

# **DOEN SCHOLEN ERTOE BIJ DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LEERKRACHTEN?**

Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd  
aan percepties van professionele  
leergemeenschap kenmerken  
Een multilevel analyse

B. Vanblaere & G. Devos



# **DOEN SCHOLEN ERTOE BIJ DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LEERKRACHTEN?**

Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd  
aan percepties van professionele  
leergemeenschap kenmerken  
Een multilevel analyse

**B. Vanblaere & G. Devos**

Research paper SSL/2014.08/3.3

September 2014



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanblaere B. & Devos G. (2014), *Doen scholen ertoe bij de professionele ontwikkeling van leerkrachten? Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd aan percepties van professionele leergemeenschap kenmerken. Een multilevel analyse*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie [benedicte.vanblaere@ugent.be](mailto:benedicte.vanblaere@ugent.be); [geert.devos@ugent.be](mailto:geert.devos@ugent.be)

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

D/2014/4718/typ het depotnummer - ISBN typ het ISBN nummer

© 2014 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen  
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving  
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via [www.steunpuntSSL.be](http://www.steunpuntSSL.be)

# Voorwoord

Dit rapport kadert binnen de derde generatie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (2012-2015). Dit steunpunt omvat verschillende onderzoeksdomeinen, waarvan één betrekking heeft op loopbanen van leerkrachten (OD 3). Eén van de thema's waarrond gewerkt wordt binnen dit onderzoeksdomein, is de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Hierrond zijn twee specifieke onderzoeklijnen opgezet die enerzijds betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten en anderzijds op de professionele ontwikkeling van ervaren leerkrachten. Voorliggend rapport focust op de professionele ontwikkeling van *ervaren leerkrachten*, gedefinieerd als leerkrachten die reeds meer dan vijf jaar op hun huidige school lesgeven.

Bénédicte Vanblaere  
Geert Devos

# Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd aan percepties van professionele leergemeenschap kenmerken. Een multilevel analyse

## 1. Inleiding en theoretische achtergrond

De laatste decennia heeft het idee van leren als een sociale activiteit sterk aan belang gewonnen in de algemene onderwijsliteratuur en in de literatuur omtrent de continue professionele ontwikkeling van leerkrachten in het bijzonder (Lieberman & Pointer Mace, 2008). Het concept van professionele leergemeenschappen (PLGs) binnen scholen wordt hierbij naar voren geschoven. In deze leergemeenschappen staat een collaboratieve werkcultuur centraal en is systematische samenwerking en interactie aanwezig. Het doel hierachter is het optimaliseren van lespraktijken om zo de prestaties van leerlingen te verbeteren. Ondanks de populariteit van deze PLGs vindt men in de literatuur zeer weinig eenduidigheid over de precieze kenmerken van dergelijke leergemeenschappen. Ook is er weinig geweten over welke factoren een faciliterende dan wel belemmerende impact op deze kenmerken hebben. Deze studie focust op de percepties van leerkrachten op drie basiskenmerken van PLGs, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog (Wahlstrom & Louis, 2008). Voor deze kenmerken wordt afzonderlijk onderzocht hoe school- en leiderschapskenmerken de perceptie van ervaren leerkrachten hierover kunnen stimuleren of beperken.

Volgende beïnvloedende variabelen worden meegenomen in deze studie: leiderschapsstijlen van de directie, leerkrachten in leidinggevende posities en structurele schoolcontext variabelen. Het potentieel van schoolleiderschap voor professionele leergemeenschappen werd reeds frequent geuit in voorafgaand onderzoek (Bolam et al., 2005; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Zo zijn kenmerken van transformationeel leiderschap reeds geassocieerd met de afname van isolement in het lerarenteam (Pounder, 1999) en met collaboratieve omgevingen in scholen (Supovitz, Sirinides, & May, 2009). Kenmerkend voor deze transformationele leider is een ondersteunende en faciliterende leiderschapsstijl. Daartegenover staat de sterkere en meer directieve instructionele leiderschapsstijl waarbij de leider sterk betrokken is bij het proces van lesgeven (Hallinger, 2003). Over de bijdrage van deze laatste leiderschapsrol aan professionele leergemeenschappen zijn de bevindingen in de literatuur minder uniform (Andrews & Lewis, 2002; McLaughlin & Talbert, 2007). Gezien deze twee leiderschapsstijlen elkaar niet uitsluiten, maar eerder aanvullen (Marks & Printy, 2003), zullen ze beiden opgenomen worden in het onderzoeksmodel. Naast schoolleiderschap, wordt ook aandacht besteed aan leerkrachten in formele leidinggevende rollen. Hierbij kan de taak van de leerkracht gefocust zijn op instructie, zoals bijvoorbeeld mentorschap en zorgcoördinator, of op organisatie, zoals bijvoorbeeld personeelsafgevaardigde (York-Barr & Duke, 2004). Centraal hierbij staat de vraag of leerkrachten met een dergelijke rol PLG-kenmerken anders percipiëren dan hun collega's. Hiernaast zullen tevens structurele schoolcontext variabelen worden gerelateerd aan de percepties van leerkrachten over de PLG-kenmerken. In de reviewstudie van Stoll en collega's (2006) komen schoolgrootte en leerlingenpopulatie naar voren als belangrijke schoolcondities. Ook zijn er

