

# Een passende leeromgeving in de basisschool

## Citation for published version (APA):

Hulsbos, F., Van Langevelde, S., & Evers, A. (2016). *Een passende leeromgeving in de basisschool: Een experimentele en case studie naar professionalisering van leraren voor passend onderwijs*. Welten-instituut - Open Universiteit.

## Document status and date:

Published: 11/02/2016

## Document Version:

Peer reviewed version

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 02 Jul. 2022

Open Universiteit  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



Rapport

# Een passende leeromgeving in de basisschool

Een experimentele en case studie naar professionalisering  
van leraren voor passend onderwijs

idee

TEAMWORK

Analyse

Frank Hulsbos  
Stefan van Langevelde  
Arnoud Evers

**Welten-instituut**  
Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie

**Open Universiteit**  
[welten-instituut.ou.nl](http://welten-instituut.ou.nl)



11 februari 2016

# Een passende leeromgeving in de basisschool

Een experimentele en case studie naar professionalisering  
van leraren voor passend onderwijs

Frank Hulsbos  
Stefan van Langevelde  
Arnoud Evers

Met medewerking van  
Ingrid Bunnik



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het voormalige LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, van de Open Universiteit.

© Welten-instituut - Open Universiteit.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstellingen en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Welten-instituut - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan Welten-instituut van de Open Universiteit.

Printed in The Netherlands.

# Inhoudsopgave

<b>Managementsamenvatting</b>	<b>5</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>7</b>
1.1 Partnerschap Welten-instituut met de Algemene Vereniging Schoolleiders en Intraverte	7
1.2 Passend onderwijs start in 1994 met inclusief denken	7
1.3 Passend onderwijs wordt kritisch ontvangen, maar gaat het niet ook om jezelf verder bekwamen?	8
1.4 Onderzoeksopzet	9
1.5 Opzet rapport	9
<b>2 Conceptueel kader voor de leeromgeving in de school</b>	<b>11</b>
2.1 Theoretische bouwstenen in een notendop	11
2.2 Leeractiviteiten	12
2.2.1 Formeel en informeel leren op drie niveaus	12
2.2.2 Anders kijken naar kinderen	12
2.3 Leeropbrengsten	13
2.4 Ondersteunende condities van professionele ontwikkeling	13
2.4.1 Conditie op schoolniveau: transformatieel leiderschap	13
2.4.2 Conditie op teamniveau: gespreid leiderschap	14
2.4.3 Conditie op individueel niveau: intrinsieke motivatie	15
2.5 Overige relaties tussen de concepten	16
<b>3 Veldexperiment: effect van de training</b>	<b>17</b>
3.1 Training 'Anders kijken naar kinderen'	17
3.2 Methode	17
3.2.1 De vragenlijst: bekwaamheid voor passend onderwijs en condities in de school	18
3.2.2 Respondenten en procedure	18
3.2.3 Analysemethode	19
3.3 Resultaten	20
3.3.1 Stap 1: effect van de training	20
3.3.2 Stap 2: effect van de condities op de leeropbrengsten van de training	21

3.4	Conclusie veldexperiment	21
<b>4</b>	<b>Case studie: ondersteunende leeromgeving in de school</b>	<b>23</b>
4.1	Methode	23
4.1.1	Doelen en deelvragen	23
4.1.2	Procedure en dataverzameling	24
4.1.3	Respondenten	24
4.1.4	Instrumenten	25
4.2	Analyse	26
4.2.1	Within case analyse	26
4.2.2	Cross case analyse	26
4.2.3	Betrouwbaarheid	26
4.3	Resultaten	27
4.3.1	School A	27
4.3.2	School B	30
4.3.3	School C	34
4.3.4	School D	37
4.3.5	School E	41
4.4	Cross case analyse	44
<b>5</b>	<b>Conclusies</b>	<b>47</b>
5.1	Antwoord per deelvraag	47
5.2	Antwoord op de centrale onderzoeksvraag	55
5.3	Aanbevelingen schoolleiders en leraren	56
5.4	Discussie van de onderzoeksmethode	56
5.5	Suggesties voor vervolgonderzoek	58
<b>6</b>	<b>Referenties</b>	<b>59</b>
<b>7</b>	<b>Bijlagen</b>	<b>63</b>
	Bijlage A: Vragenlijst veldexperiment	63
	Bijlage B: Componenten toegepaste bekwaamheid	68
	Bijlage C: Resultaten veldexperiment	69
	Bijlage D: Instrumenten case studie - casusbespreking	73
	Bijlage E: Instrumenten case studie - leidraden groepsinterview en individuele interviews	74

## Managementsamenvatting

Het centrale thema in dit onderzoek is de professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs. Sinds augustus 2014 is passend onderwijs van kracht in zowel het primair, voortgezet als middelbaar beroepsonderwijs. Dit onderzoek richt zich op de situatie in het primair onderwijs (po). Passend onderwijs vraagt nieuwe bekwaamheden van leraren.

De Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS), Intraverte en het Welten-instituut hebben besloten dit onderzoek uit te voeren rondom de volgende centrale onderzoeksvraag:

*Hoe ziet een gunstige leeromgeving in het po eruit voor professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

Intraverte en de AVS ontwikkelden de training 'Anders kijken naar kinderen'. Deze training is een geschikte professionaliseringsactiviteit om de onderzoeksvraag te verkennen, omdat de training zich specifiek richt op het ontwikkelen van bekwaamheden voor passend onderwijs.

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvraag hebben wij een multiple methode onderzoek uitgevoerd en zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. Het onderzoek bestaat uit twee op elkaar doorwerkende deelstudies. Ten eerste een *veldexperiment* dat een groep deelnemers aan de training (de experimentele groep) en een groep niet-deelnemers (de controlegroep) met elkaar vergelijkt op de mate waarin zij bekwaamheden hebben ontwikkeld voor passend onderwijs. En ten tweede een *vergelijkende case* studie bij vijf scholen waar leerkrachten de training hebben gevolgd. Hier verkennen we door observaties, groepsinterviews en individuele interviews hoe een schoolomgeving eruit ziet die ondersteunend is aan het effect van de training en professionalisering in brede zin.

Het veldexperiment laat zien dat de deelnemers aan de training zelf aangeven relevante bekwaamheden te hebben ontwikkeld, maar het lukt hen nog niet om deze toe te passen in de praktijk. Om hier een nadere verklaring voor te geven, en te onderzoeken hoe een gunstige leeromgeving voor passend onderwijs eruit ziet, hebben wij vervolgens de case studie uitgevoerd.

Op basis van de bevindingen in de case studie, concluderen wij dat een gunstige leeromgeving voor passend onderwijs in ieder geval de volgende kenmerken heeft:

- Er is sprake van *gespreid leiderschap* in lerarenteams. Dit gespreide leiderschap gaat verder dan enkel leraren die - naast de schoolleider - ook invloed mogen uitoefenen. Enkel het verwerven van leiderschap is niet voldoende voor professionalisering en verbeteringen en vernieuwingen in het werk. Het is juist van belang dat collega's elkaar als het ware ook leiderschap *gunnen*. Hierdoor kan een praktijk ontstaan waarin leraren wisselend invloed toekennen en verwerven, en slim doorwerken op het leiderschap van de ander. Het is van belang dat leraren invloed verwerven op basis van relevante expertise, bijvoorbeeld over interventies in de klas of verschillende leerlingtypen. Het wisselend invloed uitoefenen is alleen mogelijk wanneer het team samen naar een gezamenlijk doel toe werkt. Dit stuurt de verschillende leiderschapsactiviteiten in dezelfde richting.
- De schoolleider laat gedragingen zien die horen bij *transformationeel leiderschap*. Met name intellectuele uitdaging kan leraren een ander perspectief geven op vraagstukken rondom passend onderwijs en draagt bij aan professionalisering. Persoonlijke betrokkenheid is vooral helpend als leraren het zwaar hebben. Dit onderzoek laat niet onmiskenbaar zien dat transformationele leiders gespreid leiderschap ondersteunen. Een schoolleider die het leiderschap van leraren wil bevorderen, moet zich vooral bescheiden en vragend opstellen. Hij maakt geen keuzes voor leraren over onderwijsinhoudelijke zaken, maar helpt zijn leraren om zelf tot professionele keuzes rondom passend onderwijs te komen.

- In de school bestaat een cultuur van *professionele verbondenheid*. In die cultuur spreken leraren elkaar aan op hun functioneren, is men nieuwsgierig naar elkaars expertise en pakken leraren gezamenlijk (teambreed) urgente vraagstukken rondom passend onderwijs aan.

Deze kenmerken van een gunstige leeromgeving zijn des te relevanter aangezien er in de meeste scholen uit de case studie een gebrek aan lijkt te bestaan. Over het algemeen constateren wij dat:

- Leraren en schoolleiders wel degelijk veel invloed verwerven, maar leiderschap veel minder makkelijk toekennen aan een collega. Hierdoor vinden pogingen om leiderschap te verwerven geen gehoor en leiden dus nergens toe.
- Schoolleiders beamen het belang van professionele ontwikkeling van leraren. Toch laten zij in de praktijk weinig gedrag zien dat deze professionele ontwikkeling ondersteunt.
- Er lijkt op veel scholen een opvallend gebrek aan professionele verbondenheid. Leraren spreken elkaar niet makkelijk aan op elkaars functioneren. Maar dit gebrek aan professionele verbondenheid gaat verder. Er is bijvoorbeeld ook weinig belangstelling voor de kennis en expertise van collega's.



# 1 Inleiding

Sinds augustus 2014 is passend onderwijs van kracht in zowel het primair, voortgezet als middelbaar beroeps-onderwijs. Dit onderzoek richt zich op de situatie in het primair onderwijs (po). Passend onderwijs betekent dat basisscholen de verantwoordelijkheid dragen om een passende onderwijsplek te bieden aan ieder kind. Ook aan kinderen met specifieke ondersteuningsvragen. Passend onderwijs vraagt daarom nieuwe bekwaamheden van leraren. Het centrale thema in dit onderzoek is de professionalisering van leraren in het kader van passend onderwijs. Hoe ziet een schoolomgeving eruit waarbinnen leraren de benodigde bekwaamheden kunnen ontwikkelen en vraagstukken rondom passend onderwijs kunnen oplossen?

## 1.1 Partnerschap Welten-instituut met de Algemene Vereniging Schoolleiders en Intraverte

De Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS) heeft samen met jeugdbegeleidingsbureau Intraverte de training 'Anders kijken naar kinderen' ontwikkeld. In deze training leren leraren in een vroeg stadium mogelijke problemen of achterstanden bij leerlingen te signaleren. Door vervolgens te interveniëren in de sensomotorische ontwikkeling van het kind, helpen leraren sociaal-emotionele en cognitieve problemen bij leerlingen te voorkomen en te ondervangen. Bovendien is de insteek om dergelijke leerproblemen anders aan te pakken door niet naar de symptomen te kijken maar de voorwaarden te verbeteren. Het uitgangspunt van de training is dat deze bekwaamheden leraren helpen om leerlingen in de eigen klas te behouden, in plaats van dat zij leerlingen door moeten verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Gezien de ontwikkelingen rondom passend onderwijs, is 'Anders kijken naar kinderen' een training die behulpzaam kan zijn voor leraren in het po. Welke bekwaamheden leren leraren tijdens de training? Wanneer lukt het leraren om die bekwaamheden ook in te zetten in hun eigen werkpraktijk en vraagstukken rondom passend onderwijs op te lossen? Welke rol speelt de schoolleider in dit professionaliseringsproces?

Op basis van deze vragen hebben de AVS, Intraverte en het Welten-instituut besloten een onderzoek uit te voeren rondom de volgende centrale onderzoeksvraag:

*Hoe ziet een gunstige leeromgeving in het po eruit voor professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

De training 'Anders kijken naar kinderen' biedt een geschikte context om deze onderzoeksvraag te verkennen, aangezien in de training bekwaamheden voor passend onderwijs centraal staan. Dit onderzoek betreft daarnaast ook andere (informele) leeractiviteiten in het kader van passend onderwijs.

Het Welten-instituut heeft dit onderzoek uitgevoerd in nauw partnerschap met de AVS en Intraverte (Ingrid Bunnik) in het eerste schooljaar dat passend onderwijs in het hele Nederlandse onderwijs van start ging (2014 / 2015).

## 1.2 Passend onderwijs start in 1994 met inclusief denken

In juni 1994 kwamen ruim 300 afgevaardigden van 92 overheden samen in de Spaanse stad Salamanca. Deze bijeenkomst stond volledig in het teken van de ambitie om onderwijs te bieden voor ieder kind en toe te snijden op de mogelijkheden en leerbehoeftes van het individuele kind. Het Spaanse Ministerie van Onderwijs en Wetenschap organiseerde de conferentie in samenwerking met UNESCO. De 92 overheden -waaronder namens Nederland Minister van Onderwijs Jo Ritzen- ondertekenden het Salamanca akkoord (UNESCO, 1994), waarin zij verklaarden:

- Er is een grote noodzaak en urgentie om onderwijs te verzorgen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften *in het reguliere onderwijssysteem*,
- Ieder kind heeft *unieke kenmerken, interesses, vermogens en leerbehoeftes*,
- Onderwijssystemen en onderwijsprogramma's moeten zo ingericht zijn dat zij *rekening houden met die grote diversiteit van kinderen*.

Vervolgens deden de ondertekenaars een oproep aan alle overheden om hoge financiële prioriteit en beleidsprioriteit te geven aan het toerusten van hun onderwijssysteem zodat het alle leerlingen kan opnemen, ongeacht hun individuele verschillen of moeilijkheden.

Hoewel passend onderwijs vaak gezien wordt als een kostenbesparende beleidsmaatregel die geen oog heeft voor de werkdruk van leerkrachten (zie bijvoorbeeld Siderius & Flentge, 2014), zijn de uitgangspunten van passend onderwijs grotendeels in lijn met de inclusiviteitsgedachte die uit het Salamanca akkoord spreekt. In feite heeft Nederland zich al in 1994 gecommitteerd aan het versneld mogelijk maken van passend onderwijs. De wet passend onderwijs is volledig van kracht sinds augustus 2014. De nadruk in de wet ligt op het invoeren van een aantal beleidsmaatregelen, die consequenties hebben voor de wijze waarop basisscholen met zorgleerlingen omgaan:

- Scholen hebben een *zorgplicht*, wat betekent dat zij iedere leerling die zich bij hen aanmeldt een passende onderwijsplek moeten bieden. Wanneer dat niet mogelijk is binnen de eigen school, moet de school op zoek naar een passende plek in de omgeving.
- Daarvoor werken scholen samen met andere scholen -zowel reguliere als speciale scholen- in een regionaal *samenwerkingsverband*.
- Iedere school heeft verder de plicht om een *ondersteuningsprofiel* op te stellen, waarin zij beschrijven welke mogelijkheden zij hebben om leerlingen met uiteenlopende behoeftes het juiste aanbod op maat te bieden.

Deze afspraken hangen nauw samen met de transitie van de jeugdzorg, waarbij de gemeente verantwoordelijk is geworden voor de organisatie van de zorg. De beleidsmaatregelen van passend onderwijs bestaan voornamelijk uit formele afspraken die scholen moeten nakomen in de nieuwe situatie. Dat deze nieuwe situatie ook grote consequenties heeft voor leraren in de klas is evident. Zij zullen vaker te maken krijgen met een diversiteit aan (zorg)leerlingen en moeten zich bekwamen hiermee om te gaan.

### **1.3 Passend onderwijs wordt kritisch ontvangen, maar gaat het niet ook om jezelf verder bekwamen?**

Recentelijk klinken diverse kritische geluiden op (de invoer van) passend onderwijs. SP kamerlid Tjitske Siderius bracht in november 2014 een rapport uit met de ervaringen van 700 betrokkenen bij passend onderwijs (voornamelijk ouders en leraren). Leraren geven in het rapport aan dat zij het aantal zorgleerlingen in de klas en daarom de werkdruk zien stijgen. Het valt op dat ouders zich in eerste instantie vooral zorgen maken over een gebrekkige begeleiding en ondersteuning in de school en onvoldoende kennis van zorgbehoeftes bij de leraar. Voor ouders komt de klassengrootte pas op de derde plaats. Ondanks deze zorgen bij ouders over begeleiding, ondersteuning en kennis in de school, gaat geen van de aanbevelingen van de SP in op professionalisering. DUO Onderwijsonderzoek bracht in september 2015 een rapport uit met een vergelijkbare conclusie: leraren hebben te weinig tijd om aandacht te geven aan alle kinderen in de klas omdat zij teveel tijd 'kwijt' zijn aan leerlingen met zorgbehoeftes. Tegelijkertijd vinden vrijwel alle ondervraagden in dit onderzoek dat leerkrachten onvoldoende scholing hebben gekregen voor passend onderwijs. Een belangrijke reden waarom leerkrachten zelf een negatieve houding hebben ten opzichte van passend onderwijs is "onvoldoende deskundigheid". Ten slotte schreef ook de Kinderombudsman in september 2015 een rapport. Dit rapport gaat onder andere in op een aantal positieve effecten van de invoering van passend onderwijs. Zo kijken scholen nu beter wat zij kunnen betekenen voor een kind en krijgen kinderen vaker een tweede kans. Verder noemt het rapport knelpunten

in het systeem (zoals onvoldoende informatievoorziening voor ouders en kind) en in de dagelijkse praktijk (zoals een gebrekkige verantwoordelijkheid bij scholen en samenwerkingsverbanden). Geen van de knelpunten gaat in op professionele ontwikkeling van de leerkracht in het kader van passend onderwijs.

Kortom, noch in de wet passend onderwijs, noch in de kritische rapporten die volgden is nadrukkelijk aandacht voor de bekwaamheid van leraren voor het werken met uiteenlopende (zorg)leerlingen, of het creëren van een gunstige leeromgeving om die bekwaamheid te ontwikkelen. Dit onderzoek geeft een aanvulling op de al bestaande publicaties door professionalisering in het kader van passend onderwijs juist centraal te stellen.

## 1.4 Onderzoekopzet

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvraag, volgt dit onderzoek een zogenaamde 'Nested Mixed Methods Design' (Swanson & Holton, 2005) en verzamelt zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. De kwantitatieve data maken de relaties en effectgrootte tussen de concepten zichtbaar, terwijl de kwalitatieve data worden gebruikt om zichtbaar te maken hoe deze relaties tot stand komen.

Het onderzoek bestaat uit twee afzonderlijke, maar op elkaar doorwerkende deelstudies:

- Een *veldexperiment* dat een groep deelnemers aan de training 'Anders kijken naar kinderen' (de experimentele groep) en een groep niet-deelnemers (de controlegroep) met elkaar vergelijkt op de mate waarin zij bekwaamheden hebben ontwikkeld voor passend onderwijs. Het veldexperiment verkent bovendien in hoeverre diverse condities in de school die bekwaamheidsontwikkeling ondersteunen. In totaal hebben elf deelnemers aan de training (in vijf verschillende scholen) en dertien niet-deelnemers (in zeven verschillende scholen) deelgenomen aan het veldexperiment.
- Een *vergelijkende case studie* bij vijf scholen waar leerkrachten werken die de training hebben gevolgd. Hier verkennen we door observaties, groepsinterviews en individuele interviews hoe een schoolomgeving eruitziet die ondersteunend is aan het effect van de training en professionalisering in brede zin.

## 1.5 Opzet rapport

Dit onderzoeksrapport is als volgt opgebouwd. De hoofdstukken volgen het chronologische vervolg van het onderzoek. Om te beginnen schetst hoofdstuk 2 het conceptueel kader en bijbehorende deelvragen. Hoofdstuk 3 gaat in op de eerste deelstudie: het veldexperiment naar het effect van de training 'Anders kijken naar kinderen'. In hoofdstuk 4 staat de vergelijkende case studie centraal, waarin we nader verkennen hoe een leeromgeving voor passend onderwijs eruitziet. Op basis van beide studies beantwoordt het conclusiehoofdstuk (hoofdstuk 5) de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag. Hier doen wij bovendien aanbevelingen aan de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek.



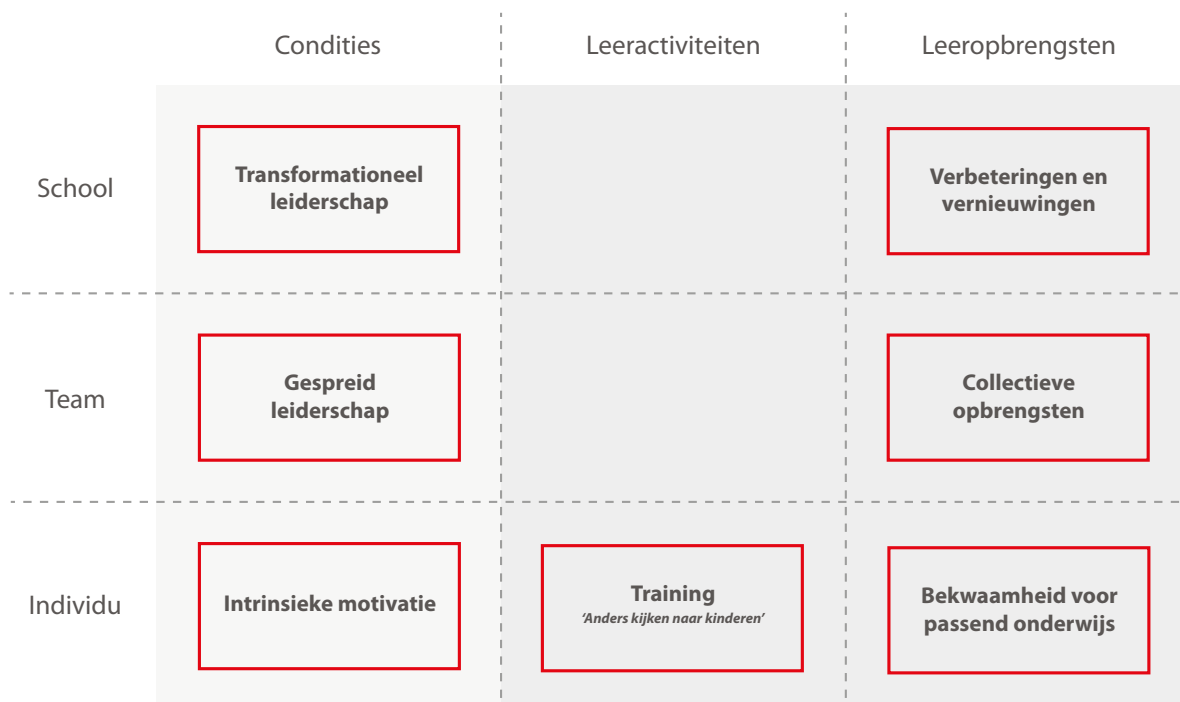
## 2 Conceptueel kader voor de leeromgeving in de school

Dit onderzoek gaat in op professionalisering van leraren in het kader van passend onderwijs en de rol van schoolleiderschap daarbij. Voorliggend hoofdstuk gaat in op het conceptueel model om een ondersteunende leeromgeving voor professionalisering inzichtelijk te maken. Iedere paragraaf gaat in op een concept en sluit af met bijbehorende deelvragen.

### 2.1 Theoretische bouwstenen in een notendop

Het effect van (formele) professionaliseringsactiviteiten, zoals de training 'Anders kijken naar kinderen', is niet enkel afhankelijk van de inhoud en kwaliteit van het programma. Ook de leeromgeving in de school van de deelnemende leraren is cruciaal om het leren te ondersteunen en de kennis, vaardigheden en attitude uit de training toe te kunnen passen in de eigen werkpraktijk (Evers, 2012; Hulsbos, Evers, & Kessels, 2015; Kessels, 2001; Tynjälä, 2008, 2013). Daarom hebben wij een conceptueel model ontwikkeld, dat de leeromgeving van leraren en schoolleiders in de school inzichtelijk maakt. Deze concepten houden nauw verband met wat Stoll (2009) een 'professionele leergemeenschap' noemt. Dit is de capaciteit van een school "om leraren en de school voortdurend te laten leren met als doel het verbeteren van het leren van leerlingen, beïnvloed door individuele leraren in de school; de sociale en structurele leercontext in de school; en de externe context" (Stoll, 2009, p.116-117).

In dit onderzoek zetten we dit conceptueel model in om de effecten van 'Anders kijken naar kinderen' te toetsen, in relatie tot ondersteunende condities in de school. Daarnaast verkennen we ook professionele ontwikkeling in het kader van passend onderwijs in brede zin, bijvoorbeeld door te vragen naar andere (informele) leeractiviteiten. Het conceptueel model bestaat uit drie analyseniveaus: het individu (de leraar), het team en de school. Daarnaast onderscheidt het model drie dimensies van professionele ontwikkeling in de school, namelijk *condities voor leren*, *leeractiviteiten* en *leeropbrengsten* (vergelijkbaar met Hulsbos et al., 2015). Zie figuur 1 voor een visuele weergave van het conceptueel model.



Figuur 1. Conceptueel model met drie analyseniveaus en drie dimensies van professionele ontwikkeling

De volgende paragraaf (2.2) gaat in op diverse leeractiviteiten rondom passend onderwijs, en meer specifiek op de vorm en inhoud van de training 'Anders kijken naar kinderen'. Vervolgens richt paragraaf 2.3 zich op mogelijke leeropbrengsten van professionalisering rondom passend onderwijs. Paragraaf 2.4 behandelt ondersteunende condities voor de training en professionalisering in brede zin: transformationeel leiderschap van de schoolleider (schoolniveau), gespreid leiderschap binnen het lerarenteam (teamniveau) en intrinsieke motivatie van leraren (individueel niveau). Aan het eind van iedere paragraaf formuleren wij een of meerdere deelvragen die betrekking hebben op de concepten. Tot slot verkennen we in paragraaf 2.5 een aantal onderlinge relaties tussen de concepten.

## 2.2 Leeractiviteiten

### 2.2.1 *Formeel en informeel leren op drie niveaus*

Diverse auteurs hebben beschrijvingen gegeven van leeractiviteiten van leraren (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Evers, 2012; Kwakman, 2003) die bruikbaar zijn voor een nadere conceptualisering van deze dimensie in ons model. Het conceptueel model biedt ruimte voor zowel formele als informele leeractiviteiten.

*Formeel leren* is georganiseerd en vindt doelgericht plaats (Van den Dungen & Smit, 2010). De training 'Anders kijken naar kinderen' is gericht op individuele leerkrachten en in het model dus een formele leeractiviteit op individueel niveau. Een formele leeractiviteit op team/schoolniveau in het kader van passend onderwijs is bijvoorbeeld een gezamenlijke casusbespreking van een zorgleerling.

*Informeel leren* is juist niet doelgericht en vindt doorgaans niet georganiseerd plaats (Van den Dungen & Smit, 2010). Denk bijvoorbeeld aan een leraar die experimenteert met een nieuwe vorm van instructie in zijn klas (individueel niveau), leraren die samenwerken aan een verbetering of die met elkaar reflecteren op ervaringen in het werk (team/schoolniveau). Kenmerkend aan deze informele leeractiviteiten is dat de betrokkenen niet per se als doel hebben om te leren. Zij willen vooral een werk-gerelateerd probleem oplossen. Gedurende dat proces kan er natuurlijk leren plaatsvinden, maar dat was niet de oorspronkelijke intentie.

### 2.2.2 *Anders kijken naar kinderen*

Jeugdbegeleidingsbureau Intraverte heeft onder leiding van Ingrid Bunnik samen met de AVS de training 'Anders kijken naar kinderen' ontwikkeld. Tijdens deze training leren leraren in een vroeg stadium mogelijke problemen of achterstanden bij leerlingen te signaleren en erop te interveniëren. Om leerlingen in de klas te kunnen behouden, leren zij interventies te doen in de sensomotorische ontwikkeling van het kind. Deze sensomotorische interventies zijn erop gericht om cognitieve en sociaal-emotionele problemen te tackelen. Het uitgangspunt van 'Anders kijken naar kinderen' is dat deze bekwaamheden leraren in staat stellen om meer kinderen in het reguliere onderwijs te helpen en dus te behouden. De training bestaat uit drie dagdelen en wordt gegeven door een expert op het gebied van de sensomotorische ontwikkeling van kinderen en de relatie tussen sensomotorische ontwikkeling en gedrag.

Een belangrijk kenniscomponent in de training is het biopsychosociaal model, dat een verbinding legt tussen de sensomotorische, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit geeft leraren een completer beeld van de ontwikkeling van het kind. Vaardigheden die in de training aan bod komen zijn gericht op het doen van interventies in de sensomotorische ontwikkeling, om problemen in het sociaal-emotionele en cognitieve te voorkomen of verhelpen. Voorbeelden van dit soort interventies zijn klapspelletjes en rustoefeningen. Andere instrumenten uit de training zijn 'Pentabalans' (een methode om de communicatiestijl en leerstijl van leraren en leerlingen inzichtelijk te maken en zo de interactie te verbeteren) en het OER-EI (een instrument om via het gehele biopsychosociaal model te analyseren wat het kind nodig heeft).

Het veldexperiment in dit onderzoek richt zich op de individuele formele leeractiviteit 'Anders kijken naar kinderen'. In de case studie verkennen we ook mogelijke andere leeractiviteiten die leraren ondernemen in het kader van passend onderwijs. De deelvraag die hierbij hoort is:

1. *Welke formele en informele leeractiviteiten ondernemen leraren -naast de training 'Anders kijken naar kinderen'- in het kader van passend onderwijs en welke leeropbrengsten bereiken zij daarmee?*

## 2.3 Leeropbrengsten

Deze paragraaf gaat in op de opbrengsten van professionalisering in het kader van passend onderwijs. Waartoe leidt het? Wat zien we ervan terug? Ook de leeropbrengsten kunnen betrekking hebben op individueel, team- en schoolniveau (zie ook Hulsbos, Evers, Kessels, & De Laat, 2014). Deze studie bestudeert in ieder geval de volgende mogelijke leeropbrengsten:

- *Individueel niveau*: bekwaamheid of competentie wordt vaak gezien als een geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en attitudes op een bepaald terrein (Baartman & De Bruijn, 2011). Dit zijn leeropbrengsten van de individuele leerkracht. Voor 'Anders kijken naar kinderen' gaat het om toegenomen kennis, vaardigheden en attitude om vroeg te kunnen signaleren en geschikte interventies te doen om diverse (zorg)leerlingen in de klas te behouden.
- *Teamniveau*: wanneer een leraar de training of een andere professionaliseringsactiviteit heeft gevolgd, is het mogelijk dat ook collega's die de leeractiviteit niet volgden nieuwe kennis, vaardigheden en attitude opdoen. Hulsbos et al. (2014) spreken in dat kader van 'collectieve leeropbrengsten'. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer de deelnemende leraar een presentatie geeft of tijdens het werk zijn kennis deelt.
- *Schoolniveau*: Op het niveau van de school zijn leeropbrengsten mogelijk in de vorm van schoolbrede verbeteringen en vernieuwingen in het kader van passend onderwijs. Denk bijvoorbeeld aan een nieuwe lesmethode, nieuwe vormen om te differentiëren of een andere manier om kinderen aan te spreken. Naast specifieke verbeteringen en vernieuwingen kunnen leraren ook een duurzame bekwaamheid ontwikkelen om te innoveren. Kessels (2001) noemt dit 'kennisproductiviteit'.

Op basis hiervan formuleren wij de volgende deelvraag:

2. *Welke leeropbrengsten op individueel, team- en schoolniveau behalen leraren die deelnemen aan de training 'Anders kijken naar kinderen'?*

## 2.4 Ondersteunende condities van professionele ontwikkeling

De volgende paragrafen gaan achtereenvolgens in op transformationeel leiderschap van de schoolleider, gespreid leiderschap in het lerarenteam en de intrinsieke motivatie van leraren als condities voor professionalisering.

