende leiderschapsstijlen worden onderscheiden. Deze worden vervolgens kort uitgelegd.

3. *Hoe kan leiding worden gegeven aan professionele samenwerking?*

Met deze deelvraag worden de concepten ‘professionele samenwerking’ en ‘leiderschap’ uit de hoofdvraag aan elkaar gelinkt. Hierin wordt besproken wat de theorie zegt over leiding geven aan professionele samenwerking. Daarbij is ook het begrip ‘organisatiecontext’ van belang. De organisatiecontext kan namelijk een stimulans of barrière vormen voor professionele samenwerking en een leider moet weten hoe deze hierop inspeelt. Daarom wordt in deze vraag ook rekening gehouden met de contextfactoren die volgens de theorie invloed kunnen hebben op professionele samenwerking.

Empirisch:

4. *Wat hebben leerkrachten van scholen in het primair onderwijs nodig voor professionele samenwerking?*

Deze deelvraag gaat over de behoefte en percepties van de leerkrachten van de scholen uit dit onderzoek. Met behulp van interviews wordt bepaald wat leerkrachten nodig hebben van de schoolleider(s) om te kunnen komen tot professionele samenwerking. In deze vraag wordt zowel aandacht besteed aan de behoeften van de leerkrachten, als aan de invloed van de organisatie context op deze behoeften. Het antwoord op de vraag zal dus inzicht geven over aan welke voorwaarden moet worden voldaan volgens leerkrachten om te kunnen samenwerken. Het biedt tevens inzicht in welke contextfactoren volgens de respondenten van belang zijn om rekening mee te houden.

5. *Welke vorm(en) van leiderschap bevordert(bevorderen) professionele samenwerking volgens leerkrachten scholen in het primair onderwijs?*

Als duidelijk is wat de leerkrachten nodig hebben van schoolleiders en hoe de organisatiecontext hier een rol in speelt, kan worden bepaald welke vormen van leiderschap professionele samenwerking kunnen bevorderen. Aan de hand van interviews zal worden bepaald welke vormen van leiderschap wel of geen bevorderend effect hebben op de samenwerking tussen leerkrachten.

Het antwoord op vraag 4 en 5 geeft inzicht in wat leerkrachten nodig hebben om professioneel te kunnen samenwerken en door middel van welke leiderschapsstijlen dit kan worden bereikt. Dan is uiteindelijk de vraag wat dit betekent voor de praktijk? De conclusie geeft hierop een antwoord.

1.3 LeerKRACHT

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, wordt in dit onderzoek een specifieke case bekeken waarin professionele samenwerking kan worden uitgediept. Het programma LeerKRACHT vormt hiervoor de ideale mogelijkheid, omdat hierbij sprake is van het implementeren van professionele samenwerking, waarbij de schoolleider ook een rol heeft. LeerKRACHT is een programma dat scholen wil helpen bij het vormgeven van professionele samenwerking door ze te vormen tot professionele leergemeenschap. LeerKRACHT wil op scholen een transformatie tot stand brengen naar een cultuur waarin leraren verantwoordelijkheid nemen voor hun professionele ontwikkeling en daarbij worden ondersteund door de schoolleiding, gericht op het samen ontwikkelen en doorvoeren van verbeteringen in het lesgeven. Voor de beoogde cultuurverandering is een duidelijke richting aangegeven, namelijk professionele samenwerking. Op het programma wordt in hoofdstuk 2 dieper ingegaan. Aangezien we met deze scriptie willen onderzoeken welke leiderschapsstijlen schoolleiders in staat stellen om professionele samenwerking te managen, biedt het onderzoeken van het programma leerKRACHT een relevante manier om dit te doen.

1.4 Leiding geven via leerKRACHT

LeerKRACHT is een relatief jong programma, ontworpen in 2013. Het is daarom interessant om te toetsen welke resultaten in de afgelopen jaren zijn behaald en waar nog stappen gemaakt kunnen worden. Tevens heeft de Onderwijsraad onlangs een rapport uitgebracht dat ingaat op de veranderende rol en taken van de schoolleider (zie: ‘Een krachtige rol voor schoolleiders’, Onderwijsraad, april 2018). Hierin wordt onder andere aandacht besteed aan de professionalisering

van de schoolleiding en het feit dat zij zich op strategisch gebied meer moeten ontwikkelen, met name om samenwerkingsverbanden (zowel intern als extern) te kunnen vormen. De aandacht van de Onderwijsraad voor de rol van de schoolleiding bij professionele samenwerking geeft de mogelijkheid (en waarde) om hier meer onderzoek naar te doen en vormt hiermee een tweede aanleiding voor dit master onderzoek. Tot slot heeft het programma leerKRACHT de afgelopen tijd een dusdanig grote groei doorgemaakt, dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de urgentie voelde om onderzoek te laten doen naar de effecten ervan. In opdracht van het NRO voeren onderzoekers van Universiteit Utrecht en onderzoek- en adviesbureau Oberon daarom onderzoek uit naar leerKRACHT. Dit onderzoek kan hierop een aanvulling vormen.

1.5 Onderzoeksperspectief en aanpak

In dit onderzoek wordt de literatuur van Noordegraaf (2015), Verbiest & Vandenberghe (2002) en de Bruijn (2010) gebruikt om naar het fenomeen professionele samenwerking te kijken. De theorie identificeert kenmerken van professionals die het managen van professionele samenwerking bemoeilijken. Hierbij wordt tevens ingegaan op contextfactoren (zoals de leeftijd en grootte van de organisatie) die het ontstaan van professionele samenwerking kunnen bemoeilijken of vergemakkelijken. Dit wordt gedaan met behulp van de theorie van Mintzberg (1993) en Skaalvik & Skaalvik (2009). Vervolgens wordt onder andere de theorie van Burke et al. (2006) gebruikt om te bepalen hoe een leider professionele samenwerking kan managen. Voor het beantwoorden van de hoofdvraag wordt empirisch onderzoek verricht aan de hand van interviews en focusgroepen met schoolleiders en leerkrachten van PO scholen die participeren in het programma leerKRACHT. Dit programma reikt handvatten aan om professionele samenwerking op scholen te bevorderen. Het beantwoorden van de hoofdvraag zal worden gedaan aan het hand van vijf deelvragen. De beantwoording van de deelvragen 1-3 zullen samen het theoretisch kader vormen. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van academische literatuur. Concepten die centraal staan in het theoretisch kader zijn: professionele samenwerking, contextfactoren die hiervoor een stimulans of barrière kunnen vormen en leidinggeven aan professionele samenwerking. Na verheldering van deze begrippen zal worden gekeken welke kenmerken van professionals en welke contextfactoren volgens de respondenten van belang zijn voor het stimuleren van professionele samenwerking. Deze inzichten zullen worden verkregen vanuit interviews en focusgroepen met leerkrachten en schoolleiders van scholen in het primair onderwijs. Uiteindelijk kunnen door de combinatie van de literatuur en de gevonden data conclusies worden getrokken over welke leiderschapsstijlen kunnen worden ingezet om professionele samenwerking te bevorderen.

1.6 Relevantie

In de regel wordt de relevantie van een onderzoek beschreven aan de hand van de maatschappelijke en wetenschappelijke meerwaarde van de resultaten. Deze paragraaf beschrijft daarom voor wie het onderzoek een meerwaarde heeft en wat het onderzoek bijdraagt aan de beschikbare wetenschappelijke kennis binnen het onderzoeksterrein.

1.6.1 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage op twee niveaus: een algemene bijdrage aan de literatuur over leiderschap bij professionele samenwerking en een specifieke bijdrage aan de kennis over de werkende mechanismen achter het programma LeerKRACHT.

Bijdrage aan de literatuur over leiderschap en professionele samenwerking

Het onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage aan de kennis over leiderschap in het onderwijs. Er is in de literatuur met name aandacht voor losse vormen van leiderschap in het onderwijs (Houghton & Yoho, 2005; Ernst & Yip, 2009). Hierin worden de verschillende leiderschapsstijlen uiteengezet en wordt onderzocht hoe deze stijlen op zichzelf kunnen bijdragen aan de samenwerking tussen schoolleiders en leerkrachten en leerkrachten onderling. Er is echter weinig onderzoek gedaan naar welke leiderschapsvormen beter of minder bijdragen aan

samenwerking, in vergelijking met elkaar (Inspectie van het onderwijs, 2013a). Dit onderzoek legt de focus daarom niet zozeer op één vorm van leiderschap en de manier waarop dit kan bijdragen aan samenwerking met en tussen medewerkers, maar op verschillende vormen van leiderschap. In de conclusie zal dus iets worden gezegd over de mate waarin bepaalde leiderschapsvormen wel of juist niet kunnen bijdragen aan professionele samenwerking.

De onderzoeken die wél zijn gedaan naar meerdere vormen van leiderschap, zijn niet specifiek op de onderwijscontext gefocust (zie bijvoorbeeld Burke et al., 2006). In het theoretisch kader wordt context benoemd als een belangrijke factor die van invloed kan zijn op professionele samenwerking. Daarom is het van belang bij leiderschap aan professionele samenwerking om specifiek oog te hebben voor de context waarin de samenwerking plaatsvindt (Verbiest, 2014; 2016; Burke et al., 2006). Dat wordt met dit onderzoek gedaan.

Bijdrage aan de kennis over het programma LeerKRACHT
Eerder kortlopend onderzoek naar de effectiviteit van het programma van Stichting LeerKRACHT door Universiteit Utrecht en Oberon liet effecten zien van de LeerKRACHT-aanpak op de schoolcultuur (LeerKRACHT, 2016). Die effecten werden onder meer zichtbaar in gezamenlijke ontwikkeling van didactiek en de actieve aanwezigheid van de schoolleider op de werkvloer. Noordegraaf et al. (2015) vonden in hun onderzoek naar professioneel vermogen dan ook dat leraren die meedoen aan LeerKRACHT beter in staat zijn om te gaan met uitdagingen en lasten van hun werk in vergelijking met leraren die niet meedoen aan LeerKRACHT. Dit had een positief effect op de kwaliteit van hun lesgeven en op schoolprestaties. Beide onderzoeken hebben aandacht voor de effecten van LeerKRACHT. De resultaten zeggen iets over de tevredenheid van werken met het programma of de mate waarin het programma geïmplementeerd is in de school. Zij geven echter nog geen antwoord op de vraag wat de achterliggende mechanismen zijn die bijdragen aan de verbetering van de onderwijskwaliteit, zoals schoolleiderschap. Daarom is dit onderzoek niet gericht op de effecten van leerKRACHT, maar op het verklaren hoe leiderschapsvormen invloed hebben op professionele samenwerking.

Tot slot zijn met betrekking tot de rol van de schoolleider in leerKRACHT met name onderzoeken gedaan waarin de vraag werd gesteld of de schoolleider aanwezig was bij alle verschillende werksessies die het programma aanbiedt. Hierin werd in deelresultaten aangetoond in hoeverre schoolleiders deden wat van ze verwacht werd vanuit het leerKRACHT programma. Naar de invloed van de schoolleider op samenwerking – bijvoorbeeld de vraag wat het voor de samenwerking betekent als de schoolleider doet wat er vanuit leerKRACHT wordt verwacht of welke leiderschapsstijlen de schoolleiders vertoonden tijdens de sessies- is geen onderzoek gedaan. Daarin kan dit onderzoek een aanvulling vormen.

1.6.2 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek kan op vier manieren maatschappelijke bijdrage leveren; voor de verbetering van de opleiding voor schoolleiders, specifiek bijvoorbeeld voor de uitbreiding van het aanbod van de VO-Academie, voor het verbeteren van het programma leerKRACHT zelf, voor schoolbesturen en voor de respondenten zelf uit dit onderzoek, schoolleiders en leerkrachten.

Opleiding schoolleiders
De resultaten van dit onderzoek, waarin inzicht verkregen wordt in de effecten van leiderschapsvormen die professionele samenwerking bevorderen, kunnen gebruikt worden voor het verbeteren van de opleiding tot schoolleider. De leiderschap die het meeste blijkt bij te dragen aan professionele samenwerking in het primair onderwijs, kan meer aandacht krijgen in het cursusaanbod voor schoolleiders. 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.

Innoveren leerKRACHT
De resultaten van dit onderzoek zijn bovendien relevant voor het programma leerKRACHT. De kennis over de leiderschapsvormen van de schoolleider kunnen bijdragen aan het verder ontwikkelen van het programma. Zo blijkt uit dit onderzoek bijvoorbeeld dat het risico op versnippering bij de indeling in units erg groot is. De schoolleider kan dit risico verkleinen door een overkoepelende visie te houden en de units met elkaar te verbinden. Dit betekent voor het programma leerKRACHT dat zij wellicht meer aandacht kunnen besteden aan het in staat stellen van de schoolleiding om dit te doen, of bijvoorbeeld zelf meer verbindingssessies te organiseren.

Schoolbesturen
Dit onderzoek is ook relevant voor de schoolbesturen van de participerende scholen. Het onderzoek biedt bijvoorbeeld handvaten voor het opzetten van trainingen of lessen binnen dit leertraject. Het geeft ook een beeld van de manieren waarop de samenwerking kan worden gestimuleerd, zodat de onderwijskwaliteit kan worden verbeterd.

Respondenten: schoolleiders en leerkrachten
Daarnaast zijn de resultaten relevant voor de respondenten omdat het onderzoek hen inzicht biedt in hun samenwerkingsrelaties en leiderschapsstijlen. Met de kennis over welke leiderschapsstijlen professionele samenwerking bevorderen, kunnen zij gericht aanpassingen maken in hun interactie met leerkrachten. Ook de leerkrachten kunnen met hun deelname aan dit onderzoek een bijdrage leveren aan deze kennis. Uiteindelijk zal de verkregen kennis uit dit onderzoeken ook voor hen iets kunnen toevoegen. De inzichten over hoe professionele samenwerking gestimuleerd kan worden, geeft hen de kennis om deze samenwerking daadwerkelijk te optimaliseren. Een betere samenwerking draagt bij aan de onderwijskwaliteit van de leerkrachten. Bovendien ondersteunt het onderzoek door inzichten te verschaffen volgens Koppenjan en Klijn (2004) het leerproces van organisaties.

1.7 Leeswijzer
Om de achtergrond van dit onderzoek te kunnen begrijpen, wordt in hoofdstuk 2 kort ingegaan op de sectorale ontwikkelingen die hebben geleid tot de totstandkoming van het programma leerKRACHT. Vervolgens wordt in het theoretisch kader aandacht besteed aan leidinggeven aan professionele samenwerking. Dit wordt gedaan aan de hand van drie onderdelen; Professionele samenwerking, de organisatiecontext (waarin de invloed van cultuur en omgevingskenmerken op professionele samenwerking wordt besproken) en leiderschap aan professionele samenwerking. Na het theoretisch kader worden de methodologische keuzes die in dit onderzoek zijn gemaakt verantwoord. Vervolgens worden de resultaten van de interviews uiteengezet in hoofdstuk 5 en worden deze geanalyseerd. Hierbij wordt tevens ingegaan op hoe de gevonden resultaten zich verhouden tot de gevonden literatuur. De resultaten en de analyses leiden tot conclusies in hoofdstuk zes. Hierin is tevens een discussie paragraaf opgenomen waarin de beperkingen van dit onderzoek en mogelijkheden voor vervolgonderzoek worden besproken.

2. Sectorale ontwikkelingen

Dit hoofdstuk gaat in op de ontwikkelingen die ertoe hebben geleid dat er in het onderwijs veel meer aandacht is voor programma's zoals LeerKRACHT. Eerst wordt ingegaan op sectorale ontwikkelingen (2.1), vervolgens wordt aandacht besteed aan de bewegingen *managed governance en professional governance*, waarbij de nadruk kwam te liggen op de professionalisering van de leerkracht en de schoolleider (paragraaf 2.2). Om te kunnen professionaliseren, gingen veel scholen over op het vormen van professionele leergemeenschappen (PLG's), waarbij wordt ingezet op professionele samenwerking (2.3). Tot slot wordt een specifiek programma bekeken dat scholen helpt te professionaliseren, namelijk leerKRACHT. Dit programma staat centraal in dit onderzoek en wordt uitgewerkt in paragraaf 2.4.

2.1 Ontwikkelingen in de publieke sector

Sinds de jaren tachtig hebben westerse overheids- en non-profitdiensten te maken gehad met hervormingsdruk (de Wit, 2012). Ook het Nederlandse onderwijs wordt constant uitgedaagd. Ontwikkelingen op het gebied van ICT, veranderingen in de leerling-populatie, nieuwe onderwijsconcepten en wetenschappelijke inzichten in leerprocessen, veranderen in rap tempo de eisen aan het onderwijs (OCW, 2013). Met name de economisering van de maatschappij en individualisering van de bevolking zijn bepalend geweest voor de opkomst van andere organisatievormen in het onderwijs (Noordegraaf & Geuijen, 2011). Door de economisering is meer prioriteit komen te liggen op de vraag hoe publieke middelen zo efficiënt mogelijk kunnen worden ingezet. Door individualisering is meer nadruk komen te liggen op de wensen van burgers en waarde creëren voor de maatschappij. Burgers zijn tevens kritischer geworden en willen waar voor hun geld (Noordegraaf & Geuijen, 2011). Dat betekent dat verantwoordingsmechanismen en prestatiemetingen prominenter zijn geworden in het onderwijs. Scholen kunnen niet alleen meer lesgeven volgens hun standaard curricula, maar moeten expliciet aantonen dat ze prestaties leveren en efficiënt werken, en wel conform bedrijfsmatige modellen (Noordegraaf & Geuijen 2011). De nadruk op efficiëntie en prestaties via bedrijfsmatige modellen, past typisch binnen het New Public Management gedachtegoed (Hood, 1991).

2.2 Bestuurlijke en organisatorische reacties: *managed governance, professional governance* en de nadruk op samenwerking

Als reactie op de bovengenoemde ontwikkelingen, zijn twee bewegingen te zien in het onderwijs. Ten eerste stelt Sleegers (1994) dat de nadruk op efficiëntie en prestatie (vanuit het economische paradigma) heeft geleid tot veranderingen in de organisatie van het publieke domein (Sleegers, 1994). Het leidde tot de opkomst van *managerialised governance* (de Wit, 2012). Servicebedrijven zoals scholen zijn *'managerialized'* omdat ze zich vanuit de maatschappij steeds meer moeten richten op efficiëntie, output en prestaties om 'value for money' te produceren en verantwoording af te leggen voor hun acties (de Wit, 2012). Bijgevolg zijn we getuige geweest van de opkomst van publieke en non-profit 'managers', zoals schoolleiders, die nieuwe functies innemen en nieuwe relaties aangaan. Tevens werden '*governance'*-mechanismen geïntroduceerd om dienstensystemen te dereguleren en te decentraliseren en organisaties autonomie te verlenen (Rhodes, 1997; Mulford, 2003). Verantwoordelijkheden met betrekking tot curriculum, personeel en budgetten zijn gedelegeerd en beslissingsbevoegdheden zijn overgedragen aan de schoolniveaus. Binnen scholen wordt gedeelde besluitvorming benadrukt (Pont et al., 2008).

Deze decentralisatie en focus op gedeelde besluitvorming, past binnen de *professional governance* ontwikkeling (Coonen, 2010). Hiermee bedoelen we de eigen positie, erkenning, professionaliteit en waardering voor het leraren beroep, waarbij leraren worden gezien als deelnemers aan het debat met de bestuurders en de (semi-)overheid over de kwaliteit van het onderwijs en inspraak hebben op onderwijsinnovaties (Coonen, 2010). Leraren voelen vaak de druk van het management om aan bepaalde eisen te voldoen zonder bij de vaststelling hiervan voldoende betrokken te zijn. Leraren

krijgen hierdoor de indruk dat zij niet aan het roer staan, maar dat de managers en de bestuurders de dienst uitmaken (Onderwijsraad, 2007). Gepleit wordt voor andere verhoudingen (Onderwijsraad, 2007) waarin de balans wordt herzien. Gezien vanuit het perspectief van *professional governance* dienen de leraar en de beroepsgroep een meer zichtbare en meer overtuigende rol te gaan spelen als het gaat om de vernieuwing van het onderwijs en de uitoefening en ontwikkeling van het beroep van leraar (Coonen, 2010).

Om scholen aan te passen aan de nieuwe management vormen (*managed governance*) en de vraag naar meer erkenning van de professional (*professional governance*), moesten scholen een manier vinden om meer kennis en middelen te delen en professionals te *empoweren*. Samenwerking werd de wijze waarop dit kon worden bewerkstelligd (Verbiest, 2014). Om te werken aan professionalisering, moesten scholen groeien naar een cultuur van collegialiteit en van een voortdurend streven naar verbetering (Verbiest, 2014). In de praktijk zien we in het onderwijs dan ook steeds meer de nadruk op het belang van samenwerking. Scholen werden gestimuleerd om samenwerkingsverbanden te ontwikkelen, verbindingen en netwerken te vormen en middelen en kennis te delen (Hopkins & Higham, 2007; Pont et al., 2008; de Wit, 2012). Professionele samenwerking kreeg hierdoor een belangrijke rol in het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Webber & Robertson, 1998; Noordegraaf, 2015; Schnabel et al., 2016).

2.3 Opkomst van de Professionele leergemeenschap

Professionele samenwerking krijgt in het onderwijs veelal vorm aan de hand van professionele leergemeenschappen, oftewel PLG's (Verbiest, 2014). Ten eerste omdat PLG's een handvat kunnen bieden voor de leerkracht om met de *toenemende complexiteit* van haar werk om te gaan (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Het mondiger worden van ouders en het feit dat leerkrachten steeds meer taken krijgen (bijvoorbeeld passend onderwijs of het aanleren van '21st century skills') zijn voorbeelden van toenemende complexiteit. Om met deze toenemende complexiteit om te kunnen gaan, dienen leerkrachten hun werk te delen met hun collega leerkrachten, de schoolleiding, ouders en overige betrokkenen in de samenleving. Dit vraagt een intensieve samenwerking (Mitchell & Sackney, 2000). Ten tweede krijgen zowel leerkrachten als schoolleiders in professionele leergemeenschappen de mogelijkheid om hun kennisbasis en competenties te ontwikkelen (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Kennisdeling en feedback tussen leerkrachten zorgt er niet alleen voor dat leerkrachten zichzelf onderwijskundig en pedagogisch kunnen blijven verbeteren, het versterkt ook hun samenwerkingscompetenties. Hierdoor dragen professionele leergemeenschappen bij aan de verdere *professionalisering* van het beroep van leerkracht (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Tot slot zouden professionele leergemeenschappen betere condities bieden voor *onderwijsvernieuwing* (DuFour & Eaker, 1998; Louis et al., 1995; Leithwood & Jantzi, 2000; Verbiest & Vandenberghe, 2002). Door hun geïsoleerde houding missen leerkrachten de interactie met collega's, waardoor ze weinig nieuwe inzichten in hun eigen lessen of in eventuele innovaties hebben (de Bruijn, 2010). 'Juist in een tijd waarin scholen in toenemende mate geconfronteerd worden met nieuwe uitdagingen en verwachtingen, zoals meer opvoedingstaken, meer maatwerk en meer kwaliteitszorg, is een ondersteunende omgeving voor leerkrachten vereist' (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Via een professionele leergemeenschap kunnen structureel momenten voor interactie met collega's worden ingebouwd in de schoolstructuur. Zo wordt het gesprek over onderwijs en pedagogiek gestimuleerd en wordt de mogelijkheid geboden voor onderwijsvernieuwing (Verbiest, 2014).

2.4 Het programma LeerKRACHT

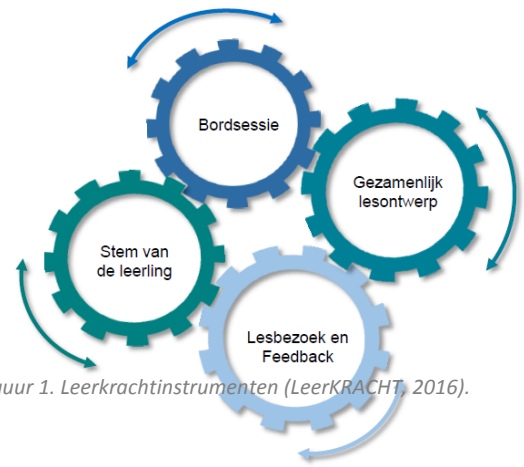
Een specifiek programma dat scholen wil helpen zich te vormen tot professionele leergemeenschap is het programma leerKRACHT. LeerKRACHT is een programma van circa twee jaar, waarin de school met behulp van expert coaches tot een duurzame professionele leergemeenschap wordt gevormd (LeerKRACHT, 2016). Het programma is in het schooljaar 2012-2013 samen met scholen voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs ontwikkeld en bestaat uit een reeks interventies waarbij vier 'kernactiviteiten' centraal staan. Het programma biedt

enerzijds een set van instrumenten aan om kennisdeling en samenwerking binnen de school te bevorderen. Anderzijds zet het ook in op het vormen van een samenwerkings*cultuur* ('Elke dag samen een beetje beter', LeerKRACHT) (LeerKRACHT, 2016). Het draagt hiermee bij aan de stimulatie van samenwerkingscompetenties van leerkrachten en schoolleiders, het vormen van een collectieve organisatiestructuur en het in staat stellen van scholen om zich tot lerende organisatie te ontwikkelen (LeerKRACHT, 2016).

Cultuur
Het doel is om een transformatie tot stand te brengen naar een school waarin leraren verantwoordelijkheid nemen voor hun professionele ontwikkeling en daarbij worden ondersteund door de schoolleiding, gericht op het samen ontwikkelen en doorvoeren van verbeteringen in het lesgeven (LeerKRACHT, 2016). Voor de beoogde cultuurverandering is een duidelijke richting aangegeven (samenwerking). Op deze manier worden leraren in staat gesteld om zelf, in onderlinge samenwerking, de keuzes te maken die bijdragen aan verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs en de leerresultaten van hun leerlingen. LeerKRACHT wil ervoor zorgen dat de scholen zich uiteindelijk omvormen tot *lerende organisatie;* een organisatie die zelf het vermogen bezig om te blijven innoveren, ook nadat het programma is afgerond (LeerKRACHT, 2016).

Instrumenten
De instrumenten die worden aangereikt, komen oorspronkelijk vanuit het bedrijfsleven (LeerKRACHT, 2016). Deze instrumenten moeten leerkrachten in staat stellen om samen te werken en kennis te delen. Elk startteam (bestaande uit een schoolleider en 2 docenten) doorloopt in de eerste acht weken een vast programma waarin ze de instrumenten eigen maken. De scholen worden ondersteund door een coach, voorgedragen door de deelnemende scholen. De coach wordt door een expertcoach vanuit LeerKRACHT getraind in het werken met de transformatieaanpak zodat deze in de toekomst zelfstandig een transformatieaanpak kan begeleiden (LeerKRACHT, 2016). De coach zorgt voor regelmatige evaluatie van de uitvoering van het programma en de activiteiten van de leraren, de schoolleiding en zichzelf. De schoolleider heeft hierin een grote rol, niet alleen faciliterend maar ook in de stimulatie van leerkrachten om de instrumenten te gebruiken. Hieronder worden ze verder uitgewerkt.

De basis van de aanpak wordt gevormd door vier leerKRACHT-instrumenten (LeerKRACHT, 2016): Bordsessies, Gezamenlijk lesontwerp, Lesbezoek en feedback en de Stem van de leerling (zie figuur 1). Samen vormen ze de methodiek van leerKRACHT.



Bordsessie (BS)
Effectieve, korte werksessies, waarin leraren en schoolleiding wekelijks (leerling)resultaten bespreken, doelen bepalen en verbeteracties afspreken.

Gezamenlijk lesontwerp (GL)
Vertaling van de doelen van het bord naar de dagelijkse lespraktijk. Leraren bereiden samen lessen voor, bepalen per les wat ze willen bereiken en innoveren zo het onderwijs.

Lesbezoek+Feedback (LB+FB)
Leraren observeren bij elkaar of het bij GL beoogde effect op de leerlingen wordt behaald en bespreken dit samen na.

Stem van de leerling (LL)
Inspiratiebron voor de verbetering. Leerlingen geven leraren feedback over het onderwijs en doen suggesties voor verbeteringen.

Figuur 1. Leerkrachtinstrumenten (LeerKRACHT, 2016).

Bordsessies
Dit zijn korte, staande teamsessies waarin leraren en schoolleiders leerresultaten bespreken en verbeteracties afspreken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van borden, waarop doelen en acties worden bijgehouden. Deze sessies duren gemiddeld vijftien minuten. Elke bordsessie wordt geopend met een 'check in', waarmee wordt geïnventariseerd hoe ieder teamlid zich voelt en wat deze eventueel nodig heeft of juist aan een ander kan bieden die dag. De focus ligt op de afspraken die zijn gemaakt, of deze afspraken zijn nagekomen en op het maken van nieuwe afspraken. De bordsessies fungeren in de praktijk als vervanging van teamvergaderingen, waarbij het hele team aanwezig is. Bordsessies worden gehouden met gemiddeld 6 leerkrachten. In de praktijk resulteert dit in de indeling in 'units' door de scholen (niet door leerKRACHT). Een unit bestaat uit een aantal leerkrachten die veel met elkaar te maken hebben (bijvoorbeeld omdat ze allen in dezelfde bouw lesgeven).

Gezamenlijk lesontwerp
Het gezamenlijk lesontwerp is een gezamenlijke voorbereiding van lessen. Hierbij worden ervaringen uitgewisseld en verbeteringen aan de lesmethodes aangebracht. Tevens worden de doelen die in de bordsessies zijn opgesteld naar de praktijk vertaald. Leraren werken hierbij samen om lessen te evalueren en aanpassen. De bedoeling van het gezamenlijk lesontwerp is dat de leerkrachten bij elkaar zitten en samen hun lessen evalueren en voorbereiden. Hiermee wordt kennisdeling en innovatie gestimuleerd. Dit wordt gedaan aan de hand van een formulier dat door leerKRACHT wordt aangereikt, maar kan ook zonder formulier worden gedaan.

Lesbezoek en feedback
Om de lessen te kunnen evalueren, wordt gebruik gemaakt van lesobservaties. Lesobservaties zijn observaties van leerkrachten bij elkaar, om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven. Dit instrument bestaat uit twee onderdelen. Enerzijds het lesbezoek van leerkrachten bij elkaar. Dat betekent dat een leerkracht 10 tot 15min aansluit bij een les van een collega, om te zien hoe deze lesgeeft. Achteraf wordt een moment samen gepland waarin feedback wordt gegeven aan elkaar op de lesmethode –en didactiek.

Stem van de leerling
De leerlingen geven feedback aan de docenten over het onderwijs. Ze geven richting aan verbeteringen, zodat de docenten kunnen bepalen hoe ze onderwijsverbetering vormgeven. Dit onderdeel is minder van belang voor dit master onderzoek, omdat dit onderzoek gaat om de link tussen schoolleiding en leerkrachten en dus niet om de rol van de leerlingen hierin. Er zal dus verder niet veel aandacht aan besteed worden.

Daarnaast bestaan er nog aparte interventies die gebruikt worden gedurende het programma voor bijsturing en verdieping (bijvoorbeeld een 'mini-bootcamp') en 'pizza sessies', die fungeren als een soort verbindingssessies tussen de verschillende units (LeerKRACHT, 2016).

2.5 Resumé
Dit hoofdstuk is ingegaan op de ontwikkelingen die ertoe hebben geleid dat er in het onderwijs veel meer aandacht is voor programma's zoals LeerKRACHT. Eerst werd ingegaan op sectorale ontwikkelingen. Ontwikkelingen op het gebied van ICT, veranderingen in de leerling-populatie, nieuwe onderwijsconcepten en wetenschappelijke inzichten in leerprocessen, veranderen in rap tempo de eisen aan het onderwijs (OCW, 2013). Door economisering van de maatschappij en individualisering van de bevolking zijn andere organisatievormen in het onderwijs opgekomen (Noordegraaf & Geuijen, 2011). Verantwoordingsmechanismen en prestatiemetingen prominenter zijn geworden in het onderwijs. De nadruk op efficiëntie en prestaties via bedrijfsmatige modellen, past typisch binnen het New Public Management gedachtegoed (Hood, 1991).

Als reactie op de bovengenoemde ontwikkelingen, zijn twee bewegingen te zien in het onderwijs. Het leidde tot de opkomst van *managerialised governance* (de Wit, 2012), waarbij publieke organisaties zich steeds meer richten op efficiëntie, output en prestaties om 'value for money' te produceren en waarbij beslissingsbevoegdheden werden gedereguleerd en gedecentraliseerd om organisaties autonomie te verlenen (Rhodes 1997; Mulford, 2003). Tevens zagen we een beweging van *professional governance*, waarbij de eigen positie, erkenning, professionaliteit en waardering voor het leraren beroep centraal kwam te staan. Gezien vanuit het perspectief van *professional governance* dienen de leraar en de beroepsgroep een meer zichtbare en meer overtuigende rol te gaan spelen als het gaat om de vernieuwing van het onderwijs en de uitoefening en ontwikkeling van het beroep van leraar (Coonen, 2010).

Om te kunnen professionaliseren, gingen veel scholen over op het vormen van professionele leergemeenschappen, waarbij wordt ingezet op professionele samenwerking (Verbiest, 2014). Zo werd ook het programma leerKRACHT ontwikkeld, dat scholen wil omvormen tot professionele leergemeenschap (LeerKRACHT, 2016). De basis van de aanpak wordt gevormd door vier leerKRACHT-instrumenten: Bordsessies, Gezamenlijk lesontwerp, Lesbezoek en feedback en de Stem van de leerling.

3. Leidinggeven aan professionele samenwerking

In de inleiding van deze scriptie werd de vraag gesteld welke vormen van leiderschap kunnen bijdragen aan het bevorderen van professionele samenwerking binnen de context van scholen in het primair onderwijs. Voor het beantwoorden van de vraag is het van belang om inzicht te krijgen in professionele samenwerking, leiderschap en de contextfactoren die professionele samenwerking kunnen beïnvloeden. In dit hoofdstuk wordt een theoretisch raamwerk uiteengezet waarin de theoretische concepten 'professionele samenwerking' (3.1), 'organisatiecontext' (3.2) en 'leiderschap' (3.3), worden uitgelegd.

3.1 Professionele samenwerking

Om de vraag te beantwoorden op welke manier een schoolleider professionele samenwerking kan managen, is het van belang inzicht te krijgen in degene die gemanaged moeten worden, de onderwijsprofessionals. Daarvoor wordt eerst ingegaan op de vraag wat een professional nu is ten opzichte van een niet professional en hoe onderwijsprofessionals specifiek kunnen worden gekenmerkt. Daarna wordt het begrip professionele samenwerking uitgelegd. Deze theorie helpt uiteindelijk om verwachtingen te stellen over welke vorm van leiderschap kan bijdragen aan de bevordering van professionele samenwerking.

3.1.1 De professional

Volgens Noordegraaf (2015) bestaat er een verschil in het managen van organisaties waarbinnen de diensten door professionals worden geleverd en het managen van organisaties waar dit niet het geval is. Het verschil zit hem onder anderen in de kenmerken van professionals. Noordegraaf stelt dat niet alleen de kennis en vaardigheden die een professional bezit, maar ook de kenmerken en waarden van professionals het moeilijk kan maken om hen te managen. Managers en professionals hebben verschillende *logica's*, die een trade-off kunnen vormen (Noordegraaf, 2015). Hieronder wordt kort ingegaan op de kenmerken van de professional en uitgelegd hoe deze kenmerken het managen van professionals bemoeilijkt.

Wat is een professional?

Hoewel een onderscheid kan worden gemaakt tussen verschillende soorten professionals (Noordegraaf, 2015), is de literatuur het er over het algemeen over eens dat de professional een aantal kenmerken bezit. Hieronder zal tevens aandacht worden besteed aan de vraag waar de leerkracht kan worden gepositioneerd als professional.

Kenmerken van de professional	Omschrijving
Autonomous expertise	De opgedane kennis en ervaring van de professional om de professie uit te voeren en de behoefte aan autonomie om deze professie uit te kunnen oefenen.
Service ideal	Set van professionele normen en waarden en professionele standaarden (beroepscode) die een professional zich door hun opleiding eigen maken.
Institutionele positie	Een niet formeel vastgelegde, maar gedurende de carrière ontstane machtspositie van de professional. Deze positie is niet onderdeel van zijn professionele content, maar geeft wel de macht om invloed uit te oefenen op de besluitvorming van een organisatie
Individueel	De solistische houding van de professional en het ontbreken van feedback cultuur binnen bepaalde professies

Tabel 2. Kenmerken van de professional (Wilensky, 1964)

Autonomous expertise
Volgens Wilensky (1964) dient een beroep aan een aantal karakteristieken te voldoen om een professie genoemd te worden. De eerste is 'autonomous expertise'. Het werk van de professional is van technische aard (in de brede zin van het woord), gebaseerd op systematische kennis of doctrine verworven door een lange voorgeschreven opleiding. Dit noemt Wilensky de *expertise* van de professional (1964). Een professional doet niet alleen kennis op in de vorm van data en informatie, maar leert deze kennis ook op gepaste wijze te gebruiken. Zowel dankzij zijn opleiding als door ervaring opgedane vaardigheden vormt de professional de kennis en vaardigheden om zijn professie uit te oefenen. Zo kan een professional een situatie binnen zijn expertise beter beoordelen en gepastere besluiten nemen dan een niet professional op dat gebied zou doen. Daarnaast is deze expertise *autonomous,* dat wil zeggen dat de professional het recht en de middelen heeft en moet hebben om keuzes te maken over hoe en met welke middelen het beroep wordt uitgeoefend (Wilensky, 1964).

