

Betere leerprestaties door een effectieve schoolleider?

Een onderzoek naar de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van 15-jarige leerlingen in Nederland.

Linda Baak

337285

Opleiding Sociologie

Master Arbeid, Organisatie & Management



2012

[Artikel]

Betere leerprestaties door een effectieve schoolleider?

Een onderzoek naar de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van 15-jarige leerlingen in Nederland.



Linda Baak

Betere leerprestaties door een effectieve schoolleider?

Een onderzoek naar de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van 15-jarige leerlingen in Nederland.

Samenvatting

In dit artikel wordt ingegaan op de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat er geen directe relatie bestaat tussen de schoolleider en de schoolprestaties van leerlingen, maar wel een indirecte relatie. Ook met dit onderzoek is aangetoond dat er een indirecte relatie bestaat tussen het schoolleiderschap en de schoolprestaties. Deze indirecte relatie loopt via de schoolcultuur, het schoolklimaat en de hulpbronnen op schoolniveau. Daarbij is een significante relatie gevonden tussen de invloed van de onderwijskundige schoolleider op de schoolcultuur en het positieve effect hiervan op de schoolprestaties. Deze causale lijn is gecontroleerd voor de sociaal-economische status van de school. Na controle blijkt deze relatie stand te houden, wat betekent dat naarmate de sociaal-economische status van de school hoger is, de invloed van de schoolleider op de schoolcultuur zorgt voor betere schoolprestaties van leerlingen.

1. Inleiding

De Nederlandse economie heeft de afgelopen decennia grote ontwikkelingen doorgemaakt. Van een agrarisch georiënteerde economie ging Nederland via een geïndustrialiseerde economie naar de huidige kenniseconomie. Door deze ontwikkeling nam de vraag naar hooggeschoolde arbeidskrachten toe. Deze toename heeft geleid tot een sterke onderwijsexpansie, die sinds de jaren '70 duidelijk in Nederland zichtbaar is. Door de onderwijsexpansie nam het gemiddelde behaalde opleidingsniveau van zowel mannen als vrouwen aanzienlijk toe (Liefbroer & Dykstra, 2000). De onderwijsexpansie heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat op dit moment de diploma's verkregen in het onderwijs zeer belangrijk zijn bij het realiseren van levenskansen. Een goede opleiding ofwel een hoog opleidingsniveau is vooral bepalend bij het bereiken van een hoge maatschappelijke positie. Uit onderzoek is gebleken dat mensen die een goede opleiding hebben afgerond ofwel een hoog opleidingsniveau hebben over relatief veel hulpbronnen beschikken en als gevolg daarvan capabel genoeg zijn om maatschappelijk hoge posities te bekleden. En ook omdat het relatieve verschil tussen hoge en lage diploma's steeds lijkt toe te nemen, lijkt het behalen van een hoog opleidingsniveau in de huidige tijd van groot belang voor individuen (Kraaykamp, 2000).

In het onderwijsverslag 2009/2010 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap komt onder andere aan de orde dat leerlingen in het basisonderwijs steeds beter presteren, wat tot gevolg heeft dat leerlingen meer naar hogere vormen van onderwijs doorstromen waardoor het opleidingsniveau dus toeneemt. Daartegenover staat echter dat scholen en opleidingen de kwaliteit van diploma's onvoldoende waarborgen, de schoolprestaties van Wiskunde, Nederlands en Engels in

het voortgezet onderwijs dalen, een deel van de leraren tekort schiet en ook scholen onderling grote verschillen laten zien in schoolprestaties. Het blijkt dat meisjes het beter doen in het onderwijs dan jongens. De vrouwelijke beroepsbevolking onder de 35 jaar is inmiddels hoger opgeleid dan de mannelijke beroepsbevolking. Hiervoor is echter nog geen eenduidige verklaring gevonden. Ook tussen allochtone en autochtone leerlingen zit vaak nog een groot verschil. Allochtone leerlingen presteren in vergelijking met autochtone leerlingen nog steeds minder op het gebied van taal, ook als beide groepen leerlingen ouders hebben met een vergelijkbaar opleidingsniveau (Onderwijsverslag, 2009/2010).

Welke factoren zorgen echter voor het behalen van een hoog opleidingsniveau? Bij het beantwoorden van deze vraag richt sociaalwetenschappelijk onderzoek zich voornamelijk op de sociaal-economische kenmerken van ouders, zoals het opleidingsniveau en de beroeps- en inkomenspositie. Het idee hierachter is namelijk dat maatschappelijk succesvolle ouders er vaak beter in slagen het schoolsucces van hun kinderen positief te beïnvloeden. Maar niet alleen de sociaal-economische kenmerken zorgen ervoor dat ouders invloed kunnen uitoefenen op de schoolprestaties van hun kinderen, ook inhoudelijke gezinsfactoren zijn mede verantwoordelijk voor het schoolsucces van de kinderen. Deze inhoudelijke gezinsfactoren bestaan onder andere uit sociaal-demografische kenmerken zoals, het opgroeien in een één-oudergezin, het aantal broers en zussen en de leeftijd van de moeder. De voorspelling is dat hoe kleiner de binding met het gezin is, hoe minder goed het kind op school zal presteren. Naast sociaal-demografische kenmerken is ook de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen van groot belang bij het schoolsucces van kinderen. Een cultureel hoogwaardig thuisclimaat biedt namelijk een goede aansluiting op de eisen die men in hogere schoolopleidingen aan leerlingen stelt, zodat leerlingen die over meer culturele hulpbronnen beschikken waarschijnlijk meer schoolsucces behalen. Als derde en laatste inhoudelijke gezinsfactor wordt de schoolbetrokkenheid van ouders genoemd. Hoe meer belangstelling de ouders tonen voor het kind en de school en het kind aanspoort tot schoolprestaties, hoe meer waarschijnlijk het is dat het kind beter gaat presteren op school (Kraaykamp, 2000).

Het beeld dat leerkrachten ontwikkelen van leerlingen wordt mede bepaald door hun sociale en etnische achtergrond als door het beschikbare sociale en culturele kapitaal. Zoals hierboven al aangegeven behalen leerlingen met een hoog cultureel kapitaal waarschijnlijk meer succes op school. Het hebben van veel cultureel en sociaal kapitaal is geen garantie voor positieve gevolgen, maar er kunnen echter ook negatieve aspecten kleven aan het hebben van veel cultureel en sociaal kapitaal. Ouders kunnen door hun sociaal en cultureel kapitaal hun kinderen dusdanig sturen, dat zij verkeerde of te hoge verwachtingen scheppen. Hierdoor kunnen kinderen juist gedemotiveerd raken en zo onderpresteren (Driessen et. al., 2005). Hoogopgeleide autochtone ouders beschikken doorgaans over meer sociaal en cultureel kapitaal dan laagopgeleide allochtone ouders. Hierdoor kunnen hoogopgeleide autochtone ouders hun kinderen wel beter ondersteunen bij zaken die met school te maken hebben en zij zijn ook meer bekend met de eisen van het onderwijs waardoor ze er optimaal profijt uit kunnen halen. Allochtone ouders hebben in vergelijking met autochtone ouders doorgaans hogere verwachtingen van hun kinderen. Deze verwachtingen zijn echter vaak onrealistisch. De te hoge verwachtingen en ambities van allochtone ouders kunnen ook wel opgevat worden als een vorm van negatief kapitaal. De druk van ouders op de schoolprestaties van hun kinderen komt vaker voor in de grote steden, Het blijkt dat in de grote steden, leerkrachten minder gezag hebben en ouders er eerder opkomen voor hun rechten (Driessen et. al., 2005).

Zoals besproken blijkt dat de sociale en etnische achtergrond van een leerling bepalend kan

zijn voor het beeld dat leerkrachten hebben over die leerling en voor de uiteindelijke prestaties die een leerling levert (Driessen et. al., 2005). Welke schoolkenmerken kunnen echter ook verantwoordelijk zijn voor de prestaties die een leerling levert? Vanaf de jaren '90 wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar de rol van de schoolleider en zijn of haar invloed op de schoolprestaties van leerlingen. Eerdere onderzoeken naar de rol van de schoolleider en zijn of haar invloed op de schoolprestaties van leerlingen hebben al uitgewezen dat er vooral sprake is van een indirect effect van de schoolleider op de schoolprestaties van leerlingen (Schmidt, 2009). Echter is er nog niet veel bekend over de manier waarop schoolleiders de schoolprestaties beïnvloeden en welke strategieën zij gebruiken om het schoolniveau te verbeteren (Krüger et. al., 2007). Dit onderzoek zal uiteenzetten via welke wegen de schoolleider een indirect effect kan uitoefenen op de schoolprestaties. Het theoretisch kader is chronologisch opgebouwd, waardoor de theorie over het schoolleiderschap in de laatste paragraaf uiteengezet zal worden.

2. Theoretisch kader

In de jaren '60 heeft Coleman via diverse onderzoeken uitgewezen dat de schoolprestaties van leerlingen afhankelijk waren van hun eigen sociaal economische achtergrond (thuissituatie) en de gemiddelde sociaal economische status van de school (Peschar & Wesselingh, 2007). Hij ging er bij zijn onderzoeken niet vanuit dat de effectiviteit van de school van invloed kon zijn op de schoolprestaties van leerlingen, omdat de verschillen tussen families veel groter zijn dan de verschillen tussen scholen (de Fraine, 2004; Peschar & Wesselingh, 2007). In de jaren '70 en '80 werd er wel steeds meer onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de school en de invloed daarvan op de schoolprestaties van leerlingen. Tijdens deze onderzoeken probeerden de onderzoekers duidelijk te maken dat zowel de school als de achtergrond kenmerken van de leerling van invloed zijn op de schoolprestaties (Creemers & Reezigt, 1996; Scheerens, Bosker & Creemers, 2001; de Fraine, 2004). Een goed voorbeeld van een dergelijke studie is *'Fifteen thousand hours; Secondary schools and their effects on children'* van Rutter et al. (1979). Deze studie was erg belangrijk, omdat het een methode heeft ontwikkeld die het mogelijk maakt om de effectiviteit van een school te evalueren nadat er rekening is gehouden met de achtergrondkenmerken van de leerlingen (Mortimore et al., 1988). Diverse andere onderzoekers, waaronder Edmonds (1979), hebben ook aangetoond dat er schoolfactoren zijn, die van invloed zijn op de schoolprestaties van leerlingen. Uit zijn onderzoek heeft Edmonds een vijftal schoolfactoren gedestilleerd, die een correlatie vertonen met de schoolprestaties, namelijk een strenge educatieve leider, een ordelijke schoolatmosfeer, hoge verwachtingen, de nadruk leggen op basisvaardigheden en een evaluatie houden van de voortgang per leerling. Naar aanleiding van deze resultaten werd er vanaf de jaren '80 steeds meer onderzoek gedaan naar de rol van de schoolleider (Creemers & Reezigt, 1996; Schmidt, 2009). Scheerens, Glas & Thomas (2003) hebben in hun onderzoek ook diverse achtergrondkenmerken, zoals de sociaal-economische status, denominatie en de grootte van de school meegenomen, maar ook het klimaat van de school, de kwaliteit van de instructie en de mate waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om te leren zijn specifieke schoolfactoren die samenhangen met de schoolprestaties van leerlingen (Groen, 2007). In de jaren '90 werd het onderzoek naar de effectiviteit van de school steeds meer uitgediept. Er wordt een relatie gevonden tussen het klasniveau en het schoolniveau. Hierbij vindt het educatieve proces (het leren) plaats op het klasniveau en is het schoolniveau verantwoordelijk voor alle middelen om het educatieve proces op klasniveau te laten slagen. Scheerens (1989) ontdekte dat onderzoek naar het schoolniveau en klasniveau uitwees dat het klasniveau belangrijker

was dan het schoolniveau (Creemers & Reezigt, 1996). Ook interessant is dat in diverse onderzoeken in de jaren '90 naar voren kwam dat de invloed van de sociale positie van de ouders op het onderwijssucces van hun kinderen, sterk is afgenomen. Dit betekent voor het onderzoek naar schoolloopbanen dat er niet alleen maar gekeken moeten worden naar de SES-context van de leerling en de invloed hiervan op de schoolprestaties, maar dat onderzoek zich vooral moet richten op de invloed van andere factoren, zoals schoolkenmerken, op de schoolprestaties (van Eijck & de Graaf, 2001).

2.1 Achtergrond leerling

Deze paragraaf zal ingaan op de achtergrondkenmerken van een leerling. Hiervoor staan de begrippen sociaal-economische status en etniciteit centraal. Deze begrippen schetsen een breed beeld over de leerling en zijn achtergrondsituatie en zijn van belang bij zijn of haar prestaties op school. Zoals al uit de informatie hierboven kan worden opgemaakt, stond bij de eerste onderzoeken naar schoolprestaties van leerlingen vooral de achtergrondsituatie van de leerling centraal. De achtergrondkenmerken van de leerling waren bepalend voor het succes dat behaald werd op school. Een hoge sociaal-economische status, veel sociale en culturele hulpbronnen en een autochtoon gezin zijn, zijn kenmerken die een positieve invloed zullen uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen (Kraaykamp, 2000; Peschar & Wesselingh, 2007).

In de decennia die volgen wordt het onderzoek naar de schoolprestaties van leerlingen steeds meer uitgediept en blijkt dat niet alleen de achtergrond van de leerling van invloed is op de schoolprestatie. Echter worden de achtergrondkenmerken van leerlingen wel altijd meegenomen in het onderzoek en blijkt nu nog altijd een deel van de schoolprestaties verklaard te kunnen worden door de sociaal-economische status.

2.1.1 Sociaal-economische status van de leerling

De thuis- of achtergrondsituatie van een kind wordt veelal gekoppeld aan het begrip sociaal economische status (SES). Het SES is een ambigu begrip, dat door diverse onderzoekers op verschillende wijze wordt geïnterpreteerd. Een algemene en vaak gebruikte definitie van SES is: 'een indicatie van de economische en sociale positie van een individu of gezin in de maatschappij' (Reynders et al., 2005:4). De theoretische benaderingen achter deze definitie zijn gebaseerd op de benaderingen van een aantal grote sociologen zoals, Weber, Marx, Bourdieu en Coleman. Weber legt in zijn benadering de nadruk op de arbeidsmarkt, en dan met name op de vaardigheden en andere eigenschappen die mensen bezitten en waarmee ze toegelaten worden tot de arbeidsmarkt. Het gaat dus uiteindelijk in zijn benadering om de zogenaamde 'beroepsstatus' die een individu heeft. Marx legt in zijn benadering de nadruk op de bezittingen, die een individu heeft en daarmee tot een bepaalde sociale klasse behoort. De benadering van Bourdieu sluit goed aan bij de benadering van Marx. Bourdieu gaat uit van het cultureel kapitaal of culturele hulpbronnen waarover een individu beschikt. Hij veronderstelt dat een cultureel hoogwaardig kapitaal goed aansluit bij de eisen, die men in hogere opleidingen aan leerlingen stelt. In tegenstelling tot Weber, Marx en Bourdieu benadrukt Coleman juist het sociaal kapitaal van een individu. Bij het sociaal kapitaal gaat het om de contacten die individuen aangaan met andere individuen, waardoor een netwerk ontstaat en individuen in staat zijn om zichzelf hierdoor te ontplooiën en zo hun sociale positie veilig te stellen of te verbeteren (Kraaykamp, 2000; Reynders et al., 2005).

