



Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Deelrapport 7: Een professionele leergemeenschap voor schoolleiders

Anje Ros en Wilma Klabbers



Universiteit
Leiden

DE
ONDERWIJS
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen
Primair Onderwijs
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband
Driegang

Dit is de uitgebreide rapportage van hoofdstuk 7: De LeiderschapsPLG

Inleiding

In het kader van het RAAK-project Omgaan met diversiteit is een aparte deelstudie gericht op de rol van de schoolleider. Hoewel de aanvraag feitelijk niet gericht was op de rol van de schoolleider, werd in het voortraject (tijdens de literatuurstudie en in de gesprekken met scholen) duidelijk dat de rol van de schoolleider cruciaal is bij het realiseren van duurzame professionalisering op het gebied van omgaan met diversiteit in de klas en het bieden van gelijke kansen (zie ook Onderwijsraad, 2018; Liebowitz & Porter, 2019). Om de schoolleiders te ondersteunen bij hun rol in het project is gekozen voor een professionele leergemeenschap (PLG), de 'LeiderschapsPLG'. De schoolleiders van deelnemende basisscholen werden uitgenodigd om samen met iemand uit hun MT of een bevriende schoolleider deel te nemen aan de LeiderschapsPLG. De keuze voor een PLG is ingegeven door het feit dat een PLG gekenmerkt wordt door collectief leren, een onderzoekende houding van deelnemers en een gezamenlijke ambitie (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). De vorm van collectief leren gericht op een gezamenlijk doel is een passende vorm voor schoolleiders van verschillende scholen die voor dezelfde taak staan (DeMatthews, 2014). Deze manier van leren sluit bovendien aan bij het palet van leeractiviteiten in het project, waarbij de deelnemers zelf invloed hebben op de inhoud en de aard van de leeractiviteiten. De doelstellingen van de LeiderschapsPLG waren:

- 1) Verdieping ten aanzien van de rol van de schoolleider gericht op het benutten van de diversiteit aan expertise in de school
- 2) Onderzoeken van werkzame principes van een leiderschapsPLG

De onderzoeksvraag van deze deelstudie luidt: *In welke mate kan een LeiderschapsPLG volgens de deelnemers bijdragen aan de ontwikkeling van schoolleiders en daarmee aan het benutten van diversiteit in het team?*

Hieronder gaan we achtereenvolgens in op de rol van de schoolleider bij professionalisering van leraren en teamontwikkeling, de opzet van de LeiderschapsPLG, het proces in de LeiderschapsPLG en de evaluatie van de LeiderschapsPLG.

De rol van de schoolleider

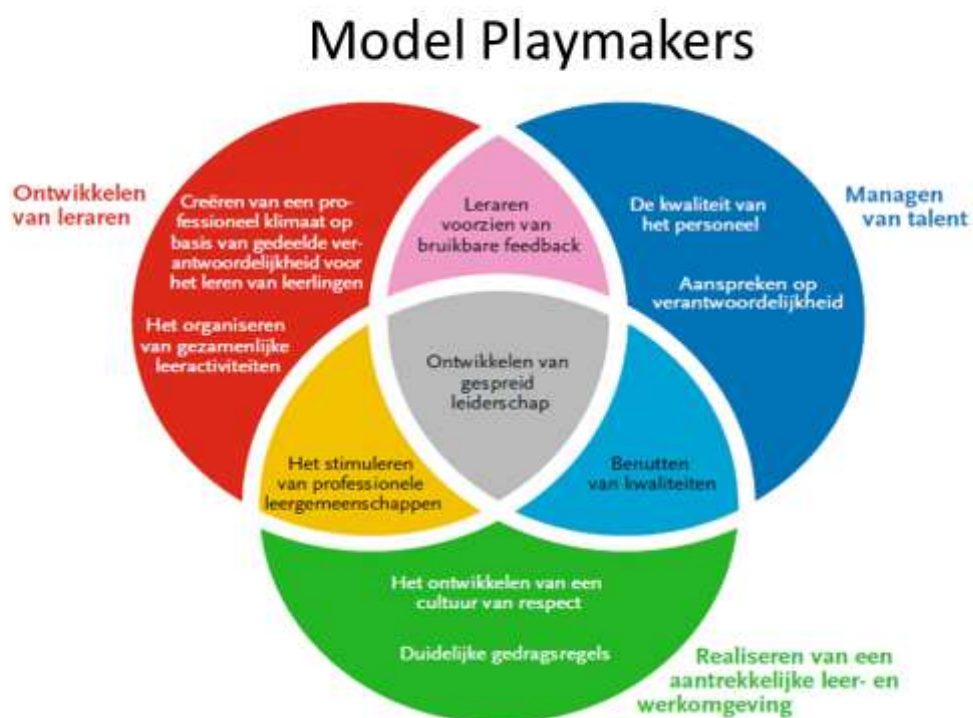
De essentiële rol van de schoolleider voor het realiseren van effect van het professionaliseringsprogramma van het RAAK-project Afstemmen op diversiteit, kan vanuit verschillende invalshoeken worden beschreven.