Service ideal
De tweede karakteristiek die volgens Wilensky (1964) van belang is om van een professie te spreken, is de *Service ideal.* Professionals worden door hun opleiding gesocialiseerd en maken zich een bepaalde beroepscode eigen (Wilensky, 1964). Deze beroepscode bestaat uit een set van professionele normen en waarden en professionele standaarden, zoals het handhaven van beroepsnormen onder collega's, controle op het gedrag van andere professionals en het zichzelf continu willen blijven ontwikkelen en verbeteren. In het algemeen voelt de professional zich verplicht diensten te verlenen zonder rekening te houden met eigenbelang en zonder emotioneel bij cliënten betrokken te raken. Voorbeelden van professionele waarden zijn het waarborgen van de veiligheid van een patiënt en ontwikkeling van de eigen competenties van de professional. Deze beroepscode en professionele standaarden worden ook wel de *Service Ideal* genoemd (Wilensky, 1964). De *autonomous expertise* en de *service ideal* vormen samen de *technical base* van de professional.

Institutionele positie
De meeste professionals hebben niet alleen kennis maar ook een bepaalde institutionele positie (Noordegraaf, 2015). Deze positie is niet zozeer formeel vastgelegd, maar ontstaat gedurende de carrière van de professional, naarmate deze meer erkenning vergaart. Een voorbeeld is wanneer een professional naast het uitoefenen van zijn professie, tevens zijn collega's mag selecteren of collega's die slecht presteren mag bestraffen. Dit is niet onderdeel van zijn professionele content, maar geeft hem wel de macht om zichzelf te onderscheiden van andere groepen (Noordegraaf, 2015). Die macht is vooral sterk bij de klassieke professional, de onafhankelijke professionals en *street level professionals* (Noordegraaf, 2015). Onder die laatste groep worden ook de onderwijsprofessionals geschaard. Deze werken weliswaar binnen strikt bureaucratische en georganiseerde organisaties die worden gekenmerkt door veel protocollen en standaarden, maar krijgen wel veel vrijheid (autonomie) om hun professie uit te oefenen.

Individueel
Ekvall (1988) omschrijft de *street level professional* als individueel ingesteld en geeft aan dat vrijheid en autonomie belangrijke elementen zijn bij de beroepskeuze van deze professional. De *street level professional* verricht zijn werk relatief solistisch, bij samenwerking is er rond een specifieke taak of tijdelijke opdracht doorgaans een los-vaste werkverhouding. Ook de Bruijn (2010) stelt dat deze professional van oudsher werkt als een 'geïsoleerd eiland'. Professionals hebben namelijk de ruimte nodig om situaties vanuit hun eigen kennis en ervaring aan te vliegen. Bovendien ontbreekt een feedbackcultuur in veel professies (de Bruijn, 2010).

Deze kenmerken zijn afhankelijk van de soort professional waar we mee te maken hebben en kunnen in mindere of meerdere mate gelden (Noordegraaf, 2015). Niet alle soorten professionals hebben

bijvoorbeeld een institutionele machtspositie weten te verwerven. Sommige professionals hebben meer macht weten te vergaren dan andere soorten professionals. Vooral de klassieke professional (bijvoorbeeld artsen of rechters) hebben over het algemeen veel institutionele macht. Die macht is al minder bij *street level professionals*, die enerzijds veel vrijheid en macht genieten, maar anderzijds wel gebonden zijn binnen bepaalde bureaucratische en organisatorische kaders (Noordegraaf, 2015). De leerkracht kan worden geschaard onder de *street level professional*, wat betekent dat ze relatief autonoom en solistisch zijn en een sterk gesocialiseerd gevoel van normen en waarden (*service ideal*) hebben, maar dat ze iets minder institutionele macht hebben dan bijvoorbeeld een arts. In (paragraaf 3.3.4) zal verder worden ingegaan op wat dit betekent voor de theoretische verwachtingen van dit onderzoek.

Wat maakt het moeilijk om de professional te managen of aan te zetten tot samenwerking?
De bovengenoemde vier kenmerken van de professional, maken het moeilijk om deze te managen (Noordegraaf, 2015; de Bruijn, 2010). Hieronder wordt uitgelegd waarom.

Professional moeilijk te managen	Uitleg
Tacit knowledge	De expertise van de professional bestaat voor een groot gedeelte uit impliciete kennis. Impliciete kennis is moeilijk te expliciteren en daardoor niet makkelijk overdraagbaar, meetbaar of zichtbaar te maken.
Botsende logica's	De prestatielogica van de manager gaat vaak in tegen de professionele logica van de professional. De professional heeft autonomie nodig om zijn werk te kunnen doen, terwijl de manager een zekere mate van controle over de professional moet hebben. Hierdoor ontstaat een soort natuurlijke frictie tussen prestatie en professionele logica die kan leiden tot weerstand van professionals.
Institutionele macht	De institutionele machtspositie van de professional kan macht wegnemen bij de manager. Daarnaast geeft het de professional meer de mogelijkheid om weerstand te bieden tegen de manager.
Individu versus collectief	De solistische houding van de professional kan het vormen van een collectief in de weg staan, omdat het kennisdeling en het leren van anderen bemoeilijkt.

Tabel 3. Waarom de professional moeilijk te managen is (Noordegraaf, 2015 en de Bruijn, 2010)

Tacit knowledge
De expertise van de professional bestaat voor een groot gedeelte uit de ervaring en opgedane vaardigheden om informatie te kunnen verwerken en kennis te kunnen toepassen. Dit wordt *tacit knowledge* genoemd, oftewel impliciete kennis. Omdat *tacit knowledge* wordt verkregen door middel van ervaring, is het moeilijk te expliciteren (Noordegraaf, 2015). De kennis die professionals hebben is daardoor niet makkelijk overdraagbaar, meetbaar of zichtbaar te maken. Dit geeft weinig inzicht in de keuzes van professionals en de manieren om de professional te ondersteunen in zijn werk, wat het moeilijk maakt om professionals te managen of aan te zetten tot onderlinge samenwerking (Noordegraaf, 2015).

Botsende logica's
Professionals bevinden zich zoals hierboven uitgelegd binnen hun eigen beroepsprincipes in organisaties. Wanneer managers proberen professionals te controleren, kunnen er structurele en culturele barrières ontstaan (de Bruijn, 2010). Waar de logica van de manager vooral de nadruk legt op het controleren van prestatie verbetering, gaat de professionele logica over de complexiteit van kennisintensief beleid, werk en professionele services (Noordegraaf, 2015). De manager en de

professional hebben niet alleen verschillende inzichten en methodes, maar ook verschillende waarden. De professional moet namelijk speelruimte en autonomie hebben om zijn werk te kunnen doen, terwijl de manager een zekere mate van controle over de professional moet hebben. Dit zorgt ervoor dat er een soort natuurlijke frictie bestaat tussen prestatie en professionele logica die kan leiden tot weerstand van professionals (Noordegraaf, 2015; de Bruijn, 2010).

Institutionele macht
De clash tussen de professional en de manager wordt erger als de professional bepaalde institutionele functies heeft (Noordegraaf, 2015). Ten eerste omdat de professional macht wegneemt bij de manager, bijvoorbeeld in het geval van collega's selecteren. Daarnaast geeft het de professional meer de mogelijkheid om weerstand te bieden tegen de manager. Als een professional het bijvoorbeeld niet eens is met het beleid dat wordt gevoerd, kan deze in de keuze voor collega's meer gelijkgestemden aannemen, die weerstand bieden tegen het beleid vanuit het management. Bovendien kan een professional *ethical codes* kiezen en institutionaliseren, die tegen management codes ingaan (Noordegraaf, 2015).

Individu versus collectief
De individualiteit van de professional kan samenwerking bemoeilijken, niet alleen omdat individualiteit het vormen van een collectief in de weg kan staan. Een individuele mentaliteit kan überhaupt het delen van kennis en het leren van anderen bemoeilijken (de Bruijn, 2010). Veel professionals (vooral professionals die hun werk al jarenlang uitvoeren) hebben de overtuiging dat zij hun werk het beste kennen en kunnen en zullen niet snel iets overnemen van een ander, vooral niet als de ander minder werkervaring heeft. Dat betekent echter wel dat deze professionals weinig aan kennisdeling doen en weinig feedback geven en ontvangen (de Bruijn, 2010). Op die manier werkt het individuele karakter van professionals samenwerking tegen.

3.1.2 Professionele samenwerking
In de vorige paragraaf werd geconcludeerd dat professionals moeilijk te managen zijn en dat bepaalde kenmerken van de professional samenwerking kunnen bemoeilijken. In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan wat professionele samenwerking inhoudt en waarom het wel van belang is voor de vooruitgang van het onderwijs om samen te werken.

Wat is professionele samenwerking?
Professionele samenwerking is samenwerking tussen professionals, om de kwaliteit van de geleverde diensten van de professie te verbeteren (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Samenwerking kan op verschillende niveaus plaatsvinden: tussen professionals binnen de organisatie, tussen professionals en niet professionals binnen de organisatie, tussen professionals van verschillende organisaties/sectoren en tussen professionals en niet professionals van verschillende organisaties/sectoren. In deze scriptie ligt de focus op professionele samenwerking tussen onderwijsprofessionals onderling en tussen onderwijsprofessionals en schoolleiders, binnen de organisatie. Concreet wordt professionele samenwerking in het onderwijs waarbij de professionalisering en samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderwijsprofessionals en schoolleiding centraal staat, een *professionele leergemeenschap* genoemd. Daarom zal in deze scriptie de focus liggen op deze vorm van professionele samenwerking. Hieronder volgt een uitwerking ervan. De term professionele leergemeenschap beslaat drie belangrijke thema's (Verbiest, 2014):

- Professionaliteit: binnen een PLG wordt professionaliteit centraal gesteld. Dat wil zeggen, een gerichtheid op de leerling en handelen op basis van kennis.
- Leren: binnen een PLG wordt leren gezien als belangrijk voor de professionele ontwikkeling. Kennisdeling en feedback zijn hierin belangrijke onderdelen.

- Gemeenschap: de professionals vormen een gemeenschap, dat wil zeggen dat ze verbonden zijn met elkaar.

Professionele leergemeenschappen hebben een aantal kenmerken, die in meerdere of mindere mate aanwezig kunnen zijn (Verbiest, 2014):

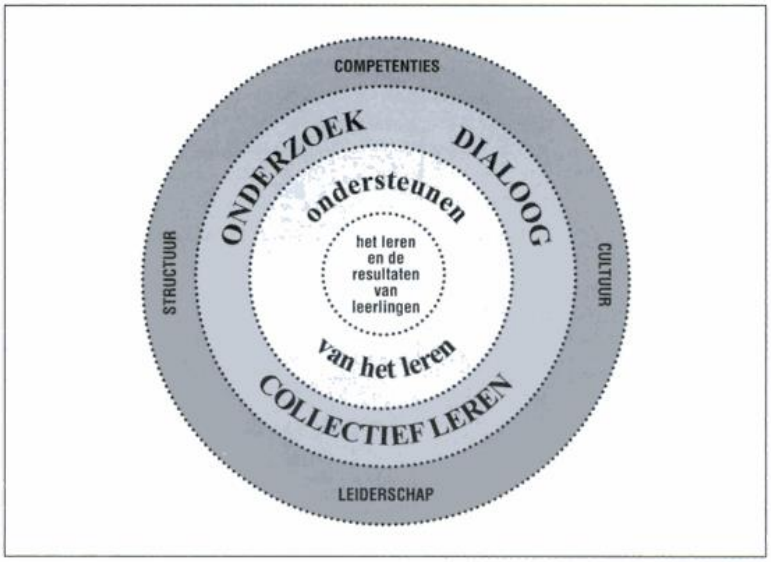
Een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leerkrachten en de school
Binnen professionele leergemeenschappen staan de neuzen van alle onderwijsprofessionals dezelfde kant op in de vorm van een gedeelde visie, zodat iedereen naar hetzelfde doel toewerkt. Het is de taak van de schoolleider om deze visie expliciet te maken. Daarnaast is het binnen een professionele leergemeenschap van belang dat leerkrachten zich verantwoordelijk voelen voor het leren van de leerlingen. Het is niet voldoende dat leerkrachten ervan uitgaan dat zij verantwoordelijk zijn voor het onderwijs, en leerlingen voor het leren. Ook leerkrachten moeten constant blijven leren en met elkaar in dialoog gaan om dit te bereiken. Kennisdeling en feedback zijn hierbij belangrijke onderdelen.

Leerkrachten die beschikken over competenties voor het functioneren in professionele leergemeenschappen
Een professionele leergemeenschap vereist vertrouwen en openheid tussen de collegae en de bereidheid om te willen participeren in een reflectieve dialoog over het eigen functioneren en het functioneren van andere leerkrachten. Het vraagt om een kritische blik op het eigen handelen en het handelen van anderen en de capaciteit om te innoveren. Daarnaast vraagt het werken in een PLG om sociale vaardigheden, die de samenwerking kunnen bevorderen. Hiervoor zijn specifieke vaardigheden nodig, zoals feedback kunnen geven en actieonderzoek kunnen uitvoeren.

Ondersteunend en gedeeld leiderschap
Het is voor professionele samenwerking van belang dat de leider mogelijkheden schept voor samen leren, een cultuur onderhoudt van vertrouwen en leerkrachten betrekt bij belangrijke beslissingen, kortom de ruimte en mogelijkheden bieden voor de ontwikkeling van de bovengenoemde benodigde competenties. Dergelijk leiderschap lijkt een onmisbare voorwaarde voor het functioneren van een professionele leergemeenschap.

Ondersteunende structurele condities
Hiermee wordt de ruimte en tijd bedoeld die benodigd is voor frequente interactie tussen onderwijsprofessionals. Hierbij kan worden gedacht aan de onderdelen van leerKRACHT, bijvoorbeeld 'Lesbezoek en feedback', waarbij de ruimte en tijd moet worden gegeven om bij elkaar in de klas te kunnen komen kijken.

Verbiest (2014) heeft de belangrijkste factoren van professionele samenwerking in het onderwijs in een figuur weergegeven (zie figuur 4). In het centrum ligt de focus op het leren en de resultaten van de leerling. Dit vraagt om professionele dialoog, kennisdeling, innovatie en onderzoek en collectief leren van de leerkrachten. Dit vereist competenties van leerkrachten, passend leiderschap en ondersteunende structurele en culturele condities.



Figuur 4. Professionele leergemeenschappen (Verbiest, 2014).

3.1.3 Resumé

De professional wordt gekenmerkt door vier karakteristieken: een solistische werkwijze, een *technical base*, bestaande uit de *autonomous* expertise en een gesocialiseerde *service ideal* en tot slot een institutionele machtspositie. Deze vier kenmerken zorgen ervoor dat professionals moeilijk te managen zijn en tevens moeilijk aan te zetten zijn tot professionele samenwerking. Samenwerking kan echter wel veel opleveren voor de kwaliteit van het onderwijs, onder andere op het gebied van een lerende organisatie, professionalisering van de leerkracht en voor het collectieve leerproces. Daarom wordt in het onderwijs steeds meer ingezet op het vormen van professionele leergemeenschappen. Deze worden gekenmerkt door:

- Professionaliteit (een gerichtheid op de leerling en handelen op basis van kennis)
- Leren (kennisdeling en feedback)
- Gemeenschap (professionals zijn verbonden met elkaar)

3.2 Samenwerking in context

Voor de beantwoording van de hoofdvraag is het van belang in te gaan op de invloed van de organisatiecontext. De context waarin een organisatie zich bevindt, kan namelijk een barrière of stimulans vormen voor de totstandkoming en bevordering van professionele samenwerking (Corbett, Dawson & Firestone, 1984; Boyd, 1992). De schoolleider moet zijn leiderschap hierop aanpassen; negatieve factoren zoveel mogelijk vermijden en positieve factoren zoveel mogelijk behouden en inzetten (Boyd, 1992). Een leider kan bijvoorbeeld een strakke, dwingende vorm van leiderschap hanteren, maar in een organisatiecontext waarin voornamelijk autonome professionals werken die allemaal ongeacht wat de leider van ze verwacht stug hun eigen plan trekken, zal dit geen positief effect hebben op de professionele samenwerking (de Bruijn, 2010). In dit geval zou het voor de bevordering van professionele samenwerking misschien beter werken om in te zetten op een iets minder dwingende vorm van leiderschap. Vanuit de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen drie typen context die van invloed kunnen zijn op professionele samenwerking. Hieronder worden ze uitgewerkt.

<u>Drie typen context</u>

Geen organisatie is hetzelfde. Iedere organisatie wordt gekenmerkt door een bepaalde organisatiestructuur, toegang tot bepaalde middelen, bepaalde medewerkers met verschillende behoeftes, kortom een organisatiecontext die per organisatie verschilt (Pierson, 2000). Iedere organisatie heeft een geschiedenis waarin bepaalde keuzes zijn gemaakt en een cultuur is gevormd,

die kenmerkend is voor die specifieke organisatie of sector. Dit wordt *path dependency* genoemd (Pierson, 2000). Dat betekent dat leiderschap niet zomaar gekopieerd kan worden vanuit een succesvolle organisatie. Vanwege de verschillende organisatiecontexten kan succesvol leiderschap binnen de ene organisatie, binnen de andere organisatie helemaal niet succesvol zijn. Dit komt doordat de organisatiecontext verschilt. De context van een organisatie is namelijk onder andere van invloed op de mate waarin wordt samengewerkt en op de implementatie van nieuwe samenwerkingsstructuren (Corbett, Dawson & Firestone, 1984; Boyd, 1992).

'De context waarin diegenen die scholen willen verbeteren zichzelf vinden, creëert een reeks voorwaarden die mogelijk bruggen of barrières voor samenwerking vormen. Door de ontwikkeling van die factoren aan te moedigen die samenwerking mogelijk maken of hen koesteren als ze al bestaan, vergroten leiders de kans dat samenwerking een permanent onderdeel wordt van de schoolomgeving. Die factoren die belemmeringen voor samenwerking vormen, als ze niet worden herkend, zullen de inspanningen van de leiders van schoolverbetering dwarsbomen'(Boyd, 1992).

Onderstaand wordt daarom ingegaan op de context factoren die van belang zijn voor leiderschap bij professionele samenwerking. Aan drie typen context wordt in de literatuur het meeste gewicht gegeven. Op basis hiervan wordt verwacht dat deze drie typen in dit onderzoek tevens een grote rol zullen spelen. In de literatuur worden verschillende typen context genoemd (Vandenberghe, 2008; Boyd, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Oakes, 2010). Taguiri (1968) definieert context in termen van vier dimensies: Ecology (fysieke en materiele aspecten), milieu (instituties die dankzij de karakteristieken en gebruiken van de groep zijn ontstaan), culture (sociale dimensie van overtuigingen, normen, waarden) en het 'social system' (relaties en sfeer tussen de werknemers). Oakes (2010) bevestigt dat de door Taguiri genoemde factoren inderdaad van belang zijn en omschrijft deze factoren als *resource, institutions* en *culture.* Skaalvik & Skaalvik (2009) bekijken schoolcontext meer vanuit het oogpunt van de leerkracht en de manier waarop deze context invloed kan hebben op het (samenwerkings)gedrag van de leerkracht. Zij bevestigen dat institutionele factoren veel impact hebben op samenwerkingsgedrag van leerkrachten en geven vooral veel gewicht aan de autonomie van de leerkracht. Tot slot staat de schoolcontext volgens Vandenberghe gelijk aan de schoolcultuur (2008). In zijn definitie is geen ruimte voor fysieke aspecten van de school, zoals het aantal leerlingen en docenten of de filosofie van de school. Hiermee bevestigt hij wel het belang van de culturele context.

Op basis van deze literatuur, is in dit onderzoek gekozen om een onderscheid te maken in drie typen contextfactoren:

- Organisatorisch (structurering, hulpbronnen)
- Institutioneel (kenmerken van de organisatie, autonomie)
- Cultureel (communicatie, sfeer)

Deze factoren vormen de context van de organisatie en kunnen worden gezien als condities of barrières die van belang zijn bij het bevorderen van professionele samenwerking. Deze contextfactoren kunnen tevens als verklaring fungeren voor het succes of tekortschieten van bepaalde vormen van leiderschap in het stimuleren professionele samenwerking.

3.2.1 Organisatorische factoren

Organisatorische factoren zijn de organisatorische kenmerken van een organisatie, bijvoorbeeld op het gebied van de structuur van de organisatie, het aantal medewerkers, de toegang tot bepaalde middelen van de organisatie en de denominatie in het geval van scholen (Taguiri, 1968; Oates, 2010; Van Amelsvoort en Scholtes, 2000 & Mintzberg, 1993). Volgens Taguiri en Oates zijn op het gebied van organisatorische factoren (zij noemen dit respectievelijk 'ecology' en 'resource') met name de structuur van de organisatie en de *resources* van die organisatie van belang. De structuur omdat hiermee ruimte kan worden gegeven aan professionele samenwerking, of omdat een hiërarchische

structuur een drempel kan vormen voor professionele samenwerking (Van Amelsfoort & Scholtes, 2000 en zie ook Mintzberg, 1993). Resources zijn ook een belangrijke organisatorische factor volgens Oates (2010), omdat voor professionele samenwerking middelen nodig zijn (zoals bijvoorbeeld bepaalde formulieren of een bord om doelen en acties op te formuleren). Het belang van de genoemde twee factoren wordt tevens benadrukt in de studies van Taguiri (1968) en Van Amelsvoort en Scholtes (2000). Daarom wordt verwacht dat de organisatiestructuur en toegang tot hulpbronnen ook in dit onderzoek van belang zullen zijn.

Er is tevens een onderbouwde keuze gemaakt om twee factoren niet mee te nemen in dit onderzoek. Hieronder wordt beargumenteerd waarom de denominatie van de school en het soort onderwijs dat wordt gegeven niet als belangrijke organisatorische factor wordt beschouwd in dit onderzoek, hoewel dit misschien als lezer wel de verwachting kan zijn geweest. Het verschil tussen het soort onderwijs (primair onderwijs, voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs) dat wordt aangeboden, is een belangrijke organisatorische factor voor professionele samenwerking. De organisatie van een school voor voortgezet onderwijs is complexer dan de organisatie van een basisschool (Marx, 1986; 1987). Enerzijds omdat het onderwijs gespecialiseerder is (profielkeuze, Havo/VWO etc), omdat het over het algemeen grotere aantallen leerlingen hebben (en dus ook meer leraren) en omdat ze meer te maken hebben met netwerken (aansluiting op de arbeidsmarkt). In dit onderzoek worden alleen scholen in het primair onderwijs onderzocht, vandaar dat deze factor niet is meegenomen. De denominatie van een school wordt door Driessen, Agirdag & Merry (2017) bestempeld als belangrijke factor voor schoolprestaties en door Hofman, Hoeben & Guldemond (1995) als belangrijke factor voor de effectiviteit van schoolbesturen bevonden. Er is tevens een onderzoek gevonden waarin duidelijk wordt dat de denominatie van een school geen belangrijke organisatorische factor vormt voor professionele samenwerking (Driessen et al., 2017). Daarom is deze factor niet meegenomen in dit onderzoek.

Organisatorische factoren	**Omschrijving**
❖ **Organisatie structuur**	De structuur van organisaties kan in termen van hiërarchie en verantwoording verschillen. Dit heeft zijn weerslag op de mogelijkheid voor professionele samenwerking. Veel bureaucratie geeft bijvoorbeeld weinig ruimte voor nieuwe lesmethodes en kan daarmee samenwerking in de weg staan.
❖ **Hulpbronnen**	Het is van belang dat de organisatie genoeg middelen en mogelijkheden heeft voor haar medewerkers om te kunnen samenwerken, zowel fysiek als educatief.

Tabel 5. Organisatorische factoren (Mintzberg, 1993 en Van Amelsfoort & Scholtes, 2000).

❖ ***Organisatie structuur***

De structuur van organisaties kan in termen van hiërarchie en verantwoording verschillen (Mintzberg, 1993). Dit heeft zijn weerslag op de vormen van coördinatie binnen de organisatie en dus ook op bijvoorbeeld de mogelijkheid voor professionele samenwerking. Een strak hiërarchische organisatie laat bijvoorbeeld weinig ruimte voor professionele samenwerking (omdat zowel resultaten en de wijze om deze te bereiken vastligt); Een organisatie die meer faciliterend georganiseerd is, geeft meer ruimte voor professionele samenwerking (Mintzberg, 1993). In het geval van een organisatiestructuur die heel bureaucratisch is, worden professionals strak aan procedures en standaarden gehouden en is vrij weinig ruimte voor autonomie van de werknemer. Dat betekent tevens dat er weinig ruimte is voor innovaties, bijvoorbeeld op het gebied van professionele samenwerking. In de praktijk is dit iets waar een leider invloed op kan uitoefenen en nuances in kan aanbrengen (Verbiest, 2016). Een leider kan er bijvoorbeeld voor kiezen om de verantwoording naar de schoolleiding te versoepelen, wat meer autonomie geeft aan de medewerker. Een leider kan bijvoorbeeld ook gedeeld leiderschap stimuleren, waardoor

verantwoording horizontaler moet worden afgedragen. Als de structuur van de organisatie platter is, heerst een minder strakke supervisie en hebben werknemers meer autonomie (Mintzberg, 1993). Als de structuur van een organisatie bewust horizontaal wordt gehouden, door bijvoorbeeld gedeeld leiderschap te stimuleren, geeft dit meer ruimte voor onderlinge samenwerking. Op deze manier kan organisatie structuur invloed hebben op de totstandkoming en stimulatie van professionele samenwerking en is er een rol weggelegd voor het leiderschap om de juiste strategie te vinden die de samenwerking het meest kan stimuleren.

- ***Hulpbronnen***

Het is van belang dat de organisatie genoeg middelen heeft voor haar medewerkers om te kunnen samenwerken (Van Amelsvoort en Scholtes, 2000). Bijvoorbeeld de toegang tot een eigen vergaderruimte en middelen die kennisdeling of *peer review* mogelijk maken, kunnen professionele samenwerking bevorderen. Het is tevens van belang dat professionals elkaar makkelijk kunnen bereiken voor interne communicatie en sociale contacten (Van Amelsvoort en Scholtes, 2000). Het is daarnaast van belang dat de tijd die nodig is om in professionele samenwerking te investeren, wordt gefaciliteerd. Als leerkrachten bijvoorbeeld regelmatig op lesbezoek willen (zie instrumenten van LeerKRACHT), is het van belang dat zij de tijd en ruimte krijgen om hun eigen klas tijdelijk achter te kunnen laten. Ook financiële middelen kunnen hier een belangrijke rol in hebben(Van Amelsvoort en Scholtes, 2000). De mogelijkheid tot cursussen of de inkoop van bepaalde middelen, kunnen een stimulans of hulpmiddel vormen om professionele samenwerking te bevorderen.

3.2.2 Institutionele factoren

Institutionele factoren vormen "het stelsel van formele wet –en regelgeving en de informele sociale normen die gedrag en interactie tussen actoren beperken of aanmoedigen." (van Helvoirt et al., 2009). Deze factoren hebben dus betrekking op wet en regelgeving zoals bijvoorbeeld de wet passend onderwijs, maar ook op informele normen, waarden en gebruiken zoals de autonomie die medewerkers binnen een organisatie hebben of de mate waarin gedrag binnen de organisatie is geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd. Deze factoren kunnen invloed hebben op de mate waarin de professionals binnen een organisatie (in staat worden gesteld om te) samenwerken. In de literatuur worden veel vormen van institutionele factoren onderscheiden, hieronder worden er twee uitgewerkt, omdat deze twee in de literatuur breed gedragen zijn (Samuel & Mannheim, 1970; Vansteenkiste et al., 2005; de Bruijn, 2010) en dus naar verwachting ook het meeste gewicht zullen krijgen in dit onderzoek.

Institutionele factoren	Omschrijving
❖ *Geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd gedrag*	Oude organisaties worden over het algemeen gekenmerkt door veel ongeschreven regels, gebruikelijke standaarden en procedures. Deze verminderen de flexibiliteit van de organisatie.
❖ *Autonomie*	De mate waarin er ruimte is voor professionals om te experimenteren, innoveren en om een eigen invulling te geven aan onderwijs.

Tabel 6. Institutionele factoren (Samuel & Mannheim, 1970 en Vansteenkiste et al., 2005)

- ***Geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd gedrag***

Over het algemeen geldt dat hoe ouder en/of groter de organisatie, hoe meer geformaliseerd het gedrag van de organisatie (Samuel & Mannheim, 1970). Dat wil zeggen, hoe meer geschreven en ongeschreven regels er gelden binnen de organisatie. Dit zijn bijvoorbeeld ook standaarden en

procedures voor lesgeven of werkwijzen die gebruikelijk zijn binnen een organisatie. Hoe meer instituties een organisatie kent, hoe minder flexibel de organisatie is om te innoveren (Samuel & Mannheim, 1970). Het kan tevens iets doen voor professionele samenwerking. Als een school gewend is om een bepaalde manier van lesgeven te hanteren, bijvoorbeeld iedere leerkracht geeft een eigen vak in plaats van een leerkracht heeft een klas en moet alle vakken hieraan onderwijzen, dan kan dit samenwerking beperken. Dan heb je namelijk te maken met een aantal leerkrachten die allen gespecialiseerd zijn in een bepaald vak en daarvoor van klas naar klas gaan om dit te onderwijzen, zelf hun lessen voorbereiden en weinig inhoudelijk kunnen zeggen over de lessen van collega's. In gevallen waarin één leerkracht alle vakken moet geven, wordt kennisdeling en feedback meer gestimuleerd. Dan kunnen leerkrachten elkaar helpen.

- ***Autonomie***

De mate waarin er ruimte is voor professionals om hun professie uit te oefenen, maar ook de mate waarin het gebruikelijk is om autonomie te krijgen, kan tevens uitmaken voor de kwaliteit van onderwijs (Vansteenkiste et al., 2005). Zoals eerder gesteld hebben professionals ruimte nodig om hun professie te kunnen uitoefenen. Concreet in het onderwijs wil dat zeggen, ruimte om te kunnen experimenteren en innoveren en om een eigen invulling te geven aan onderwijs, zodat maatwerk kan worden geboden. Controlerende factoren vanuit de schoolleider, het schoolbestuur of de politiek in de vorm van wetten kunnen deze autonomie belemmeren (Vansteenkiste et al., 2005). Als een leerkracht zich strikt moet houden aan voorgeschreven curricula en geen eigen invulling kan geven aan zijn lessen, zal deze weinig ruimte hebben om te innoveren en af te stappen van huidige onderwijsmethodes. Dat betekent dat bijvoorbeeld nieuwe samenwerkingsvormen worden bemoeilijkt.

3.2.3 Culturele factoren

Naast organisatorische en institutionele factoren, kunnen ook culturele factoren invloed hebben op de totstandkoming van professionele samenwerking en de vorm van leiderschap die nodig is om deze te bevorderen. In de literatuur worden veel culturele factoren genoemd. In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan de factoren die het meest vertegenwoordigd zijn in de literatuur en die tevens naar verwachting in de resultaten van dit onderzoek zullen terugkomen. In de literatuur van onder andere van Amelsvoort & Scholtes (2000), Smetsers (2007) en Skaalvik & Skaalvik (2009) worden een aantal factoren benoemd die volgens hen van belang zijn bij professionele samenwerking. Cultuur bestaat volgens hen uit de aan –of afwezigheid van vertrouwen, respect en vriendschappelijkheid en relatiekapitaal. Hoe meer deze factoren aanwezig zijn, hoe meer onderling vertrouwen, respect, vriendschappelijkheid en relatiekapitaal er geldt binnen een organisatie, hoe meer samenwerking wordt gestimuleerd (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Daarom worden deze factoren meegenomen in dit onderzoek. Ze zijn gebundeld onder het kopje 'sfeer'. Daarnaast zijn een gedeelde visie en goede communicatie volgens Smetsers (2007) belangrijke culturele factoren als het gaat om samenwerking. Deze zijn gebundeld onder het kopje 'communicatie' in dit onderzoek.

In de literatuur werden ook andere culturele factoren gevonden die invloed kunnen hebben op professionele samenwerking bij organisaties. Zo werd bijvoorbeeld tolerantie ten opzichte van elkaars religie en afkomst ook als een belangrijke culturele factor aangewezen bij professionele samenwerking (Smetsers, 2007). Echter, naar aanleiding van een eerste kennismakingsgesprek met de scholen uit dit onderzoek, blijkt dat het gaat om overwegend homogene religies en leerkrachten met homogene afkomst. Deze factor wordt dus in dit specifieke geval niet van belang geacht voor dit onderzoek en is daarom achterwege gelaten.

Culturele factoren	Omschrijving
❖ **Sfeer**	Sfeer bestaat uit vertrouwen, vriendschappelijkheid, wederzijds respect en relatiekapitaal. Dit is cruciaal bij het aangaan en onderhouden van relaties en leidt tot coöperatief gedrag dat nodig is voor het slagen van een samenwerking.
❖ **Communicatie**	Communicatie kan de samenwerking tussen professionals bevorderen en kan professionals helpen zich te ontwikkelen. Elkaar inhoudelijk feedback en advies geven, overleggen over de te behalen doelstellingen, kennisdeling en overleg over innovatieve ideeën vallen onder communicatie.

Tabel 7. Culturele factoren van Ziggers en Duysters, 2004 en Verbiest, 2014

❖ ***Sfeer (vertrouwen, respect, vriendschappelijkheid)***

Vertrouwen is cruciaal bij het aangaan en onderhouden van relaties en leidt tot coöperatief gedrag dat nodig is voor het slagen van een samenwerking (Ziggers & Duysters, 2004). De kern van vertrouwen bestaat uit intensieve interactie en relaties tussen individuen. Op grond daarvan hebben deze het vertrouwen dat een partner geen misbruik zal maken van hun kwetsbaarheden (Gulati, 1998). Het zorgt ervoor dat een beginsituatie van beperkte communicatie en bekendheid tussen deelnemers leidt tot samenwerkingsresultaten en dat conflicten worden getemperd. Naast vertrouwen worden ook vriendschappelijkheid en wederzijds respect als belangrijke condities genoemd, gezamenlijk vaak aangeduid als relatiekapitaal (Verbiest, 2014). Relatiekapitaal is een belangrijke conditie voor een feedback cultuur. Zonder vertrouwen, respect en een open houding naar elkaar toe, kunnen professionals elkaar niet goed kritiek geven. Professionele samenwerking vergt een extra inspanning van de medewerkers; er moet worden geïnvesteerd in overleg momenten en in relatiekapitaal (Verbiest, 2014). Tevens zal de professional voor samenwerking deels op zijn autonomie moeten inleveren (de Bruijn, 2010). Om ervoor te zorgen dat de professional bereid is te investeren, is het van belang dat deze gemotiveerd is en blijft om dit te doen.

❖ ***Communicatie***

Om gedeelde visies en verantwoordelijkheid mogelijk te maken en om relatiekapitaal te bevorderen, is communicatie van groot belang. Onder communicatie wordt verstaan alle communicatie die de samenwerking tussen professionals kan bevorderen en professionals kan helpen zich te ontwikkelen (Smetsers, 2007). Elkaar inhoudelijk feedback en advies geven, overleggen over de te behalen doelstellingen, kennisdeling en overleg over innovatieve ideeën vallen hieronder. Om ervoor te kunnen zorgen dat de visie en doelstellingen van professionals congrueren, is het van belang een open communicatie te verzorgen. Het is tevens van belang om communicatie te faciliteren. Voor de verwezenlijking van professionele samenwerking is een gezamenlijke visie van belang (Smetsers, 2007). Een visie is meer dan een opsomming van doelstellingen, het is de verklaring en uitwerking van een hoger gedachtegoed. Bovendien dient de visie aan te sluiten op de organisatiemissie. Als er geen duidelijke overkoepelende visie aanwezig is binnen een organisatie, loop je het risico dat iedere werknemer andere doelen nastreeft. Dat bemoeilijkt samenwerking. Daarom is het van belang een gemeenschappelijke visie op te stellen (Verbiest, 2014). De visie van een organisatie kan bovendien veel uitmaken voor de manier waarop wordt leiding gegeven en de ruimte die er is (en die nodig is) voor professionele samenwerking. De visie van LeerKRACHT (samen iedere dag een stapje beter) legt bijvoorbeeld meer de nadruk op het belang van samenwerking dan de visie ‘onderwijs in de veranderende maatschappij’ (visie van OBS Elst). Dat maakt iets uit voor hoe een leider moet leidinggeven, waar de professionals behoefte aan hebben en hoe professionele samenwerking is vormgegeven. Uit de gedeelde visie komt het belang van gedeelde verantwoordelijkheid voort. Het is van belang dat iedereen verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage, dan zal de totale prestatie hoger

zijn. Als één van de professionals zich ontziet van zijn taken, zal dit nadelig zijn voor de samenwerking met de andere professionals. Gezien de kenmerken van de professional (autonoom, geïsoleerd) is dit een reëel aandachtspunt waar rekening mee moet worden gehouden als het gaat om professionele samenwerking managen. Om te kunnen samenwerken is het van belang dat professionals een gedeelde verantwoordelijkheid voelen voor de gezamenlijke visie die is opgesteld.