Naar aanleiding van deze verschillende theoretische benaderingen, wordt de SES van een individu of

gezin vaak gemeten aan de hand van drie hoofdcomponenten: (1) de opleiding (cultureel aspect), (2) het beroep of de beroepsstatus (sociale aspect) en (3) het inkomen of bezit (economisch aspect). Het is niet altijd vanzelfsprekend dat alle drie de componenten worden gebruikt om de SES te bepalen, vaak wordt een combinatie gemaakt van de opleiding en de beroepsstatus (Reynders et al., 2005; Peschar & Wesselingh, 2007).

Om de SES van een leerling te bepalen, wordt gekeken naar de SES van het gezin van de leerling. Hierbij wordt rekening gehouden met zowel de moeder als de vader van het gezin. De opleiding van de ouders wordt geassocieerd met het niveau van verworven kennis, de levensstijl- en gewoontes, de culturele smaak en de opvoedingsstijl. Naast deze indicatoren zijn er nog een aantal variabelen die het verband tussen de opleiding van de moeder en de ontwikkeling van het kind kunnen bevorderen, zoals de cognitieve vaardigheden. Ook de beroepsstatus van de ouders maakt deel uit van de SES van een gezin. Om de beroepsstatus van een individu te bepalen, wordt er een rangschikking gemaakt van de meest voorkomende beroepen naar aanzien. Hierbij wordt ook vaak de opleiding die nodig is om een beroep uit te oefenen meegenomen in de berekening. Volgens Bornstein et al. (2003) houdt de beroepsstatus verband met de opvoedingspraktijk en heeft het dus invloed op de ontwikkeling van het kind. De beroepsstatus is echter niet de meest geschikte indicator voor het bepalen van het SES, omdat vrouwen nog vaak niet of parttime participeren op de arbeidsmarkt. Als derde indicator het bepalen van de SES van een gezin, wordt het inkomen of bezit gemeten. Het bepalen van het inkomen van een gezin is vaak erg lastig, omdat het een maat is die snel kan veranderen. Maar het is ook gevoelige informatie, waarover niet iedereen graag informatie over wil geven. Om toch enigszins het inkomen van een gezin te achterhalen, wordt er vaak gekeken naar het bezit. Het bezit omvat de ruimtelijke- en gebruiksgoederen van een gezin. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om het woonoppervlak, het aantal slaapkamers en het hebben van middelen zoals een computer of een televisie (Reynders et al., 2005).

In de jaren '60, '70 en '80 is er in Nederland door verschillende onderzoekers, onderzoek gedaan naar de verschillen in opvoedingsmanieren tussen sociale milieus, die verschillen in schoolprestaties en schoolloopbanen mede kunnen verklaren. Zij hebben zich vooral gericht op de betekenis van sociaal-economische omstandigheden van de ouders en het gezin en de verschillen in normen- en waardenpatronen. Als resultaat uit deze onderzoeken kwam naar voren dat een succesvolle schoolloopbaan een 'moderner' gezinsleven vereist, wat vooral in de midden en hogere milieus wordt aangetroffen (Peschar & Wesselingh, 2007).

2.1.3 Etniciteit

Er is al veel onderzoek gedaan naar de onderwijsprestaties van allochtone leerlingen uit verschillende herkomstlanden. Verschillende onderzoeken naar schoolloopbanen laten zien dat allochtone leerlingen nog altijd een (kleine) achterstand vertonen ten opzichte van autochtone leerlingen (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003; Dronkers & de Heus, 2010). In begin jaren '80 stelt het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen het beleidsplan 'culturele minderheden' op. In dit beleidsplan wordt aangegeven dat het onderwijs in Nederland intercultureel moet worden, en dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen een volwaardige plaats binnen het onderwijs moeten krijgen. Allochtone leerlingen waren op dat moment nog oververtegenwoordigd in de lbo-scholen, het laagste onderwijs, en ondervertegenwoordigd in havo/vwo-scholen. De schoolprestaties van deze groep leerlingen blijken dus onder het gemiddelde te zijn (Smit, 1989). De afgelopen 25 jaar is de absolute onderwijspositie van de allochtone leerlingen echter wel verbeterd. Maar ook de

absolute onderwijspositie van de autochtone leerlingen is verbeterd. Dit heeft tot gevolg dat de relatieve onderwijsachterstand van allochtone leerlingen nog altijd bestaat (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003).

In de Verenigde Staten is er een grote variatie in schoolprestaties van verschillende etnische groepen waar te nemen. Mexicaanse en 'zwarte' leerlingen presteren minder goed op school dan Aziaten. Vergelijkbare verschillen in schoolprestaties van verschillende etnische groepen zijn ook waar te nemen in Nederland (Dronkers & de Heus, 2010). Levels, Dronkers & Kraaykamp (2008) hebben onderzocht dat niet alleen individuele kenmerken een belangrijke verklaring vormen voor verschillen in schoolprestaties tussen immigrantengroepen, maar ook algemene samenlevingskenmerken zoals kenmerken van de herkomst- en bestemmingslanden. Uit hun onderzoek kwam onder andere als resultaat naar voren dat immigrantenkinderen die afkomstig zijn uit landen met een stabiele politieke situatie beter presteren dan immigrantenkinderen uit landen met een minder stabiele politieke situatie. Een belangrijke tekortkoming van dit onderzoek is echter dat zij geen rekening hebben gehouden met de onderwijsstelsels van de herkomst- en bestemmingslanden, en dat zij zich dus enkel beperken tot algemene macrokenmerken van herkomst- en bestemmingslanden. De onderwijsstelsels verschillen sterk tussen sommige landen. Zij verschillen onder andere in het aantal verschillende onderwijstypes in het middelbaar onderwijs en in het al dan niet afnemen van gestandaardiseerde toetsen aan het eind van het basis- (CITO) en middelbaar onderwijs (Centraal Eindexamen). De verschillen in schoolprestaties tussen leerlingen uit verschillende herkomstlanden kunnen zowel het gevolg zijn van compositie- als contextuele effecten. De zogenaamde compositie-effecten kunnen ontstaan als de individuele kenmerken van de ene groep verschillen van de individuele kenmerken van de andere groep. Dit wil zeggen dat leerlingen uit het ene herkomstland dus beter presteren dan leerlingen uit een ander herkomstland. Daarentegen verwijzen contextuele effecten naar macrokenmerken van het herkomstland, die ook een bepaald effect kunnen hebben op de schoolprestaties, nadat er echter rekening is gehouden met de compositie effecten (Dronkers & de Heus, 2010).

Een manier om de invloed van een sociaal milieu op de onderwijsprestaties te verklaren, is gebruik te maken van de zogenaamde 'hulpbronnen-benadering'. Het gaat hierbij om de financiële en culturele hulpbronnen van een gezin. Volgens onderzoek van de Graaf (1987) is gebleken dat de invloed van financiële hulpbronnen op de onderwijsprestaties van autochtone leerlingen aan het afnemen is. Financiële hulpbronnen kunnen echter nog wel een rol spelen in de schoolprestaties van allochtone leerlingen. Zij komen vaak uit grotere gezinnen, waardoor de financiële middelen per kind kleiner zijn. Dit kan consequenties hebben voor de speel- en leermogelijkheden van kinderen, bijvoorbeeld het wel of niet beschikken over een computer, internet, een eigen kamer, etc. Wanneer allochtone gezinnen dus beschikken over minder financiële hulpbronnen, kan dit tot gevolg hebben dat zij minder goed kunnen presteren op school (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003).

Maar ook de beschikking over culturele hulpbronnen speelt een rol bij de schoolprestaties van leerlingen. Deze benadering is afkomstig van Bourdieu, die stelde dat ongelijke onderwijskansen van kinderen uit verschillende sociale milieus herleid kunnen worden tot verschillende cultuurpatronen (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003; Reynders et. al., 2005). De cultuur en de eisen van de school zijn voornamelijk afkomstig vanuit de invloed van de dominante cultuur. Wanneer ouders sterk zijn ingebed in de dominante cultuur beschikken zij over veel culturele hulpbronnen. De kinderen uit deze gezinnen vinden daarom vaak een goede aansluiting bij de cultuur en de eisen van de school en

leveren daardoor vaak betere schoolprestaties. Maar ook het onderwijssteunend thuisclimaat en de taalvaardigheid van de ouders spelen een belangrijke rol als culturele hulpbronnen bij de schoolprestaties van leerlingen. Allochtone leerlingen beschikken doorgaans vaak niet over een onderwijssteunend thuisclimaat en ook de taalvaardigheid van de ouders laat vaak te wensen over. Ook behoren deze gezinnen doorgaans niet tot de dominante cultuur en is het voor allochtone leerlingen moeilijker om een goede aansluiting te vinden bij de cultuur en de eisen van de school (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003).

Dronkers (2010) heeft met zijn onderzoek aangetoond dat een grotere etnische diversiteit van scholen de onderwijsprestaties van zowel allochtone als autochtone leerlingen belemmert. Bij de diversiteit van een school gaat het om de variëteit van de leerlingen. Bij etnische diversiteit gaat het dus om de variëteit in etnische achtergronden van leerlingen. Wanneer er sprake is van een grote etnische diversiteit op een school, zitten er dus veel leerlingen met een verschillende etniciteit op de school. Hoe meer leerlingen met een verschillende etniciteit op een school zitten, hoe slechter de leerlingen op de school presteren (Dronkers, 2010). Echter hebben Braster & Dronkers (2012) wel aangetoond dat etnische diversiteit een positief effect heeft op de schoolprestaties, wanneer er sprake is van een multi-etnische grootstedelijke context waar leerlingen van jongs af aan gewend zijn aan een situatie van etnisch-culturele verscheidenheid (Braster & Dronkers, 2012).

2.2 Schoolkenmerken

Naast achtergrondkenmerken van de leerling, zijn er ook bepaalde schoolkenmerken die van invloed kunnen zijn op de schoolprestaties. Vanaf de jaren '70 werd er steeds meer onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de school en de invloed daarvan op de schoolprestaties van leerlingen (Mortimore et al, 1988; Creemers & Reezigt, 1996; de Fraine, 2004; Peschar & Wesselingh, 2007). Om dit onderzoek in een meer organisatiesociologische richting te sturen, is het van belang om niet te kijken naar de sociaal-economische status van een individuele leerling, maar zich te richten op de sociaal-economische status van de school. Naast de sociaal-economische status van de school, zijn er nog een aantal andere schoolkenmerken op schoolniveau die van invloed kunnen zijn op de schoolprestaties van leerlingen, zoals de schoolsector, de schoolcultuur, en het schoolclimaat. Naast deze schoolkenmerken, is ook de invloed van de schoolleider een belangrijke factor die van invloed kan zijn op de schoolprestaties van leerlingen. Omdat binnen dit onderzoek de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van leerlingen centraal staat, zal het theoretisch kader hiermee worden afgesloten.

2.2.1 Sociaal-economische status van de school

De SES-context van de school wordt doorgaans bepaald door het gemiddelde te nemen van de gezins-SES van de leerlingen. Dat wil zeggen dat de SES-context van de school dus wordt bepaald door de samenstelling van de leerlingpopulatie. Er wordt veronderstelt dat de SES-context van de school invloed uitoefent op de kenmerken van de school. Dit is afgeleid uit de wetenschap dat het sociale milieu van een individuele leerling een belangrijke invloed heeft op zijn of haar schoolprestaties. Wanneer er bijvoorbeeld sprake is van een overwicht van leerlingen uit een laag sociaal milieu, zullen de waarden uit deze sociale laag een dominerende rol gaan spelen in de kenmerken van de school en zullen zo dus ook de gedragingen van andere leerlingen beïnvloeden. Dus hoe meer leerlingen uit een laag sociaal milieu, met een lage SES, er op de school zitten, hoe lager de SES-context van de school zal zijn (van Houtte 2002, 2004).

In 1972 stelden Jencks et al. dat de SES-context van de school weinig tot geen invloed zou uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen (van Houtte, 2002:58). Omdat er echter niet duidelijk vastgesteld kon worden dat de SES-context van de school geen invloed zou hebben op de schoolprestaties van leerlingen, werd er eind jaren '70 door diverse onderzoekers een alternatieve theorie opgesteld. Hierbij kwamen de onderzoekers tot de conclusie dat de SES-context van de school wel een positieve invloed heeft op de schoolprestaties van leerlingen, maar dat dit effect geneutraliseerd wordt door een negatief effect van de bekwaamheidscontext. Wanneer de SES-context van een school hoog is, zullen er op die school ook meer leerlingen zitten die meer bekwaam zijn. Leerlingen onderling gaan zich vaak vergelijken op niveau van bekwaamheid. Wanneer blijkt dat het bekwaamheidsniveau van de medeleerlingen hoog is, is de leerling zelf geneigd om zich minder hoog in te schatten. Dit betekent dat wanneer het bekwaamheidsniveau op een school hoog is, individuele leerlingen het op die school moeilijker hebben, omdat zij constant in competitie zijn met meer bekwame leerlingen (van Houtte, 2002).

De SES-context van de school wordt nu nog steeds meegenomen in onderzoeken naar schoolprestaties van leerlingen. Dit komt mede door de ontdekking van diverse onderzoekers eind jaren '70, dat de SES-context van de school wel een positieve invloed heeft op de schoolprestaties. Dit effect is echter niet altijd direct, maar vaak indirect. Diverse onderzoeken in de jaren '90 hebben uitgewezen dat in scholen met een lage SES-context er meer nadruk wordt gelegd op de regels en discipline. Er wordt dus meer aandacht besteed aan het gedrag van de leerlingen, dan aan de academische doelstellingen. Ook worden leerlingen uit een lager sociaal milieu vaker geconfronteerd met criminaliteit e.d. waardoor zij ook op school vaker in de problemen kunnen komen. Hierdoor wordt er op school dus meer aandacht besteed aan het oplossen van eventuele problemen, dan aan het behalen van de academische doelstellingen. Vaak gaan leerkrachten er al vanuit dat leerlingen met een lagere SES-achtergrond minder inspanningen leveren en minder getalenteerd zijn dan leerlingen met een hogere SES-achtergrond. Dit heeft weer als gevolg dat leerkrachten op scholen met een lage SES-context er dus vanuit gaan dat zij hun leerlingen vooral basisvaardigheden moeten bijbrengen, wat ten koste gaat van de academische doelstellingen (van Houtte, 2002).

2.2.2 Schoolsector

Binnen het onderwijssysteem van diverse Westerse industrielanden zijn scholen op te delen naar twee dimensies, namelijk de wijze van bestuur en de wijze van financiering. De indeling naar wijze van bestuur resulteert in twee type scholen, namelijk openbare (publieke) onderwijsinstellingen en private (particuliere) onderwijsinstellingen. De openbare (publieke) onderwijsinstellingen zijn ontstaan door het toedoen van overheden, die als gevolg van de strijd tussen kerk en staat in de negentiende eeuw het organiseren van onderwijs zelf op zich hebben genomen. Tijdens het ancien regime waren de staatskerken verantwoordelijk voor de inrichting en financiering van het onderwijs. Deze belangrijke socialisatie-institutie gaven zij niet graag uit handen. Echter in geen enkel Europees land was de overheid in staat om de strijd met de gevestigde kerken over het organiseren van het onderwijs te winnen. Hierdoor werden er uiteindelijk compromissen gesloten, waarbij de overheid niet-openbare scholen ging subsidiëren en deze scholen in ruil daarvoor toezicht van de overheid op hun vorm van onderwijs accepteerden (Dronkers & Corten, 2005; Dronkers & Robert, 2004).