aanwijzingen dat de perceptie op PLG-kenmerken van leerkrachten in methodescholen verschillend zal zijn van collega's uit traditionele scholen (Hazel & Allen, 2013).

Samenvattend wil deze studie bijdragen aan het begrijpen van leiderschaps- en structurele schoolkenmerken die PLG-percepties van ervaren leerkrachten beïnvloeden.

## 2. Onderzoeksopzet

Op basis van de theoretische achtergrond en het onderzoeksdoel werden drie centrale onderzoeksvragen opgesteld:

1. Hoe beïnvloedt schoolleiderschap de perceptie van leerkrachten over PLG-kenmerken?
2. Verschillen leerkrachten met een formele leidinggevende rol in hun perceptie van PLG-kenmerken van hun collega's?
3. Welke structurele schoolkenmerken zijn gerelateerd aan de perceptie van leerkrachten over PLG-kenmerken?

Om bovenstaande vragen te beantwoorden, werd een online vragenlijst afgenomen in 48 Vlaamse basisscholen bij 495 ervaren leerkrachten die beschikten over zes of meer jaren ervaring op hun huidige school. In alle deelnemende scholen vulden minstens drie leerkrachten de vragenlijst in. De leerkrachten in onze steekproef hadden gemiddeld 16 jaar ervaring op hun huidige school en gemiddeld 20 jaar in het onderwijs.

Om de PLG-kenmerken te meten, maakten we gebruik van de 'Professional Community Scale' van Wahlstrom en Louis (2008). Op basis van exploratieve en confirmatorische factoranalyses werden uiteindelijk drie PLG-kenmerken weerhouden: gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog.

Voor het meten van de perceptie van leerkrachten op transformationeel leiderschap en instructioneel leiderschap werd eveneens beroep gedaan op bestaande schalen (respectievelijk de schaal van Hulpia, Devos en Rosseel (2009) en Louis en collega's (2010)). Ook werd aan de leerkrachten gevraagd aan te duiden wat hun verantwoordelijkheden binnen de school waren en werd dit indien van toepassing gecategoriseerd als een instructionele of organisatorische leidinggevende functie. De hierboven vermelde variabelen werden in het onderzoeksmodel opgenomen als individuele variabelen (level 1). Hiernaast werden een aantal gegevens over de schoolcontext bevroegd. Er werden verhoudingsgewijs meer methodescholen opgenomen in de steekproef (16%) dan in de populatie (4%). Veertien scholen in de steekproef werden aangeduid als klein ( $\leq 15$  leerkrachten), 26 als gemiddeld ( $16 \leq \text{leerkrachten} \leq 30$ ) en 8 als groot ( $> 30$  leerkrachten). Voor het operationaliseren van de schoolpopulatie werd gebruik gemaakt van de verhouding van het aantal SES-lesuren ten aanzien van het totaal aantal lesuren op een school. Twaalf scholen hadden leerlingen met een hoge sociaal economische status, 14 scholen met een gemiddeld hoge SES, 10 scholen met een gemiddeld lage SES en 12 scholen leerlingen met een lage SES. Deze structurele kenmerken werden als schoolkenmerken (level 2) opgenomen.