3.2.4 Resumé

Samengevat zijn vanuit de literatuur een aantal factoren vastgesteld die naar verwachting van belang kunnen zijn voor de totstandkoming en bevordering van professionele samenwerking. In tabel 8 worden de factoren nogmaals samengevat. Zoals overigens al werd gesteld, is geen organisatiecontext hetzelfde en kunnen de factoren dus per organisatie verschillen. Daarom zullen de onderstaande factoren uit de literatuur worden vergeleken met de resultaten uit dit onderzoek.

Organisatorische, institutionele en culturele factoren

Factoren	Uitleg
1. Organisatiestructuur	De organisatiestructuur heeft invloed op de mogelijkheden voor professionele samenwerking. Een strak hiërarchische structuur geeft weinig ruimte voor eigen invulling van professionals. Een losse structuur geeft meer ruimte voor bijvoorbeeld gedeeld leiderschap.
2. Hulpbronnen	Geld, tijd en attributen zoals bijvoorbeeld een schoolbord kunnen de mogelijkheid bieden voor professionele samenwerking. Tijd om met collega's te overleggen maakt bijvoorbeeld *peer review* mogelijk en een schoolbord kan onderlinge communicatie versterken.
3. Geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd gedrag	De leeftijd en omvang van de organisatie hebben invloed op de mate waarin het gedrag binnen de organisatie is geformaliseerd. Hoe ouder en groter de organisatie over het algemeen, hoe geformaliseerder de organisatie. Veel geschreven en ongeschreven regels resulteert in minder mogelijkheden om van de standaarden af te stappen en bijvoorbeeld samenwerking te stimuleren.
4. Autonomie	Hoe meer controlerende factoren in de omgeving (bijvoorbeeld vanuit de schoolleiding, het schoolbestuur of de politiek), hoe minder ruimte er voor leerkrachten is om van de huidige lesmethodes af te stappen en te experimenteren. Dit beperkt de behoefte om samen te werken aan nieuwe lesmethodes.
5. Sfeer (tussen medewerkers onderling en tussen medewerker en leider)	Vertrouwen, respect, vriendschappelijkheid en een open en kritische houding tussen medewerkers onderling en medewerkers en het management, zijn van belang voor de bevordering van professionele samenwerking.
6. Communicatie	Om gedeelde visies en gedeelde verantwoordelijkheid mogelijk te maken en om de sfeer te bevorderen, is communicatie van belang. In die zin kan een goede communicatie zowel direct (gedeelde visie) als indirect (bevorderen van de sfeer) professionele samenwerking stimuleren.

Tabel 8. Samenvatting van de gevonden contextfactoren.

3.3 Leiding geven aan professionele samenwerking

In 3.1 en 3.2 werd geconcludeerd dat voor de totstandkoming en bevordering van professionele samenwerking rekening moet worden gehouden met de kenmerken van professionals (onder andere autonoom, geïsoleerd) en met de context waarin een organisatie zich bevindt (organisatorisch, institutioneel en cultureel). Een leider dient bewust te zijn van deze factoren en dient zijn leiderschapsstijl hierop aan te passen (Burke et al., 2006). Een stijl is namelijk niet zomaar te kopiëren uit andere organisaties, want iedere organisatie heeft zoals eerder benoemd een eigen *path dependency* en eigen medewerkers, kortom een unieke context. Leiderschap en organisatiecontext moeten als het ware congrueren om professionele samenwerking te kunnen bevorderen.

Schoolleiders spelen dan ook een belangrijke rol als het gaat om het accentueren van bepaalde normen en praktijken, zoals vertrouwen hebben in elkaar, het hebben van hoge verwachtingen over de resultaten van de leerlingen; het omgaan met verschillen, of het open staan voor kritische reflectie op het handelen (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Schoolleiders zijn, door hun specifieke positie ook belangrijk in het ontwikkelen en mogelijk maken van structurele condities, zoals gelegenheid voor overleg, teams of mentoren (Verbiest & Vandenberghe, 2002). In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe de leider (met het oog op de conclusies uit 3.1 en 3.2) leiding kan geven aan professionele samenwerking. Daarvoor worden vormen van leiderschap uiteengezet.

3.3.1 Leiderschap

In de literatuur worden veel verschillende vormen van leiderschap onderscheiden (zie onder andere Franz Coldren & Spillane, 2007; Burke et al., 2006; Ernst & Yip, 2009; Adams & Jean-marie, 2011; Houghton et al., 2005; Yukl, 2012; Pearce & Sims, 2007; Bartol & Locke, 2006). Deze paragraaf bespreekt op welke punten leiderschap kan worden onderscheiden. Dit helpt om straks te herkennen van welke leiderschapsstijl(en) sprake is(/zijn) bij de scholen uit dit onderzoek. Leiderschap kan op veel verschillende punten verschillen, in dit onderzoek wordt leiderschap ingedeeld op twee punten; de manier waarop doelen tot stand komen (*top-down of bottom-up*) en de focus van leiderschap (*person focused of task focused*).

Top-down of bottom-up

Top-down management is de traditionele, hiërarchische vorm van management waarbij de leider zich baseert op macht (Ernst & Yip, 2009). Het zorgt voor duidelijkheid en overzichtelijkheid. De leider neemt alle beslissingen en draagt tevens alle verantwoordelijkheden. De medewerkers zijn vooral uitvoerend en hebben weinig inbreng in de doelen en visie van het bedrijf (Houghton et al. (2005). Bij bottom-up management, ook wel team-based management genoemd, neemt de leider een hele andere plaats in. Hij is er op gericht het maximale uit zijn medewerkers te halen (Ernst & Yip, 2009). Doelen komen dan ook vanuit de medewerkers, in plaats van dat ze van bovenaf worden opgelegd. En de verantwoording ligt veel meer horizontaal dan verticaal.

Task focused of person focused

Bij 'task focused leadership' ligt de focus op het bereiken van concrete resultaten en het uitvoeren van taken binnen afgesproken kaders, zoals budget en tijd (Burke et al., 2006). Het behalen van resultaten heeft meer prioriteit dan het welzijn van de medewerker en de medewerker wordt als middel gezien om de organisatiedoelen te behalen. Het is in de praktijk te herkennen aan duidelijk gestelde doelen en manieren om resultaten (tussentijds) te controleren. De meeste task focused vormen van leiderschap worden dan ook gekenmerkt door top-down leiderschap (Burke et al., 2006). 'Person focused leadership' is vooral gefocust op het personele aspect van leiderschap. Dat betekent dat de leider meer inzet op de relatie met en behoeften van de leerkracht, in plaats van op het uitvoeren van taken. De medewerker wordt hierbij minder als middel gezien en meer als doel op

zich; het welzijn en de productiviteit van de medewerker is het doel. Deze vorm van leiderschap wordt vaak gekenmerkt door doelen die bottom-up tot stand komen.

Als je de mate van *bottom-up en top-down* leiderschap en de vraag of leiderschap *person focused of task focused* uiteenzet op twee assen, kunnen vier verschillende leiderschapsstijlen worden onderscheiden. Deze worden in de volgende subparagraaf besproken.

3.3.2. Leiderschapsstijlen

Afhankelijk van waar de situatie (context en medewerkers) om vraagt, kan de leider schuiven op twee assen van leiderschap. Hij kan ervoor kiezen een meer hiërarchische, top down vorm van leiderschap te hanteren, of meer de teugels te laten vieren en de medewerkers de ruimte geven zelf doelen op te stellen en werkwijzen te ontwikkelen. Hij kan ook een keuze maken tussen de focus op het menselijke aspect (person focused) van de organisatie, of op het organisatorische aspect van de organisatie, de taakverdeling en het behalen van doelstellingen (task focused). Afhankelijk van deze keuze, zijn er vier mogelijke leiderschapsstijlen die een leider kan inzetten om zijn medewerkers te managen. Hieronder in tabel 9 zijn ze in beeld gebracht. Vervolgens worden ze verder uitgelegd.

Leiderschapsstijlen	Top-down	Bottom-up
Task focused	*Interveniërend leiderschap* (hands on leiderschap, strakke supervisie, gericht op doelen behalen)	*Faciliterend leiderschap* (hands off leiderschap, ruimte geven aan professional, middelen beschikbaar stellen)
Person focused	*Verbindend leiderschap* (verschillen tussen professionals overbruggen, relatie tussen professionals verbeteren)	*Stimulerend leiderschap* (investeren in relatie met professional, erkenning van prestaties, motiveren)

Tabel 9. Vier leiderschapsstijlen gebaseerd op Burke et al. (2006), Ernst & Yip (2009) en Houghton et al. (2005).

Interveniërend leiderschap

Hierbij ligt de focus op het bereiken van concrete resultaten en het uitvoeren van taken binnen afgesproken kaders (budget, tijd, etc.). Vanuit hier worden leerkrachten aangestuurd. De aansturing van de medewerkers vindt top-down plaats, dat wil zeggen: het management geeft aan welke resultaten moeten worden bereikt en hoe dit moet worden bewerkstelligd. Deze vorm van leiderschap is dan ook gefocust op het behalen van doelen door zoveel mogelijk ambiguïteit en conflict bij taken te vermijden. Dit kan onder andere worden bereikt door het stellen van specifieke richtlijnen en doelen, hiërarchische *command and control* en strakke supervisie (Burke et al., 2006). Hierin wordt ervan uitgegaan dat mensen gemotiveerd kunnen worden door beloningen en straffen (Pearce & Sims, 2002). Om ervoor te zorgen dat de medewerkers doen wat van ze wordt verwacht, ligt de focus van de leider daarom op het geven van beloningen of straffen in ruil voor bepaald gedrag van de medewerker (Houghton et al., 2005).

Verbindend leiderschap

Deze leiderschapsstijl houdt zich bezig met het overbruggen van sociale identiteitsgrenzen tussen professionals om samen naar een hoger doel of missie toe te kunnen werken (Ernst & Yip, 2009). Het bevordert de link tussen groepen om resources te kunnen delen en inzetten waar dit nodig is (Franz Coldren & Spillane, 2007). Deze leiderschapsstijl legt dus wel de nadruk op het belang van verbinding om taken te kunnen uitvoeren (task focused); Verbinding is nodig om resources en kennis te kunnen delen. Om deze verbinding te kunnen bewerkstelligen, is inzicht nodig in de verschillende identiteiten, overtuigingen en normen en waarden van de medewerker.

Faciliterend leiderschap

Bij deze stijl ligt de nadruk op het in staat stellen van medewerkers om self-management of self-leadership uit te oefenen (Houghton et al., 2005; Pearce & Sims, 2002). De medewerkers worden dus niet hiërarchisch gestuurd, maar gestimuleerd zichzelf te sturen (Bartol & Locke, 2006). Dat betekent dat de leider een stap terug doet om de medewerkers de ruimte te geven een eigen visie te ontwikkelen, eigen doelen te stellen en een manier te vinden om deze doelen te bewerkstelligen. De leider treedt hierbij veel meer faciliterend op. Dat wil zeggen, deze zorgt ervoor dat alle benodigde middelen en andere hulpbronnen beschikbaar zijn om de medewerkers te ondersteunen.

Stimulerend leiderschap

Deze vorm van leiderschap is vooral gefocust op het personele aspect van leiderschap (de relatie met en behoeften van de) leerkracht, in plaats van op het uitvoeren van taken. Bij deze leiderschapsstijlen is sprake van *bottom-up* leiderschap. Dit is een leiderschapsstijl waarbij de leider enerzijds inzet op een hechte, sociale relatie met zijn medewerkers (Burke et al., 2006). Hierbij is veel aandacht voor de behoefte van de medewerker en wordt veel aandacht besteed aan onderling vertrouwen, respect en communicatie. Anderzijds is de leider gericht is op het stimuleren van medewerkers om extra inspanning te leveren. Om dit te bereiken wordt ingezet op de erkenning en beloning van prestaties (Burke et al., 2006).

De stijlen die hierboven zijn opgesomd, zijn ideaaltypes. In de praktijk zal het moeilijk zijn om geïsoleerde leiderschapsstijlen te herkennen, waarschijnlijk zullen er veel vaker tussenvormen optreden.

3.3.3 Verwachtingen vanuit de literatuur

De literatuur (de Bruijn, 2010; Wilensky, 1964) heeft verschillende kenmerken aan professionals toegekend. Zo zouden professionals solistisch zijn en autonomie nodig hebben om hun werk goed te kunnen uitvoeren. Daarnaast hebben professionals in sommige gevallen een institutionele positie waardoor ze macht kunnen uitoefenen buiten hun inhoudelijke werkzaamheden om en hebben ze een sterk gevoel van normen en waarden vanuit hun professie die het moeilijk maakt om ze andere waarden (bijvoorbeeld prestatienormen) te laten nastreven. Op basis van literatuur over street level professionals (zie Noordegraaf, 2015) werd verwacht dat leerkrachten minder institutionele macht hebben binnen organisaties dan bijvoorbeeld een rechter dat heeft. Daarentegen zijn het wel onafhankelijke professionals met een sterke *technical base (autonomous expertise* en *service ideal*), die tevens gewend zijn aan een solistische werkwijze. Daarom zal ten eerste in dit onderzoek worden verwacht dat er voornamelijk resultaten worden gevonden aangaande de solistische houding, de autonomie en de service ideal van leerkrachten. Wat betreft institutionele positie worden weinig resultaten verwacht. Concreet wordt verwacht dat leerkrachten autonomie nodig hebben om hun werk te kunnen uitvoeren, allemaal gewend zijn aan 'hun eigen klasje' die zij individueel begeleiden en tot slot een sterk gesocialiseerd gevoel van gedeelde normen en waarden onder de leerkrachten uit dit onderzoek.

De verwachting is tevens dat professionals een leider nodig hebben die aansluit bij deze drie kenmerken. Een leider moet dus een leiderschapsstijl hanteren die veel autonomie geeft en ruimte geeft voor een solistische houding en die geen (prestatie)normen en waarden oplegt die conflicteren met de eigen service ideal van de leerkrachten. Niet rekening houden met deze kenmerken kan leiden tot demotivatie van de professional of tot gevolg hebben dat een professional zijn werk niet goed kan uitvoeren. Als een leerkracht bijvoorbeeld niet de ruimte krijgt om zijn leerlingen op een passende manier te begeleiden, maar daarentegen juist wordt gedwongen te werken volgens standaard procedures, kan dit voor demotivatie van de leerkracht zorgen. Een top-down leiderschapsstijl gaat op het eerste gezicht in tegen alle kenmerken van de professional. Het geeft namelijk hiërarchisch en dwingend en geeft daarmee geen ruimte voor autonomie, individualiteit,

machtsposities of eigen waarden. Daarom is te verwachten dat een leider die professionals moet managen, weinig zal bereiken met top-down leiderschap. Bottom-up leiderschap daarentegen geeft de professional de ruimte om zijn werk een eigen invulling te geven. Dit sluit beter aan op de behoefte aan autonomie, de solistische houding etc. van de professional. Uit de literatuur kan dus worden verwacht dat bottom-up leiderschap beter ingezet kan worden bij het managen van professionals.

Wat betreft *task en person focused* leiderschap wordt gesuggereerd dat zowel taak- als persoonsgericht leiderschap van belang zijn voor professionele samenwerking (met name Burke et al., 2006; Ernst & Yip, 2009; Houghton et al., 2005). Professionals hebben namen de middelen en ruimte nodig om hun professie (taken) te kunnen uitvoeren. Dus een leider moet faciliterend managen. Daarnaast is het van belang aan te sluiten bij de normen en waarden van de professional. Professionals willen zich bijvoorbeeld altijd verbeteren en verder ontwikkelen. Daarom is het van belang als een leider zich hierbij aansluit en niet alleen de middelen biedt om dit te bereiken, maar professionals ook stimuleert en motiveert om zich te blijven ontwikkelen.

Conform deze conclusies moeten leiders worden opgeleid in zowel *task focused* als *person focused* leiderschap, omdat zij beiden een bijdrage leveren en nodig zijn om professionals effectief te laten samenwerken. Daarnaast is beredeneerd dat top-down leiderschap weinig zal bereiken bij professionals en dat beter kan worden ingezet op bottom-up leiderschap. Dat betekent dat de leiderschapsstijlen *faciliterend en stimulerend leiderschap* naar verwachting het meest effectief werken in het stimuleren van professionele samenwerking. *Interveniërend en verbindend leiderschap* leveren het minste op volgens de theorie, omdat ze botsen met de kenmerken van de professional. Deze stijlen zouden volgens Burke et al. (2006) minder aandacht moeten krijgen in de leider ontwikkeling.

Leiderschapsstijlen	Top-down	Bottom-up
Task focused	*Interveniërend leiderschap* (hands on leiderschap, strakke supervisie, gericht op doelen behalen)	*Faciliterend leiderschap* (hands off leiderschap, ruimte geven aan professional, middelen beschikbaar stellen)
Person focused	*Verbindend leiderschap* (verschillen tussen professionals overbruggen, relatie tussen professionals verbeteren)	*Stimulerend leiderschap* (investeren in relatie met professional, erkenning van prestaties, motiveren)

Tabel 10. Leiderschapsstijlen (Burke et al., 2006).

Samengevat wordt dus vanuit de literatuur verwacht dat ***faciliterend en stimulerend leiderschap in alle contexten kunnen worden ingezet om professionele samenwerking te stimuleren.***

3.4 Conceptueel model

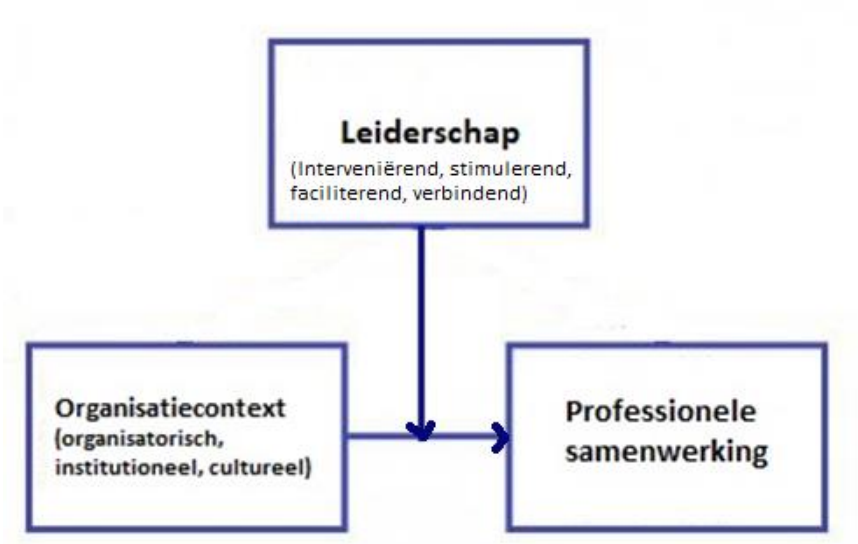
In dit theoretisch kader werd geconcludeerd dat professionals moeilijk te managen zijn en moeilijk aan te zetten tot professionele samenwerking (3.1.1). Dit komt ten eerste doordat ze een solistische werkwijze hanteren, waar het collectief niet aan te pas komt; er wordt veel alleen gewerkt en weinig feedback onderling uitgewisseld. Tevens komt het omdat professionals ruimte nodig hebben om hun professie uit te oefenen. Samenwerken betekent inleveren op hun autonomie en zou dus minder aantrekkelijk zijn voor professionals. Bovendien kennen veel soorten professionals een institutionele machtspositie en een *service ideal*, die het managen van professionals bemoeilijkt. Professionele samenwerking is echter wel gewenst, zo werd uitgelegd in 3.1.2. Daarom is het van belang dat een manager zoveel mogelijk professionele samenwerking stimuleert. Om dat te kunnen doen, wilden we eerst inzicht krijgen in de factoren die professionele samenwerking kunnen beïnvloeden (3.2). Vanuit de theorie werd verwacht dat zes contextfactoren belangrijk zijn; twee organisatorische factoren (de

structuur van de organisatie en de toegang tot hulpbronnen), twee institutionele factoren (de leeftijd en omvang van de organisatie en de ruimte voor autonomie van de professional) en twee culturele factoren (sfeer en communicatie). Deze factoren kunnen op iedere organisatie verschillen en zorgen er daarom voor dat overal een andere leiderschapsstijl nodig is. Wat goed werkt in de ene organisatie, hoeft niet per se goed te werken op de andere organisatie, omdat de context waarin de organisaties zich bevinden niet hetzelfde is. Daarom kan leiderschap niet zomaar gekopieerd worden van een andere organisatie en moet de leider zijn stijl bewust aanpassen op de context waarin de organisatie zich bevindt. Na dit inzicht werd in 3.3 gekeken welke mogelijke stijlen een leider kan hanteren om professionele samenwerking te managen. Er werden vanuit de literatuur vier opties gegeven, variërend van *top down* naar *bottom up* leiderschap en *person focused of task focused:*

- *Interveniërend leiderschap*
- *Faciliterend leiderschap*
- *Verbindend leiderschap*
- *Stimulerend leiderschap*

Tot slot werd in het einde van paragraaf 3.3 geconcludeerd dat faciliterend leiderschap en stimulerend leiderschap de meest bevorderende leiderschapsstijlen zijn als het gaat om professionele samenwerking. Echter, een kanttekening is dat de theorie weinig aandacht besteed aan context factoren en dat deze ideale vorm van leiderschap zonder aandacht voor de context van verdiepingsscholen is gevonden. De verwachting is dus dat uit dit onderzoek een meer genuanceerd beeld zal komen van de ideale vorm(en) van leiderschap om professionele samenwerking te stimuleren.

Kortom: De organisatiecontext heeft invloed op professionele samenwerking. Sommige factoren kunnen samenwerking stimuleren, anderen kunnen samenwerking beperken. De leider heeft de rol om deze contextfactoren te beïnvloeden op een manier dat professionele samenwerking voornamelijk wordt gestimuleerd en zo weinig mogelijk wordt beperkt. Een voorbeeld: sfeer is een culturele context factor die invloed heeft op professionele samenwerking, zo zagen we in 2.3.3. Een organisatie waarin onderling vertrouwen is, stimuleert professionele samenwerking. Daarom is het aan de leider om ervoor te zorgen dat er onderling vertrouwen ontstaat en blijft tussen de medewerkers. Een leider zou in dit voorbeeld dus kunnen inzetten op de verbindend leiderschap of stimulerend leiderschap (zie 3.3.3). Deze inzichten uit het theoretisch kader worden hieronder visueel weergegeven in een figuur (zie figuur 11).



Figuur 11. Conceptueel kader voor het leidinggeven aan professionele samenwerking binnen de organisatiecontext

4. Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk worden de methodologische keuzes verantwoord die zijn gemaakt in dit onderzoek. Paragraaf 4.1 behandelt de onderzoeksstrategie waarvoor is gekozen, paragraaf 4.2 bespreekt de respondenten en de steekproef van dit onderzoek. Paragraaf 4.3 en 4.4 besteden aandacht aan de data-verzameling methode en de data-analyse die zijn gebruikt in dit onderzoek. Er is in dit onderzoek gekozen voor de combinatie van interviews met observaties. Paragraaf 4.5 bespreekt tot slot de kwaliteitseisen die gelden voor dit onderzoek.

4.1 Onderzoeksstrategie

4.1.1 Kwalitatief en positivistisch onderzoek

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksstrategie. Het doel van kwalitatief onderzoek is te begrijpen wat er zich afspeelt in de onderzochte situatie met oog voor de context (Boeije, 2014, p.18). Het legt de nadruk op het begrijpen van de motivaties, interpretaties en perspectieven van de respondenten. Het uitgangspunt van dit onderzoek zijn de overtuigingen van leerkrachten en schoolleiders over de meest passende leiderschapsstijlen om professionele samenwerking op verdiepingsscholen te stimuleren. Hierbij ligt de focus op de context waar de verdiepingsscholen zich bevinden. Uiteindelijk zullen dan ook conclusies worden getrokken die specifiek zeggen 'bij deze professionals op deze scholen wanneer deze specifieke omstandigheden gelden (kortom: met deze specifieke context), is de volgende leiderschapsstijl het meest geschikt om professionele samenwerking te stimuleren'. Het vraagt daarmee om aandacht voor context. Daarvoor leent kwalitatief onderzoek zich het meest. Dit onderzoek wordt uitgevoerd met een positivistische kijk op leiderschap aan professionele samenwerking. Deze vorm van onderzoek wordt gekenmerkt door een deductief karakter. Hierbij worden op basis van de theorie hypothesen opgesteld (Bryman, 2012, p. 28). Vervolgens worden deze getoetst door empirisch onderzoek. In deze scriptie zal gebruikt worden gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden om de empirische deelvragen te beantwoorden. De data die wordt verzameld door middel van interviews en observaties dienen om de verwachtingen vanuit de theorie te toetsen.

4.1.2 Multiple case study

Bij een casestudy worden één of enkele gevallen van een bepaald fenomeen intensief onderzocht (Boeije, 2014, p.62). In dit onderzoek worden vier scholen waar met het programma leerKRACHT wordt gewerkt intensief onderzocht. Aan de hand van literatuurstudie zijn bepaalde verwachtingen gesteld in dit onderzoek. Door vier verdiepingsscholen te bestuderen (met behulp van interviews en observaties) kan inzicht worden verkregen in de context van deze cases, specifiek de manier waarop de schoolleider professionele samenwerking kan stimuleren en de redenen waarom. De onderzoeker besluit bij een case study vooraf op theoretische gronden waar het onderzoek plaatsvindt (Boeije, 2014, p.62). In dit onderzoek is gekozen voor vier scholen. Deze keuze voor de scholen wordt hieronder uitgelegd.

4.2 Respondenten

4.2.1 Keuze voor de scholen

In dit onderzoek is gekozen voor het gebruik van respondenten van vier scholen uit het primair onderwijs. Voor de selectie waren in totaal 14 scholen beschikbaar; vier po scholen, vijf vo scholen, vier mbo scholen en één vso school (zie tabel 12). Dit zijn allen verdiepingsscholen, oftewel scholen die vorig jaar met leerKRACHT gestart zijn en bereid zijn te participeren in onderzoek naar het programma LeerKRACHT. Deze scholen konden ten eerste de meeste data verschaffen over de effecten van het programma, dit werd duidelijk in eerdere interviews en observaties die onderwijs adviesbureau Oberon met de 14 verdiepingsscholen heeft gehad. Uit literatuuronderzoek bleek daarnaast dat het verschil tussen mbo, po en vo scholen relatief groot is. Het mbo is namelijk al vrij gespecialiseerd en gericht op de arbeidsmarkt en wordt tevens gekenmerkt door grote scholen met veel werknemers (Sociaal en cultureel planbureau, 2006). Dat laatste geldt ook voor het voortgezet

onderwijs. Bovendien werd vanuit de theorie verwacht dat er redelijke verschillen bestaan tussen het voortgezet onderwijs en het primair onderwijs, voornamelijk op het gebied van parttimers en fulltimers (Sociaal en cultureel planbureau, 2006). Om ervoor te zorgen dat er wel valide conclusies konden worden getrokken, is ervoor gekozen alleen de focus te leggen op het primair onderwijs, anders zouden er wellicht te veel verschillende contextfactoren zijn om daadwerkelijk iets over leiderschap te kunnen zeggen. Daarom is ervoor gekozen om scholen uit het primair onderwijs te benaderen. Alle vier de po verdiepingsscholen waren bereid om mee te doen met interviews en focusgroepen. Daarom zijn er in dit onderzoek vier scholen bekeken, School A, school B, school C en school D genoemd (zie tabel 12 voor kenmerken van de scholen).

Verdiepingsscholen	Sector	Denominatie	Omvang school (aantal leerlingen)
School A	PO	PC	189
School B	PO	RK	191
School C	PO	PC	306
School D	PO	PC	308
School E	VO	PC	424
School F	VO	E	638
School G	VO	PC	2000
School H	VO	RK	2045
School I	VO	RK	1526
School J	MBO	-	1000+
School K	MBO	-	1000+
School L	MBO	-	1000+
School M	MBO	-	1000+

PO = Primair onderwijs
VO = Voortgezet onderwijs
MBO = Middelbaar beroepsonderwijs
PC = Protestants-Christelijk
RK = Rooms- Katholiek
E = Evangelisch

Tabel 12. Verdiepingsscholen

4.2.2 De respondenten

Binnen dit onderzoek is gekozen voor vier interviews met vijf schoolleiders en vier focusgroepen met in totaal 30 leerkrachten. Zie bijlage 1 voor het respondentenoverzicht. De respondenten komen van in totaal vier verschillende scholen uit het primair onderwijs. Eén van de scholen (school A) heeft twee schoolleiders, vandaar vier interviews met vijf schoolleiders. De keuze voor de respondenten uit dit onderzoek was in eerste instantie afhankelijk van de scholen die werden uitgekozen. Toen de keuze voor primair onderwijs scholen was gemaakt, zijn de scholen aangeschreven. Daarvoor is gebruik gemaakt van de contacten en middelen van onderwijs adviesbureau Oberon. Op iedere school uit dit onderzoek was het in ieder geval de bedoeling om de schoolleider(s) te spreken en om een focusgroep te houden met leerkrachten. Het beste was om leerkrachten te spreken die al ervaring hebben met het leerKRACHT programma, zodat ze er in ieder geval iets over konden zeggen. Tijdens één van de focusgroepen nam namelijk iemand deel die pas net aangenomen was, deze respondent kon dan ook niets zeggen over het programma leerKRACHT of over de rol van de schoolleider. Om dit zoveel mogelijk van tevoren te voorkomen, is duidelijk aangekondigd dat de interviews en focusgroepen over leerKRACHT en schoolleiderschap zouden gaan, naar de scholen is dan ook een interviewleidraad verzonden. Zo is ervoor gezorgd dat zoveel mogelijk alleen respondenten die iets konden zeggen over het programma, professionele samenwerking op de school en schoolleiderschap aanwezig waren bij de focusgroepen. Volgens Baker & Edwards (2012 in: Boeije, 2014) is geen eenduidig antwoord te geven op de vraag hoeveel respondenten een onderzoek dient te hebben. Deze moet beredeneerd worden, ten eerste op basis van de complexiteit van het onderwerp en de mate van heterogeniteit onder de respondenten. Bovendien dient wel sprake te zijn van verzadiging. Bij verzadiging levert dataverzameling bij nieuwe respondenten geen

nieuwe informatie op (Boeije, 2014, p.65). Dat betekent dat het aantal respondenten niet te klein mag zijn. In dit onderzoek is ervoor gekozen om op vier scholen observaties uit te voeren bij bordsessies (zie 2.6 voor uitleg bordsessies) en bij iedere school minimaal vier, maximaal twaalf leerkrachten in een focusgroep te spreken en één schoolleider per school te interviewen. Dat betekent een totaal van vier observaties, vier interviews met in totaal vijf schoolleiders en vier focusgroepen.

4.3 Dataverzamelings methode

Dit onderzoek is in een aantal fasen verricht. Eerst is met behulp van de literatuur een theoretisch raamwerk uiteengezet. Op basis daarvan zijn bepaalde verwachtingen gesteld en is bepaald welke onderwerpen moesten worden behandeld in de interviews. Vervolgens is alle data verzameld aan de hand van interviews met individuele schoolleiders, focusgroepen met leerkrachten en observaties tijdens de bordsessies, waar zowel leerkrachten als schoolleiders aanwezig waren (zie 4.3.1 voor verdere uitleg).

4.3.1. Semi-gestructureerde interviews en focusgroepen

Het doel van het onderzoek is om te achterhalen welke leiderschapsstijlen in welke situaties nodig zijn volgens leerkrachten en schoolleiders. Om dit te achterhalen, is in dit onderzoek gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews en focusgroepen. Bij semi-gestructureerde interviews is sprake van vooraf opgestelde *topics,* waar wel van afgeweken kan worden (Boeije, 2014, p.79). Zie de bijlagen voor de topiclijsten bij de interviews en focusgroepen. Kort samengevat is gevraagd naar de huidige rol en taken van de schoolleiding, de gewenste rol en taken van de schoolleiding en naar de voorwaarden voor professionele samenwerking die de respondenten ervaren. Door gebruik te maken van semi-gestructureerde interviews is er genoeg ruimte voor inbreng vanuit de respondenten (Boeije, 2014, p.79). Deze vragenlijsten en semi-gestructureerdheid zijn tevens aangehouden bij de focusgroepen. Dit was belangrijk in dit onderzoek, om de respondenten de vrijheid te geven open te spreken over hun ervaring met de schoolleiders. Strakke en gestructureerde interviews zouden de respondenten kunnen ontmoedigen –of überhaupt niet de ruimte geven- om eerlijk en uitgebreid te spreken. Ook kan het bijvoorbeeld voorkomen dat een respondent iets interessants zegt, waarop dan kan worden doorgevraagd. Wat daarmee is bereikt, zijn vernieuwende resultaten. Alleen vragen naar zaken die vanuit de theorie werden verwacht, leidt vrij zeker tot resultaten die in de theorie zijn behandeld. Dit is van belang voor dit onderzoek, omdat de verwachting vanuit de theorie is dat stimulerend leiderschap en faciliterend leiderschap de meest passende stijlen voor professionele samenwerking zijn. Maar wellicht zijn binnen andere contexten andere stijlen beter voor het stimuleren van professionele samenwerking. Dit is een reële verwachting, gezien de literatuur over leiderschapsvormen constant in ontwikkeling is en nieuwe vormen van leiderschap onderscheidt en omdat het belang van een verschillende context is aangeduid in het theoretisch kader. Daarom is het van belang om tijdens de interviews, focusgroepen en observaties open te staan voor andere leiderschapsvormen en niet alles direct onder bestaande theorieën te scharen.

4.3.2. Observaties

Daarnaast zijn in dit onderzoek tevens observaties uitgevoerd bij de vier scholen. Zie bijlage 4 voor het observatie schema en voor de verkregen data tijdens de observaties. Bij de observaties is met name gelet op de manier waarop professionele samenwerking kan worden gezien binnen de scholen en op de leiderschapsstijl die de schoolleiding tijdens de bordsessies hanteert. Concreet is in de observaties gelet op het verloop van de bordsessie; hoe was de tijd ingedeeld, wie leidde de sessie, wat werd gedaan en gezegd, wie had welke taak en wat deed de schoolleider specifiek tijdens de sessie? De observaties hebben plaatsgevonden tijdens bordsessies van de scholen. Hier is voor gekozen omdat tijdens deze sessies zowel schoolleiders als leerkrachten aanwezig kunnen zijn. Dan is er dus niet alleen sprake van een vorm van professionele samenwerking waarbij kan worden

bekeken hoe wordt samengewerkt en wat wel en niet werkt. Er is ook sprake van interactie tussen de schoolleiding en leerkrachten. Bij bijvoorbeeld lesbezoek en feedback (zie voor uitleg 2.1) is deze interactie niet aanwezig. Bovendien kunnen de observaties fungeren als manier om de uitspraken van de respondenten te staven, of ontkrachten. De mogelijkheid bestaat namelijk dat het onderwerp leiderschap sociaal wenselijke antwoorden oplevert, bijvoorbeeld omdat een schoolleider aangeeft hoe hij zou willen leidinggeven in plaats van hoe hij daadwerkelijk leiding geeft. Of omdat de samenwerking tussen leerkrachten tijdens de focusgroepen rooskleuriger wordt voorgesteld dan deze in het echt blijkt te zijn. De observaties fungeren als een manier om de uitspraken in de interviews en focusgroepen te staven en kunnen eventueel aanvullingen doen of uitspraken ontkrachten.

4.3.3 Operationalisering

Om de aan - of afwezigheid van een concept in de praktijk van het onderzoek te onderzoeken, is het nodig deze te operationaliseren. Hiermee wordt het concept verbonden met uitspraken in interviews, observaties of andere vormen van waarneming. Op basis van een geoperationaliseerd concept kan een meetinstrument opgebouwd worden (Boeije, 2014). Om te kunnen operationaliseren, is het nodig empirische indicatoren te bepalen. Dit zijn expliciete kenmerken en criteria die de aanwezigheid van een concept moeten aantonen. Deze zijn empirisch toetsbaar zodat ze bijvoorbeeld via items in een survey of observatielijst aangetoond kunnen worden (Boeije, 2014). Dit onderzoek is gebaseerd op twee concepten, namelijk 'leiderschap' en 'professionele samenwerking' binnen de context van het primair onderwijs. In dit hoofdstuk zullen deze concepten worden geoperationaliseerd. Eerst wordt de definitie van het begrip gegeven, vervolgens wordt op basis van bestaande literatuur bepaald in welke dimensies het begrip uiteengezet kan worden. Daarna worden hier indicatoren aan toegekend waaraan de dimensies concreet te herkennen zijn in de praktijk. Tot slot is aangetoond hoe in de vragenlijst naar deze indicatoren wordt gevraagd en hoe deze indicatoren zichtbaar worden bij de observaties.