### 2.4.1 *Conditie op schoolniveau: transformationeel leiderschap*

Het belang van goed schoolleiderschap voor de kwaliteit van onderwijs wordt breed geaccepteerd (Bush, 2011; Waslander, Dückers, & Van Dijk, 2012). De leraar wordt over het algemeen gezien als de sleutelfiguur voor kwalitatief goed onderwijs, terwijl de schoolleider de leraar moet ondersteunen in het zo goed mogelijk uitoefenen van zijn vak. Het sectorakkoord tussen het Ministerie van Onderwijs en de VO-raad (OCW & VO-raad, 2014) bijvoorbeeld, benadrukt dat schoolleiders de mogelijkheid moeten scheppen voor leraren om zich constant te professionaliseren.

Daarom richt dit onderzoek zich op de rol van de schoolleider in de professionele ontwikkeling van leraren. Wat vraagt het van een schoolleider om het leren van leraren te ondersteunen? Welke vorm van leiderschap is het meest bevorderlijk voor de professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs en vergroot het effect van 'Anders kijken naar kinderen'? In diverse onderzoeken van het Welten-instituut (Hulsbos et al., 2015; Kessels, 2012) geven schoolleiders aan te worstelen met dit vraagstuk naar hun rol in het ondersteunen van het leren van de leraar. In voorliggend onderzoek betrekken we het concept transformationeel leiderschap.

Bij transformationeel leiderschap ligt de nadruk van leiderschap op het versterken van de betrokkenheid en bekwaamheden van medewerkers. Drie gedragingen zijn kenmerkend voor transformationele schoolleiders (Bass, 1999; Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009):

- *Persoonlijke aandacht*: de schoolleider begrijpt, herkent en bevredigt de behoeftes van leraren en kiest een unieke, individuele benadering voor iedere leraar.
- *Intellectuele uitdaging*: de schoolleider daagt leraren uit om hun opvattingen en aannames ter discussie te stellen, en is erop gericht het probleemoplossend vermogen van leraren te vergroten.
- *Visieontwikkeling*: de schoolleider initieert en identificeert een toekomstvisie voor de school.

De transformationele leider is de tegenhanger van de transactionele leider, die prestaties van medewerkers juist afdwingt door prestatieafspraken, beloningen en straffen. Geijsel et al. (2009) lieten zien dat transformationeel leiderschap cruciaal is voor het bevorderen van het leren van leraren. Het betrekken van transformationeel leiderschap als ondersteunende conditie in dit onderzoek bouwt in die zin voort op eerder onderzoek. In het licht van recente ontwikkelingen, is het aanvullend de moeite waard om te onderzoeken in hoeverre transformationeel leiderschap van belang is in het kader van passend onderwijs. Onze aanname is dat passend onderwijs zorgt voor complexe nieuwe uitdagingen in de school en in de klas. In die nieuwe situatie is een scherpe toekomstvisie van belang en moeten leraren vertrouwen hebben in hun bekwaamheid of die bekwaamheid verder ontwikkelen. Transformationeel leiderschap lijkt daarom essentieel. Hierbij hoort de volgende deelvraag:

3. *In hoeverre en hoe ondersteunt transformationeel leiderschap professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

#### 2.4.2 *Conditie op teamniveau: gespreid leiderschap*

Hoewel het belang van de schoolleider evident is, groeit de laatste jaren de aandacht voor vormen van leiderschap die verder reiken dan het formele leiderschap in de school. Het concept gespreid leiderschap gaat ervan uit dat iedereen in de school invloed uit kan oefenen. Invloed verwerf je op basis van affiniteit met een vraagstuk en verkrijg je op basis van de expertise die je in kunt brengen om dat vraagstuk op te lossen. Hierdoor kan per situatie verschillen wie de leider is en wie de volger. Dit stelt leraren en schoolleiders in staat om hun kwaliteiten in te zetten en te ontwikkelen, lastige problemen op te lossen en verbeteringen en vernieuwingen te realiseren. Gespreid leiderschap heeft drie centrale kenmerken:

- *Leider-plus aspect*: leiderschap in de school is niet enkel toegankelijk voor een individu of een select groepje individuen, zoals de directeur of het managementteam. Daarmee wordt het leiderschap van formeel leidinggevenden niet miskend, maar gespreid leiderschap gaat ervan uit dat "de grenzen van leiderschap open staan" (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003). In navolging van Spillane (2006), omschrijven wij dit kenmerk van gespreid leiderschap als het leider-plus aspect. Wie leiderschap verwerft en toegekend krijgt, doet dat op basis van expertise, talenten en kwaliteiten die in een specifieke situatie nodig zijn. Zo zal bijvoorbeeld de ene leraar het voortouw nemen bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, terwijl een andere leidt in vraagstukken over de begeleiding van leerlingen. Daarmee biedt gespreid leiderschap ruimte om invloed uit te oefenen vanuit een grote diversiteit aan expertisegebieden en kwaliteiten.



- *Opkomende eigenschap*: gespreid leiderschap gaat ervan uit dat je leiderschap niet kunt spreiden of delegeren vanuit het management naar medewerkers, maar dat het organisch ontstaat naarmate collega's met elkaar samenwerken aan een vraagstuk. Dit is de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap (Bennet et al., 2003).
- *Alignment (afstemming)*: in iedere organisatieomgeving is het van belang dat de activiteiten van medewerkers een bepaalde mate van afstemming (alignment) laten zien. In een lerarenteam verwijst alignment naar de mate waarin de leraren hun (leiderschaps)activiteiten op elkaar afstemmen. Deze afstemming kan versterkt worden door het nastreven van gemeenschappelijke (hogere) doelen of ambities (Thorpe, Gold, & Lawler, 2011). In een context van gespreid leiderschap in de school is alignment vermoedelijk in het bijzonder van belang, aangezien iedere leraar de mogelijkheid heeft om invloed uit te oefenen op het werk. Daarin schuilt een gevaar dat er door een gebrek aan richting geen wenselijke resultaten worden geboekt.

Verschillende auteurs zien gespreid leiderschap als een voorwaarde voor professionele ontwikkeling van leraren (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012; Kessels, 2012). Invloed kunnen uitoefenen op basis van je kennis en expertise is vermoedelijk van groot belang voor het effect van de training en professionele ontwikkeling van leraren in brede zin. Bijvoorbeeld: wanneer je jouw kennis uit de training kunt toepassen in de school, maak je die kennis meer eigen (individuele leeropbrengst) en wellicht 'steek' je er ook collega's mee aan (leeropbrengst op teamniveau). Dit leidt tot de volgende deelvraag:

4. *In hoeverre en hoe ondersteunt gespreid leiderschap professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

### 2.4.3 *Conditie op individueel niveau: intrinsieke motivatie*

Intrinsieke motivatie wordt beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor de professionele ontwikkeling van leraren ten behoeve van verbetering en vernieuwing in de school (Martens, 2010). Wanneer leraren intrinsiek gemotiveerd zijn voor leren, gaan zij hiertoe uit eigen beweging over, zonder dat dit afgedwongen hoeft te worden door beloningen of straffen (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Deci en Ryan (2000) beschrijven intrinsieke motivatie in de self-determination theorie (SDT). Zij stellen dat ieder mens intrinsiek gemotiveerd is voor bepaalde activiteiten of onderwerpen, en van daaruit proactief in beweging wil komen. Echter, de schoolomgeving moet ondersteunend zijn aan de intrinsieke motivatie van leraren. Daarbij is het van belang dat de omgeving drie behoeftes van leraren ondersteunt:

- *Autonomie* is de behoefte om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan. Het 'zelf kunnen beslissen' staat hierbij centraal. Het is de ruimte die de professional ervaart om invloed te nemen op zijn of haar werkomgeving. In het kader van passend onderwijs is het bijvoorbeeld van belang dat leraren ervaren voldoende regie te kunnen voeren over de wijze waarop zij dit vormgeven en de keuzes die ze daarbij maken.
- *Competentie* is de behoefte om doeltreffend met de omgeving om te gaan. Mensen willen hun omgeving ontdekken, begrijpen en beheersen en daartoe de benodigde bekwaamheid ontwikkelen. Het gevoel van competentie helpt professionals zich te ontwikkelen en verhoogt hun capaciteit om zich flexibel aan te passen aan veranderende omgevingen. In de kritische rapporten rondom passend onderwijs (zie hoofdstuk 1) lijkt naar voren te komen dat sommige leraren zich onvoldoende competent voelen, en te weinig te gelegenheid krijgen zich te professionaliseren.
- *Verbondenheid* is de behoefte om positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen. Professionals kunnen zich verbonden voelen wanneer ze deel uitmaken van een hecht team en hun persoonlijke gevoelens en gedachten kunnen delen met collega's. Verbondenheid rondom passend onderwijs kan enerzijds helpen om complexe vraagstukken op te lossen, anderzijds om 'gewoon even je hart te luchten' als het zwaar is.

Hierbij hoort de volgende deelvraag:

5. *In hoeverre en hoe ondersteunen autonomie, competentie en verbondenheid van de leraar professionele ontwikkeling in het kader van passend onderwijs?*

## 2.5 Overige relaties tussen de concepten

Naast de relatie tussen de ondersteunende condities en leeropbrengsten verkennen we ook een aantal onderlinge relaties tussen de verschillende condities.

Gespreid leiderschap betoogt dus dat leiderschap verder reikt dan het leiderschap van individuen in een formeel leidinggevende positie. Tegelijkertijd vlt het de rol van schoolleiders niet uit. Integendeel, schoolleiders kunnen beschouwd worden als de 'hoeders' van gespreid leiderschap die bevorderlijke condities moeten creëren voor het leiderschap van leraren (Harris, 2008). Schoolleiders erkennen de waarde van gespreid leiderschap zelf ook en geven aan het binnen hun school aan te jagen (Fuite, Rood, & Van Willegen, 2014). Fuite et al. (2014) concluderen echter dat schoolleiders daarbij vaak nog gebruik maken van meer traditionele 'heroïsche' vormen van leiderschap en vragen zich af in hoeverre er dan daadwerkelijk sprake is van gespreid leiderschap. In dit kader betrekken wij de volgende deelvraag:

6. *Op welke wijze ondersteunen schoolleiders gespreid leiderschap in lerarenteams? Draagt transformationeel leiderschap van de schoolleider hieraan bij en zo ja, hoe?*

Tot slot vermoeden wij dat ook de wijze waarop je invloed uitoefent van belang is. Enkel het bezitten van de gewenste expertise in een specifieke situatie is niet voldoende. Het is bijvoorbeeld ook van belang jouw boodschap op een aantrekkelijke wijze te verwoorden en te presenteren, met oog voor de behoeftes en belangen van collega's, en dat je vertrouwen wekt bij je collega's. De opvattingen rondom persoonlijk leiderschap bieden aanknopingspunten om deze voorwaarde voor gespreid leiderschap verder te conceptualiseren. Persoonlijk leiderschap is te beschouwen als de "drager van de boodschap" (Mastrangelo, Eddy, & Lorenzet, 2004, p. 440). Mastrangelo et al. (2004) beschrijven vijf gedragingen die kenmerkend zijn voor persoonlijk leiderschap en die bevorderlijk zijn voor het uitoefenen van leiderschap:

- *Expertise*: de mate waarin de leider wordt gezien als bekwaam,
- *Vertrouwen*: de mate waarin de leider wordt gezien als vertrouwenswaardig en oprecht,
- *Zorgzaamheid*: de mate waarin de leider in staat is empathie te tonen, beleefd te zijn en te luisteren naar collega's,
- *Vermogen om te delen*: het vermogen van de leider om bevoegdheden te delen met collega's,
- *Moraal*: het vermogen om een ethische standaard te verwoorden die leidend is voor het gedrag van collega's.

Het is aannemelijk dat dergelijke gedragingen van leraren voorwaardelijk zijn om invloed uit te kunnen oefenen op collega's in de school. Persoonlijk leiderschap is dan een bekwaamheid van leraren die ze bewust kunnen inzetten om leiderschap te verwerven in een specifieke situatie. Dit leidt tot de laatste deelvraag:

7. *In hoeverre en hoe is persoonlijk leiderschap van de leraar voorwaardelijk om invloed uit te oefenen op basis van expertise en affiniteit?*

### 3 Veldexperiment: effect van de training

Dit hoofdstuk gaat in op de eerste deelstudie in dit onderzoek: een veldexperiment bij deelnemers en niet-deelnemers van de training 'Anders kijken naar kinderen'. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat is:

*Welke effecten op het niveau van de leraar, het lerarenteam en de school heeft de training 'Anders kijken naar kinderen' en welke condities in de school zijn daaraan ondersteunend?*

Er volgt eerst een toelichting op de opzet van de training en hoe we de leeropbrengst 'bekwaamheid voor passend onderwijs' van leraren meetbaar hebben gemaakt. De analyse bestaat uit twee stappen. In de eerste stap stellen we het effect van de training vast door de groep deelnemers met de groep niet-deelnemers te vergelijken. In de tweede stap onderzoeken we het effect van de condities op de bekwaamheid voor passend onderwijs.

#### 3.1 Training 'Anders kijken naar kinderen'

Om leraren te bekwamen in het bieden van een passende onderwijsplek aan leerlingen met uiteenlopende (zorg)behoefte hebben Intraverte en de AVS de training 'Anders kijken naar kinderen' ontwikkeld. De training bestaat uit drie dagdelen en is ontwikkeld en verzorgd door Ingrid Bunnik, een expert bij Intraverte op het gebied van de sensomotorische ontwikkeling van kinderen, en de relatie van sensomotorische ontwikkeling met gedrag. De training is gebaseerd op twintig jaar ervaring bij Intraverte met kinderen die niet goed functioneren op school en waarbij met eenvoudige interventies veel problemen verdwenen. Het doel van de training is dan ook om te zorgen dat kinderen zich zoveel mogelijk optimaal kunnen ontwikkelen op school. De training is erop gericht om leraren kennis, vaardigheden en een attitude aan te reiken om de totale ontwikkeling van een kind te stimuleren. Centraal staan de volgende elementen:

- De samenhang tussen cognitieve, sensomotorische en sociaal-emotionele ontwikkeling (het *biopsychosociaal model*). Er is specifieke aandacht voor hoe interventies in de sensomotorische ontwikkeling problemen in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen voorkomen of oplossen.
- Een handreiking (het *OER-EI*) voor een systematische analyse wanneer zich een probleem voordoet bij een kind en wat de leraar kan doen ter ondersteuning.
- Het bevorderen van de interactie tussen leerkracht en kind. Met de methode *Pentabalans* krijgt de leerkracht inzichtelijk hoe hij aansluiting kan vinden bij het kind.

De training bestond uit momenten van instructie - waarbij de trainer bijvoorbeeld het *biopsychosociaal model* toelichtte - en was er de mogelijkheid voor deelnemers om eigen casuïstiek in te brengen en te analyseren aan de hand van de aangereikte methoden. Verder reikte de training (kleine) interventies aan die leraren kunnen toepassen bij kinderen om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van een kind en/of deze te stimuleren.

#### 3.2 Methode

Om de effecten van de training te meten en welke condities hieraan ondersteunend zijn, is een veldexperiment uitgevoerd. Dit experiment hield in dat een groep van elf deelnemers van de training (experimentele groep) en dertien niet-deelnemers (controlegroep) een digitale vragenlijst invulden voor en na de periode van de training. De vragenlijst meet zowel de bekwaamheid voor passend onderwijs als de condities op individueel, team- en schoolniveau. Wanneer de groep deelnemers vergeleken met de niet-deelnemers een significant hogere score op de ontwikkeling van bekwaamheid voor passend onderwijs laat zien dan is dit naar alle waarschijnlijkheid toe te schrijven aan het volgen van de training. Hieronder volgt een toelichting hoe de condities en de bekwaamheid voor passend onderwijs in de vragenlijst gemeten werden.

### 3.2.1 De vragenlijst: bekwaamheid voor passend onderwijs en condities in de school

De bekwaamheid voor passend onderwijs - als individuele leeropbrengst van de leraar - is geoperationaliseerd door een combinatie te maken van twee soorten metingen. De eerste meting richt zich op de perceptie van de respondent over zijn individuele ontwikkeling en die van zijn team. We verwijzen hier in het vervolg naar met respectievelijk de *gepercipieerde individuele ontwikkeling* en de *gepercipieerde teamontwikkeling*. De tweede meting probeert nauwkeuriger zicht te krijgen in hoeverre leraren *kennis, vaardigheden* en *attitude* die noodzakelijk zijn voor passend onderwijs toepassen. We verwijzen hier in het vervolg naar met *toegepaste bekwaamheid*. Het gebruik van kennis, vaardigheden en attitude is gebaseerd op onder andere Baartman en De Bruijn (2011). Zij beschrijven dat de leerdoelen van een training op deze elementen gericht moeten zijn.

Voor het meten van de *gepercipieerde individuele ontwikkeling* vroegen we de respondenten of zij het gevoel hadden zich in de afgelopen zes weken ontwikkeld te hebben voor passend onderwijs. Hiervoor gebruikten we de schaal van Van Ruysseveldt & Taverniers (2010) (zie bijlage A). Voor het meten van de *gepercipieerde teamontwikkeling* gebruikten we dezelfde schaal nogmaals, met aangepaste items, zodat deze zich op het team van de respondent richtten.

Voor het meten van de *toegepaste bekwaamheid* identificeerden we samen met de expert bij Intraverte en verzorger van de training vijf kenniscomponenten, drie vaardighedencomponenten en drie attitudecomponenten die een plek hebben in de training en belangrijk zijn in het kader van passend onderwijs. De beschrijving van deze componenten is te vinden in bijlage B. Om de kennis, vaardigheden en attitude van de respondenten zichtbaar te maken kregen zij in de vragenlijst een casus voorgelegd van een kind in hun klas (zie bijlage A voor een voorbeeldcasus). De casuïstiek is gebaseerd op bestaande kinderen (met gefingeerde naam) en alle respondenten kregen dezelfde casus voorgelegd. De voor- en nameting bevatte verschillende casussen, maar met dezelfde kenmerken. We vroegen de respondent een ontwikkelingsperspectief (voorheen 'behandelplan') te schrijven voor dit kind, op basis van een aantal vragen (zie voor een overzicht van de vragen bijlage A).

Een ontwikkelingsperspectief wordt veel gebruikt in het primair onderwijs om de zorgbehoefte van een kind te identificeren en om een plan te maken hoe een leraar hiermee om zal gaan. We vragen daarmee niet expliciet aan de respondent om zijn kennis, vaardigheden en attitude op te schrijven. Het is namelijk mogelijk dat een deelnemer van de training bijvoorbeeld allerlei kenniscomponenten uit de training kan opnoemen, terwijl hij deze kennis niet toepast wanneer zich een casus met een kind voordoet. In dit geval zou de training dus toch weinig effect hebben in de praktijk. Door een 'product' uit het dagelijkse werk te analyseren - zoals een ontwikkelingsperspectief - is het beter mogelijk om inzichtelijk te maken wat de toegepaste kennis, vaardigheden en attitude van de respondent zijn. Voor de analyse is in samenwerking met Ingrid Bunnik, expert bij Intraverte, een toetsingsinstrument ontwikkeld, dat we verderop toelichten.

Voor het meten van de condities maakten we gebruik van wetenschappelijk gevalideerde vragenlijsten met een Likert-schaal. Voor transformationeel leiderschap was dit de schaal van Evers (2012), welke gebaseerd is op De Hoogh, Den Hartog en Koopman (2004). Voor gespreid leiderschap is de schaal van Evers, Kreijns en Klaijns (n.d.) gebruikt en voor de behoeften autonomie, competentie en verbondenheid de schalen van Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens en Lens (2010). De gehele vragenlijst met bijbehorende Likert-schalen is te vinden in bijlage A.

### 3.2.2 Respondenten en procedure

In samenwerking met de AVS en Intraverte zijn de respondenten geworven voor het onderzoek. Intraverte nam - als aanbieder van de training - de werving van respondenten voor de experimentele groep op zich. Van de training is een flyer gemaakt met een toelichting op de training en de daaraan verbonden deelname aan het onderzoek. Hierin stond duidelijk vermeld dat het onderzoek onafhankelijk door het Welten-instituut werd

uitgevoerd. Over het onderzoek beschreef de flyer dat er twee leraren per school mee konden doen, dat zij voor en na de training een vragenlijst in moesten vullen en dat de onderzoekers één dag langs zouden komen voor aanvullende interviews (zie hoofdstuk 4 over de case studie). Deze flyer heeft Intraverte willekeurig onder de aandacht gebracht van schoolleiders en leraren uit hun relatiebestand. Dit resulteerde in elf respondenten voor de experimentele groep (91% vrouw, gemiddeld 43,6 jaar) verdeeld over vijf scholen (van één school namen drie leraren deel). De AVS heeft de respondenten willekeurig voor de controlegroep geworven. Hiervoor is ook een flyer gemaakt met een toelichting op het onderzoek. Voor de controlegroep hield deelname alleen het invullen van de vragenlijst voor en na de periode van de training in. Als dank voor deelname kregen de respondenten de mogelijkheid om kosteloos een verkorte versie van de training te volgen. Deze verkorte versie duurde één dagdeel en werd gegeven in de periode na de nameting. Uiteindelijk bestond de controlegroep uit dertien respondenten (77% vrouw, gemiddeld 44,9 jaar) verdeeld over zeven scholen (van één school nam één leraar deel).

De drie dagdelen van de training vonden plaats in april/mei 2015 gedurende een periode van zes weken. Een week vóór het eerste dagdeel werden de respondenten in de experimentele en controlegroep individueel benaderd door de onderzoekers om de vragenlijst met de voormeting in te vullen. Alle respondenten vulden uiteindelijk (soms na herinnering) de vragenlijst voor het eerste dagdeel in. De dag na het derde dagdeel van de training werden alle respondenten individueel benaderd voor het invullen van de vragenlijst met de nameting. Wederom vulden alle respondenten de vragenlijst in, binnen twee weken na de training.

### 3.2.3 Analyse methode

#### *Vaststellen bekwaamheid voor passend onderwijs*

De score voor de gepercipieerde individuele en teamontwikkeling is de gemiddelde score op de vier items van de bijbehorende schaal. Voor het bepalen van de score op toegepaste kennis, vaardigheden en attitude van de respondenten ontwikkelden wij een toetsingsinstrument. De beoordelaar leest het ontwikkelingsperspectief en geeft voor afzonderlijk kennis, vaardigheden en attitude een score 0 (onvoldoende), 1 (voldoende) of 2 (goed). Hierbij kijkt de beoordelaar of er één of meerdere componenten (zie bijlage B) van kennis, vaardigheden of attitude gebruikt worden in het ontwikkelingsperspectief. Een score 0 wordt toegekend wanneer geen van de componenten gebruikt worden in het ontwikkelingsperspectief. Een score 1 wordt toegekend wanneer één of meerdere componenten gebruikt worden. Een score 2 wordt toegekend wanneer deze componenten consistent terugkomen in het ontwikkelingsperspectief, dat wil zeggen dat de probleemanalyse, de doelen en de aanpak logisch op elkaar doorwerken. De beoordeling richt zich dus niet op de hoeveelheid kennis, vaardigheden of attitudes die de respondent kan opnoemen, maar op de mate waarin hij of zij deze consistent toepast in het ontwikkelingsperspectief. Wanneer een respondent bijvoorbeeld in de probleemanalyse meerdere kenniscomponenten opsomt, maar in de doelen en aanpak hier niet op terugkomt, is de score op kennis 1. Wanneer een respondent één kenniscomponent noemt en consistent uitwerkt, dan leidt dit een score 2 op kennis.

Er waren drie verschillende beoordelaars, twee onderzoekers van het Welten-instituut en de expert van Intraverte. De beoordelaar wist niet of het ging om een ontwikkelingsperspectief van een respondent uit de controle- of experimentele groep. In totaal waren er 48 ontwikkelperspectieven om te beoordelen (24 in de voormeting en 24 in de nameting). Het was aan de beoordelaar om uit het uitgewerkte ontwikkelingsperspectief de kennis, vaardigheden en attitude te interpreteren. Om de betrouwbaarheid te waarborgen zijn veertien dezelfde ontwikkelperspectieven afzonderlijk door de drie beoordelaars gescoord. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze beoordelingen is berekend met de Krippendorff's Alpha en kwam uit op .808. Krippendorff (2004) geeft aan dat een waarde vanaf .80 een goede betrouwbaarheid betekent. Aanvullend werden de verschillen in scores besproken, wat ervoor zorgde dat de beoordelaars nadere overeenstemming bereikten over het gebruik van het toetsingsinstrument. Vervolgens werden de overige 34 ontwikkelperspectieven over de drie beoordelaars verdeeld.

Het analyseren van het effect van de training had twee stappen. De eerste stap was het vaststellen van het effect van alleen de training op de bekwaamheid voor passend onderwijs van de respondenten. De tweede stap was het vaststellen van de invloed van de condities (transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie) op de leeropbrengsten. Voor de analyses zijn de data gecontroleerd op normaliteit (middels de skewness en kurtosis) en betrouwbaarheid (middels de cronbach's alpha). Een overzicht hiervan met ook het gemiddelde en de standaarddeviatie van de schalen is te vinden in tabel 3.1 in bijlage C. Uit de controle kwamen geen bijzonderheden naar voren. Voor alle schalen geldt dat de cronbach's alpha hoger dan .60 ligt. Loewenthal (2001) geeft aan dat voor korte en gevalideerde schalen een norm van minimaal .60 voldoende is. De skewness en kurtosis liggen allemaal tussen +1.0 en -1.0 en daarmee zijn de variabelen normaal verdeeld (Spinks & Canhoto, 2015).

Voor het meten van het effect van de training (stap 1) maakten we gebruik van de analyse van covariantie (ANCOVA). Hiermee is het mogelijk vast te stellen of de score van een respondent op de nameting significant stijgt ten opzichte van de voormeting en vervolgens of deze stijging significant verschilt tussen de groepen (experimenteel en controle). Om te controleren of de resultaten van de ANCOVA bruikbaar zijn keken we naar de Levene's test. Deze test de homogeniteit in variantie tussen de experimentele en controlegroep. Bij een uitkomst groter dan .05 zijn de resultaten bruikbaar. Bij een uitkomst lager dan .05 doen we een extra controle via de Hartley  $F_{\max}$  test. Wanneer de uitkomst hiervan onder de 3.0 ligt zijn de resultaten alsnog bruikbaar. In tabel 3.2 in bijlage C zijn de resultaten van de Levene's en Hartley  $F_{\max}$  test te vinden. Hieruit blijkt dat *kennis* en *vaardigheden* zowel niet voldoen aan de Levene's test als aan de Hartley  $F_{\max}$  test. De resultaten van de ANCOVA op *kennis* en *vaardigheden* zijn daardoor niet goed bruikbaar. De resultaten op *attitude*, *gepercipieerde individuele ontwikkeling* en *gepercipieerde teamontwikkeling* zijn wel goed bruikbaar.

Om de invloed van de condities op de leeropbrengsten te meten (stap 2) maakten we gebruik van een meervoudige regressieanalyse. Hiervoor bouwden we stapsgewijs regressiemodellen om de score op de nameting voor afzonderlijk *kennis*, *vaardigheden*, *attitude*, *gepercipieerde individuele ontwikkeling* en *gepercipieerde teamontwikkeling* te meten. Het eerste model bevat nog geen van de condities maar alleen de voormeting en deelname aan de training (experimentele groep = 1 en controlegroep = 0) als onafhankelijke voorspellende variabelen. In het tweede model werd de conditie op schoolniveau transformationeel leiderschap toegevoegd. Het derde model bevat aanvullend de variabelen van de teamconditie gespreid leiderschap. En tot slot werden in het vierde model de individuele condities, de behoeften rond intrinsieke motivatie, toegevoegd. De bruikbaarheid van de modellen werd vastgesteld met de  $R^2$ . Het eerste model is het basismodel waar de volgende modellen mee vergeleken werden. De uitkomsten zijn te vinden in de tabellen in bijlage C. Wanneer de  $R^2$  van een model significant hoger is dan de  $R^2$  van een eerder model dan past dit model beter en wordt deze geaccepteerd. In de tabellen in bijlage C is dit te vinden bij de  $R^2_{\text{verschil}}$  en bijbehorende *F-waarde*. Voor het vaststellen van de invloed van de onafhankelijke variabelen (de condities) op de leeropbrengsten worden de uitkomsten van het best (en significant) passende model gebruikt.

### **3.3 Resultaten**

#### *3.3.1 Stap 1: effect van de training*

In tabel 3.2 in bijlage C zijn de uitkomsten van de ANCOVA rond de training te vinden. Zoals hierboven toegevoegd zijn de resultaten rond kennis en vaardigheden beperkt bruikbaar. Uit de analyse blijkt er geen significant verschil tussen de experimentele en controlegroep op *kennis*,  $F(1,22) = 2.268$ ,  $p > .05$ . Bij *vaardigheden* wordt wel een significant verschil zichtbaar  $F(1,22) = 5.611$ ,  $p < .05$ . Echter, doordat deze resultaten beperkt bruikbaar zijn, zoals eerder aangegeven, kennen we hier geen invloed van de training toe.

De resultaten rond *attitude* en *gepercipieerde individuele ontwikkeling* en *gepercipieerde teamontwikkeling* zijn wel goed bruikbaar. Bij *attitude* en *gepercipieerde teamontwikkeling* zien we geen significant effect van de training, respectievelijk  $F(1,22) = .743, p > .05$  en  $F(1,22) = .90, p > .05$ . Bij *gepercipieerde individuele ontwikkeling* zien we een positief effect van de training,  $F(1,22) = 9.633, p < .05$ . Dit betekent dat deelnemers aan de training significant hoger dan niet-deelnemers aangeven zich in de afgelopen zes weken te hebben ontwikkeld in het kader van passend onderwijs.

### 3.3.2 Stap 2: effect van de condities op de leeropbrengsten van de training

Na het meten van het effect van alleen de training zijn we benieuwd of de ondersteunende condities in de school in combinatie met de training invloed hebben op de leeropbrengsten. In bijlage C zijn de tabellen (tabel 3.3 t/m 3.7) te vinden met de uitkomsten van de meervoudige regressieanalyses. Voor de leeropbrengsten *gepercipieerde individuele ontwikkeling*, *gepercipieerde teamontwikkeling*, *kennis*, *vaardigheden* en *attitude*, is een aparte tabel opgenomen. Uit deze tabellen blijkt dat we bij geen van de condities op geen van de leeropbrengsten een verwachte significante invloed vinden. Bij *gepercipieerde individuele ontwikkeling* en *gepercipieerde teamontwikkeling* is alleen het eerste regressiemodel significant beter, respectievelijk  $R^2 = .35, p < .05$  en  $R^2 = .47, p < .05$ . In het eerste model wordt de nameting alleen gecontroleerd voor de voormeting en de training. Omdat de andere modellen (2, 3 en 4) niet significant beter zijn, wordt geen invloed van de condities zichtbaar. Bij *kennis*, *vaardigheden* en *attitude* is geen van de regressiemodellen significant passender.

Uit de resultaten in stap 2 blijkt dus geen effect van de condities op de leeropbrengsten van de training. In stap 1 werd alleen een effect van de training op *gepercipieerde individuele ontwikkeling* zichtbaar. Dit is ook terug te vinden in de uitkomsten van stap 2. In tabel 3.6 (in bijlage C) is te zien dat alleen het eerste regressiemodel significant passender is ( $R^2 = .35, p < .05$ ). We zien in model 1 dat de training een significante positieve invloed uitoefent op de nameting (Model 1:  $\beta = .55, p < .05$ ). Dit effect blijft zichtbaar in de (niet-significant betere) modellen waarin de condities toegevoegd zijn (Model 4:  $\beta = .64, p < .05$ ). Oftewel, ook hier wordt het effect van de training op *gepercipieerde individuele ontwikkeling* zichtbaar.