Private ofwel particuliere onderwijsinstellingen zijn ontstaan doordat kerken of andere religieuze instituties en commerciële organisaties de organisatie van het onderwijs zelf op zich hebben genomen als gevolg van de scheiding tussen kerk en staat. De dagelijkse gang van zaken op

deze scholen worden bepaald door private organisaties, maar in zekere mate moet het private onderwijs wel voldoen aan de door de centrale overheid gestelde eisen voor het onderwijs. Binnen het private onderwijs wordt er vervolgens een onderscheid gemaakt tussen overheidsafhankelijke en overheidsonafhankelijke scholen. Dit onderscheid is gebaseerd op de mate van afhankelijkheid van overheidssubsidies en niet op basis van de mate van regulering of wetgeving van de overheid. Overheidsafhankelijke scholen zijn voor meer dan 50 procent financieel afhankelijk van overheidsinstanties. Deze scholen kunnen dus voornamelijk voortbestaan door financiering van de overheid. Deze financiering is overigens enkel bestemd voor het uitvoeren van de standaard onderwijsactiviteiten. Dit betekent dat deze private scholen de financiering voor andere activiteiten moet verwerven uit andere fondsen en donaties. In veel landen is de financiering van private scholen door de overheid (overheidsafhankelijke scholen) geregeld bij de wet of in de grondwet. Overheidsonafhankelijke scholen ontvangen minder dan 50 procent van hun financiering van overheidsinstanties. Zij voorzien voornamelijk in hun onderhoud door het heffen van schoolgeld of het verkrijgen van donaties en dergelijke (Dronkers & Corten, 2005; Dronkers & Robert, 2004). De twee dimensies inhoud en financiering van het onderwijs kunnen niet los van elkaar gezien worden. Naarmate de overheid een grotere financiële bijdrage levert aan de school, zal zij ook strengere eisen stellen aan de inhoud van het onderwijs. Echter ook de scholen die financieel onafhankelijk zijn van de overheid, hebben niet geheel de vrijheid om de inhoud van hun onderwijs te bepalen. Deze scholen moeten vaak voldoen aan bepaalde, door de overheid gestelde minimumeisen op het gebied van kwaliteit en veiligheid. Naast de eisen op het gebied van kwaliteit en veiligheid, stelt ook de maatschappelijke context eisen aan de inhoud van het onderwijs. Zo moeten scholen de leerlingen een herkenbaar en algemeen aanvaard diploma kunnen aanbieden (Dronkers & Corten, 2005).

In de jaren tachtig onderzochten Coleman & Hoffer (1987) in de VS op welke type school leerlingen uit de lagere sociale klassen beter presteerden. Hieruit is gebleken dat leerlingen uit de lagere sociale klassen beter presteerden op religieuze scholen dan op openbare scholen (Dronkers & Corten, 2005; Peschar & Wesselingh, 2007). Dronkers & Corten (2005) onderzochten of deze Coleman & Hoffer-these opgaat voor het huidige onderwijsstelsel in 19 OECD landen. Uit hun onderzoek is gebleken dat leerlingen met weinig cultureel kapitaal of leerlingen uit grote gezinnen of met een lage sociale status, beter presteren op private overheidsafhankelijke scholen. Dronkers & Robert (2004) hebben in hun studie op hun beurt ook aangetoond dat private afhankelijke scholen effectiever zijn dan openbare scholen, en openbare scholen zijn op hun beurt weer effectiever dan private onafhankelijke scholen.

Coleman et al. geven verschillende verklaringen voor de verschillen in schoolprestaties tussen verschillende schooltypen. Zij stellen vast dat private scholen meer aandacht besteden aan academische activiteiten en dat de aanwezigheidsgraad van leerlingen er hoger is, dat leerlingen er meer huiswerk maken en meer moeilijkere studierichtingen kiezen, bijvoorbeeld meer wiskunde. De academische eisen in private scholen zijn dus hoger, waardoor de schoolprestaties sterker zijn. Maar ook het algemeen gedrag van leerlingen biedt een verklaring waarom er verschillen tussen openbare en private scholen zijn waar te nemen. Coleman et al. hebben vastgesteld dat leerlingen op openbare scholen vaker te laat komen en lessen overslaan of spijbelen. Ook komen er meer vechtpartijen of bedreigingen richting leraren voor op openbare scholen in vergelijking met private scholen, waar er meer discipline heerst. Deze discipline wordt door leerlingen als effectief en rechtvaardig ervaren,

waardoor leerlingen zich beter gedragen en dus ook beter presteren. Doordat private scholen meer en makkelijker disciplinaire maatregelen kunnen treffen zonder ouders hiertegen acties gaan ondernemen, kunnen deze scholen ook autonomer opereren dan openbare scholen. Mede hierdoor hebben private scholen dus meer controle over hun leerlingen in vergelijking met openbare scholen (van Houtte, 2002).

2.2.3 Effectiviteitskenmerken

De onderwijsprestaties van leerlingen wordt voor een belangrijk deel bepaald door de tijd die wordt besteed aan onderwijswijzen (onderwijstijd) en door de tijd die leerlingen besteden aan het leren (leertijd). Dit betekent dat hoe meer uren onderwijs leerlingen krijgen, hoe meer tijd zij besteden aan het leren, hoe beter de schoolprestaties uiteindelijk zullen zijn. De onderwijs- en leertijd die een onderwijsstelsel kan aanbieden, is afhankelijk van beschikbaarheid van materiële en immateriële hulpbronnen (Dronkers & de Heus, 2010).

Creemers (1991) benoemt in zijn onderzoek drie schoolkenmerken waarin scholen van elkaar kunnen verschillen, namelijk: (1) schoolwerkplan, (2) schoolorganisatie en (3) materiële condities. Deze factoren kunnen direct van invloed zijn op het leren van de leerlingen. Naast deze drie kenmerken is het functioneren van de school als geheel ook afhankelijk van de context waarin zij moet opereren. Knuver (1993) is het hier echter niet helemaal mee eens en stelt na onderzoek vast dat het verschil tussen scholen afhankelijk is van vijf factoren, namelijk: (1) sterk onderwijskundig leiderschap, (2) het stellen van hoge verwachtingen aan leerlingen, (3) een ordelijke atmosfeer, (4) de nadruk leggen op het verwerven van basisvaardigheden en (5) een frequente evaluatie van vorderingen van leerlingen. Na een verdere vergelijking van de literatuur komt Knuver tot de conclusie dat deze vijf factoren samen ondergebracht kunnen worden in drie specifieke schoolkenmerken, die verantwoordelijk zijn voor de verschillen in schoolprestaties tussen leerlingen. Dit zijn (1) prestatiegerichtheid, (2) onderwijskundig leiderschap en (3) regelmatige evaluatie van leerlingprestaties (Kremers, 2003; de Fraine 2004).

De prestatiegerichtheid komt voort uit de hoge verwachtingen die worden gesteld aan de prestaties van de leerlingen. Dit schoolkenmerk bepaalt hierdoor mede het klimaat van de school. Een prestatiegericht schoolklimaat heeft als gevolg dat de school voldoet aan de volgende kenmerken: (1) een veilige en ordelijke leeromgeving, (2) doelgericht werken, (3) een sterke probleemoplossende houding, (4) een sterke overeenstemming binnen het schoolteam met betrekking tot centrale onderwijsdoelen, (5) een sterke nadruk op het belonen van positief gedrag bij leerlingen en (6) een sterke betrokkenheid van de staf bij de besluitvorming binnen de school. Concluderend gaat het er bij een prestatiegericht schoolklimaat dus om dat het gehele schoolteam met elkaar samenwerkt om de gezamenlijke doelen te bereiken, waardoor de leerlingen op de school beter kunnen presteren. Het onderwijskundig leiderschap speelt ook een belangrijke rol bij het realiseren van een effectiviteitbevorderend klimaat en de zorgstructuur op school. Het is de taak van de schoolleider om leerlingen de juiste richting in te krijgen en in hun goede prestaties te stimuleren. Maar ook om te voorzien in bepaalde vormen van begeleiding, wanneer het met leerlingen niet goed gaat op school. Het regelmatig evalueren van leerlingprestaties is ook erg belangrijk als kenmerk van een goede school. Op klasniveau zorgt de leraar voor feedback op de prestaties van de leerlingen, op schoolniveau wordt de evaluatie gebruikt als instrument om te bepalen of onderwijskundige doelen van de school worden bereikt of niet. Dit geeft het schoolmanagement inzicht in het functioneren van de school en kan op deze manier snel en gericht aanwijzingen geven ter verbetering van het

beleid en de kwaliteit op school- en klasniveau (Kremers, 2003).

Naast diverse schoolkenmerken die van invloed zijn op de schoolprestaties van leerlingen, zijn er ook kenmerken op klasniveau mede verantwoordelijk voor de uiteindelijk prestaties van leerlingen. De kenmerken op klasniveau hebben te maken met de wijze waarop de leraar het onderwijsproces vormgeeft, hoe het onderwijsmateriaal gebruikt wordt en de groeperingsvormen (Kremers, 2003). De kwaliteit van een leraar wordt onder andere bepaald door voor zoveel mogelijk leerlingen, de leertijd te maximaliseren. De totale hoeveelheid of toegewezen leertijd is afhankelijk van de wijze waarop de leraar het onderwijs organiseert en de totale tijd die een leerling op school doorbrengt. Het is de taak van de leraar om de leerlingen te motiveren dat zij hun leertijd zo goed mogelijk besteden en dat zij betrokken blijven bij de les. De manier waarop de leraar de leerlingen benadert, hen motiveert, instrueert en begeleid is van belang bij het leveren van goede schoolprestaties. De leraar moet de beschikbare tijd dus zo effectief mogelijk besteden, zodat de leerlingen de opdrachten met succes kunnen uitvoeren. Het onderwijsmateriaal dat de leerkracht hiervoor beschikbaar heeft, is vaak al kant en klaar aanwezig op de school. Vanuit de nationale overheid krijgen scholen een richtlijn waaraan de invulling van het onderwijs moet worden voldaan. De schoolloopbaan binnen het voortgezet onderwijs wordt afgesloten met een Centraal Eindexamen, waarvan de inhoud voor alle scholen gelijk is. Voor scholen is het van belang dat de structuur van een curriculum op orde is om de effectiviteit van het leermateriaal te optimaliseren. Onder structuur wordt onder andere verstaan dat er een expliciete doelomschrijving is en dat er toets- en terugkoppelingsmomenten zijn. Deze factoren zijn voor leerlingen erg prettig, omdat het op deze manier duidelijk is wat er van hen verwacht wordt en worden hun prestaties ook eerlijk gemeten. Naast het gedrag van de leraar en het beschikbare leermateriaal, is ook de samenstelling van de groep van belang bij de prestaties van leerlingen. Leerlingen kunnen in een homogene groep zitten, waar het niveau hetzelfde is, of in een heterogene groep, waar leerlingen verschillende niveaus hebben (Kremers, 2003).

Scholen met een gemiddeld hoog eindexamencijfer schrijven hun goede prestaties onder andere toe aan de bekwaamheid van hun leraren en de onderlinge samenhang tussen leraren en de schoolleiding. De leraar dient als voorbeeld of rolmodel voor zijn leerlingen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn zichzelf vaak nog aan het ontdekken. In deze levensfase is het daarom van belang dat leerlingen zich positief kunnen meten met hun docenten. Naast de leraar, het onderwijsmateriaal en de groepsvorm, is ook de grootte van de school van invloed op de prestaties van leerlingen. De grootte van de school heeft naast de invloed op de leerprestaties ook invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Uit onderzoek van de inspectie van het onderwijs is naar voren gekomen dat naarmate een school groter is, de zorg voor de kwaliteit ook beter is. Ook is gebleken dat het aanbod van leerstof op grotere scholen vaker voldoet aan de eisen dan op kleinere scholen. Dit spreekt de verwachtingen van enkele onderzoekers tegen dat juist op kleinere scholen meer aandacht zou worden besteed aan de ontwikkeling van leerlingen.

2.2.3.1 Schoolklimaat

In de jaren '50 hielden onderwijsonderzoekers en psychologen zich voornamelijk bezig met onderzoek naar de invloed van persoonlijkheidskenmerken op de schoolprestaties. Echter richtten organisatieonderzoekers zich in die periode ook al op de invloed van omgevingskenmerken op het individueel gedrag. Pas vanaf de jaren '70 richtten ook de onderwijsonderzoekers zich op de invloed

van omgevingskenmerken, zoals het schoolklimaat, en de invloed hiervan op schoolloopbanen (van Houtte, 2002). Volgens Maslowski (2001) heeft het schoolklimaat betrekking op de wijze waarop leerkrachten en de schoolleiding de werkomgeving ervaren. Centraal hierbij staat de beleving over de hoe de werk- en leeromgeving wordt ervaren (Maslowski, 2001; Groen, 2007). Met andere woorden wordt het schoolklimaat ook wel gezien als de persoonlijkheid van een school (van Houtte, 2002).

Binnen de onderwijsliteratuur wordt er onderscheid gemaakt tussen een prestatiegericht schoolklimaat en een gemeenschapsklimaat. Bij een prestatiegerichte schoolklimaat staat onder andere een hoge effectieve leertijd en een uitgebreid en uitdagend curriculum centraal. Binnen dit type schoolklimaat krijgen leerlingen vaak huiswerk mee en worden er overhoringen of toetsen gegeven over de behandelde leerstof. De doelstellingen binnen een prestatiegericht schoolklimaat zijn duidelijk voor zowel de docent als de schoolleiding, leraren stellen hoge eisen aan de prestaties van hun leerlingen en goede prestaties worden binnen dit schoolklimaat gewaardeerd en beloond. Een gemeenschapsgericht schoolklimaat richt zich op een gevoel van samenhang. Centraal binnen dit schoolklimaat staat het feit dat leraren en leerlingen zich geaccepteerd, gewaardeerd en gesteund voelen. Hierdoor hebben leraren en leerlingen het gevoel dat zij een belangrijke positieve bijdrage leveren aan de groep. De relatie tussen een leraar en zijn of haar leerlingen is binnen dit schoolklimaat warm en positief. Er heerst tevens consensus over welke waarden moeten worden nagestreefd en het doen van gemeenschappelijke activiteiten staat centraal. Door deze factoren wordt een gemeenschapsgericht schoolklimaat vaak gezien als voorwaarde voor goede onderwijs- en leerprocessen, waardoor dit type schoolklimaat dus indirect een positief effect heeft op de schoolprestaties van leerlingen (de Fraine, 2004).

In de internationale onderzoeksliteratuur bestaat er echter geen consensus over welk type schoolklimaat het meest bevorderlijk is voor leerlingen uit de lagere sociale milieus. Een deel van de onderzoekers is van mening dat leerlingen uit de lagere sociale milieus beter presteren op scholen die een gemeenschapsgericht schoolklimaat hebben, omdat zij hun leerlingen een zorgdragende en ondersteunende omgeving kunnen bieden, dat wat ze thuis vaak moeten missen. Andere onderzoekers zijn daarentegen juist van mening dat leerlingen uit de lagere sociale milieus beter presteren op scholen met een prestatiegericht klimaat (de Fraine et al., 2003).

Volgens diverse onderzoekers hangt het schoolklimaat wel samen met de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Het blijkt dat scholen met een groot aantal leerlingen uit de lagere sociale milieus vaker geneigd zijn om een veilige en ondersteunende omgeving te creëren voor hun leerlingen, dan zich meer te richten op de prestaties van de leerlingen. Scholen met een groot aantal leerlingen uit de hogere sociale milieus richten zich vaker op de prestaties van leerlingen en daar overheerst dus het prestatiegerichte schoolklimaat. Als verklaring hiervoor wordt gegeven dat leerlingen uit de hogere sociale milieus vaak vanuit huis ook meer gestimuleerd worden om te presteren. Diverse onderzoekers hebben in de jaren '80 echter vastgesteld dat leerlingen uit de lagere sociale milieus juist meer gebaat zijn bij een meer prestatiegericht schoolklimaat, dan bij een gemeenschapsgericht schoolklimaat. De meeste effectieve scholen hebben echter een combinatie van een prestatiegericht en gemeenschapsgericht schoolklimaat. Shouse (1996a, 1996b) stelt in zijn onderzoek vast dat de invloed van het gemeenschapsgerichte klimaat afhankelijk is van de mate van prestatiegerichtheid van de school. Dit betekent dat een lage SES-school pas effectief is wanneer er in de eerste plaats wordt gewerkt aan een prestatiegericht klimaat en pas daarna is de bijkomende gemeenschapsgerichte klimaat zinvol (de Fraine et al., 2003).