Operationalisering van het begrip leiderschap

Het begrip leiderschap omvat heel veel aspecten. In dit onderzoek is ervoor gekozen om leiderschap als 'leiderschapsstijl' van de schoolleider te zien. Daarom ligt de focus op het begrip leiderschapsstijl. De leiderschapsstijl van een schoolleider wordt gemeten aan de hand van een aantal indicatoren die op basis van dimensies tot stand zijn gekomen. Na een inventarisatie van de literatuur (onder andere Burke et al., 2006) rond leiderschapsstijlen bij professionele samenwerking, zijn vier leiderschapsstijlen uiteengezet in het theoretisch kader:

Bij *interveniërend leiderschap* is sprake van top-down leiderschap. Dat wil zeggen dat de schoolleiding de lange termijn doelstellingen formuleert en structuur geeft aan activiteiten en processen. De schoolleider treedt voornamelijk informerend op ten opzichte van de leerkrachten. Deze heeft inzicht in situaties en de veranderingen die zich hierin voordoen en bepaalt welke informatie waar moet komen. Daarnaast houdt de leider het overzicht. Uitgaande van de doelstellingen komt de interveniërende leider tot een efficiënte invulling, structurering en coördinatie van de operationele werkprocessen. Deze intervenieert dan ook als bepaalde acties van leerkrachten niet bijdragen aan de gestelde doelen en stuurt bij waar dit nodig is. Deze stijl is dan ook met name gericht op het behalen van doelstellingen (task focused). De leider stelt zich bij *faciliterend leiderschap* voornamelijk ondersteunend op. Dat betekent dat deze gericht is op het uitvoeren van taken en alle mogelijkheden en middelen biedt om deze taken te kunnen voldoen. De doelstellingen en acties laat de leider over aan de medewerkers, deze geeft dus bottom-up leiding. *Stimulerend leiderschap* is persoonlijk leiderschap. Hierbij hanteert de leider een constructieve, persoonsgerichte benadering van medewerkers, stimuleert hen om zich in te zetten voor bottom-up tot stand gekomen doelen en stimuleert hen tevens om hun individuele capaciteiten en kennis verder te ontwikkelen. Bij *verbindend leiderschap* vervult de leider als het ware een brugfunctie. Dit

doet de leider door het formuleren van doelstellingen en het opstellen van plannen in een gecompliceerde omgeving, onder afweging van verschillende (soms tegenstrijdige) belangen. Hij zorgt tevens voor een goede 'fit' tussen professionals, door bepaalde groepen samen te stellen en eventueel te bemiddelen tussen professionals waar dit nodig is.

Operationalisering van leiderschapsstijl

Dimensie	Toelichting	Indicatoren
Stimuleren	Er is sprake van stimulerend leiderschap als een leider bottom-up en person focused leiding geeft	• Schoolleiding is aanwezig bij bordsessies • Schoolleiding leidt de bordsessies niet • Schoolleiding doet vaak een rondje door de school • De leerkrachten bedenken de acties en doelen van het bord
Faciliteren	Als een leider bottom-up en task focused leiding geeft, dus voornamelijk ondersteunend optreedt	• De schoolleiding vraagt aan de leerkrachten wat ze nodig hebben qua middelen • De leerkrachten bedenken de doelen en acties van de bordsessies • De schoolleiding maakt een schema voor de lesbezoeken
Verbinden	Er is sprake van verbindend leiderschap als de leider top-down, person focused leiding geeft waarbij deze inzet op het overbruggen van verschillen tussen professionals	• De schoolleider stelt de units samen • De schoolleider zorgt voor teambuilding, bijvoorbeeld door middel van een bedrijfsuitje
Interveniëren	Als een leider top-down, task focused leiding geeft is sprake van interveniërend leiderschap	• Schoolleiding leidt de bordsessies of geeft punten mee om te bespreken • Schoolleiding bedenkt doelen en acties • De schoolleider intervenieert tijdens bordsessies of andere momenten van samenwerking • De schoolleider geeft informatie tijdens de bordsessies of andere momenten van samenwerking
Interviewvragen - Welke rol speelt de schoolleiding in de keuze voor leerKRACHT? - Kun je vertellen welke besluiten je nam als schoolleiding en waarom toen jullie begonnen met leerKRACHT? Wat voor rol neem je? Ben je zelf dingen anders gaan doen door leerKRACHT? - Hoe is de samenwerking met de schoolleiding? Is de samenwerking met de schoolleiding veranderd? - Hoe is overleg op jullie school ingericht? - Moeten jullie verantwoording afleggen en zo ja, aan wie? - Wat is jullie relatie met de schoolleiding? (top-down, faciliterend, veel of weinig ruimte voor eigen inbreng) - Als het bijvoorbeeld gaat over lesbezoeken of bordsessies, wie bereidt deze voor en wie leidt deze? Geef je hier voornamelijk de ruimte aan de leraren of heb je hier zelf een grote hand in? Wie bedenkt de doelen en acties van de bordsessies? - Geven jullie zelf ook wel eens leiding? - Wat doet de schoolleiding met LeerKRACHT in de school? - Wat hebben jullie nodig van een schoolleider om goed te kunnen werken met leerKRACHT? (denk aan bepaalde middelen, autonomie, ondersteuning)		

- Hoe is het draagvlak voor leerKRACHT?

Operationalisering van het begrip professionele samenwerking

Het begrip professionele samenwerking kan worden geoperationaliseerd aan de hand van de theorie van Verbiest (2014). Hierin werd gesteld dat professionele samenwerking te herkennen is aan een drietal kenmerken: als er sprake is van *professionaliteit, leren* en een *gemeenschap.* Met professionaliteit wordt voornamelijk gedoeld op de houding van de professionals en op de manier waarop professionaliteit is ingebed in de organisatie. Dit laatste wil zeggen, zijn er structuren van verantwoording ingebouwd, wordt er efficiënt en doelmatig gewerkt, etc. De houding van de professional dient open, kritisch naar het werk van hemzelf en collega's en gericht op de inhoudelijke professie (in dit geval lesgeven) te zijn om als professioneel bestempeld te kunnen worden. Met leren wordt gedoeld op de mate waarin professionals van elkaar leren binnen de organisatie. Dat wil zeggen, zijn er momenten waarop professionals bij elkaar kijken hoe zij hun werk doen, momenten waarop feedback aan elkaar kan worden gegeven over hoe het werk verricht wordt en zijn er momenten waarop kennis gedeeld kan worden binnen de organisatie? Met gemeenschap wordt bedoeld dat de professionals binnen de organisatie zich als collectief gedragen. Dus de vraag in hoeverre er wordt samengewerkt, professionals elkaar opzoeken en bijvoorbeeld in het geval van lesgeven in hoeverre gezamenlijk lessen worden voorbereid. Van leren in een organisatie is sprake als wordt gereflecteerd op de huidige manier van werken en kennis wordt gedeeld over hoe het beter kan. Bijvoorbeeld als er (formele of informele) momenten van feedback, reflectie of kennisdeling worden ingepland. Tot slot vormen professionals een gemeenschap als ze elkaar opzoeken, hulp bieden aan elkaar, middelen en kennis uitwisselen en bijvoorbeeld samen hun werk voorbereiden.

Operationalisering van professionele samenwerking

Dimensie	Toelichting	Indicatoren
Professionaliteit	De mate waarin de respondenten blijk geven van een professionele houding en de mate waarin doelmatig en efficiënt wordt gewerkt	• Spreken collega's elkaar aan op gedrag of lesmethodes? • Frequentie van de bordsessies • De doelen en acties op de borden • De check van acties aan het begin van de bordsessies
Leren	Als er op een school geleerd wordt door middel van kennisdeling en inhoudelijke feedback, is er sprake van een lerend team	• Geven collega's feedback aan elkaar? • Worden feedback gesprekken ingepland? • Is er sprake van kennisdeling? • Worden momenten voor kennisdeling ingepland? • Worden lesbezoeken ingepland?
Gemeenschap	Voor professionele samenwerking is het van belang dat er een gemeenschapsgevoel is, dat de leerkrachten een team vormen dat elkaar helpt	• Zoeken leerkrachten elkaar op? • Worden momenten voor gezamenlijk lesontwerp ingepland?
Interviewvragen - Wat houdt het leerKRACHT programma in voor jullie dagelijkse praktijk? (in de omgang met collega's, in je eigen houding, welke onderdelen van leerKRACHT hebben jullie geïmplementeerd?) - Hebben jullie het idee dat jullie samenwerking onderling anders is? (feedback geven, houding tov samenwerking, fouten maken, kennis delen) - Wat gaat er goed met de uitvoer van het programma in jullie school? (bijvoorbeeld de frequentie van de bordsessies, lesbezoeken, feedbackgesprekken en gezamenlijk lesontwerp) - Als het bijvoorbeeld gaat over lesbezoeken of bordsessies, hoe verlopen deze? wie bereidt dit voor en wie		

leidt deze? (invulling, wie is aanwezig, wie leidt deze?)

4.4 Data-analyse

Tal Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door een cyclisch proces van dataverzameling en data analyse. Zodra de eerste gegevens zijn verzameld vindt de eerste tussentijdse analyse plaats (Boeije, 2014, p.100). De uitkomsten van deze analyse geven op hun beurt weer richting aan de dataverzameling tijdens de rest van het proces, die vervolgens weer geanalyseerd worden. In dit onderzoek is de data op gelijke wijze verzameld en geanalyseerd. De analyse heeft plaats gevonden aan de hand van twee coderings-fasen (Boeije, 2014, p.111-137). In eerste instantie zijn alle gegevens doorgelezen, ingedeeld in fragmenten en gelabeld. Concreet betekent dit dat de transcripties zin voor zin zijn doorgelezen en in de kantlijn een code hebben gekregen. Hierbij is in het achterhoofd al rekening gehouden met de indeling van literatuur die in het theoretisch kader is gemaakt, dus de codes die zijn gevonden, congrueerden direct met de theorie. Aan het einde van deze fase was er een opsomming van codes, welke dus al relatief veel leek op de opsomming van literatuur uit het theoretisch kader. Dit wordt axiaal coderen genoemd en zorgt ervoor dat de concrete gegevens worden omgezet naar abstracte categorieën, waardoor uiteindelijk structuur kan worden aangebracht aan de bevindingen. De fase van open coderen is dus deels overgeslagen in dit onderzoek. Tot slot zijn de gegevens selectief gecodeerd. 'In de fase van de selectieve codering ligt de nadruk op de integratie van de bevindingen door verbanden te leggen tussen de categorieën die in de fase van het axiaal coderen zijn beschreven' (Boeije, 2014, p.133). Op dit punt zijn de gevonden categorieën in de data verbonden met de onderdelen uit de literatuur, concreet 'leiderschap', 'professionele samenwerking' en 'context'. De gecategoriseerde codeboom is opgenomen in de bijlagen van dit onderzoek.

4.4.1 Data verwerking met betrekking tot schoolleiders en leerkrachten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van data verkregen van leerkrachten en van schoolleiders. Tussen de resultaten van deze twee groepen werden relatief weinig verschillen gevonden met betrekking tot professionele samenwerking. Daar waar wel verschillen werden gevonden, is het aangegeven. De schoolleiders uit dit onderzoek worden aangegeven als S1, S2, S3, S4 en S5 (zie ook bijlage 1 voor de respondentenlijst). De leerkrachten zijn aangegeven als R6, R7, R8 en verder. Er is in dit onderzoek voor gekozen geen inhoudelijke conclusies te baseren op de verschillende uitspraken van schoolleiders en leerkrachten. Enerzijds omdat de verschillen relatief klein leken te zijn, anderzijds omdat dit onderzoek niet doelt op het blootleggen van verschillen tussen leerkrachten en schoolleiders op het gebied van professionele samenwerking, maar om de consensus die zij hebben over wat professionele samenwerking kan stimuleren. Daarom is in de resultaten weinig aandacht gegaan naar de verschillen tussen leerkrachten en schoolleiders en meer de nadruk gelegd op de resultaten die door beiden werden gedragen.

4.5 Kwaliteitseisen

Om ervoor te zorgen dat het onderzoek relevant is, moet het aan een aantal kwaliteitseisen voldoen. Zo dient een onderzoek valide en betrouwbaar te zijn (Boeije, 2014).

4.5.1. Validiteit

Bij de validiteit van een onderzoek wordt de vraag gesteld of de onderzoeker daadwerkelijk heeft gemeten wat deze wilde meten en of de conclusies die zijn getrokken dus geldige conclusies zijn (Bryman, 2012, p. 390). Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen interne validiteit en externe validiteit. Een onderzoek is intern valide als de gekozen onderzoeksmethode leidt tot de 'juiste'

conclusies (Bryman, 2012, p. 390). Om ervoor te zorgen dat de data op een intern valide manier is verzameld, is er in dit onderzoek voor gekozen om twee verschillende methoden van dataverzameling te gebruiken: semigestructureerde interviews en semigestructureerde observaties. Dit is gedaan om te voorkomen dat een eenduidige dataverzamelingsmethode tot eenduidige resultaten zou leiden. Dit is belangrijk in dit onderzoek omdat het onderwerp relatief gevoelig is en zou kunnen leiden tot sociaal wenselijke antwoorden of antwoorden die vooral beschrijven hoe een schoolleider zou moeten leidinggeven, in plaats van hoe dat op dit moment gebeurt. De observaties moeten ervoor zorgen dat eventuele vertekende interviews worden herkend en tijdig kunnen worden gecorrigeerd. Op deze manier is er in de dataverzameling al een controlemechanisme ingebouwd om ervoor te zorgen dat er daadwerkelijk gemeten wordt wat er moet worden gemeten. Het gebruik van meerdere dataverzamelingsmethoden wordt ook wel triangulatie genoemd. Het verhoogt de geldigheid van onderzoeksresultaten (Bryman, 2012, p.392). De interne validiteit van dit onderzoek wordt dus verhoogd door gebruik te maken van twee verschillende data-verzamelingsmethoden. Externe validiteit heeft te maken met de generaliseerbaarheid van het onderzoek; in hoeverre gelden de resultaten en conclusies uit dit onderzoek ook voor andere organisaties, in dit geval andere scholen die gebruik maken van het programma leerKRACHT (Bryman, 2012, p. 390)? Om de externe validiteit van een onderzoek te vergroten, is het van belang zoveel mogelijk respondenten uit de populatie te spreken. In dit onderzoek is de populatie vrij klein. Zo'n 500 scholen in Nederland participeren in het leerKRACHT programma, waarvan 14 scholen als verdiepingsschool zijn aangemerkt. Hiervan worden vier scholen bekeken in dit onderzoek. De externe validiteit van dit onderzoek is daarmee relatief laag ten opzichte van de interne validiteit. Hier wordt in het discussie hoofdstuk meer aandacht aan besteed.

4.5.2. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek heeft te maken met de vraag in welke mate je bij uitvoering van hetzelfde onderzoek dezelfde resultaten zou vinden, oftewel de herhaalbaarheid van het onderzoek (Bryman, 2012). Daarvoor moet er tijdens het onderzoek rekening worden gehouden met systematische fouten. Er bestaat –zoals eerder uitgelegd- een aannemelijk grote kans dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven tijdens het onderzoek. Ook bestaat de kans dat de respondenten data verschaffen die in hun ogen klopt, maar in de praktijk net anders blijkt te zijn, bijvoorbeeld een schoolleider die denkt haar leerkrachten te stimuleren tot zelfsturing, maar dit in de praktijk niet blijkt te doen. Ook hier is het daarom van belang dat de data niet alleen via interviews met de respondenten is verkregen. De observaties zijn gebruikt om te staven wat in de interviews werd gezegd. Om ervoor te zorgen dat de respondenten zo weinig mogelijk sociaal wenselijke antwoorden geven, is er in dit onderzoek tevens voor gekozen de interviews anoniem af te nemen. De herhaalbaarheid van dit onderzoek komt bovendien in het geding vanwege de grote rol van context. De context kan op iedere school verschillen en is tevens veranderlijk. Dat betekent dat bij herhaling van dit onderzoek andere resultaten kunnen worden gevonden. Om de betrouwbaarheid zoveel mogelijk te vergroten, is theoretische verzadiging gezocht. Iedere keer dat een respondent een antwoord gaf dat overeenkwam met de andere respondenten, bevestigde dit het resultaat dat werd gevonden. Alleen de resultaten die breed gedragen werden door de respondenten, zijn meegenomen in de resultaten. Dit maakt de kans groter dat bij herhaling van het onderzoek dezelfde resultaten worden gevonden en vergroot daarmee de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

5 Resultaten en analyse

In het theoretisch kader werd ingegaan op de kenmerken van professionele samenwerking, de context waarbinnen professionele samenwerking tot stand komt en de leiderschapsstijlen die schoolleiders kunnen hanteren om professionele samenwerking te stimuleren. In dit resultaten hoofdstuk wordt dezelfde indeling aangehouden; In 5.1 wordt ingegaan op de kenmerken van professionals die ervoor zorgen dat ze op een bepaalde manier gemanaged moeten worden en op de vormen van professionele samenwerking die te zien zijn bij de verdiepingsscholen uit dit onderzoek. In 5.2 wordt vervolgens ingegaan op de contextfactoren die volgens de respondenten een stimulans of barrière kunnen vormen voor professionele samenwerking. Tot slot wordt in 5.3 uiteengezet welk gedrag zij van schoolleiders nodig hebben om professionele samenwerking te stimuleren. Na ieder hoofdstuk worden de resultaten afgezet tegen de gevonden literatuur. In 5.4 worden de resultaten geanalyseerd in aanloop naar de conclusies.

5.1 Professionele samenwerking

In deze paragraaf worden de resultaten besproken die ingaan op de kenmerken van de onderwijsprofessional uit dit onderzoek en op de professionele samenwerking die bij de verdiepingsscholen te zien is.

5.1.1 De professional

Wat betreft de kenmerken van de professionals uit dit onderzoek, zijn drie resultaten duidelijk naar voren gekomen. Ze worden hieronder besproken.

De onderwijsprofessional
Onderwijsprofessionals zijn individueel
Onderwijsprofessionals hebben behoefte aan autonomie
Verschillende normen en waarden botsen

Tabel 15. De onderwijsprofessional.

- **Onderwijsprofessionals zijn individueel**

Wat opvalt in de interviews en focusgroepen, is dat onderwijsprofessionals zowel door leerkrachten zelf als door schoolleiders veel worden omschreven als individualistisch. Echter, vaak wordt deze term genoemd om een situatie aan te duiden in het verleden. De termen om aan te duiden dat leerkrachten heel individueel waren op de scholen van de respondenten, variëren van 'geïsoleerd' (R27), 'eiland' (S1, R7, R8, R23) tot 'iedereen heeft zijn eigen klasje' (S3, S4). De individualiteit van leerkrachten wordt in vrijwel alle gevallen bestempeld als iets wat in zijn extreme vorm onwenselijk is. R27 geeft een praktijk voorbeeld waarom zij geïsoleerde leerkrachten een onwenselijke situatie vindt:

R27: 'Alleen dan hoor je weer, oh de kleuters geven het anders of de kleuters doen dit. Oke prima, maar dat weet je dus niet wat daar speelt. En dat is lastig, want de onderbouw werkt ook heel anders dan de midden en bovenbouw. Ze willen het zo dat stel iemand is ziek dat een ander het zo over kan nemen, dat ik alleen hoef te weten waar gaat het over en dat ik het dan zo kan overnemen.'

Deze solistische houding wordt veelal gezien als iets van het verleden. Er wordt gerefereerd door respondenten naar 'toen je nog je eigen klasje had', vaak wordt een dergelijke uitspraak gevolgd door 'zo werkt het nu niet meer' (S3, S4). Er wordt hierbij ook heel bewust door de respondenten geconcludeerd dat de vermindering van individualisme andere capaciteiten vraagt van leerkrachten, namelijk samenwerkingscapaciteiten (S3, S4). S4 geeft een praktijkvoorbeeld waaruit blijkt dat de leerkrachten veel collectiever te werk gaan dan voorheen:

S4: 'Het team gaat veel meer voor echt gezamenlijk onderwijs geven. Wij hadden afgelopen maandag de DIA eindtoets en dat is dan twee verschillende klassen, twee groepen 8. En daarvoor waren twee modems nodig en

DIA kwam maar met één modem, dus toen moest die klas hals over kop 's ochtends van links naar rechts. Nou in het verleden was het dan zo dat de twee leerkrachten van groep 8 zich helemaal wezenloos sjouwen, want iedereen is bezig met zijn eigen klas. En dat was nu helemaal niet zo. Iedereen meteen, alle leerkrachten hup overeind, liep de klassen uit, allemaal zorgen dat die leerlingen op tijd konden zitten.'

Samengevat concluderen de genoemde respondenten dat, hoewel leerkrachten volgens hen van oorsprong vrij solistisch te werk gingen, dit tegenwoordig op hun scholen anders is. Daarentegen zien de respondenten wel verschillen in de aanpak, overtuigingen en werkwijze van leerkrachten. Hier wordt onder het kopje 'verschillende normen en waarden' verder op ingegaan.

- **Onderwijsprofessionals hebben behoefte aan autonomie**

Het begrip 'autonomie' wordt ook opvallend vaak aangekaart door de respondenten (S1, S2, S3, S4, S5, R6, R7, R8, R9, R14, R15, R17, R19, R21, R26, R29, R30, R35). De respondenten geven aan de ruimte nodig te hebben om eigen doelen te stellen, eigen methodes te kunnen proberen en hun eigen onderwijs te bepalen. Dit is bevorderend voor de motivatie (R6). Eigen doelen kunnen opstellen geeft namelijk het gevoel dat de schoolleiding vertrouwen heeft in de leerkrachten en zorgt ervoor dat de opgestelde doelen en acties 'leven'. Daarmee doelen de respondenten op het feit dat doelen relevanter zijn als ze door de leerkrachten worden bedacht, omdat zij inzicht hebben in wat er speelt op de werkvloer. Ook resulteert autonomie in eigenaarschap (S3, R6, R21, R26).

R26: 'Ja en wat ik ook vind dat er heel veel van wat er op het bord staat, is top down, wordt dat uitgevoerd, vanuit de directie. Het is juist mooi als er ook doelen vanuit het team komen, waar aan gewerkt wordt, want dan krijg je ook meer eigenaarschap.'

Het tegenovergestelde van autonomie, een visie top-down opgelegd krijgen en doelen niet zelf mogen bedenken, werkt demotiverend (R6). Een aantal respondenten geven zelfs aan opgelegde taken minder prioriteit te geven dan taken die vanuit henzelf komen(R6, R21).

R6: 'Onze motivatie gaat daardoor omhoog, als je je eigen doelen bedenkt. Meer dan wanneer de directeur zegt dit moeten jullie gaan doen, want dat werkt niet.'

De behoefte aan autonomie betekent volgens een aantal respondenten ook dat ze het gevoel krijgen dat ze iets fout doen als ze worden gedwongen af te wijken van hun eigen methode. R19 verwoordt dit expliciet tijdens één van de focusgroepen:

R19: 'Dus ik voel wel een enorme druk vanuit leerKRACHT. In de zin van, je doet het een aantal jaren op een bepaalde manier, en nu heb je het verkeerd gedaan, snap je? Dus het moet op een andere manier.'

Samengevat kan het opleggen van doelen aan leerkrachten die niet vanuit henzelf komen weerstand en druk opleveren. Het geeft de leerkracht het idee dat deze het fout doet en het demotiveert de leerkrachten. De leerkrachten uit dit onderzoek hebben dan ook behoefte aan autonomie. Dit zorgt voor motivatie en eigenaarschap.

- **Verschillende normen en waarden botsen**

Wat tot slot opvalt in de interviews aangaande kenmerken van de professional, is dat veel respondenten een onderscheid maken tussen de normen en waarden van verschillende leerkrachten, bijvoorbeeld tussen de leerkracht van de zogenoemde 'oude garde' en die van nu (S1, S2, S3, S4, R19). De onderwijsprofessional van vroeger blijft volgens een aantal respondenten steken in oude normen en waarden (S1, R2).

S2: 'Er blijven nog steeds mensen steken in oude normen en waarden. De collega's die zijn blijven hangen in het oude'.

Het verschil tussen de leerkracht van vroeger en die van nu wordt door de respondenten verklaard in termen van cultuur (S1, S2, S3, S4, S5, R11, R19, R26, R27, R35); volgens R26 en R35 bijvoorbeeld heeft de 'oude garde' bepaalde normen, waarden, die nog meer waarde hechten aan het eerder genoemde 'eigen klasje' gevoel. Leerkrachten kunnen deze normen en waarden tevens onderling in stand houden volgens de respondenten. S1 en S2 noemen dit een 'hardnekkige' cultuur. De onderwijsprofessional die al langer in het onderwijs werkt, heeft bepaalde verwachtingen, ervaringen, overtuigingen etc. verkregen, of zoals S1 het noemt: 'bagage'. Daarnaast geven S1 en S2 aan dat de oude garde meer weerstand biedt tegen de lesbezoeken bij elkaar en tegen nieuwe regels van de bordsessies, zoals het staan tijdens de sessies. Dat zit in hun 'oude houding' en staat professionele samenwerking in de weg. De verschillen tussen normen en waarden betekent volgens S1 tevens dat er verschillen te zien zijn tussen de units (kleinere groepen leerkrachten die samenwerken in het kader van leerKRACHT). De ene unit werkt beter samen dan de ander.

S1: 'En daardoor zie je ook best wel verschillen in units, als je net een samenstelling hebt, als je de 7-8 unit noemt, nou die draaien wel lekker. Die staan er voor open, denken allemaal mee, die denken niet oh het is nieuw wat raar. En de 3-6 unit is een hele stroeve.'

Verschillende normen en waarden zijn ook subtiel terug te zien in de observaties. Bij school C bijvoorbeeld wordt tijdens de bordsessie aandacht besteed aan de vraag in hoeverre iedereen er vertrouwen in heeft dat als de schoolleider aan het einde van het schooljaar weggaat, zij het leerKRACHT programma zelf nog door kunnen zetten. Een aantal leerkrachten heeft hier veel vertrouwen in; leerkrachten moeten volgens hen gedeelde verantwoordelijkheid voelen en eigenaarschap tonen, dus het leerKRACHT programma zelf draaiende houden, ongeacht de schoolleider. Een andere respondent heeft echter al zoveel ervaring met onderwijsprogramma's die zijn gefaald, dat hij het vertrouwen niet heeft dat het programma staande houdt. Bovendien geeft deze leerkracht aan dat hij moeite heeft met de implementatie van nieuwe werkvormen en daarom alle leerKRACHT onderdelen met name overlaat aan zijn duo. Zelf doet hij er nog niet zoveel mee. De normen en waarden van een onderwijsprofessional worden door een aantal respondenten in de interviews gekoppeld aan opleiding. De zogenoemde oude garde versus de nieuwe 'PABO' lichting. Hier wordt verder op ingegaan bij institutionele factoren in 5.2.

Samengevat kunnen oude normen en waarden botsen met de nieuwe normen en waarden volgens de respondenten. Binnen de units, als samengewerkt moet worden met leerkrachten van de 'nieuwe garde' die gewend zijn aan nieuwe lesmethodes, leveren deze verschillende normen en waarden strubbelingen op.

5.1.2 Professionele samenwerking

Hieronder wordt uitgewerkt welke vormen van professionele samenwerking te zien zijn op de verdiepingsscholen uit dit onderzoek. Specifiek drie vormen van professionele samenwerking zijn te zien, waarbij de onderdelen van het leerKRACHT programma (zie context h2) worden bekeken.

Drie kenmerken van professionele samenwerking bij de verdiepingsscholen
Professionaliteit als gevolg van de leerKRACHT bordsessies
Kennisdeling en feedback als gevolg van de leerKRACHT lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerp
Gemeenschap door leerKRACHT waarden

Tabel 16. Drie kenmerken van professionele samenwerking bij verdiepingsscholen.

- **Professionaliteit als gevolg van bordsessies**

Uit de interviews blijkt dat de verdiepingsscholen op een aantal punten blijk geven van professionaliteit. De respondenten geven aan dat ze met behulp van het leerKRACHT programma zichzelf en elkaar beter aan afspraken kunnen houden (R7, R28). Met name het eerste onderdeel van leerKRACHT, de bordsessies, worden unaniem omschreven als een manier om tot professionaliteit te komen. De doelen en acties worden namelijk vastgelegd op het bord en iedere week opnieuw doorgenomen. Op deze manier ontstaat er een soort onderling verantwoordingsmechanisme volgens de respondenten. Dit is duidelijk te zien tijdens de observaties; bij alle scholen wordt aandacht besteed aan de vraag in hoeverre alle leerkrachten hun acties hebben uitgevoerd die vorige keer zijn opgesteld. Als een leerkracht deze nog niet heeft uitgevoerd, wordt tijdens de sessies gevraagd waarom en hoe ze de leerkracht kunnen helpen om de actie alsnog uit te voeren. Uit de interviews blijkt dat de bordsessies enerzijds fungeren als geheugensteun voor leerkrachten zelf om hun afspraken na te komen en anderzijds om collega's in te lichten van hun vorderingen, wat tevens als stok achter de deur wordt ervaren om vorderingen te blijven maken.

R7: 'Dat betekent dat je moet nadenken van wat hadden we ook alweer afgesproken, oke dat moeten we nog even in mijn praktijk gaan doen, voor jezelf terug komen op afspraken die je hebt gemaakt.'

Bovendien kan het bord volgens één van de respondenten worden gezien als een meetmoment, om te bepalen in hoeverre de ingeslagen weg daadwerkelijk tot de gewenste resultaten heeft geleid (R28). Dit leidt volgens een aantal respondenten tot onderwijsverbetering en professionalisering. Tot slot geven de respondenten aan doelmatiger te worden en meer met de onderwijsinhoud bezig te zijn, mede dankzij de bordsessies van leerKRACHT (S4, R7, R8, R29). De leerkrachten stellen hierin acties en doelen, waar ze vervolgens mee aan de slag gaan. Daarnaast zorgen de lesbezoeken en lesontwerp-momenten ervoor dat leerkrachten samen zitten om het over de onderwijsinhoud te hebben. Dankzij de korte duur van de bordsessies wordt namelijk alleen vergaderd over noodzakelijke (inhoudelijke) onderwijszaken. Voorheen werd volgens de respondenten in vergaderingen veel tijd verspild aan organisatorische discussies, zoals de kleur van een speelrek of wie de koffie de volgende dag zou zetten. Nu gaan de sessies over inhoudelijke onderwijszaken. Ook dit wordt tijdens de bordsessies bevestigd. Na 5min 'check in' (checken hoe het ervoor staat met de gesteldheid van de leerkrachten, vaak aan de hand van smilies) wordt 10min besteed aan inhoudelijke onderwijszaken, bij alle vier de scholen uit de observaties is dit het geval. In geen van de observaties wordt over organisatorische zaken gesproken. Het enige organisatorische waarover gesproken wordt is aan het einde van de bordsessie, dan worden de lesbezoeken ingepland.

S4: 'Ik merk dat er veel doelmatiger wordt gewerkt, En ook wat voor soort acties horen daarbij en elkaar er ook aan houden dat die acties ook worden gedaan. En dat je dus met elkaar samenwerkt aan een doel. En dat je van elkaar kunt leren door dat je acties bedenkt.'

R7: 'Nou wat ik wel merk dat we nu wat meer met 7-8 samen praten over het lesgeven. Voorheen als we samen zaten hadden we het meer over regelzaken. En nu ben je toch iets meer met het onderwijs bezig.'

Bovendien zorgt de indeling in units ervoor dat er meer 'bouwgericht' wordt vergaderd, de bovenbouw vergadert over wat de bovenbouw aangaat en de onderbouw idem (R8, R25, R26). Dat zorgt ervoor dat er niet over zaken gesproken wordt die de helft van de aanwezigen niet aangaan en resulteert in efficiënter vergaderen volgens één van de respondenten.

Kort samengevat geven de verdiepingsscholen aan dat ze een nuttige manier van verantwoording hebben gevonden en doelgericht werken. De bordsessies van leerKRACHT zijn hiervoor een nuttig middel.

- **Kennisdeling en feedback als gevolg van lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerp**

Op de verdiepingsscholen uit dit onderzoek blijkt sprake te zijn van kennisdeling en feedback tussen leerkrachten. Op de ene school is dit meer dan op de andere (R29) en dit verschilt tevens per unit(S1). Een aantal respondenten van alle vier de scholen uit dit onderzoek merken bijvoorbeeld dat collega's regelmatig samen zitten om lessen voor te bereiden (S5, R28). Hierbij wordt bewust ook onderscheid gemaakt tussen de formele momenten die vanuit leerKRACHT worden aangeboden (samen lessen voorbereiden met behulp van een formulier) en informele momenten waarin leerkrachten elkaar ad hoc opzoeken om een vraag te stellen of even kort te overleggen. Dit wordt ervaren als een manier om onderwijs te verbeteren.

S5: 'Je ziet wel collega's die bij elkaar zitten en dan samen de lessen voorbereiden. (…) Je ziet wel, dat is mijn indruk, dat mensen elkaar meer opzoeken.'

Bij sommige verdiepingsscholen gaan de leerkrachten frequent bij elkaar op lesbezoek, niet bij alle verdiepingsscholen is dit zo. Bij school B en C wordt aan het einde van de bordsessie expliciet aandacht besteed aan het inplannen van de lesbezoeken en evalueren in hoeverre de vorige lesbezoeken allemaal hebben plaatsgevonden, zo blijkt uit de observaties. Hoewel lesbezoeken door veel respondenten in het begin vrij spannend werden gevonden, vinden de respondenten het wel heel nuttig, zo blijkt uit de interviews. Tevens wordt tijdens de interviews en focusgroepen aangegeven dat de houding van de leerkrachten veranderd is, naar een houding waarin ruimte is voor professionele samenwerking. In de interviews wordt aangegeven dat leerkrachten proactief zijn (S3), open staan voor feedback (R6, R7, R9, R22, R23, R25, R26, R27), een kritische houding aannemen t.o.v. hun eigen werk en dat van anderen (R6, R8, R21, R23, R24, R25, R26, R27) en graag willen leren (S3, R6, R7, R10, R12, R13, R21). Dit draagt bij aan de professionele samenwerking volgens de respondenten. Het vergemakkelijkt de lesbezoeken en de feedback momenten. Tevens zorgt het ervoor dat het gezamenlijk lesontwerp beter verloopt.

Samengevat geven de respondenten aan dat kennisdeling en feedback langzamerhand ingebed raken in de cultuur van de scholen uit dit onderzoek, bij de een wat meer dan bij de ander. De instrumenten van leerKRACHT (met name de lesbezoeken en het gezamenlijk lesontwerp) geven handvatten voor professionele samenwerking volgens de respondenten.

- **Gemeenschap**

Over het algemeen lijken de respondenten elkaar binnen de units veel op te zoeken en de onderlinge samenwerking aan te gaan (S3, S4, S5, R8, R11, R12, R16, R18). Zowel op formele leerKRACHT wijze (bijvoorbeeld met behulp van lesbezoeken) als op informele wijze (bijvoorbeeld tijdens de lunchpauze) zoeken leerkrachten elkaar op om inhoudelijk over onderwijs te praten en elkaar te helpen waar nodig. R18 geeft een voorbeeld van een moment waarin hij zijn collega's heeft opgezocht om kennis te delen.

R18: 'Ja vanochtend bijvoorbeeld toen had ik een vraag in een tentamen aangepast, en toen ben ik even naar {naam} gelopen van hoe doe jij dat? Dat is ook wel een vorm van gezamenlijk lesontwerp. (…) dat je even samen gaat zitten van hoe zou jij dat doen?'

Dit opzoeken van de gemeenschap zorgt ervoor dat leerkrachten beter op de hoogte zijn van elkaars situatie (R24, R26, R29). Dit is ook van belang voor onderwijsvernieuwing. Leerkrachten kunnen namelijk beter aangeven waar ze moeite mee hebben, hulp kunnen gebruiken of waarin ze eventueel zelf hulp kunnen bieden. Tevens zorgen de bordsessies ervoor dat leerkrachten elkaars gesteldheid een beetje in de gaten kunnen houden. Dat zorgt volgens de respondenten voor een meer 'community' gevoel.

R26: 'Je weet wel waar je collega's mee bezig zijn. Ook met de successen delen dan weet je wel oh die hebben daar aan gewerkt. Dus je weet ook wel waar iedereen mee bezig is en dat vind ik wel positief.'

Samengevat heeft de indeling in units ervoor gezorgd dat de leerkrachten uit dit onderzoek elkaar meer opzoeken. Dat vergemakkelijkt de onderlinge professionele samenwerking volgens de respondenten en zorgt voor een groter gevoel van gemeenschappelijkheid.