## 3.4 Conclusie veldexperiment

Met het veldexperiment willen we antwoord geven op de vraag: welke effecten heeft de training 'Anders kijken naar kinderen' op de leeropbrengsten van de leraar en het team en welke condities in de school zijn hieraan ondersteunend? We meten de leeropbrengsten op twee manieren: perceptie en toepassing. Uit de resultaten (stap 1) blijkt dat de training 'Anders kijken naar kinderen' een effect heeft op de perceptie van de leraar dat hij relevante bekwaamheden heeft ontwikkeld. Met andere woorden, deelnemers van de training geven significant hoger aan dan niet-deelnemers zich voor passend onderwijs ontwikkeld te hebben. Op de perceptie van de teamontwikkeling wordt geen effect zichtbaar. Het team lijkt dus geen profijt te hebben gehad van de training. Uit de resultaten van stap 1 blijkt ook dat de training niet zorgt voor een (significante) stijging in de toepassing van de kennis, vaardigheden of attitude uit de training in het schrijven aan een ontwikkelingsperspectief. Wat betreft de condities transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie blijkt uit de resultaten van stap 2 - tegen de verwachting in - geen significante invloed op de leeropbrengsten.

Deelnemers geven dus aan zich ontwikkeld te hebben, maar in de toepassing zien we dit (nog) niet terug. Om nadere verklaringen te vinden voor deze conclusie, hebben we een case studie uitgevoerd bij vijf scholen waar leerkrachten de training hebben gevolgd. In hoeverre en hoe is de leeromgeving ondersteunend aan het verder ontwikkelen en toepassen van de bekwaamheden van de deelnemers?





## 4 Case studie: ondersteunende leeromgeving in de school

Dit hoofdstuk gaat in op de tweede deelstudie in dit onderzoek: een vergelijkende case studie bij vijf basisscholen waar leraren de training 'Anders kijken naar kinderen' hebben gevolgd. Achtereenvolgens komen aan bod: de methode van de case studie (paragraaf 4.1), de wijze waarop de data zijn geanalyseerd (paragraaf 4.2) en de resultaten (paragrafen 4.3 en 4.4).

Het veldexperiment laat zien dat leraren zelf vinden dat zij relevante nieuwe bekwaamheden hebben ontwikkeld die helpen bij het oplossen van vraagstukken rondom passend onderwijs. Echter, het lukt de leraren nog niet om die vaardigheden praktisch toe te passen bij het schrijven van een ontwikkelingsperspectief voor een leerling met een zorgvraag.

Voor een deel zou de training verbeterd kunnen worden om dit probleem te ondervangen. Zo is het waarschijnlijk zinvol om in het vervolg tussen de bijeenkomsten door nadrukkelijker te oefenen met de toepassing van de bekwaamheden in de eigen school, zodat de deelnemers zich die bekwaamheden meer eigen maken. Toch kunnen wij niet de conclusie trekken dat de training in zijn geheel tekortschiet. Het significante effect op de *gepercipieerde individuele ontwikkeling* wijst er juist op dat leraren relevante en vernieuwende kennis en vaardigheden aangereikt hebben gekregen tijdens de training. De eigen evaluaties door Intraverte laten zien dat de training buitengewoon positief is ontvangen<sup>1</sup>.

Bovendien is het, nog los van de kwaliteit van de training, van belang dat de schoolomgeving van de deelnemende leraren hen helpt om bekwaamheden verder te ontwikkelen en de kennis, vaardigheden en attitude uit de training toe te kunnen passen in de eigen werkpraktijk (Evers, 2012; Hulsbos et al., 2015; Kessels, 2001; Tynjälä, 2008, 2013). De bekwaamheden uit de training zijn nieuw en wellicht dermate complex dat de ontwikkeling en toepassing ervan vraagt om oefening binnen een gunstige leeromgeving. In het veldexperiment concluderen we dat de condities transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie - tegen de verwachting in - geen effect hebben op de leeropbrengsten van de training. De case studie biedt de kans om meer in detail te verkennen hoe deze condities zich manifesteren in de school en op welke wijze zij wel of niet bijdragen aan professionele ontwikkeling.

Kortom, met de case studie richten wij ons op de volgende vraag: wat vraagt het van de leeromgeving in de school om professionalisering rondom passend onderwijs - en de training 'Anders kijken naar kinderen' in het bijzonder - te ondersteunen?

### 4.1 Methode

Om deze vraag te beantwoorden, hebben we een vergelijkende case studie uitgevoerd op vijf scholen waar leraren de training volgden.

#### 4.1.1 Doelen en deelvragen

Case studie onderzoek biedt bij uitstek de mogelijkheid om vragen te onderzoeken die beginnen met waarom en hoe (Yin, 2013). De vergelijkende case studie in dit onderzoek had twee doelen:

- *Beschrijven* van krachtige en herkenbare praktijkcasussen van transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie in basisscholen, en hoe deze concepten bijdragen aan de professionele ontwikkeling in het kader van passend onderwijs.

<sup>1</sup> De deelnemers waarden de training gemiddeld met het cijfer 8,9. De algemene teneur in de geschreven evaluaties is dat de inzichten uit de training vernieuwend zijn en toepasbaar in de eigen klas.

- Op basis van de praktijkcasussen *verklaren* hoe relaties tussen concepten uit het onderzoeksmodel tot stand komen.

De case studie ging in op alle deelvragen in dit onderzoek, maar legde het accent op het deel van de vragen dat ingaat op hoe bepaalde concepten met elkaar samenhangen.

#### 4.1.2 Procedure en dataverzameling

De case studie was gericht op vijf scholen waar twee of meer leraren hebben deelgenomen aan de training 'Anders kijken naar kinderen'. Minimaal twee weken na de training hebben de onderzoekers een dag onderzoek gedaan op de locatie van de school. Dit onderzoek bestond uit drie delen:

- Een *observatie* van een samenwerking tussen schoolleider en leraren rondom de casus "Raymond". De deelnemers aan de training, één directe collega van de deelnemers, de intern begeleider en de schoolleider kregen de casus "Raymond" voorgelegd. Raymond is een jongetje met specifieke zorgbehoeftes. De groep werd vervolgens gevraagd om met elkaar een ontwikkelingsperspectief (voorheen 'behandelplan') te schrijven voor Raymond. De casus en het ontwikkelingsperspectief volgden dezelfde opzet als in het veld-experiment. De deelnemers konden gebruikmaken van een laptop, waarmee ze hun ideeën uittypten in Microsoft Word. Het samenwerkingsproces is vastgelegd met audio en video. Naderhand observeerden twee onderzoekers de video's. Zie bijlage D voor de casus Raymond en de opdracht voor het schrijven van het ontwikkelingsperspectief.
- *Groepsinterview*. Na de behandeling van de casus en het schrijven van het ontwikkelingsperspectief, werden de respondenten als groep geïnterviewd gedurende 30 tot 45 minuten. Dit groepsinterview was met name gericht op hun samenwerkingsproces rondom de casus. In dit interview werden de respondenten bevraagd op transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie. Dit groepsinterview werd integraal uitgeschreven in een interviewverslag.
- *Individuele interviews*. Tot slot zijn vrijwel alle deelnemers aan de casusbespreking individueel geïnterviewd. Dit interview keek deels terug op de samenwerking rondom de casus Raymond. Verder ging het interview in op de opbrengsten van de training, de condities en breder op professionalisering rondom passend onderwijs in de school. De verschillende individuele interviews zijn vastgelegd in een interviewverslag en ter goedkeuring voorgelegd aan de respondent, als een vorm van 'member check'.

#### 4.1.3 Respondenten

In totaal hebben negentien respondenten deelgenomen aan de case studie. Elf van hen waren deelnemer aan de training, vier waren directe collega van een deelnemer en vier waren schoolleider. Op een school (school C) konden schoolleider en directe collega's niet meedoen, omdat de schoolleider kortgeleden was uitgevallen waardoor de werkdruk ook voor de leerkrachten te hoog was. Zeventien van de negentien respondenten hebben deelgenomen aan alle onderdelen van de case studie (casusbespreking, groepsinterview en individueel interview). Twee respondenten konden in verband met tijdgebrek niet deelnemen aan een individueel interview. Eén van hen was deelnemer aan de training, de ander was directe collega van deelnemers. Zie tabel 4.1 voor een overzicht van de deelnemers en scholen. Om de anonimiteit te waarborgen zijn de namen van de scholen vervangen door letters. De namen van de deelnemers zijn gefingeerd om de leesbaarheid van de resultaten te vergroten en tegelijkertijd anonimiteit te waarborgen.

Tabel 4.1. Overzicht van de scholen en deelnemers van de case studie

<b>Algemene gegevens deelnemers case studie</b>					
Totaal aantal respondenten	19				
Aantal mannen / vrouwen	2 / 17				
Aantal deelnemers training / schoolleiders / intern begeleiders / collega's	11 / 4 / 4 / 3				
Leeftijd: gemiddelde / laagste / hoogste	42.8 / 34 / 57				
Jaren werkzaam in het onderwijs: gemiddelde / laagste / hoogste	15.9 / 2 / 38				
Per school:	School A	School B	School C	School D	School E
<i>Schoolgegevens</i>					
Aantal leerlingen	101-200	301-400	301-400	101-200	201-300
Regio	Midden	Noord	Noord	Noord	Midden
Oriëntatie	Christelijk	Katholiek	Openbaar	Christelijk	Katholiek
<i>Deelnemers case studie</i>					
Deelnemers training	Cynthia & Imme	Loes & Yvette	Joop & Merel	Janne, Maaike & Antje	Nina & Laura
Intern begeleider	Cynthia*	Yvette*	-	Janne*	Eveline
Collega	Heike	Gerda	-	Annette	-
Schoolleider	Iris	Lydia	-	Berend	Debbie

Notitie. De namen van de deelnemers aan de case studie zijn gefingeerd. \*De intern begeleider nam deel aan de training en staat daarom dubbel vermeld in de tabel.

#### 4.1.4 Instrumenten

Voor de observatie van de samenwerking rondom de casus Raymond werd gebruikt gemaakt van de volgende instrumenten:

- Casus Raymond uitgeschreven op tafel: een A4 met een beschrijving van de situatie van leerling 'Raymond', waarvoor de groep een ontwikkelingsperspectief moest schrijven (zie bijlage D).
- Vragen bij casus op tafel: een A4 met de opdracht tot het schrijven van een ontwikkelingsperspectief voor Raymond. Deze opdracht bestond in totaal uit zes vragen (zie bijlage D).
- Ontwikkelingsperspectief op laptop: de groep kon voor het uitwerken van hun ontwikkelingsperspectief gebruik maken van een laptop met Microsoft Word. Iedere groep kreeg hetzelfde format voor het uitwerken van het ontwikkelingsperspectief.
- Video-opname samenwerking: de samenwerking rond de casus is vastgelegd met audio en video voor observatie naderhand.

Voor het groepsinterview en de individuele interviews werd een interviewleidraad gebruikt (zie bijlage E). De interviews volgden een semigestructureerde opzet met startvragen voor de verschillende concepten uit het conceptueel model. Waar nodig vroeg de onderzoeker door op de antwoorden van de respondent. De verschillende interviews richtten zich op alle concepten uit het onderzoeksmodel zodat de concepten vanuit verschillende perspectieven bestudeerd konden worden. Ieder interview had wel een eigen specifiek accent. Het groepsinterview richtte zich met name op de samenwerking rondom de casus Raymond en de resultaten die de groep daarmee bereikte. De interviews met de deelnemers legden een accent op de leeropbrengsten uit de training. De interviews met collega's richtten zich in het bijzonder op gespreid leiderschap, persoonlijk leiderschap en leeropbrengsten in het team. Met de directeur gingen we vooral in op transformationeel leiderschap.

## 4.2 Analyse

Er is om te beginnen een within case analyse gedaan (zie paragraaf 4.3 voor de resultaten). Hierna volgde een cross case analyse (zie paragraaf 4.4 voor de resultaten).

### 4.2.1 *Within case analyse*

Voor de within case analyse zijn alle databronnen (het uitgeschreven ontwikkelingsperspectief, de videoanalyse, het groepsinterview en de verschillende individuele interviews) per school geanalyseerd. Hieronder volgt per databron een beschrijving van hoe deze is geanalyseerd:

- De ontwikkelperspectieven zijn door twee onderzoekers beoordeeld op consistentie en mate waarin inzichten uit de training erin terugkomen.
- De video's van de samenwerkingen zijn door twee onderzoekers geobserveerd op transformationeel leiderschap en gespreid leiderschap. Hiervoor maakten de onderzoekers gebruik van een observatie-instrument. Ieder moment in de samenwerking waarin voorbeelden van gespreid leiderschap of transformationeel leiderschap zichtbaar werden (zowel in positieve als in negatieve zin), is vastgelegd door de onderzoekers in dit observatie-instrument. Van ieder moment werd het tijdstip, de betrokkenen, het concrete gedrag van de betrokkenen en een eerste interpretatie van de onderzoekers vastgelegd.
- Voor de analyse van de groepsinterviews en individuele interviews is ten eerste een codeboek ontwikkeld op basis van het conceptueel model. Relevante passages uit de verschillende interviewverslagen zijn gecodeerd met behulp van dit codeboek in Nvivo for Mac (software voor kwalitatieve analyses, versie 10.2.2).

### 4.2.2 *Cross case analyse*

Om de data cross case te analyseren, is een conceptueel geclusterde matrix (Miles, Huberman, & Saldana, 2013) ontwikkeld, die de data uit de verschillende databronnen systematisch weergeeft, gecategoriseerd per school. In de matrix representeren de rijen de verschillende databronnen per school (observaties, groepsinterviews en individuele interviews) en de kolommen de concepten uit het onderzoeksmodel. Voor het invullen van de matrix is gebruik gemaakt van alle gecodeerde interviewdata, de beoordeling van de ontwikkelperspectieven en de observaties van de samenwerking. In de matrix is ook per concept een rij opgenomen die een beschrijving geeft voor dat concept voor die specifieke school van alle databronnen tezamen. Op basis van deze matrix is het mogelijk om specifieke verbindingen tussen de concepten te leggen en hier hebben wij onze conclusies op gebaseerd.

### 4.2.3 *Betrouwbaarheid*

Om de betrouwbaarheid van het analyseproces te waarborgen is een aantal stappen ondernomen, gebaseerd op Miles et al. (2013). Deze stappen zijn: (1) het vaststellen van de definities van de concepten, (2) het gebruik van verschillende databronnen, (3) controle van analyses tussen twee onderzoekers en (4) controle van het proces door een derde onderzoeker. Hieronder volgt een toelichting op de stappen.

Voor de eerste stap is een overzicht gemaakt van alle concepten en bijbehorende definities. Deze definities zijn tot stand gekomen op basis van het theoretisch kader en vanuit consensus tussen de onderzoekers. In stap 2 is het overzicht van stap 1 gebruikt om de analyse-instrumenten voor de verschillende databronnen (de video's met de samenwerking rond de casus, de groepsinterviews en de individuele interviews) te ontwikkelen. Hierdoor werd het mogelijk om congruent vast te stellen wat de verschillende databronnen zeggen over de concepten. In stap 3 werden de groepsinterviews, ontwikkelperspectieven en individuele interviews gecodeerd

door één onderzoeker. De codering is naderhand gecontroleerd door een tweede onderzoeker op consistentie. De video's van de samenwerkingen zijn gelijktijdig geanalyseerd door twee onderzoekers, waarbij de codering tot stand kwam vanuit consensus. Voor stap 4 zijn alle overwegingen van de twee onderzoekers rond het analyseproces vastgelegd. Deze overwegingen zijn voorgelegd aan een derde onderzoeker ter controle (peer review).

## 4.3 Resultaten

Deze paragraaf beschrijft vrij uitvoerig de bevindingen van de vijf casussen. Wij kiezen voor een uitgebreide, praktijk nabije beschrijving per casus omdat de concepten transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie niet eerder in onderlinge samenhang en gezamenlijk in relatie tot professionele ontwikkeling zijn onderzocht. Bovendien zijn de uitvoerige en diepgaande beschrijvingen nodig om gespreid leiderschap nader te conceptualiseren. Tot slot heeft de onderzoeks aanpak met verschillende databronnen een rijk en compleet beeld gegeven vanuit verschillende perspectieven. De beschrijvingen zijn voor de geïnteresseerde lezer waarschijnlijk zeer de moeite waard. Voor andere lezers biedt de cross case analyse in paragraaf 4.4 en het conclusiehoofdstuk (hoofdstuk 5) een beknoptere weergave van het (gehele) onderzoek.

De vijf casussen worden toegelicht per concept uit het conceptueel model (zie figuur 1): leeropbrengsten training, overige leeractiviteiten en leeropbrengsten, transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en intrinsieke motivatie. Persoonlijk leiderschap is daar op een aantal punten doorheen verweven.

### 4.3.1 School A

Bij school A hebben schoolleider Iris, intern begeleider Cynthia en leraren Heike en Imme meegedaan aan alle onderdelen van de case studie. Cynthia en Imme waren deelnemers van de training 'Anders kijken naar kinderen'.

#### *Leeropbrengsten training school A*

In het ontwikkelingsperspectief maakt de groep minimaal gebruik van kennis uit de training die Cynthia en Imme volgden. Bij de stappen die zij willen zetten om Raymond te helpen, staat te lezen dat de groep de "leerstijl van het kind, inclusief motoriek" in kaart wil brengen. De observatie van de samenwerking wijst er op dat Heike - die het ontwikkelingsperspectief uittipte - deze informatie aan het einde van het gesprek heeft toegevoegd aan het plan, echter zonder goed te begrijpen waar dit over gaat (zie observaties bij 'gespreid leiderschap' verderop). In het groepsinterview na de casusbespreking zegt Heike dat een toelichting van Cynthia op de motorische ontwikkeling van kinderen voor haar "heel snel" ging en dat het "niet binnen" kwam. Van collectieve leeropbrengsten van de training is hier dan ook geen sprake. De individuele interviews bevestigen dit. Schoolleider Iris zegt dat er weinig van de training bij het team terecht is gekomen. Zij geeft aan dat de intern begeleider die kennis er regelmatig "bij zou moeten pakken". Ook Heike heeft nauwelijks kennis van de deelnemers opgepikt. Deelnemer Cynthia geeft in haar individuele interview een mogelijke verklaring voor dit gebrek aan teamopbrengsten:

*"Dat hoort wel een beetje bij het onderwijs. Er gaat veel verloren in de waan van de dag. Ik vind het hectisch, er komt veel op je af. Ik vind het een uitdaging om gevolg te geven aan persoonlijke of teambrede scholing. Om dan ook daadwerkelijk iets te laten veranderen op de werkvloer van alle dag. [...] Dat implementeren en borgen is moeilijk".*

In de individuele interviews met deelnemers Cynthia en Imme komt naar voren dat zij zelf wel kennis hebben opgedaan in de training. Dit geldt met name voor Cynthia. Zij vertelt dat de motorische en cognitieve ontwikkeling van kinderen nauw met elkaar samenhangen en dat er verschillende type kinderen zijn die verschillende

interventies nodig hebben (kennis). In haar analyse van kinderen betreft ze nu vaker de motorische ontwikkeling (vaardigheden). Zowel Cynthia als Imme vertellen bovendien dat zij (klap)spelletjes uit de training toepassen, bijvoorbeeld in de pauze, om conflicten te voorkomen (vaardigheden). Imme geeft daarentegen aan de inzichten uit de training maar moeilijk toe kunnen passen op een aantal "probleemleerlingen" bij haar in de klas (gebrek aan toegepaste bekwaamheid).

#### *Overige leeractiviteiten en overige leeropbrengsten school A*

Welke andere leeractiviteiten ondernemen de collega's op school A om vraagstukken rondom passend onderwijs op te lossen? Wat opvalt is dat het gehele team tweemaal per week (op dinsdag en donderdag) een gezamenlijke leerlingbespreking heeft. Dit komt naar voren in het groepsinterview en de individuele interviews met Iris en Imme. Deze leeractiviteit op teamniveau heeft - ondanks dat het op vaste momenten georganiseerd wordt - een sterk informeel karakter. De leerkrachten zitten bij elkaar met een kop koffie en bespreken wat er die dag is gebeurd met leerlingen. In het groepsinterview noemt Heike deze leerlingbesprekingen leerzaam: "Dan hoor je hoe een ander het doet en ga je het ook eens proberen". Echter, interventies die specifiek worden ingezet op een leerling, lijken vooral te ontstaan vanuit groepsbesprekingen tussen leerkracht en intern begeleider (leeractiviteit op individueel niveau van de leraar). Dit komt naar voren in het groepsinterview en de individuele interviews met Iris en Heike. Heike vertelt bijvoorbeeld over een beloningssysteem voor goed gedrag, dat zij met de intern begeleider ontwikkelde voor een jongetje in haar klas. Dit had ook een positieve (leer)opbrengst op individueel niveau: de leerling gedraagt zich nu veel beter.

Schoolleider Iris noemt nog een leeractiviteit op schoolniveau die de collega's de komende vier jaar gaan ondernemen: een vierjarig traject van "team- en schoolontwikkeling", met als doel om meer handelingsgericht te werken. De andere respondenten maken hier geen melding van. Tot slot hebben sommige respondenten hun eigen individuele leeractiviteiten, zoals cursussen vanuit het samenwerkingsverband (Cynthia) en kindgesprekken (Heike).

#### *Transformationeel leiderschap school A*

Op welke wijze ondersteunt schoolleider Iris de professionele ontwikkeling van leraren in haar school, en meer specifiek het leren van de deelnemers aan de training? Tijdens de casusbespreking observeren wij geen voorbeelden van intellectuele uitdaging, persoonlijke betrokkenheid of visieontwikkeling. In het algemeen valt op dat Iris vrij taakgericht te werk gaat tijdens de casusbespreking. Gedurende grote delen van de casusbespreking, en dan met name in het tweede deel, maakt Iris weinig oogcontact met de anderen. Ze kijkt meestal naar het opdrachtblad op tafel of naar het scherm van de laptop. Hierdoor lijkt zij -waarschijnlijk onbedoeld- weinig uitnodigend naar de anderen om invloed uit te oefenen. Echter, in het groepsinterview na de casusbespreking vertelt Iris dat zij altijd vraagt naar wat collega's hebben geleerd op een cursus.

Uit de individuele interviews komt het volgende naar voren over transformationeel leiderschap van schoolleider Iris. Zelf zegt Iris dat zij leerkrachten motiveert om niet enkel de methodes te volgen, maar zelf na te denken. Dit doet zij door reflectieve vragen te stellen en lessen te observeren. Hoewel wij dit bij de casusbespreking dus niet observeren, bevestigt Heike dat de schoolleider deze rol voor haar soms vervult. Wanneer Heike zich bijvoorbeeld vooral focust op wat misgaat, wijst Iris haar ook op de dingen die al wel goed gaan. Dit is een voorbeeld van intellectuele uitdaging. Verder heeft Iris een van de leerkrachten (Imme) gestimuleerd om mee te doen aan 'Anders kijken naar kinderen'. Dit deed zij omdat Imme een lastig jongetje in de klas had. Volgens Iris was Imme's "leerkrachtgedrag" mede van invloed op de situatie. Ook dit heeft veel weg van intellectuele uitdaging.

In de individuele interviews komt sterk naar voren dat de schoolleider persoonlijke betrokkenheid laat zien. Iris vindt het belangrijk dat leerkrachten hun "verhaal" bij haar kwijt kunnen. Imme en Heike zeggen beiden dat zij bij Iris inderdaad steun vinden wanneer zij het zwaar hebben. De duidelijke manifestatie van persoonlijke betrokkenheid hangt mogelijk samen met de zwaarte van de leerlingpopulatie op school A. In haar individuele interview zegt Imme dat het hier "best wel heftig is". Er zijn veel "bijzondere gevallen" en "gedragsproblemen". Ook Iris benoemt dat er sprake is van veel gedragsproblematiek onder de leerlingen op school A.

Tot slot zegt de schoolleider het belangrijk te vinden een visie uit te dragen zodat de school zich blijft ontwikkelen. Heike geeft aan dat de schoolleider hier regelmatig "voorstellen" voor doet.

### *Gespreid leiderschap school A*

Tijdens de casusbespreking observeren wij elf voorbeelden van iemand die invloed verwerft. In acht gevallen gaat het om collega's die invloed verwerven op basis van communicatieve vaardigheden. Een voorbeeld is Heike die, nadat iedereen de casus in stilte heeft gelezen, het gesprek stuurt in de richting van het beantwoorden van vraag 1 (*in hoeverre voelen jullie je bekwaam?*). Een ander voorbeeld is Imme, die graag onderzoekende vragen stelt om de groep een breder perspectief op de casus te geven. In het eerste deel van het gesprek krijgt Imme die invloed twee keer toegekend, en volgt de groep haar vragen. In het tweede deel, wanneer de groep volledig gericht is op het afmaken van het plan, doet Imme niet zo nadrukkelijk meer mee. Bijna halverwege het gesprek verwerft schoolleider Iris invloed op wat er in het ontwikkelingsperspectief moet komen. Zij lijkt dit vooral te doen op basis van haar formele rol. Op twee momenten observeren wij voorbeelden van invloed verwerven op basis van expertise. Echter, beide pogingen om te verwerven worden niet toegekend. Het eerste voorbeeld is Heike die voorstelt om meer te onderzoeken wat in de klas anders kan om Raymond te helpen. Het tweede voorbeeld is intern begeleider Cynthia, die gedurende het gehele gesprek haar kennis over autisme en aanverwante stoornissen wil inbrengen. Zij benoemt meermalen de kenmerken van autisme, die ze ook terugziet bij Raymond. De anderen gaan zelden op haar opmerkingen in en Cynthia krijgt geen toekenning. Wellicht heeft dit te maken met de wijze waarop zij communiceert. Ze stelt weinig vragen, ook niet over hoe de anderen haar ideeën interpreteren. Dit wijst op een gebrek aan persoonlijk leiderschap. Het kan er ook mee te maken hebben dat haar formele rol op dit moment onduidelijk is binnen de stichting.

Op vier momenten observeren we specifieke uitnodigingen (toekenningen) om invloed uit te oefenen. Alle toekenningen zijn op basis van expertise. Imme vraagt aan het begin van het gesprek bijvoorbeeld aan Heike om haar ervaringen te delen met een leerling in haar klas die vergelijkbare problematiek heeft als Raymond. Een van de vier uitnodigingen is specifiek gericht aan de deelnemers van de training, om hun opgedane expertise in te zetten. Helemaal aan het eind van de casusbespreking vraagt Iris aan Imme en Cynthia of er nog "iets van de opleiding" in het ontwikkelingsperspectief moet. Cynthia doet een poging om uit te leggen dat de inzichten uit de training kunnen helpen om meer inzicht te verkrijgen in de situatie van Raymond. Iris gaat niet in op die toelichting. Daarna doet Cynthia nog een tweede poging door te vertellen over verschillende leerstijlen van leerlingen. Dit wordt door Heike -die het ontwikkelingsperspectief aan het afmaken is op de laptop- beantwoord met een "Klaar!" (verwijzend naar het ontwikkelingsperspectief en kijkend naar de onderzoekers). In deze fase van het gesprek lijkt Heike -die wellicht de tijdsdruk van de opdracht voelt- volledig gericht op het afmaken van het plan. De reactie van Cynthia is: "Dan zeggen we ook niks meer". Iris stelt vervolgens voor om toch iets in het plan op te nemen over de leerstijlen en dat gebeurt.

Hoe verder de tijd vordert, hoe meer er twee groepjes lijken te ontstaan die niet echt met elkaar samenwerken. Aan de ene kant werken Iris en Heike voortvarend aan de vragen uit de opdracht. Aan de andere kant haken Cynthia en Imme steeds meer af. Dit is des te meer opvallend aangezien zij beiden deelnemer aan de training waren. Dit wijst op een gebrek aan de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Heike laat op een moment zelfs een negatief voorbeeld van invloed toekennen zien. Cynthia vertelt iets over de motorische ontwikkeling van kinderen, waarop Heike zegt: "Ja, maar dit is teveel om allemaal op te schrijven".

Gedurende het gehele gesprek valt in het algemeen op dat er niet gewerkt wordt vanuit een visie of toekomstbeeld op passend onderwijs, of iets wat de groep wil met of voor Raymond. Het gesprek is enkel actiegericht. Dit wijst op een gebrek aan alignment en verklaart mogelijk waarom er twee groepen ontstaan in het gesprek. Opvallend genoeg zegt Heike in haar individuele interview toch dat zij en haar collega's op school "allemaal het kind centraal zetten".

Wij observeren dus twee sporen in het gesprek. Aan de ene kant is er de actiegerichtheid, aan de andere kant de meer onderzoekende stijl van werken. Deze twee sporen worden in het bijzonder vertegenwoordigd door

respectievelijk Heike en Cynthia. Bovendien observeren wij dat beide sporen elkaar niet goed weten te vinden in de casusbespreking. Het valt daarom des te meer op dat Cynthia en Heike in het groepsinterview zeggen blij te zijn met de rol die de ander op zich nam (respectievelijk “nadenken” en “notuleren”). Verder zegt de hele groep te vinden dat zij elkaar goed aanvulden in het gesprek. Of de respondenten dit echt vinden, of dat zij sociaal wenselijk antwoordden, kunnen wij moeilijk inschatten. Het gaat in ieder geval in tegen onze observatie.

In de individuele interviews geven Heike en Cynthia weer net iets anders prijs. Zij herkennen hun verschillende profielen, maar lijken het (soms) ook lastig te vinden om de ander leiderschap te gunnen. Heike zegt bijvoorbeeld dat je tijdens teamvergaderingen de snelheid erin moet houden. Cynthia op haar beurt zegt dat Heike soms te snel haar mening klaar heeft, wat wijst op een gebrek aan persoonlijk leiderschap bij Heike. Bovendien wijst dit er op dat de uitspraken in het groepsinterview toch sociaal wenselijk waren. Het is een conflict dat zichtbaar wordt in de casusbespreking, waar de betrokkenen last van zeggen te hebben, maar wat in het plenaire niet openlijk besproken wordt.

Overigens is er binnen deze school wel degelijk sprake van leerkrachten die invloed uitoefenen. Dit wordt ook formeel erkend. Zo kwam Heike bijvoorbeeld met het idee om de leerlingbesprekingen twee maal per week te doen (zie ‘leeractiviteiten’). De intern begeleider stuurt deze groepsoverleggen aan.

#### *Intrinsieke motivatie school A*

Imme zegt dat zij meedeed aan de training vanwege specifieke probleemkinderen in haar klas (dit is een voorbeeld van competentie). Cynthia geeft aan het leuk te vinden om samen de training te volgen, een voorbeeld van de behoefte aan verbondenheid. In het groepsinterview geeft Imme nog aan dat het waardevol is om samen met collega’s de casus van een kind te bespreken. Hierdoor leer je elkaar beter kennen en weet je weer dat je er niet alleen voor staat. Dit is ook een voorbeeld van de behoefte aan verbondenheid.

#### *Samenvatting case school A*

Voor school A valt het volgende op rondom de concepten uit het onderzoeksmodel. De leraren hebben individueel geleerd van de training. Echter, op team- en schoolniveau stellen wij geen leeropbrengsten vast. Binnen de school is een mooie balans tussen formele en informele leeractiviteiten voor passend onderwijs. Volgens de schoolleider zelf en haar leraren laat zij diverse gedragingen van transformationeel leiderschap zien. Toch zien wij hier tijdens de casusbespreking geen voorbeelden van. Gespreid leiderschap komt tijdens de casusbespreking niet constructief van de grond. Er is met name gebrek aan alignment waardoor er twee groepen ontstaan.

#### *4.3.2 School B*

Bij school B hebben schoolleider Lydia, leraar Loes en intern begeleider Yvette meegedaan aan alle onderdelen van de case studie. Loes en Yvette waren beiden deelnemer aan de training ‘Anders kijken naar kinderen’. Tijdens de casusbespreking en het groepsinterview was ook collega leraar Gerda aanwezig. Wegens tijdgebrek deed zij niet mee aan een individueel interview.

#### *Leeropbrengsten training school B*

In het ontwikkelingsperspectief maakt de groep geen gebruik van kennis uit de training. Bovendien valt in het ontwikkelingsperspectief op dat de groep slechts twee van de vijf vragen heeft beantwoord (vragen 1 en 2). In het groepsinterview na de casusbespreking geeft de groep unaniem aan niet tevreden te zijn met hun eindproduct. Tijdens de casusbespreking observeren wij dat er nauwelijks gesproken wordt over de kennis en vaardigheden uit de training van Loes en Yvette. Helemaal aan het eind van de casusbespreking deelt Loes wel de gedachte dat de problemen bij Raymond ook met zijn motoriek te maken kunnen hebben, maar dit wordt niet



in het plan opgenomen (zie ook 'gespreid leiderschap'). In het groepsinterview bevestigt deelnemer Loes dat de training geen rol heeft gespeeld tijdens de casusbespreking. Zij verklaart dit doordat de training "te specifiek op het lichaam en de rijping" gericht is en daardoor niet bruikbaar was voor de casus van Raymond.