Voor elk van de drie PLG-kenmerken werd telkens een afzonderlijke analyse uitgevoerd. Op basis van de nulmodellen voor de drie PLG-kenmerken, werd aangetoond dat het gebruik van multilevel regressie analyses noodzakelijk was. Met deze analysetechnieken brachten we in rekening dat leerkrachten steeds gegroepeerd zijn in scholen en dat de percepties van

leerkrachten in een bepaalde school omtrent een PLG-kenmerk dichter bij elkaar liggen dan in de gehele steekproef. De onderzoeksmodellen werden stapsgewijs opgebouwd. In een eerste stap werden de individuele variabelen (level 1) aan het model toegevoegd, vervolgens de schoolvariabelen (level 2) en in een laatste stap werd complexe variantie toegestaan op school- en leerkrachtniveau.

### 3. Resultaten

Uit de beschrijvende statistieken blijkt dat ervaren Vlaamse basisschoolleerkrachten aangeven af en toe reflectieve gesprekken te houden met elkaar. Ook beleven ze een gezamenlijke verantwoordelijkheid op hun school. Daarentegen blijkt dat leerkrachten amper hun klasdeuren voor elkaar openzetten en aan praktijkdeprivatisering doen. Verder beoordelen leerkrachten het transformationeel leiderschap van hun directeur algemeen hoog, terwijl het instructioneel leiderschap eerder neutraal aanzien wordt.

Onze analyses tonen dat de significante beïnvloedende variabelen variëren naargelang het PLG-kenmerk dat onderzocht wordt. Betreffende gezamenlijke verantwoordelijkheid blijkt dat hoe hoger leerkrachten het transformationeel leiderschap van hun directeur inschatten, hoe meer ze de aanwezigheid van een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel rapporteren. Ook ervaren leerkrachten in methodescholen meer gezamenlijke verantwoordelijkheid dan hun collega's in traditionele scholen. Dezelfde conclusie kan getrokken worden voor reflectieve dialoog, namelijk dat zowel een hoge inschatting van het transformationeel leiderschap van de directeur als het lesgeven in een methodeschool zorgen voor een hogere perceptie en deelname aan reflectieve dialoog. Wat betreft het transformationeel leiderschap blijkt dat er complexe variantie aanwezig is zowel tussen scholen als voor leerkrachten binnen eenzelfde school. De verschillen tussen scholen op vlak van reflectieve dialoog worden groter naarmate men een hogere mate van transformationeel leiderschap rapporteert, terwijl omgekeerd de verschillen tussen leerkrachten binnen eenzelfde school kleiner worden. Echter, ook de perceptie van instructioneel leiderschap hangt positief samen met de gerapporteerde reflectieve dialoog. Op basis van de effectgroottes kan gesteld worden dat instructioneel leiderschap belangrijker is dan transformationeel leiderschap voor reflectieve dialoog. Ten slotte blijkt dat de perceptie van praktijkdeprivatisering gerelateerd is aan instructioneel leiderschap. Hoe hoger leerkrachten het instructioneel leiderschap van hun directeur inschatten, hoe meer praktijkdeprivatisering ze rapporteren. Uit de complexe variantie voor deze variabele blijkt dat de verschillen voor praktijkdeprivatisering tussen scholen en tussen leerkrachten binnen dezelfde school groter worden naarmate men meer instructioneel leiderschap rapporteert. Tevens zorgt zowel het vervullen van een formele organisatorische als een instructionele leidinggevende functie voor een hogere perceptie en participatie aan praktijkdeprivatisering. Eveneens geldt ook hier dat leerkrachten uit methodescholen een hogere perceptie rapporteren dan hun collega's. Hierbij moet opgemerkt worden dat van de beïnvloedende variabelen bij praktijkdeprivatisering, instructioneel leiderschap duidelijk de grootste effectgrootte heeft. Schoolgrootte en SES hangen met geen van de percepties omtrent de drie PLG-kenmerken samen.