5.1.3 Koppeling aan de literatuur

In de literatuur is geconcludeerd dat professionals over het algemeen omschreven kunnen worden door middel van vier kenmerken: hun *autonomous expertise,* hun *service ideal,* hun institutionele positie en het feit dat ze relatief solistisch te werk gaan. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de *individualiteit* van de leerkracht in de extreme vorm als onwenselijk wordt gezien. Echter, de resultaten laten zien dat de verdiepingsscholen uit dit onderzoek de individuele leerkracht vooral herkennen vanuit het verleden. In de huidige situatie is de leerkracht veel minder solistisch. Dit gaat in tegen de verwachtingen vanuit de literatuur, waarin de *street level bureaucrat* als solistisch werd bestempeld. Een verklaring voor dit afwijkende resultaat kan worden gezocht in de kenmerken van de professional zelf. Zoals uitgelegd in het theoretisch kader, worden professionals gekenmerkt door een *service ideal*, de socialisatie van bepaalde normen en waarden dat professionals er onder andere toe aanzet altijd op te komen voor de cliënt, maar bovendien zichzelf te blijven ontwikkelen en verbeteren. Zoals in hoofdstuk 2 werd uitgelegd, is professionele samenwerking als gevolg van allerlei ontwikkelingen in de onderwijssector essentieel geworden voor het leveren van goede diensten. Gevolg was dat een professional om zijn professie goed te kunnen blijven uitvoeren, meer moest leren samenwerken en dus automatisch minder solistisch moest worden. Op deze manier kan een verschuiving in solistische houding van de professional worden verklaard door de houding van de professional om zichzelf altijd te willen verbeteren en de noodzaak om samenwerkingscompetities aan te leren.

De leerkracht heeft daarentegen wel de ruimte en *autonomie* nodig om zijn werk goed te kunnen doen, zo blijkt ook uit dit onderzoek. Als team moeten de leerkrachten de ruimte krijgen om eigen lesmethodes te kunnen bedenken. Dit is een belangrijk resultaat gebleken uit het onderzoek, dat tevens ondersteund wordt door (en verwacht werd vanuit) de literatuur.

We zien tevens een resultaat als het gaat om de *service ideal* van de leerkrachten. Dit wordt door de respondenten vaak *geframed* als de normen en waarden van de oude garde versus die van de nieuwe. Soms verschilt de *service ideal* tussen leerkrachten, wat voor botsingen kan zorgen. In de literatuur werd *service ideal* uitgelegd als de socialisatie die professionals door hun opleiding doormaken en het feit dat ze zich een bepaalde beroepscode eigen maken die bestaat uit bepaalde normen, waarden en professionele standaarden. In dit onderzoek blijkt vooral dat deze normen, waarden en standaarden nog wel eens kunnen verschillen, wat voor botsingen kan zorgen tussen leerkrachten. Zo vinden ‘oude garde’ leerkrachten het soms moeilijk iets aan te nemen van jonge ‘PABO’ leerkrachten en hechten oude garde leerkrachten meer waarde aan het hebben van hun eigen klasje en informele vormen van professionalisering. Nieuwe leerkrachten die de PABO hebben afgerond, zijn vanuit hun opleiding meer gewend aan formele vormen van lesgeven, zoals het hanteren van bepaalde formulieren of een bepaalde manier van feedback geven aan collega’s. Vanuit de literatuur werd dus verwacht dat professionals een sterk gevoel van normen, waarden en standaarden delen. Uit de resultaten blijkt dat dit inderdaad zo is, maar dat deze normen en waarden wel dusdanig van elkaar kunnen verschillen dat het voor botsingen kan zorgen. Dat werd niet verwacht vanuit de literatuur. Een verklaring voor dit deels afwijkende resultaat, kan worden gevonden in de in hoofdstuk 2 genoemde *professional governance* beweging. Deze beweging pleit heel kort gezegd voor meer waardering en erkenning van het leerkracht beroep als professie en voor meer inspraak van leerkrachten in onderwijsinnovaties. Om dit te kunnen bereiken, kan worden verwacht dat de opleiding van leerkrachten over de jaren heen is aangepast, om er onder andere voor te kunnen zorgen dat leerkrachten meer inspraak in onderwijsinnovaties kunnen verkrijgen. Dit

zou verklaren waarom nieuwe PABO leerkrachten andere standaarden, normen en waarden lijken te hebben dan leerkrachten die lang geleden zijn afgestudeerd.

Uit de resultaten komt niets naar voren dat de literatuur ondersteunt op het gebied van de institutionele positie van de leerkracht. Dit is geen heel verrassend resultaat, gezien de institutionele machtspositie vanuit de literatuur al niet zo sterk aan iedere soort professional werd toegeschreven. Aan de klassieke professional wordt over het algemeen een sterkere institutionele positie toegewezen dan aan de *street level bureaucrat*. Er werd dus ook al verwacht dat dit kenmerk van de professional niet heel duidelijk zichtbaar zou worden in dit onderzoek.

Kort gezegd zien we twee resultaten die van belang zijn in dit onderzoek: de leerkrachten hebben behoefte aan autonomie om professioneel te kunnen samenwerken, en verschillen in normen en waarden tussen leerkrachten kunnen voor botsingen zorgen.

Professionele samenwerking is volgens de literatuur te herkennen aan de hand van drie kenmerken, namelijk professionaliteit, kennisdeling en feedback en de gemeenschap. Van alle drie de kenmerken lijkt sprake te zijn bij de verschillende scholen uit dit onderzoek. Bij de een meer dan bij de ander, dit wordt duidelijk aangegeven door de respondenten. De verschillen tussen de scholen kunnen worden verklaard door de verschillende context waarin de scholen zich begeven, zoals is geconcludeerd in het theoretisch kader en zoals tevens duidelijk zal worden in de conclusies van dit onderzoek. Door middel van lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerp en tevens als gevolg van informele gesprekken, wordt kennis gedeeld tussen de leerkrachten. Een veranderende houding ten opzichte van het onderwijs, meer gerichtheid op doelstellingen en inhoudelijke punten zorgt ervoor dat er sprake is van professionaliteit. En tot slot geven de leerkrachten aan zich meer en meer in een gemeenschap te gaan begeven, elkaar op te zoeken en veel samen te werken. In de literatuur werd gesuggereerd dat professionele samenwerking moeilijk tot stand te brengen is. Dit had te maken met de impliciete kennis van leerkrachten, hun institutionele macht, hun individualiteit en botsende normen en waarden. Hierin wijken de gevonden resultaten af van de verwachtingen vanuit de literatuur. In veel van de verdiepingsscholen kunnen verschillende vormen van professionele samenwerking worden aangewezen.

5.2 Contextfactoren

In de vorige paragraaf is ingegaan op de vormen van professionele samenwerking die te zien zijn op de verdiepingsscholen uit dit onderzoek. Langzamerhand willen we toewerken naar een verklaring waarom op de ene school meer sprake is van professionele samenwerking of waarom bepaalde onderdelen van professionele samenwerking (bijvoorbeeld kennisdeling of lesbezoeken) beter zijn ingebed in de school dan bij andere scholen. En hoe leiderschap hier invloed op kan hebben. Om die vraag te kunnen beantwoorden, wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan de contextfactoren die invloed hebben op professionele samenwerking volgens de respondenten. Vanuit de literatuur werd verwacht dat er drie soorten contextfactoren bestaan die invloed kunnen hebben op de totstandkoming en bevordering van professionele samenwerking: organisatorische factoren, institutionele factoren en culturele factoren. Onderstaand wordt bekeken in hoeverre deze factoren ook blijken uit dit onderzoek.

5.2.1 Organisatorische factoren

Uit dit onderzoek blijken een aantal organisatorische factoren die een stimulans of een barrière kunnen vormen voor professionele samenwerking.

Organisatorische factoren
Grootte en samenstelling van de units
Schoolcontext
Middelen

Tabel 17. Organisatorische factoren

❖ **Grootte en samenstelling van de units**

Het team wordt bij leerKRACHT opgesplitst in verschillende, kleinere groepen, units genaamd. Alle verdiepingsscholen uit dit onderzoek hebben een indeling gemaakt in units. Het verschilt per school hoeveel leerkrachten er per unit zijn ingedeeld (gemiddeld 5 bij school A en gemiddeld 8 bij school C). Deze units en de vergaderingen die zij onderling hebben (bordsessies) komen veelal in de plaats voor de grote teamvergaderingen met het hele leerkrachtteam. De grootte en samenstelling van de units wordt gezien als een belangrijke factor die van invloed kan zijn op de samenwerking(S1, S2, R6, R7, R8). Als de groep te groot is, vervalt deze al snel in minder serieus en ineffectief vergaderen, omdat er altijd een aantal mensen minder serieus meedoen (R6, R7, R8, R9). Bij een kleinere groep is het risico dat er mensen afdwalen kleiner. Daar tegenover staat dat een te kleine groep wordt ervaren als een bemoeilijking van samenwerking. Een te kleine groep met weinig verschillende perspectieven en weinig verschillende bronnen van kennis zou het leren van elkaar beperken volgens S1 en S2.

S1: 'We hebben wel tussentijds ook nog weer een verandering van ja we noemen het maar units. We hadden eerst 1-2, 3-4, 5-6, 7-8 en nu is het 1-2, 3-6, 7-8. En dat heeft er ook mee te maken dat sommige teams anders te klein waren. Om het een beetje effect te laten hebben en dat je van elkaar leert, hebben we een andere indeling gemaakt.'

Naast de grootte van de units moet bij de indeling in groepen rekening worden gehouden met de samenstelling van de groep volgens de respondenten, met name omdat het basisonderwijs wordt gekenmerkt door veel part timers(S1, S2, S3, S4, S5, R6, R7, R8). Het vervangen van teamvergaderingen door kleinere werkgroepen (een bordsessie op dinsdag en donderdag met verschillende groepen) kan ervoor zorgen dat bepaalde mensen elkaar mislopen(R6).

R6: 'Wat ik zelf het nadeel vind is dat ik dan mijn duo collega, die ook vandaag werkt, maar vandaag niet bij de bordsessie aanwezig is omdat ze donderdag aan de beurt is, dat ik die eigenlijk nauwelijks spreek. En dat ik ook geen tijd heb om met haar dan mijn werk te overleggen. En kijk daar zijn die sessies heel handig voor, maar ja zij zit niet vandaag in het blok zeg maar, omdat zij vier dagen in de week werkt en om dat een beetje te verdelen, zodat we niet een heel klein team hebben en een heel groot team. Ja het is een visie van ons om lessen samen voor te bereiden, maar eigenlijk heb ik daar nu nauwelijks de kans voor, de tijd voor.'

Hetzelfde geldt voor wisselingen in het team. Als er veel wisselingen zijn of veel nieuwe leerkrachten aangenomen worden, kunnen onderdelen van professionele samenwerking op een laag pitje worden gezet(R6, R7, R26, R27). Dat komt volgens de respondenten enerzijds omdat nieuwe leerkrachten nog moeten leren hoe er professioneel samengewerkt wordt op de school (R27). Anderzijds betekenen grote aanpassingen in de units dat de werkwijze en vertrouwensband die in een unit over tijd is opgebouwd, vervolgens wegvalt en opnieuw moet ontstaan(R7). Hier wordt verder op ingegaan in 5.2.3 bij culturele factoren.

R27: 'En daarnaast hebben we heel veel wisselingen van leerkrachten gehad. Als je kijkt hebben we hier nu drie nieuwe leerkrachten. Wij zijn de enige twee die het vorige jaar hebben meegemaakt. Dat maakt het lastig omdat je dan compleet nieuwe mensen het moet gaan uitleggen, (…) waar je mee bezig bent en waar je

naartoe wilt. Dus dat maakt het ook lastig dat je niet één geheel hebt, omdat er zoveel wisselingen zijn geweest.'

R7: 'Ja en stel je voor nu heb je vanalles opgebouwd maar dat je volgend jaar in een andere groep of unit komt.'

Het risico dat de grootte en samenstelling van de units met zich meebrengt, is dat het leidt tot versnippering. Dit is een punt dat bij vrijwel iedere verdiepingsschool uit dit onderzoek wordt aangekaart (S1, S2, S3, S4, S5, R6, R7, R8, R9, R13, R14, R23, R24, R25, R26, R35). De verbinding tussen de units is volgens de respondenten te weinig aanwezig. Dit komt doordat de indeling in units ervoor heeft gezorgd dat bepaalde mensen elkaar minder zien in de week. R6 geeft het voorbeeld van haar duo collega, die ingedeeld is in de unit die vergadert op donderdag, terwijl zij zelf op dinsdag vergadert. Dat betekent niet alleen dat ze elkaar niet in vergadersetting meer spreken (de team vergaderingen zijn immers vervangen door de unit vergaderingen), maar ook dat er weinig tijd over blijft om elkaar buiten de vergadertijden op te zoeken. Tijdens de observaties wordt dit heel erg duidelijk. Vaak staan er kleine groepen rondom het bord en wordt gemopperd dat bepaalde collega's er niet zijn omdat zij parttime werken en daardoor niet aanwezig kunnen zijn tijdens de sessie. Bij alle vier de scholen uit dit onderzoek missen mensen tijdens de observaties in verband met andere werktijden.

R6: 'Wat ik zelf het nadeel vind is dat ik dan mijn duo collega, die ook vandaag werkt, maar vandaag niet bij de bordsessie aanwezig is omdat ze donderdag aan de beurt is, dat ik die eigenlijk nauwelijks spreek. En dat ik ook geen tijd heb om met haar dan mijn werk te overleggen. En kijk daar zijn die bordsessies heel handig voor, maar ja zij zit niet vandaag in het blok zeg maar, zo noem ik het dan even.'

Dat resulteert volgens de respondenten in het risico dat verschillende units ook verschillende, uiteenlopende richtingen opgaan. De units hebben verschillende doelen en vergaderingen alleen onderling, niet met elkaar. Dit wordt door meerdere respondenten als een groot heikelpunt ervaren.

R7: 'Ja je mist soms meer de verbondenheid tussen de units. En wij zijn met 7-8 met elkaar bezig, maar wat de rest van de school doet geen idee. Dus voor de praktijk betekent het dat we misschien met hele andere dingen bezig zijn, hele andere dingen veranderen dan dat andere units in de praktijk aan het veranderen zijn.'

Samengevat geven de respondenten aan dat de grootte en samenstelling van de units een belangrijke organisatorische factor kan zijn bij het stimuleren van professionele samenwerking. Te kleine units resulteert in te weinig input, te grote units geven het risico op inefficiënt vergaderen. De samenstelling is met name belangrijk op het punt van parttimers en nieuwe leerkrachten. Dit kan invloed hebben op de manier waarop wordt samengewerkt volgens de respondenten. Versnippering vormt hierbij een groot risico.

- **Schoolcontext**

Bij alle verdiepingsscholen uit dit onderzoek werden bepaalde gebeurtenissen binnen en buiten de school gevonden die professionele samenwerking beperken of die samenwerking juist in een versnelling brengen. Zo werd de fusie en verhuizing van school A genoemd als een barrière voor samenwerking (S1, S2, R6, R7, R9). Door de druk die met de verhuizing gepaard ging, zijn een aantal onderdelen van professionele samenwerking stil komen te liggen, bijvoorbeeld de bordsessies en de lesbezoeken. Een deel ervan is na de verhuizing opgepakt, maar een deel is nog steeds niet structureel verwerkt in de planning van de leerkrachten.

S1: 'Eh wij voelden steeds meer de druk van de verhuizing eraan komen, dat heeft veel impact. Ja en soms (…) zeker toen we richting de verhuizing gingen, dan eh dan kwam dat er eigenlijk niet van. We hebben er ook niet veel energie in gestopt om dat anders te doen, maar dat had gewoon ook met de situatie te maken, door de verhuizing.'

De invoering van nieuwe lesmethodes op school D zorgde voor een hogere werkdruk(R22, R25, R27). Hierdoor werden bepaalde onderdelen van professionele samenwerking (lesbezoeken) achterwege gelaten, om de leerkrachten ademruimte te geven(S5). Aan de andere kant werd een ontvangen 'zwak' van de inspectie van het onderwijs door School B *geframed* als een *window of opportunity* voor rigoureuze veranderingen(S4). Er moest iets gebeuren om de onderwijsresultaten van de school te verbeteren. Dat gaf de druk en de motivatie om het onderwijs anders aan te vliegen en een omslag te maken naar een nieuwe werkwijze. Dit vormde een vruchtbare voedingsbodem voor professionele samenwerking volgens de respondenten(S4, R28, R35). Om het onderwijs te verbeteren, hebben de leerkrachten en schoolleider van de school gekozen om te participeren in het leerKRACHT programma(S4, R31, R32).

S4: 'Ja dat had te maken met, wij hadden een 'zwak' gekregen van de onderwijsinspectie en kregen toen de taak om binnen dan en dan onze zaken op orde te hebben. Maar we maken een enorme omslag door en rigoureuze beslissingen worden genomen, zodat het duidelijk is van het wordt een andere school.'

Ook de concurrentie met andere scholen wordt benoemd als een factor die kan leiden tot onderwijsinnovatie en professionele samenwerking(S4).

Opvallend is dat bij deze gebeurtenissen veel behoefte lijkt te zijn aan een leider die duidelijkheid verschaft en beslissingen neemt. Bijvoorbeeld bij de invoering van nieuwe programma's, specifiek de bordsessies van leerKRACHT, zou de schoolleider iedere sessie aanwezig moeten zijn volgens de leerkrachten (R23, R24, R25,R26). Dit omdat de schoolleider het meeste inzicht heeft in alle relevante informatie, informatie die de leerkrachten missen. Dan moet de schoolleider dus aanwezig zijn tijdens de bordsessies om de leerkrachten te kunnen informeren. De schoolleider mag dan volgens de respondenten ook kritisch zijn op hoe de leerkrachten invulling geven aan de bordsessies en hierin sturen als het nodig is. Ook bij een gebeurtenis als een fusie hebben de leerkrachten behoefte aan inmenging van de schoolleiding. Ze verwachten hier van een schoolleider dat deze heldere afspraken maakt en duidelijk maakt wie welke taak heeft. Ze vinden het hierbij tevens fijn als de schoolleider zoveel mogelijk organisatorische taken uit handen van de leerkrachten neemt (R6, R7, R8, R9).

Kort gezegd kunnen verschillende gebeurtenissen binnen de verdiepingsscholen worden onderscheiden die invloed hebben op professionele samenwerking. Op deze momenten hebben de respondenten behoefte aan duidelijkheid. Bijvoorbeeld bij een fusie of bij de implementatie van nieuwe methodes of programma's (zoals leerKRACHT). Het is dan aan de schoolleider om hen die duidelijkheid te verschaffen, ze te informeren en hier en daar bij te sturen als dit nodig is.

- **Middelen**

Tot slot blijkt de toegang tot middelen een belangrijke factor voor de bevordering of beperking van professionele samenwerking te zijn. Met middelen doelen de respondenten op fysieke middelen, zoals bijvoorbeeld de toegang tot een whiteboard om bordsessies in de klas te kunnen houden(R6, R7). Het voorbeeld van kasten wordt tevens genoemd in de interviews, omdat het voorkomt dat er met spullen gesleept moet worden (R7). Ook andere middelen, als de mogelijkheid om een cursus of coaching traject te volgen of andere manieren om bepaalde capaciteiten te ontwikkelen worden door respondenten genoemd.

R6: 'Wij hadden een whiteboard hangen inderdaad. We hebben nu zo'n gammel ding waar je niks mee kunt.. Dat komt ook door de verhuizing, alles inpakken en doen. En nu mis ik zo'n lekker bord. Die zou ik volgens mij nog wel krijgen maar. Maar ehm, ja dat mis ik.'

Met middelen wordt tot slot gedoeld op de geboden mogelijkheden tot professionele samenwerking. Waar het vaakst naar verwezen wordt in de interviews, is de facilitering van leerkrachten wanneer zij hun klas uit willen voor lesbezoeken(S1, S2, S3, S4, S5, R6, R7, R9, R21, R26, R27, R34). Op de vraag wat de leerkrachten nodig hebben om professioneel te kunnen samenwerken, specifiek bij elkaar op lesbezoek te gaan, antwoordt respondent 9 het volgende:

R9: 'Ja sowieso wat facilitering voor als je bij iemand wilt kijken in de klas. Dat je weet dat je een beroep kunt doen op iemand die er is, dat zou handig zijn.'

Het zorgen voor een vervanger wanneer een leerkracht op lesbezoek wil, is volgens de respondenten één van de voorwaarden voor professionele samenwerking (S1, R7, R9). Volgens sommige respondenten mag de schoolleider hier een grote hand in hebben, door bijvoorbeeld alle lesbezoeken voor de leerkrachten in te plannen. Andere leerkrachten plannen ze liever zelf in. Echter, de respondenten zijn het erover eens dat de schoolleider duidelijk in kaart moet brengen wie wanneer beschikbaar is om een les over te nemen en wie wanneer open staat voor een lesbezoek(R23, R24, R25, R26).

Professionele samenwerking komt volgens de respondenten makkelijker tot stand als zij bepaalde middelen ter beschikking hebben. Dat verschilt van fysieke middelen, zoals een whiteboard, tot educatieve en mentale middelen, zoals de mogelijkheid om een cursus te volgen of de ruimte om bij een collega op lesbezoek te kunnen. De schoolleiding moet zich hierin mengen, bijvoorbeeld door lesbezoeken in te plannen, of door een rooster te maken waarin de mogelijkheden voor lesbezoeken duidelijk in kaart worden gebracht.

5.2.2 Institutionele factoren

Naast organisatorische factoren, worden ook een tweetal institutionele factoren genoemd die invloed hebben op professionele samenwerking bij de verdiepingsscholen uit dit onderzoek.

Institutionele factoren
Opleiding en ervaring
Schoolleider fungeert als leerkracht

Tabel 10: Institutionele factoren

- **Opleiding en ervaring**

De opleiding en ervaring van de leerkrachten wordt een aantal keer als verklaring gegeven voor waarom bepaalde leerkrachten makkelijker nieuwe werkwijzen implementeren in hun lesprogramma, makkelijker professionaliseren en beter kunnen samenwerken dan anderen(S1, S2, S4, R20). In de meeste gevallen wordt een verschil aangeduid tussen de oude normen, waarden en werkwijzen en de nieuwe. Zo wordt door een aantal respondenten geconcludeerd dat leerkrachten die niet zo lang geleden een PABO opleiding hebben afgerond, een mindere drempel voelen voor professionele samenwerking (specifiek lesbezoeken) dan leerkrachten die dit niet hebben(R20). Dit heeft er volgens deze respondent mee te maken dat leerkrachten op de PABO al ervaring hebben met bepaalde vormen van professionele samenwerking. Dat verlaagt de drempel om het in hun eigen klaslokaal ook te doen.

R20: 'Ja voor een aantal was het wel een drempel, die eerste keer. Om iemand in de klas te krijgen. Voor sommigen ook niet, die hadden nog pabo ervaring als ik dat zo mag zeggen, dat iemand bij je komt kijken. Maar voor anderen die al wat langer hun eigen klas draaiden, was toch even zoiets van ohjee.'

Daarentegen kan de PABO opleiding tevens een barrière vormen voor professionele samenwerking, volgens twee van de respondenten(S3, R9). Die leerkrachten bieden namelijk meer weerstand tegen

bijvoorbeeld het invullen van formulieren voor het gezamenlijk lesontwerp, omdat ze dat op hun opleiding al veel hebben moeten doen juist blij waren ervan af te zijn.

S3: 'Gezamenlijk lesontwerp daar hebben ze wat moeite mee. Er komen een aantal mensen van de pabo die denken ik ga niet weer al die stomme formulieren invullen.'

Tot slot wordt ervaring van leerkrachten genoemd als een factor die professionele samenwerking kan tegenwerken. Met name het idee dat oudere leerkrachten met jarenlange ervaring moeilijk iets overnemen van leerkrachten die 'vers van de PABO komen' (wat kennisdeling bemoeilijkt), komt vaak terug in de interviews(S1, S3, R19, R20). Volgens respondent S1 zorgt dit ervoor dat de oudere leerkrachten minder bereid zijn om te leren van jongere leerkrachten, wat het leren van elkaar ontmoedigt. Daarnaast kan de ervaring van leerkrachten tevens zorgen voor weerstand tegen nieuwe methoden. Zo wekt de implementatie van het leerKRACHT programma om professionele samenwerking op school C te bevorderen argwaan op bij één van de respondenten.

S1: 'En dat je van een ander wat kan leren is niet zo vanzelfsprekend. Als je al 40 jaar in het onderwijs zit en in een keer moet luisteren naar iemand die pas drie jaar een PABO diploma heeft.'

R19: 'Nou verbeteren, ik heb meerdere grotere didactische, pedagogische ingrepen in de school meegemaakt en eigenlijk hebben we daar niets meer van overgehouden. Dus ik was in het begin erg achterdochtig. Ik dacht gaat er weer iets gebeuren waarvan we na een tijdje denken van, dat verwatert misschien.'

Samengevat kan opleiding volgens respondenten tegelijkertijd een stimulans en barrière vormen voor professionele samenwerking. Het kan de drempel verlagen om bijvoorbeeld bij elkaar op lesbezoek te gaan, omdat het al iets is wat leerkrachten kennen uit hun opleiding. Het kan ook voor weerstand zorgen, bijvoorbeeld in het geval van de respondent die geen 'stomme formulieren' meer wil invullen. Ervaring komt in de interviews alleen in de negatieve zin voor, namelijk dat de oudere leerkrachten die langer in het onderwijs draaien moeite hebben met en weinig vertrouwen in nieuwe methodes. Ook dit brengt het risico van versnippering met zich mee, omdat leerkrachten niet van elkaar willen of kunnen leren, omdat ze eigen lesmethodes aanhouden.

- **Schoolleider fungeert als leerkracht**

Of het gebruikelijk is dat de schoolleiding fungeert als leerkracht, maakt tevens uit voor het gemak waarin professionele samenwerking kan worden geïmplementeerd in een school, volgens R6, R7, R8 en R9. Hiervoor zijn een aantal redenen volgens de respondenten. Ten eerste heeft de schoolleider die zelf voor de klas staat meer inzicht in wat er speelt op de werkvloer. Op school A hebben ze twee schoolleiders, één van de twee staat ook af en toe voor de klas en de ander niet. Dit resulteert volgens de respondenten enerzijds in het feit dat de één beter op de hoogte is van hoe vraagstukken inhoudelijk kunnen worden aangepakt en wat ervoor nodig is om les te geven (R6, R7). Anderzijds is deze meer op de hoogte van wat er speelt onder het team, omdat deze zich dankzij het lesgeven automatisch meer onder het team begeeft (R6, R7).

R7: 'Ja dat is bij {naam schoolleider 1} anders, want die staat voor de klas, dus die weet dan op een andere manier wat er speelt.'
R9: 'Dat zei hij {schoolleider 1} ook zelf he toen hij een keer bij ons was geweest. Toen zei hij ik merk dat ik steeds verder af sta van het werken in de klas. Terwijl ook het feedback geven he, ik weet even niet meer hoe het gaat in de klas. Ik betrap mezelf erop dat ik alleen nog maar met de organisatie bezig ben. En soms dan heeft hij dingen die zijn dan echt een uitdaging maar dan ziet hij even niet dat het moeilijk in je dagelijkse praktijk toe te passen is. Dan ziet hij even over het hoofd dat het niet helemaal gaat lukken.'

Ten tweede biedt een schoolleider die lessen kan geven een extra mogelijkheid om leerkrachten die op lesbezoek willen te faciliteren. Bij drie van de vier scholen wordt benoemd dat de leerkrachten het fijn zouden vinden als de schoolleiding af en toe een les kan overnemen (drie van de vier

scholen). Dat zou de lesbezoeken, en daarmee de professionele samenwerking, bevorderen volgens de respondenten (R6, R7, R15, R17, R19, R22, R26, R27).

De schoolleiding moet dus volgens de respondenten de mogelijkheden en middelen bieden voor hen om professioneel te kunnen samenwerken. Om dit te kunnen doen moet de schoolleider zich mengen in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten. Deze moet inzichten krijgen in wat de leerkrachten nodig hebben om te kunnen samenwerken en deze vervolgens aanbieden.

5.2.3 Culturele factoren

Tot slot blijkt een tweetal culturele factoren invloed te hebben op professionele samenwerking.

Culturele factoren
Sfeer
Draagvlak

Tabel 19. Culturele factoren

❖ **Sfeer**

De sfeer tussen de leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en de schoolleiding wordt benoemd als een belangrijke factor die professionele samenwerking kan bevorderen of bemoeilijken. Onder sfeer worden een aantal aspecten geschaard door de respondenten. Ten eerste is het volgens een aantal respondenten van belang dat het team onderling vertrouwen geniet, zowel binnen als buiten de werksetting(S1, S4, R6, R7, R9). S1 noemt die laatste een gevoel van saamhorigheid. Vertrouwen wordt als een randvoorwaarde bestempeld voor professionele samenwerking(S1). Een gebrek aan vertrouwen bemoeilijkt samenwerking, omdat het moeilijk is om hulp te vragen of aan te geven hoe iemand zich echt voelt wanneer er geen onderling vertrouwen is (S1).

S1: 'Ik denk ook de collega's kennen elkaar natuurlijk niet allemaal even goed. Het waren twee teams die zijn vorig jaar bij elkaar gezet. Je bent toch twee verschillende teams met verschillende culturen. We zijn begonnen en hebben collega's ook wel op een andere locatie gezet. Dat zijn collega's die hebben elkaar twee jaar niet gezien en niet samengewerkt. En wanneer je dan in een bordsessie zit en je moet dan je gevoelens tonen, hoe sta ik erin? Dan wordt dat wel eens als raar ervaren. Dus misschien missen we nog wel iets als voorwaarde om echt met leerkracht de diepte in te gaan, misschien wel iets van een saamhorigheidsgevoel.'

Dat saamhorigheidsgevoel kan volgens R6 en R7 worden opgebouwd. Zij geven aan een vrij hecht team te zijn omdat ze jarenlange ervaring met elkaar hebben. Dat geeft volgens R7 een voordeel boven teams die elkaar nog niet zo lang kennen:

R7: 'Wij hebben namelijk twee jaar lang met deze unit met elkaar in een apart gebouw gezeten, de dependance locatie. En ik denk dat dat er ook wel voor gezorgd heeft dat we daar naar elkaar toe gegroeid zijn. Dus dan heb je toch een voordeel.'

Dit is ook duidelijk terug te zien in de observaties bij de bordsessies van school A (de school van respondent 6 en 7). Deze bordsessie voelt beduidend informeler en gemakkelijker aan. De leerkrachten lijken hier goed op elkaar te zijn ingespeeld en zijn ook heel kritisch naar elkaar toe. Blijkbaar geven ze elkaar hier de ruimte voor. Bij school D bijvoorbeeld is dit veel minder het geval. Hier wordt vooral formeel een lijstje met actiepunten afgewerkt. Volgens S4 moeten leerkrachten niet alleen een vriendschappelijke band met elkaar opbouwen, maar is het ook van belang dat er vertrouwen is binnen de werksetting. Daarmee wil ze zeggen, dat niet iedereen vrienden van elkaar hoeft te zijn om goed de kunnen samenwerken. Er moet onderling vertrouwen zijn dat de ander zijn of haar werk goed verricht en men moet elkaar genoeg vertrouwen om feedback te kunnen geven en ontvangen. Bovendien moeten de leerkrachten kritisch kunnen en durven zijn op zichzelf en op

collega's (S4, S5, R12, R13, R19, R21, R26, R32). Kritisch zijn leidt volgens hen tot verbetering van het onderwijs. Op die manier stimuleert vertrouwen professionele samenwerking volgens respondent S4.

Samengevat blijkt uit de interviews dat de sfeer, met name de aanwezigheid van vertrouwen en saamhorigheid, invloed heeft op professionele samenwerking. Vertrouwen is volgens de respondenten nodig om kritisch te kunnen en durven zijn en open te staan voor feedback. Leerkrachten die een vertrouwensband met elkaar opbouwen binnen en buiten de werksetting, hebben meer een saamhorigheidsgevoel. Hun normen en waarden liggen dan meer op één lijn, wat professionele samenwerking bevordert. Een goede sfeer gaat tevens versnippering tegen, in de zin van dat leerkrachten elkaar meer opzoeken en meer van elkaars methodes en bezigheden op de hoogte zijn.

- **Draagvlak**

Het tweede culturele aspect dat volgens de respondenten invloed heeft op professionele samenwerking, is de mate waarin samenwerkingsvormen gedragen worden door het team en niet afhankelijk zijn van één persoon die er enthousiast over is (S3, S4, R19). Met dit punt wordt vooral gedoeld op de participatie aan leerKRACHT, met in het verlengde de inbedding van professionele samenwerking.

S3: 'Dat het niet is van 1 persoon of 1 leerkracht. En dat als die persoon weggaat of een directeur weggaat, dat het dan blijft. En dat is dus niet persoonsafhankelijk.'

R19: 'Ja het hangt echt van personen af. En dat was bij die vorige onderwijsvernieuwingen ook zo, als je iemand hebt die heel enthousiast is, dan loopt dat wel los. Maar als die vertrekken en er gaat nog iemand weg die echt het vuur erin houdt, hoe gaat het dan verder?'

Om draagvlak te creëren, is het volgens een aantal respondenten van belang dat de leerkrachten meegenomen worden in het proces van de keuze voor een programma als leerKRACHT(S1, S2, S3, S4), enthousiast kunnen worden (R8) en bovenal ervoor kunnen kiezen om voor een dusdanig programma te gaan(S3, R6, R7, R10). Een andere manier is door leerkrachten het nut te blijven laten inzien van het leerKRACHT programma (S3). Eén van de schoolleiders benoemt al bij sollicitatiegesprekken met nieuwe leerkrachten aan te geven dat er op haar school gewerkt wordt met leerKRACHT. Zo probeert ze draagvlak te creëren, door de sollicitanten die pessimistisch tegenover een dusdanig professionele samenwerkingsprogramma staan eruit te filteren (S4). Om er tot slot voor te zorgen dat de deelname aan leerKRACHT niet persoonsgebonden is, geven de respondenten aan dat het van belang is dat iedereen eigenaarschap ontwikkelt en zich verantwoordelijk voelt voor de implementatie van het programma(R6, R7, R8). Dat wordt op sommige scholen bereikt door bijvoorbeeld iedereen onderdeel te maken van het programma door alle taken over de leerkrachten te verdelen (School C) of de taakverdeling af te wisselen (School B). Op school A wordt aangegeven dat een goede schoolcoach die de bordsessies voorbereidt en leidt en tevens de leerkrachten blijft motiveren om te participeren, ook een manier is om draagvlak te creëren.

Samengevat is draagvlak onder de leerkrachten een belangrijke voorwaarde om professionele samenwerking duurzaam in te bedden in de schoolcultuur. Hierbij is wederom de ruimte voor autonomie van de leerkracht van belang. Het is goed om leerkrachten mee te nemen in het keuzeproces voor het leerKRACHT programma. Daarnaast is het van belang de leerkrachten te betrekken in de implementatie van het programma in de school, bijvoorbeeld door middel van een verspreide taakverdeling.

5.2.4 Koppeling aan de literatuur

Vanuit de literatuur werd verwacht dat de *structuur van de organisatie* en de *toegang tot hulpbronnen* belangrijke factoren zijn voor professionele samenwerking. Dat de organisatiestructuur van belang is voor professionele samenwerking, wordt nauwelijks bevestigd door de gevonden resultaten. Dit kan worden verklaard vanuit de *managed governance* beweging die werd uitgelegd in hoofdstuk 2. Deze beweging heeft er onder andere voor gezorgd dat dienstensystemen werden gedereguleerd en gedecentraliseerd om organisaties autonomie te verlenen (Rhodes 1997;, 2003). Verantwoordelijkheden met betrekking tot curriculum, personeel en budgetten zijn gedelegeerd en beslissingsbevoegdheden zijn overgedragen aan de schoolniveaus. (Pont et al., 2008). De beslissingsbevoegdheid is dus veel meer komen te liggen op schoolniveau, in plaats van op politiek of bestuurlijk niveau. Dat betekent dat de rol van schoolbesturen en de overheid als gevolg van de *managed governance* beweging kleiner is geworden. Scholen hebben over het algemeen meer autonomie gekregen. De beslissingsbevoegdheid over zaken als curricula en personeel ligt bij de schoolleiding en de leerkrachten. Dit kan verklaren waarom de organisatiestructuur van een school minder is gaan uitmaken, omdat de rol van het schoolbestuur en de overheid kleiner is geworden. Als deze rol groter was geweest, was er een duidelijkere organisatiestructuur geweest waar schoolleiders en leerkrachten verantwoording naar moeten afdragen en hadden scholen minder vrijheid gehad om beslissingen te nemen. Dat is nu veel minder het geval, dus organisatiestructuren spelen in mindere mate een rol. De tweede factor die uit de literatuur werd verwacht, wordt wél ondersteund door de gevonden resultaten. De beschikking tot hulpbronnen blijkt uit de interviews van groot belang te zijn voor de stimulering van professionele samenwerking. Dit is conform de verwachtingen. Daarnaast is een resultaat gevonden dat de literatuur niet veel gewicht heeft gekregen. De grootte en samenstelling van het team blijken invloed te hebben op professionele samenwerking. Met name het risico dat hieruit voort blijkt te komen, namelijk versnippering, wordt in de literatuur niet tot nauwelijks behandeld. Een verklaring voor dit gevonden resultaat, is het feit dat het indelen in units (waarbij de grootte en samenstelling van de teams belangrijk blijken te zijn) een relatief nieuwe vorm van professionele samenwerking in het onderwijs is. Deze indeling is namelijk een gevolg van het invoeren van het bedrijfsmatige gedachtegoed in het onderwijs, waarbij efficiëntie voorop staat. Dit gedachtegoed wordt in hoofdstuk 2 uitgelegd (2.1 en 2.2) en kan verklaren waarom in de literatuur nog weinig aandacht is gegaan naar de gevolgen van kleinere vergadergroepen. Ook uit de resultaten blijkt dat leerkrachten gewend zijn te vergaderen met het volledige team. Nu vinden die vergaderingen op veel kleinere schaal plaats. De perverse effecten die dit met zich meebrengt, zijn dus nog niet veel onderzocht.