Ondanks het gebrek aan toepassing van de training in het ontwikkelingsperspectief, beschrijven Loes en Yvette in hun interviews wel diverse individuele leeropbrengsten die zij hebben opgedaan in de training. Beiden noemen het inzicht dat motorische ontwikkeling voorwaardelijk is voor de cognitieve ontwikkeling. Loes spreekt hier zelfs van een "eye-opener". Zij geeft aan dat ze nu meer op zoek gaat naar wat er achter zit wanneer een kind niet goed schrijft of de tafels moeilijk onder de knie krijgt (attitude). Yvette vertelt dat de training haar een "breed kader" heeft gegeven om naar kinderen te kijken en dat ze zich bewuster is geworden van haar eigen rol (kennis). Beiden passen klaspelletjes toe in de klas en Loes gebruikt bovendien een bak met materiaal om het motorische te ondersteunen (vaardigheden). Hoewel Loes aangeeft een sterke behoefte te voelen om haar inzichten uit de training te delen met collega's (ze noemt dat "het woord doorgeven": attitude), hebben zij noch Yvette dit gedaan. Schoolleider Lydia vertelt in haar individuele interview dat Loes en Yvette enthousiast terugkwamen, maar dat er nog geen tijd is geweest om de kennis en inzichten te delen met het team. Teamopbrengsten hebben wij dan ook niet vastgesteld. Opvallend is dat zowel Loes als Yvette enthousiast terugkwam van de training, maar dat Loes tegelijkertijd niet ziet hoe de inzichten uit de training haar kunnen helpen om vraagstukken rondom passend onderwijs op te lossen (zie ook hierboven).

#### *Leeractiviteiten en overige leeropbrengsten school B*

Hoe krijgt het leren rondom passend onderwijs in school B vorm? Schoolleider Lydia beschrijft in haar individuele interview een uitvoerig formeel professionaliseringsprogramma. Er zijn leerkrachten die de master SEN volgen en een coachingscursus (individuele leeractiviteiten). De stichting biedt speciaal voor intern begeleiders professionalisering rondom passend onderwijs aan (individuele leeractiviteit). Twee keer per jaar is er collegiale consultatie (team leeractiviteit). Bovendien is er een werkgroep 'sociaal emotionele ontwikkeling' (team leeractiviteit). Deze werkgroep wordt getrokken door vier leraren. Lydia zit zelf in de werkgroep om "bepaalde dingen te versnellen". Bijvoorbeeld de beslissing om een externe spreker naar de school te laten komen, kan zij makkelijk maken. De werkgroep komt iedere maand met een concreet voorstel om iets anders te doen. Zo kwam de werkgroep bijvoorbeeld met het idee om leerlingen standaard een hand te geven bij binnenkomst in het klaslokaal. Dat wordt dan een maand lang uitgeprobeerd door het hele team. Dan vindt er evaluatie plaats en beslist het team of ze het idee structureel willen invoeren. Ook Loes noemt de werkgroep als leeractiviteit in haar individuele interview. Zij vertelt dat de werkgroep ook een experiment heeft opgezet bij de kleuterklassen waarin leraren verschillende rollen aannamen ten opzichte van kinderen. Dat helpt. Loes merkt bijvoorbeeld dat een kind dat zich normaalgesproken hulpeloos opstelt, dat niet meer doet wanneer zij hem serieus aanspreekt. Lydia noemt dit ook in haar interview, en zegt dat leerkrachten hier zeker van hebben geleerd. Tot slot noemt Lydia nog de ambitie om vanaf volgend schooljaar een speciale werkgroep 'passend onderwijs' te starten. Daar zullen vier leerkrachten in plaatsnemen die de master SEN hebben gevolgd. De voorzitter van die werkgroep is de intern begeleider. De werkgroep zal alle cases en problemen samen bespreken en leraren adviseren.

Ondanks het rijke formele professionaliseringsprogramma, noemen Loes en Yvette beiden in hun individuele interview dat er op school weinig ruimte is om met elkaar over specifieke problemen of kinderen te praten. Ook in het groepsinterview komt dit naar voren. Opvallend is dat de respondenten hier zeggen het zo leerzaam te vinden om in deze samenstelling over een specifieke leerling te praten (Raymond), maar dat dit gewoonlijk niet gebeurt. Dit is mogelijk ook een verklaring waarom er geen teamopbrengsten van de training zichtbaar zijn bij school B. Loes vertelt dat de school vanaf volgend jaar wel start met intervisie.

#### *Transformationeel leiderschap school B*

Op welke wijze ondersteunt schoolleider Lydia de professionele ontwikkeling van leraren in school B? In haar individuele interview zegt zij zelf dat ze leraren stimuleert om opleidingen te volgen en dat ze leraren met een

vraag in contact brengt met leraren die daar verstand van hebben. Dit kun je zien als een vorm van intellectuele uitdaging. Echter, Lydia zegt zelf ook dat zij vanwege tijdgebrek de deelnemers aan de training niet heeft geholpen om het geleerde in de praktijk te brengen. Loes zegt in haar individuele interview dat de schoolleider onvoldoende op de hoogte is van de kwaliteiten van de leraren, wat intellectuele uitdaging juist weer bemoeilijkt.

Tijdens de casusbespreking observeren wij geen voorbeelden van transformationeel leiderschap. De opdracht is erop gericht om een ontwikkelingsperspectief te schrijven waarmee Raymond binnen de school geholpen kan worden. De groep lijkt gedurende het gesprek echter te twijfelen of zij hiertoe bekwaam zijn. De betrokkenen vinden het vaak lastig om tot antwoorden te komen op de vragen uit de opdracht. Bij vraag 1 over handelingsbekwaamheid bijvoorbeeld valt de groep stil en besluiten ze eerst alle andere vragen door te nemen, maar nog niet te beantwoorden. Bijna aan het eind zegt Gerda als het even stilvalt: "Ik vind het wel moeilijk hoor". Yvette en Loes beamen dit. Het lukt Lydia niet om de twijfel bij de leraren weg te nemen. In zekere zin observeren wij zelfs gedrag dat het vermogen van de groep om het probleem op te lossen inperkt, in tegenstelling tot bijvoorbeeld schoolleider Debbie (zie verderop bij school E). Vrijwel aan het eind vraagt Lydia zich hardop af: "Kun je zoiets schrijven als je het kind niet kent? Je gaat niet een handlingsplan schrijven als het kind niet bij jou zit". Toch geeft Loes vlak daarna aan dat de casus Raymond haar doet denken aan een leerling bij hen op school. Alle anderen reageren instemmend. Leerlingen als Raymond zijn dus wel realiteit op school B.

In het groepsinterview naderhand geven de leerkrachten wel aan dat de schoolleider met haar vraag de veiligheid van de leerkrachten in de gaten hield. Daarmee bedoelen ze vermoedelijk dat Lydia ervoor waakte dat het niet teveel zou worden voor de leraren. Hoewel dit de intentie geweest kan zijn van Lydia, heeft het mogelijk ook het vertrouwen van de groep geschaad om deze opdracht te volbrengen.

Lydia nodigt Loes en Yvette tijdens de casusbespreking niet uit om hun kennis uit de training in te zetten bij het schrijven van het ontwikkelingsperspectief.

In het algemeen is Loes van mening dat andere zaken (zoals de verbouwing van het schoolgebouw) prioriteit lijken te hebben boven het team. Dit wijst op een gebrek aan persoonlijke betrokkenheid van Lydia. Yvette vertelt juist het prettig te vinden dat de schoolleider haar soms vraagt hoe het gaat, hoewel ook daar meestal te weinig tijd voor is.

In de observatie en de interviews hebben wij geen voorbeelden van visieontwikkeling geïdentificeerd.

### *Gespreid leiderschap school B*

Tijdens de casusbespreking observeren wij veertien momenten waarop iemand invloed verwerft. Zes keer wordt invloed verworven op basis van coördinerende vaardigheden, meestal op de richting van het gesprek. Een voorbeeld is Yvette, die na het lezen van de casus voorstelt: "Zullen we eerst kijken wat stimulerend en belemmerend is voor hem?". Vijf keer reageren de anderen instemmend op dit soort voorstellen. Eén keer wordt deze invloed niet toegekend, maar komt er een tegenvoorstel. Acht maal tijdens de casusbespreking doet iemand een poging invloed te verwerven op basis van expertise. Die pogingen om te verwerven zijn telkens gericht op een ander aspect van de situatie bij Raymond. De ene keer gaat het over de mogelijke autistische trekken van Raymond, dan over de voorwaarden waaronder Raymond in de school kan blijven en dan weer over aanvullende informatie die nodig is voordat Raymond überhaupt op school kan komen. Vier keer wordt deze invloed niet beantwoord met een toekenning, twee keer wel. Twee keer ten slotte wordt het leiderschap wel instemmend ontvangen, maar vindt er geen duidelijk vervolg plaats. Een voorbeeld is de reactie op Loes, die inbrengt dat de groep ook naar Raymonds motorische kwaliteiten kan kijken. Het is onduidelijk of niet-deelnemers Lydia en Gerda echt begrijpen wat zij bedoelt. Loes' punt is in ieder geval niet in het ontwikkelingsperspectief terechtgekomen. In het algemeen observeren wij dat de betrokkenen niet op elkaars invloed doorwerken, zoals op scholen C en E wel gebeurt (zie verderop). Er wordt vooral instemmend geknikt als een ander iets zegt, vervolgens gebeurt er weinig. Dit wijst op een gebrek aan de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap.

Eén keer observeren wij een toekenning van leiderschap in de vorm van een specifieke uitnodiging door Loes aan Gerda. Loes vraagt Gerda naar een vergelijkbare leerling bij haar in groep 3.

Naderhand in het groepsinterview zegt Yvette wel dat ze het leuk vond hoe “iedereen zo zijn eigen input heeft”. Loes beaamt dit. Zo nam Yvette door het gesprek heen invloed vanuit haar rol als intern begeleider, bijvoorbeeld door samen te vatten en zo het gesprek te sturen. Schoolleider Lydia bewaakte meer dat het niet teveel wordt voor de leraren. Hoewel er dus inderdaad op verschillende terreinen invloed uitgeoefend wordt, observeren wij een gebrek aan samenhang in de samenwerking (zie hierboven).

Bovendien observeren wij tijdens de casusbespreking een gebrek aan afstemming (alignment). Dat betekent dat het gesprek geen richting heeft. De groep lijkt te twijfelen of ze bekwaam zijn (zie ook ‘transformationeel leiderschap’), en wisselt tussen de ambitie om Raymond binnen de school te helpen of ervoor te kiezen dat hij niet past. Er ontbreekt een gezamenlijk doel of uitgangspunt voor het schrijven van het ontwikkelingsperspectief, wat mogelijk verklaart waarom er in zoveel verschillende richtingen invloed wordt uitgeoefend. Yvette beaamt deze observatie in zekere zin tijdens het groepsinterview door te zeggen:

*“Als we in het begin concreet hadden gezegd ‘Hij komt bij jou in groep 3’, dan ga je misschien wat eerder in de actie. Dan is het misschien makkelijker”.*

In het groepsinterview bevestigen de deelnemers dat zij inderdaad “zoekende” waren gedurende de casusbespreking. Vergelijkbaar met onze observaties rondom alignment, zegt Loes tijdens het groepsinterview bijvoorbeeld:

*“Nu had ik het idee dat we af en toe een vraag stelden, maar niemand echt een reactie had en dan gingen we weer door. Dat frustreerde me ook een beetje”.*

Loes en Lydia geven aan dat een checklist met vragen die je jezelf moet stellen kan helpen om een casus als Raymond te analyseren. Loes merkt op dat de intern begeleider een dergelijke checklist zou moeten opstellen. Interessant genoeg kan het OER-EI (een instrument uit de training) daarvoor ook gebruikt worden. Loes herhaalt haar behoefte aan structuur in haar individuele interview. Hier geeft ze ook aan dat ze verwacht van de schoolleider dat zij aangeeft welke leerlingen wel en niet in de school passen.

Mogelijk hangt dit gebrek aan alignment samen met het gebrek aan visieontwikkeling door de schoolleider (zie ‘transformationeel leiderschap’).

Verder valt in school B rondom gespreid leiderschap nog op dat in de werkgroep passend onderwijs leraren zitting nemen die een opleiding hebben gevolgd of volgen. In zekere zin is dat dus geformaliseerde invloed op basis van expertise. Verder vertelt Yvette dat vraagstukken rondom passend onderwijs vaak opgelost worden via de formele lijn van leerkracht en intern begeleider. Dit wordt over het algemeen niet besproken met het team, tenzij er een “zorgarrangement” uit voortkomt.

### *Intrinsieke motivatie school B*

Loes vertelt in haar individuele interview dat het gebrek aan samenwerking en gezamenlijke leerlingbesprekingen ervoor zorgt dat ze zich er soms alleen voor voelt staan:

*“Ik vind wel dat leerkrachten er teveel alleen in staan en dan wordt het te zwaar. Leerkrachten zeggen soms dat ze het niet meer trekken maar twee maanden later staan ze nog steeds in dezelfde situatie. Waarom pakken we dat niet teambreed aan? Het is al eenzaam genoeg als je daarmee te dealen hebt in je klas. [...] Op de teamvergadering niet de paasviering evalueren, maar een casus bespreken”.*

Dit wijst op een behoefte aan verbondenheid, die onvoldoende wordt bevredigd.

Dit sluit ook aan bij de waardering die de groep heeft voor een gezamenlijke casusbespreking van Raymond (zie 'leeractiviteiten'). Verder vertelt Loes dat zij de training interessant vond omdat ze meer wilde weten over motorische ontwikkeling (competentie). Ze wil tools en middelen om te voorkomen dat het bij sommige kinderen uit de hand loopt.

#### *Samenvatting case school B*

Voor school B valt het volgende op rondom de concepten uit het onderzoeksmodel. De leraren hebben individueel geleerd van de training. Echter, op team- en schoolniveau stellen wij geen leeropbrengsten vast. Binnen de school zijn vooral formele maatregelen genomen om te professionaliseren voor passend onderwijs. Informeel leren herkennen wij veel minder. De schoolleider laat weinig gedrag van transformationeel leiderschap zien. Ook tijdens de casusbespreking zien wij hier geen voorbeelden van. Gespreid leiderschap komt tijdens de casusbespreking niet constructief van de grond. Er is met name gebrek aan alignment waardoor er verwarring ontstaat in de groep.

#### *4.3.3 School C*

Bij school C hebben leerkrachten Joop en Merel meegedaan aan alle onderdelen van de case studie. Beiden waren deelnemers van de training 'Anders kijken naar kinderen'. De schoolleider was ten tijde van het onderzoek uitgevallen en deed daarom niet mee. Dit zorgde bij de collega's van Joop en Merel voor veel extra werkdruk, waardoor ook zij niet mee konden doen aan de case studie.

Joop en Merel vertellen dat zij inhoudelijk eigenlijk niet tegen urgente vraagstukken rondom passend onderwijs aanlopen. Voor hen is vooral de werkdruk die gepaard gaat met passend onderwijs een zorg. Merel:

*"Vooral dat het toch best wel veel extra tijd vraagt. Je moet kinderen toch extra ondersteunen, je moet meer aandacht geven, meer contact maken, vaak ander werk aanbieden en dat betekent minder aandacht voor kinderen die het wat minder nodig hebben. Terwijl zij het ook nodig hebben. Dat is vooral waar ik tegenaan loop".*

#### *Leeropbrengsten training school C*

In het ontwikkelingsperspectief maken Joop en Merel op diverse plekken gebruik van kennis en inzichten uit de training. Zowel in de probleemanalyse, de doelen van hun plan als bij de stappen die zij willen zetten, verwijzen zij naar de motorische ontwikkeling van Raymond. Wij observeren dat Merel tijdens de casusbespreking voorstelt om motorische opdrachten in te zetten. De analyse van Joop en Merel is dat Raymond motorisch onvoldoende gerijpt is.

In de individuele interviews noemt vooral Merel waardevolle leeropbrengsten van de training. Zij noemt het een "eye-opener" dat de motorische en fysieke rijping voorwaardelijk is voor het cognitieve. Dit had zij op de pabo niet geleerd. Ze zegt dat ze kinderen na de training ook anders ging observeren:

*"Na de cursus zag ik bij leerlingen dat ze iets niet konden en dat het daar [motorische ontwikkeling, red.] wel eens mee te maken kon hebben. En dat was echt nieuw voor mij. Dat mag zeker op pabo's en op andere plekken aan de orde komen".*

Merel geeft ook een voorbeeld van hoe zij die kennis toepaste in de klas. Een jongen had moeite met lezen. Tijdens de vakantie heeft Merel zijn ouders aangemoedigd om oefeningen te doen om de fijne motoriek van hun kind te stimuleren. De ouders deden dit en na de vakantie ging het lezen veel beter.

Joop daarentegen noemt geen of nauwelijks individuele leeropbrengsten. Hij lijkt een aantal flarden te hebben

onthouden. Hij stelt bijvoorbeeld vrij algemeen dat hij heeft ingezien dat de motorische ontwikkeling ook samenhangt met de ontwikkeling van de hersenen. Hierbij moet vermeld worden dat Joop slechts bij twee van de drie trainingsmomenten aanwezig was.

Merel en Joop hebben (nog) niets aan hun collega's laten weten over de training, en van team- of schoolopbrengsten is dus geen sprake.

#### *Overige leeractiviteiten en overige leeropbrengsten school C*

Welke andere leeractiviteiten ondernemen Joop en Merel in het kader van passend onderwijs, naast 'Anders kijken naar kinderen'? Informeel contact tussen collega's (leeractiviteit op teamniveau) lijkt hoog in het vaandel te staan op school C. Zowel Joop als Merel geeft aan (in het groepsinterview en in hun individuele interviews) dat de open opzet van hun schoolgebouw hierbij van belang is. Lokalen zijn niet van elkaar gescheiden door muren en deuren, maar lopen in elkaar over. Dit faciliteert bijvoorbeeld korte gesprekken over leerlingen en met elkaar meekijken in de les. Het informele leren wordt ook georganiseerd: de leerkrachten zitten standaard iedere dag na schooltijd een kwartier met elkaar om de dag door te nemen (leeractiviteit op teamniveau). Een andere informele leeractiviteit op teamniveau is het gezamenlijk analyseren van de leerlingresultaten, aldus Merel in haar individuele interview. Verder hebben de onder- en bovenbouw een keer per week apart een gezamenlijk overleg (formele leeractiviteit op teamniveau). Tot slot kun je, als je er met collega's niet uitkomt, bij de intern begeleider terecht (informele activiteit op individueel niveau van de leraar). Joop geeft aan dat je naar de schoolleider gaat wanneer het werk echt te zwaar wordt:

*"Hoe je ervoor zorgt dat het allemaal niet teveel wordt, dat weet ik niet. Hoe je dat moet stoppen...  
Ja, aangeven bij de directie dat je het niet meer trekt of ziet zitten".*

Veel problemen rondom passend onderwijs worden dus binnenshuis opgelost. Merel geeft aan dat zij een externe alleen inschakelt in een heel specifieke situatie, zoals autisme.

Ondanks de vele leeractiviteiten op teamniveau hebben Joop en Merel nog geen kans gehad om hun kennis uit de training te delen met collega's (zie hierboven bij 'leeropbrengsten training'). Naar eigen zeggen is dit het gevolg van tijdgebrek.

#### *Transformationeel leiderschap school C*

Wat doet of kan de schoolleider in school C doen om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen? In school C is ten tijde van de case studie geen schoolleider werkzaam. Er is een interim manager, maar daar lijken de leraren niet direct mee samen te werken. Wel hebben de respondenten iets gezegd over wat zij verwachten van een schoolleider, en over hun ervaringen met de vorige twee directeuren.

Wat verwachten Merel en Joop van een schoolleider, in het kader van hun professionele ontwikkeling?

In het groepsinterview zeggen zij van een schoolleider in de eerste plaats te verlangen dat hij de meer organisatorische en coördinerende taken op zich neemt, zoals het jaarrooster. Een visie ontwikkelen (kenmerk van transformationeel leiderschap) doen de leerkrachten op school C zelf met elkaar. Joop zegt, zowel in het groepsinterview als in zijn individuele interview, dat hij van een schoolleider daarnaast ook verlangt dat deze de zakelijke gesprekken voert, bijvoorbeeld over arbeidsconflicten of wanneer een leraar zijn werk niet goed doet. Joop:

*"... ik vind wel dat een directeur geacht wordt ook een zakelijke kant te hebben. Om die gesprekken met je te voeren. Want je gaat ook niet zo snel tegen een collega zeggen dat hij iets niet goed doet of moet veranderen. Dat is heel lastig om te zeggen. Omdat je die collega niet af wil vallen. Omdat je zelf ook niet alles perfect doet. Iemand die erboven staat heeft dat als taak".*

Joop belegt deze taak dus ook bij de schoolleider omdat hij zelf terughoudend is om zijn collega's aan te spreken op hun functioneren. Dit kan zijn relatie met collega's onder druk zetten. Wel zegt Joop dat je als leraar zelf

verantwoordelijk bent voor je professionele ontwikkeling en het verbeteren van het onderwijs.

Merel denkt op dit punt anders over de rol van de schoolleider, getuige zowel het groepsinterview als haar individuele interview. Zij vraagt zich af of allerlei leiderschapsactiviteiten, zoals het elkaar aanspreken op functioneren, niet gewoon in het team opgepakt kunnen worden:

*“Als mensen niet functioneren, en je signaleert dat met zijn allen, kun je iemand uit het team aanwijzen om het gesprek aan te gaan. [...] Waarom moet een directeur dat doen? Het is wel een hele linke, maar het zou kunnen. Het kan toch best dat er iemand heel goed is om dat soort gesprekken te voeren met mensen? [...] Misschien wordt het wel een veel betere analyse dan wanneer het alleen van de directeur komt. Met zijn allen hoor je veel meer, zie je meer en voel je meer. Dan kun je het veel beter onder woorden brengen en iemand juist beschermen. En zorgen dat hij weer in zijn kracht komt of weer groeit”.*

Welke ervaringen hebben Joop en Merel met hun twee vorige directeuren? Merel legt in het individuele interview uit dat de eerste directeur een belangrijke rol heeft vervuld in de professionaliseringscultuur binnen school C. Het dagelijkse informele ontmoetingsmoment bijvoorbeeld (zie ‘overige leeractiviteiten’) komt van haar. Merel zegt ook dat een schoolleider in het algemeen vertrouwen moet uitstralen (kenmerk van persoonlijk leiderschap), professionele ontwikkeling moet stimuleren, en vooral niet moet oordelen als het fout gaat. Die ondersteuningsrol en beoordelingsrol konden de vorige directeuren goed scheiden.

### *Gespreid leiderschap school C*

Al heel snel in het gesprek (na ongeveer 2 minuten) kent Merel invloed toe aan Joop: “Wat is jouw eerste indruk?”. Het is de eerste gesproken tekst in de casusbespreking, die mogelijk de uitnodigende toon zet voor het vervolg. Joop gaat in op de uitnodiging van Merel en vertelt dat hij Raymond niet direct wil diagnosticeren maar juist binnen de school wil helpen. Vrij snel daarna (op ongeveer 5 minuten) komen Joop en Merel tot het gezamenlijke doel om Raymond binnen de school te houden. Dit gezamenlijke doel vloeit mede voort uit de visie die zij delen. In het groepsinterview zeggen ze dat ze elkaar goed kennen en beiden de visie van de school onderstrepen. Die visie gaat ervan uit dat je naar de talenten van kinderen kijkt in plaats van naar hun tekortkomingen. Merel: “Joop geeft dan wel onderbouw en ik groep 6, maar dat maakt niet uit omdat de visie eronder hetzelfde is”.

De rest van het gesprek lijkt soepel te verlopen. Na de eerste toekenning van leiderschap door Merel aan Joop en de alignment die daarop volgt, observeren wij vijf momenten waarin de “opkomende eigenschap” van gespreid leiderschap zichtbaar wordt. Dit zijn momenten die over het algemeen een aantal minuten duren, waarin Joop en Merel afwisselend invloed toekennen en verwerven. Wanneer zij leiderschap verwerven, werken ze door op de inbreng van de ander, waarmee die verwerving in feite ook een toekenning is. Een voorbeeld is het moment waarop Merel en Joop samen antwoord geven op de derde vraag uit de opdracht (wat zijn jullie stappen?). Joop brengt een nieuw idee in om Raymond een workshop te laten geven over tractoren. Hij zegt dit in reactie op Merel die opschrijft dat zij willen aansluiten bij Raymonds interessegebieden. Merel reageert daar weer op: “Zodat hij het daarna laat zien aan de anderen, ja hele mooie!”. Merel geeft daarna de laptop aan Joop en zegt: “Zet hem er maar tussen”. In feite kenmerkt de gehele casusbespreking zich door dit dynamische proces van wisselend invloed verwerven en toekennen. Dit hebben wij gelabeld als de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Het lijkt mede mogelijk doordat Joop en Merel snel tot alignment komen.

In de individuele interviews met Merel en Joop komt ook naar voren dat leraren binnen school C over het algemeen veel invloed uitoefenen op hun eigen professionalisering en op schoolontwikkeling. Joop:

*“Als je zelf iets wilt ontwikkelen, wacht je niet op een schoolleider die jou vertelt wat je moet doen”.*

Hoewel Joop nog wel een beoordelende rol ziet weggelegd voor de schoolleider, vraagt Merel zich af of ze niet helemaal zonder formeel leidinggevende zouden kunnen (zie 'transformationeel leiderschap'). Door de open opzet van het gebouw en de vele informele professionaliseringsmomenten, kun je heel gemakkelijk met een vraag bij collega's terecht. Joop zegt dat hij daarom meestal geen intern begeleider of extern begeleider nodig heeft. Deze intensieve samenwerking bevordert mogelijk de opkomende eigenschap binnen school C, die wij observeren tijdens de casusbespreking. Volgens Merel wordt de samenwerking makkelijker doordat er gelijkwaardigheid bestaat tussen collega's. Een directeur daarentegen heeft een beoordelende rol en dat is niet bevorderlijk voor professionalisering.

Interessant tot slot is nog dat Joop in het individuele interview aangeeft dat ook ouders invloed uitoefenen op school C. Zij geven bijvoorbeeld workshops, werken in de bieb en in de keuken, en er drinken elke ochtend 20 ouders koffie met elkaar.

#### *Intrinsieke motivatie school C*

Joop vertelt dat hij de training 'Anders kijken naar kinderen' is gaan doen vanwege een aantal specifieke casussen met leerlingen in zijn klas (een voorbeeld van de behoefte aan competentie). Hij noemt een meisje waarvan hij echt niet wist wat hij ermee moest. Zij had een slechte concentratie en liep achter met schrijven, lezen en rekenen. Merel was aanvankelijk vooral nieuwsgierig naar wat Intraverte doet, omdat twee van haar leerlingen daar heen gaan.

Rondom verbondenheid in school C valt nog het volgende op. Zoals eerder beschreven, is met name Joop terughoudend om collega's aan te spreken. Hij zegt dat collega's meer vriendschappelijk met elkaar omgaan en niks kunnen afdwingen bij de ander. Een formeel leidinggevende kan er een "zakelijke klap" op geven, als dat bijvoorbeeld nodig is wanneer een collega niet functioneert. Joop beschrijft hier een behoefte aan sociale verbondenheid, die hij door een zakelijk gesprek op het spel zou zetten.

#### *Samenvatting case school C*

Voor school C valt het volgende op rondom de concepten uit het onderzoeksmodel. De leraren hebben individueel geleerd van de training. Echter, op team- en schoolniveau stellen wij geen leeropbrengsten vast. Wel maken zij in het ontwikkelingsperspectief nadrukkelijk gebruik van inzichten uit de training. Binnen de school wordt vooral informeel geleerd voor passend onderwijs. Formeel leren herkennen wij minder. De schoolleider is uitgevallen ten tijde van de case studie. Gespreid leiderschap komt tijdens de casusbespreking constructief van de grond. Er is sprake van de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap en dit lijkt mogelijk doordat de leraren snel tot alignment komen.

#### *4.3.4 School D*

Bij school D hebben schoolleider Berend, intern begeleider Janne en leerkrachten Annette en Maaïke meegedaan aan alle onderdelen van de case studie. Janne en Maaïke waren deelnemers aan de training 'Anders kijken naar kinderen'. Tijdens de casusbespreking en het groepsinterview was ook leerkracht en deelnemer aan de training Antje aanwezig. Wegens drukte deed Antje niet mee aan een individueel interview.

#### *Leeropbrengsten training school D*

In het ontwikkelingsperspectief maakt de groep op diverse plekken gebruik van kennis en inzichten uit de training. In de probleemanalyse van Raymond staat te lezen dat diagnostisering "voor ons niet aan de orde" is. In plaats daarvan willen zij eerst de "leervoorwaarden" voor Raymond optimaliseren met behulp van psychomo-

torische therapie. Dit nemen zij ook op in de te nemen stappen. Aangezien de groep bovendien constateert nog meer informatie over Raymond nodig te hebben, willen zij het OER-EI uit de training inzetten. Verder stellen zij voor oefeningen in de klas te doen om de "lateralisatie" te bevorderen.

In het algemeen ziet het ontwikkelingsperspectief er consistent uit (doelen en stappen komen logisch voort uit probleemanalyse) en wordt er dus gebruik gemaakt van verschillende kennis en instrumenten uit de training. Echter, in het groepsinterview komt naar voren dat niet iedereen helemaal tevreden is over het ontwikkelingsperspectief. Janne, Maaïke en Antje lijken achter het plan te staan zoals het er nu staat, maar Annette en vooral Berend twijfelen nog. Berend geeft aan dat er nog (te) veel informatie over het kind mist, waardoor hij het lastig vindt om een specifiek plan te schrijven. Ook Annette zegt dat het wel "heel erg gissen" is vanwege een gebrek aan informatie. Opvallend genoeg zegt Berend bovendien dat er in het gesprek afgesproken is om met de ouders te overleggen over mogelijkheden om meer informatie over Raymond te verzamelen. Berend: "Dat kan zijn middels een extern onderzoek of anderszins, maar het is in de voorwaardelijke sfeer wel op enig moment genoemd". Dit gaat in tegen de vaststelling in het ontwikkelingsperspectief dat diagnostisering "voor ons" niet aan de orde is. Het lijkt erop dat diagnostisering vooral niet aan de orde is voor Janne, Maaïke en Antje, terwijl Berend en Annette hier anders tegenaan kijken.

In lijn met de inhoud van het ontwikkelingsperspectief, geeft Janne in het groepsinterview aan met name het OER-EI mee te nemen uit de training (vaardigheden). In haar individuele interview bevestigt zij dit opnieuw en geeft ze aan dat ze het OER-EI wil gaan gebruiken in haar werk, hoewel ze het er nog niet standaard bij heeft liggen. Bovendien heeft Janne diverse kennis opgedaan in de training. Ze is zich bewust geworden van het belang van rust voor ontwikkeling en de verschillende fasen van rijping. Op Pentabalans zegt zij "niet zoveel grip" te hebben gekregen. Wat wel opvalt is dat Janne vervolgens zegt nu beter te weten waarvoor zij door kan verwijzen naar Intraverte, terwijl het juist de insteek van de training is om meer zelf binnen de school te doen.

Maaïke heeft van de training geleerd dat "je niet direct een stempel hoeft te drukken op een kind met problemen". Er kan ook iets "veel simpeler" aan de hand zijn en vaak kun je nog andere wegen bewandelen. (attitude). Er waren veel dingen herkenbaar en van toepassing op een jongetje bij Maaïke in de klas. Toch zegt ze de inzichten nog niet toegepast te hebben in de klas.