- 1) Om de projectdoelstellingen te realiseren is het van belang dat de schoolleider het professionaliseringsprogramma faciliteert en ondersteunt. Dit betekent dat de schoolleider tijd vrij maakt voor de professionaliseringsactiviteiten, mogelijkheden biedt voor afstemming en overleg en zo nodig middelen vrij maakt (Ros & Van den Bergh, 2018).
- 2) Ook op het motivationele vlak is een belangrijke rol voor de schoolleider weggelegd. Zo kan de schoolleider het belang van de professionalisering voor het realiseren van de schooldoelen expliciteren, een relatie leggen met de visie en het onderwijsconcept van de school en persoonlijke belemmeringen met de leraren bespreken. Ook kan de schoolleider ruimte bieden om leiderschap te nemen op de thema's waarop de leraren expertise hebben ontwikkeld en zo de intrinsieke motivatie van leraren bevorderen (Spillane, 2006).
- 3) De schoolleider kan daarnaast de effectiviteit van de professionalisering versterken als deze de leraren feedback geeft en coacht in nieuwe taken en rollen of in ander gedrag. Hierbij is het van

belang dat de schoolleider rekening houdt met de fase van ontwikkeling van leraren en behoefte aan autonomie en structuur (Kraft & Gilmour, 2016). Daarbij heeft ook de schoolleider zelf een belangrijke taak in het in het bevorderen van gelijke kansen in de school (Harris, Carrington, & Ainscow, 2017).

4) Uit onderzoek is bekend dat voor het realiseren van een verandering in opvattingen en gedragsveranderingen bij leraren dit tijd kost en inbedding in de dagelijkse routines van leraren (Desimone, 2009). Aangenomen mag worden dat het proces van professionele ontwikkeling nog niet geëindigd is, als het project is afgelopen. De schoolleider speelt een belangrijke rol in de continuering van het proces van professionele ontwikkeling van leraren en de integratie van het geleerde in werkrouines, taken, rollen en procedures.

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld voor effectief schoolleiderschap, zoals het bekende Ontario Leadership Framework (Leithwood, 2012). Voor de SchoolleidersPLG hebben we gekozen voor het Playmakers-model als onderliggend kader, omdat dit model de focus legt op de rol van de schoolleider naar leraren toe en praktische handvatten biedt (Ikemoto, Taliaferro & Adams, 2012; Ros & Van Rossum, 2019). Het rapport 'Playmakers: how great principals build and lead great teams of teachers' is gebaseerd op een vergelijking van de leiderschapspraktijken van schoolleiders van 64 scholen waarvan leerlingen een zeer grote leerwinst laten zien met 52 scholen waarvan de leerwinst van leerlingen klein zijn. Deze scholen zijn gematcht qua achtergrond. Op basis van interviews is het gedrag van de schoolleider in beide groepen scholen vergeleken. Leiderschapspraktijken van schoolleiders van de scholen met veel leerwinst wordt door hen beschreven in drie dimensies, zoals zichtbaar is in onderstaand model (figuur 1). De drie dimensies, die elkaar deels overlappen, zijn: het ontwikkelen van mensen, het benutten van talenten en het realiseren van een aantrekkelijke leer- en werkplek. Binnen de dimensies zijn deze uitgewerkt in concrete leiderschapspraktijken.