## 4. Discussie en conclusie

Deze studie levert enkele belangrijke resultaten op, die interessante implicaties hebben voor de onderwijspraktijk en voor de schoolleiders. Zo bevestigt dit onderzoek het belang van zowel instructioneel als transformationeel leiderschap in relatie met de perceptie van leerkrachten wat betreft drie belangrijke kenmerken van professionele leergemeenschappen. Door het feit dat beide types leiderschap andere kenmerken beïnvloeden, spelen ze beiden een belangrijke rol en moet er aandacht besteed worden aan zowel een faciliterende leiderschapsstijl, als aan een meer sturende stijl die gericht is op het primaire proces van lesgeven en leren. Dit houdt belangrijke consequenties in voor de professionele ontwikkeling van directies, die zich moet richten op het toepassen van deze stijlen en het vinden van een evenwicht tussen beide stijlen. Ook inzake de prioriteiten in de tijdsbesteding van directies kunnen hier belangrijke conclusies worden getrokken. Beide leiderschapsstijlen vormen belangrijke factoren die het collectief leren van leerkrachten kunnen beïnvloeden. Daarnaast is het opvallend dat methodescholen op de 3 PLG-kenmerken significant hoger scoren. De aanwezigheid van een uitgesproken en gedragen pedagogische visie blijkt een belangrijke factor te zijn die de onderlinge samenwerking en gedachtewisseling tussen leerkrachten stimuleert. Ook voor de leerkrachten in scholen kunnen we enkele aanbevelingen formuleren. Onze studie toont aan dat leerkrachten zelden rapporteren aan praktijkdeprivatisering te doen. Uit onderzoek blijkt dat normen van autonomie in de klas, gelijkheid en anciënniteit vaak belemmeringen vormen hiervoor (Donaldson et al., 2008). De ideeën en visie van leerkrachten hieromtrent open kunnen bespreken en ter discussie trachten te stellen, kan een aanzet zijn om bezwaren tegen het openzetten van klasdeuren te counteren. Scholen uit onze studie die hier sterk in scoren (met een sterk leiderschap, methodescholen, ...) kunnen inspirerend werken voor andere scholen. Ook blijkt uit onze resultaten dat het toewijzen van formele leiderschapsrollen aan leerkrachten zorgt dat deze leerkrachten vaker aan praktijkdeprivatisering doen. Gezien deze leerkrachten er wel in blijken te slagen om klasdeuren open te zetten, kunnen ze dan ook een trekkersrol opnemen in dit proces.

Onze studie is onderhevig aan een aantal beperkingen, waaruit aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar voren komen. Zo mag niet uit het oog verloren worden dat we in deze studie drie PLG-kenmerken toegelicht hebben en dat onze resultaten steeds geïnterpreteerd moeten worden in relatie tot deze specifieke kenmerken. Tevens hebben we ons gebaseerd op percepties van leerkrachten op PLG-kenmerken en leiderschap. Onderzoekers die beschikken over een ruimere dataset zouden kunnen overwegen om alle variabelen op schoolniveau te bekijken. Ten slotte is deze studie gebaseerd op kwantitatieve gegevens waardoor geen uitspraken gedaan kunnen worden over concrete ervaringen van leerkrachten of verklaringen bieden over waarom bepaalde invloeden zich voordoen. Een complementerende kwalitatieve opzet kan hier verduidelijking brengen.

Samenvattend draagt deze studie bij aan de kennis over de percepties van leerkrachten betreffende drie kernkenmerken van professionele leergemeenschappen, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog. De resultaten tonen dat zowel het instructioneel als het transformationeel leiderschap van directeurs belangrijk is voor hoe leerkrachten deze PLG-kenmerken percipiëren. Ook rapporteren leerkrachten uit methodescholen systematisch hogere PLG-percepties dan hun collega's uit traditionele scholen.

Ten slotte melden leerkrachten die formeel een leidinggevende functie uitoefenen meer praktijkdeprivatisering dan collega's zonder deze taak.

## 5. Bibliografie

- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experiences of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254. doi: 10.1080/00131880210135340
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES and University of Bristol.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C., Marinell, W., Steele, J., & Szczesiul, S. (2008). Angling for access, bartering for change: How second stage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record*, 110(5), 1088-1114.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hazel, C. E., & Allen, W. B. (2013). Creating inclusive communities through pedagogy at three elementary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 336-356. doi: 10.1080/09243453.2012.692696
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi: 10.1177/0013164409344490
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. doi: 10.1080/09243453.2010.486586
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161x03253412
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas* (pp. 151-165). Maidenhead: Open University Press.
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348. doi: 10.1177/00131619921968581
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. doi: 10.1177/1094670509353043
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-496. doi: 10.1177/0013161X08321502

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi: 10.3102/00346543074003255