Alle respondenten geven in hun individuele interview aan dat teamleden van deelnemers Janne, Maaïke en Antje niet hebben geleerd van de training. Annette toont in haar individuele interview wel interesse voor het OER-EI, maar ze had er eerder nog niet van gehoord. Van teamopbrengsten is in die zin dus geen sprake. Berend legt uit waarom hij niet heeft geleerd van de deelnemers aan de training: "Niet over gehad. Dat is niet iets waar wij het over hebben normaal gesproken".

Maaïke vertelt in haar individuele interview dat de training wel heeft geleid tot een andere keuze voor een nieuwe leesmethode (schoolopbrengst). De school stond op het punt de methode "veilig leren lezen" te kiezen. Door de training zijn ze daar nog eens kritisch naar gaan kijken en nu kiezen ze wellicht voor een andere methode (lijn 3). Overigens verbindt schoolleider Berend dit in zijn interview niet aan inzichten uit de training.

#### *Overige leeractiviteiten en leeropbrengsten school D*

Hoe leren de leerkrachten op school D verder nog in het kader van passend onderwijs, buiten de training 'Anders kijken naar kinderen'? In het groepsinterview zeggen de respondenten dat zij dergelijke casusbesprekingen (zoals Raymond) normaal gesproken niet doen. Berend bevestigt dat in zijn individuele interview. Tijdens vergaderingen is er altijd wel een "puntje zorg", maar dat is meer bedoeld om een mededeling te doen of eventuele zorgen te delen over een leerling.

In de individuele interviews met zowel Berend als Annette komt wel naar voren dat school D ernaar streeft om zodanig te professionaliseren (in termen van formele opleidingen) dat alle benodigde expertisegebieden in huis zijn, zoals een hoogbegaafdheidsspecialist, een rekencoördinator en een ICT expert (individuele leeractiviteiten).



Deze ambitie staat ook in het schoolplan, aldus Berend. Bovendien noemen zij een aantal leeractiviteiten die zij als team hebben gevolgd, zoals een kanjertraining en een cursus sociaal emotionele ontwikkeling. Verder komen in de diverse individuele interviews leeractiviteiten op individueel niveau van de leerkracht naar voren. Schoolleider Berend zegt dat hij ieder jaar groepsbezoeken doet om te kijken wat er beter kan en dus een plek moet krijgen in het persoonlijk ontwikkelplan van de leerkrachten. Janne vertelt dat er elke donderdag een ambulante begeleider op school is waarmee zij goed kan sparren. Verder heeft zij om de maand een bijeenkomst met andere intern begeleiders, waar ook presentaties worden gegeven. Maaïke leest graag boeken en gaat bij een vraag over een leerling naar collega's die het kind ook hebben lesgegeven. Met vragen gaat zij verder met name naar Janne, want zij is intern begeleider en heeft vaak goede adviezen. Annette zoekt soms ook extern kennis op: het samenwerkingsverband is actief en biedt informatie en trainingen aan.

Op het gebied van informeel leren vertelt Maaïke dat zij een interventie heeft gedaan in de klas met een jongen waardoor hij rustiger werd. Annette heeft een opleiding gevolgd tot hoogbegaafdheidsspecialist en daar leerde ze kinderen echt uit te dagen en niet alleen bezig te houden (individuele leeractiviteit met individuele leeropbrengst). Als gevolg daarvan is er nu ook een plusklas waarin leerlingen extra werk krijgen, zoals uitdagende spelletjes of werken aan eigen projecten (schoolopbrengst). Schoolleider Berend constateert nog dat -mogelijk als gevolg van het brede professionaliseringspalet op school D- het doorverwijscijfer naar het speciaal onderwijs al jaren erg laag ligt.

#### *Transformationeel leiderschap school D*

Tijdens de casusbespreking observeren wij drie momenten waarop de schoolleider de leerkrachten intellectueel uitdaagt, of in ieder geval een poging doet daartoe. Hij daagt de groep met name uit over hun (gebrek aan) kennis over de situatie van Raymond. Berend pleit ook op meerdere momenten voor onderzoek (zie 'gespreid leiderschap'). Echter, de intellectuele uitdaging van Berend vindt geen gehoor. Dit heeft mogelijk te maken met de wijze waarop Berend communiceert (gebrek aan persoonlijk leiderschap). Het lijkt erop dat hij de groep meer ter verantwoording roept dan dat hij ze uitdaagt. Bijvoorbeeld: de leraren bespreken negatieve en positieve kenmerken van Raymond. Berend reageert: "Is deze jongen storend in de groep voor het leerproces van anderen? Frustreert hij zijn eigen leerproces? Dat vind ik hele belangrijke criteria om te zeggen of hij wel of niet binnen de school past. Ik vind het zorgelijk dat ouders tegen een onderzoek zijn, want dan gaan we in het wilde weg schieten". Hij stelt deze vragen, en nog een aantal daarna, vrij snel achter elkaar. Dit kan overkomen alsof hij meer zijn eigen punt wil maken, terwijl hij mogelijk de intentie heeft om de leerkrachten breder na te laten denken over hun ontwikkelingsperspectief. Hoewel het gedrag van Berend dus weinig gevolg krijgt (noch in het gesprek, noch in het ontwikkelingsperspectief), zeggen de leraren in het groepsinterview wel dat Berend op een uitdagende manier sturend was. Volgens Annette wijst Berend de leerkrachten op belangrijke punten die zij niet uit het oog moeten verliezen.

In haar individuele interview zegt Maaïke over Berend dat hij een goede manager is, maar dat zij betrokkenheid van Berend bij het onderwijs mist. Maar ondertussen moet Berend Maaïke wel beoordelen. Maaïke: "Hoe kan hij mij beoordelen als hij mij niet ziet?". Dit kan een verklaring zijn waarom de intellectuele uitdaging van Berend tijdens de casusbespreking geen gehoor vond bij de groep.

In alle individuele interviews komt het beeld naar voren dat schoolleider Berend verwacht van de leerkrachten dat zij zich professionaliseren. Hij richt zich daarbij met name op formeel leren, zoals opleidingen en cursussen (zie ook 'leeractiviteiten'). Hij controleert daar op en maakt er middelen voor vrij. Hij is niet zozeer betrokken bij de inhoud van die professionalisering. Hij zegt bijvoorbeeld over de training: "Nee daar heb ik het gewoon niet over gehad. Dat heeft minder mijn aandacht". Het onderwijskundige leiderschap belegt Berend bij intern begeleider Janne: "Ik ben heel erg een organisatieman. Ik heb een sterke intern begeleider naast mij nodig om het onderwijskundige op zich te nemen. Dat hele fijne inhoudelijke heeft ook minder mijn interesse". Toch observeren wij tijdens de casusbespreking dus dat Berend nadrukkelijk zijn mening geeft over de inhoud van het ontwikkelingsperspectief. Janne geeft aan dat zij met Berend ook kan sparren: "Door het gesprek scherpt hij mij aan

en geeft een ander perspectief. Dus al pratende stimuleert hij mij om verder te komen" (intellectuele uitdaging).

Tijdens de casusbespreking observeren wij geen gedrag van visieontwikkeling bij Berend. Ook in de verschillende interviews komt dit niet naar voren.

Wat betreft persoonlijke betrokkenheid wijst onze data er op dat Berend tegengesteld gedrag laat zien. Annette laat in haar individuele interview weten dat Berend "geen gevoelsmens" is: "Hij zou nooit zomaar naar je persoonlijke situatie vragen". Maaïke bevestigt dat in haar interview: "Hij heeft uitgelegd dat hij een leider op afstand is en dat wil hij ook zo houden". Ze vindt overigens dat hij daar een grotere rol in zou kunnen vervullen: "wat er op de werkvloer gebeurt is ook belangrijk om te weten".

#### *Gespreid leiderschap school D*

Gedurende het grootste deel van de casusbespreking observeren wij een gebrek aan alignment. Er lijken twee uiteenlopende opvattingen te zijn over de casus Raymond. Enerzijds is er de opvatting dat Raymond geen nadere diagnose nodig heeft, maar dat je in de school gunstige leervoorwaarden kunt creëren. Deze opvatting is ingegeven door de training 'Anders kijken naar kinderen' en deelnemers Janne, Maaïke en Antje kiezen dit vertrekpunt. Anderzijds is er de opvatting dat er meer onderzoek nodig is voordat Raymond geholpen kan worden, of zelfs een plek kan krijgen in de school. Dit vertrekpunt wordt vooral door Berend onderstreept. Ook Annette twijfelt soms of de groep voldoende weet over Raymond. Aan het einde van het gesprek vinden in ieder geval Janne en de drie andere leerkrachten elkaar om te werken aan de leervoorwaarden. Alleen Berend lijkt hier nog niet in mee te gaan (zie ook 'leerobbrengsten training').

Vroeg in het gesprek kent Berend expliciet leiderschap toe aan intern begeleider Janne. Hij schuift haar het opdrachtblaadje en de laptop toe. Dit is een van twee specifieke momenten waarop iemand invloed toekent aan een collega.

Gedurende de casusbespreking wordt er veel vaker invloed verworven, op basis van expertise en coördinerende vaardigheden (wij observeren in totaal dertien momenten). Het zijn bijna altijd Janne of Berend die invloed proberen te verwerven. Eenmaal verwerft Janne invloed op basis van kennis uit de training (over het OER-EI). Deze krijgt zij ook toegekend. In totaal worden drie van de dertien pogingen tot invloed verwerven beantwoord met een toekenning.

Van de overige tien momenten worden er vier expliciet niet toegekend. Een kenmerkend voorbeeld hiervan is een moment waarop Berend invloed probeert uit te oefenen op de invulling van het ontwikkelingsperspectief. Hij vraagt aan de groep of ze weten hoe lang Raymond bij hen op school zit, omdat dit volgens hem belangrijke informatie is. Janne en Maaïke reageren kortaf: "Een halfjaar ofzo". Berend zegt "dat is dus een aanname". Janne reageert niet en leest vervolgens hardop de volgende vraag uit de opdracht voor.

De overige zes momenten waarop iemand invloed verwerft, zijn vooral momenten waarop iemand de leiding claimt, zonder oog te hebben voor een toekenning door collega's. Het zijn telkens Janne of Berend die dit gedrag laten zien. In de laatste drie en een halve minuut van het gesprek bijvoorbeeld, typt Janne de antwoorden op de laatste twee vragen uit. Hiermee oefent zij nadrukkelijk invloed uit op het plan. Ze is niet nieuwsgierig naar de inbreng van haar collega's, maar typt mompelend de zinnen uit. Maaïke, Berend en Annette zeggen niet veel, en lijken niet betrokken. Janne zegt hierover in haar individuele interview: "Ik neem vanuit mijn rol in de school automatisch een beetje het initiatief of de regie in het maken van plannen. Omdat Berend mij die rol nu ook gaf, vond ik het prima om dat te doen, maar ik had het ook prima gevonden als een collega het had gedaan". Later zegt ze echter ook: "Heel vaak denk ik 'laat mij het maar doen', maar dat probeer ik dan niet uit te spreken". Kortom, er lijkt soms sprake van een zekere richtingensrijd tussen Janne en Berend. Janne 'wint' deze strijd door vrij expliciet het leiderschap naar zich toe te trekken, en soms de input van Berend links te laten liggen.

### *Intrinsieke motivatie school D*

Zowel Janne als Maaïke wilden meedoen aan de training omdat zij meer wilden weten over Intraverte en wat zij doen (behoefte aan competentie). Zij hadden goede verhalen gehoord. Janne geeft nog expliciet aan het leuk te vinden om het samen met collega's te doen omdat je dan beter je collega's leert kennen (behoefte aan verbondenheid). Janne wil ook heel graag allerlei nieuwe dingen leren (competentie).

Maaïke vertelt in haar individuele interview dat ze terughoudend is om haar ideeën in te brengen op school, terwijl ze wel denkt dat het beter kan op school. Ze wil niet dat mensen haar te kritisch vinden. Annette spreekt weinig collega's omdat ze allemaal op een andere dag werken of een andere groep hebben. Dit maakt het lastig om kennis te delen (gebrek aan verbondenheid). Berend zegt wel dat de sfeer in het team goed is.

### *Samenvatting case school D*

Voor school D valt het volgende op rondom de concepten uit het onderzoeksmodel. De leraren hebben individueel geleerd van de training. Echter, op teamniveau stellen wij geen leeropbrengsten vast. Wel maakt de groep in het ontwikkelingsperspectief gebruik van inzichten uit de training, maar het ontwikkelingsperspectief lijkt niet door iedereen gedragen te worden. Ook vinden wij een leeropbrengst op schoolniveau. Binnen de school zijn vooral formele maatregelen genomen om te professionaliseren voor passend onderwijs. Informeel leren herkennen wij in mindere mate. De schoolleider laat weinig gedrag van transformationeel leiderschap zien. Hij richt zich vooral op het monitoren en controleren van de professionalisering van leraren. Ook tijdens de casusbespreking stelt hij zich zo op. Gespreid leiderschap komt tijdens de casusbespreking niet constructief van de grond. Er is met name gebrek aan alignment waardoor er een zekere richtingstrijd lijkt te ontstaan in de groep.

### *4.3.5 School E*

Bij school E hebben schoolleider Debbie, intern begeleider Eveline en leraren Nina en Laura meegedaan aan alle onderdelen van de case studie. Nina en Laura waren deelnemers aan de training 'Anders kijken naar kinderen'.

#### *Leeropbrengsten training school E*

In het ontwikkelingsperspectief maakt de groep geen gebruik van kennis uit de training. Deelnemers Nina en Laura hebben wel kort iets verteld over de training, maar dit heeft geen plek gekregen in het ontwikkelingsperspectief. In het groepsinterview naderhand bevestigen de respondenten dat de training geen invloed had in hun casusbespreking. Nina en Laura vertellen hier wel dat de training heel veel eye-openers heeft gegeven. Toch is het nog lastig om kennis uit de training toe te passen in de praktijk, omdat je op school met grote groepen kinderen werkt.

In de individuele interviews herhalen Nina en Laura dit. Laura vertelt dat de training haar uit een "negatieve spiraal" heeft gehaald. Ze had veel gedragsproblematiek in haar klas en wist niet meer wat ze daarmee aan moest. Van de training heeft ze weer energie gekregen. Bovendien heeft ze kennis opgedaan over de ontwikkeling van kinderen. Wanneer kinderen iets nog niet kunnen, heeft dit met rijping te maken en is het zinvol om een stapje terug te zetten. De klapselletjes uit de training zijn behulpzaam om in te schatten waar kinderen staan in hun ontwikkeling. Ze wil het meer toepassen op haar groep van 30 kinderen, maar vindt dit soms nog moeilijk. Ook Nina rapporteert verschillende individuele leeropbrengsten. Zij vond het een eye-opener dat een slechte werkhouding van haar leerlingen hoogstwaarschijnlijk te maken heeft met het onvoldoende rekken en strekken van de spieren op jongere leeftijd. Ook heeft zij er nu veel beter zicht op wanneer kinderen rijp zijn voor bepaalde activiteiten, zoals plannen en letters leren. Echter, Laura en Nina zeggen de inzichten uit de training (nog) niet te hebben toegepast op vraagstukken rondom passend onderwijs. Nina zegt dat het nog "geïmplementeerd" moet worden. Dat het

soms lastig is om kennis uit een training toe te passen, heeft volgens haar ook te maken met beleid dat elders wordt opgesteld:

*“Maar een heleboel dingen worden ook van bovenaf opgegeven en vastgelegd voor het team.  
Ik kan niet zomaar zeggen dat ik iets niet doe omdat het kind er niet rijp voor is.  
Ik moet de lijn binnen de school wel volgen.”*

Laura vertelt in haar individuele interview dat zij aan de koffietafel een belangrijk inzicht uit de training heeft gedeeld. Dat inzicht was dat de school teveel verwacht van leerlingen op te jonge leeftijd, bijvoorbeeld op het gebied van schrijven en plannen. De kleuterjuffen hadden deze kennis ook, maar zeggen dat zij de inspectienormen moeten halen. Laura heeft hiermee ook schoolleider Debbie beïnvloed. Voor Debbie was dit een nieuw inzicht. Ze wil nu met haar team verder onderzoeken hoe zij omgaan met de planningsvaardigheid van leerlingen. De school gebruikt nu een weekplanning, maar wellicht is een dagplanning veel passender. Eveline zegt niets gemerkt of meegekregen te hebben van de training die Nina en Laura hebben gevolgd.

#### *Overige leeractiviteiten en overige leeropbrengsten school E*

Welke leeractiviteiten, naast de training, ondernemen de respondenten in school E verder nog om zich te professionaliseren rondom passend onderwijs? In het algemeen valt op dat de respondenten vooral hun eigen individuele leeractiviteiten noemen. Voorbeelden: intern begeleider Eveline volgt een master en heeft met andere intern begeleiders contact voordat kinderen op school komen. Laura leest veel over de ontwikkeling van kinderen en noemt ook het werken aan haar groepsplan als leerzame activiteit. Nina vindt gesprekken met de intern begeleider en collega's en het schrijven van een handelingsplan leerzaam. Debbie observeert leraren drie keer per jaar tijdens de les en gaat daarover met hen in gesprek.

Op team- en schoolniveau noemt alleen schoolleider Debbie concrete leeractiviteiten: een onderzoek rondom de 'autovriendelijke' school en collegiale consultatie. De leerkrachten noemen deze activiteiten niet. Verder geeft zij aan leraren die een training hebben gevolgd altijd uit te nodigen om hun kennis te delen. Echter, bij Nina en Laura is dit (nog) niet gebeurd.

#### *Transformationeel leiderschap school E*

Hoe ondersteunt schoolleider Debbie de professionele ontwikkeling van leerkrachten in school E? Om te beginnen betreft zij gedurende de gehele casusbespreking iedereen heel nadrukkelijk bij het gesprek. In het bijzonder opvallend is een moment waarop intern begeleider Eveline en leraar Nina uiteenlopende zorgen uiten over hun aanpak. Eveline wil meer weten over de situatie van Raymond en Nina wil vooral nadenken over de stappen die ze gaan zetten. In plaats van een finale keuze te maken, heeft Debbie duidelijk oog voor beide zorgen en geeft aan dat allebei in het plan een plek moeten krijgen. Dit is een voorbeeld van persoonlijke betrokkenheid die potentieel onbegrip tussen de leraren in de kiem smoort.

De persoonlijke betrokkenheid van Debbie komt ook in het groepsinterview naderhand naar voren. De schoolleider heeft altijd zicht op de persoonlijke situatie van de leraren en waakt ervoor dat het niet teveel wordt voor de leraren. Laura bevestigt dit weer in haar individuele interview. Ze heeft veel gesprekken gehad met Debbie toen het zwaar was en noemt haar een rots in de branding. Debbie geeft in haar individuele interview zelf ook aan het heel belangrijk te vinden dat leerkrachten zich gesteund voelen.

Debbie laat in de school ook gedrag zien dat hoort bij intellectuele uitdaging. Nina geeft aan dat Debbie er goed in is om mensen te enthousiasmeren om zich te ontwikkelen. Debbie heeft haar ook aangemoedigd om de training 'Anders kijken naar kinderen' te volgen. Tijdens vergaderingen stelt Debbie ook vaak de onverwachte vraag "Wat is er goed gegaan de afgelopen periode en waarom?". Eveline zegt veel gesprekken te voeren met Debbie om te "sparen". Zo houden ze elkaar scherp. Zelf ziet Debbie haar rol als meedenker, bijvoorbeeld bij problemen met leerlingen. En ze maakt professionalisering mogelijk door budget vrij te maken voor cursussen of leraren te wijzen op bepaalde trainingen.

Echter, tijdens de casusbespreking vraagt Debbie deelnemers Nina en Laura niet expliciet om iets in te brengen uit de training, wat juist weer wijst op een gebrek aan intellectuele uitdaging.

We observeren en horen in de interviews niets over visieontwikkeling.

### *Gespreid leiderschap school E*

In de casusbespreking is het eerste wat opvalt rondom gespreid leiderschap dat schoolleider Debbie - na ongeveer drie minuten - nadrukkelijk bij de eerste vraag uit de opdracht (voelen jullie je bekwaam om Raymond te helpen?) stilstaat. Debbie zorgt dat alle leraren vertellen of en waarom zij zich bekwaam voelen om Raymond te helpen. Iedereen antwoordt instemmend. Gedurende dit gesprek geeft Debbie zelf geen antwoord op de vraag en doet ook geen suggesties wat het antwoord in haar ogen zou moeten zijn. Uiteindelijk vat Debbie de reacties samen door te zeggen dat wanneer dit jongetje zou bellen, de school hem graag zou opnemen. Je zou dit gedrag kunnen zien als een vorm van intellectuele uitdaging, maar daarvoor gaan haar vragen te weinig over onderliggende opvattingen van de leerkrachten. Het kan ook gelabeld worden als invloed uitoefenen op de richting van het gesprek op basis van communicatieve vaardigheden. Echter, de intentie van Debbie lijkt veel meer te zijn om leerkrachten verantwoordelijkheid en vertrouwen te geven. Het heeft daarom hier vooral de functie van een toekenning van invloed aan de leraren. Debbie vergroot met haar vragen het vertrouwen van de leerkrachten om Raymond te kunnen helpen en brengt hen in positie om aan het ontwikkelingsperspectief te werken. De gezamenlijke vaststelling ("wij zijn bekwaam om Raymond te helpen") lijkt in de rest van het gesprek te zorgen voor richting (alignment). In het groepsinterview na de casusbespreking geeft Debbie aan dat ze het inderdaad belangrijk vindt om vast te stellen of collega's bekwaam zijn, zodat ze weten waar ze met elkaar aan beginnen. De respondenten geven verder aan dat zij als school heel voorspelbaar zijn: in iedere klas gebeurt hetzelfde. Ook dit wijst op alignment.

Nadat de groep alignment heeft bereikt, observeren wij gedurende het grootste deel van de rest van het gesprek de "opkomende eigenschap" van gespreid leiderschap. De groep maakt geen expliciete afspraken over de taakverdeling of wie waarvoor verantwoordelijk is, maar de collega's oefenen wel wisselend invloed uit op de richting van het gesprek en de inhoud van het ontwikkelingsperspectief. Daarbij werken zij telkens op elkaars inbreng door, gelijk aan Joop en Merel bij school C. Voorbeeld: bij het beantwoorden van de tweede vraag uit de opdracht (Wat is jullie analyse?) zegt Nina dat Raymond waarschijnlijk structuur nodig heeft. Eveline reageert: "Ja, en thuis weer niet". Laura zegt daarop: "daar is hij met zijn handen bezig". Nina en Debbie concluderen vervolgens dat hij een doener is. Dit zet de groep ook in het ontwikkelingsperspectief. Het grootste deel van het gesprek kenmerkt zich door dit dynamische wisselen van invloed uitoefenen. Gedurende deze uitwisselingen notuleert schoolleider Debbie, en vraagt door wanneer het voor haar niet duidelijk is.

De groep maakt tijdens de casusbespreking gebruik van hun verschillende kwaliteiten. Intern begeleider Eveline is onderzoekend en analyserend, terwijl leraren Nina en Laura liever actiegericht werken. In het groepsinterview geven de respondenten aan dat zij deze stijlverschillen goed kennen van elkaar. En hoewel de stijlverschillen soms lastig kunnen zijn, accepteren ze het ook van de ander. In het individuele interview daarentegen zegt Eveline soms last te hebben van haar actiegerichte collega's. Ze staan niet echt open voor reflectie en Eveline vindt hen soms te weinig initiatiefrijk. Nina vindt het soms vervelend dat ze handelingsplannen moet schrijven van de intern begeleider, maar accepteert het omdat Eveline het ook van bovenaf opgelegd krijgt.

De verschillende kwaliteiten worden in de casusbespreking dus goed benut, maar in het dagelijks werk is er ook onbegrip. Tijdens de casusbespreking is het gezamenlijke uitgangspunt (alignment) sturend om beide 'partijen' bij elkaar te brengen. Ze weten waarvoor ze het doen en zetten hun verschillen opzij. Schoolleider Debbie speelt hierin een faciliterende rol. Ook haar persoonlijke betrokkenheid bij iedere leraar (zie 'transformationeel leiderschap') lijkt van belang om iedereen erbij te houden.

Ondanks de soepele samenwerking rondom Raymond, lijkt er doorgaans ook vrij weinig sprake van kennisdeling en samenwerking aan schoolbrede vraagstukken in school E. Nina geeft in het individuele interview aan dat

er te weinig gebruik gemaakt wordt van elkaars expertise, zoals de kennis uit de training. Debbie geeft aan dat ze het delen van kennis belangrijk vindt, maar dat er vaak te weinig tijd voor is.

Toch vertelt schoolleider Debbie in haar individuele interview dat veel problemen makkelijk en snel opgepakt worden (dit wijst op de opkomende eigenschap). Echter, de leerkrachten en intern begeleider beschrijven meer een formeel stappenplan in het werken aan vraagstukken rondom passend onderwijs. Eerst ga je naar je duo, dan de intern begeleider en twee keer per jaar is er een groepsbespreking waarin je handelingsplannen schrijft.

#### *Intrinsieke motivatie school E*

Nina vond de training interessant omdat zij de eigenaardigheden en bijzonderheden van kinderen een uitdaging vindt en daar aansluiting bij wil vinden (behoefte aan competentie). Laura's behoefte aan competentie is niet helemaal bevredigd: zij vond de training goed, maar te kort.

Verder valt nog dit op rondom verbondenheid. De kritiek die Eveline uit in haar individuele interview over de andere leerkrachten trekt zij ook telkens weer terug. Ze vertelt dat ze het niet aan durft om de leraren aan te spreken, want wil graag aardig gevonden worden.

#### *Samenvatting school E*

Voor school E valt het volgende op rondom de concepten uit het onderzoeksmodel. De leraren hebben individueel geleerd van de training. Echter, op team- en schoolniveau stellen wij geen leeropbrengsten vast. Binnen de school zijn vooral formele maatregelen genomen om te professionaliseren voor passend onderwijs. Informeel leren herkennen wij in mindere mate. De schoolleider laat intellectuele uitdaging en persoonlijke betrokkenheid zien. Tijdens de casusbespreking kent zij vooral invloed toe aan de leraren. Gespreid leiderschap komt tijdens de casusbespreking ook constructief van de grond. Er is sprake van de opkomende eigenschap, die mogelijk wordt gemaakt door alignment in de groep. Toch oefenen de deelnemers aan de training geen invloed uit op basis van hun kennis uit de training.

## **4.4 Cross case analyse**

Wanneer we de vijf scholen uit de case studie naast elkaar leggen, valt een aantal patronen op. Om te beginnen is er in geen van de scholen sprake van team- en schoolopbrengsten van de training. Hoewel de deelnemende leraren individueel leeropbrengsten benoemen (ook in termen van de toepassing van kennis, vaardigheden en attitude), nemen hun collega's geen kennis van de training. Slechts in één school (D) zien we een leeropbrengst van de training op schoolniveau. Hier zorgen deelnemers aan de training ervoor dat de school een nieuwe leesmethode adopteert.

Verder valt op dat er in de ontwikkelperspectieven in drie van de scholen (A, B en E) niet of nauwelijks gebruikt gemaakt wordt van inzichten uit de training. Bij scholen A en B lijkt dit het gevolg te zijn van een eenzijdige manifestatie van gespreid leiderschap in het team. Hoewel er wel vrij veel invloed wordt verworven op deze scholen, nodigen collega's elkaar veel minder uit om hun kennis en expertise in te brengen. Ook de deelnemers aan de training wordt niet nadrukkelijk gevraagd hoe hun kennis kan helpen bij het schrijven van het ontwikkelingsperspectief. Bij school E is wel duidelijk sprake van een wederkerig proces van invloed toekennen en verwerven, maar ook hier oefenen de deelnemers aan de training geen invloed uit op basis van hun expertise uit de training. Deze situatie bij scholen A, B en E belemmert de deelnemers aan de training om hun bekwaamheid verder te ontwikkelen en toe te passen in de praktijk.

Bij scholen C en D zien we wel nadrukkelijk dat inzichten uit de training toegepast worden in het ontwikkelingsperspectief. De verklaring hiervoor is bij beide scholen echter verschillend. Bij school C is sprake van een duidelijke manifestatie van alle kenmerken van gespreid leiderschap, waardoor de leraren slim gebruik maken

van elkaars expertise en op basis daarvan invloed uitoefenen op het ontwikkelingsperspectief. Bij school D is het plan vooral afhankelijk van een sterke intern begeleider, die veel individuele leeropbrengsten heeft verworven met de training en deze consistent doorvoert in het ontwikkelingsperspectief. Dit ontwikkelingsperspectief wordt echter niet gedragen door de hele groep.

Naast de verschillende vormen van gespreid leiderschap en de effecten daarvan op professionele ontwikkeling en de kwaliteit van het ontwikkelingsperspectief, valt ons iets op rondom de totstandkoming van gespreid leiderschap. Zoals hiervoor al duidelijk werd, wordt in drie scholen (A, B en D) vooral veel invloed verworven. Dit loopt soms op tot meer dan 15 keer tijdens de halfuur durende casusbespreking. Echter, binnen deze scholen kennen de collega's elkaar veel minder vaak invloed toe (vaak slechts minder dan een handvol momenten). Er is hier dan ook geen sprake van de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Bij deze scholen is ook een gebrek aan alignment (afstemming). Bij scholen A en D ontstaan er twee groepen die tegengestelde doelen nastreven. Bij school B lijkt er sprake van algehele twijfel onder alle collega's of zij Raymond wel of niet binnen de school kunnen en willen helpen. In scholen C en E is juist wel sprake van alignment en van de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. De groepen bereiken alignment in een gemeenschappelijk doel ("wij houden Raymond binnen de school en zijn hiertoe bekwaam") en dit stelt hen in staat om makkelijk wisselend invloed uit te oefenen.

Deze bevindingen rondom gespreid leiderschap wijzen erop dat alignment voorwaardelijk is voor de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Wanneer dat ontbreekt, kunnen diverse individuele collega's invloed uitoefenen maar werken zij niet toe naar een gezamenlijk eindresultaat. Hierdoor zijn al die momenten van leiderschap verwerven in feite nutteloos.

Wat betreft transformationeel leiderschap van de schoolleider valt op dat alle schoolleiders zelf zeggen het erg belangrijk te vinden om leraren te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling. Echter, in de casusbespreking zien we daar bij scholen A, B en D zeer weinig van terug (bij school C is de schoolleider niet aanwezig). In sommige gevallen laten schoolleiders zelfs gedrag zien dat eerder haaks staat op transformationeel leiderschap (school B). De schoolleider bij school D doet weliswaar pogingen om zijn leraren intellectueel uit te dagen, maar door een gebrek aan persoonlijk leiderschap komt dit eerder over alsof hij hen ter verantwoording roept. Daardoor heeft deze intellectuele uitdaging ook geen effect. De schoolleider bij school E laat in de casusbespreking daadwerkelijk gedrag zien dat hoort bij persoonlijke betrokkenheid.

Verder vraagt de schoolleider van school E de groep nadrukkelijk om te expliciteren waarom zij bekwaam zijn om Raymond te helpen. Dit is niet zozeer transformationeel leiderschap, maar vooral een toekenning van leiderschap aan de leraren. Deze toekenning zorgt voor alignment in de groep: zij ontwikkelen het vertrouwen om Raymond in de school te houden en zetten hier samen hun schouders onder. Dit leidt ook tot een vrij goed ontwikkelingsperspectief. Echter, in dat ontwikkelingsperspectief maken zij geen gebruik van inzichten uit de training. Ook hier zijn noch de schoolleider, noch de collega's van de deelnemers nieuwsgierig naar de kennis van de deelnemers en kennen hen geen leiderschap toe op dit vlak.