Naast het onderscheid tussen een prestatiegericht en een gemeenschapsgericht

schoolklimaat, hebben McDill e.a. (1969) een zestal dimensies van het onderwijsklimaat weten te onderscheiden. De eerste dimensie is de 'academische emulatie', die uitgaat van de mate waarin de school de academische uitmuntendheid van leerlingen waardeert. De tweede dimensie is de 'perceptie van de student op intellectualistische estheticisme', die zich richt op de intrinsieke waarde die op school wordt gehecht aan het vergaren van kennis. De derde dimensie is de 'samenhangende en egalitaire estheticisme', die zich richt op de mate waarin leerlingen intellectuele criteria hanteren voor status in plaats van gezinsachtergronden. De vierde dimensie is de 'wetenschap', die uitgaat van de wetenschappelijke relevantie. De vijfde dimensie is de 'menselijke uitmuntendheid', die de druk die uitgeoefend wordt in de richting van kunst en sociale aangelegenheden betreft. De zesde dimensie is de 'statussystemen van academische georiënteerde studenten', die betrekking heeft op de mate waarin intellectueel en academisch gedrag door leerlingen wordt gewaardeerd (van Houtte, 2002).

Volgens PISA 2009 kan er een onderscheid worden gemaakt tussen docent gerelateerde factoren, die een invloed hebben op het schoolklimaat en student gerelateerde factoren. De verwachting hierbij is dat wanneer docent gerelateerde factoren zorgen voor een negatief schoolklimaat, dit een negatieve uitwerking zal hebben op de schoolprestaties van leerlingen (PISA, 2009).

2.2.3.2 Schoolcultuur

Vanaf de jaren '30 wordt er in organisatieonderzoek aandacht besteed aan het belang van normen, waarden en interacties op het werk. Vervolgens wordt er in de jaren '70 het antropologische concept cultuur in de organisatiewetenschappen geïntroduceerd en begint een tijdperk waarin cultuur een steeds belangrijkere rol inneemt in het organisatieonderzoek en later ook in het onderwijsonderzoek. Eind jaren '80 en begin jaren '90 wordt het concept cultuur geïntroduceerd in schoolloopbaanonderzoek en werd cultuur voornamelijk in Groot-Brittannië één van de voornaamste factoren om het karakter van de school aan te duiden (van Houtte, 2002).

Naast het schoolklimaat is dus ook de cultuur van de school een factor, die van invloed kan zijn op schoolprestaties van leerlingen. Maslowski (2001) definieert de schoolcultuur als de dragende normen en waarden van de school, die richting geven aan het werk en de omgang binnen de school, maar ook sturend is in de beslissingen die worden genomen. Maslowski onderscheidt in zijn onderzoek drie niveaus van cultuur, welke hij afgeleid heeft van Schein (1985) en welke op zijn beurt zich heeft laten inspireren door Parsons (1951), die het begrip cultuur in het algemeen op nagenoeg dezelfde manier onderverdeelt (Maslowski, 2001; van Houtte, 2002). Het eerste niveau draait om de zichtbare en hoorbare gedragspatronen, zoals symbolen, mythen en rituelen. Het tweede niveau van cultuur bestaat uit de normen en waarden. Waarden verwijzen hier naar wat leraren geloven dat 'goed', 'juist' of 'wenselijk' is. Waarden als samenwerking of respect worden vaak gezien als normen voor gedrag. Dit soort gedragsnormen worden ook wel gezien als 'ongeschreven regels', volgens welke anderen worden verwacht zich te gedragen. Normen geven weer wat leraren verwachten van andere stafleden, zoals bijvoorbeeld dat leraren van elkaar verwachten dat zij zich gepast en netjes kleden of dat de handelingen die zij verrichten past binnen het beleid van de school. De normen en waarden zijn echter moeilijk te observeren en moeten dus vastgesteld worden door middel van inhoudsanalyses (interviews). Hierdoor zijn de geïdentificeerde waarden vaak niet meer dan wat de mensen zeggen dat de reden is van hun gedrag. Het is dus vrijwel onmogelijk om de onderliggende redenen te weten te komen. Om de cultuur van een school na te gaan en te begrijpen is het nodig

om de onderliggende assumpties te weten te komen. Hiervoor is het derde niveau van cultuur. Dit niveau bestaat uit de gedeelde uitgangspunten van leraren, wat de kern vormt van de schoolcultuur. De gedeelde uitgangspunten omvatten hoe de leraren werkelijk denken en voelen, zijn onbewust en worden als vanzelfsprekend ervaren. De uitgangspunten worden door Schein (1985) geoperationaliseerd in vijf groepen: (1) de organisatie en zijn relatie met de omgeving, (2) de aard van de werkelijkheid en waarheid, (3) de aard van de menselijke natuur, (4) de aard van de menselijke activiteiten en (5) de aard van de menselijke relaties. Deze vijf dimensies reflecteren de fundamentele vragen waar mensen mee te maken kunnen krijgen, bijvoorbeeld de aard van de menselijke natuur kan verwijzen naar de vraag of de mens in zijn wezen 'goed' of 'slecht' is (Maslowski, 2001; van Houtte, 2002; Scheerens, 2003).

De schoolcultuur kan worden beïnvloed door diverse factoren zoals, de leerlingen, de leraren, de lestijden, de schoolleiding, de onderwijsprocessen, de vakken, de verschillende schooltypen, de werkdruk, het klimaat van de school en de uitstraling van de organisatie (Scheerens, 2003; Nagel, 2007). Met andere woorden wordt de cultuur van een school bepaald door alles wat er op de school gaande is en hoe de uitvoering van het beleid tot stand komt. Om te bepalen of te definiëren wat voor soort school een school wil zijn, wordt uitgegaan van een aantal basisassumpties, zoals Christelijke scholen die zich identificeren met het Christelijke geloof en de basisassumpties van dit geloof door laten voeren in de cultuur van de school en bij de uitvoering van het beleid. Deze basisassumpties zijn het beginpunt voor het menselijk handelen op de school en vormt dus een belangrijk onderdeel van de vorming van de schoolcultuur. Om uiteindelijk de cultuur van een school te kunnen bepalen zijn er een aantal bestanddelen die erg belangrijk zijn bij de vorming van cultuur, dit zijn: (1) de filosofie, missie en visie van de school, (2) de identiteit van de school en (3) de stijl en de sfeer van de school. Als bij elk van de drie bestanddelen de vraag 'wat is' wordt gesteld, krijg je een duidelijk beeld over wat de cultuur van de school is (Nagel, 2007).

2.2.4 Schoolleiderschap

Sinds de jaren '90 hanteert de overheid een beleid van deregulering, waardoor de regels van de overheid voor scholen zijn afgenomen. En als gevolg van decentralisering van bevoegdheden zijn ook de beslissingsbevoegdheden meer bij de scholen zelf komen te liggen. Dit heeft als gevolg dat de autonomie van de scholen is toegenomen en zij zelf dus meer beschikken over beslissingsbevoegdheid op het gebied van financiële, organisatorische, personele en onderwijskundige zaken dan voorheen. Hierdoor is de rol van de schoolleider dus steeds belangrijker geworden en hebben zij meer verantwoordelijkheid gekregen voor de kwaliteit van het onderwijs (Bruggencate, 2009; Schmidt, 2009; Krüger, 2010).

Binnen de onderzoeksliteratuur zijn er al diverse onderzoeken gedaan naar de theoretische benaderingen van schoolleiderschap. Uit deze onderzoeken is gebleken dat theorieën over schoolleiderschap zijn afgeleid van algemene leiderschapstheorieën (Schmidt, 2009). De ontwikkeling van leiderschapstheorieën komt tot stand vanuit vier verschillende invalshoeken, namelijk: (1) persoonlijke benadering, (2) gedragsbenadering, (3) contingentie benadering en (4) cognitieve benadering. Elk van deze benaderingen belicht de effectiviteit van leiderschap vanuit een andere invalshoek. Deze vier benaderingen zorgen er samen voor dat er een heldere theoretische benadering over algemeen leiderschap wordt gevormd. Hoewel schoolleiders een speciale categorie van leiders zijn en ook op die manier bestudeert moeten worden, kan het onderwijskundig

leiderschap niet apart gezien worden van algemeen leiderschap. Binnen de leiderschapstheorieën, dus ook binnen het onderwijskundig leiderschap, staan drie elementen centraal, waardoor een goed leiderschap wordt gekenmerkt, namelijk: (1) het stellen en bereiken van gestelde doelen, (2) het proces van leidinggeven en (3) het activeren van andere om gedeelde doelen te bereiken (Bruggencate, 2009; Schmidt, 2009).

Bij de gedragsbenadering van leiderschapsonderzoek wordt er bij onderwijskundig leiderschapsonderzoek een onderscheid gemaakt tussen twee vormen van leiderschap, namelijk: (1) administratief leiderschap en (2) onderwijskundig leiderschap (Schmidt, 2009:45). Dit onderscheid is gemaakt naar aanleiding van de dubbele rol, die schoolleiders moeten vervullen. In de ene plaats zijn ze uitvoerend schoolleider, op educatief gebied, en aan de andere kant vervullen ze de rol van leidende professional, op administratief en management gebied. Op educatief gebied moet de schoolleider zich richten op de primaire processen binnen de school. Hiermee focust de schoolleider zich dus op het instructieve programma, zorgen dat leerlingen leren wat ze moeten leren en zo goed kunnen presteren. Leithwood & Jantzi (1999) vergeleken op basis hiervan het onderwijskundig leiderschap met instructieve leiderschap. Hallinger (2000) gebruikt dit op zijn beurt weer door het concept van instructieve leiderschap verder uit te werken en hiervoor een zogenaamd PIMRS model voor te ontwikkelen. Krüger (1996) heeft op haar beurt dit PIMRS model gebruikt om het instructieve leiderschap in Nederland te onderzoeken. Zij vond zes dimensies van instructieve leiderschap in Nederland, namelijk: (1) missiegeoriënteerde instructieve leiderschap, (2) cultuurgeoriënteerde instructieve leiderschap, (3) op klasniveau georiënteerde instructieve leiderschap, (4) instructieve leiderschap via beloningen van leraren, (5) instructieve leiderschap via het promoten van professionele ontwikkeling en (6) instructieve leiderschap via het promoten van een ordelijke taakgeoriënteerde klimaat.

Hoewel van een schoolleider wordt verwacht dat hij of zij zich zowel bezig houdt met administratief als educatief leiderschap, is de verwachting dat het educatieve leiderschap effectiever is dan administratief leiderschap. In de praktijk blijkt dat schoolleiders vaak meer bezig zijn met administratieve taken, terwijl zij het zelf ook wenselijker vinden om zich bezig te houden met educatieve taken. Effectieve schoolleiders worden door hun leiderschapsstijl gekenmerkt als zij zich bezighouden met bepaalde taken, zoals de nadruk leggen op basisvaardigheden, voorzien in een ordelijke atmosfeer en leerklimaat, instructieve strategieën opstellen, het coördineren van instructieve programma's, leidinggeven aan en ondersteunen van leraren, zich oriënteert op het gebied van educatieve en innovatieve ontwikkeling en zich bezig houdt met de verspreiding van de missiegeoriënteerde visie van de school.

Naar aanleiding van bovenstaande kenmerken van schoolleiders hebben Bush en Glover (2003) acht verschillende typen schoolleiders weten te onderscheiden, op basis van hun gedragskenmerken. Het eerste type is de instructieve leider, de focus ligt hier bij het lesgeven en het leren en op het gedrag van de leraren. Het tweede type is de transformationele leider, waarbij de invloed wordt verkregen door de toename van toewijding van volgelingen ten opzicht van de gestelde doelen. Het derde type is de morele leider, deze vorm van leiderschap is gebaseerd op overtuigingen en waarden. Het vierde type is de participerende leider, die uitgaat van democratie binnen de school. Deze schoolleider delegeert sommige taken naar de leraren, deze hebben dus ook een bepaalde vorm van leiderschap. Het vijfde type is de managende leider, die zich volledig richt op zijn functie en taken en hierbij rationeel te werk gaat. Het zesde type is de postmoderne leider, die

geen objectieve realiteit kent, maar uitgaat van het erkende individu. Het zevende type is de interpersoonlijke leider, die zich focust op het ontwikkelen en in stand houden van de relaties met de leraren, studenten, ouders, etc. Het achtste type is de contingente leider, die zich aanpast aan de omstandigheden van de school.

De gedragstheorieën over schoolleiderschap alleen is niet voldoende om een duidelijke definitie van een effectieve schoolleider te bepalen. Het ontbreekt binnen deze theoretische benadering aan onder andere (context) variabelen, die ervoor zorgen dat een schoolleider zijn werk goed kan uitvoeren en op die manier een effectieve schoolleider kan zijn (Schmidt, 2009).

Naast bovengenoemde onderscheid tussen verschillende leiderschapstijlen, wordt er vanaf eind jaren '90 ook gebruik gemaakt van een onderscheid tussen een 'transactionele leider' en een 'transformationele leider'. De transformationele leider is ook al door Bush en Glover (2003) aangestipt als een bepaald type leider en ook in diverse andere literatuurstudies van onder andere Leithwood & Jantzi (1999) komt de transformationele leider aan bod (Bruggencate, 2009; Runhaar, Sanders & Slegers). Het transactioneel leiderschap is gebaseerd op een ruilrelatie tussen een leider en een medewerker. De medewerker gaat uit van zijn 'self-interest' en toont inzet, motivatie en productie en krijgt daarvoor een goed salaris en arbeidsvoorwaarden terug. Deze leiderschapstijl kan zorgen voor een productieve en efficiënte werkomgeving, maar vergeleken met het transformationeel leiderschap is het erg beperkt (Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Het transformationeel leiderschap is gebaseerd op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van docenten en medewerkers in de schoolorganisatie. Het doel hierbij is het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te kunnen veranderen en innoveren. De transformationele leider richt zich dus op het verhogen van het niveau van motivatie van hun medewerkers, dat verder gaat dan het uitwisselen van waarden, en er dus wordt gestreefd naar een hoger niveau van prestaties en zelfbewustzijn van hun medewerkers. De transformationele leiders hebben een duidelijke visie voor ogen met betrekking tot het onderwijs en dragen die visie ook naar buiten uit. Deze vorm van leiderschap heeft uiteindelijk een positieve invloed op de mate van betrokkenheid bij de organisatie, de visie van de school en de professionele ontwikkeling, op leren in de organisatie, kennis delen en op innovatief gedrag van docenten. In vergelijking met transactioneel leiderschap motiveert de transformationele leider zijn medewerkers om meer uit zichzelf te halen dan dat ze normaal gesproken van zichzelf zouden verwachten. Door deze benadering blijkt vaak dat mensen meer kunnen dan dat ze zelf gedacht hadden (Runhaar, Sanders & Slegers: Nguni, Slegers & Denessen, 2006).