Figuur 1: Het Playmakersmodel voor effectief leiderschap, naar Ikemoto, Taliaferro en Adams (2012)

In dit project wordt voortgebouwd op een eerdere PLG van schoolleiders, georganiseerd met schoolleiders met leerkrachten in het team die de Master Leren & Innoveren volgden. Op basis van deze PLG is het boek *kwaliteit door gespreid leiderschap* ontwikkeld. In de gesprekken met de schoolleiders uit die PLG kwamen de volgende leiderschapsvraagstukken naar voren, afgeleid uit het Playmakersmodel:

- Het stimuleren van professionele ontwikkeling door reflectieve dialoog
- Coachen van experts/specialisten in de school op hun leiderschapsontwikkeling
- Het ontwikkelen van een 'bespreekcultuur' (ipv aanspreekcultuur)
- Het verbeteren van besluitvormingsprocessen binnen de school
- De balans tussen sturen en loslaten
- Werken vanuit een gezamenlijke visie en verantwoordelijkheid
- Het borgen van kwaliteit
- Onderzoeksmatig handelen en het nemen van onderbouwde besluiten in werkgroepen
- Het benutten van diversiteit op stichtingsniveau

Deze vraagstukken zijn gebruikt om te reflecteren op de eigen vraagstukken ten aanzien van het realiseren van gespreid leiderschap en het benutten van de diversiteit aan expertise van leraren in de school.

De opzet van de LeiderschapsPLG

De LeiderschapsPLG zou bestaan uit vijf bijeenkomsten van 2 uur. De beoogde deelnemers waren de schoolleiders van de deelnemende basisscholen en een door hen gekozen MT-lid of collega-schoolleider. De werving vond plaats door de contactpersonen uit het RAAK-project die de scholen begeleidden. Daarnaast participeerde een lector van Fontys HKE (Lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap) en een docent/onderzoeker van Fontys OSO met expertise op het gebied van intervisie. Op basis van eerdere ervaringen met een PLG voor schoolleiders en op basis van een peiling van de wensen en behoeften van de betrokken schoolleiders is gekozen voor een mix van de volgende activiteiten:

- 1) Het inbrengen van kennis en modellen die schoolleiders helpen om te reflecteren op de processen in hun team en hun eigen leiderschapspraktijken.
- 2) Intervisie op basis van eigen casussen, gerelateerd aan de hierboven genoemde thema's.
- 3) Het uitwisselen van ervaringen en het bespreken van mogelijke verbeteracties.

Tijdens de laatste bijeenkomst is tijd ingeruimd voor een focusgroepinterview.

Het proces in de LeiderschapsPLG

Deelname en bijeenkomsten

Hoewel alle schoolleiders enthousiast reageerden op het voorstel van een LeiderschapsPLG, konden uiteindelijk niet alle schoolleiders hiervoor tijd vrij maken. Uiteindelijk participeerden drie schoolleiders met een van hun MT-leden. Door ziekte, een buitenlandse reis en een noodsituatie konden de deelnemers niet elke bijeenkomst aanwezig zijn. Dit was jammer, want de groeps grootte was daardoor vaak erg klein, met ook als gevolg dat de diversiteit in de groep gering was.

Door de coronacrisis kon een bijeenkomst niet doorgaan en heeft de evaluatie in een online-bijeenkomst plaatsgevonden.