Alle deelnemers aan de training doen mee vanwege de behoefte aan competentie: zij lopen tegen een specifiek probleem aan in de klas en vermoeden dat de training hen hierbij kan helpen. Voorbeelden van de behoefte aan autonomie komen wij opvallend weinig tegen. Alle deelnemers hebben op basis van hun eigen keuze deelgenomen aan de training. Daarmee is de behoefte aan autonomie als vanzelfsprekend bevredigd waardoor zij het wellicht niet meer als voorwaarde ervaren om mee te doen. Soms speelt ook de behoefte aan verbondenheid een rol, bijvoorbeeld wanneer een collega de training ook volgt. Wat opvalt is dat bij verbondenheid vooral gesproken wordt over de vriendschappelijke relatie met collega's (school A en D). Het samen volgen van de training zorgt er bijvoorbeeld voor dat de leraren elkaar beter kunnen leren kennen. Dit lijkt echter niet voldoende te zijn voor professionele ontwikkeling. Binnen de vriendschappelijke relatie is er weinig ruimte om een professionele relatie aan te gaan, waarbij je nieuwsgierig bent naar de bekwaamheid van de ander, je elkaar feedback kunt geven en (radicale) ideeën voor onderwijsverbetering kunt bespreken (school B, C, D en E).





## 5 Conclusies

### 5.1 Antwoord per deelvraag

*1. Welke formele en informele leeractiviteiten ondernemen leraren -naast de training 'Anders kijken naar kinderen'- in het kader van passend onderwijs en welke leeropbrengsten bereiken zij daarmee?*

Voor het beantwoorden van deze vraag hebben wij iedere respondent in zijn/haar individuele interview in de case studie gevraagd hoe zij leren om vraagstukken rondom passend onderwijs op te lossen.

Om te beginnen valt op dat de meeste scholen zich formeel uitgebreid professionaliseren in het kader van passend onderwijs. Dit gaat op voor in ieder geval scholen A, B, D en E uit de case studie. Het betekent dat er op deze scholen veel aandacht is voor het volgen van (master)opleidingen, relevante cursussen, trainingen en andere extern georganiseerde professionalisering voor passend onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn de master SEN, een cursus rekencoördinator of hoogbegaafdheidsspecialist.

Ook intern krijgt professionalisering rondom passend onderwijs vaak formeel vorm. Vragen rondom zorgleerlingen kun je inbrengen tijdens de groepsbespreking met de intern begeleider of tijdens de teamvergadering bij het agendapunt 'zorg'. Het gebeurt veel minder dat leerkrachten elkaar informeel opzoeken om - zonder een vooraf vastgelegde gespreksagenda - leerlingen met elkaar te bespreken. Op scholen B en D, waar formele professionalisering het meest is ontwikkeld, ervaren de leraren dit zelfs als een groot gebrek. Dit doet de vraag rijzen of een (te) grote nadruk op formele professionalisering het informele leren in de school in de weg staat? Ook op school E vinden wij geen voorbeelden van dit soort informele leerlingbesprekingen.

Op scholen A en C is er wel ruimte om informeel te leren. Op beide scholen hebben de leraren bewust tijd ingeruimd om elkaar "gewoon" te ontmoeten en van gedachten te wisselen over leerlingen. Bij school C zorgt dit ervoor dat de leerkrachten veel van de problemen rondom passend onderwijs zelf kunnen oplossen, zonder externe hulp. Op school A helpt dit om kennis te delen over aanpakken voor zorgleerlingen.

Verder merken wij op dat leeractiviteiten vaak zijn gericht op de vraagstukken en problemen van individuele leerkrachten. Dit geldt zowel voor het formele als het informele leren. Slechts een enkele keer volgen gehele teams cursussen, zoals bij school D waar de leerkrachten samen een kanjertraining volgden. Meestal echter volgt de leerkracht opleidingen individueel. Zelfs wanneer leerkrachten elkaar opzoeken in de school, ontwikkelen zij voornamelijk interventies die gericht zijn op het vraagstuk in hun eigen klas. Bijvoorbeeld: je hebt een jongetje met gedragsproblematiek en je ontwikkelt met de intern begeleider een beloningssysteem voor beter gedrag. Dit soort interventies kunnen zeker leiden tot verbeteringen in de eigen klas (individuele leeropbrengst). Echter, we zien nauwelijks dat teams van leerkrachten samen schoolbrede problemen oppakken en daar duurzame oplossingen voor ontwikkelen (als een vorm van team/schoolopbrengst). In school B vertelt de schoolleider wel over een werkgroep 'sociaal emotionele ontwikkeling', maar ondanks de aanwezigheid hiervan klagen de leerkrachten dat zij te weinig tijd hebben om van elkaar te leren.

Kortom, de meeste scholen hebben formeel de individuele professionalisering van leraren op orde. Gezamenlijk in het informele circuit leren, kennis delen en schoolbrede problemen tackelen, gebeurt nog veel minder. Dit is een belemmering voor de deelnemers aan de training om hun bekwaamheden verder te ontwikkelen en toe te passen, en om leeropbrengsten van de training op team- en schoolniveau te realiseren.

*2. Welke leeropbrengsten op individueel, team- en schoolniveau behalen leraren die deelnemen aan de training 'Anders kijken naar kinderen'?*

In het veldexperiment hebben we de leeropbrengsten op individueel en teamniveau gemeten met de perceptie van de deelnemers en de toepassing in de praktijk. Uit de resultaten blijkt dat de deelnemers significant hoger aangeven zich individueel ontwikkeld te hebben. Op de perceptie van de teamontwikkeling wordt geen effect van de training zichtbaar; hieruit blijken dus geen leeropbrengsten voor het team. In het veldexperiment komt

ook naar voren dat de training niet zorgt voor een (significante) stijging in de toepassing van kennis, vaardigheden of attitude van de deelnemers. Op basis hiervan concluderen we dat de deelnemers van de training zich de bekwaamheden (nog) niet volledig eigen hebben gemaakt en kunnen toepassen in de praktijk.

De leeropbrengsten van de training 'Anders kijken naar kinderen' hebben wij in de case studie op verschillende momenten gemeten. Ten eerste hebben wij de deelnemers aan de training in hun individuele interview gevraagd wat zij hebben geleerd van de training (leeropbrengst op individueel niveau). Ook hebben wij de collega's van de deelnemers gevraagd wat zij mogelijk hebben opgestoken van hun collega's die de training volgden (leeropbrengst op teamniveau). Vervolgens hebben wij de ontwikkelperspectieven van de vier groepen bestudeerd op de mate waarin er inzichten uit de training in terugkomen (leeropbrengst op schoolniveau). Tot slot vroegen wij de groep in het groepsinterview welke rol de inzichten uit de training hebben gespeeld bij het ontwikkelingsperspectief (leeropbrengst op schoolniveau). Hier kwam het volgende uit naar voren.

Op individueel niveau hebben de deelnemende leerkrachten wel degelijk kennis, vaardigheden en attitudes opgedaan met de training. Daarbij valt op dat zij de aangereikte kennis als relevant en vernieuwend bestempelen. Met name de kennis dat sensomotorische ontwikkeling voorwaardelijk is voor sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen is vernieuwend, en behulpzaam bij het oplossen van leerproblemen. Bovendien geven de leerkrachten aan dat deze kennis hen onbekend was. De leraren passen interventies om de sensomotorische ontwikkeling te ondersteunen (zoals klapspelletjes) ook toe. Diverse leerkrachten raken bovendien geïnspireerd door het uitgangspunt in de training dat je een kind niet direct hoeft te diagnosticeren, maar eerst laagdrempelig aanpassingen kunt doen in de klas. Dit zijn leeropbrengsten op het gebied van attitude. Desalniettemin is het voor sommige leraren nog lastig om de link tussen de training en passend onderwijs te zien. Dit heeft er mogelijk mee te maken dat leerkrachten een hogere werkdruk als voornaamste uitdaging zien van passend onderwijs, en niet zien hoe de training daarbij kan helpen. Ook noemen leerkrachten dat het lastig is om de interventies uit de training toe te passen op grote groepen leerlingen.

Op teamniveau observeren wij in de case studie geen leeropbrengsten van de training. Dat betekent dat de directe collega's van de deelnemers niet of nauwelijks kennis hebben genomen van de inzichten uit de training. Bij sommige scholen hebben de deelnemers wel laten weten dat zij de training volgden, maar hun kennis hebben ze niet gedeeld. Van collectieve leeropbrengsten is dan ook geen sprake. Dit is in lijn met de bevindingen in het veldexperiment.

Ook schoolopbrengsten van de training, zoals verbeteringen en vernieuwingen, vinden wij nauwelijks. Alleen op school D vertelt een deelnemer dat zij een nieuwe leesmethode gaan invoeren ten gevolge van de training. Op de andere vier scholen is geen sprake van schoolopbrengsten.

Tot slot, ook in de bespreking van de casus Raymond (die geheel in het teken staat van werken aan een zorgleerling) zien wij dat inzichten uit de training slechts mondjesmaat worden toegepast. Bij drie scholen (A, B en E) vindt kennis uit de training zijn weg niet of nauwelijks naar het ontwikkelingsperspectief. Het ontwikkelingsperspectief van school D verwijst wel regelmatig naar inzichten uit de training, maar dit lijkt vooral het werk van de intern begeleider die de training volgde. Zij werkt grote delen van het ontwikkelingsperspectief alleen uit, of met ondersteuning van de andere twee deelnemers. De twee niet-deelnemers haken in dit deel van het gesprek af, en van teamopbrengsten is hier dan ook geen sprake (zie ook verderop bij 'gespreid leiderschap'). Op school C maken de deelnemers ook consistent gebruik van de training in het ontwikkelingsperspectief. Bovendien onderstrepen beide leraren het ontwikkelingsperspectief, in tegenstelling tot de situatie bij school D. Het valt op dat bij school C geen collega's van de deelnemers meedoen, in tegenstelling tot de andere scholen.

Kortom, de bevindingen uit het veldexperiment en de case studie rondom leeropbrengsten bevestigen elkaar. De deelnemers aan de training geven zelf aan relevante en vernieuwende inzichten te hebben opgedaan, maar deze inzichten vinden vrijwel geen toepassing in de praktijk. Het gebrek aan toepassing van bekwaamheden

zou je kunnen verklaren doordat er meer oefening nodig is in de praktijk. Hoe is de leeromgeving in de scholen hieraan ondersteunend?

### *3. In hoeverre en hoe ondersteunt transformationeel leiderschap professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

Het veldexperiment laat geen significant effect zien van transformationeel leiderschap op de leeropbrengsten van de training. Statistisch vinden we dus geen relatie tussen transformationeel leiderschap en de leeropbrengsten van de training. Dit gaat in tegen de verwachting op basis van ons theoretisch kader (zie o.a. Geijssel et al., 2009). In de case studie hebben we deze relatie nader onderzocht. We observeerden de schoolleiders tijdens de casusbespreking en vroegen de deelnemers in de interviews naar de rol van de schoolleider in de professionele ontwikkeling rondom passend onderwijs. School C houden wij grotendeels buiten deze analyse, omdat hier geen schoolleider aanwezig was tijdens de case studie.

Het eerste wat opvalt is dat het transformationele gedrag dat wij observeerden tijdens de casusbespreking in geen geval relateerde aan de training. Dat betekent dat geen van de schoolleiders tijdens de casusbespreking transformationeel leiderschap laat zien om de deelnemers aan de training te helpen hun expertise in te zetten. Het zou bijvoorbeeld voor de hand hebben gelegen om de deelnemers intellectueel uit te dagen met vragen als "hoe kijk jij nu anders naar dit vraagstuk dan voor de training?" of "welke nieuwe inzichten heb je opgedaan die helpen om dit probleem helemaal anders aan te pakken?". De schoolleiders hadden ook persoonlijke betrokkenheid kunnen laten zien in relatie tot de training, door de perspectieven van alle collega's (zowel deelnemers als niet-deelnemers) in acht te nemen en een plek te geven in het gesprek. De schoolleider had de training zelfs kunnen aangrijpen om samen te bouwen aan een visie op passend onderwijs, bijvoorbeeld met een vraag als "welke opvattingen uit de training kunnen ons helpen om Raymond een geschikte onderwijsplek te bieden?". Echter, wij observeren dit soort transformationeel leiderschap in relatie tot de training in zijn geheel niet. Ook in de interviews komt naar voren dat de schoolleiders nauwelijks een rol hebben gespeeld rondom de training 'Anders kijken naar kinderen'. Alleen bij school A en E hebben de schoolleiders een leraar aangespoord om deel te nemen, maar daar bleef het bij. Interessant genoeg zeggen alle schoolleiders zelf de professionele ontwikkeling van hun leraren heel belangrijk te vinden.

Een andere zeer opvallende bevinding is dat wij gedragingen van visieontwikkeling in zijn geheel niet hebben geobserveerd tijdens de casusbesprekingen. Geen van de schoolleiders lijkt een scherpe visie te hebben op passend onderwijs (of laat deze in ieder geval niet zien). Ook is geen van de schoolleiders nadrukkelijk bezig om die visie te ontwikkelen. Slechts een enkele keer komt visieontwikkeling naar voren in de interviews (bij school A). Dit is des te interessanter aangezien in de casus van school C de gedeelde visie die de leraren onderschrijven zo richtinggevend is in het werken aan de casus (zie verderop bij vraag 4 over 'gespreid leiderschap').

Hoewel transformationeel gedrag dus niet relateert aan de opbrengsten van de training en visieontwikkeling in zijn geheel ontbreekt, geeft de case studie toch zicht op hoe de schoolleiders werken aan professionalisering van leraren. We kunnen de vier scholen opdelen naar drie categorieën in de wijze waarop de schoolleider de professionele ontwikkeling van leraren poogt te ondersteunen.

In de scholen die behoren tot de eerste categorie (B en D) is de schoolleider met name gericht op de formele professionalisering van de leraren. Deze schoolleiders houden goed in de gaten welke expertise in huis moet zijn, sporen leraren aan om formele opleidingen te volgen, en monitoren en controleren dit proces. Dit zorgt er wel degelijk voor dat veel van de benodigde expertisegebieden voor passend onderwijs in huis zijn. Daarmee ondersteunen deze schoolleiders dus de individuele leeropbrengsten van leraren. Echter, we zien op deze scholen niet of nauwelijks dat leerkrachten elkaar informeel opzoeken, hun kennis delen en samen urgente problemen rondom passend onderwijs oppakken. Jones en Harris (2014) waarschuwen voor deze eenzijdige nadruk van de schoolleider op formele individuele professionalisering:

*“... in the rush to improve organisational performance and outcomes, many principals are still making the same fundamental mistake. They are paying greater attention to improving individual performance and competence rather than investing in continuous and collective improvement”  
(p. 476).*

De fundamentele fout waar Jones en Harris (2014) over spreken, heeft bij deze scholen een aantal negatieve gevolgen. De schoolleiders dragen niet zichtbaar bij aan het realiseren van teamopbrengsten. In de casusbespreking helpt deze vorm van leiderschap ook niet bij het gezamenlijk oplossen van de casus Raymond. Op beide scholen zijn de groepen verdeeld over hun oplossingsrichting en de inhoud van het ontwikkelingsperspectief. Op school B is het ontwikkelingsperspectief zelfs nauwelijks ingevuld. Deze schoolleiders dragen dus ook niet bij aan schoolopbrengsten. Het gebrek aan transformationeel leiderschap bij deze scholen is een mogelijke verklaring voor de eerdere constatering dat leeractiviteiten vooral gericht zijn op de eigen klas (zie antwoord vraag 1).

Een ander type schoolleider zien we bij school A. In de interviews komt naar voren dat deze schoolleider vooral persoonlijke betrokkenheid en intellectuele uitdaging laat zien. Haar leerkrachten waarderen dit ook. Door persoonlijke betrokkenheid ondersteunt zij de leerkrachten wanneer zij het zwaar hebben, bijvoorbeeld met lastige kinderen in de klas. Echter, of deze persoonlijke betrokkenheid ook bijdraagt aan hun professionalisering rondom passend onderwijs is niet duidelijk. De leraren zeggen ook dat deze schoolleider hen intellectueel uitdaagt. Hierdoor helpt zij haar leraren soms om op een andere manier naar een probleem te kijken. Dit draagt daarmee bij aan individuele leeropbrengsten. Frappant is echter dat deze schoolleider niks van persoonlijke betrokkenheid en intellectuele uitdaging laat zien tijdens de casusbespreking. Dit is mogelijk het gevolg van de tijdsdruk. Tijdens de casusbespreking is de schoolleider heel taakgericht en heeft zij weinig oog voor de inbreng van de leraren.

Op school E laat de schoolleider consistent persoonlijke betrokkenheid zien. Zij zegt dat zelf belangrijk te vinden, de leraren beamen het in hun interviews en ze laat het zien tijdens de casusbespreking. Deze persoonlijke betrokkenheid voorkomt potentieel onbegrip tussen twee leraren. In hoeverre het ook bijdraagt aan professionele ontwikkeling, wordt niet duidelijk. In de school laat zij ook vormen van intellectuele uitdaging zien, waarmee zij de leraren ondersteunt in hun professionalisering. Echter, tijdens de casusbespreking vraagt deze schoolleider weer niet expliciet aan de deelnemers om hun kennis in te brengen, wat weer wijst op een gebrek aan intellectuele uitdaging.

Geen van bovenstaande schoolleiders wendt zijn (transformationeel) leiderschap aan om de deelnemers aan de training te helpen zich verder te ontwikkelen, hun kennis toe te passen of te delen met collega's. Dit belemmert het realiseren van leeropbrengsten van de training op alle niveaus. Als schoolleiders leraren willen helpen om hun bekwaamheid uit een training of cursus toe te passen, zal hun handelen zich daar expliciet op moeten richten. Hoewel dit wellicht voor de hand ligt, laat geen van de schoolleiders in onze case studie dit zien.

#### *4. In hoeverre en hoe ondersteunt gespreid leiderschap professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

Ook rond gespreid leiderschap vinden we in het veldexperiment geen significant effect op de leeropbrengsten van de training. Dit gaat wederom in tegen de verwachting op basis van ons theoretisch kader. Overigens is het van belang om te vermelden dat de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap niet is gemeten in de vragenlijst. In de case studie hebben we met name het 'hoe' gedeelte van bovenstaande vraag nader onderzocht. We observeerden de leraren en schoolleiders en vroegen iedere deelnemer in de interviews naar hoe samenwerking en leiderschap rondom passend onderwijs gewoonlijk vorm krijgt in de school.

Op basis van de observaties van de casusbesprekingen kunnen wij om te beginnen een nadere conceptueel kader geven van de kenmerken van gespreid leiderschap. Zoals in het conceptueel kader (zie hoofdstuk 2) beschreven, onderscheiden wij:

- het leider-plus kenmerk (het verwerven en toekennen van invloed op basis van expertise),
- de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap,
- alignment oftewel afstemming.

Op basis van de observaties van de vijf scholen in de case studie kunnen we stellen dat acties van invloed verwerven en invloed toekennen op zichzelf staand kunnen plaatsvinden. Dat betekent dat een leraar of schoolleider invloed kan verwerven of toekennen zonder dat hij hiermee reageert op een leiderschapsactie daarvoor. Invloed verwerven kun je bijvoorbeeld doen door je mening te geven over Raymond, een suggestie te doen voor de richting van het gesprek of eerder opgedane kennis en ervaring in te brengen. Invloed toekennen kan ook op zichzelf staan, bijvoorbeeld door een collega uit te nodigen zijn ervaringen met een vergelijkbare leerling als Raymond in te brengen.

Wanneer verwerven en toekennen op deze manier geïsoleerd plaatsvindt, leidt het nog nergens toe. Pogingen om leiderschap te verwerven die niet worden toegekend, zijn in feite geen leiderschap. Ook een toekenning waar niemand op ingaat, zal nergens in resulteren. Gespreid leiderschap wordt pas zinvol wanneer leraren op elkaars pogingen om invloed te verwerven of toe te kennen reageren met de tegengestelde reactie. Een verwerving van leiderschap heeft een toekenning nodig, en een toekenning van leiderschap een verwerving. Bij twee scholen (C en E) zien we dat dit gedurende het grootste deel van het gesprek snel en dynamisch gebeurt. De collega's wisselen gemakkelijk in het verwerven en toekennen van invloed. Daarbij valt op dat zowel leraren die invloed verwerven als toekennen doorwerken op iets wat een collega daarvoor heeft ingebracht. Dit is een praktische manifestatie van wat Bennet et al. (2003) de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap noemen. Er is geen vooraf vastgestelde functieomschrijving. Er is ook geen schoolleider die de taken uitdeelt of het proces leidt. Toch ontstaat er organisch een krachtige leiderschapspraktijk, waarin iedereen invloed verwerft en toekent. Dit proces heeft ook raakvlakken met wat Gronn (2002) "concertive action" (gezamenlijk optreden) noemt, waarbij leraren interacteren en hun expertise als het ware 'bundelen'. Dit leidt tot uitkomsten die waardevoller zijn dan de optelsom van hun individuele handelingen. Hoewel de opkomende eigenschap op het eerste gezicht wellicht gelijkenissen vertoont met het voeren van een dialoog, is er een fundamenteel verschil. Bij een dialoog gaat het niet om het oplossen van vraagstukken of problemen, maar om het naar boven brengen, delen en aanscherpen van persoonlijke visies (Kessels, Boers, & Mostert, 2008). Hoewel dit dynamische proces van gespreid leiderschap ook betekent dat je open staat voor en nieuwsgierig bent naar de perspectieven van collega's - gelijk aan de dialoog - heeft gespreid leiderschap wel degelijk een probleemoplossende insteek (Denis, Langley, & Sergi, 2012).

Ook alignment kunnen wij door de observaties van de vijf scholen nader conceptualiseren. Alignment lijkt in de praktijk met name vorm te krijgen doordat leraren zich als groep opwerpen om hetzelfde doel na te streven. Dit doel kan gevoed worden door een gemeenschappelijke onderwijsvisie, zoals bij school C.

Nu wij deze concepten van gespreid leiderschap nader hebben vastgesteld, kunnen we een analyse maken van de leiderschapspraktijken die we terugzien bij de vijf scholen, en hoe deze praktijken bijdragen aan professionele ontwikkeling. Daarbij zullen we vooral gebruik maken van de data uit de observaties omdat deze een diepgaand inzicht geven in gespreid leiderschap in de school. Voordat wij daaraan toekomen, eerst een algemene conclusie rondom gespreid leiderschap in relatie tot de training. Het valt op dat de deelnemers na het volgen van de training binnen geen enkele school invloed hebben verworven of toegekend hebben gekregen op basis van hun expertise uit de training. Ook tijdens de casusbespreking gebeurt het nauwelijks dat collega's nieuwsgierig zijn naar de kennis van de deelnemers. Dit is des te vreemder aangezien de onderzoekers bij de start van de casusbespreking vertelden dat de deelnemers de training hadden gevolgd, en dat de opdracht nu is om samen een zorgleerling te helpen. Binnen school C verwerven de leraren wel invloed op basis van de training, maar daar zijn het ook enkel deelnemers aan de training die meedoen aan de casusbespreking.

Toch herkennen wij in de vijf cases duidelijke verschillen op het gebied van gespreid leiderschap. Twee van de teams (C en E) besluiten al vrij snel tijdens het gesprek dat zij Raymond binnen de school willen houden.

Hierdoor zijn al hun leiderschapsactiviteiten gericht (aligned) om dat doel te bereiken. Bij school C bereiken de leraren deze alignment omdat zij een onderwijsvisie delen dat ieder kind zijn eigen talent heeft. Op school E heeft het wat meer voeten in de aarde om tot dit gezamenlijke doel te komen. De schoolleider vervult hierbij een belangrijke rol. Zij kent de leraren nadrukkelijk leiderschap toe door hen te vragen expliciet te maken waarom zij Raymond kunnen helpen. Wanneer alle leraren daar hun ideeën over hebben gegeven, komen zij samen tot het besluit Raymond binnen de school te houden. Bij de andere scholen (A, B en D) ontbreekt dit gemeenschappelijke doel, en daar wordt invloed uitgeoefend in verschillende richtingen (misaligned).

Binnen scholen C en E, waar duidelijk sprake is van alignment, herkennen wij ook de opkomende eigenschap. In beide scholen wordt dynamisch wisselend invloed verworven en toegekend, en werken de leraren op elkaar door. Bij scholen A, B en E, waar alignment juist ontbreekt, wordt veel invloed verworven, maar nauwelijks toegekend. De leraren oefenen hier bovendien allemaal invloed uit in een verschillende richting. Dan weer neemt iemand leiderschap om Raymond binnen te houden, dan weer op een nadere diagnose. Bij scholen A en D ontstaat hierdoor verdeeldheid in de groep. Daardoor komt er op zich nog wel een goed ontwikkelingsperspectief uit, maar dit wordt niet onderstreept en gedragen door de hele groep door het gebrek aan alignment. Bij school B verkeert de hele groep in totale verwarring en is het ontwikkelingsperspectief van zeer lage kwaliteit.

Deze bevindingen rondom gespreid leiderschap wijzen er om te beginnen op dat de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap voorwaardelijk is om tot goede oplossingen te komen voor problemen rondom passend onderwijs. Enkel leraren die invloed uitoefenen is niet genoeg. Dat leidt in het beste geval tot een plan dat door enkelen wordt gedragen, in het slechtste geval tot totale verwarring en richtingloosheid. Die opkomende eigenschap, oftewel het wisselend verwerven en toekennen van invloed, kan alleen bestaan als de groep alignment bereikt rondom een gemeenschappelijk doel. Het is van belang om dat doel ook te expliciteren met elkaar. Een gezamenlijke (onderwijs)visie kan richting geven in het kiezen van een doel. Voordat je dit bereikt, zal gespreid leiderschap niet tot gewenste en gedeelde resultaten leiden. Het lijkt er bovendien op dat de alignment rondom een gemeenschappelijk doel machtsstrijd en egocentrisme (zoals bij scholen A en D) voorkomt.

Deze bevindingen geven ook een mogelijke verklaring voor het gebrek aan effect van gespreid leiderschap op de training die we constateren in het veldexperiment. De vragenlijst meet het concept 'opkomende eigenschap' niet, omdat dit concept verwijst naar een proces dat gedurende de samenwerking vorm krijgt. Dit is lastig te vatten in items op een vragenlijst. Maar in de case studie bleek juist die opkomende eigenschap van essentieel belang voor het gezamenlijke leer- en oplossingsproces.

##### *5. In hoeverre en hoe ondersteunen autonomie, competentie en verbondenheid van de leraar professionele ontwikkeling in het kader van passend onderwijs?*

Om deze vraag te beantwoorden maken we een onderscheid tussen de beleving van de basisbehoeften om de training te volgen en de beleving ervan om de ontwikkelde bekwaamheden toe te passen in de praktijk. Uit de case studie blijkt dat de beleving van autonomie, competentie en verbondenheid voor de training hoog was. Dit betekent dat de deelnemers vanuit intrinsieke motivatie de training hebben kunnen volgen. De behoefte aan competentie is het sterkst aanwezig. De deelnemers geven aan de training gevolgd te hebben vanwege specifieke casussen in hun klas en/of omdat ze meer te weten willen komen over de totale ontwikkeling van kinderen. De deelnemers zijn vanuit eigen initiatief (autonomie) de training gaan volgen. Een aantal deelnemers is ingegaan op een uitnodiging van een collega of schoolleider voor de training, maar hieraan zat geen vorm van verplichting en houdt daarmee de autonomie in stand (Van den Broeck et al., 2010). Ook verbondenheid komt terug, een aantal deelnemers geeft aan de training graag samen met een collega te volgen. Ook om hun collega's beter te leren kennen.

Deze hoge intrinsieke motivatie voorafgaand aan de training is een voor de hand liggende verklaring voor de individuele leeropbrengsten (zie conclusies bij vraag 1). De training wordt ook zeer positief ontvangen. Deelnemers noemen de training vernieuwend en relevant. In combinatie met de hoge intrinsieke motivatie ver-

klaart dit het gevoel van de deelnemers zich ontwikkeld te hebben, zoals blijkt uit het veldexperiment. Ze hebben een positieve associatie met de training en hun behoefte aan met name competentie is bevredigd. Daarbij zien we in de case studie ook een aantal voorbeelden waarbij de deelnemers de ontwikkelde bekwaamheden toepassen in hun eigen praktijk. Maar rond deze toepassing blijkt uit het veldexperiment echter geen effect van de training, waardoor het lijkt dat de positieve voorbeelden in de case studie meer incidenteel voorkomen. Daarbij zien we in zowel het veldexperiment als de case studie geen effect van de training op de leeropbrengsten van het team en de school. De verklaring hiervoor ligt mogelijk in de motivatie om na de training het geleerde toe te passen en de mate waarin de leeromgeving voorziet in de basisbehoeften hiervoor.

In de case studie wordt duidelijk dat deelnemers in hun school weinig uitgenodigd worden om het geleerde toe te passen en te delen (zie bevindingen bij deelvraag 4). Hun nieuw opgedane bekwaamheden worden daarmee niet erkend door collega's (competentie). Dit gebrek aan kunnen delen met collega's frustrereert ook de behoefte aan verbondenheid. Door een hoge werkdruk ervaren de deelnemers bovendien niet de ruimte om het geleerde toe te passen (autonomie). Deelnemer Cynthia (school A) verwoordt het als volgt: "Er gaat veel verloren in de waan van de dag. Ik vind het hectisch, er komt veel op je af. Ik vind het een uitdaging om gevolg te geven aan persoonlijke of teambrede scholing". De leraren volgen dus gemotiveerd de training, zijn kort na de training enthousiast over het toepassen van de aangereikte bekwaamheden, maar slagen er niet in hier een gevolg aan te geven in hun werk. Dit wijst op een gebrek aan ondersteuning van de basisbehoeften bij het toepassen van de aangereikte bekwaamheden in de training.

De bevindingen rond het effect van de basisbehoeften in de case studie en het veldexperiment spreken elkaar tegen. Uit het veldexperiment blijkt geen effect van de basisbehoeften op de leeropbrengsten. In de case studie vinden we echter aanwijzingen dat deze wel een rol spelen. De tegenstrijdige bevindingen zijn conceptueel te verklaren. Vallerand en Ratelle (2002) onderscheiden drie niveaus waarop motivatie zich manifesteert, namelijk globaal, contextueel en situationeel. Het globale niveau hebben we niet gemeten, dit gaat over iemands motivatie in het leven. Het contextueel en situationeel niveau hebben we wel gemeten. De vragenlijst be vraagt motivatie op contextueel niveau, namelijk of de deelnemers autonomie, competentie en verbondenheid ervaren in het werken aan passend onderwijs. In de case studie gaan we specifiek in op het situationeel niveau, namelijk hoe de basisbehoeften rond de training en de leeropbrengsten een rol hebben gespeeld. Vallerand en Ratelle (2002) geven aan dat de behoeften zich verschillend kunnen uiten op de verschillende niveaus. Uit het veldexperiment blijkt dat voor de leeropbrengsten van de training de contextuele motivatie geen rol speelt. Dit betekent dat leraren die intrinsiek gemotiveerd werken aan passend onderwijs in hun school niet per se meer leeropbrengsten van de training ontwikkelen. Zoals we zien in de case studie is de situationele motivatie wel van belang en speelt de leeromgeving een rol in het in stand houden van de motivatie rondom de training en het toepassen van de bekwaamheden.