In de jaren '80 werd er door Bass (1985) al een onderscheid gemaakt tussen drie typen transformationele leiders. Dit onderscheid werd later ook gebruikt door onder andere Avolio, Bass, & Jung (1999), Bass & Avolio (1990) en Hater & Bass (1988). Als eerste wordt de 'charismatische variant' onderscheiden. Dit type beschrijft de mate waarin leiders een rolmodel zijn voor hun medewerkers en hen inspireren. Het bestaat uit twee theoretisch onderscheiden dimensies, de geïdealiseerde invloed en de inspirerende motivatie. Hoewel deze twee dimensies als afzonderlijke dimensies zijn onderscheiden, heeft onderzoek aangetoond dat er een sterke correlatie bestaat tussen de twee vormen. Echter het onderscheid tussen deze twee dimensies kan niet empirisch worden bevestigd. Vanwege deze uitkomsten worden de dimensies geïdealiseerde invloed en inspirerende motivatie vaak samen genomen en geconceptualiseerd als charismatisch leiderschap in diverse onderzoeken naar transformationeel leiderschap. Het tweede type transformationeel leiderschap dat wordt onderscheiden is 'intellectuele stimulatie'. Dit type beschrijft de mate waarin

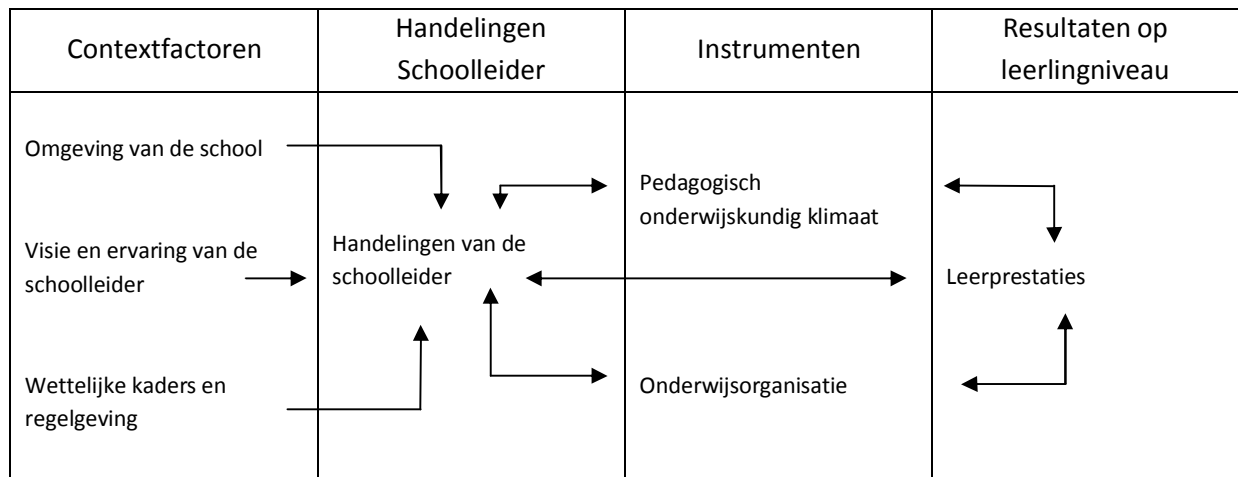
de visie en het gedrag van de leider ervoor zorgt dat het begrip van hun medewerkers stijgt ten opzichte van problemen waarmee ze te maken hebben. De transformationele leiders maken gebruik van intellectuele stimulatie om op problemen in de huidige situatie te wijzen en deze te contrasteren met hun visie op de toekomst. Het derde en laatste type van transformationeel leiderschap dat wordt onderscheiden is 'individuele aandacht'. Dit type beschrijft de mate waarin leiders hun medewerkers als individuen behandelen en over hoeveel vermogen van mentoring en coaching leiders beschikken ten opzichte van hun medewerkers. Dit houdt in hoeveel leiders hun medewerkers persoonlijke aandacht geven, doen aan coaching, persoonlijk advies geven en mogelijkheden bieden om te ontwikkelen (Nguni, Slegers & Denessen, 2006).

Het transformationeel leiderschap is volgens nieuwere opvattingen complementair of overlappend aan onderwijskundig leiderschap. Een vorm van leiderschap waarin beide stijlen zijn geïntegreerd, zou een substantieel effect op de leerprestaties van leerlingen kunnen hebben (Bruggencate, 2009).

De contingente benadering van schoolleiderschap stelt dat de context van de school erg belangrijk is om vast te kunnen stellen of de schoolleider effectief is. Volgens deze theoretische invalshoek kan gesteld worden dat de effectiviteit van de schoolleider afhangt van de leiderschapsstijl en de context van de school. Voorwaarde voor deze stelling is dat de vorm van leiderschapsstijl wel bij de situatie moet aansluiten, omdat niet iedere context dezelfde leiderschapsstijl vereist. Vanaf de jaren '80 werd het onderzoek naar contingente factoren, die van invloed zijn op de effectiviteit van de schoolleider, steeds verder uitgediept. In 2007 stelden Krüger, Witziers en Slegers dat de contingente benadering van schoolleiderschap erg waardevol was om de wegen te begrijpen waardoor de schoolleider de effectiviteit van de school beïnvloed (Schmidt, 2009).

De cognitieve benadering van schoolleiderschap richt zich op de denkpatronen. Het gaat hierbij om de gedachtegang van de schoolleider en waarom hij of zij op een bepaalde manier reageert en wat het effect hiervan is op een bepaalde actie. Deze theoretische benadering richt zich dus niet alleen op de acties van de schoolleider, maar voornamelijk op de intenties achter de acties. Onderzoekers benadrukken deze scheiding, omdat het kan zijn dat hetzelfde gedrag is gebaseerd op compleet verschillende intenties of andersom. Onderzoekers die zich richten op de cognitieve benadering van schoolleiderschap geloven dat essentie van een schoolleider niet alleen afgeleid moet worden uit de gedragsbenadering maar ook afgeleid moet worden uit de mentale denkprocessen. Een goede of effectieve schoolleider kenmerkt zich dus niet alleen door een bepaalde leiderschapsstijl aan te nemen en uit te gaan van de context factoren, maar ook rekening moet houden met de persoonlijke denkpatronen (Schmidt, 2009).

Diverse onderzoeken van onder andere Scheerens & Bosker (1997), Slegers (1999) en Krüger et al. (1999) hebben uitgewezen dat er een relatie bestaat tussen het onderwijskundig leiderschap (schoolleiderschap) en de schoolprestaties van leerlingen. Krüger et al. (1999) beschrijven in hun onderzoek het beschrijvingsmodel voor onderwijskundig leiderschap (Figuur 1). Dit model geeft volgens hen het verband tussen contextfactoren, de handelingen van de schoolleider, en de uiteindelijke resultaten op leerlingniveau goed weer (Bruggencate, 2009).



Figuur 1 Algemeen beschrijvingsmodel van onderwijskundig leiderschap (Dwyer et al., 1985; Dwyer, Barnett & Lee, 1987), overgenomen uit Bruggencate (2009)

Uit het bovenstaande beschrijvingsmodel is op te maken dat diverse contextfactoren zoals de omgeving van de school, ervaringen van de schoolleider en wettelijke regelgeving van invloed zijn op de manier van handelen van de schoolleider. Vervolgens wordt uit het beschrijvingsmodel duidelijk dat de schoolleider via twee wegen (instrumenten) de leerprestaties van de leerlingen weet te beïnvloeden.

De schoolleider is een onderwijskundig leider wanneer hij of zij door het managen van de organisatie en de cultuur van de school zich richt op de primaire processen in de school. Naast het onderwijskundig leiderschap bestaat er ook nog het hierboven beschreven transformationeel leiderschap. De transformationele schoolleider richt zich vooral op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van docenten en andere medewerkers binnen de schoolorganisatie. Het doel hierbij is om het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren, te vergroten. Op deze manier zal een werkomgeving ontstaan waarin docenten optimaal samenwerken en zich sterk identificeren met de doelstellingen van de school. Hoewel de literatuur dus een onderscheid maakt tussen een onderwijskundige en een transformationele schoolleider, kunnen deze twee typen als complementair gezien worden (Bruggencate, 2009).

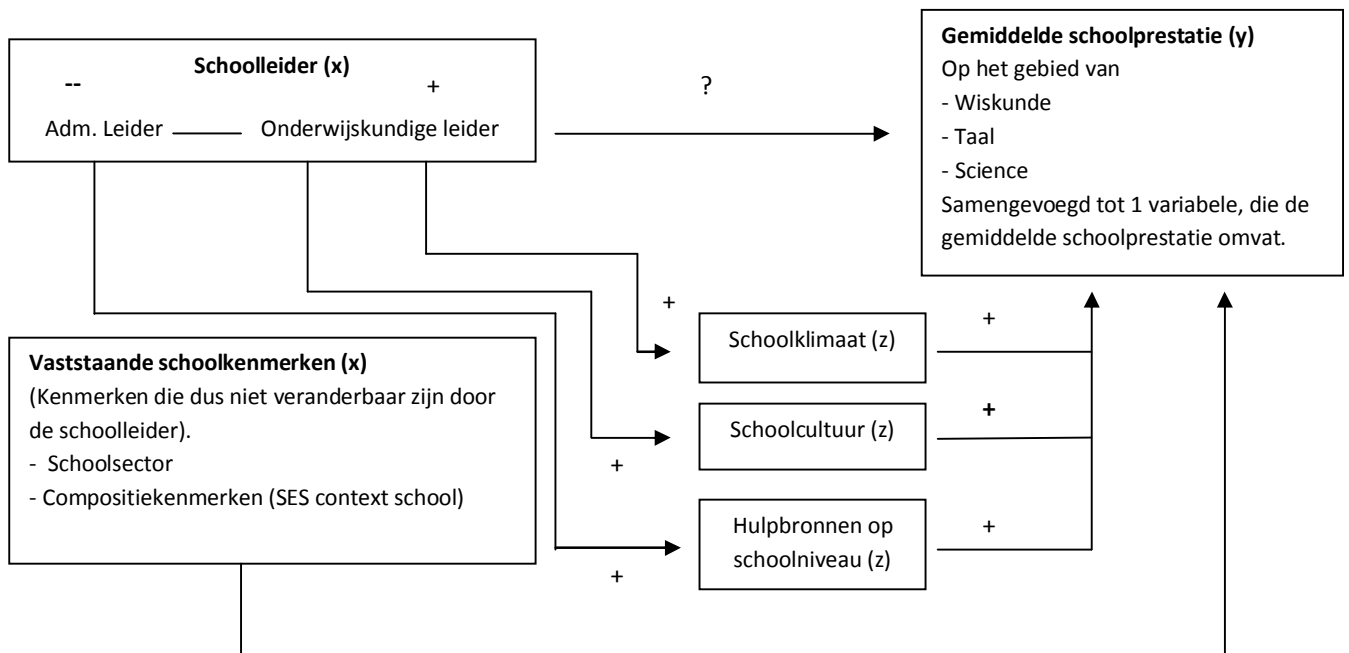
Om als schoolleider effectief te zijn, is het van belang dat hij of zij een breed repertoire aan verschillende leiderschapsstijlen heeft. Ook moet de schoolleider in staat zijn om de best werkende leiderschapsstijl bij een passende situatie te gebruiken. Een goede schoolleider moet op zijn minst 3 leiderschapsstijlen laten zien, namelijk autoriteit, coachend en democratisch (Schmidt, 2009).

3. Probleemstelling en Hypothesen

Uit diverse theoretische invalshoeken is gebleken dat het schoolsucces van leerlingen afhangt van diverse factoren, zoals het opleidingsniveau van de ouders, de beschikbaarheid van sociaal en cultureel kapitaal, de sociaal-economische status, de gezinssamenstelling, etniciteit en de betrokkenheid van de ouders bij de schoolprestaties van het kind (Kraaykamp, 2000: Driessen et. al., 2005: Driessen, 2007). Maar naast deze achtergrondkenmerken van leerlingen, kunnen ook schoolkenmerken zoals het schooltype, de sociaal-economische status van de school, de schoolleider, de schoolcultuur, het schoolklimaat en de beschikbaarheid van leermiddelen van invloed zijn op de schoolprestaties van leerlingen (Dronkers & Robert, 2004: Driessen, 2007: Nagel,

2007: Bruggencate, 2009: Schmidt, 2009).

In figuur 2 is het conceptueel model afgebeeld, waarin de relatie wordt beschreven die binnen dit onderzoek centraal staat en onderzocht zal worden. Ik heb besloten om enkel te kijken naar de resultaten binnen Nederland, waardoor er dus geen cross-nationale vergelijking zal plaatsvinden. De variabelen die in het conceptueel model zijn opgenomen, zijn afgeleid uit diverse onderzoeken van o.a. Bruggencate (2009), Driessen et al. (2005), Dronkers & Robert (2004), Dronkers & Corten (2005), Kraaykamp (2000), Nagel (2007) en Schmidt (2009).



Figuur 2 Conceptueel model

In het bovenstaande conceptueel model is beschreven dat de schoolleider via een aantal interveniërende variabelen (z) invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen. Daarnaast wordt de schoolleider zelf ook beïnvloed in zijn manier van handelen door vaststaande schoolkenmerken. De causale lijn die in dit onderzoek getoetst wordt is: een schoolleider heeft invloed op de schoolprestaties van leerlingen via het schoolklimaat, de schoolcultuur en de hulpbronnen op schoolniveau. Om na te gaan of deze causale lijn ook daadwerkelijk stand houdt, zal er gecontroleerd worden voor diverse andere onafhankelijke variabelen (x) zoals de schoolkenmerken 'SES context school' en 'schoolsector'. In de paragraaf operationalisering zal besproken worden welke variabelen uit het bestand PISA 2009 gebruikt zullen worden om het schoolklimaat, de schoolcultuur en de hulpbronnen op schoolniveau te meten. Uit het conceptueel model is tevens op te maken dat de causale lijn, die in dit onderzoek onderzocht wordt, zich richt op het schoolniveau. Uit de resultaten van dit onderzoek moet naar voren komen welke type schoolleider een positieve, dan wel negatieve invloed heeft op de gemiddelde schoolprestaties. Aan de hand van diverse theoretische inzichten is gekozen om bij de variabele 'schoolleider' een onderscheid te maken tussen een meer administratieve schoolleider en een meer

onderwijskundige schoolleider. Hierbij wordt verwacht dat een meer onderwijskundige leider via het schoolklimaat en de schoolcultuur een positieve invloed zal uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen en een meer administratieve leider via de hulpbronnen op schoolniveau een positieve invloed zal uitoefenen op de schoolprestaties. Deze verwachting komt voort uit de theoretische inzichten dat een meer onderwijskundige schoolleider zich meer richt op de primaire processen, zoals de inrichting van het onderwijs en een meer administratieve schoolleider zich meer bezig houdt met administratieve- en managementtaken.

De doelstelling van dit onderzoek is om de bovenstaande beschreven causaliteit te toetsen en na te gaan of deze relatie stand houdt, wanneer er gecontroleerd wordt voor leerling- en schoolkenmerken. De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt dan als volgt:

Welke invloed oefent de schoolleider indirect uit via de interveniërende variabelen schoolklimaat, schoolcultuur en hulpbronnen op schoolniveau op de gemiddelde prestaties van 15-jarige leerlingen in het voortgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?

Om de centrale probleemstelling te beantwoorden en tevens een beter inzicht in de verschillen van schoolprestaties te krijgen, zal er worden gecontroleerd voor diverse onafhankelijke variabelen zoals hierboven beschreven is. Aan de hand van het conceptueel model en de probleemstelling kunnen nu de volgende hypothesen worden opgesteld:

H1: Een onderwijskundige schoolleider heeft een positieve invloed op de schoolcultuur, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de schoolprestaties.