Inhoudelijke thema's en reflectie

De lector heeft verschillende korte colleges gegeven, op basis waarvan reflectie op eigen leiderschapspraktijken en de leerprocessen in de lerarenteams. De volgende thema's zijn aan bod gekomen:

- 1) Het concept van gespreid leiderschap en de rol van teacher leaders in de school. Besproken is in welke mate er in de scholen sprake is van gespreid leiderschap en op welke wijze dit proces door het project versterkt kan worden. Gespreid leiderschap is in elk van de drie scholen een belangrijk thema, de mate waarin leiderschap wordt genomen door leraren, verschilt. Dit kan consequenties hebben voor de wijze waarop leraren zelf leeractiviteiten in het kader van het project ondernemen.
- 2) Toelichting op de dimensies van het hierboven beschreven Playmakersmodel en een analyse van waar de kern van de leiderschapspraktijken van de schoolleiders zich op richten. De schoolleiders gaven aan dat bij hen vooral het ontwikkelen van leraren centraal staat en dat het project daarbij aansluit.
- 3) De kwaliteit van de reflectieve dialoog tussen leraren was een belangrijk vraagstuk voor de schoolleiders. De lector heeft het Dialooginstrument (Ros, De Keijzer & Van den Bergh, 2019) en de achterliggende theorie toegelicht en de verschillende aspecten van reflectieve dialoog besproken. In een gesprek met de schoolleiders kwam naar voren dat vooral het geven van feedback en elkaar aanspreken als afspraken niet worden nagekomen als lastig worden ervaren.
- 4) De lector heeft twee modellen voor het leren van leraren toegelicht, namelijk het Model van professionele groei van Clarke & Hollingsworth, 2002 en het model van double loop leren van Argyrus & Schön (1978). Op basis hiervan hebben de schoolleiders gereflecteerd op de wijze waarop hun leraren leren en de wijze waarop dit verbeterd kan worden.
- 5) Tot slot is kort de vlootshow aan bod gekomen, op basis waarvan schoolleiders de diversiteit aan expertises binnen hun team zichtbaar kunnen maken en de potentie van leraren, zodat schoolleiders zicht krijgen op de inzetbaarheid van leraren bij het collectief leren.

Reflectie op het eigen handelen

Aanvullend op de hierboven genoemde inhoudelijke thema's zijn de hierboven besproken leiderschapsvraagstukken voorgelegd aan de schoolleiders. De schoolleiders hebben in een matrix aangegeven in hoeverre dit voor hen een urgent vraagstuk is, en welke leiderschapspraktijken zij laten zien bij het betreffende thema. Ook hebben ze de vraagstukken geordend naar urgentie, waarbij ieder 1 tot 5 punten kon aangeven bij een thema (maximaal 30 per thema). Gezamenlijk zijn de schoolleiders gekomen tot de volgende rangorde van leiderschapsvraagstukken:

1. Het stimuleren van professionele ontwikkeling door reflectieve dialoog (23 punten)
2. Coachen van experts/specialisten op hun leiderschapsontwikkeling (16 punten)
3. Het verbeteren van besluitvormingsprocessen binnen de school (11 punten)
4. Onderzoeksmatig handelen en het nemen van onderbouwde besluiten in werkgroepen (11 punten)
5. Werken vanuit een gezamenlijke visie (9 punten)
6. Het ontwikkelen van een 'bespreekcultuur' in plaats van aanspreekcultuur (8 punten)
7. Het borgen van kwaliteit (8 punten)

De vraagstukken met de meeste urgentie (1 tot en met 4) zijn geselecteerd om verder te bespreken. In kleine groepen hebben de schoolleiders op een flap geschreven welke elementen van leiderschap hierbij een rol spelen.