In de literatuur werden tevens twee belangrijke institutionele factoren verwacht, namelijk dat de *mate waarin gedrag geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd is* en de ruimte voor *autonomie van leerkrachten*. Die laatste factor wordt in dit onderzoek bevestigd, autonomie van de leerkrachten is niet alleen van belang voor leerkrachten om hun professie uit te kunnen oefenen, maar ook om draagvlak voor een nieuw onderwijsprogramma als leerKRACHT te creëren. De omvang en leeftijd van de organisatie werd niet benoemd in de interviews, althans niet op de manier waarop het in het theoretisch kader is uiteengezet. In de interviews werd vooral ingegaan op de omvang van de units en de opleiding en ervaring van individuele leerkrachten. Bovendien werd een factor aangekaart die niet besproken is in de literatuur, namelijk de mate waarin een schoolleider fungeert als leerkracht. De ervaring is dat een schoolleider die af en toe voor de klas staan meer inzicht heeft in wat speelt op de werkvloer en tevens kan helpen om leerkrachten te faciliteren. Een verklaring voor het verschil tussen de literatuur en de resultaten, is het feit dat de rol van schoolleiders verandert als gevolg van toenemende eisen uit de maatschappij en de *managed governance* beweging. In het rapport 'De Staat van de schoolleider' van de Onderwijsraad (2017), wordt gesteld dat toenemende eisen vanuit de maatschappij (zoals bijvoorbeeld de zorgplicht) vragen om ander soort schoolleiderschap dan voorheen. De schoolleider moet zich als gevolg van deze eisen veel meer bezig houden met zijn prestatie eisen, zoals de optimalisatie van werkprocessen en de verbetering van de efficiëntie en effectiviteit van scholen (Ackroyd et al., 2007, p. 11; Hendrikx en van Gestel, 2016). Daarnaast heeft

de beweging van *'managed governance'* en de nadruk op het belang van professionele samenwerking geresulteerd in geïntensiveerde verantwoordelijkheden van schoolleiders (Pont et al. 2008). Van schoolleiders wordt verwacht dat ze administratieve en managementtaken op zich nemen, strategische middelen beheren, de kwaliteit van docenten verbeteren, coalities sluiten met externe partners, deelnemen aan kwaliteitsbeheer en openbare rapportageprocessen (Verbiest, 2016). Voorheen was het dus misschien gebruikelijker dat een schoolleider regelmatig voor de klas stond en dicht bij het lesgeven stond. Nu wordt veel meer verwacht van schoolleiders, waardoor deze steeds verder van het lesgeven af komt te staan. Dit verklaart waarom het belang van een schoolleider die voor de klas staat nog niet heel expliciet duidelijk wordt in de literatuur, omdat de schoolleider die niet lesgeeft een vrij recentelijk fenomeen is.

De literatuur concludeerde dat twee culturele factoren invloed kunnen hebben op professionele samenwerking, namelijk *sfeer* en *communicatie*. De eerste factor, sfeer wordt ook in dit onderzoek aangeduid als een belangrijke factor. In de literatuur werd een onderscheid gemaakt tussen vriendschappelijkheid en vertrouwen. Ook in dit onderzoek is dit onderscheid gevonden, hier werd het *geframed* als vertrouwen binnen en buiten de werksetting. Daarin komen de literatuur en de resultaten met elkaar overeen. Sfeer blijkt met name van belang te zijn om verschillende normen en waarden tussen leerkrachten die kunnen botsen, tegen te gaan. In de literatuur werd gesteld dat communicatie van groot belang is om gedeelde visies en verantwoordelijkheid mogelijk te maken en om relatiekapitaal te bevorderen. Het belang van communicatie op cultureel vlak komt in de resultaten tevens naar voren, maar wordt in dit onderzoek geschaard onder het kopje 'sfeer'. Een goede sfeer blijkt namelijk communicatie te bevorderen en vice versa. Deze begrippen hebben dusdanig veel samenhang dat ze in dit onderzoek samen zijn genomen. Communicatie momenten (op zijn minst momenten waarin interactie kan plaatsvinden tussen collega's) zijn tevens van belang om versnippering tegen te gaan. Tot slot is een ander belangrijk cultureel aspect gevonden voor de bevordering van professionele samenwerking, namelijk draagvlak. Het blijkt op de verdiepingsscholen uit dit onderzoek van belang dat een programma zoals leerKRACHT gedragen wordt door het volledige team en niet persoons afhankelijk is. Hierbij blijkt wederom het begrip autonomie van belang. Draagvlak werd in het theoretisch kader niet benoemd als belangrijk aspect. De keuze om draagvlak niet op te nemen in het theoretisch kader, kwam met name omdat de deelnemende scholen in dit onderzoek allemaal scholen zijn die al relatief ver zijn met de implementatie van het leerKRACHT programma, waardoor werd verwacht dat er op alle scholen voldoende draagvlak voor het programma is. Er werd dus niet verwacht dat hier dusdanig expliciete resultaten over zouden worden gevonden. Dit bleek achteraf wel het geval en is daarom wel meegenomen in de conclusies.

5.3 Leiderschap

Leiderschapsstijlen worden in de praktijk gebracht door de manier waarop leiders handelen. Een top-down leiderschapsstijl zal zich in de praktijk bijvoorbeeld kenmerken door een leider die heel dwingend en hiërarchisch is naar zijn medewerkers toe, een strakke supervisie hanteert en doelen zelf verzint en oplegt aan zijn medewerkers. Bottom-up leiderschap is weer op andere manieren te herkennen in het gedrag van een leider. In dit onderzoek kunnen een aantal verschillende gedragingen van leiders worden onderscheiden. Soms wordt dit gedrag geprezen, andere momenten afgekeurd en vaak wordt over gedrag gesproken als ideaalbeeld, dus gedrag dat een schoolleider zou moeten vertonen om professionele samenwerking te stimuleren. Hieronder in 5.3.1 worden de resultaten over leiderschapsgedrag uiteengezet. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de observaties tijdens de bordsessies en de resultaten uit de interviews en focusgroepen. Paragraaf 5.3.2 vat de resultaten wat betreft leiderschap samen en koppelt de gevonden resultaten aan de literatuur.

5.3.1 Gedragingen van schoolleiders in de praktijk

In deze subparagraaf worden alle resultaten aangaande het leiderschap van schoolleiders uit dit onderzoek uiteengezet. Wat betreft het leiderschap van de schoolleiders zijn vijf resultaten gevonden.

Gedragingen van schoolleiders in de praktijk
Mobiliseren en motiveren
Faciliteren
Betrokkenheid tonen
Overkoepelende visie en informeren
Verschillende normen en waarden overbruggen

Tabel 20: Gedragingen van schoolleiders in de praktijk.

❖ **Mobiliseren en motiveren**

Een eerste soort gedrag dat van schoolleiders wordt verwacht door de respondenten is het mobiliseren en motiveren van het team tot professionele samenwerking(S1, S2, S4, S5, R20). Mobiliseren is vooral belangrijk bij het implementeren van nieuwe methodes of programma's. Hierbij wordt de inbedding van het leerKRACHT programma vaak als voorbeeld gebruikt. Om ervoor te zorgen dat het programma succesvol geïmplementeerd wordt binnen de school, moet een leider er volgens respondent S1, S2, S4, S5, R19 en R20 voor zorgen dat de verschillende onderdelen van leerKRACHT structureel plaatsvinden. Ze dienen er volgens de respondenten –vooral in het begin- voor te zorgen dat de bordsessies doorgaan en de lesbezoeken worden ingepland(S4, S5, R26, R27). Dit kan door er zelf als leider bij aanwezig te zijn, maar kan ook door iemand anders ervoor verantwoordelijk te stellen, bijvoorbeeld een schoolcoach. Daarnaast is het van belang de leerkrachten het nut te laten inzien van het programma.

S4: 'Het belangrijkste was denk ik het (de bordsessies) te doen. En door wel te blijven komen en toch te laten zien dat je er wat aan hebt. Dat is natuurlijk met alles zo, je moet eraan wennen en een nieuw evenwicht vinden.'

Naast het in eerste instantie mobiliseren, vinden de respondenten het van belang dat de leider professionele samenwerking blijft aanmoedigen(S5, R6, R7, R20). Een manier om dit te bewerkstelligen is volgens de respondenten door enthousiast te zijn en op de hoogte te blijven van de vorderingen die worden gemaakt op het gebied van professionele samenwerking (S5, R6, R7, R20). Dit motiveert de leerkrachten om zich te blijven inzetten voor professionele samenwerking. In een aantal van de interviews wordt 'motiveren' genuanceerd (met name met respondent S5). Het is volgens deze respondent van belang dat de leerkrachten intrinsiek gemotiveerd raken. Dit kan er namelijk voor zorgen dat professionele samenwerking ingebed raakt in de routine van de leerkrachten en niet persoonsafhankelijk blijft, zoals in 5.2.3 is uitgelegd.

S5: 'Ik geloof ook dat het onze rol is om te zorgen dat we het team kunnen motiveren, dat het uit henzelf komt. Dat ze uiteindelijk gaan voelen van dit is hoe onderwijs zou moeten zijn. Ik wil hier werken, niet omdat ik mijn geld hier verdien, maar omdat ik kinderen verder wil helpen.'

Samengevat stellen de resultaten dat de schoolleider de leerkrachten dient te motiveren en mobiliseren om professionele samenwerking te kunnen inbedden in de schoolcultuur. Sommige schoolleiders doen dit door ervoor te zorgen dat de onderdelen van samenwerking (zoals de bordsessies) plaatsvinden en door de leerkrachten te motiveren zich te blijven inzetten. Anderen zorgen ervoor dat de leerkrachten gemotiveerd blijven over de samenwerking en zelf het nut inzien van samenwerking, waardoor ze de samenwerking zelf in stand houden. Met name bij de implementatie van nieuwe methodes of programma's is het volgens de respondenten van belang dat de schoolleider mobiliseert en motiveert.

- **Faciliteren**

Een tweede soort gedrag van schoolleiders dat volgens de respondenten nodig is om professionele samenwerking te stimuleren, is het faciliteren van samenwerking. Om dit te doen is het volgens de respondenten van belang dat alle personen die verantwoordelijk zijn gesteld voor de implementatie van professionele samenwerking (zoals de schoolcoaches of unit leiders) gefaciliteerd worden. Voor hen moet tijd vrijgemaakt worden. Zij hebben de tijd nodig om zich voor te bereiden op leerKRACHT sessies, sessies te leiden, andere leerkrachten te helpen waar nodig, etc. De respondenten schrijven dan ook een grote rol toe aan de schoolcoaches, zoals respondent 18 doet:

Interviewer: Dus de schoolcoaches hebben een grote rol binnen leerKRACHT begrijp ik?
R18: 'Voor mij groter dan de directie, dat is mijn mening. Ik vind dat zij een grotere rol hebben wat ik zie, omdat die echt de touwtrekkers zijn en ons meenemen. Ik denk dat de directie meer op de achtergrond mee kijkt en het in de gaten houdt. Maar daar merken wij minder van.'

Wat vrijwel alle respondenten daarnaast belangrijk vinden, is dat zij zelf gefaciliteerd worden als ze op lesbezoek willen gaan bij elkaar(S1, S2, S3, S4, S5, R7, R8, R9, R11, R12, R13, R15, R17, R18, R19, R21, R24, R25, R26, R28). Om bij elkaar op lesbezoek te kunnen, moeten leerkrachten een periode van 10min minimaal hun klas kunnen verlaten. Dat betekent dat er 10min in de klas moet worden overbrugd waarin de leerlingen aan het werk gezet moeten worden. Om de klas uit te kunnen is het volgens de respondenten nodig dat iemand die 10min hun klas over kan nemen.

R9: 'We hebben facilitering nodig van de schoolleiding voor als je bij iemand wilt kijken in de klas. Dat je weet dat je een beroep kunt doen op iemand die er is, dat zou handig zijn. En betrokkenheid denk ik ook.'

R7: 'Een soort vliegende keep van plek naar plek kan gaan om je te vervangen zodat jij ergens kunt gaan kijken.'

Dit kan volgens een aantal respondenten niet zomaar iemand zijn, maar moet iemand zijn die de lijn van de leerkracht door kan zetten, om onrust te voorkomen (R30, R31). Dit kan volgens een aantal van de respondenten ook de schoolleiding zelf zijn. Dit wordt echter niet door alle respondenten gevonden (R29, R35). Naast het faciliteren van de lesbezoeken, vinden de leerkrachten het prettig als zij zich op de onderwijsinhoud kunnen focussen tijdens werksessies (S1, S2, S4, S5, R9). Daarmee wordt bedoeld dat de leerkrachten niet meer te veel moeten worden belast met organisatorische zaken als de kleur van een klimrek of het maken van een pauze schema. Daarom moet de schoolleider zich volgens hen meer ondersteunend gedragen door zoveel mogelijk organisatorische taken uit handen van de leerkrachten te nemen en hen de ruimte te geven inhoudelijk bezig te zijn.

S4: 'Ja ik heb het gefaciliteerd. Nouja, als ik het even breder mag trekken, als je kijkt naar leiderschapselementen is er natuurlijk veel meer wat je moet doen. Een belangrijke taak van mij is, we zijn in de slag naar professioneel lerende organisatie. Dus dat betekent dat je stapsgewijs, is mijn taak veel meer faciliterend, organiseren van dingen waardoor de leerkrachten hun werk kunnen doen.'

Tot slot moet de schoolleiding alle mogelijkheden bieden voor de leerkrachten om hun onderwijs te verbeteren, inclusief het betalen van cursussen e.d. (S4).

Wat opvallend is, is dat in de meeste gevallen van schoolleiders wordt verwacht dat ze zich ondersteunend en faciliterend opstellen, ten dienste van de leerkrachten. Daarentegen vraagt professionele samenwerking volgens de respondenten soms om meer *hands on* leiderschap van de schoolleider. Soms moet de schoolleider een stap verder zetten in facilitering dan alleen ondersteunen. Soms moet de schoolleider facilitering opleggen aan leerkrachten, bijvoorbeeld in het geval van het inplannen van lesbezoeken. In deze gevallen is het gewenst dat de schoolleider zich inmengt in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten. Het perkt de autonomie van de leerkrachten

enigszins in (bijvoorbeeld in het geval van de schoolleider die lesbezoeken inplant), maar zorgt wel voor facilitering van de leerkrachten.

- **Betrokkenheid tonen**

Het begrip 'betrokkenheid' wordt opvallend vaak aangekaart door de respondenten(S1, S2, S4, R6, R7, R9). De schoolleider moet volgens hen betrokkenheid tonen zodat deze op de hoogte is van alle vorderingen die de leerkrachten maken op het gebied van professionele samenwerking, bijvoorbeeld hoe de lesbezoeken verlopen of hoe een bordsessie gaat. Daarvoor is het volgens de respondenten gewenst als de schoolleiding bij de bordsessies is.

R9: 'Ja Je ziet dat er toch wel de wens is dat de directie meer betrokken is bij het hele reilen en zijlen en wat er in de klassen gebeurt. Dat is er nu nog niet maar dat zouden mensen denk ik wel willen.'

R7: 'Nou ik zou het bijvoorbeeld wel goed vinden als een directeur bijvoorbeeld ook deelneemt aan een bordsessie. Om gewoon even te horen wat gezegd wordt. He je kunt natuurlijk gewoon de doelen lezen en het bord lezen, maar gewoon even gewoon af en toe een goede aanwezigheid.'

Bovendien geeft betrokkenheid volgens S1, S2, R6 en R7 meer inzicht in wat de leerkrachten nodig hebben van de schoolleiding om te kunnen samenwerken. S2 geeft hier een voorbeeld van. De lesbezoeken liepen op school A niet goed, waarop de schoolleiding de vraag bij de leerkrachten heeft neergelegd wat ze precies tegenhield en wat hen kon helpen de lesbezoeken wel te doen. Het enige wat de leerkrachten tegen bleek te houden, was het feit dat de lesbezoeken tot dan toe niet door de schoolleiding in hun agenda werden ingepland.

S2: 'Toen met dat afspreken om bij elkaar te gaan kijken in de lokalen. Toen hebben we de vraag gesteld wat heb jij nodig dat het wel gaat gebeuren? Wat blokkeert je nu? En toen was het vaak eigenlijk wil ik het vastgelegd hebben in mijn agenda zodat ik weet dan en dan komt die en die kijken. Nou oke, dan schrijven we dat toch op en dan plannen we nu de afspraken. In plaats van dat we zeggen oke we laten het open staan en we gaan zelf plannen. En soms hebben ze maar iets kleins nodig om het te laten plaatsvinden.'

Inzicht in wat er bij de leerkrachten speelt kan er volgens deze respondent voor zorgen dat bepaalde barrières voor professionele samenwerking worden weggenomen. Het tegenovergestelde wordt ook ervaren (S4, R20, R29); als de schoolleiding weinig op de hoogte is van de behoeften van de leerkrachten, kan dit ervoor zorgen dat samenwerking wordt ontmoedigd.

R24: 'De schoolleiding vindt andere dingen belangrijk en wij lopen weer tegen andere dingen aan. We hebben nog nooit echt gesproken daarover met elkaar. Dus dan worden er actiepunten opgesteld waarvan wij denken ja maar dat is alweer 10 stappen te ver.'

Daarom is het volgens respondent S3 van belang dat de schoolleiding weet wat ze van hun leerkrachten vragen en kunnen vragen. Als de schoolleiding zich hier niet bewust van is, is het risico volgens deze respondent groot dat ze teveel van de leerkrachten vragen. Naast weten wat er speelt, wordt betrokkenheid ook benoemd in de zin van belangstelling voor de leerkrachten, hun bezigheden en gesteldheid. Respondent S3 geeft aan zich soms net een maatschappelijk werkster te voelen, omdat ze zich zoveel bezig houdt met het welzijn van haar leerkrachten. Volgens R7, R8 en R9 is hier echter wel behoefte aan onder de leerkrachten:

R9: 'Maar ook in de klas. Dat je belangstelling toont. Van hoe gaat dat? Lukt het? Vandaag heb ik hem nog niet gezien geloof ik.'
R7: 'Ja dat de directie binnen komt lopen van waar ben je mee bezig?'
R8: 'Of goh hoe is het met je?'
R9: 'Ja {naam schoolleider} doet altijd een rondje, dan gaat hij alle groepen langs om te kijken of alles loopt enzo. Dat vind ik altijd wel heel leuk, dan denk ik hij heeft nu in ieder geval overal wel even binnen gekeken of iedereen opgestart is die dag.'

Tot slot is het in het kader van betrokkenheid volgens de respondenten van belang dat de schoolleiding duidelijk aanwezig is en beschikbaar is als dit nodig is (R25, R27).

- **Overkoepelende visie en informeren**

De leider is volgens het gros van de respondenten degene met de helikopter visie (S1, S2, S3, S4, R6, R7, R8, R9, R18, R20, R23, R26, R28, R29, R30). De leider heeft inzicht in de algemene planning, bijvoorbeeld in wanneer de inspectie van het onderwijs op controle komt op school(R6, R7, R8, R9, R18, R20, R23, R26, R28, R29, R30). De leider vormt de link tussen de leerkrachten en het bestuur en in sommige gevallen tussen de leerkrachten en de ouders(S1, S2, S3, S4). De leider heeft inzicht in de financiële en organisatorische middelen die beschikbaar zijn. Dit is volgens de respondenten ook nodig. De schoolleider moet dan ook in de gaten houden of iedereen inderdaad naar de gestelde doelen toewerkt en niet teveel afdwaalt. Respondent 8 geeft het voorbeeld van de verschillende units op haar school. Wanneer leerkrachten dreigen verschillende richtingen in te gaan, is het aan de leider om dit te constateren en bij te sturen waar nodig.

R8: En toch een vinger aan de pols houden om te zien wat er allemaal gebeurt in de units. Om te kijken van jongens, maar ik zie dat bij unit 7-8 dat dat en dat gebeurt, hoe denken jullie erover want jullie hebben dat en dat opgeschreven?

Het feit dat de leider een overkoepelend inzicht heeft in alle processen op school, brengt tevens met zich mee dat deze de leerkrachten moet informeren waar nodig volgens de respondenten(R20, R23, R26, R28, R29, R30). Het is volgens de respondenten tevens van belang om de leerkrachten te beschermen tegen sommige informatie(S4, R26, R28). Informatie die bijvoorbeeld nog niet van belang is voor de leerkrachten of die de leerkrachten zou kunnen schaden. De leider moet in die zin als een soort trechter fungeren, die de juiste (hoeveelheid) informatie op de juiste plaats brengt. Deze overkoepelende visie wordt bij twee van de vier observaties duidelijk. Bij school B en D is de schoolleider aanwezig tijdens de bordsessie, bij school A en C is dit niet het geval. De schoolleider heeft bij beide observaties een relatief grote inbreng, verschaft informatie waar dat nodig is en is af en toe kritisch op bepaalde punten die de leerkrachten bespreken. Op het eerste gezicht wordt deze inbreng van de schoolleiding bij beide scholen als prettig ervaren door de leerkrachten. Dit wordt ook bevestigd in de interviews:

R30: De schoolleider is er een aantal keer niet geweest met de bordsessies en daardoor wisten we wel dat we dat misten.
I: Wat miste je dan?
R28: De input. Bepaalde processen die in gang zijn gezet en waar wij op de achtergrond geen weet van hebben. En dan vertraagt het proces of je komt in onwetendheid te zitten, dus je gaat het zelf invullen en dan gaat het een eigen leven leiden. Dat is niet handig.

De schoolleider moet zich samengevat dus gedragen als een soort overkoepelend orgaan, dat kritisch in de gaten houdt of de leerkrachten naar de gestelde doelen toewerken. De schoolleiding moet tevens bepalen welke informatie wanneer relevant is voor de leerkrachten en deze overdragen of juist achterhouden in het belang van de leerkrachten. In die zin moet de schoolleiding af en toe interveniëren, bijvoorbeeld wanneer leerkrachten dreigen een verkeerde richting in te slaan.

- **Verschillende normen en waarden overbruggen**

Tot slot moeten verschillende normen en waarden tussen leerkrachten die voor botsingen kunnen zorgen worden overbrugd volgens S1, S2, S4, R6 en R7. Respondent S1 geeft aan dat sommige leerkrachten op hun school minder goed samenwerken met elkaar. Dit komt volgens hem omdat de collega's elkaar minder goed kennen en vanuit 'andere culturen' komen.

S1: 'Ik denk ook de collega's kennen elkaar natuurlijk niet allemaal even goed. Het waren twee teams die zijn vorig jaar bij elkaar gezet. Maar ja je bent toch twee verschillende teams met verschillende culturen. Dus misschien missen we nog wel iets als voorwaarde om echt met leerkracht de diepte in te gaan.'

Deze verschillen bestaan met name tussen teams die nieuw zijn, bijvoorbeeld door een fusie, verhuizing of door een groot verloop binnen de school. Teams die langer met elkaar samenwerken, liggen over het algemeen meer op één lijn. Binnen deze teams is meer vertrouwen en vriendschappelijkheid en lukt het implementeren van nieuwe samenwerkingsvormen beter. Teams die bestaan uit leerkrachten die al lang geleden afgestudeerd zijn en sindsdien veel ervaring hebben opgedaan in combinatie met leerkrachten die net afgestudeerd zijn van de PABO en nog weinig ervaring hebben, kunnen ook extra inspanning vergen om verschillen te overbruggen.

Als de units bestaan uit mensen die dezelfde normen en waarden delen, bevordert dit professionele samenwerking volgens de respondenten. Saamhorigheid en vertrouwen zijn hiervoor van belang. Dat kan volgens respondenten ontstaan wanneer lang met elkaar wordt samengewerkt, of bijvoorbeeld door middel van team uitjes.

5.3.2 Koppeling aan de literatuur

De verwachting was dat top-down leiderschap weinig zal bereiken bij professionals en dat beter kan worden ingezet op bottom-up leiderschap, vanwege de behoefte aan autonomie van de professional. Wat betreft *task en person focused* leiderschap werd gesuggereerd dat zowel taak- als persoonsgericht leiderschap van belang zijn voor professionele samenwerking (met name Burke et al., 2006; Ernst & Yip, 2009; Houghton et al., 2005). Conform deze theorie was de verwachting dat *faciliterend en stimulerend leiderschap* het meest effectief werken in het stimuleren van professionele samenwerking. *Interveniërend en verbindend leiderschap* leveren het minste op volgens de theorie, omdat ze botsen met de kenmerken van de professional.

De gevonden resultaten zijn deels ondersteunend aan de theorie, deels afwijkend. Uit dit onderzoek blijkt inderdaad dat professionals behoefte hebben aan autonomie en daarmee aan een leider die hen deze autonomie verleent. In sommige gevallen blijkt stimulerend leiderschap nodig te zijn om de leerkrachten te motiveren zich extra in te zetten voor bijvoorbeeld nieuwe samenwerkingsvormen zoals leerKRACHT. In andere gevallen blijken leerkrachten vooral ondersteunende middelen en mogelijkheden nodig te hebben van de schoolleider. Dan voldoet faciliterend leiderschap. Deze resultaten komen overeen met de verwachting.

Zowel persoonsgericht leiderschap als taakgericht leiderschap blijkt leerkrachten te stimuleren tot professionele samenwerking. De behoefte aan een heldere doelstelling en taakverdeling, bevestigt dat leerkrachten een leider nodig hebben die gefocust is op het volbrengen van de gestelde doelen (taakgericht). Tegelijkertijd vinden respondenten het van belang dat een leider betrokkenheid toont en bijvoorbeeld 'een rondje maakt door de school' om te weten wat er speelt onder de leerkrachten. Dit getuigt van een behoefte aan meer persoonsgericht leiderschap. Dat leerkrachten een leider willen die zowel een focus op taken als op personen heeft, is conform de verwachting. Uit de resultaten blijkt ook dat, in tegenstelling tot wat uit de literatuur werd verwacht, top-down leiderschap in sommige gevallen wél kan en soms zelfs moet. Deze afwijkende resultaten hebben deels te maken met het feit dat in de bestaande literatuur weinig aandacht uitgaat naar de context van de organisaties waarin professionals zich bevinden. Bij onderzoek waar de context van de scholen wél wordt meegenomen, kan worden verwacht dat zich nuances in de resultaten voordoen. Echter, de resultaten wijken relatief veel af van de verwachting, daarom moet een verklaring worden gezocht voor deze discrepanties.

Dat verbindend leiderschap belangrijker bleek te zijn dan werd verwacht vanuit de theorie over leiderschapsstijlen, is te verklaren vanuit de veranderende standaarden, normen en waarden van leerkrachten. Zoals werd gesteld zijn de standaarden van leerkrachten over de jaren heen veranderd, om het beroep leerkracht meer erkenning en waardering te geven. Dat betekent dat leerkrachten van nu op de PABO andere standaarden leren dan leerkrachten van vroeger. Deze verschillen zijn tevens terug te zien in de resultaten van dit onderzoek. Leerkrachten van nu zijn meer vertrouwd met formele manieren van samenwerking en aan een bepaalde manier van feedback geven aan collega's. Leerkrachten uit de oudere garde hechten meer waarde aan hun eigen autonomie en zijn minder gewend aan de formele manieren van samenwerking en feedback zoals de jonge leerkrachten dit zijn. Dit kan voor botsingen zorgen, bijvoorbeeld als de oudere leerkrachten minder snel iets aannemen van een jonge leerkracht. Deze verschillen moeten dus worden overbrugd op de een of andere manier. In dit onderzoek is verbindend leiderschap gevonden als manier om deze verschillen te overbruggen. Op deze manier kan een veranderde opleiding van leerkrachten verklaren waarom verbindend leiderschap voorheen niet zo van belang werd geacht, maar nu des te belangrijker is.

Een verklaring voor het feit dat interveniërend leiderschap belangrijker werd gevonden dan de literatuur suggereert, is omdat de gevonden literatuur over leiderschap (zoals in de wetenschappelijke relevantie al onderbouwd) weinig rekening houdt met de context van de scholen uit dit onderzoek. Zoals in hoofdstuk 2 werd gesteld, heeft de onderwijssector te maken met een complexe, snel veranderende context, waarin toenemende eisen en complexe vraagstukken een grote rol spelen. Scholen hebben tegenwoordig bijvoorbeeld zorgplicht, moeten kinderen *21st century skills* aanleren en krijgen meer en meer opvoedingstaken op hun bord. Waar voorheen als gevolg van *managed governance, professional governance* en het NPM gedachtegoed wellicht veel meer waarde werd toegekend aan bottom-up totstandkoming van doelen en horizontale beslissingsbevoegdheid, is er misschien tegenwoordig een tegenreactie op deze vorm van leidinggeven.

5.4 Samenvatting en koppeling van de resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten aangaande de kenmerken van de professionals, de context waarbinnen de scholen uit dit onderzoek zich begeven en de leiderschapsstijlen die schoolleiders uit dit onderzoek kunnen hanteren nogmaals op een rij gezet. Tevens worden deze drie in aanloop naar de conclusie aan elkaar gekoppeld, om te bepalen wat alle losse resultaten nu betekenen als ze samenkomen.

Professionele samenwerking in een onzekere context

De verwachting vanuit de literatuur was dat bottom-up leiderschap het meeste aansloot op de kenmerken van de professional en dat professionele samenwerking dus het beste bottom-up kan worden gemanaged. De resultaten uit dit onderzoek ondersteunen voor een groot gedeelte deze verwachting. Leerkrachten bleken de ruimte te willen krijgen om zelf doelen en taken op te stellen, dit houdt ze gemotiveerd en creëert eigenaarschap. Opgelegde doelen krijgen van leerkrachten minder prioriteit dan doelen die *bottom-up* tot stand zijn gekomen. Bovendien voelen de leerkrachten meer verantwoordelijkheid en eigenaarschap over doelen die hen aangaan en die door hen als nuttig worden ervaren. Tevens blijkt dat draagvlak voor een programma als leerKRACHT belangrijk is om professionele samenwerking duurzaam in te bedden in het schoolsysteem. Draagvlak ontstaat als leerkrachten meegenomen worden in beslissingen. Leerkrachten willen niet alleen meegenomen worden in het keuzeproces voor bijvoorbeeld een programma als leerKRACHT. Ze willen tevens worden betrokken bij de implementatie van het programma in de school, bijvoorbeeld door middel van een taakverdeling. De leerkrachten willen met name het gevoel hebben dat hun input wordt meegenomen en dat ze mee kunnen beslissen.

De leerkrachten uit dit onderzoek hebben dus een bepaalde mate van autonomie nodig om hun professie uit te kunnen voeren en professionele samenwerking te implementeren in hun routine. Dit is geen heel opvallend resultaat, gezien de literatuur dit al had geconstateerd. Maar het werd tevens duidelijk dat leerkrachten op sommige momenten wel degelijk behoefte hebben aan een *hands on* leider die beslissingen voor ze neemt. Dan zijn ze zelfs bereid in te leveren op hun autonomie. Dit blijkt met name zo te zijn wanneer professionals zich in onzekere omstandigheden begeven. Bijvoorbeeld bij een fusie of bij de implementatie van nieuwe methodes of programma's (zoals leerKRACHT). Leerkrachten blijken dus niet altijd alleen maar behoefte te hebben aan autonomie, zoals gesteld wordt in de literatuur. Soms is het voor het werk van leerkrachten en voor professionele samenwerking juist belangrijk als een leider intervenieert, zo blijkt uit de resultaten. Na analyse van deze resultaten, blijkt dat drie omstandigheden kunnen worden onderscheiden waarbij een schoolleider moet interveniëren. Op deze momenten is dus een ander soort leiderschap nodig dan uit de literatuur werd verwacht. Deze momenten zijn:

- Bij bepaalde kritieke gebeurtenissen, zoals een fusie, een verhuizing, een zwak van de inspectie van het onderwijs of de implementatie van nieuwe methodes of programma's
- Wanneer het risico op versnippering groot is
- Wanneer weinig toegang is tot bepaalde middelen en hulpbronnen

Hieronder worden deze drie punten uitgewerkt.

Leiderschap bij kritieke omstandigheden

Bepaalde omstandigheden kunnen een *window of opportunity* vormen voor professionele samenwerking om op te bloeien, andere omstandigheden kunnen juist voor afzwakking van de samenwerking zorgen. Onder andere een fusie, verhuizing, 'zwak' van de inspectie van het onderwijs, de implementatie van nieuwe lesmethodes of programma's en concurrentie met andere scholen zijn gebeurtenissen die invloed kunnen hebben op professionele samenwerking. Gebeurtenissen die de werkdruk verhogen of voor verwarring zorgen, zoals een verhuizing, kunnen voor het afzwakken van samenwerking zorgen. Andere gebeurtenissen, zoals een berisping van de inspectie van het onderwijs, kunnen een startsein geven aan een nieuwe manier van werken.

Binnen een school waar nieuwe lesmethodes of werkwijzen worden geïmplementeerd, blijken leerkrachten een stimulans tot inbreng nodig te hebben. Het vergt immers in de eerste fase meer van de leerkrachten om een nieuw programma in te oefenen. Leerkrachten hebben hiervoor een stimulans nodig om extra inspanning te leveren, bijvoorbeeld omdat ze 15min per week extra moeten inplannen voor een bordsessie. Hiervoor hebben leerkrachten het van de schoolleider nodig dat deze enigszins dwingend optreedt om ervoor te zorgen dat ze extra tijd gaan investeren en blijven investeren. Bij de implementatie van nieuwe programma's, heeft de schoolleider tevens meer inzicht in de doelen, de manier waarop deze kunnen worden bereikt en de voortgang ervan dan de leerkrachten. De leerkrachten hebben in deze context dan ook behoefte aan een schoolleider die ze zo nu en dan kan sturen en kan zeggen wat ze moeten doen. Dat betekent dat de schoolleider op deze momenten de autonomie van de leerkrachten enigszins moet inperken.

Als de omstandigheden voor veel verwarring en ambiguïteit kunnen zorgen, bijvoorbeeld in het geval van een fusie, verhuizing of een slechte beoordeling van de inspectie van het onderwijs, hebben leerkrachten behoefte aan informatie. Dit wil zeggen, duidelijkheid over wat de doelstelling is, hoe de taakverdeling is ingedeeld en inzicht in welke informatie relevant is, bijvoorbeeld over wanneer de inspectie van het onderwijs zal langskomen. Leerkrachten vragen in kritieke omstandigheden dus om taakgericht leiderschap. Leerkrachten hebben aan de andere kant ook een schoolleider nodig die de leerkrachten beschermt van sommige informatie. Informatie die bijvoorbeeld nog niet van belang is voor de leerkrachten of die de leerkrachten zou kunnen schaden.

Leiderschap om versnippering tegen te gaan
De indeling in units en het gebruik van bordsessies, lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerp bevordert professionele samenwerking omdat het een verantwoordingsmechanisme inbouwt en zorgt voor doelgerichte, efficiënte vergaderingen waarin de focus op de onderwijsinhoud ligt. Tegelijkertijd brengt de indeling in kleinere groepen het risico van versnippering met zich mee. Dit wil zeggen dat units dusdanig geïsoleerd van elkaar werken, dat ze geen inzicht hebben in de richting waarin andere units werken. Het gevolg is dat verschillende units in verschillende richtingen werken, zonder zich hiervan bewust te zijn. Dit kan tevens voor extra werkdruk zorgen, als een actie of doel van de ene unit opgelegd wordt aan een andere unit. De leerkrachten hebben, om dit te voorkomen, behoefte aan een leider die zowel persoonsgericht leiding geeft (verbinden van personen binnen de units in termen van normen en waarden), als taakgericht leiding geeft (verbinding leggen tussen de units in termen van doelstellingen).

Versnippering kan optreden als gevolg van de grootte of de samenstelling van de units. Te kleine units resulteert in te weinig input, te grote units geven het risico op inefficiënt vergaderen. De samenstelling is met name belangrijk op het punt van parttimers en nieuwe leerkrachten. Het probleem van veel parttimers is dat sommige leerkrachten minder mogelijkheden hebben om met elkaar samen te werken, terwijl dit wel nodig is. Daardoor missen ze momenten om samen te zitten.

Ook verschillen tussen leerkrachten in het team kunnen tot versnippering leiden. Een gemixt team (oude garde en nieuwe garde) kan resulteren in botsingen door de mix van verschillende normen en waarden. Deze verschillen bestaan met name tussen teams die nieuw zijn, bijvoorbeeld door een fusie of door een groot verloop binnen de school. Teams die langer met elkaar samenwerken, liggen over het algemeen meer op één lijn. Binnen deze teams is meer vertrouwen en vriendschappelijkheid en lukt het implementeren van nieuwe samenwerkingsvormen beter.