Rond verbondenheid in de school speelt zich iets interessants af. De deelnemers in de case studie benadrukken in hun relatie met collega's vooral de vriendschappelijkheid ervan. Zij vinden het belangrijk om bij elkaar terecht te kunnen op momenten dat het werk zwaar is (bijvoorbeeld bij een probleem met een kind, hoge werkdruk, etc.) en volgen graag samen een training om elkaar beter te leren kennen. Maar soms lijkt die vriendschappelijke verbondenheid een meer professionele omgang met elkaar juist in de weg te staan. Dit zien we bijvoorbeeld bij Joop (school C) en Eveline (school E) die collega's niet durven aan te spreken, omdat dit hen mogelijk in een kwaad daglicht stelt. Maaïke (school D) geeft aan terughoudend te zijn in het inbrengen van haar ideeën over hoe het beter kan in de school, omdat mensen haar mogelijk te kritisch vinden. Er lijkt een gebrek te zijn aan een zekere 'professionele verbondenheid', waarbij leraren en schoolleiders constructief en kritisch met elkaar samenwerken en leren. Dit lijkt een breder probleem te zijn in het onderwijs. Van der Neut et al. (2011) beschrijven dat een derde van het personeel in het basisonderwijs elkaar niet goed aan kan spreken op professioneel functioneren. Professionele verbondenheid gaat nog verder dan elkaar aanspreken. Het betekent ook dat collega's nieuwsgierig zijn naar elkaars expertise en ideeën en met elkaar samenwerken aan onderwijsverbetering. In een sterke collegiale relatie kun je het zelfs oneens zijn met elkaar en dat juist zien als een kans om van elkaar te leren (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Ook Nelson (2009) beschrijft het verschil tussen

vriendschappelijke (congenial) en professionele (collegial) verbondenheid. Bij vriendschappelijke verbondenheid worden verschillende standpunten en perspectieven tussen collega's wel erkend, maar ook beschermd. Er vindt geen dialoog plaats over uiteenlopende standpunten en deze worden niet gebruikt om vraagstukken in de school op te lossen. Karakteristiek voor professionele verbondenheid zijn gedeelde visie en doelen en een collectief vertrouwen in de professionaliteit van iedereen om deze te bereiken. Dit verbindt aan onze bevindingen rond alignment van gespreid leiderschap, zoals beschreven in de conclusie bij vraag 4. Conflicten of vraagstukken worden niet emotioneel benaderd en gezien als ongemakkelijk, maar zijn een kans om te ontwikkelen (Nelson, 2009). We zien in de case studie dat er op de deelnemende scholen een gebrek is aan deze professionele verbondenheid, wat een belemmering is voor de deelnemers om hun bekwaamheden verder te ontwikkelen, te delen met collega's en toe te passen in de school. Een aantal deelnemers laten ook merken behoefte te hebben aan deze vorm van verbondenheid. Annette (school D) geeft bijvoorbeeld aan haar collega's weinig te spreken en dat het daardoor lastig is om kennis te delen. Loes (school B) zegt het volgende: "Ik vind wel dat leerkrachten er teveel alleen in staan. [...] Op de teamvergadering niet de paasviering evalueren, maar een casus bespreken".

*6. Op welke wijze ondersteunen schoolleiders gespreid leiderschap in lerarenteams? Draagt transformationeel leiderschap van de schoolleider hieraan bij en zo ja, hoe?*

Op basis van de case studie kunnen we scherpe conclusies trekken over de schoolleider als 'hoeder' van gespreid leiderschap. Van de vijf scholen die wij hebben bestudeerd, komt gespreid leiderschap in twee scholen zeer goed van de grond (C en E). Leraren wisselen dynamisch tussen invloed verwerven en toekennen, en werken slim door op de inbreng van de ander. Deze 'opkomende eigenschap' van gespreid leiderschap lijkt van doorslaggevend belang voor de kwaliteit van hun proces en het eindproduct. In de overige drie scholen (A, B en D) verwerven de betrokkenen weliswaar op verschillende momenten invloed, maar kennen zij vrijwel geen invloed toe aan elkaar. Hier komt gespreid leiderschap, en de opkomende eigenschap in het bijzonder, juist niet tot stand. Het resultaat is een minder ontwikkelingsperspectief (school B), of een ontwikkelingsperspectief dat niet door iedereen wordt gedragen (scholen A en D).

Het valt op dat bij de twee scholen waar gespreid leiderschap goed ontwikkeld is, in de ene school (C) de schoolleider afwezig is. In de andere school (E) stelt schoolleider Debbie zich op een bescheiden, ondervragende manier op. Zij maakt geen inhoudelijke keuze over de richting waarop het gesprek zou moeten gaan of hoe het ontwikkelingsperspectief eruit zou moeten zien. Ze heeft wél een nadrukkelijke rol in het proces. Zij vraagt de leraren op verschillende momenten om expliciet te maken waarom zij zich bekwaam voelen om Raymond te helpen. Ze zorgt ervoor dat alle leraren dit goed verwoorden. Naderhand in het interview vertelt zij het belangrijk te vinden dat leraren bekwaam zijn en zich bekwaam voelen. Echter, zij doet zelf geen uitspraken over de bekwaamheid van de groep of de keuze om Raymond wel of niet te helpen. Nadat de groep als geheel heeft besloten bekwaam te zijn om Raymond te helpen, vat zij die keuze van de groep samen. Deze toekenning door de schoolleider heeft als gevolg dat de groep tot alignment komt ("wij gaan Raymond helpen"), wat voordelig is voor de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Bovendien brengt het de leraren in positie om aan het ontwikkelingsperspectief te werken.

De bescheiden en ondersteunende wijze waarop Debbie haar rol invult staat in schril contrast met de wijze waarop de schoolleiders van scholen A, B en D dat doen. Deze schoolleiders maken juist wel een inhoudelijke keuze over Raymond, vaak al vrij snel in het gesprek. De inhoudelijk sturende wijze waarop Iris, Lydia en Berend meedoen aan de casusbespreking frustrert alignment in de groep.

Op basis hiervan concluderen wij dat schoolleiders wel degelijk een rol kunnen vervullen als hoeder van gespreid leiderschap. Zij kunnen het leiderschap van leraren mogelijk maken, en een lerarenteam helpen in het vinden van richting. Daarbij is van belang dat zij zich onthouden van keuzes over onderwijsinhoudelijke zaken. Wel kunnen zij leraren helpen om hun bekwaamheid en expertise te onderzoeken, op basis waarvan de leraren zelf inhoudelijke keuzes kunnen maken. Wanneer schoolleiders zich teveel mengen in dit soort inhoudelijke za-



ken, moeten zij zich realiseren dat zij een oplossingsgerichte praktijk van gespreid leiderschap frustreren. Deze bevindingen zijn in lijn met eerdere bevindingen van Sijbom (2013) en Hulsbos et al. (2015).

Op basis van onze data kunnen we niet stellen dat gedrag van transformationeel leiderschap een nadrukkelijke rol speelt in de totstandkoming van gespreid leiderschap. In vervolgonderzoek kan dit specifiek bestudeerd worden.

*7. In hoeverre en hoe is persoonlijk leiderschap van de leraar voorwaardelijk om invloed uit te oefenen op basis van expertise en affiniteit?*

Op basis van de resultaten in de case studie vermoeden wij dat persoonlijk leiderschap weliswaar een rol speelt voor leraren om invloed uit te oefenen, maar dat die rol ondergeschikt is aan de mate waarin er sprake is van alignment in de groep (zie conclusies bij deelvraag 4). In drie van de vijf scholen maken respondenten in hun individuele interviews melding van een gebrek aan persoonlijk leiderschap bij een collega (A, D en E). Dit maakt het voor deze respondenten in het algemeen lastiger om invloed toe te kennen aan die collega's. Bij scholen A en D zien we dit ook terug tijdens de casusbespreking. Hier komt gespreid leiderschap niet tot stand, met name omdat de betrokkenen heel weinig invloed aan elkaar toekennen. Bij school E echter, waar de intern begeleider soms een gebrek aan persoonlijk leiderschap noemt bij haar collega's, komt tijdens de casusbespreking toch een succesvolle praktijk van gespreid leiderschap van de grond (zie ook de conclusies bij vragen 3 en 6). Het gebrek aan persoonlijk leiderschap speelt op dat moment blijkbaar geen rol, of wordt in ieder geval 'onschadelijk' gemaakt. Het feit dat de groep snel tot alignment komt is hier een mogelijke verklaring voor. De groep heeft een gezamenlijk doel ("wij gaan Raymond helpen en zijn daartoe bekwaam"). Door dit gezamenlijke doel kunnen de collega's hun interpersoonlijke verschillen aan de kant zetten en samen tot oplossingen komen voor het probleem.

Op basis van deze bevindingen concluderen wij niet dat persoonlijk leiderschap van leraren geen rol speelt bij gespreid leiderschap. Natuurlijk is het aannemelijk dat ook leraren hun boodschap aantrekkelijk en zorgvuldig moeten verwoorden. Echter, onze data wijzen erop dat een gebrek aan persoonlijk leiderschap overbrugd kan worden door een gezamenlijk doel waar je allemaal achter staat.

## 5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag in deze studie luidt:

*Hoe ziet een gunstige leeromgeving in het po eruit voor professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs?*

Op basis van de bevindingen in dit onderzoek, concluderen wij dat een gunstige leeromgeving voor passend onderwijs in ieder geval de volgende kenmerken heeft:

- Er is sprake van gespreid leiderschap in lerarenteams. Dit gespreide leiderschap gaat verder dan enkel leraren die - naast de schoolleider - ook invloed mogen uitoefenen. Enkel het verwerven van leiderschap is niet voldoende voor professionalisering en verbeteringen en vernieuwingen in het werk. Het is juist van belang dat collega's elkaar als het ware ook leiderschap gunnen. Hierdoor kan een praktijk ontstaan waarin leraren wisselend invloed toekennen en verwerven, en slim doorwerken op het leiderschap van de ander. Het is van belang dat leraren invloed verwerven op basis van relevante expertise, bijvoorbeeld over interventies in de klas of verschillende leerlingtypen. Dit leidt tot resultaten die waardevoller zijn dan de optelsom van de individuele acties (Gronn, 2002). Het wisselend invloed verwerven en toekennen is de opkomende eigenschap van gespreid leiderschap. Deze opkomende eigenschap is alleen mogelijk wanneer het team alignment bereikt om naar een gezamenlijk doel te werken. Deze alignment stuurt de verschillende leiderschapsactiviteiten in

dezelfde richting. Wanneer alignment ontbreekt, ontstaat er verwarring, twijfel, richtingloosheid en valt de groep uiteen.

- De schoolleider laat gedragingen zien die horen bij transformationeel leiderschap. Met name intellectuele uitdaging kan leraren een ander perspectief geven op vraagstukken rondom passend onderwijs en draagt bij aan professionalisering. Persoonlijke betrokkenheid is vooral helpend als leraren het zwaar hebben. Dit onderzoek laat niet onmiskenbaar zien dat transformationele leiders gespreid leiderschap ondersteunen. Een schoolleider die het leiderschap van leraren wil bevorderen, moet zich vooral bescheiden en vragend opstellen. Hij maakt zelf geen keuzes over onderwijsinhoudelijke zaken, maar helpt zijn leraren om zelf tot professionele keuzes rondom passend onderwijs te komen.
- In de school bestaat een cultuur van professionele verbondenheid. In die cultuur spreken leraren elkaar aan op hun functioneren, is men nieuwsgierig naar elkaars expertise en pakken leraren gezamenlijk (teambreed) urgente vraagstukken rondom passend onderwijs aan. Deze professionele verbondenheid lijkt voorwaardelijk voor professionele ontwikkeling in het algemeen en gespreid leiderschap in het team in het bijzonder.

### 5.3 Aanbevelingen schoolleiders en leraren

Op basis van dit onderzoek doen wij de volgende praktische aanbevelingen aan schoolleiders en scholen:

- We bevelen schoolleiders aan om leraren vooral te helpen om zelf tot onderwijsinhoudelijke keuzes te komen. Waak er daarbij voor dat leraren hun bekwaamheid expliciteren, en waar nodig verder ontwikkelen. Daarbij zijn enkel formele opleidingen onvoldoende. De school moet een uitnodigende leeromgeving bieden om kennis en expertise in te zetten. Daarbij speelt de schoolleider een uiterst belangrijke rol, door leraren in positie te brengen, uit te nodigen hun kennis te delen en leraren te helpen tot gezamenlijke doelen te komen.
- Stimuleer leraren om samen te werken aan urgente vraagstukken (Jones & Harris, 2014). Identificeer welke schoolbrede vraagstukken er leven en ontwikkel gezamenlijk duurzame oplossingen voor die vraagstukken.
- Onderzoek continu of de verschillende kwaliteiten van medewerkers voldoende tot hun recht komen. Waar zit potentieel dat nog onvoldoende gebruikt wordt en hoe kunnen we die beter aanwenden?
- Werk bewust aan het creëren van een gespreide leiderschapspraktijk. Gespreid leiderschap gaat verder dan leraren die ook hun zegje mogen doen. Gespreid leiderschap is niet de eigenschap van een individu, maar het kenmerk van een team. Het is lastig om een stappenplan te schrijven om tot gespreid leiderschap te komen. Wel kunnen we stellen dat de volgende punten van belang zijn.
  - Zorg voor een gezamenlijk doel of een gezamenlijke ambitie, waar iedereen naartoe wil werken. Expliciteer met elkaar waar je voor werkt. Dit hoeft niet heel scherp omlind te zijn met meetbare resultaten, maar het is wel van belang om het eens te zijn over jullie oplossingsrichting. Een gezamenlijke visie op onderwijs of kinderen versnelt dit vinden van een gezamenlijk doel.
  - Onderzoek vervolgens of jullie alle nodige bekwaamheid in het team hebben om jullie gewenste oplossing te bereiken. Waak er daarbij voor dat niemand meedoet uit verplichting, maar omdat zij belangstelling hebben voor het vraagstuk. Wanneer expertise ontbreekt, nodig dan collega's uit die deze expertise bezitten.
  - Zorg er in de samenwerking voor dat jullie allemaal invloed uit kunnen oefenen, maar vooral ook invloed toekennen aan de ander. Werk door op iets wat de ander zegt, zodat zijn invloed ook tot iets leidt.
- Voer regelmatig een dialoog over verschillende standpunten die bestaan onder leraren. In een dialoog ben je er niet op uit om de ander te overtuigen van jouw gelijk, maar onderzoek je en expliciteer je verder het standpunt van de ander en van jezelf. Zie feedback niet als een inbreuk op de sfeer, maar als een kans om te professionaliseren. Wees nieuwsgierig naar de kennis van je collega's en heb het daarover.

### 5.4 Discussie van de onderzoeksmethode

In deze paragraaf belichten we de sterke punten en beperkingen van de gebruikte onderzoeksmethode. Zoals beschreven maakten we gebruik van een zogenaamde 'Nested Mixed Methods Design' (Swanson & Holton,

2005) met zowel kwantitatieve als kwalitatieve dataverzameling. Het veldexperiment (de kwantitatieve data) maken de relaties en effectgrootte tussen de concepten zichtbaar. De case studie (de kwalitatieve data) maken zichtbaar hoe deze relaties tot stand komen. Dit is een sterk valide vorm van dataverzameling, omdat de relaties tussen de concepten in het onderzoeksmodel op verschillende manieren onderzocht worden. Tevens hebben we in de case studie op verschillende manieren de kwalitatieve data verzameld. Door het observeren van een casusbespreking, en het houden van een groepsinterview en individuele interviews werd het mogelijk om vanuit verschillende perspectieven (triangulatie) te kijken naar hoe de concepten zich manifesteren in de school. De steekproef in de case studie is tot op zekere hoogte representatief voor reguliere basisscholen in Nederland. Deelname aan het onderzoek was op basis van interesse voor de training, wat betekent dat de selectie van cases niet geheel willekeurig was.

De steekproefgrootte bij zowel de case studie als het veldexperiment vormt een beperking voor de generaliseerbaarheid. Hoewel bij het veldexperiment een experimentele groep van 11 respondenten en een controlegroep van 13 respondenten voldoende is voor het vaststellen van een effect van de training, ligt het wel dicht bij het minimum. Dit betekent dat alleen 'grote' effecten van de training en condities zichtbaar konden worden. Om vast te stellen of andere factoren op de scholen geen invloed uitoefenden op de resultaten vroegen we zowel de experimentele als controlegroep in de nameting of zich in de afgelopen tijd ontwikkelingen bij hun op school voor hadden gedaan rondom passend onderwijs. Hieruit bleken geen grote ontwikkelingen, waardoor de experimentele en controlegroep goed te vergelijken zijn. Tot slot is een beperking van de experimentele studie dat alleen een enkele training voor één groep deelnemers is meegenomen. Het ontwerp zou aan kracht winnen wanneer het effect van meerdere leeractiviteiten gemeten wordt en over meerdere groepen deelnemers.

Tot slot is het verschil in bevindingen tussen het veldexperiment en de case studie rondom het effect van de condities op de leeropbrengsten deels ook te verklaren door het verschil in meetmethoden. De vragenlijst bevroeg in algemene zin hoe het transformationeel leiderschap, gespreid leiderschap en de intrinsieke motivatie eruitzien voor de deelnemer en zijn school. In de case studie hadden we de mogelijkheid te onderzoeken welke concrete gedragingen in de school wel en niet bijdragen aan de leeropbrengsten van de training en professionele ontwikkeling voor passend onderwijs. Dit is tevens ook een bevestiging van de waarde van een 'Nested Mixed Methods Design' met zowel kwantitatieve als kwalitatieve dataverzameling.

## 5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer leraren individueel of samen met een collega een training buiten de school volgen de leeropbrengsten voor het individu en het team beperkt zijn. Dit is met name te wijten aan de leeromgeving in de school, zoals hierboven uitvoerig beschreven staat. Dit betekent echter niet dat formele leeractiviteiten van beperkte waarde zijn. Het is juist interessant om te onderzoeken hoe de leeropbrengsten van formele leeractiviteiten versterkt kunnen worden. Wat is bijvoorbeeld het effect wanneer een schoolteam in zijn geheel deelneemt aan de training 'Anders kijken naar kinderen'? En wat het effect wanneer de training wordt gevolgd door een aantal begeleide intervisiebijeenkomsten?

Dit onderzoek heeft ook nieuwe inzichten opgeleverd rond gespreid leiderschap en het belang van alignment en professionele verbondenheid hiervoor. Het is interessant om het begrip professionele verbondenheid nader te onderzoeken, omdat het een belangrijke voorwaarde lijkt voor gespreid leiderschap. Hoe ontstaat deze vorm van verbondenheid en hoe kan de school het ontstaan ervan ondersteunen? We zien ook dat de schoolleider een belangrijke rol vervult in het ontstaan van gespreid leiderschap in de school en daarmee een professionele leergemeenschap die continu samenwerkt aan schoolverbetering en vernieuwing. Het is daarom interessant nader te onderzoeken hoe een schoolleider zijn rol hierin vorm kan geven. Dit kan onder andere door scholen te bestuderen die een best practice laten zien van gespreid leiderschap en een professionele leergemeenschap. Uit de best practices kan zichtbaar gemaakt worden hoe het gespreid leiderschap op deze scholen vorm krijgt, welke rol de schoolleider hierin speelt en wat dit oplevert.



## 6 Referenties

- Baartman, L. K. J., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134. doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. doi:10.1080/135943299398410
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth.). London: SAGE Publications Ltd.
- De Hoogh, A. H. B., Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2004). De ontwikkeling van de CLIO: een vragenlijst voor charismatisch leiderschap in organisaties. *Gedrag & Organisatie*, 17, 354–382.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Denis, J.-L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the Plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283. doi:10.1080/19416520.2012.667612
- Evers, A. T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. (Doctoral dissertation). Open Universiteit, Heerlen.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Klaijnsen, A. (n.d.). Empowering teachers to innovate. In *12th International Conference of the Learning Sciences 2016* (pp. 1–5).
- Fuite, M., Rood, F., & Van Willegen, H. (2014). Een kwestie van vertrouwen. Professionele ruimte en de rol van de schoolleider. Heerlen: Welten-instituut - Open Universiteit.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423–451. doi:10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. Oxon/New York: Routledge.
- Hulsbos, F. A., Andersen, I., Kessels, J. W. M., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen.
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2015). Learn to Lead: Mapping Workplace Learning of School Leaders. *Vocations and Learning*, 1–22. doi:10.1007/s12186-015-9140-5
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., Kessels, J. W. M., & De Laat, M. (2014). Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Heerlen: Welten-instituut – Open Universiteit.
- Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473–485. <http://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek. Filosofen in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugural speech, 8 february 2001. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugural speech, 30 march 2012. Heerlen: Open Universiteit.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. doi:10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Hove, UK: Psychology Press.

- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede, 28 mei 2010. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Mastrangelo, A., Eddy, E. R., & Lorenzet, S. J. (2004). The importance of personal and professional leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(5), 435–451. doi:10.1108/01437730410544755
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. M. (2013). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nelson, T. H. (2009). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? *Science Education*, 93(3), 548–580. doi:10.1002/sce.20302
- OCW & VO-raad. (2014). *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijsvernieuwing*. Sectorakkoord VO 2014-2017. Den Haag: OCW & VO-raad.
- Siderius, T., & Flentge, E. (2014). *Zorgleerlingen in het nauw. Een inventarisatie onder 700 betrokkenen bij de invoering van het zogenaamde passend onderwijs*. Den Haag.
- Sijbom, R. B. L. (2013). *Leaders' reactions to employee creativity: An achievement goal approach*. (Doctoral dissertation). University of Groningen, Groningen.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spinks, N., & Canhoto, A. I. (2015). Tests for the assumption that a variable is normally distributed. In N. Spinks, S. Rose, & A. I. Canhoto (Eds.), *Management Research: Applying the Principles* (pp. 1–4). London: Routledge.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. doi:10.1007/s10833-006-0001-8.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? *A changing landscape*. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115–127. doi:10.1007/s10833-009-9104-3
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2005). *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239–250. doi:10.1111/j.1468-2370.2011.00303.x
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. doi:10.1007/s12186-012-9091-z
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. Salamanca, Spanje: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316–334.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Van der Neut, I., Nijman, D. J., Teurlings, C., Hijkoop, S., den Boer, P., van der Horst, J., & Hövels, B. (2011). Professionalisering in het primair onderwijs. In M. Vermeulen, A. Klaijisen, & R. L. Martens (Eds.), *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Van Ruyseveldt, J., & Taverniers, J. (2010). Al werkend leren. De actief leren-hypothese van Karasek revisited. *Gedrag & Organisatie*, 23, 1–18.
- Verdonschot, S. (2009). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. (Doctoral thesis). University of Twente, Enschede. doi:10.3990/1.9789036528757
- Waslander, S., Dückers, M., & van Dijk, G. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: VO-raad.

Yin, R. K. (2013). *Case Study Research. Design and Methods*. (L. Bickman & D. J. Rog, Eds.) Applied Social Research Methods Series (5th ed., Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.





## 7 Bijlagen

### Bijlage A: Vragenlijst veldexperiment

#### *Algemene introductie*

Beste leraar,

De invoering van passend onderwijs vraagt veel van leraren in het primair onderwijs, zowel in de klas als daarbuiten. Scholen zijn verantwoordelijk voor het bieden van zorg aan leerlingen met specifieke zorgbehoeftes. Met dit onderzoek willen we te weten komen op welke manier de professionele ontwikkeling van leraren in het kader van passend onderwijs goed vorm kan krijgen. De resultaten van het onderzoek kunnen ook behulpzaam zijn voor het verbeteren van jouw eigen werkpraktijk.

Leuk dat je mee wilt doen!

In deze vragenlijst beschrijven we een concrete situatie met een leerling in de klas. We zijn benieuwd hoe je naar deze situatie kijkt en hoe je de situatie aan zou pakken. Hiervoor leggen we je een aantal open vragen voor. Verder bestaat de vragenlijst uit diverse vragen over jouw beleving van jouw school, team en schoolleider.

Over een aantal weken zullen we je opnieuw vragen om een vergelijkbare vragenlijst in te vullen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten in beslag nemen.

#### *Unieke code*

De eerste vier vragen zijn bedoeld om jouw gegevens uniek te coderen, zodat we deze later kunnen koppelen aan de tweede vragenlijst. Jouw anonimiteit blijft hierdoor gewaarborgd.

- a. Wat zijn de eerste twee letters van de voornaam van jouw moeder? (bv. moeder Kate: ka)
- b. Wat is de maand van jouw moeders verjaardag? (bv. februari: 2)
- c. Wat zijn de eerste twee letters van de voornaam van jouw vader? (bv. vader Jan: ja)
- d. Wat is de maand van jouw vaders verjaardag? (bv. november: 11)

#### *Demografische gegevens*

We beginnen met een aantal algemene vragen over jou.

- a. Wat is je geslacht? (*Man, Vrouw*)
- b. Wat is je leeftijd? (*Open vraag*)
- c. Wat is je hoogst genoten opleidingsniveau? (*Basisonderwijs, Lager beroepsonderwijs, Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO), Middelbaar voortgezet onderwijs (Mavo, MULO), Middelbaar beroepsonderwijs (MBO), Hoger voortgezet onderwijs (Havo, VWO), Hoger beroepsonderwijs (HBO), Wetenschappelijk onderwijs (WO)*)
- d. In welke regio ligt jouw school? (*Noord, Midden, Zuid*)
- e. Wat is het leerlingaantal van jouw school? (*0-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401-500, 501 en meer*)
- f. Welke rol(len) vervul je in de school? (*Meerdere antwoorden mogelijk: leraar, intern begeleider, remedial teacher, bouwcoördinator, anders, nl.*)
- g. Hoeveel jaar ben je werkzaam in het primair onderwijs? (*Open vraag*)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Deze demografische gegevens zijn verder niet verwerkt in de resultaten van dit rapport.

## *Casus passend onderwijs (individuele leeropbrengsten)*

### *Introductie bij de casus*

Zo direct volgt een concrete situatie van een leerling in de klas. Neem rustig de tijd om de situatie door te lezen. Daarna leggen we een aantal vragen aan je voor. Probeer zo volledig mogelijk antwoord te geven.

Er zijn geen goede of foute antwoorden. De vragen zijn geen overhoring en je krijgt dus ook geen beoordeling. We zijn vooral benieuwd hoe je naar de situatie kijkt en hoe je het zou aanpakken.

### *Casusbeschrijving*

Bas is acht jaar oud en zit in groep 4. In schrijven en spelling blijft hij achter. Hij schrijft groot, onleesbaar en niet op de lijnen. In de klas doet hij stoer en hangt de clown uit. Hij maakt allerlei grapjes en opmerkingen in de klas, soms ook seksueel getinte opmerkingen. Als er geschreven moet worden, richt hij zich op iets anders. Hij kan sowieso moeilijk stilzitten en blijft maar praten. Op het schoolplein valt hij vaak, en heeft hij veel botsingen met andere leerlingen. Dat leidt soms tot ruzie, omdat hij na een botsing kwaad kan reageren. Laatst botste hij tegen een klasgenoot aan en gaf de ander daar de schuld van, terwijl hij het zelf had veroorzaakt.

Als de juf iemand zoekt om een bepaald idee uit te werken, heeft Bas altijd ideeën. Laatst bijvoorbeeld, nam de meester van groep 4 afscheid van school, en kwam Bas met het idee om met de hele klas een liedje te schrijven en te zingen voor de meester.

De juf moet Bas vaak corrigeren omdat hij niet aan zijn werk gaat, en de orde in de klas verstoort. Dit gaat ten koste van haar aandacht voor andere kinderen. De juf wordt soms best moe van Bas. Bovendien maakt de juf zich zorgen of er wel uitkomt wat er in zit bij Bas, want zijn prestaties gaan achteruit. Ze vraagt zich ook af of ze wel echt contact met hem heeft, omdat hij vaak de clown speelt. Weet zij nu wel echt wat er in Bas omgaat?

Als Bas thuiskomt, moet hij sinds kort vaak huilen en is hij prikkelbaar. Soms schopt hij zijn zusje. Dit heeft de juf onlangs van de moeder van Bas gehoord. Soms moet hij 's avonds in bed huilen en zegt hij dat hij niks kan.

### *Vragen bij casus passend onderwijs (individuele leeropbrengsten)*

- Wat vind je van de situatie met Bas?

Schrijf een ontwikkelingsperspectief (voorheen 'behandelplan') voor Bas.

- Schrijf een analyse van de situatie van Bas. Wat is er volgens jou aan de hand?
- Wat is het doel van je ontwikkelingsperspectief? Wat zou je willen realiseren en welke problemen zou je in de toekomst willen voorkomen?
- Welke stappen ga je zetten? Wat ga je doen? En waarom kies je daarvoor?
- Hoe zorg je ervoor dat het contact tussen jou en Bas optimaal verloopt gedurende het uitvoeren van jouw ontwikkelingsperspectief?
- Voel je je bekwaam om in deze situatie te handelen? Waarom wel of niet?

### *Intrinsieke motivatie (Van den Broeck et al., 2010)*

De volgende vragen gaan over hoe jij de vormgeving van passend onderwijs bij jou op school beleeft.

NB Passend onderwijs is sinds 1 augustus 2014 van kracht. Passend onderwijs is gebaseerd op inclusie. Scholen zijn verantwoordelijk om een passende plek te bieden aan alle leerlingen die zich aanmelden. Concreet betekent dit dat je als leraar vaker zorg zult dragen voor leerlingen met extra behoeftes.

a. Autonomie (*schaal 1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens*)

1. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn bij het vormgeven van passend onderwijs.
2. Bij het vormgeven van passend onderwijs heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen.
3. Als ik mocht kiezen, dan zou ik passend onderwijs anders aanpakken.
4. Mijn taken voor passend onderwijs komen overeen met wat ik echt wil doen.
5. Ik voel me vrij om passend onderwijs vorm te geven zoals ik denk dat het goed is.
6. In het kader van passend onderwijs voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen.

b. Competentie (*schaal 1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens*)

7. Ik voel me niet echt competent voor passend onderwijs.
8. Ik heb de taken in het kader van passend onderwijs goed onder de knie.
9. Ik voel me bekwaam voor passend onderwijs.
10. Ik twijfel eraan of ik passend onderwijs goed kan uitvoeren.
11. Ik ben goed in het vormgeven van passend onderwijs.
12. Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken rondom passend onderwijs tot een goed einde kan brengen.

c. Verbondenheid (*schaal 1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens*)

13. Ik voel rondom passend onderwijs niet echt een band met de andere mensen op mijn werk.
14. In het vormgeven van passend onderwijs op mijn werk, voel ik me een deel van een groep.
15. Rondom passend onderwijs ga ik niet echt met de andere mensen op mijn werk om.
16. Ik kan met anderen op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind in passend onderwijs.
17. Ik voel me vaak alleen onder collega's als we werken aan passend onderwijs.
18. De mensen met wie ik werk rondom passend onderwijs zijn echte vrienden.

*Transformationeel leiderschap (Evers, 2012; De Hoogh et al., 2004)*

De volgende vragen gaan over hoe jij de directeur / schoolleider bij jou op school ervaart in het kader van de vormgeving van passend onderwijs bij jou op school.

NB Passend onderwijs is sinds 1 augustus 2014 van kracht. Passend onderwijs is gebaseerd op inclusie. Scholen zijn verantwoordelijk om een passende plek te bieden aan alle leerlingen die zich aanmelden. Concreet betekent dit dat je als leraar vaker zorg zult dragen voor leerlingen met extra behoeftes.

Bij iedere vraag kun je kiezen uit de volgende antwoordcategorieën:

(*schaal 1 = helemaal mee oneens – 7 = helemaal mee eens*).

Mijn directeur / schoolleider...

19. Moedigt medewerkers aan om onafhankelijk te denken over passend onderwijs.
20. Betreft medewerkers bij besluiten die van belang zijn voor passend onderwijs.
21. Stimuleert medewerkers hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen voor passend onderwijs.
22. Is in staat anderen enthousiast te maken voor zijn/haar plannen met passend onderwijs.
23. Praat met medewerkers over wat voor hen belangrijk is in passend onderwijs.
24. Heeft visie en een beeld van de toekomst over passend onderwijs.
25. Stimuleert medewerkers om op nieuwe manieren over passend onderwijs na te denken.

26. Delegeert uitdagende verantwoordelijkheden voor passend onderwijs aan medewerkers.
27. Laat zien overtuigd te zijn van zijn/haar idealen, opvattingen en waarden over passend onderwijs.
28. Is altijd op zoek naar nieuwe mogelijkheden voor de schoolorganisatie in het kader van passend onderwijs.
29. Geeft medewerkers rondom passend onderwijs het gevoel aan een belangrijke, gemeenschappelijke missie/opdracht te werken.

*Gespreid leiderschap (Evers, Kreijns & Klaijnsen, n.d.)*

De volgende stellingen gaan over hoe jullie samenwerken en het werk organiseren in jouw team bij de vormgeving van passend onderwijs bij jullie op school.