Intervisie

Om de schoolleiders te ondersteunen bij het reflecteren op een casus (gekoppeld aan een van de leiderschapsvraagstukken), is het STARR-model aangereikt als instrument. De casus werd door de schoolleider thuis voorbereid. Tijdens de bijeenkomst is een methodiek gehanteerd met de volgende fasen:

- 1) De schoolleider licht de casus toe;
- 2) De anderen stellen informatieve vragen;

- 3) De anderen bespreken wat zij zouden doen alsof de betreffende schoolleider er niet bij is (professioneel roddelen), de laatste mag niet reageren;
- 4) De schoolleider geeft aan wat hem/haar aanspreekt, hoe hij/zij terugkijkt op zijn/haar handelen en wat hij/zij de volgende keer anders zal doen.
- De zelfgekozen onderwerpen voor de intervisie hadden vooral betrekking op het omgaan met leraren die niet handelen volgens de waarden van de school.

Evaluatie van de LeiderschapsPLG

De evaluatie heeft plaatsgevonden in een online focusgroepinterview met twee schoolleiders en één MT-lid (van de derde school was de schoolleider ziek). Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is ingegaan op drie thema's: 1) de wijze waarop de schoolleider nu omgaat met diversiteit aan expertise in hun team; 2) de vervolgplannen van de schoolleider met betrekking tot het omgaan met diversiteit, aan de hand van het Playmakersmodel; 3) de tevredenheid over en de condities voor een LeiderschapsPLG. Het interview is getranscribeerd en samengevat gericht op de drie thema's, waarbij citaten zijn gebruikt als illustratie. De uitwerking is voorgelegd aan de schoolleiders (membercheck).

Omgaan met diversiteit in het team

De schoolleiders geven aan dat ze het heel belangrijk vinden om de diversiteit aan expertise in het team optimaal te benutten. Een van de schoolleiders ziet het unitonderwijs als kans om veel meer gebruik te maken van de diversiteit, zowel bij leerlingen als bij leraren. Hij is daarover met leraren in gesprek. *'Dat is mijn rol ook vooral, om dat voor elkaar te krijgen. Ik heb vorige week met alle medewerkers individuele gesprekken gevoerd van een uur tot 5 kwartier. En ook vragen gesteld, hoe kun je dat voor je zien. Ik laat de ideeën bij de mensen en de (on)mogelijkheden laat ik uit het team komen. Op basis van de ideeën heb ik een plan gemaakt, en die heb ik afgelopen woensdag met het team voor het eerst verkend. Ik laat mensen daarop reageren, er komen nieuwe inzichten en aanvullingen. En volgende week woensdag gaan we in overleg over een volgende versie van het plan. Ik probeer het gesprek impulsen te geven door vragen te stellen, zoals heb je daaraan gedacht, en de antwoorden te bundelen. En dan weer kritisch daarnaar te kijken en zo groeit het plan verder.'*

De schoolleider ziet voor zichzelf een coachende rol van mensen die binnen het team een nieuwe rol krijgen. *'Ik heb een nieuwe IB-er nodig en naast mij iemand die een aantal van mijn taken kan overnemen, dus daar werk ik naartoe, door mensen in te werken en te coachen in een andere rol. Zo wil ik ook van de diversiteit in het team gebruik maken. Om zo ook te komen tot gespreid leiderschap. We zijn een kleine school, ik wil wel naar een MT-structuur en dan met mensen die diverse taken kunnen invullen. Ieder pakt zijn rol, en ik wil vooral stimuleren dat er veel samenwerking is en veel binding.'*

De tweede schoolleider geeft aan dat bij haar en het team het inzicht is ontstaan dat het collectief leren en het benutten van elkaars expertise veel meer oplevert dan individuele professionalisering. *'Er is een kwartje gevallen over professionaliseren: verschillen tussen ons kun je alleen overbruggen door niet los van elkaar een cursus te doen, maar samen op de werkvloer. En dan gebruik maken van de verschillen tussen teamleden. En met name het leren zien en accepteren van verschillen en het leren gebruikmaken van de expertise van de specialisten. Dat heb ik dit jaar zien ontstaan.'* Deze schoolleider geeft aan dat ze ziet dat door de coronacrisis de diversiteit in haar team groeit. *'Een aantal mensen is ineens in een versnelling gegaan, omdat het nu moest.'*