Leiderschap om toegang tot middelen en hulpbronnen te verschaffen
Vanuit de literatuur werd verwacht dat de structuur van de organisatie en de toegang tot hulpbronnen belangrijke factoren zijn voor professionele samenwerking. Dat de organisatiestructuur van belang is voor professionele samenwerking, wordt nauwelijks bevestigd door de gevonden resultaten (zie paragraaf 5.3.2 Voor een verklaring hiervoor). De tweede factor die uit de literatuur werd verwacht, wordt wél ondersteund door de gevonden resultaten. De beschikking tot hulpbronnen blijkt uit de interviews van groot belang te zijn voor de stimulering van professionele samenwerking. Hieronder zal worden uitgelegd hoe dit terugkwam in de resultaten.

Er zijn bepaalde vormen van professionele samenwerking die vragen om extra ondersteunende hulpbronnen. Als een leerkracht bijvoorbeeld op lesbezoek wil bij een collega, is het nodig dat zijn eigen klas tijdelijk overgenomen wordt. De leerkracht heeft op deze momenten een faciliterende schoolleiding nodig. Met de faciliterende taak van de schoolleiding wordt bedoeld dat de schoolleiding alle mogelijkheden biedt voor de leerkrachten om hun onderwijs te verbeteren, bijvoorbeeld toegang geven tot fysieke middelen, ruimte en mogelijkheden geven om zich educatief te ontwikkelen en de mogelijkheid bieden voor vormen van professionele samenwerking.

De leerkrachten verwachten hierin een betrokken (persoonsgerichte) houding vanuit de schoolleiding. Met dit begrip doelen de respondenten ten eerste op ‘weten wat er speelt op de werkvloer’, dus op de hoogte zijn van alle vorderingen die de leerkrachten maken op het gebied van professionele samenwerking en ook inzicht hebben in wat de leerkrachten nodig hebben van de schoolleiding om te kunnen samenwerken. Ten tweede betekent betrokken zijn dat de schoolleiding belangstelling toont voor de leerkrachten; hun bezigheden en gesteldheid. Een schoolleider die zelf voor de klas staat, heeft automatisch meer inzicht in wat wel en niet speelt bij de leerkrachten en wat de leerkrachten nodig hebben om te kunnen samenwerken, zo blijkt uit de resultaten. Een

schoolleider die niet zelf voor de klas staat, heeft dit inzicht minder. In dit geval is dus sprake van behoefte aan een leider die person-focused leiding geeft.

Professionele samenwerking komt samengevat volgens de respondenten makkelijker tot stand als zij bepaalde middelen ter beschikking hebben. Dat verschilt van fysieke middelen, zoals een whiteboard, tot educatieve en mentale middelen, zoals de mogelijkheid om een cursus te volgen of de tijd en facilitering om bij een collega op lesbezoek te kunnen. Tevens verwachten leerkrachten dat de schoolleiding een betrokken houding aanneemt ten opzichte van de leerkrachten.

6. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen de gevonden resultaten omgezet worden naar conclusies. Dit onderzoek wil de vraag 'Welke vormen van leiderschap dragen binnen de context van verdiepingsscholen bij aan de bevordering van professionele samenwerking en waarom?' beantwoorden aan de hand van de concepten 'professionele samenwerking' en 'leiderschapsstijl'. Deze concepten worden onderzocht binnen de specifieke context van scholen in het primair onderwijs die werken met het programma leerKRACHT. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, worden eerst de deelvragen beantwoord. Daarna wordt een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag (paragraaf 6.1). Dan wordt ingegaan op de implicaties voor leiderschap bij professionele samenwerking (paragraaf 6.2). Tot slot wordt in paragraaf 6.3 ingegaan op de beperkingen van dit onderzoek en wordt richting gegeven aan vervolgonderzoek.

6.1 Antwoord op de onderzoeksvragen

Hieronder worden de deelvragen uit de inleiding beantwoord, waarna tevens een antwoord op de hoofdvraag wordt geformuleerd.

Deelvraag 1: Wat is professionele samenwerking?

Een organisatie waarbinnen sprake is van professionele samenwerking, wordt getypeerd door drie kenmerken, die in meerdere of mindere mate aanwezig zijn; 1. Professionaliteit, dat wil zeggen, een kritische en open houding en handelen op basis van kennis, 2. Leren, waarbij kennisdeling en feedback belangrijke onderdelen zijn en 3. Gemeenschap, wat inhoudt dat wordt samengewerkt. De scholen uit dit onderzoek participeren allen in het programma leerKRACHT, een programma dat professionele samenwerking wil implementeren in de school. Dit wordt gedaan aan de hand van vier onderdelen die professionele samenwerking stimuleren: bordsessies (korte, efficiënte, onderwijsgerichte vergaderingen in kleinere groepen, units genoemd), lesbezoek en feedback, waarbij leerkrachten bij elkaar in de klas kijken en naderhand feedback geven op wat ze gezien hebben. Dit is bedoeld om van elkaar te leren en eigen lessen te kunnen verbeteren. Gezamenlijk lesontwerp, waar collega's samen zitten om onderwijs te vernieuwen. En tot slot de leerling arena, waarin meer aandacht is voor de stem van de leerling. Deze laatste heeft in dit onderzoek geen aandacht gekregen, omdat de focus niet ligt op de leerling, maar op de schoolleiding en de leerkrachten.

Belangrijk bij professionele samenwerking is dat je te maken hebt met professionals, die als gevolg van bepaalde kenmerken, anders gemanaged moeten worden dan niet-professionals. In de literatuur is geconcludeerd dat professionals omschreven kunnen worden aan de hand van vier kenmerken: *autonomous expertise, service ideal,* institutionele machtspositie en het feit dat ze relatief solistisch te werk gaan.

Deelvraag 2: Wat is leiderschap?

Een leider kan de condities scheppen (organisatorisch, institutioneel en cultureel) waarin professionele samenwerking tot stand kan komen. Leiderschap moet daarom iets zijn wat bewust wordt toegepast. Leiderschap kan namelijk niet zomaar worden gekopieerd van andere organisaties, want iedere organisatie heeft een bepaalde *path dependency*, andere medewerkers, andere behoeftes, kortom een andere context. Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het inspelen op die context. Dat kan door middel van leiderschapsstijlen. In dit onderzoek zijn zeven verschillende leiderschapsstijlen onderscheiden, namelijk:

Volgens de literatuur waren er vier leiderschapsstijlen die een leider kan aanwenden om professionele samenwerking te stimuleren:

Bij *interveniërend leiderschap* ligt de focus op het bereiken van concrete resultaten en het uitvoeren van taken binnen afgesproken kaders (budget, tijd, etc.). De aansturing van de medewerkers vindt top-down plaats, dat wil zeggen: het management geeft aan welke resultaten moeten worden bereikt en hoe dit moet worden bewerkstelligd. Deze vorm van leiderschap is gefocust op het behalen van doelen (task-focused) door zoveel mogelijk ambiguïteit en conflict bij taken te vermijden. *Verbindend leiderschap* houdt zich bezig met het overbruggen van sociale identiteitsgrenzen tussen professionals om samen naar een hoger doel of missie toe te kunnen werken (Ernst & Yip, 2009). Het bevordert de link tussen groepen om resources te kunnen delen en inzetten waar dit nodig is (Franz Coldren & Spillane, 2007). Deze leiderschapsstijl legt dus wel de nadruk op het belang van verbinding tussen de medewerkers (person focused); Om deze verbinding te kunnen bewerkstelligen, is inzicht nodig in de verschillende identiteiten, overtuigingen en normen en waarden van de medewerker en moeten belangen tegen elkaar worden afgezet. Bij *Faciliterend leiderschap* ligt de nadruk op het in staat stellen van medewerkers om zelf doelstellingen na te streven en taken uit te voeren (Houghton et al., 2005; Pearce & Sims, 2002). De focus ligt hierbij op de uitvoering van taken. De medewerkers worden niet hiërarchisch gestuurd (top-down), maar gestimuleerd zichzelf te sturen (bottom-up) (Bartol & Locke, 2006). De leider treedt hierbij veel meer faciliterend op. Dat wil zeggen, deze zorgt ervoor dat alle benodigde middelen en andere hulpbronnen beschikbaar zijn om de medewerkers te ondersteunen. *Stimulerend leiderschap* is vooral gefocust op het personele aspect van leiderschap (de relatie met en behoeften van de) leerkracht, in plaats van op het uitvoeren van taken. Bij deze leiderschapsstijlen is sprake van *bottom-up* leiderschap. Hierbij is veel aandacht voor de behoefte van de medewerker en wordt veel aandacht besteed aan onderling vertrouwen, respect en communicatie. Ook is de leider gericht is op het stimuleren van medewerkers om extra inspanning te leveren. Om dit te bereiken wordt ingezet op de erkenning en beloning van prestaties (Burke et al., 2006).

De stijlen zijn ideaaltypes. In de praktijk zal het moeilijk zijn om geïsoleerde leiderschapsstijlen te herkennen, waarschijnlijk zullen er veel vaker tussenvormen optreden.

Deelvraag 3: Hoe kan leiding worden gegeven aan professionele samenwerking?

Vanuit de literatuur wordt gesuggereerd dat zowel taak- als persoonsgericht leiderschap van belang zijn voor professionele samenwerking. Professionals hebben namelijk de middelen, ruimte en motivatie nodig om hun professie (taken) te kunnen uitvoeren. Ook zorgen de kenmerken van de professional (autonoom, individueel, institutionele positie, *service ideal*) voor de verwachting dat *bottom-up* leiderschap het beste kan worden ingezet om professionele samenwerking te managen. Leiders zouden dus moeten worden opgeleid in beide soorten gedrag, omdat zij beiden een bijdrage leveren en nodig zijn om professionals effectief te laten samenwerken. Dit leidt tot de conclusie dat de leiderschapsstijlen *faciliterend en stimulerend leiderschap* het meest effectief werken in het stimuleren van professionele samenwerking. *Interveniërend en stimulerend leiderschap* leveren het minste op volgens de theorie, omdat top-down leiderschap weinig effectief is bij de autonome professional. Deze stijlen zouden dus minder aandacht moeten krijgen in de leider ontwikkeling.

Tabel 21. De meest passende leiderschapsstijlen voor professionele samenwerking volgens de literatuur (Burke et al., 2006).

Task focused	*Interveniërend leiderschap*	*Faciliterend leiderschap*
Person focused	*Verbindend leiderschap*	*Stimulerend leiderschap*

Samengevat wordt dus vanuit de literatuur verwacht dat ***faciliterend en stimulerend leiderschap in alle contexten kunnen worden ingezet om professionele samenwerking te stimuleren.*** Daarentegen wordt verwacht dat, gezien de theorie weinig aandacht heeft voor de context van de organisatie, er

niet zomaar een type leiderschap kan worden genoemd dat altijd passend is bij professionele samenwerking. De verwachting is dat dit afhankelijk is van de context waarin een organisatie zich begeeft en van de behoeftes van de medewerkers. In de volgende twee deelvragen zal hierop verder worden ingegaan en een antwoord worden geformuleerd.

Deelvraag 4: Wat hebben leerkrachten van verdiepingsscholen nodig van een schoolleider voor professionele samenwerking?

Uit de resultaten blijken grofweg twee behoeftes van leerkrachten waar een schoolleider op moet inspelen. Enerzijds is dat de autonomie van de leerkracht. Anderzijds zijn er een aantal omstandigheden gevonden waarin de leerkrachten een interveniërende schoolleider nodig hebben en waarbij hun autonomie deels mag worden ingeperkt.

Professionals hebben behoefte aan autonomie. Dit wil zeggen dat ze de ruimte nodig hebben om doelen te stellen en eigen lesmethodes te volgen. Dit zorgt er niet alleen voor dat de leerkracht zijn professie kan uitvoeren, maar zorgt tevens voor motivatie, draagvlak en eigenaarschap onder leerkrachten. Motivatie en eigenaarschap zijn nodig om professionele samenwerking te laten plaatsvinden, draagvlak is nodig om professionele samenwerking duurzaam in te bedden in de schoolstructuur. Om dat te bereiken is person-focused leiderschap van belang, omdat een betrokken houding van de schoolleiding werknemers stimuleert en motiveert. Hiervoor is tevens belangrijk dat leerkrachten de ruimte krijgen om met elkaar doelen en acties te bedenken. Er zijn echter drie omstandigheden waarin die autonomie deels ingeperkt mag worden door de schoolleider; bij onzekere gebeurtenissen als een fusie of de implementatie van een nieuw onderwijsprogramma, als het risico op versnippering groot is (bijvoorbeeld door nieuwe werknemers, kleine units, veel verschillende werknemers of veel parttimers) of wanneer middelen en mogelijkheden nodig zijn voor professionele samenwerking.

Binnen een school waar nieuwe lesmethodes of werkwijzen worden geïmplementeerd, blijken leerkrachten een stimulans nodig te hebben om deze methode in hun dagelijkse praktijk te implementeren. Het vergt immers in de eerste fase meer van de leerkrachten om een nieuw programma in te oefenen. Hierbij hebben ze een schoolleider nodig die ervoor zorgt dat bijvoorbeeld bordsessies en lesbezoeken regelmatig worden ingepland. Bij de implementatie van nieuwe programma's, hebben leerkrachten tevens behoefte aan informatie, onder andere over de doelstellingen, de manier waarop deze kunnen worden bereikt en de voortgang ervan. De leerkrachten hebben in deze context dan ook behoefte aan een schoolleider die ze zo nu en dan kan sturen en kan zeggen wat ze moeten doen. Dat betekent dat de schoolleider op deze momenten de autonomie van de leerkrachten enigszins mag inperken. Dit betekent ook dat de schoolleiding zowel person focused (om leerkrachten aan te motiveren tot extra investeringen) als task focused (om duidelijkheid te verschaffen over de te volbrengen taak) leiding moet geven. Ook als de omstandigheden voor veel verwarring en ambiguïteit kunnen zorgen, bijvoorbeeld in het geval van een fusie, verhuizing of een slechte beoordeling van de inspectie van het onderwijs, hebben leerkrachten behoefte aan informatie. Dit wil zeggen, duidelijkheid over wat de doelstelling is, hoe de taakverdeling is ingedeeld en inzicht in welke informatie relevant is, bijvoorbeeld over wanneer de inspectie van het onderwijs zal langskomen. Leerkrachten hebben aan de andere kant ook een schoolleider nodig die de leerkrachten beschermt van sommige informatie. Informatie die bijvoorbeeld nog niet van belang is voor de leerkrachten of die de leerkrachten zou kunnen schaden.

Als het risico op versnippering groot is, blijken leerkrachten een schoolleider nodig te hebben die units met elkaar verbindt. Leerkrachten hebben namelijk niet genoeg inzicht in de doelen van andere units, om versnippering te voorkomen. Ze hebben daarom een schoolleider nodig die een helikopter visie behoudt over alle doelstellingen binnen de verschillende units. Dit zorgt ervoor dat de schoolleider in de gaten heeft wanneer units conflicterende doelen dreigen na te streven en op tijd

kan ingrijpen wanneer versnippering dreigt op te treden (task-focus). Concreet hebben leerkrachten het nodig dat de mogelijkheid wordt geboden elkaar op te zoeken als je niet bij elkaar in de unit bent ingedeeld en dat de punten van vergaderingen van de ene unit gedeeld worden met de andere units. Teams die nog niet lang met elkaar samenwerken of op een andere manier nog geen goede sfeer (vertrouwen, wederzijds respect, vriendschappelijkheid) hebben opgebouwd, hebben behoefte aan een leider die verschillen tussen leerkrachten overbrugd(person-focus).

Er zijn bepaalde onderdelen van leerKRACHT die vragen om extra ondersteunende hulpbronnen. Als een leerkracht bijvoorbeeld op lesbezoek wil bij een collega, is het nodig dat zijn eigen klas tijdelijk overgenomen wordt. De leerkracht heeft op deze momenten een faciliterende schoolleiding nodig(task-focus). De leerkrachten verwachten hierin een betrokken houding vanuit de schoolleiding (person-focus). Een schoolleider die zelf voor de klas staat, heeft automatisch meer inzicht in wat wel en niet speelt bij de leerkrachten en wat de leerkrachten nodig hebben om te kunnen samenwerken, zo blijkt uit de resultaten. Een schoolleider die niet zelf voor de klas staat, heeft dit inzicht minder.

Als géén van deze omstandigheden zich voordoen, begeeft de school zich in een relatief vertrouwde context. Leerkrachten willen dan vooral de ruimte hebben om hun professie uit te oefenen. Dat betekent dat ze autonomie nodig hebben om eigen lessen te kunnen voorbereiden en eigen doelen te stellen. Ter ondersteuning hebben ze een schoolleider nodig die relatief op de achtergrond blijft, vooral ondersteunend fungeert en hen de ruimte geeft. Als daarentegen één van de genoemde kritieke omstandigheden zich voordoet, bevinden leerkrachten zich in een onzekere context, waardoor ze meer inmenging van de schoolleider nodig hebben. In deze gevallen hebben leerkrachten behoefte aan informatie, een overkoepelende visie, iemand die ze een richting geeft, iemand die versnippering tegen kan gaan en/of iemand die hen de benodigde middelen en mogelijkheden biedt om professioneel samen te werken. Hierbij mag de schoolleider een strakkere supervisie hanteren dan werd verwacht uit de theorie.

Deelvraag 5: Welke vorm(en) van leiderschap bevordert(bevorderen) professionele samenwerking volgens leerkrachten van verdiepingsscholen?

Vanuit de literatuur werd verwacht dat schoolleiders *bottom-up* moeten leidinggeven om professionals te kunnen managen. Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer een schoolleider te maken heeft met professionals in een zekere situatie, kan de leider achterover leunen en voornamelijk ruimte geven aan de autonomie van de professional. Een schoolleider fungeert dan voornamelijk ondersteunend en stimulerend. In deze gevallen waarin een school dus niet te maken heeft met kritieke omstandigheden zoals een fusie of de implementatie van nieuwe lesmethodes, kan de schoolleider zich meer bezig houden met faciliterend en stimulerend leiderschap. Echter, in andere gevallen is gebleken dat leerkrachten een schoolleider nodig hebben die een top-down leiderschapsstijl hanteert.

Kritieke omstandigheden, zoals een fusie, verhuizing, ‘zwak’ van de inspectie van het onderwijs of de implementatie van nieuwe lesmethodes of programma’s. Deze situatie vraagt van de leider om een duidelijke doelstelling te poneren, een heldere taakverdeling te maken en de keuze te maken welke informatie wel of niet bij de leerkrachten terecht moet komen. Dit vraagt om interveniërend leiderschap. Als het risico op versnippering groot is, bijvoorbeeld door veel parttimers, kleine units of leerkrachten met verschillende normen en waarden, wordt van de schoolleider verwacht dat deze de doelstellingen van de units in de gaten houdt en bijstuurt wanneer deze met elkaar conflicteren. Hiervoor is interveniërend leiderschap passend. Anderzijds is het van belang om de leerkrachten op unitniveau met elkaar te verbinden, zodat ook binnen de units geen versnippering plaatsvindt. Hiervoor is verbindend leiderschap van belang. Tot slot is het van belang gebleken dat een leider de middelen en mogelijkheden biedt voor professionele samenwerking. In de meeste gevallen kan een schoolleider zich hierin faciliterend opstellen en puur ondersteunend fungeren. In sommige gevallen,

voornamelijk als de leider ver af staat van de leerkrachten en hierdoor weinig inzicht heeft in wat leerkrachten nodig hebben voor professionele samenwerking, is het tactisch als de schoolleider zich inmengt in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten. In dit geval is het goed om faciliterend leiderschap te combineren met interveniërend leiderschap.

Dit betekent dat het repertoire passende leiderschapsstijlen van de schoolleider bij professionele samenwerking kan worden verbreed; schoolleiders hoeven niet alleen in te zetten op bottom-up leiderschap bij professionals zoals de literatuur dit stelt, maar moeten soms zelfs een meer interveniërende stijl hanteren om professionele samenwerking te kunnen stimuleren. Bij vrijwel alle omstandigheden blijkt zowel person-focused leiderschap als task focused leiderschap stimulerend voor professionele samenwerking te werken.

Hoofdvraag: Welke vormen van leiderschap dragen binnen de context van verdiepingsscholen bij aan de bevordering van professionele samenwerking en waarom?

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn in de deelvragen een aantal dingen duidelijk geworden. Verschillende omstandigheden kunnen een stimulans of drempel vormen voor professionele samenwerking op verdiepingsscholen, deze vormen de *context* waarin de verdiepingsscholen uit dit onderzoek zich bevinden. Verschillende omstandigheden vragen om verschillende leiderschapsstijlen. Als een school geen kritieke omstandigheden kent, kan een schoolleider meer bottom-up en zowel person-focused als task-focused leiding geven, faciliterend en stimulerend. Maar als sprake is van onzekere gebeurtenissen, versnippering of een gebrek aan (inzicht in) middelen die nodig zijn voor professionele samenwerking, dan is meer top-down leiderschap nodig, interveniërend of verbindend leiderschap. Daarom moet een schoolleider *context sensitief* kunnen optreden. Dat betekent dat deze kan inschatten welke leiderschapsstijl op welk moment het meeste op zijn plaats is, om professionele samenwerking te stimuleren. De stijlen die een leider kan hanteren, zijn *stimulerend leiderschap, interveniërend leiderschap, faciliterend leiderschap of verbindend leiderschap.* Deze kunnen afwisselend worden ingezet en tevens met elkaar worden gecombineerd. Dit wordt in figuur 22 in kaart gebracht.

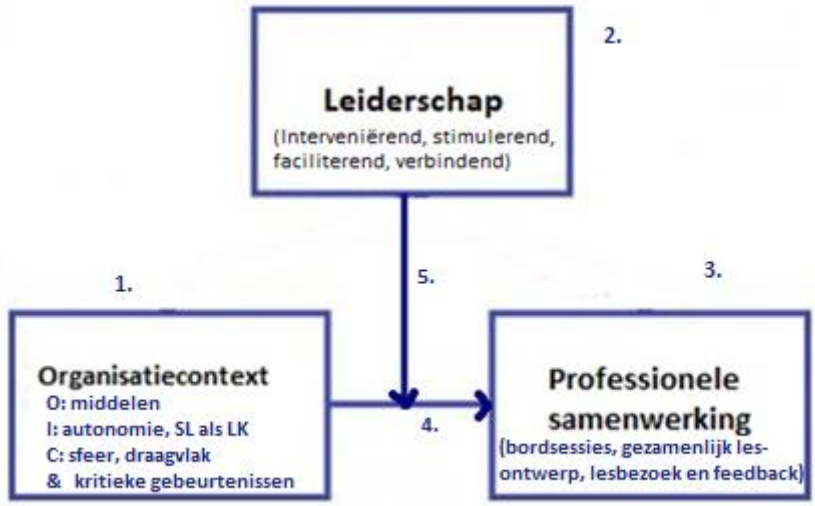
Leiderschapsstijlen	Top-down	Bottom-up
Task focused	*Interveniërend leiderschap*	*Faciliterend leiderschap*
Person focused	*Verbindend leiderschap*	*Stimulerend leiderschap*

Bij kritieke omstandigheden, zoals een fusie of verhuizing, in het geval van versnippering of bij gebrek aan middelen en mogelijkheden

Als er geen sprake is van kritieke omstandigheden (fusie, versnippering, nieuwe lesmethode of een gebrek aan middelen en mogelijkheden)

Figuur 22. Contextsensitief leiderschap (gebaseerd op Burke et al., 2006).

Om dit een concrete duiding te geven in het licht van de theorie, vullen we het conceptueel model uit het theoretisch kader in.



Fig

1. *De organisatiecontext van LeerKRACHT-scholen in het primair onderwijs*

Zoals we gezien hebben in dit onderzoek, bestaat de organisatiecontext van LeerKRACHT scholen in het primair onderwijs uit een aantal factoren. Organisatorisch gezien is vooral de toegang tot middelen een belangrijke contextfactor binnen de scholen. Daarnaast zijn de vragen in hoeverre het gebruikelijk is voor schoolleiders om voor de klas te staan en hoeveel autonomie leerkrachten krijgen belangrijke institutionele factoren gebleken. Tot slot zijn sfeer en draagvlak twee culturele factoren die in dit onderzoek naar voren kwamen. Daarnaast blijken drie kritieke omstandigheden ook onderdeel te zijn van de organisatiecontext. Deze omstandigheden kunnen voor dusdanig veel druk zorgen bij de professional, dat ze tevens invloed hebben op professionele samenwerking. Dit zijn omstandigheden als een fusie, verhuizing, nieuwe lesmethode of ontvangen 'zwak' van de inspectie van het onderwijs, versnippering en de toegang tot hulpbronnen.

2. *Leiderschap aan professionele samenwerking*

Leiderschap kan op twee assen uiteen worden gezet: top-down versus bottom-up leiderschap en person focused versus task focused leiderschap. Als je deze assen tegen elkaar uitzet, ontstaan er vier leiderschapsstijlen die allen een bepaalde focus (persoon of taak) en allen een bepaalde mate van supervisie (top-down of bottom-up) hebben. Intervenierend leiderschap is gericht op het voltooien van de taak (het doel) en wordt gekenmerkt door een relatief strakke supervisie van de schoolleiding. Verbindend leiderschap kent een strakke supervisie, maar is gericht op de medewerker. Stimulerend leiderschap en faciliterend leiderschap zijn beide relatief horizontale vormen van leiderschap, maar de één is gericht op het motiveren van de medewerker en haar welzijn (stimulerend). De ander op het ondersteuning bieden aan de medewerker om de taak te volbrengen (faciliterend).

3. *Professionele samenwerking door middel van leerKRACHT*

Het programma leerKRACHT kent drie onderdelen van professionele samenwerking, die op de scholen uit dit onderzoek in mindere of meerdere mate zijn geïmplementeerd. Bordsessies zijn wekelijkse korte vergaderingen, die als doelstelling hebben om de professionaliteit van de leerkrachten te verhogen, bijvoorbeeld door te fungeren als verantwoordingsmechanisme of door duidelijke doelen en acties te stellen. Lesbezoeken en feedback zorgen voor het leren van collega's om zo de eigen lessen van een leerkracht te verbeteren of innoveren. Gezamenlijk lesontwerp is ontwikkeld om kennisdeling te stimuleren.

Deze drie boxjes zijn op zich losstaande onderdelen van het model, maar worden verbonden door de pijlen. In die pijlen zit dan ook de interessante rol die is weggelegd voor de schoolleiding. Hieronder wordt beschreven wat dit concreet betekent.

5. *Organisatie context beïnvloedt professionele samenwerking*

De context waarin een organisatie (in dit geval vier scholen uit het primair onderwijs) zich bevindt, heeft invloed op professionele samenwerking. De organisatiecontext kan namelijk een stimulans of barrière vormen voor professionele samenwerking. Deze context bestaat uit organisatorische, institutionele en culturele factoren, zoals werd verwacht uit de literatuur. De mate waarin middelen beschikbaar zijn, bijvoorbeeld borden voor de bordsessies of een invalkracht tijdens lesbezoeken, bepalen in hoeverre professionele samenwerking kan plaatsvinden. Hoe minder deze middelen worden aangeboden, hoe meer dat professionele samenwerking bemoeilijkt (organisatorisch). Dit geldt tevens voor institutionele factoren. Als het gebruikelijk is dat de schoolleider zelf voor de klas staat, heeft deze automatisch meer inzicht in wat speelt op de werkvloer en wat leerkrachten in de praktijk nodig hebben om te kunnen samenwerken. Dit vergemakkelijkt professionele samenwerking. Daarnaast hebben leerkrachten autonomie nodig om hun professie uit te oefenen. Voor professionele samenwerking betekent dit dat autonomie nodig is om een eigen invulling te geven aan samenwerking. Sfeer en draagvlak zijn twee culturele factoren die kunnen zorgen voor stimulatie van professionele samenwerking of voor weerstand tegen professionele samenwerking. Als er geen

draagvlak is voor de implementatie van professionele samenwerking, zal deze niet duurzaam ingebed raken in de schoolcultuur. Professionele samenwerking verwatert dan wanneer de schoolleiding of 'de enthousiastelingen' die de samenwerking als het ware dragen, weggaan. Als er geen vriendschappelijkheid, respect en wederzijds vertrouwen (kortom 'sfeer') is tussen leerkrachten, komt professionele samenwerking moeilijk tot stand.

Kritieke omstandigheden kunnen tevens een barrière vormen voor professionele samenwerking. Ten eerste kan een fusie, verhuizing of implementatie van nieuwe lesmethode zorgen voor onzekerheid onder de leerkrachten over hun doelstellingen en taken. Deze onzekerheid bemoeilijkt professionele samenwerking. Als onduidelijk is welke doelen samen moeten worden nagestreefd en hoe dit kan worden bereikt, kan samenwerking moeilijk tot stand komen. Ten tweede vormt versnippering een barrière voor professionele samenwerking. Versnippering kan optreden als teams elkaar niet goed kennen, veel van elkaar verschillen in termen van standaarden, normen en waarden of als het onderling vertrouwen door andere redenen mist. Het kan tevens optreden als er veel parttimers in dienst zijn, als de indeling in units tot kleine groepen heeft geleid of als het verloop binnen de school hoog is. Dit kan allemaal leiden tot een punt waarop de samenwerking *binnen* de units stroef verloopt en men andere doelen nastreeft of tot grote verschillen in doelstellingen *tussen* de units. Tenslotte kan het gebrek aan hulpbronnen, zoals hierboven ook al kort benoemd, voor een barrière voor professionele samenwerking zorgen.

Op deze manier kunnen zowel organisatorische, institutionele en culturele factoren, als kritieke omstandigheden invloed hebben op professionele samenwerking. Of de organisatiecontext vormt een voedingsbodem voor professionele samenwerking (als factoren hieraan bijdragen), of ze vormen een drempel voor professionele samenwerking. Dit is geduid door middel van de pijl bij 5.

4. Leiderschap beïnvloedt organisatiecontext

Uit dit onderzoek is gebleken dat de organisatiecontext geen vaststaand gegeven is. Deze kan verschillen tussen organisaties, de ene school heeft bijvoorbeeld te maken met een fusie, terwijl de ander kampt met een gebrek aan middelen. Dit heeft zijn weerslag op professionele samenwerking binnen een school. Echter, de schoolleider heeft hierin geen passieve rol in de zin van dat deze de organisatiecontext niet kan beïnvloeden en maar moet nemen zoals het is. Sterker nog, het is mogelijk en vooral nodig deze te beïnvloeden. Een schoolleider kan professionele samenwerking stimuleren door zoveel mogelijk contextfactoren die een stimulans voor professionele samenwerking vormen (sfeer, draagvlak, autonomie, middelen, etc.) te benadrukken en tegelijkertijd factoren die professionele samenwerking bemoeilijken (versnippering, gebrek aan middelen, onzekere omstandigheden) te voorkomen. Om *draagvlak en autonomie* te bevorderen, kan een leider inzetten op stimulerend leiderschap. Hierbij stimuleert de leider de leerkracht om professionele samenwerking eigen te maken en geeft deze de ruimte om dat te doen. Het bieden van *middelen en hulbronnen* helpt de leerkracht om professionele samenwerking te implementeren in hun dagelijkse praktijk. Daarvoor kan een leider inzetten op faciliterend leiderschap. Om de sfeer binnen de organisatie te stimuleren en tevens om versnippering als gevolg van verschillende normen en waarden tussen leerkrachten te voorkomen, is het aan de leider om verbindend leiderschap in te zetten. Tot slot is het in het geval van een fusie, verhuizing of nieuwe lesmethode nodig om duidelijkheid te scheppen over doelstellingen, de manier om deze te bereiken en wie welke taken heeft. Daarvoor kan een leider interveniërend leiderschap gebruiken.

Samengevat beïnvloedt de organisatiecontext professionele samenwerking, maar kan een schoolleider door middel van verschillende leiderschapsstijlen invloed uitoefenen op de organisatiecontext. Zo kan deze ervoor zorgen dat contextfactoren die negatieve invloed op professionele samenwerking uitoefenen zoveel mogelijk worden voorkomen of verminderd en positieve contextfactoren zoveel mogelijk worden gestimuleerd. Op deze manier kan de schoolleider indirect professionele samenwerking stimuleren.

6.2 Theoretische en praktische implicaties

In de vorige paragraaf zijn conclusies getrokken op basis van de resultaten uit dit onderzoek. In deze paragraaf wordt besproken wat de conclusies uit dit hoofdstuk voor bijdrage kunnen leveren aan de wetenschap. Het is tevens relevant om de betekenis van deze resultaten in het licht van de praktijk te zien. Dit wordt in deze paragraaf ook behandeld. Hierbij wordt ook nieuwe academische literatuur betrokken om een breder beeld te schetsen van leiding geven aan professionele samenwerking. Vervolgens wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces.

6.2.1 Theoretische implicaties

Uit dit onderzoek komen een aantal interessante punten naar voren ten aanzien van leidinggeven aan professionele samenwerking. In deze paragraaf wordt ingegaan op interessante resultaten aangaande de onderwijsprofessional, professionele samenwerking en leiderschapsstijlen.

De collectieve houding van de onderwijsprofessional

In de literatuur van Wilensky (1964), Noordegraaf (2015) en de Bruijn (2010) werd duidelijk dat professionals kunnen worden omschreven door middel van vier kenmerken, namelijk een solistische houding ten aanzien van hun werk, een sterke behoefte aan autonomie om hun professie te kunnen uitvoeren, een beroepscode (normen, waarden en standaarden van de professie) die via opleiding gesocialiseerd is en een institutionele machtspositie binnen de organisatie. Die laatste was volgens Noordegraaf (2015) minder aanwezig bij *street level professionals,* waaronder leerkrachten kunnen worden geschaard.

De leerkrachten uit dit onderzoek kunnen grofweg worden omschreven aan de hand van drie kenmerken. Ze hebben autonomie nodig om hun professie uit te kunnen voeren. Ze hebben een beroepscode eigen gemaakt door hun opleiding, hoewel verschillen zitten tussen de normen en waarden van de leerkrachten. Deze verschillen kunnen voor botsingen zorgen. En ze worden, in tegenstelling tot wat werd verwacht, niet gekenmerkt door een solistische houding ten aanzien van hun werk. Het idee van ‘een eigen klasje’ en een solistische werkhouding blijkt een gedateerd beeld van leerkrachten te geven. Dit betekent iets voor het beeld van de onderwijsprofessional. Schijnbaar is deze niet zozeer een ‘geisoleerd eiland’ zoals de Bruijn (2010) dit stelt, maar hebben we te maken met een professional die de samenwerking met collega’s waardeert en probeert op te zoeken. Dit geeft een ander beeld van de professional ten opzichte van de literatuur van de Bruijn en Wilensky. Dit is een resultaat waar vervolgonderzoek wellicht interessant voor zou kunnen zijn. Er kan bijvoorbeeld worden bekeken of onderwijsprofessionals binnen andere scholen tevens minder solistisch zijn dan werd verwacht vanuit de literatuur en hoe dit kan.

De minder solistische houding van de onderwijsprofessional betekent tevens iets voor het leiding geven aan professionele samenwerking. Bij het leiding geven aan professionele samenwerking moet namelijk dus niet rekening worden gehouden met de autonomie van de individuele onderwijsprofessional, maar met de autonomie van het collectief. Daarom is het belangrijk om zowel individuele als collectieve autonomie mee te nemen bij de implicaties van dit onderzoek. Wat betreft de positieve effecten van individuele autonomie van de professional is veel bewijs, zowel over de positieve effecten voor werknemerstevredenheid en werkgerelateerde spanning, als überhaupt de mogelijkheid om de professie uit te voeren (Parker & Wall, 1998). Echter, eerder onderzoek benadrukt ook de positieve effecten van collectieve autonomie door controle te verlenen over werkgerelateerde beslissingen aan teams van mensen die samenwerken om taakdoelen te bereiken (Wall et al., 1986). Zo concludeerde Wall et al. (1986) dat de implementatie van autonome werkgroepen heeft geleid tot blijvende effecten op de intrinsieke arbeidssatisfactie van werknemers en tijdelijke effecten op extrinsieke tevredenheid. Campion et al. (1993), vond dat autonomie van het collectief significant gerelateerd was aan groepsproductiviteit. Collectieve autonomie wordt dus in eerdere literatuur gelinkt aan het welzijn van de medewerker en aan de productiviteit van het team. Maar nog niet over collectieve autonomie ten opzichte van

professionele samenwerking en hoe collectieve autonomie dit kan bevorderen. Dit is een interessant onderwerp voor vervolg onderzoek.

Stimuli en barrières voor professionele samenwerking
Uit de literatuur van onder andere Mintzberg (1993) en Van Amelsvoort & Scholtes (2000) werd verwacht dat zes verschillende contextfactoren (namelijk organisatiestructuur, beschikbare middelen, autonomie, geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd gedrag, sfeer en communicatie) invloed hebben op professionele samenwerking.