N.B. Passend onderwijs is sinds 1 augustus 2014 van kracht. Passend onderwijs is gebaseerd op inclusie. Scholen zijn verantwoordelijk om een passende plek te bieden aan alle leerlingen die zich aanmelden. Concreet betekent dit dat je als leraar vaker zorg zult dragen voor leerlingen met extra behoeftes.

Geef bij iedere stelling aan in hoeverre deze van toepassing is op jouw team. De antwoordmogelijkheden lopen van 1 = *helemaal niet van toepassing* tot 7 = *helemaal van toepassing*.

Opmerking bij de stellingen:

- In de stellingen wordt met 'invloed' bedoeld de invloed die vanuit een bepaalde kwaliteit of deskundigheid wordt uitgeoefend. Iemand die invloed uitoefent wordt gezien als een tijdelijk leider.

In mijn team...

*Alignment*

30. Zijn de groepsdoelen rondom passend onderwijs voor ons begrijpelijk.
31. Zijn eenieders taken rondom passend onderwijs helder.
32. Zijn elkaars verwachtingen ten aanzien van passend onderwijs duidelijk.

*Toekennen*

33. Steunen we de collega's die hun deskundigheid voor passend onderwijs inzetten.
34. Keuren we het goed wanneer collega's hun kwaliteiten voor passend onderwijs doen gelden.
35. Hebben deskundige collega's op het gebied van passend onderwijs onze steun.

*Verwerven*

36. Weten collega's wanneer zij hun invloed moeten doen gelden rondom passend onderwijs.
37. Oefenen we onze invloed rondom passend onderwijs uit op basis van de kwaliteiten die we bezitten.
38. Leggen invloedrijke collega's verantwoording over passend onderwijs af aan de groep.

*Individueel leren en teamleren (Van Ruysseveldt & Taverniers, 2010)*

De volgende stellingen gaan over jouw deskundigheid op het gebied van passend onderwijs.

NB Passend onderwijs is sinds 1 augustus 2014 van kracht. Passend onderwijs is gebaseerd op inclusie. Scholen zijn verantwoordelijk om een passende plek te bieden aan alle leerlingen die zich aanmelden. Concreet betekent dit dat je als leraar vaker zorg zult dragen voor leerlingen met extra behoeftes.

Geef bij iedere stelling aan in hoeverre deze van toepassing is op jou. De antwoordmogelijkheden lopen van 1 = helemaal niet van toepassing tot 5 = helemaal van toepassing.

Ik heb het afgelopen half jaar op mijn werkplek...

39. nieuwe vaardigheden ontwikkeld die me in staat stellen het werk voor passend onderwijs efficiënter uit te voeren.
40. nieuwe kennis verworven over hoe ik mijn werkopdrachten voor passend onderwijs beter kan uitvoeren.
41. meer competenties verworven waardoor ik nu mijn werkdoelen voor passend onderwijs trefzekerder kan realiseren.
42. competenties verworven waardoor ik beter functioneer in passend onderwijs.

De volgende stellingen gaan over de deskundigheid op het gebied van passend onderwijs van jouw team. Geef bij iedere stelling aan in hoeverre deze van toepassing is op jouw team. De antwoordmogelijkheden lopen van 1 = helemaal niet van toepassing tot 5 = helemaal van toepassing.

In mijn team hebben we het afgelopen half jaar (voormeting) / zes weken (nameting) op de werkplek...

(Ik heb het afgelopen half jaar op mijn werkplek...):

43. nieuwe vaardigheden ontwikkeld die ons in staat stellen het werk voor passend onderwijs efficiënter uit te voeren.
44. nieuwe kennis verworven over hoe wij onze werkopdrachten voor passend onderwijs beter kunnen uitvoeren.
45. meer competenties verworven waardoor wij nu onze werkdoelen voor passend onderwijs trefzekerder kunnen realiseren.
46. competenties verworven waardoor wij beter functioneren in passend onderwijs.

### *Afsluiting*

Wil je op de hoogte gehouden worden van ontwikkelingen in het onderzoek? (Ja/Nee).

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Met vriendelijke groet,  
Frank Hulsbos  
Stefan van Langevelde

Welten-instituut van de Open Universiteit

## Bijlage B: Componenten toegepaste bekwaamheid

Leeropbrengst	Componenten
<i>Kennis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leraar heeft kennis van het biopsychosociaal model. Meer specifiek: de leraar weet dat er drie ontwikkelingsgebieden zijn te onderscheiden bij kinderen, namelijk de sensomotorische, de sociaal emotionele en de taal cognitieve ontwikkeling. Deze drie ontwikkelingsgebieden zijn verbonden, dat wil zeggen zij beïnvloeden elkaar. Bijvoorbeeld: sensomotorische en sociaal emotionele ontwikkeling zijn voorwaardelijk voor taal cognitieve.</li> <li>• De leraar heeft kennis van de rijpingsniveaus in de sensomotorische ontwikkeling. Dat wil zeggen de leraar toont relevante kennis in de ontwikkelingsfase waarin een kind zich bevindt. De rijpingsniveaus van de sensomotorische ontwikkeling zijn: bij leeftijd 4 tot 6 hoort de symmetrie fase (alles symmetrisch doen: als de ene hand iets doet, doet de andere het ook), bij 6 tot 8 hoort de lateralisatie fase (links en rechts specialiseren zich los van elkaar) en bij 8 tot 10 hoort de dominantie fase (links en rechts gaan weer samenwerken zodat je complexere vaardigheden kunt uitvoeren). Vanaf 10 is sprake van beginnende puberteit.</li> <li>• De leraar heeft kennis van de sociaal emotionele ontwikkeling. Deze kennis is minder diepgaand dan de kennis over de sensomotorische ontwikkeling. Meer specifiek: de leraar weet dat er verschillende rijpingsniveaus bestaan bij verschillende leeftijden die van invloed zijn op het gedrag van het kind.</li> <li>• De leraar heeft kennis over het zenuwstelsel. Hij of zij weet dat het zenuwstelsel uit twee delen bestaat (rust en vechtsituatie), en weet dat je daartussen kunt schakelen door specifieke interventies te doen.</li> <li>• De leraar heeft er kennis van dat ieder mens anders is. Hij weet dat er verschillende 'menstypen' te onderscheiden zijn, die verschillen in gedrag en leerstijl. Hij weet dat hij in de interactie moet aansluiten bij het type kind dat hij voor zich heeft. Hij weet dat zijn voorkeursstrategie in het maken van contact niet per se overeenkomt met die van een ander.</li> </ul>
<i>Vaardigheden</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leraar is in staat om bewust specifieke methoden en technieken (oefeningen, spelletjes) toe te passen die de sensomotorische ontwikkeling van het kind stimuleren, zoals klapspelletjes, kruis oefeningen, tijd/ruimtespelletjes (stilstaan bij wat je aan het doen bent). De leraar is zich bewust van de waarde van deze methoden en technieken voor de ontwikkeling van het kind. (NB Deze vaardigheid is gericht op de lange termijn).</li> <li>• De leraar is in staat om bewust interventies te doen die de rust bij een individuele leerling of in de klas stimuleren, zoals diepe zucht, slokje water, nabijheidszintuigen prikkelen (tast, proeven, smaak), ontladen, etc. (NB Deze vaardigheid is gericht op de korte termijn, maar kan ook op de lange termijn effect hebben).</li> <li>• Wanneer de leraar een kind ervaart als een probleem, onderzoekt hij of dit ligt aan de interactie tussen hem en het kind, bijvoorbeeld aan een verschil in menstype. De methode Pentabalans (dat vijf typen mensen onderscheidt) kan hierbij behulpzaam zijn, maar het is niet noodzakelijk dat de leraar deze methode volledig kent. Op basis van dit onderzoek is de leraar in staat om bewust interventies te doen die de interactie tussen hem en het kind verbeteren, zoals een kind feitelijk benaderen als het van feiten houdt, snel tot doen overgaan bij actiegerichte kinderen, of niet enkel regels opleggen als een kind van ruimte houdt.</li> </ul>
<i>Attitude</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leraar accepteert onderlinge verschillen tussen leerlingen. Hij of zij erkent dat niet ieder kind hetzelfde ontwikkelpad volgt. Hij of zij ziet het als voorwaarde voor de ontwikkeling van kinderen dat hij als leraar aansluit bij de behoeftes van een individueel kind.</li> <li>• De leraar ziet problemen in de klas (bijvoorbeeld ruzies of onrust) niet enkel als een inbreuk op de lessituatie, maar ook als een kans om te oefenen en de leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling.</li> <li>• De leraar accepteert onderlinge verschillen tussen leerlingen. Hij erkent dat problematisch gedrag niet direct betekent dat hij het kind niet kan helpen en dat het zijn verantwoordelijkheid niet is. Hij ziet het als voorwaarde voor de ontwikkeling van het kind om bij problematisch gedrag de interactie tussen hem en het kind te onderzoeken.</li> </ul>

## Bijlage C: Resultaten veldexperiment

Tabel 3.1. Gemiddelde, standaarddeviatie, skewness, kurtosis, cronbach's alpha en aantal respondenten voor alle schalen in de vragenlijst.

Schaal	$\mu$	$\sigma$	Skew.	Kurt.	$\alpha$	N
<i>Gepercipieerde ontwikkeling</i>						
Individueel	3.04	.85	-.69	.36	.89	24
Team	2.72	1.08	-.07	-.40	.99	24
<i>Conditie</i>						
Transformationeel leiderschap	4.62	1.57	-.45	-.58	.98	24
<i>Gespreid leiderschap:</i>						
Alignment	3.78	1.63	.54	-.40	.90	24
Toekennen	5.33	1.04	.27	.23	.81	24
Verwerven	4.15	1.18	.39	-.64	.65	24
<i>Intrinsieke motivatie:</i>						
Autonomie	3.14	.51	-.15	-.51	.62	24
Competentie	3.15	.56	.01	-.75	.75	24
Verbondenheid	3.45	.72	-.01	-.34	.79	24

Tabel 3.2. Resultaten ANCOVA voor het effect van de training

Variabele	$\mu$ ( $\sigma$ ) Cont.	$\mu$ ( $\sigma$ ) Exp.	F	p	Levene	Hartley F <sub>max</sub>
<i>Gepercipieerde ontwikkeling</i>						
Individueel	2.69 (.80)	3.57 (.52)	9.63	.005*	.389	2.31
Team	2.15 (.78)	2.68 (.07)	.90	.354	.673	1.89
<i>Toegepaste bekwaamheid</i>						
Kennis	.15 (.38)	.55 (.82)	2.27	.147	.003*	4.77**
Vaardigheden	.08 (.28)	.55 (.82)	5.61	.028*	.003*	8.75**
Attitude	.54 (.66)	.82 (.87)	.74	.399	.051	1.75

Notitie.  $\mu$  ( $\sigma$ ): gemiddelde (standaarddeviatie) voor de nameting van de controlegroep (Cont.) en experimentele groep (Exp.); F: F-waarde bij 1,22 vrijheidsgraden; p: p-waarde behorende bij F; \*Significant (tweezijdig):  $p < .05$ ; \*\*Resultaten beperkt bruikbaar bij  $F_{\max} > 3$ ; N controlegroep = 13, N experimentele groep = 11.

Tabel 3.3. Resultaten regressieanalyse voor het effect van de voormeting, training en condities op de nameting van kennis.

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Constante	.20	.19		.93*	.44		.48	.79		1.54	1.43	
Training	.39	.26	.31	.41	.24	.33	.17	.26	.14	.15	.29	.12
Score voormeting	-.14	.21	-.14	-.27	.21	-.26	-.25	.22	-.24	-.30	.25	-.30
<b>Conditie</b>												
Trans. leiderschap				-.15	.08	-.38	-.36	.14	-.88*	-.36	.17	-.88*
<i>Gespreid leiderschap:</i>												
Alignment							.12	.15	.30	.20	.20	.50
Toekennen							.03	.20	.05	-.01	.23	-.01
Verwerven							.22	.16	.40	.18	.19	.33
<i>Intrinsieke motivatie:</i>												
Autonomie										-.27	.40	-.21
Competentie										-.04	.33	-.04
Verbondenheid										-.01	.23	-.01
<b>Model samenvatting</b>												
R <sup>2</sup>		.117			.243			.391			.427	
R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub>		-			.126			.148			.036	
F voor R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub> (df)		1.39 (2,21)			3.326 (1,20)			1.38 (3,17)			.30 (3,14)	

Notitie. R<sup>2</sup>: verklaarde variantie; df: vrijheidsgraden; N = 24. \* Significant (tweezijdig):  $p < .05$ .

Tabel 3.4. Resultaten regressieanalyse voor het effect van de voormeting, training en condities op de nameting van vaardigheden.

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Constante	.08	.16		.50	.38		-.10	.65		.14	1.24	
Training	.59	.25	.48*	.60	.25	.49*	.34	.26	.28	.35	.29	.29
Score voormeting	-.67	.45	-.30	-.63	.45	-.28	-.50	.43	-.23	-.52	.47	-.24
<b>Conditie</b>												
Trans. leiderschap				-.09	.08	-.24*	-.29	.12	-.72	-.25	.15	-.62
<i>Gespreid leiderschap:</i>												
Alignment							.04	.13	.09	.00	.16	.00
Toekennen							.04	.19	.07	.00	.22	.00
Verwerven							.30	.15	.57	.34	.17	.65
<i>Intrinsieke motivatie:</i>												
Autonomie										.16	.35	.13
Competentie										-.18	.31	-.16
Verbondenheid										.06	.20	-.07
<b>Model samenvatting</b>												
R <sup>2</sup>		.227			.282			.472			.491	
R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub>		-			.054			.190			.019	
F voor R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub> (df)		3.09 (2,21)			1.52 (1,20)			2.05 (3,17)			.18 (3, 14)	

Notitie. R<sup>2</sup>: verklaarde variantie; df: vrijheidsgraden; N = 24. \* Significant (tweezijdig):  $p < .05$ .



Tabel 3.5. Resultaten regressieanalyse voor het effect van de voormeting, training en condities op de nameting van attitude.

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Constate	.66*	.27		.49	.63		-.54	1.11		-.02	1.84	
Training	.27	.31	.18	.27	.33	.18	.05	.37	.03	-.03	.41	-.02
Score voormeting	-.16	.22	-.15	-.13	.24	-.13	-.08	.25	.08	.01	.28	.01
<b>Conditie</b>												
Trans. leiderschap				.03	.11	.07	-.15	.19	-.31	-.15	.21	-.32
<i>Gespreid leiderschap:</i>												
Alignment							.02	.20	.05	.12	.25	.25
Toekennen							.22	.28	.30	.15	.33	.20
Verwerven							.16	.23	.25	.10	.26	.16
<i>Intrinsieke motivatie:</i>												
Autonomie										-.11	.54	-.07
Competentie										-.21	.46	-.16
Verbondenheid										.22	.32	.21
<b>Model samenvatting</b>												
R <sup>2</sup>		.057			.062			.176			.221	
R <sup>2</sup> <sub>versch</sub>		-			.004			.115			.045	
F voor R <sup>2</sup> <sub>versch</sub> (df)		.64 (2,21)			.09 (1,20)			.79 (3,17)			.27 (3,14)	

Notitie. R<sup>2</sup>: verklaarde variantie; df: vrijheidsgraden; N = 24. \* Significant (tweezijdig):  $p < .05$ .

Tabel 3.6. Resultaten regressieanalyse voor het effect van de voormeting, training en condities op de nameting van gepercipieerde individuele ontwikkeling.

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Constate	2.1*	.54		1.9*	.56		2.0	1.0		.26	1.3	
Training	.87	.28	.55*	.85	.28	.53*	.95	.28	.60*	1.0	.27	.64*
Score voormeting	.20	.17	.21	.08	.19	.08	.11	.21	.12	-.01	.21	.6
<b>Conditie</b>												
Trans. leiderschap				.13	.11	.25	.17	.15	.33	.15	.15	.29
<i>Gespreid leiderschap:</i>												
Alignment							.13	.16	.26	.03	.17	.07
Toekennen							.17	.25	.21	.24	.24	.30
Verwerven							-.45	.17	-.66*	-.40	.17	-.59
<i>Intrinsieke motivatie:</i>												
Autonomie										.31	.35	.20
Competentie										.38	.32	.27
Verbondenheid										-.06	.21	-.05
<b>Model samenvatting</b>												
R <sup>2</sup>		.350			.395			.582			.697	
R <sup>2</sup> <sub>versch</sub>		-			.045			.187			.115	
F voor R <sup>2</sup> <sub>versch</sub> (df)		5.66 (2,21)*			1.49 (1,20)			2.54 (3,17)			1.77 (3,14)	

Notitie. R<sup>2</sup>: verklaarde variantie; df: vrijheidsgraden; N = 24. \* Significant (tweezijdig):  $p < .05$ .

Tabel 3.7. Resultaten regressieanalyse voor het effect van de voormeting, training en condities op de nameting van gepercipieerde teamontwikkeling.

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Constante	.75*	.41		.34	.47		.99	.98		2.3	1.4	
Training	.29	.30	.15	.34	.29	.18	.19	.34	.10	.19	.33	.10
Score voormeting	.56	.14	.64*	.35	.19	.39	.31	.22	.35	.40	.24	.46
<b>Conditie</b>												
Trans. leiderschap				.21	.13	.35	.08	.22	.14	.02	.20	.03
<i>Gespreid leiderschap:</i>												
Alignment							.26	.17	.44	.37	.18	.64
Toekennen							-.24	.27	-.26	.07	.26	.08
Verwerven							.10	.20	.12	.02	.19	.02
<i>Intrinsieke motivatie:</i>												
Autonomie										-.93	.40	-.51*
Competentie										.50	.36	.30
Verbondenheid										-.27	.24	-.20
<b>Model samenvatting</b>												
R <sup>2</sup>		.47			.53			.59			.72	
R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub>		-			.062			.062			.127	
F voor R <sup>2</sup> <sub>verschil</sub> (df)		9.32 (2,21)*			2.65 (1,20)			.86 (3,17)			2.13 (3,14)	

Notitie. R<sup>2</sup>: verklaarde variantie; df: vrijheidsgraden; N = 24. \* Significant (tweezijdig):  $p < .05$ .

## Bijlage D: Instrumenten case studie - casusbespreking

### *Casusbeschrijving 'Raymond'*

Raymond is zes jaar, zit in groep 3 maar daar gaat het niet zo goed. Hij heeft een jonger zusje van 4, die hem op allerlei terreinen voorbijgaat. De moeder van Raymond werkt als jeugdarts en heeft een drukke baan. Ze is een bevlogen mens. Ze ziet in haar werk veel kinderen die een diagnose krijgen en ziet daar ook de nadelen van: die kinderen komen in de medische molen terecht en komen daar moeilijk uit. Zij ziet dat kinderen die een diagnose krijgen de rest van hun leven psychiatrisch patiënt zijn. Daarom wil de moeder van Raymond niet dat hij gediagnosticeerd wordt. De vader van Raymond is het daarmee eens.

Raymond heeft eerder al twee keer van school moeten wisselen. Op de andere twee scholen zeiden ze dat hij zwakbegaafd en autistisch is. Dat waren vrij strak georganiseerde scholen, met veel regels en structuren.

In de klas moet hij soms werkjes doen (bijvoorbeeld knip- en plakwerkjes), maar die doet hij dan niet. Het lijkt geen onwil, maar hij doet het gewoon niet. Hij is niet doof en hij wordt ook niet kwaad van een opdracht. Wanneer hij een opdracht krijgt van de meester voor een werkje, begint hij vaak zomaar over iets anders (bijvoorbeeld of de meester thuis ook katten heeft). Dat soort vragen blijft hij soms een aantal maanden herhalen. Zijn geheugen werkt wel goed, want hij kan moeiteloos de namen opnoemen van de katten van al zijn klasgenoten.

Raymond legt wel contact met zijn klasgenoten, maar gaat niet echt met hen samenwerken. De andere kinderen in de klas zijn daar al wel aan toe. Op het schoolplein ziet Raymond geen gevaren. Hij klimt met gemak het klimrek in, maar realiseert zich pas bovenin dat hij in gevaar is en vraagt dan om hulp. Dat gebeurt vrijwel iedere week.

De capaciteiten bij Raymond lijken er wel te zijn. Hij lijkt ook gewoon gelukkig te zijn. Thuis kan hij lekker rommelen. Als hij iets ziet, kan hij het nadoen. Zijn vader is veel met zijn handen bezig en daarin doet Raymond zijn vader vaak na. Hij is heel slim, met name op zijn interessegebieden, zoals tractoren en auto's.

De juf maakt zich zorgen dat zij te weinig aandacht heeft voor Raymond en dat hij daardoor niet goed leert. Bovendien heeft zij het idee dat zij het zelf niet aan kan. De andere leerkracht, een meester, heeft een iets makkelijker contact. Hij is meer gestructureerd en heeft iets meer feeling voor Raymond.

### *Groepsopdracht bij casus 'Raymond'*

*Besprek met elkaar eerst onderstaande vraag. Je hoeft het antwoord op deze eerste vraag dus niet op te schrijven.*

- Stel dat Raymond bij jullie op school zit. Voelen jullie je bekwaam om in deze situatie te handelen? Waarom wel of niet?

*Schrijf met elkaar een ontwikkelingsperspectief (voorheen: behandelplan) voor Raymond aan de hand van onderstaande vragen. Gebruik voor het schrijven het Word document "Ontwikkelingsperspectief Raymond" op de laptop.*

1. Wat vinden jullie van de situatie van Raymond? En wat is jullie analyse van de situatie van Raymond?
2. Wat is het doel van jullie ontwikkelingsperspectief (behandelplan)? Wat zouden jullie willen realiseren en welke problemen willen jullie in de toekomst voorkomen?
3. Welke stappen gaan jullie zetten? Wat gaan jullie doen? En waarom kiezen jullie daarvoor?
4. Hoe zorgen jullie ervoor dat het contact met Raymond optimaal verloopt gedurende het uitvoeren van het ontwikkelingsperspectief (behandelplan)?

Hoe zorgen jullie ervoor dat het contact met de ouders van Raymond optimaal verloopt gedurende het gehele proces?

## **Bijlage E: Instrumenten case studie - leidraden groepsinterview en individuele interviews**

### *Interviewleidraad groepsinterview*

Onderstaande vragen stellen de onderzoekers na de casusbespreking. Hierbij geldt dat eerst de deelnemers gevraagd wordt te reflecteren op het eindresultaat en het proces. Afhankelijk van de diepgang en duur van deze reflectie kunnen de onderzoekers ervoor kiezen specifieke situaties die opvielen in de observatie van de casusbespreking te bevragen.

### *Reflectie op het eindresultaat*

- In hoeverre zijn jullie tevreden over het eindresultaat?
  - Waarom ben je tevreden? Waarom niet?

### *Gespreid leiderschap en persoonlijk leiderschap*

- Hoe vinden jullie dat jullie samenwerkingsproces verliep?

*Let er als gespreksleider op dat je "de opkomende eigenschap" en "alignment" probeert te vangen.*

- Wie kreeg er invloed toegekend?
- Op basis waarvan kreeg hij of zij dat?
- Op welke manier deed hij of zij dat?
- En hoe kwam dit op de anderen over?
- En hoe heeft dit bijgedragen aan het eindresultaat?
- Vragen over de invloed van de deelnemers aan de training:
  - Welke rol vervulden de deelnemers aan de training in het proces?
  - Welk effect had dit op de anderen?
  - Welk effect had dit op het eindresultaat?

### *Intrinsieke motivatie (autonomie, competentie en verbondenheid)*

- Wie heeft er met plezier meegedaan? Waarom? Wie niet en waarom?
- In hoeverre droeg dit bij aan het eindresultaat?
  - Hebben jullie het gevoel dat de oplossing de vorm heeft gekregen zoals jullie denken dat het goed is? (*Autonomie*)
  - Hebben jullie het gevoel dat jullie in staat bent om dit ontwikkelingsperspectief uit te voeren? (*Competentie*)
  - Voelden jullie je onderdeel van de groep tijdens het maken van het ontwikkelingsperspectief? (*Verbondenheid*)

### *Transformationeel leiderschap*

- Welke rol vervulde de schoolleider in het proces?
- Welk effect had dit op de anderen?
- Welk effect had dit op het eindresultaat?
  - Droeg de schoolleider een visie uit? Hoe deed hij/zij dat? (*Visie ontwikkelen*)
  - Moedigde de schoolleider jullie aan? Hoe deed hij/zij dat? (*Intellectuele uitdaging*)
  - Had de schoolleider aandacht voor problemen waar jullie tegenaan liepen? Hoe deed hij/zij dat? (*Persoonlijke betrokkenheid*)

## *Afsluiting*

- Wie heeft er iets geleerd vandaag?
  - Wat heb je geleerd?
  - Wat heeft hier vooral aan bijgedragen?
- Is de samenwerking die we hier hebben gezien exemplarisch voor jullie school?
- Hoe zouden jullie de samenwerking nog kunnen verbeteren?

## *Interviewleidraad individueel interview – schoolleider*

Voor de interviews volgen we een semigestructureerde interviewopzet, met startvragen voor de verschillende concepten in het onderzoeksmodel. In de interviews onderzoeken we alle concepten uit het onderzoeksmodel, maar ieder interview heeft wel een specifiek accent. Dit interview, met de schoolleider, gaat vooral in op transformatieel leiderschap.

### *Startvragen*

1. Tegen welke problemen of vraagstukken loop jij aan rondom passend onderwijs?
2. Wat doe je om beter met deze vraagstukken om te kunnen gaan?
  - Je kunt hier eventueel voorbeelden geven: collega's vragen, training volgen, literatuur lezen.

### *Opbrengsten van de training (voor deelnemers)*

Jouw collega's hebben in april/mei de training 'Anders kijken naar kinderen' gevolgd.

3. Wat hebben jouw collega's geleerd van de training? Hoe zie je dit terug?

### *Opbrengsten voor het team en school*

4. Heb jij zelf geleerd van jouw collega's die de training hebben gevolgd? Zo ja, wat?
5. Is de samenwerking in het team van jouw collega's veranderd doordat jouw collega's de training hebben gevolgd? Zo ja, hoe?
6. Heb je verder nog dingen zien veranderen in jouw team en/of jouw school doordat jouw collega's de training hebben gevolgd?

### *Rol van de schoolleider (accent van interview)*

7. Hoe stimuleer jij de professionele ontwikkeling rondom passend onderwijs van jouw collega's?
8. Hoe help je jouw collega's om dat wat ze leerden tijdens de training in de praktijk te brengen? Kun je daar een voorbeeld van geven?

### *Gespreid leiderschap in het team*

9. Hoe geven jouw medewerkers de samenwerking rondom passend onderwijs doorgaans vorm, in jouw ogen?
10. Hoe helpt dat om problemen rondom passend onderwijs op te lossen?

### *Terugkijkend op de casusbespreking:*

11. Welk effect hadden de mensen die invloed namen op jou?
12. Wilde je invloed uitoefenen maar kreeg je dit niet toegekend?
13. Wilde je invloed uitoefenen maar voelde je hier de ruimte niet voor?

### *Interviewleidraad individueel interview – collega*

Voor de interviews volgen we een semigestructureerde interviewopzet, met startvragen voor de verschillende concepten in het onderzoeksmodel. In de interviews onderzoeken we alle concepten uit het onderzoeksmodel, maar ieder interview heeft wel een specifiek accent. Dit interview, met een collega van de deelnemers, gaat vooral in op gespreid leiderschap.

#### *Startvragen*

1. Tegen welke problemen of vraagstukken loop jij aan rondom passend onderwijs?
2. Wat doe je om beter met deze vraagstukken om te kunnen gaan?
  - Je kunt hier eventueel voorbeelden geven: collega's vragen, training volgen, literatuur lezen.

#### *Opbrengsten van de training (voor deelnemers)*

*Jouw collega's hebben in april/mei de training 'Anders kijken naar kinderen' gevolgd.*

3. Wat hebben jouw collega's geleerd van de training? Hoe zie jij dit terug?
  - Hoe heb jij geholpen het geleerde in de praktijk te brengen?

#### *Opbrengsten voor het team en school*

4. Heb jij zelf geleerd van jouw collega's die de training hebben gevolgd? Zo ja, wat?
5. Is de samenwerking in jullie team veranderd doordat jouw collega's de training hebben gevolgd? Zo ja, hoe?
6. Heb je verder nog dingen zien veranderen in jouw team en/of jouw school doordat jouw collega's de training hebben gevolgd?

#### *Gespreid leiderschap in het team (accent van interview)*

7. Hoe ziet jullie samenwerking rondom passend onderwijs er doorgaans uit? Kun je daar een voorbeeld van geven?
8. Hoe helpt dit jullie om problemen rondom passend onderwijs op te lossen?

#### *Terugkijkend op de casusbespreking:*

9. Welk effect hadden de mensen die invloed namen op jou?
10. Wilde je invloed uitoefenen maar kreeg je dit niet toegekend?
11. Wilde je invloed uitoefenen maar voelde je hier de ruimte niet voor?

#### *Rol van de schoolleider*

12. Welke rol vervult de schoolleider in jouw professionele ontwikkeling rondom passend onderwijs?

### *Interviewleidraad individueel interview – deelnemer training*

Voor de interviews volgen we een semigestructureerde interviewopzet, met startvragen voor de verschillende concepten in het onderzoeksmodel. In de interviews onderzoeken we alle concepten uit het onderzoeksmodel, maar ieder interview heeft wel een specifiek accent. Dit interview, met een deelnemer, gaat vooral in op de leeropbrengsten.

#### *Startvragen*

3. Tegen welke problemen of vraagstukken loop jij aan rondom passend onderwijs?
4. Wat doe je om beter met deze vraagstukken om te kunnen gaan?
  - o Je kunt hier eventueel voorbeelden geven: collega's vragen, training volgen, literatuur lezen.

#### *Individuele leeropbrengsten van de training (accent van interview)*

*Je hebt in april/mei de training 'Anders kijken naar kinderen' gevolgd.*

5. Wat heb je geleerd van de training?
6. Hoe heeft de training bijgedragen aan het omgaan met de problemen/vraagstukken waar je tegenaan loopt?
7. Heb je de dingen die je geleerd hebt in de training toe kunnen passen in de praktijk? Heb je een voorbeeld?

#### *Opbrengsten voor het team en school (accent van interview)*

8. Hebben jouw teamleden ook geleerd doordat jij de training volgde? Zo ja, wat?
9. Hoe is de samenwerking in jouw team veranderd doordat je de training hebt gevolgd?
10. Heb je verder nog dingen zien veranderen in jouw team en/of jouw school doordat je de training hebt gevolgd?

#### *Terugkijkend op de casusbespreking:*

11. Welk effect hadden de mensen die invloed namen op jou?
12. Wilde je invloed uitoefenen maar kreeg je dit niet toegekend?
13. Wilde je invloed uitoefenen maar voelde je hier de ruimte niet voor?

#### *Gespreid leiderschap in het team*

14. Hoe ziet jullie samenwerking rondom passend onderwijs er doorgaans uit? Kun je daar een voorbeeld van geven?
15. Hoe helpt dit jullie om problemen rondom passend onderwijs op te lossen?

#### *Rol van de schoolleider*

16. Welke rol vervult de schoolleider in jouw professionele ontwikkeling rondom passend onderwijs?
17. Hoe heeft hij zijn rol ingevuld rond de training? Heb je voorbeelden?
18. Hoe heeft hij of zij je geholpen het geleerde in de praktijk te brengen?

#### *Intrinsieke motivatie*

19. Waarom ben je de training gaan volgen?

## Colofon

### *Uitgave*

Welten-instituut  
Open Universiteit  
Februari 2016

### *Bezoekadres*

Valkenburgerweg 177  
6419 AT Heerlen  
T 045- 576 22 22

### *Postadres*

Postbus 2960  
6401 DL Heerlen

### *Tekst*

Frank Hulsbos  
Stefan van Langevelde  
Arnoud Evers  
Met medewerking van Ingrid Bunnik

### *Oplage*

250 exemplaren

### *Vormgeving en omslag*

Team Visuele communicatie  
Open Universiteit