Haar eigen rol ligt volgens deze schoolleider vooral in het creëren van vertrouwen tussen teamleden, als voorwaarde voor het collectief leren. *'Zorgen voor vertrouwelijkheid: wat binnen deze vier muren besproken wordt, blijft daar. Het leren vertrouwen van elkaar was wel een punt. En vertrouwen hebben dat de specialist iets meer weet dan jij en jou kan helpen. En aan de andere kant breng je*

jouw ervaring van de werkvloer mee en kun je betere afwegingen maken. Dat heb ik vooral geprobeerd te stimuleren.’ De schoolleider heeft dat vooral gedaan door zelf een goed voorbeeld te zijn en zich leergierig te tonen.

In de derde school is gespreid leiderschap al meer gemeengoed. De belangrijkste leerervaring van deze schoolleider is dat ze zich nog beter realiseert hoe belangrijk het is om in gesprek te blijven met elkaar over waarom je iets doet of vindt. *‘Hoe belangrijk het gesprek is, was voor mij een eyeopener. Het is belangrijk om te organiseren dat collega’s met elkaar in gesprek blijven over hun eigen perceptie en hun waarden. Om elkaar beter te leren kennen en beter te kunnen begrijpen en als collega’s beter met elkaar te kunnen afstemmen en met elkaar omgaan.’* Deze schoolleider maakt hiervoor tijd en ruimte vrij op studiedagen. Er wordt dan in groepen gepraat over verschillende vraagstukken. De schoolleider geeft aan: *‘Het delen van ervaringen met elkaar kwam heel gestructureerd op elke studiedag terug, hierdoor kregen de gesprekken ook elke keer een vervolg. Leerkrachten konden er dan steeds weer op terug gekomen. Dan werd er bijvoorbeeld gezegd: dat heb ik gezien in jouw handelen. Dat het steeds terugkomt is belangrijk. En hierdoor blijven de leerkrachten op de hoogte is van elkaar, waar iemand persoonlijk mee bezig is.’*

Toekomstplannen op basis van het Playmakersmodel

Aan de schoolleiders is de vraag gesteld op welke van de drie dimensies van het Playmakersmodel ze nog door willen pakken naar aanleiding van het project. Alle drie geven aan ze zeker nog een vervolg geven aan het project, waarbij het ontwikkelen van leraren centraal staat.

De eerste schoolleider geeft aan dat het project eigenlijk te kort was: *‘Het project is sowieso langzaam op gang gekomen. Het begint nu pas echt te lopen op school, als het project voorbij is.’* Hij wil het leren van leraren vooral richten op de onderwijsvernieuwing waar de school mee aan de slag gaat. *‘Ik wil meer naar gepersonaliseerd leren, daarvoor hebben leraren de tools nodig om dat te kunnen. De studiedag dit jaar gaat over welke tools je kunt gebruiken om de ontwikkeling van een leerling in beeld te brengen en te volgen. Volgend jaar organiseren we een studiedag over hoe we meer groepsdoorbrekend, klasoverstijgend en vakdoorbrekend kunnen gaan werken, dus werken in units. Wat betekent dat voor de leraren. Hoe moeten ze dat aanpakken? Welke vaardigheden zijn dan nodig? Voor de schoolontwikkeling heb je teambrede bijeenkomsten nodig om samen door te ontwikkelen. Echt collectief, zodat iedereen daarin een eigen rol en talenten kan benutten en ontwikkelen.’*

De tweede schoolleider gaat door op het omgaan met diversiteit door leraren. *‘Op een studiedag volgende maand gaan we door op diversiteit, hoe gaan we daarmee verder, hoe kunnen we meer differentiatie aanbrenge, en wie heeft dan wat van wie nodig en hoe kunnen we dat dan organiseren in een jaarplanning? Ik hoop het van elkaar leren te bevorderen door zij-instromers te koppelen aan een expertleraar. Dan heb ik koppels, die van elkaar moeten leren en dat moet ook steeds teruggebracht worden in de bouw of het team.’*