Op basis van de theoretische kennis, is de verwachting dat naarmate de sociaaleconomische status van de school hoger is, er ook meer aandacht wordt besteed aan culturele activiteiten, wat uiteindelijk voor een positieve uitwerking zal zorgen op de schoolprestaties

H2: Een onderwijskundige schoolleider heeft een positieve invloed op het schoolklimaat, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de schoolprestaties.

H3: Een administratieve schoolleider heeft een positieve invloed op de hulpbronnen op schoolniveau, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de schoolprestaties.

4. Data en Operationalisering

4.1 Data

Om de hypothesen van dit onderzoek te kunnen testen, maak ik gebruik van de 2009 data van Program for International Student Assessment (PISA). Sinds 2000 wordt deze test om de drie jaar afgenomen onder 15-jarige leerlingen woonachtig in een groot aantal OECD- en niet OECD-lidstaten. Het doel van de dataverzameling door de OECD is om internationaal vergelijkbare gegevens te verzamelen en beschikbaar te stellen over de schoolprestaties van 15-jarige leerlingen. Naast onderwijsprestaties, bevat de PISA database ook informatie over een groot aantal achtergrondkenmerken van leerlingen en schoolkenmerken. In totaal beslaat deze PISA 2009 dataset gegevens over de schoolprestaties van 15-jarige leerlingen uit 67 verschillende landen. De verzamelde gegevens omvat een realistische en representatieve steekproef van scholen in de verschillende landen. De dataset bestaat uit vragenlijsten ingevuld door leerlingen, hun ouders en de

schoolhoofden. De dataset is volledig beschikbaar gesteld op de website van het OECD (2010).

Hierdoor zijn de gegevens gemakkelijk en voor iedereen beschikbaar.

Om dit onderzoek te realiseren maak ik gebruik van de Nederlandse data uit de PISA 2009 dataset. Binnen dit onderzoek zal dus geen internationale vergelijking plaatsvinden. De individuele leerling gegevens van PISA 2009 zijn vervolgens geaggregeerd naar het schoolniveau om een analyse te kunnen maken van organisatiekenmerken en organisatie-effectiviteit, waar dit onderzoek uiteindelijk om draait. Op deze manier wordt er dus gekeken naar de invloed van de schoolleider op de gemiddelde schoolprestaties van zijn school en dus niet naar de invloed van de schoolleider op de schoolprestaties van individuele leerlingen. Het totale databestand voor Nederland bestaat uit 186 scholen. Uiteindelijk blijven er nog maar 166 scholen over waarop de analyses van dit onderzoek gebaseerd zijn, als de scholen met onvolledig ingevulde vragenlijsten weggelaten worden.

4.2 Variabelen

4.2.1 Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele van dit onderzoek is de schoolprestatie van een 15-jarige leerling. De schoolprestaties per leerling worden volgens de PISA data gemeten aan de hand van drie indicatoren, namelijk de prestaties op het gebied van rekenen (wiskunde), lezen (taal) en science (wetenschap). De PISA Data 2009 richt zich echter voornamelijk op de prestaties op het gebied van lezen (taal). De PISA operationaliseert de prestaties op het gebied van lezen (taal) als de vaardigheid van een leerling om een tekst te begrijpen, te gebruiken en erover na te denken. Met andere woorden wat is het vermogen van een leerlingen om een tekst verwerken, te interpreteren en te evalueren. Deze vaardigheden zijn nodig om doelen te bereiken, kennis te ontwikkelen en om deel uit te maken en deel te nemen aan de maatschappij.

In het databestand PISA 2009 worden de gemiddelde prestaties op het gebied van taal (lezen), rekenen (wiskunde) en science (wetenschap) elk samengevat in 5 'plausibele scores', bijvoorbeeld PV1READ, PV2READ, etc. Van elk van deze 5 scores is één nieuwe score aangemaakt, die het gemiddelde van elk van deze 5 scores weergeeft. Hierdoor ontstaat er dus voor zowel taal, rekenen als science een score die de gemiddelde prestatie weergeeft. Deze scores zijn vervolgens samengevat in één variabele, die de gemiddelde schoolprestatie omvat op het gebied van rekenen, taal en wetenschap. Er is gekozen voor 1 variabele voor de gemiddelde schoolprestatie omdat verwacht wordt dat de schoolleider niet op een van de drie gebieden meer invloed uitoefent dan op de ander.

4.2.2 Onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabelen zijn onder te verdelen in twee groepen, namelijk de onafhankelijke variabelen X en de interveniërende variabelen Z. De interveniërende variabelen Z zullen in paragraaf 4.2.3 besproken worden.

De onafhankelijke variabelen X uit het conceptueel model zijn 'schoolleiderschap', 'schoolsector' en 'SES context van de school'.

4.2.2.1 Schoolleiderschap

Uit de literatuur is op te maken dat er verschillende typen schoolleiders zijn. Met behulp van de opgestelde hypothesen zal er getoetst worden wat de invloed is van de administratieve en onderwijskundige schoolleider op de schoolprestaties van leerlingen. De resultaten zullen op

schoolniveau geanalyseerd worden, wat betekent dat er zal worden gekeken naar de invloed van de administratieve of onderwijskundige schoolleider op de gemiddelde schoolprestaties van de totale populatie aan leerlingen.

Vraag **Q26** 'Below you can find statements about your management of this school. Please indicate the frequency of the following activities and behaviours in your school during the last school year', uit sectie F van de schoolvragenlijst richt zich op de variabele 'schoolleider'. Deze vraag bestaat uit 14 deelvragen, die kunnen worden onderverdeeld in 3 categorieën. De eerste categorie van deelvragen richt zich op de ontwikkeling van student en docent en de daarbij behorende items, zoals verbetering van het curriculum. De tweede categorie van deelvragen richt zich voornamelijk op de problemen in de klas. De derde categorie van deelvragen richt zich op het observeren van docenten in hun klasomgeving en het ingrijpen, waar nodig.

Hieronder volgt een tabel met een overzicht van de 14 items waaruit de vraag over schoolleiderschap bestaat. Deze tabel is verkregen door een factoranalyse uit te voeren in SPSS. Daarna is er ook een 'scale analysis' (reliability) uitgevoerd over deze 14 items om de cronbach's alpha vast te kunnen stellen. De cronbach's alpha is een index voor de betrouwbaarheid van de variabele. Hoe dichter deze waarde bij 1 ligt, hoe betrouwbaarder de variabele.

Tabel 1 Factoranalyse van item schoolleiderschap

Item	Component lading	Cronbach's Alpha	.784
I make sure that the professional development activities of teachers are in accordance with the teaching goals of the school.	.469		
I ensure that teachers work according to the school's educational goals.	.565		
I observe instruction in classrooms.	.509		
I use student performance results to develop the school's educational goals.	.487		
I give teachers suggestions as to how they can improve their teaching.	.531		
I monitor students' work.	.478		
When a teacher has problems in his/her classroom, I take the initiative to discuss matters.	.524		
I inform teachers about possibilities for updating their knowledge and skills.	.487		
I check to see whether classroom activities are in keeping with our educational goals.	.631		
I take exam results into account in decisions regarding curriculum development.	.493		
I ensure that there is clarity concerning the responsibility coordinating the curriculum.	.452		
When a teachers brings up a classroom problem, we solve the problem together.	.594		
I pay attention to disruptive behavior in classrooms.	.540		
I take over lessons from teachers who are unexpectedly absent.	.476		

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Met behulp van de theorie en deze vraag (en deelvragen) uit de schoolvragenlijst, kan er een onderscheid tussen een administratieve en onderwijskundige schoolleider worden gemaakt. Hoe meer uitspraken beantwoordt zijn met 'quite often' of 'very often', hoe meer een schoolleider

betrokken is bij onderwijskundige zaken. Dit betekent dus wanneer meer deelvragen er met 'quite often' of 'very often' worden beantwoordt, er sprake is van een onderwijskundige schoolleider. Automatisch betekent dit ook wanneer meer deelvragen met 'never' of 'seldom' worden beantwoordt, er sprake is van een administratieve leider.

Aan de hand van deze vraag heb ik de variabele 'LDRSHP' in het databestand PISA 2009 aangemaakt.

4.2.2.2 Schoolsector

De onafhankelijke (controle) variabele X 'schoolsector', kan worden gemeten aan de hand van vraag Q2 'Is your school a public or a private school?', uit sectie A van de schoolvragenlijst. Bij deze vraag kan de schoolleider aangeven welk type zijn school is, een publieke of een private school. Het type school is vaststaand en kan niet door de schoolleider beïnvloed worden. Echter betekent dit niet dat deze variabele bij voorbaat geen invloed heeft op de schoolleider of op de interveniërende variabelen 'schoolklimaat' en 'schoolcultuur'. In het bestand PISA 2009 is een variabele aangemaakt voor het 'schooltype' (SCHTYPE). Deze variabele is opgebouwd uit drie categorieën, namelijk (1) publieke scholen, (2) private afhankelijke scholen en (3) private onafhankelijke scholen. In Nederland wordt er echter enkel een onderscheid gemaakt tussen publieke scholen en private afhankelijke scholen. Daarom is er een nieuwe variabele voor het schooltype aangemaakt, waarbij alleen de categorieën publieke scholen en private afhankelijke scholen zijn opgenomen. Dit is dus een dummy variabele met de waarden 0 en 1, waarbij de waarde 0 staat voor 'publiek' en de waarde 1 voor 'privaat afhankelijk'.

4.2.2.3 SES context van de school

De SES-context van de school wordt bepaald door de gemiddelde SES van alle leerlingen. Om de SES-context van de school vast te stellen, moet de SES per leerling vastgesteld zijn. Als de SES van alle leerlingen is bepaald, kan de gemiddelde van deze SES berekend worden. De uitkomst hiervan is gelijk aan de SES-context van de school.

De sociaal-economische status (SES) per leerling kan worden gemeten aan de hand van de indicatoren *de beroepsstatus van beide ouders, het opleidingsniveau van beide ouders, de familiestructuur* (het aantal broers en zussen, eenoudergezin, etc.) en *de mate van materiële rijkdom* (aanwezigheid van bepaalde materiële zaken, zoals een televisie, computer, internet, etc.).

In het bestand PISA 2009 bestaan een aantal variabelen die gebruikt kunnen worden om de SES per leerling te verklaren, dit zijn 'highest educational level of parents (HISCED)' of 'highest educational level of parents converted into numbers of years of schooling (PARED)', 'family structure (FAMSTRUC)', 'highest parental occupational status (HISEI)', 'home educational resources (HEDRES)', 'the index of cultural possessions (CULT POSS)' en 'the index of family wealth (WEALTH)'. Omdat deze variabelen afzonderlijk een onderdeel vormen van de sociaal-economische status, kunnen zij samen worden gevoegd tot één variabele die de sociaal-economische status omvat. In het bestand PISA 2009 heet deze variabele 'the index of economic, social en cultural status (ESCS)' en beslaat de input uit drie van de hierboven genoemde variabelen, namelijk (1) 'highest occupational status of parents (HISEI)', (2) 'highest educational level of parents in years of education according to ISCED (PARED)' en (3) 'home possessions (HOMEPOS)'. De variabele 'HOMEPOS' is een gecomprimeerde variabele van WEALTH, CULTPOSS, HEDRES en het aantal boeken die in het huishouden aanwezig zijn.

De sociaal-economische status van een gezin (dus leerling) is hoger naarmate elke van de 3

onderdelen hoger is. Dat betekent dat een hoge score van HISEI, gemeten aan de hand van beide ouders, er mede voor zorgt dat de SES van het gezin (en dus leerling) hoger wordt. Naast de HISEI, oftewel beroepsstatus, is het ook van belang dat de ouders samen beschikken over een hoog opleidingsniveau (PARED) om ervoor te zorgen dat de SES van het gezin hoger wordt. Als laatste is ook de mate van materiële rijkdom (HOMEPOS) van belang bij het creëren van een hoge SES. Hoe meer er sprake is van materiële rijkdom binnen een gezin, hoe hoger de SES van dit gezin zal zijn. De gemiddelde SES van een leerling wordt dus gemeten aan de hand van de variabele ESCS in PISA 2009. Om de SES context van de school te kunnen bepalen heb ik de variabele ESCS in SPSS geaggregeerd op basis van het aantal Nederlandse scholen die in het bestand zijn opgenomen. Op deze manier is de variabele ESCS op schoolniveau verkregen en kunnen we dus spreken over de sociaal-economische status van de school.

4.2.3 Intervenierende variabelen

De intervenierende variabelen Z uit het conceptueel model zijn (1) Schoolcultuur, (2) Schoolklimaat en (3) Hulpbronnen op schoolniveau. Deze variabelen kunnen worden ingezet als middel om het uiteindelijke doel te bereiken. In dit geval kan de schoolleider één of meerdere van deze variabelen gebruiken of inzetten, waardoor de schoolprestaties van leerlingen zullen toenemen. Deze variabelen kunnen dus gemanipuleerd worden door de schoolleider en staan niet vast. Binnen dit onderzoek zal onderzocht worden welk type schoolleider gebruik maakt van één of meerdere van deze intervenierende variabele om uiteindelijk een positieve invloed te hebben op de schoolprestaties van leerlingen.

4.2.3.1 Schoolcultuur

Uit de literatuur wordt duidelijk dat de schoolcultuur volgens Maslowski (2001) gedefinieerd kan worden als de dragende normen en waarden van de school, die richting geven aan het werk en de omgang binnen de school, maar ook sturend is in de beslissingen die worden genomen. Andere onderzoeken laten zien dat de schoolcultuur wordt beïnvloed door diverse factoren zoals leerlingen, leraren, lestijden, schoolleiding, onderwijsprocessen, vakken, schooltypen, werkdruk, schoolklimaat en de uitstraling van de school (van Houtte, 2002; Scheerens, 2003; Nagel, 2007). Hierdoor is het kwantitatief meten van de schoolcultuur erg lastig. Vaak kan de schoolcultuur pas echt goed worden vastgesteld door middel van diepte-interviews en inhoudsanalyses. Echter kan een deel van de schoolcultuur naar mijn mening wel kwantitatief gemeten worden aan de hand van vraag **Q13** ' <This academic year>, which of the following activities does your school offer to students in the <national modal grade for 15-years-olds>?', uit de schoolvragenlijst.

Op basis van deze vraag is er door PISA 2009 een variabele aangemaakt die 'the index of extra-curricular activities (EXCURACT)' (de extra activiteiten die op school worden georganiseerd) weergeeft. Hoe hoger de waarde is van deze variabele, hoe meer extra activiteiten de school aanbiedt. Deze extra activiteiten maken deel uit van het imago van de school, oftewel de cultuur waarvan op deze school sprake is. Op basis van de theoretische kennis, is de verwachting dat naarmate de sociaal-economische status van de school hoger is, er ook meer aandacht wordt besteed aan culturele activiteiten, wat uiteindelijk voor een positieve uitwerking zal zorgen op de schoolprestaties.

De variabele EXCURACT is in PISA 2009 gestandaardiseerd met de waarde 0 als gemiddelde en de waarde 1 als standaarddeviatie. Hieronder volgt een tabel met een overzicht van de 12 componenten

waaruit de vraag over schoolcultuur bestaat, die zijn ingevuld. In totaal bestaat deze vraag uit 14 componenten, waarvan er twee door geen van de respondenten is ingevuld. De onderstaande tabel is verkregen door een factoranalyse uit te voeren in SPSS. Daarna is er ook een 'scale analysis' (reliability) uitgevoerd over deze 12 componenten om de Cronbach's alpha vast te kunnen stellen. De Cronbach's alpha is een index voor de betrouwbaarheid van de variabele. Hoe dichter deze waarde bij 1 ligt, hoe betrouwbaarder de variabele.