Dit onderzoek bevestigde het belang van autonomie van de leerkracht, zoals hierboven is beschreven. Het vond tevens bevestiging voor sfeer en de toegang tot middelen en hulpbronnen als stimuli voor professionele samenwerking. Tevens bleek dat de opleiding en achtergrond van leerkrachten invloed kan hebben op de totstandkoming van professionele samenwerking. Dit heeft te maken met de normen, waarden en standaarden die leerkrachten meekrijgen vanuit hun opleiding en ervaring. Dit komt overeen met het idee van geformaliseerd en geïnstitutionaliseerd gedrag. Dit onderzoek vond echter geen bevestiging voor het belang van de organisatiestructuur op professionele samenwerking. De verklaring hiervoor werd gevonden in literatuur over *managed governance.* Deze beweging heeft er voor gezorgd dat dienstensystemen werden gedereguleerd en gedecentraliseerd om organisaties autonomie te verlenen (Rhodes 1997; Mulford, 2003). Hierdoor kwam de beslissingsbevoegdheid veel meer te liggen op schoolniveau, in plaats van op politiek of bestuurlijk niveau. Dat betekent dat de rol van schoolbesturen en de overheid kleiner is geworden. De beslissingsbevoegdheid over zaken als curricula en personeel ligt bij de schoolleiding en de leerkrachten. Dit kan verklaren waarom de organisatiestructuur van een school minder is gaan uitmaken, omdat de rol van het schoolbestuur en de overheid kleiner is geworden. Toch constateert niet alleen Mintzberg (1993) dat organisatiestructuur uit kan maken voor professionele samenwerking. Ook Marx (1986; 1987) concludeert dat de organisatiestructuur, grootte en complexiteit van een organisatie uit kan maken voor de autonomie van de organisatie en op die manier voor de vormgeving van bijvoorbeeld samenwerking binnen een organisatie. Het onderzoek van Sleegers (1994) bekijkt in hoeverre er een relatie bestaat tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en beleidsruimte (externe autonomie) van scholen. Hierin is in eerste instantie onderzocht of er een relatie bestaat tussen de omvang van de school, in termen van aantal leerlingen en aantal onderwijstypen, en het beleidsvoerend vermogen van scholen. Hierin wordt geconcludeerd dat er geen tendenties waar te nemen zijn dat scholen die groter zijn, in termen van complexiteit, over meer autonomie beschikken (Sleegers, 1994). Op basis hiervan zou worden verwacht dat de omvang en complexiteit van de organisatie dus geen invloed hebben op professionele samenwerking. Vervolgens concludeert de studie dat binnen hiërarchisch gecoördineerde scholen de schoolleiding dominanter is in het beleidsvoerend domein en minder ruimte wordt gegeven aan professionals om invulling te geven aan beleid, bijvoorbeeld vormen van samenwerking. Bij collegiaal gecoördineerde scholen zijn dit de leerkrachten (Sleegers, 1994). Hierin wordt dus geconcludeerd dat de structuur van de organisatie invloed heeft op de coördinatie van de medewerkers, wat invloed heeft op de invulling van samenwerking.

Vanuit de literatuur wordt dus verwacht dat de structuur van de organisatie invloed heeft op beleidsvoering en de ruimte voor professionals om een eigen invulling te geven aan werk, bijvoorbeeld in de vorm van samenwerking (Mintzberg, 1993; Marx, 1986; 1987; Sleegers, 1994). De drie genoemde studies zijn echter –ondanks dat het veel geciteerde studies zijn- relatief gedateerd. Mintzberg publiceerde zijn onderzoek in 1993, Marx in 1986 en 1987 en Sleegers in 1994. Daarom is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de organisatiestructuur in de huidige tijd -waarin bewegingen als *managed governance en professional* governance wellicht veranderingen teweeg hebben gebracht als het gaat om de invloed van organisatiestructuur op professionele samenwerking- nog steeds van invloed is op professionele samenwerking. Bovendien is het interessant om te onderzoeken of organisatiestructuur bij andere scholen (po scholen met een

andere denominatie, vo, vso en mbo) tot dezelfde conclusies leiden? Het is zoals eerder gesteld aannemelijk dat andere soorten onderwijs tot andere conclusies leiden, omdat deze complexer zijn of een andere focus hebben (Marx, 1986; 1987). Daarentegen constateert Sleegers (1994) dat dit niet het geval is. In dit onderzoek werd ook geen bevestiging gevonden voor de organisatiestructuur als factor die invloed kan hebben op professionele samenwerking. Daarom is het interessant om ditzelfde onderzoek nogmaals uit te voeren, maar dan binnen het vo, vso en/of mbo, om te controleren of er daadwerkelijk geen andere conclusies kunnen worden getrokken. Bovendien is herhaling van dit onderzoek op andere scholen interessant om eventuele aanvullende resultaten te zoeken, bijvoorbeeld welke factoren nog meer invloed kunnen hebben op professionele samenwerking.

Leiderschapsstijlen voor het managen van professionele samenwerking
Vanuit de literatuur werd verwacht dat bottom-up leiderschap in alle gevallen van professionele samenwerking de meest stimulerende leiderschapsstijl zou zijn, dit bleek in dit onderzoek echter niet zo te zijn. Dit heeft deels te maken met de eerder beschreven kenmerken van de professional, die niet altijd solistisch blijken te zijn en niet altijd behoefte hebben aan een leider die hen ruimte en autonomie geeft. Een tweede verklaring hiervoor is het feit dat de gevonden leiderschapsstijlen in de literatuur (zie bijvoorbeeld Burke et al., 2006; Hougthon & Yoho, 2005) puur een opsomming van verschillende stijlen zijn. Dit onderzoek heeft een verdiepend aspect aan leiderschapsstijlen toegevoegd, door niet zozeer een opsomming te maken van leiderschapsstijlen, maar meer een categorisering over twee assen te maken. In dit onderzoek is er namelijk voor gekozen leiderschapsstijlen uiteen te zetten over de as top-down of bottom-up leiderschap en over de as person-focused of task-focused leiderschap. In plaats van dus een opsomming te maken van leiderschapsstijlen, kan op basis van deze assen gerichter worden bepaald (en onderbouwd) welke leiderschapsstijl het meest passend is bij een bepaalde context. Deze specifieke indeling op basis van top-down/bottom-up en person-focused/task focused, kan dus iets toevoegen aan de bestaande literatuur van onder andere Burke et al. en Ernst & Yip (2009).

Los daarvan schuilt in de vondst dat bottom-up leiderschap niet altijd de meest passende stijl voor het stimuleren van professionele samenwerking blijkt te zijn een interessant vraagstuk. Door middel van vervolgonderzoek kan dieper worden ingegaan op de vraag waarom bottom-up leiderschap niet in alle gevallen de beste leiderschapsstijl lijkt te zijn.

Bovendien kan een meer specifieke suggestie voor vervolgonderzoek worden geformuleerd: in dit onderzoek werd geconcludeerd dat de context sensitief leiderschap van belang is voor het stimuleren van professionele samenwerking. Echter, in sommige gevallen werd terloops door de respondenten genoemd dat bepaalde taken die ze in eerste instantie aan de schoolleider toeschreven, ook door anderen vervuld zouden kunnen worden. Bijvoorbeeld de schoolcoaches of unitleiders. Dit zou kunnen betekenen dat de schoolleider niet de enige is die professionele samenwerking tussen leerkrachten kan stimuleren. In dit onderzoek is ingegaan op de vraag hoe de schoolleider professionele samenwerking kan managen, niet zozeer op de vraag of er nog andere personen zijn die dit kunnen doen. Daarom is het interessant om hier specifieker op in te gaan in vervolgonderzoek.

Samengevat heeft dit onderzoek een wetenschappelijke bijdrage geleverd op het gebied van leiding geven aan professionele samenwerking. Leerkrachten in het primair onderwijs bleken minder solistisch te zijn dan werd verwacht van *street level bureaucrats*. Tevens is gebleken dat de *service ideal* van leerkrachten is veranderd, met als gevolg botsende normen en waarden tussen leerkrachten. Daarnaast heeft dit onderzoek bevestigd dat autonomie een belangrijke factor is voor leerkrachten, maar organisatiestructuur bleek minder belangrijk te zijn dan werd verwacht. Tot slot bleken leerkrachten in het primair onderwijs tegen de verwachting in binnen sommige contexten

baat te hebben bij top-down leiderschap. Deze resultaten geven een ander beeld van hoe een schoolleider leiding zou moeten geven aan professionele samenwerking dan werd verwacht vanuit de literatuur. Bijvoorbeeld bij versnippering is meer behoefte aan inmenging van de schoolleider, om units te verbinden. Dit betekent dat het repertoire passende leiderschapsstijlen van de schoolleider bij professionele samenwerking kan worden verbreed; schoolleiders hoeven niet alleen in te zetten op bottom-up leiderschap bij professionals zoals de literatuur dit stelt, maar moeten soms zelfs een meer interveniërende stijl hanteren om professionele samenwerking te kunnen stimuleren.

6.2.2 Praktische implicaties

De hierboven genoemde resultaten vormen een aanvulling op de theorie, maar hebben tevens een aantal praktische implicaties. Zowel voor schoolleiders, de opleiding van schoolleiders en het leerKRACHT programma, zullen implicaties worden geformuleerd.

Richtlijnen voor schoolleiders bij leiding geven aan professionele samenwerking

De resultaten bieden ten eerste richtlijnen voor schoolleiders om professionele samenwerking te stimuleren. Concreet kan een schoolleider het volgende doen. Wanneer een schoolleider te maken heeft met leerkrachten in een zekere situatie, kan deze achterover leunen en voornamelijk ruimte geven aan de autonomie van de leerkracht. De schoolleider fungeert dan voornamelijk ondersteunend en stimulerend. In deze gevallen waarin een school dus niet te maken heeft met kritieke omstandigheden zoals een fusie of de implementatie van nieuwe lesmethodes, kan de schoolleider zich meer bezig houden met faciliterend en stimulerend leiderschap. Echter, in het geval van drie kritieke omstandigheden is meer top-down leiderschap nodig om professionele samenwerking te kunnen stimuleren. Deze omstandigheden zijn zo dwingend dat ze een drempel vormen voor professionele samenwerking. Hier moet de schoolleider iets mee doen. Dat is ten eerste in het geval van een fusie, verhuizing, 'zwak' van de inspectie van het onderwijs of de implementatie van nieuwe lesmethodes of programma's. Deze omstandigheden vragen van de leider om een duidelijke doelstelling te poneren, een heldere taakverdeling te maken en de keuze te maken welke informatie wel of niet bij de leerkrachten terecht moet komen. Hiervoor is interveniërend leiderschap nodig. Ten tweede kan de grootte en samenstelling van units resulteren in versnippering. Om versnippering te voorkomen, is het enerzijds van belang de doelstellingen van de units in de gaten te houden en bij te sturen wanneer deze met elkaar conflicteren of van elkaar wegdrijven. Hiervoor is interveniërend leiderschap nodig. Anderzijds is het van belang om de leerkrachten op unitniveau met elkaar te verbinden, zodat binnen de units geen versnippering plaatsvindt. Hiervoor is verbindend leiderschap van belang. Tot slot is gebleken dat een leider de middelen en mogelijkheden moet bieden voor professionele samenwerking. In de meeste gevallen kan een schoolleider zich hierin faciliterend opstellen en puur ondersteunend fungeren. In sommige gevallen, voornamelijk als de leider ver af staat van de leerkrachten en hierdoor weinig inzicht heeft in wat leerkrachten nodig hebben voor professionele samenwerking, is het tactisch als de schoolleider zich inmengt in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten. In dit geval is het goed om faciliterend leiderschap te combineren met interveniërend leiderschap. Kortom, als binnen een school geen van deze drie kritieke omstandigheden kent, kan een schoolleider meer bottom-up leiding geven. Maar als sprake is van een fusie, verhuizing, nieuwe lesmethode, versnippering of een gebrek aan (inzicht in) middelen die nodig zijn voor professionele samenwerking, dan moet een schoolleider overgaan op meer top-down leiderschap.

Verbeteren van de opleiding voor schoolleiders

Uit dit onderzoek bleek dat zowel bottom-up leiderschapsstijlen zoals stimulerend leiderschap en faciliterend leiderschap, als top-down stijlen zoals verbindend leiderschap en interveniërend leiderschap professionele samenwerking stimuleren. Dit laatste gaat tegen de verwachtingen in. Daarom is het nodig om de opleiding van schoolleiders aan te passen aan de nieuwe gevonden resultaten aangaande leiding geven aan professionele samenwerking. Schoolleiders dienen opgeleid

te worden in alle vier de leiderschapsstijlen, in plaats van alleen de twee bottom-up stijlen die vanuit de literatuur werden verwacht. Onderwijsinstellingen zouden ervoor kunnen zorgen dat meer aandacht wordt besteed aan het onderwijzen van alle vier de leiderschapsstijlen in de opleiding van schoolleiders. Concreet valt dan te denken aan cursussen en informatiebijeenkomsten over bottom-up en top-down leiderschap, zodat de kennis over welke stijl wanneer het beste ingezet kan worden vergroot wordt en het investeren in cursussen om schoolleiders verbindend en interveniërend leiderschap aan te leren, omdat verbindend leiderschap nodig is om botsende normen en waarden tussen leerkrachten te overbruggen en interveniërend leiderschap van belang is gebleken bij onzekere contexten binnen scholen. Tevens kan het relevant zijn om de bottom-up stijlen zoals faciliterend en stimulerend leiderschap (waar al veel aandacht aan werd besteed binnen de opleiding van schoolleiders) nieuw leven in te blazen. Gezien het gevonden resultaat over de verminderde solistische houding van de leerkracht en de bevestiging van het belang van de autonomie van de leerkracht, kan wellicht meer aandacht uitgaan naar het leiding geven aan leerkrachten met deze mindere solistische houding. Er hoeft in de opleiding minder aandacht uit te gaan naar leiding geven aan de leerkracht als individu en meer naar de vraag hoe schoolleiders autonomie kunnen verlenen aan het collectief van leerkrachten.

Aanpassingen in het leerKRACHT programma
Nu uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat sommige onderdelen van het leerKRACHT programma bepaalde risico's met zich meebrengen, is het goed om hier preventief op in te spelen. De resultaten uit dit onderzoek helpen om richting te geven aan aanpassingen in het programma. Bijvoorbeeld de indeling in units die iedere school uit dit onderzoek heeft gemaakt om de bordsessies van leerKRACHT te kunnen implementeren, blijkt het risico van versnippering met zich mee te brengen. Dit resulteert in conflicterende of overlappende doelen, extra werkdruk voor leerkrachten en onduidelijkheid over taken en doelstellingen. Om versnippering te voorkomen, is het nodig dat de schoolleider een overkoepelende visie houdt en de units bijstuurt waar dit nodig is. Nu uit de resultaten blijkt dat versnippering een risico is en de schoolleider een oplossing kan bieden om versnippering te voorkomen, is het relevant om dit expliciet in het leerKRACHT programma in te bouwen. Om ervoor te zorgen dat versnippering op andere scholen wordt voorkomen, kan in het leerKRACHT programma meer aandacht worden besteed aan de manieren waarop units verbonden kunnen worden.

6.3 Beperkingen

In deze paragraaf worden de keuzes die gemaakt zijn tijdens het onderzoek kritisch geëvalueerd. Voor dit onderzoek kunnen drie punten worden genoemd die invloed kunnen hebben op de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek, namelijk het aantal respondenten dat is geïnterviewd, de keuze voor de scholen die zijn onderzocht en twee inhoudelijke beperkingen. Vervolgens wordt richting gegeven aan vervolgonderzoek.

Binnen dit onderzoek is gekozen voor interviews met vijf schoolleiders en vier focusgroepen met in totaal 30 leerkrachten. Er zijn in totaal vier verschillende scholen bekeken. Dit is een relatief klein deel van het aantal scholen dat werkt met het leerKRACHT programma, namelijk ongeveer 600 in totaal, waarvan 14 scholen bereid zijn gevonden te participeren in onderzoek naar het programma. De kans bestaat dan ook dat de gevonden resultaten niet volledig representatief zijn voor de volledige populatie. Om zoveel mogelijk betrouwbare en valide conclusies te kunnen trekken, zijn voornamelijk de resultaten die veelvoorkomend waren onder de scholen meegenomen in het onderzoek. En bij de resultaten die op basis van enkele respondenten zijn gevonden, is dit duidelijk aangegeven.

Zoals in de onderzoeksaanpak al gesteld, is de keuze voor vier scholen gemaakt omdat vier van de 14 scholen primair onderwijs geven. Deze scholen konden ten eerste de meeste data verschaffen over de effecten van het programma, dit werd duidelijk in eerdere interviews en observaties die onderwijs adviesbureau Oberon met de 14 verdiepingsscholen heeft gehad. Daarnaast werd vanuit de theorie verwacht dat er redelijke verschillen bestaan tussen het voortgezet onderwijs en het primair onderwijs, voornamelijk op het gebied van parttimers en fulltimers (Sociaal en cultureel planbureau, 2006). Om ervoor te zorgen dat er wel valide conclusies konden worden getrokken, is ervoor gekozen alleen de focus te leggen op het primair onderwijs, anders zouden er wellicht te veel verschillende contextfactoren zijn om daadwerkelijk iets over leiderschap te kunnen zeggen. Dat betekent wel dat dit onderzoek alleen iets kan zeggen over de verdiepingsscholen in het primair onderwijs. En dat zich bij herhaling van dit onderzoek in het voortgezet onderwijs of mbo, afwijkingen kunnen voordoen in de resultaten.

Een meer inhoudelijke beperking van dit onderzoek, is het feit dat sommige van de resultaten afweken van de verwachting. Dit zou enerzijds kunnen betekenen dat dit onderzoek heel vernieuwende en relevante resultaten heeft opgeleverd. Het kan echter ook betekenen dat de data niet volledig juist is geïnterpreteerd. Zo werd ten eerste vanuit de literatuur verwacht dat leerkrachten als *street level professional* solistisch en autonoom zijn en een sterk gevoel van normen en waarden hebben. Een institutionele machtspositie werd minder verwacht bij de *street level professional*. Voor twee van deze kenmerken werd ondersteuning gevonden in de resultaten en voor de institutionele positie zoals verwacht minder. Echter, wat betreft de solistische houding van de professional werd geen bevestiging gevonden in dit onderzoek. Voor de solistische houding werden zelfs conflicterende resultaten gevonden. Dit is een interessant resultaat, waar vervolgonderzoek meer in zou kunnen uitwijzen.

In dit onderzoek is aandacht uitgegaan naar de focus van leiderschap, person-focused of task-focused. Deze zijn in het theoretisch kader uiteengezet en waren tevens in de resultaten terug te zien. In het gros van de resultaten blijkt dat beide focussen stimulerend kunnen werken voor professionele samenwerking. Af en toe komt expliciet naar voren dat persoonsgericht leiderschap stimuleert (bijvoorbeeld bij het verbinden van mensen binnen de units en in de behoefte aan betrokkenheid van de schoolleider), soms is task-focused leiderschap meer op zijn plaats (bijvoorbeeld bij een fusie, verhuizing of als de taak –en doelstelling op een andere manier onduidelijk is). Vanuit de literatuur werd hetzelfde verwacht: zowel persoonsgericht leiderschap als taakgericht leiderschap kunnen professionele samenwerking bevorderen. Er had in dit onderzoek echter nog meer en explicieter aandacht naar deze focussen uit kunnen gaan, bijvoorbeeld naar de vraag waarom person-focused en task focused leiderschap in bepaalde gevallen stimulerend is.

Tot slot is in dit onderzoek gebruik gemaakt van data verkregen van leerkrachten en van schoolleiders. Er zijn echter geen inhoudelijke conclusies getrokken met betrekking tot verschillende overtuigingen van schoolleiders en van leerkrachten. Hier is voor gekozen omdat er nauwelijks verschillen zaten tussen wat leerkrachten zeiden en wat schoolleiders zeiden over professionele samenwerking. Daar waar dit wel zo was, is het aangegeven. Bovendien draait dit onderzoek niet om het blootleggen van verschillen tussen leerkrachten en schoolleiders op het gebied van professionele samenwerking, maar om de consensus die zij hebben over wat professionele samenwerking kan stimuleren. Daarom is in de resultaten weinig aandacht gegaan naar de verschillen tussen leerkrachten en schoolleiders en meer de nadruk gelegd op de resultaten die door beiden werden gedragen.

Literatuurlijst

Ackroyd, S., Kirkpatrick, I., & Walker, R. M. (2007). Public management reform in the UK and its consequences for professional organization: A comparative analysis. *Public Administration, 85*(1), pp. 9-26.

Adams, C. M. & Gaetane, J. (2011). A diffusion approach to study leadership reform. *Journal of Educational Administration*, *49*(4), 354-377.

Amelsvoort, P. van & Scholtes, G. (2000). Zelfsturende teams, ontwerpen, invoeren en begeleiden. Vlijmen: ST- Groep.

Bartol, K. M. & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy and performance. *Academy of Management Journal, 49*(6), pp. 1239–1251.

Boyd, V. (1992). *School Context: Bridge or Barrier for Change?* ERIC.

Bruijn, H. de. (2010). *Managing Professionals.* London: Taylor & Francis.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E. & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviours are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly, 17*, pp. 288–307.

Campion, M. A., Medsker, G. J. & Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology, 46,* pp.823–46.

Coonen, H. W. A. M. (2010). *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving.* Den Haag: Boom/Lemma.

Corbett, H. D., Dawson, J., & Firestone, W. (1984). *School context and school change: Implications for effective planning.* Philadelphia, PA: Research for Better Schools.

Driessen, G., Agirdag, O. & Merry, M. (2017). Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties. *Pedagogiek, 37*(1), pp. 47-61.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Bloomington.* Solution Tree.

Ekvall, G. (1988). *Förnyelse och friction.* Natur & Kultur, Stockholm.

Ernst, C. & Yip, J. (2009) *Boundary spanning leadership: Tactics for bridging social boundaries in organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Franz Coldren, A. & Spillane, J.P. (2007). Making Connections to Teaching Practice: The Role of Boundary Practices in Instructional Leadership. *Educational Policy, 21*(2), pp. 369-396.

Frissen, P., van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E., de Jong, I. (2016). *Autonomie in afhankelijkheid. verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen.* Integratierapport van het NRO.

Gilmore, T. (1979). Managing collaborative relationships in complex organizations. *Administration in Social Work, 3*(2), pp. 167-180.

Gulati, R. (1998). Alliances and Networks. *Strategic management journal, 19*(4), pp. 293-317.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), pp. 5-44.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), pp. 157-191.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*(2), pp. 95-110.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York, Verenigde Staten: Routledge.

Helvoirt, B. van (2009). *Regions, institutions and development in a global economy: Divergent regional business systems in the Philippines*. Zeist: A-D Druk.

Hendrikx W. & Gestel, N. van. (2016). The emergence of hybrid professional roles: GPs and secondary school teachers in a context of public sector reform. *Public Management Review, 19*(8), pp. 1105-1123.

Hofman, R., Hoeben, W. & Guldemond, H. (1995). Denominatie en effectiviteit van schoolbesturen. *Tijdschrift voor onderwijsresearch, 20*(1), pp. 63-78.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration, 69*(1), pp. 319.

Hopkins, D. & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management, 27*(2), pp. 147-166.

Houghton, J. D. & Yoho, S. K. (2005). Toward a Contingency Model of Leadership and Psychological Empowerment: When Should Self-Leadership Be Encouraged? *Journal of Leadership and Organizational Studies, 11*(4), pp.65-83.

Inspectie van het Onderwijs (2013a). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.

Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), pp. 273–282.

Koppenjan, J.F.M. & Klijn, E.H. (2004). *Managing Uncertainties in networks. A network approach to problem solving and decision making*. London: Routledge.

LeerKRACHT (2016). *Het leerKRACHT-boek voor schoolcoach en schoolleiding. Schooljaar 2016-2017*.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), pp. 112-129.

Louis, K.S., Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. California: Corwin Press Inc.
Louws, M. L. (2016). *Professional learning: what teachers want to learn* (Dissertatie). (16 juni 2018).

Marx, E. (1986). Schoolorganisatorische aspecten van waardengerichtheid in het onderwijs bij uiteenlopende schoolculturen. Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement, 2110. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Marx, E. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (Red.), Autonomie van scholen en deregulering. Nijmegen: ITS.

Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen, Nederland: Bazalt.

Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations.* Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement Building Learning-Community Capacity on Living System Principles*. London: Routledge.

Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know? *Cambridge Journal of Education, 33*(2), pp. 175-195.

Noordegraaf, M. & Geuijen, K. (2011). *Handboek Publiek Management.* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, Professionalism, Politics.* London: Palgrave McMillan.

Onderwijsraad (2017). *Het regeerakkoord Vertrouwen in de toekomst en de adviezen van de Onderwijsraad.*

Parker, S. K. & Wall, T. D. (1998). *Job and work design: Designing jobs for well being and effectiveness.* London: Sage.

Pearce, C. L., & Sims, H. P., Jr. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory Research and Practice, 6*(2), pp. 172-197.

Pierson, P.(2000). Increasing returns, path dependence and the study of politics. *American Political Science Review, 94*(2), pp.251–67.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice*. OECD.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). *The teacher and the curriculum: exploring teacher agency.* London: SAGE Publications.

Priestley, M., Edwards, R., Miller, K., & Priestley, A. (2012). Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry, 42*(2), pp. 191-214.

Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*, Philadelphia: US. Open University Press.

Samuel, Y. & Mannheim, B. F. (1970). A Multidimensional Approach Toward a Typology of Bureaucracy. *Administration Science Quarterly, 15*(2), pp.216-228.

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: a critical review of the knowledge base*. Dordrecht, Nederland: Springer.

Schnabel, P., Dam, G. ten, Douma, T., Eijk, R. van, Tabarki, F., Touw, A., van der, Verweij, J. & Visser, M. (2016). *Ons Onderwijs 2032 : Eindadvies.*

Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education, 25,* pp. 518–524.

Sociaal en cultureel planbureau (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het 'eigene' van de onderwijsprofessional*.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe Kunnen We Leren en Presteren Bevorderen? Een Autonomie-ondersteunend versus Controlerend Schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17,* pp. 18-25.

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding, 57*(1), pp. 86.

Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren.: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding.* Antwerpen: Garant.

Wall, T. D., Kemp, N. J., Jackson, P. R. & Clegg, C. W. (1986). Outcomes of autonomous work groups: A long term field experiment. *Academy of Management Journal*, *29*, pp. 280–304.

Webber, C. & Robertson, J. (1998). Boundary Breaking: An Emergent Model for Leadership Development. *Education Policy Analysis Archives, 6*(21), pp. 1-25.

Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology, 70*(2), pp. 137-158.

Wit, B. de. (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden aan docenten in het voortgezet onderwijs.* Wöhrmann Print Service, Zutphen.

Yukl, G. (2012). Effectieve leadership behaviour: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Executive,* pp. 66-85.

Ziggers, G.W. and G.M. Duysters (2004). *Alliance capabilities and relational capital: an integrated perspective.* Dissertatie.

Bijlage 1

Respondenten

Respondent	Methode	School	Functie
S1	Interview	School A	Schoolleider
S2	Interview	School A	Schoolleider
S3	Interview	School C	Schoolleider
S4	Interview	School B	Schoolleider
S5	Interview	School D	Schoolleider
6	Focusgroep 1	School A	Leerkracht
7			Leerkracht
8			Leerkracht
9			Leerkracht
10	Focusgroep 2	School C	Leerkracht
11			Leerkracht
12			Leerkracht
13			Leerkracht
14			Leerkracht
15			Leerkracht
16			Leerkracht
17			Leerkracht
18			Leerkracht
19			Leerkracht
20			Leerkracht
21			Leerkracht
22	Focusgroep 3	School D	Leerkracht
23			Leerkracht
24			Leerkracht
25			Leerkracht
26			Leerkracht
27			Leerkracht
28	Focusgroep 4	School B	Leerkracht
29			Leerkracht
30			Leerkracht
31			Leerkracht
32			Leerkracht
33			Leerkracht
34			Leerkracht
35			Leerkracht

Bijlage 2

Codeboom |

Contextfactoren

-> kenmerken van de medewerkers

* de oude garde/traditionele professional die niet wil innoveren en geisoleerd
* de grootte van de groep -> oplossing: groepen samenvoegen
* samenstelling vd groep (oud denkers houden elkaar in stand)+teams die elkaar niet kennen kan zorgen voor moeizame bordsessies omdat ze zich bloot moeten stellen
-> opl: lk meenemen in de keuze voor leerKRACHT en nieuwe sollicitanten meteen inlichten
*parttimers full timers
*relatiekapitaal/saamhorigheidsgevoel
*kinderen of niet (maakt uit voor uitjes en team building)

-> schoolcontext

*verhuizing = druk/window of opportunity om het anders te doen/nieuwe visie maar ook té druk om te veranderen
*fusie = 2 culturen/visies bij elkaar komen
*ontvangen van een 'zwak' vanuit inspectie van het onderwijs
*concurrentie met andere scholen
*oude cultuur versus nieuwe cultuur van een nieuwe school (maakt ook uit voor de effectiviteit van de units
*drukke planning/werkdruk kan zorgen voor het laten vallen van bijv bordsessies
*organisatie: schoolleiding staat ook voor de klas of niet: kan verschil maken tussen weten wat er speelt, een goede band met leerkrachten en weten wat wel en niet kan in de praktijk
*hoe waren de overleggen/vergaderingen al ingericht? Maakt overstap naar LK soepeler
*scholen zijn familie culturen (loyaal, warmte maar ook nadelen: erge verantwoording voelen naar elkaar toe, minder professioneel zijn)

->LeerKRACHT

*LeerKRACHT wordt als een middel gezien, waarin ze dingen kunnen parkeren of wegzetten. Ook bijv verantwoording uithalen (we hebben hier nu eenmaal voor gekozen), maar ook als je dan toch op lesbezoek gaat, kunnen we ook direct feedback geven
*LeerKRACHT wordt als doel gezien: een nieuwe cultuur. Denken in termen van leerKRACHT: stem vd leerling, leerling centraal, leren van elkaar, denken in doelen, gedeelde verantwoordelijkheid -> wordt steeds meer een cultuur
*wat goed gaat: denken in doelen, bordsessies, inhoudelijker/onderwijsgerichter/ doelgerichter(ipv jantje gedroeg zich goed), mensen zoeken elkaar op (niet direct link naar leerKRACHT), contacten werken sneller door units, 'bouwgericht'/efficiënter + effectiever vergaderen, motiverend, serieus vergaderen, onderscheid maken tussen organisatorische dingen (in een digitale nieuwsbrief) en inhoudelijk tijdens sessies,
*minder goed: oude denkwijze, lesbezoeken door te weinig tijd, verbinding tussen de units (onderwerpen die in unit1 worden behandeld, kunnen andere units geen mening over geven)

Leiderschap

-> rol van de schoolleider

*mobiliseren/motiveren (het doen en blijven doen)
*faciliteren (lesbezoeken in agenda, overnemen, middelen bieden zoals een bord)

*hoe vaak komt het startteam bij elkaar? Iets belangrijks voor verbinding tussen de units? heeft dit te maken met de kleine rol van de schoolleider?
*vormen van effectieve teams (formatiebesprekingen)
*visie (samen ontwikkelen of alleen en transformationeel)
*andere scholen vergelijken, ervan leren
*zorgen dat bordsessies gebeuren, handen ervan aftrekken/aan unitleiders overlaten
*gedeelde verantwoordelijkheid (gedeeld leiderschap gaat te ver)
*hiërarchisch versus plat (soms hiërarchisch ook fijn)
*verantwoording
*behoeftes vd leerkrachten in kaart brengen (wat hebben ze nodig? Cursus?)
*ruimte en autonomie geven om doelen te bedenken->motivatie omhoog
*betrokkenheid (weten wat er speelt, ook met individuele leerkrachten)
*om advies vragen bij experts (communicatieadvies bureau, vliegende brigadier PO-raad)
*leerkrachten beschermen van de buitenwereld
*ouders en leerkrachten & leerkrachten en leerkrachten bij elkaar brengen in gesprek
*voor teambuilding zorgen maar ook voor teambuilding in werksetting zorgen

-> rol van de expertcoach

*weet van termen en betekenis (meer kennis/ervaring)
*in het begin is de rol groot

-> rol van de schoolcoaches/unit leiders

*signaleren snel problemen/zitten dicht op de werkvloer
*whatsapp groep?
*uitvoering van leerKRACHT (ook visie en punten van sl meenemen)
*bordsessie leiden maar ook overdragen aan leerkrachten

-> rol van de leerkracht

*initiatief nemen, eigen invulling geven (zelfsturende teams)
*visie dragen
*open staan, willen leren
*samenwerken
*gedeeld leiderschap in de klas/units
*input leveren voor bordsessies
*eigenaarschap (over eigen lessen, leren en functioneren, ontslag, organisatorische dingen als een planning maken)

Bijlage 3

Topiclijst interviews en focusgroepen

Interview focusgroep leraren

1. Weten jullie hoe/waarom jullie als school begonnen zijn met leerKRACHT?
   Welke rol speelt de schoolleiding hierin?
2. Wat houdt het leerKRACHT programma in voor jullie dagelijkse praktijk?
   Welke verwachtingen hadden jullie en werkt het zoals je had verwacht?
   (denk aan invoering, het programma, de resultaten die je tot nu toe ziet)
3. Wat gaat er goed met de uitvoer van het programma in jullie school?
   Wat gaat er minder goed?
4. Ben je zelf dingen anders gaan doen in de klas?
5. Wat denken jullie dat de leerlingen van de overgang op leerKRACHT merken? ((non-)cognitief)
   Wat zou je willen dat de leerlingen gaan merken?
6. Hebben jullie het idee dat jullie samenwerking onderling anders is/wordt? En de samenwerking met schoolleiding?
   Vb. geven van samenwerking: feedback geven, houding tov samenwerking, fouten maken, kennis delen.
   Wat is de rol van de schoolleiding hierin?
7. Hoe is een overleg op jullie school ingericht, hoe gaat dat?
   Moeten jullie verantwoording afleggen en zo ja, aan wie?
   Als het bijvoorbeeld gaat over lesbezoeken of bordsessies, wie bereidt dit voor en wie leidt deze?
   Wat is jullie relatie met de schoolleiding?
   (top down gericht, meer samenwerken, faciliterend, geeft hij/zij veel ruimte voor eigen inbreng?)
   Wat is jullie rol daarin? Geven jullie zelf ook wel eens leiding?
   Wat vinden jullie daarvan?
8. Wat hebben jullie nodig van een schoolleider om goed te kunnen werken met leerKRACHT?
   (denk aan bepaalde middelen, professionele ruimte, autonomie, ondersteuning)
9. *Check vraag, is dit al behandeld in interview?:* Wat doet de schoolleiding met leerKRACHT in school? En de interne coach? En de expert coach? Hoe gaat het met het startteam?
10. Wat doen jullie met de terugkoppelingen van leerKRACHT?
11. Zijn er nog dingen die je zelf kwijt wilt?

Interview schoolleiding

1. Ik ben benieuwd naar de rol van de schoolleiding. Kun je vertellen welke besluiten je nam en waarom toen jullie begonnen met leerKRACHT?
   Wat voor rol neem je? Ben je zelf dingen anders gaan doen door leerKRACHT?
   Hoe verloopt het met het startteam (IC, EC)? Welke rol hebben zij?
   Welke rol of positie neemt het bestuur in?
2. Wat houdt het leerKRACHT programma in voor jouw dagelijkse praktijk?
   Welke verwachtingen had je en werkt het zoals je had verwacht?
   (denk aan de invoering, het programma, de resultaten die je tot nu toe ziet)
3. Wat gaat er goed in de uitvoer van het programma?
   Wat gaat er minder goed?
   Doen alle teams mee? Hoe is het draagvlak voor het programma?
4. Heb je het idee dat de samenwerking onder leraren veranderd is? En tussen jou als sl en leraren?
   (vb. feedback geven, houding tov samenwerking, fouten maken)
   Welke rol heb je hier als schoolleiding in?
5. Wat denk je dat de leerlingen van de overgang op leerKRACHT merken? ((non-)cognitieve)
   Wat zou je willen dat de leerlingen gaan merken?
6. Hoe richt je een overleg in met leraren, hoe gaat dat?
   Moeten leraren verantwoording aan je afleggen? Wat is je relatie met de leraren?
   Als het bijvoorbeeld gaat over lesbezoeken of bordsessies, wie bereidt deze voor en wie leidt deze? Geef je hier voornamelijk de ruimte aan de leraren of heb je hier zelf een grote hand in?
7. Wat denk je dat leraren nodig hebben van een schoolleider om goed te kunnen werken met leerKRACHT?
   (denk aan bepaalde middelen, professionele ruimte, autonomie, ondersteuning)
   Wat heb jij van leraren nodig om goed te kunnen werken met leerKRACHT?
   Geven de leraren zelf ook wel eens leiding? (gedeeld leiderschap) En hoe is de samenwerking tussen de leraren?
8. Wat doe je met de terugkoppelingen van leerKRACHT?
9. Zijn er nog dingen die je zelf kwijt wilt?

Bijlage 4

Observatie schema
Observatie:
Locatie:
Datum:
Duur:

Vraag	**Observatie**
Wie zijn aanwezig bij de bordsessie? (schoolleiding, coach, leraren)	
Waar hebben ze het over?	
Hoe verloopt de bordsessie? Hoe is de sessie opgebouwd?	
Wie neemt de leiding over de bordsessie?	

Wat doet de schoolleider?	
Welke vormen van leiderschap zijn zichtbaar (zie theoretisch kader)?	
Wat doet de coach?	
Wat doen de leraren?	
Wat gebeurt er tussen schoolleiding en leraren?	
Waaruit blijkt professionele samenwerking tussen leraren? (kennisdeling, samenwerken, feedback geven, klasbezoeken, etc.)	
Wat valt nog meer op?	