Ook de derde schoolleider richt zich op het ontwikkelen van hun professionals als vervolg op het project. *‘Daarin komt het managen van het eigen talent ook naar voren. Er zijn ook persoonlijke gesprekken met de leraren gevoerd. De basisveiligheid in het team moet er wel zijn. Daar hebben we veel in geïnvesteerd.’*

Opbrengsten en condities voor de LeiderschapsPLG

De schoolleiders geven aan dat ze de LeiderschapsPLG als waardevol hebben ervaren. Het heeft hen geholpen om na te denken over hun rol in het project. De eerste schoolleider geeft aan: *‘De LeiderschapsPLG heeft een bodem gegeven onder het grote geheel van het project. Daardoor ben ik beter gaan overdenken wat het kan opleveren voor de school. Het is goed om als leiders bij elkaar te*

komen. De tweede schoolleider beaamt dat: *'Ik vind spreken over casussen, dingen uit praktijk, waar je zelf een blinde vlek voor hebt belangrijk. Dat anderen door vragen te stellen jou aan het denken zetten, in een andere richting. Dat vond ik ontzettend prettig.'*

Ook de derde schoolleider heeft het gezamenlijk bespreken van praktijksituaties en het leggen van een relatie met theoretische modellen gewaardeerd: *'Het gesprek aangaan en daar tijd en ruimte voor maken vind ik prettig. Dat maakt dat ik weer even de theorie induik. En met andere professionals, jullie dus, het gesprek aangaan en zo ook op de eigen werkvloer en eigen team. Dingen zijn niet nieuw, maar meer: dit weet ik, maar is naar achtergrond verdwenen. Ik heb dat als heel prettig ervaren.'*

Als knelpunt benoemden de schoolleiders dat de groep klein was, ook al vond een van hen dat een voordeel. Ook vonden ze het jammer dat niet iedereen steeds aanwezig kon zijn, waardoor de continuïteit miste. *'Dat maakte dat na die twee uur we weer snel overgingen naar de orde van de dag.'* De schoolleiders benadrukken dat personen die meedoen aan een PLG, dan commitment moeten tonen.

Alle drie schoolleiders waren het eens over de succesfactoren van de LeiderschapsPLG:

1) De combinatie van theorie en praktijk. *'Zelf vond ik de combinatie van theorie en nieuwe impulsen om over leiderschap na te denken heel goed. Nieuwe inzichten benutten, nieuwe ideeën over leiderschap, dat aan ons voorhouden, dat was erg nuttig voor de reflectie.'* Een ander vult aan: *'De combinatie van theorie en praktijkvoorbeelden waren fijn. Het reflecteren heb ik ook als heel waardevol ervaren!'*

2) Het feit dat naast de schoolleider een MT-lid meedeed aan de LeiderschapsPLG. *'Met tweeën vanuit de school deelnemen was echt een meerwaarde. Het duoschap sprak aan, ook als een van ons er niet was, praatten we elkaar bij. En door de theorie mee te nemen kun je elkaar ook kritisch bevragen daarop. We hadden het erna ook veel met elkaar over, wat er gebeurde op die middagen.'* Een andere schoolleider voegt hieraan toe: *'Ik vond het heerlijk een MT-lid mee te nemen. We bespreken nu in de schoolsituatie gemakkelijker dingen veel beter samen. Het heeft geleid tot een betere verdeling van verantwoordelijkheden, dat was een groot pluspunt. Hierdoor reflecteren we samen op het leiderschap in de school. Ik zit niet praktisch op de werkvloer, ik kijk ervan buitenaf tegenaan. Eén MT-lid staat voor de klas en kijkt er op andere manier naar.'*

Verder geeft een schoolleider aan dat hij ook aan een andere PLG deelneemt, maar altijd met collega's uit de eigen Stichting. *'In deze PLG was het leuk om uit te wisselen met nieuwe mensen, die ik niet kende, dat gaf een andere dynamiek en daarmee nieuwe inzichten.'*