Tabel 2 Factoranalyse van item schoolcultuur (EXCURACT)

Item	Component lading	Cronbach's Alpha	.517
Band, orchestra or choir	.491		
School play or school musical	.330		
School yearbook, newspaper or magazine	.349		
Volunteering or service activities, e.g. <national examples>	-.085		
Book club	.152		
Debating club or debating activities	.617		
School club or school competition for foreign language, math or science	.507		
Art club or art activities	.337		
Sporting team or sporting activities	.460		
Lectures and/or seminars (e.g. guest speakers such as writers or journalists)	.619		
Collaboration with local libraries	.315		
Collaboration with local newspapers	.358		

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Om een zo hoog mogelijke score van de Cronbach's alpha te verkrijgen en zo de variabele zo betrouwbaar mogelijk te maken, is het mogelijk om het item 'volunteering' uit de analyse weg te laten, zodat de score van de Cronbach's alpha hoger wordt. De Cronbach's Alpha krijgt nu een waarde van .541 in plaats van .517. Hoewel deze waarde van .541 niet erg hoog is, zal de variabele EXCURACT toch worden meegenomen in het onderzoek. Echter zal bij het aantonen van een verband met deze variabele, de uitspraak niet geheel betrouwbaar zijn waardoor een kwalitatief vervolgonderzoek wellicht gewenst is.

4.2.3.2 Schoolklimaat

De interveniërende variabele 'schoolklimaat' wordt in de literatuur door Maslowski (2001) gedefinieerd als de wijze waarop leerkrachten en de schoolleiding de werkomgeving ervaren. Centraal hierbij staat de beleving over hoe de werk- en leeromgeving wordt ervaren. Met andere woorden wordt het schoolklimaat ook wel gezien als de persoonlijkheid van een school. Sectie E van de schoolvragenlijst uit PISA 2009 richt zich op het schoolklimaat. De vraag luidt: **Q17** 'In your school, to what extent is the learning of students hindered by the following phenomenon?'

Vraag **Q17** bestaat uit 13 uitspraken, die kunnen worden onderverdeeld in twee categorieën, namelijk (1) gericht op docenten en (2) gericht op studenten. De antwoorden op deze uitspraken geven een inzicht in het schoolklimaat. Hoe meer uitspraken er met 'to some extent' en 'a lot' zijn beantwoord, hoe meer sprake er is van een negatief schoolklimaat, oftewel een schoolklimaat dat wordt overschaduwd door 'slechte' en negatieve omstandigheden. Automatisch betekent dit ook dat hoe meer uitspraken er met 'not at all' en 'very little' zijn beantwoord, hoe meer er sprake is van een positief schoolklimaat, oftewel een schoolklimaat dat niet wordt overschaduwd door 'slechte' en negatieve omstandigheden, waaruit geconcludeerd kan worden dat er dan sprake is van een positief

schoolklimaat .

Hoewel de vraag uit 13 items bestaat, maakt PISA 2009 een onderscheid tussen 'docent gerelateerde factoren die een invloed hebben op het schoolklimaat (TEACBEHA)' en 'student gerelateerde factoren die een invloed hebben op het schoolklimaat (STUBEHA)'. Dit betekent dat zowel docenten als studenten verantwoordelijk kunnen zijn voor een positief dan wel negatief schoolklimaat.

De verwachting is dat wanneer docent gerelateerde factoren zorgen voor een negatief schoolklimaat, dit een negatieve uitwerking kan hebben op de schoolprestaties van leerlingen. De verklaring rondom deze verwachting is dat een administratieve schoolleider zijn docenten niet goed genoeg motiveert en stuurt, waardoor docenten negatief gedrag gaan vertonen, wat een negatief schoolklimaat tot gevolg heeft, waardoor uiteindelijk de schoolprestaties van leerlingen negatief beïnvloed kunnen worden. Omdat in dit onderzoek wordt gekeken naar de invloed van de schoolleider op het schoolklimaat en uiteindelijke effect op de schoolprestaties van leerlingen, zal er niet worden gekeken naar 'student gerelateerde factoren die een invloed hebben op het schoolklimaat', omdat verwacht wordt dat een schoolleider wel invloed kan uitoefenen op zijn docenten, maar niet direct op de studenten.

De variabele TEACBEHA is in PISA 2009 gestandaardiseerd met de waarde 0 als gemiddelde en de waarde 1 als standaarddeviatie. Deze variabele omvat de resultaten van 7 uitspraken te weten (1) teachers' low expectations of students, (2) poor student-teacher relations, (3) teachers not meeting individual students' needs, (4) teacher absenteeism, (5) staff resisting change, (6) teachers being too strict with students en (7) students not being encouraged to achieve their full potential.

Hieronder volgt een tabel met een overzicht van de 7 componenten waaruit de docent gerelateerde factoren (TEACBEHA) bestaat. Deze tabel is verkregen door een factoranalyse uit te voeren in SPSS. Daarna is er ook een 'scale analysis' (reliability) uitgevoerd over deze 7 componenten om de cronbach's alpha vast te kunnen stellen. De cronbach's alpha is een index voor de betrouwbaarheid van de variabele. Hoe dichter deze waarde bij 1 ligt, hoe betrouwbaarder de variabele.

Tabel 3 Factoranalyse van item schoolklimaat (TEACBEHA)

Item	Component lading	Cronbach's Alpha	.768
Teachers' low expectations of students	.694		
Poor student-teacher relations	.609		
Teachers not meeting individual students' needs	.753		
Teacher absenteeism	.508		
Staff resisting change	.626		
Teachers being too strict with students	.653		
Students not being encouraged to achieve their full potential	.695		

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Hoe hoger de scores zijn op de variabele TEACBEHA, hoe meer er sprake is van positief gedrag van docenten. Uit de variabele TEACBEHA kan ook afgeleid worden dat het gedrag van de docenten bepalend kan zijn voor de uiteindelijke schoolprestaties van leerlingen. In dit geval wordt dus een stap overgeslagen en is het gedrag van de docenten niet alleen bepalend voor het schoolklimaat, maar kan er een directe lijn worden getrokken van het gedrag van de docent naar de schoolprestaties van leerlingen. De verwachting hierbij is dat negatief of slecht gedrag van docenten een negatief effect heeft op de schoolprestaties van leerlingen. Wanneer deze variabele wordt

doorgetrokken naar het conceptueel model en de hypothesen, zal er verwacht worden dat wanneer er sprake is van een onderwijskundige schoolleider dit een positief effect heeft op het gedrag van de docenten, wat zorgt voor een positief klimaat (werkomstandigheden) voor docenten, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de schoolprestaties van leerlingen.

Omdat in dit onderzoek de relatie centraal staat tussen de schoolleider en zijn of haar invloed op de schoolprestaties, via diverse interveniërende variabelen, zal er verder niet worden gekeken naar student gerelateerde factoren, die van invloed kunnen zijn op het schoolklimaat.

4.2.3.3 Hulpbronnen op schoolniveau

De interveniërende variabele 'hulpbronnen op schoolniveau' omvat diverse (materiële) hulpbronnen, zoals de beschikbaarheid van computers, internet, bibliotheek of leesmateriaal en ander lesmateriaal. De mate van beschikbaarheid van materiële hulpbronnen heeft invloed op de schoolprestaties van leerlingen. Wanneer er veel materiële hulpbronnen beschikbaar zijn, zal de verwachting zijn dat dit een positieve invloed heeft op de schoolprestaties.

De beschikbaarheid van materiële hulpbronnen is niet zozeer van invloed op de organisatiecultuur zelf, maar draagt uiteraard wel bij aan het imago dat de school uitdraagt. Een school met weinig tot geen materiële hulpbronnen, zoals computers of een bibliotheek (leesmateriaal) zal voor aanstaande leerlingen en hun ouders niet altijd een positieve uitwerking hebben. Dit kan voor een minder positief imago of reputatie van de school zorgen, zeker wanneer scholen in de omgeving juist wel beschikken over genoeg materiële hulpbronnen. De verwachting is dat een meer administratieve schoolleider zich richt op de inzet van materiële hulpbronnen, wat uiteindelijk dus zou kunnen leiden tot betere schoolprestaties.

In het bestand PISA 2009 is een variabele aangemaakt die de index van de educatieve hulpbronnen op school (SCMATEDU) weergeeft. Deze variabele is afgeleid van vraag 11 uit de schoolvragenlijst. Echter zijn niet alle uitspraken van deze vraag gebruikt om de variabele SMATEDU aan te maken. De index van de educatieve hulpbronnen op school (SMATEDU) omvat de volgende 7 items, (1) shortage or inadequacy of science laboratory equipment, (2) shortage or inadequacy of instructional materials, (3) shortage or inadequacy of computers for instruction, (4) lack or inadequacy of Internet connectivity, (5) shortage or inadequacy of computer software for instruction, (6) shortage or inadequacy of library materials en (7) shortage or inadequacy of audio-visual resources. Hoe hoger de scores zijn op deze variabele, hoe meer er sprake is van een betere kwaliteit van educatieve hulpbronnen op school.

De variabele SMATEDU is in PISA 2009 gestandaardiseerd met de waarde 0 als gemiddelde en de waarde 1 als standaarddeviatie. Hieronder volgt een tabel met een overzicht van de 7 items waaruit de vraag over de hulpbronnen op schoolniveau bestaat. Deze tabel is verkregen door een factoranalyse uit te voeren in SPSS. Daarna is er ook een 'scale analysis' (reliability) uitgevoerd over deze 7 items om de cronbach's alpha vast te kunnen stellen. De cronbach's alpha is een index voor de betrouwbaarheid van de variabele. Hoe dichter deze waarde bij 1 ligt, hoe betrouwbaarder de variabele.

Tabel 4 Factoranalyse van item educatieve hulpbronnen op schoolniveau (SMATEDU)

Item	Component lading	Cronbach's Alpha	.800
Shortage or inadequacy of science laboratory equipment	.476		
Shortage or inadequacy of instructional materials (e.g. textbooks)	.583		

Shortage or inadequacy of computers for instruction	.785
Lack or inadequacy of Internet connectivity	.755
Shortage or inadequacy of computer software for instruction	.715
Shortage or inadequacy of library materials	.676
Shortage or inadequacy of audio-visual resources	.732

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Naast de educatieve hulpbronnen, behoren ook de beschikbaarheid van computers voor studenten en de aansluiting op het wereldwijde web bij de hulpbronnen op schoolniveau. De beschikbaarheid van computers voor studenten en de aansluiting op het wereldwijde web, worden bepaald aan de hand van de uitkomsten van vraag 10 uit de schoolvragenlijst. In het bestand PISA 2009 is een variabele aangemaakt, die het aantal computers voor studenten weergeeft die zijn aangesloten op het internet. Deze variabele heet 'COMPWEB'. De variabele 'IRATCOMP' geeft het totaal aantal computers weer dat er op de school zijn, in verhouding tot het aantal leerlingen. Deze variabele geeft dus de ratio weer van het aantal leerlingen per computer. Met andere woorden hoeveel computers er beschikbaar worden gesteld voor de leerlingen.

5. Analyse en Resultaten

5.1 Methoden

Voor de analyse van de data maak ik gebruik van de zogenaamde bivariate correlatie analyse en multivariate regressieanalyse. Met behulp van de bivariate correlatie analyse kan er vastgesteld worden of er een significant verband is tussen twee variabelen en hoe sterk de samenhang tussen de variabelen is. Op basis van de resultaten van de correlatieanalyses wordt er vervolgens een regressieanalyse uitgevoerd waarmee vastgesteld wordt welke relaties significant zijn en of deze relaties stand houden wanneer er gecontroleerd is voor vaststaande achtergrondkenmerken, zoals het schooltype en de sociaal-economische status van de school.

Waar in het theoretisch kader ook wordt gesproken over de etniciteit, die van invloed kan zijn op de schoolprestaties, wordt dit niet meegenomen in de toetsing van de probleemstelling. De analyses van dit onderzoek richten zich op het schoolniveau en hierin wordt er gecontroleerd voor de sociaal-economische status van de school, waardoor het niet relevant meer is om de etniciteit hierin mee te nemen. Het idee is namelijk dat de sociaal-economische status van de school en de etniciteit sterk met elkaar zullen samenhangen, waardoor het controleren voor beide van weinig tot geen toegevoegde waarde zal zijn.

5.2 Resultaten

In tabel 5 worden de beschrijvende statistieken van alle relevante afhankelijke, onafhankelijke, interveniërende en controle variabelen weergegeven. Deze statistieken zijn gebaseerd op de gegevens van Nederland. In totaal hebben 186 Nederlandse scholen de PISA 2009 vragenlijst ingevuld. Echter hebben zij niet allemaal op alle vragen antwoord gegeven. Tabel 6 bevat daarom de beschrijvende statistieken van de 166 Nederlandse scholen met compleet ingevulde vragenlijsten. Tevens maak ik gebruik van de gewogen data om de analyses op schoolniveau uit te kunnen voeren. De PISA 2009 databestand bevat de gegevens van individuele leerlingen en scholen. Om een uitspraak te kunnen doen op het schoolniveau zijn de gegevens gewogen met de omvang van de

populatie leerlingen per school. In zijn totaliteit is het databestand geaggregeerd en zijn de variabelen op het schoolniveau getrokken.

Tabel 5 Beschrijvende statistieken van de variabelen in de analyse.

	Min	Max	Mean	S.D.	N
Afhankelijke variabele					
Gemiddelde schoolprestatie	330.12	664.96	525.0531	71.70344	186
Onafhankelijke variabele					
Schoolleiderschap	-2.53	1.68	-.4355	.70648	182
Interveniërende variabelen					
Schoolklimaat	-2.25	2.12	-.6763	.73688	182
Schoolcultuur	-2.18	1.99	-.2886	.69002	181
Educatieve hulpbronnen	-1.35	1.93	.2868	.82859	182
Computers met Internet	.67	1.00	.9917	.03966	174
Aantal computers per leerling	.09	1.79	.5781	.36966	172
Controle variabelen					
Sociaal-economische status van de school	-1.10	1.34	.2954	.44794	186
Schooltype	0.00	1.00	.6012	.49108	173

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

In paragraaf 4.1 is al aan de orde gekomen dat de analyses van dit onderzoek gebaseerd zijn op compleet ingevulde vragenlijsten. Het totale databestand omvat 186 Nederlandse scholen, maar na weglating van onvolledig ingevulde vragenlijsten, blijven er nog 166 Nederlandse scholen over waarop de analyses gebaseerd zullen zijn. Hieronder een klein overzicht van de beschrijvende statistieken van de 166 Nederlandse scholen.

Tabel 6 Beschrijvende statistieken van de variabelen in de analyse na deletion van missing data.

	Mean	S.D.	N
Afhankelijke variabele			
Gemiddelde schoolprestatie	525.0612	72.76604	166
Onafhankelijke variabele			
Schoolleiderschap	-.4577	.67032	166
Interveniërende variabelen			
Schoolklimaat	-.6763	.74987	166
Schoolcultuur	-.2883	.71173	166
Educatieve hulpbronnen	.2649	.83197	166
Computers met Internet	.9913	.04057	166
Aantal computers per leerling	.5712	.36418	166
Controle variabelen			
Sociaal-economische status van de school	.2960	.44745	166
Schooltype	.6084	.48958	166

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Na het uitvoeren van de frequentie analyse blijkt dat 50% van de scholen onder het gemiddelde (525.0531) scoort. Dat wil zeggen dat de helft van de onderzochte scholen met zijn gemiddelde schoolprestaties onder het totaal landelijke gemiddelde zit.