Daarnaast geeft een schoolleider de tip dat de onderzoekers de schoolleiders kritischer hadden mogen bevragen. *'Dat helpt om blinde vlekken te ontdekken. Dat is nuttig, juist ook in leiderschap.'* Een andere succesfactor die door een schoolleider is genoemd is het nemen van de leiderschapsvraagstukken als kader voor de intervisie. *'Daarop zijn de casussen gebaseerd, dat was prettig, leidde tot variantie, wat het leereffect groter maakte.'*

Conclusie

Ondanks de lage opkomst van de schoolleiders en de geringe groepsgrootte is de LeiderschapsPLG door de schoolleiders als zeer waardevol ervaren. Hoewel de aantallen dus klein zijn, kan voorzichtig worden gesteld dat een LeiderschapsPLG, waarin schoolleiders reflecteren op hun handelen, met behulp van reflectievragen en theoretische modellen, een belangrijke aanvulling is op teamprofessionalisering van leraren. We hebben laten zien welke grote invloed de schoolleider de schoolleider kan hebben op het succes van professionaliseringsprogramma's van schoolteams. In

situaties waarin duurzame veranderingen in opvattingen en gedrag van leraren worden beoogd, zoals in het RAAK-project Omgaan met diversiteit, lijkt dit nog sterker te gelden. Dergelijke professionaliseringsprogramma's vragen om een langdurig traject, die doorloopt na de beëindiging van het project. Daarbij is het nog meer van belang dat de schoolleider de ontwikkeling voortzet en de leraren op passende wijze ondersteunt. Twee van de drie schoolleiders gaven aan dat het collectief leren van de teamleden nu pas echt op gang komt, terwijl het project bijna afgelopen is. Uit de evaluatie blijkt dat het feit dat per school naast de schoolleider ook een MT-lid participeerde, als een succesfactor werd gezien. De schoolleider kon daardoor op school nog met het MT-lid napraten over de inhoud van de bijeenkomsten, wat de doorwerking vergrootte. Ook had het MT-lid die vaak dichterbij de werkvloer staat, soms een andere kijk op processen in de school. Een nevenopbrengst van de LeiderschapsPLG is dat bij sommige scholen het duo elkaar en elkaars opvattingen over leiderschap door het samen reflecteren veel beter hebben leren kennen en daardoor de taken anders zijn gaan verdelen. Meer deelnemers met meer diversiteit aan expertise en ervaringen had de opbrengsten voor de schoolleiders nog groter kunnen maken. De combinatie van het bespreken van theoretische modellen, het reflecteren op leiderschapsvraagstukken en intervisie op basis van door de schoolleiders ingebrachte casussen, gerelateerd aan de leiderschapsvraagstukken, lijkt een goede aanpak voor de LeiderschapsPLG. Deze aanpak is gebaseerd op eerdere ervaringen met een LeiderschapsPLG. Meer ervaring met andere LeiderschapsPLG's is nodig om de succescriteria verder te valideren.

Literatuur

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading Mass: Addison Wesley.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 2(2), 176-206.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55-65.

Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.

Ikemoto, G., Taliaferro, L. & Adams, E. (2012). *Playmakers: How great principals build and lead great teams of teachers*. New York: New Leaders.

Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences*. *Educational Administration Quarterly*, 52, 711–753.

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012. With a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership.

Liebowitz, D.D., & Porter, L. (2019). *The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: a systematic review and meta-analysis of the empirical literature*. Californië: Sage publications.

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ros, A., De Keijzer, H. & Van den Bergh, L. (2019). *Dialooginstrument onderzoekende scholen. Instrument voor de versterking van de kwaliteit van de dialoog in werkgroepen*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Ros, A. & Van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006b). *Professional learning communities: a review of the literature*. *Journal of Educational Change*, (7), 221–258.