Tabel 7 laat de correlatie analyse zien tussen de gemiddelde schoolprestaties en de sociaal-economische status van de school en het schoolleiderschap. Hieruit blijkt dat naarmate de sociaal-economische status van een school hoger is, de gemiddelde schoolprestaties ook hoger zullen zijn. Dit verband is significant bevonden en kan dus bij de regressieanalyse gebruikt worden als controle variabele. Voor het schoolleiderschap geldt dat in eerdere onderzoeken al is aangetoond dat er geen significante directe relatie bestaat tussen het schoolleiderschap en de gemiddelde schoolprestaties. Ook uit deze correlatieanalyse blijkt dat er geen significante relatie is gevonden. Het is hierbij wel leuk om op te merken dat het verband tussen schoolleiderschap en gemiddelde schoolprestatie een negatief verband is. Met andere woorden betekent dit dat een meer administratieve schoolleider meer invloed zou uitoefenen op de schoolprestaties. Maar omdat deze relatie niet significant is, is er geen sprake van een directe invloed van de schoolleider op de gemiddelde schoolprestaties.

Tabel 7 Correlatieanalyse tussen de gemiddelde schoolprestaties (MEAN_PREST) en de sociaal-economische status van de school (ESCS) en het schoolleiderschap (LDRSHP).

	Gemiddelde schoolprestatie
Sociaal-economische status van de school	.755 Sig .000*
Schoolleiderschap	-.026 Sig .729

* = $p < 0.05$

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Omdat is gebleken dat de schoolleider geen direct effect heeft op de gemiddelde schoolprestaties, kan de schoolleider zijn invloed op de schoolprestaties wellicht uitoefenen via de interveniërende variabelen schoolklimaat, schoolcultuur en de hulpbronnen op schoolniveau. In tabel 8 is de correlatieanalyse weergegeven tussen het schoolleiderschap en het schoolklimaat, de schoolcultuur, de educatieve hulpbronnen, het aantal computers met internet en het aantal computers per leerling. Hieruit blijkt dat er een significant positief verband is gevonden tussen het schoolleiderschap en het schoolklimaat. Als we terugkijken naar de hypothesen, stelt hypothese 2 dat een onderwijskundige schoolleider een positief effect zal hebben op het schoolklimaat, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de gemiddelde schoolprestaties. Omdat deze correlatieanalyse een positief significant verband laat zien, kan er gesteld worden dat een meer onderwijskundige schoolleider een positief effect heeft op het schoolklimaat. Of dit uiteindelijk ook zal leiden tot betere schoolprestaties, zal blijken uit de regressieanalyse.

Uit de correlatieanalyse tussen het schoolleiderschap en de schoolcultuur, dat gedefinieerd is als de extra activiteiten die worden aangeboden op school, blijkt dat er een positieve relatie is tussen deze twee items. Met andere woorden wil dat zeggen dat een meer onderwijskundige schoolleider een positief effect uitoefent op de schoolcultuur. Terugblikkend op de hypothesen, stelt hypothese 1 dat een meer onderwijskundige schoolleider een positief effect zal hebben op de schoolcultuur, wat uiteindelijk kan leiden tot betere schoolprestaties. Omdat er een significant verband is gevonden tussen schoolleiderschap en de schoolcultuur, kan er gesteld worden dat een meer onderwijskundige schoolleider een positief effect heeft op de schoolcultuur. Of dit uiteindelijk zal leiden tot betere

schoolprestaties, zal ook moeten blijken uit de regressieanalyse.

De correlatieanalyse tussen de educatieve hulpbronnen op schoolniveau en het schoolleiderschap laat zien dat er een positief verband is gevonden. Dat wil zeggen een meer onderwijskundige schoolleider een licht positief effect uitoefent op de educatieve hulpbronnen. Echter is deze relatie niet significant bevonden, dus kan er niet gesteld worden dat een onderwijskundige schoolleider invloed uitoefent op de materiële hulpbronnen. Hetzelfde geldt voor het aantal computers met internet en het totaal aantal computers dat er per leerling beschikbaar is. Deze variabelen maken samen met de educatieve hulpbronnen deel uit van de hulpbronnen op schoolniveau. En ook voor deze twee variabelen is geen significant verband gevonden met het schoolleiderschap.

Tabel 8 Correlatieanalyse tussen de gemiddelde schoolprestaties (MEAN_PREST) en het schoolklimaat (TEACBEHA), de schoolcultuur (EXCURACT), de educatieve hulpbronnen (SCMATEDU), het aantal computers met internet (COMPWEB) en het aantal computers per leerling (IRATCOMP).

	Schoolleiderschap
Schoolklimaat	.188 Sig .011*
Schoolcultuur	.154 Sig .034*
Educatieve hulpbronnen	.013 Sig .863
Computers met internet	.091 Sig .233
Aantal computers per leerling	-.034 Sig .662

* = $p < 0.05$

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Om bovenstaande correlatieanalyse te bekrachtigen voer ik een regressieanalyse uit, waarbij ik de onafhankelijke variabele 'schoolleiderschap' en de controle variabelen 'sociaal-economische status van de school' en het 'schooltype' als onafhankelijke variabelen opneem en interveniërende variabelen 'schoolklimaat', 'schoolcultuur', 'educatieve hulpbronnen', 'computers met internet' en 'aantal computers per leerling' als afhankelijke variabelen opneem. De resultaten in tabel 9 geven de correlaties weer tussen de verschillende interveniërende manipuleerbare variabelen en het schoolleiderschap, waarbij er gecontroleerd is voor de sociaal-economische status van de school en het schooltype. Uit dit model blijkt dat de relaties tussen het schoolleiderschap en het schoolklimaat en de schoolcultuur ook significant blijven wanneer er gecontroleerd wordt voor de sociaal-economische status en het schooltype. Ook valt op dat er een significante relatie bestaat tussen de schoolcultuur en de sociaal-economische status. Tabel 10 geeft de verklaringspercentages weer van de twee modellen en de vijf interveniërende variabelen. Bij model 1 is enkel de variabele schoolleiderschap meegenomen, in model 2 wordt er vervolgens gecontroleerd voor de variabelen sociaal-economische status van de school en het schooltype.

Het doel van de regressieanalyse is om te kijken of de verbanden, die gevonden zijn bij de correlatieanalyses ook worden aangetroffen wanneer er wordt gekeken naar de relatie tussen de onafhankelijke variabelen via de interveniërende variabelen op de afhankelijke variabele.

Tabel 9 Regressieanalyse met de interveniërende variabelen als afhankelijke variabelen.

	Model 1	Model 2		
	Schoolleiderschap	Schoolleiderschap	SES school	Schooltype
Schoolklimaat	.182 Sig .016*	.190 Sig .014*	.072 Sig .346	.026 Sig .738
Schoolcultuur	.160 Sig .035*	.176 Sig .016*	.344 Sig .000*	-.011 Sig .877
Educatieve hulpbronnen	.019 Sig .809	.037 Sig .635	-.014 Sig .858	.123 Sig .116
Computers met Internet	.089 Sig .253	.089 Sig .265	-.011 Sig .893	.004 Sig .956
Aantal computers per leerling	-.038 Sig .625	-.026 Sig .741	-.097 Sig .220	.080 Sig .320

* = $p < 0.05$

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

Tabel 10 R-square oftewel het verklaringspercentage per model

	Schoolklimaat	Schoolcultuur	Educatieve hulpbronnen	Computers met Internet	Aantal computers per leerling
Model 1	.033 3.3%	.026 2.6%	.000 0%	.008 0.8%	.001 0.1%
Model 2	.039 3.9%	.145 14.5%	.016 1.6%	.008 0.8%	.019 1.9%

Tabel 11 laat de regressieanalyse zien waarbij de gemiddelde schoolprestaties de afhankelijke variabele is, zoals in het conceptueel model is opgenomen. Bij het uitvoeren van de regressieanalyse is in het eerste model enkel gekeken naar de relatie tussen het schoolleiderschap (onafhankelijke variabele) en de gemiddelde schoolprestaties (afhankelijke variabele). Hieruit blijkt dat er inderdaad geen directe significante relatie is. In het twee model komen de interveniërende variabelen aan bod en zien we dus de relaties tussen het schoolleiderschap en de verschillende interveniërende variabelen op de gemiddelde schoolprestaties. Uit dit model blijkt dat de relatie tussen het schoolleiderschap en de gemiddelde schoolprestaties sterker negatief wordt en deze relatie ook bijna significant is geworden (.058). Als deze relatie wel significant was bevonden, kon gesteld worden dat er verband is tussen een meer administratieve schoolleider en zijn invloed op de gemiddelde schoolprestaties. Kijkende naar de verschillende interveniërende variabelen, blijkt dat enkel de variabele schoolcultuur een significante relatie te vertonen tussen het schoolleiderschap en de gemiddelde schoolprestaties. Deze relatie is tevens positief, wat inhoudt dat het gaat om een meer onderwijskundig ingestelde schoolleider. De onderwijskundige schoolleider heeft dus een positief effect op de schoolprestaties van leerlingen via de invloed die hij of zij uitoefent op de schoolcultuur. Waar bij de correlatieanalyse (tabel 8) en de regressieanalyse (tabel 9) een significant verband is aangetoond tussen het schoolleiderschap en het schoolklimaat, is deze relatie bij de regressieanalyse in tabel 11 niet significant bevonden. Dat wil zeggen dat de schoolleider wel invloed uitoefent op het schoolklimaat, maar dat de causale lijn van het schoolklimaat naar de gemiddelde schoolprestaties niet significant aangetoond kan worden. De positieve invloed van de schoolleider op het

schoolklimaat heeft dus geen effect op de gemiddelde schoolprestaties. Bij de correlatieanalyses was geen significant verband aangetoond tussen het schoolleiderschap en de verschillende hulpbronnen op schoolniveau. Ook bij de regressieanalyse is er geen significant verband gevonden. De schoolleider oefent dus niet via de hulpbronnen op schoolniveau een positieve invloed uit op de gemiddelde schoolprestaties. In het derde model wordt de relatie tussen het schoolleiderschap via de interveniërende variabelen op de gemiddelde schoolprestaties, gecontroleerd voor de sociaal-economische status van de school. Hieruit blijkt dat de relatie tussen het schoolleiderschap via de schoolcultuur op de gemiddelde schoolprestaties stand houdt en dus ook significant wordt bevonden (.000). Dit betekent dat naarmate de sociaal-economische status van de school hoger is, de invloed van de schoolleider op de schoolcultuur zorgt voor betere schoolprestaties van leerlingen.

In het vierde model wordt het schooltype, publiek of privaat afhankelijk, toegevoegd als controle variabele naast de sociaal-economische status van de school. Uit dit model blijkt dat de relatie tussen de schoolleider via de schoolcultuur op de gemiddelde schoolprestaties ook stand houdt wanneer er wordt gecontroleerd voor zowel de sociaal-economische status als het schooltype. Echter heeft het schooltype zelf geen significant effect, waardoor er niet vastgesteld kan worden op welke type school er vaker sprake is een positieve invloed van de schoolleider op de schoolcultuur en indirect op de gemiddelde schoolprestaties.

Het verklaaringspercentage per model laat zien dat wanneer er gecontroleerd wordt voor de sociaal-economische status, er 63.2% van de gemiddelde schoolprestaties verklaard wordt door de sociaal-economische status van de school.

Tabel 11 Regressieanalyse met de gemiddelde schoolprestatie als afhankelijke variabele.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Onafhankelijke variabele				
Schoolleiderschap	-.032 Sig .680	-.136 Sig .058	-.058 Sig .249	-.050 Sig .331
Interveniërende variabelen				
Schoolklimaat		.105 Sig .156	.056 Sig .279	.057 Sig .274
Schoolcultuur		.479 Sig .000*	.234 Sig .000*	.234 Sig .000*
Materiële hulpbronnen		-.077 Sig .297	-.088 Sig .088	-.093 Sig .073
Aantal computers met internet		-.046 Sig .522	.016 Sig .757	.016 Sig .754
Aantal computers per leerling		-.058 Sig .412	.003 Sig .946	.001 Sig .981
Controle variabelen				
Sociaal-economische status van de school			.676 Sig .000*	.681 Sig .000*
Schooltype				.041 Sig .417
R square oftewel het verklaaringspercentage per model				
	.001 1%	.241 24.1%	.632 63.2%	.634 63.4%

* = $p < 0.05$

Bron: PISA 2009, eigen berekeningen.

6. Conclusie en Discussie

6.1 Conclusie

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat de schoolleider via de schoolcultuur een positieve invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen. Specifiek is gebleken dat het gaat om een meer onderwijskundige schoolleider die een positieve invloed heeft op de schoolcultuur. De schoolcultuur is hierbij gedefinieerd als de extra activiteiten die op een school worden aangeboden, waardoor een deel van het imago of het karakter van de school wordt bepaald (van Houtte, 2002; PISA, 2009). Met andere woorden heeft een meer onderwijskundige schoolleider een positief effect op de schoolprestaties via de extra activiteiten die hij of zij aanbiedt op school. Dit sluit goed aan bij het beleid dat de overheid sinds de jaren '90 hanteert waardoor de regels van de overheid voor de scholen zijn afgenomen. Hierdoor is de autonomie van de scholen toegenomen en beschikken zij zelf over meer beslissingsbevoegdheid op het gebied van financiële, organisatorische, personele en onderwijskundige zaken (Bruggencate, 2009; Schmidt, 2009; Krüger, 2010). Door de invoering van dit beleid hebben schoolleiders dus meer ruimte gekregen om zelf invulling te geven aan de extra activiteiten, die zij willen aanbieden.

De relatie tussen het schoolleiderschap en de gemiddelde schoolprestaties via de schoolcultuur is gecontroleerd voor de sociaal-economische status van de school. Na controle blijkt deze relatie stand te houden, wat betekent dat naarmate de sociaal-economische status van de school hoger is, de invloed van de schoolleider op de schoolcultuur zorgt voor betere schoolprestaties van leerlingen. Op basis van de theoretische inzichten blijkt dat het sociale milieu van een individuele leerling een belangrijke invloed uitoefent op zijn of haar schoolprestaties. Deze theoretische kennis verklaart echter niet waarom de schoolleider via de schoolcultuur een positieve invloed uitoefent op de schoolprestaties, maar bevestigt wel dat de sociaal-economische status van invloed is. Omdat de sociaal-economische status van de school wordt bepaald door de sociaal-economische status van de totale populatie leerlingen, zullen bij een overwicht van leerlingen uit een hoog sociaal milieu, de waarden uit deze sociale laag een dominerende rol spelen in de kenmerken van de school (van Houtte 2002, 2004). Een hogere sociaal-economische status van de school komt dus voort uit een overwicht van leerlingen met een hoge sociaal-economische status. Leerlingen met een hoge sociaal-economische status komen vaak uit gezinnen van ouders met een hoog opleidingsniveau, een hoog beroepsniveau en een goede inkomenspositie. Deze gezinnen beschikken daarbij vaak over een hoog sociaal en cultureel kapitaal. Naarmate de sociaal-economische status van de school dus hoger is, zal er ook meer aandacht worden besteed aan sociale en culturele activiteiten, wat uiteindelijk zal leiden tot betere schoolprestaties. De invloed van de sociaal-economische status wordt in deze context ook wel gezien als een zogenaamde interventietheorie. Deze theorie vormt de basis van de verklaring waarom in deze context de schoolleider via de schoolcultuur een positieve invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van leerlingen. Hypothese 1 'een onderwijskundige schoolleider heeft een positieve invloed op de schoolcultuur, wat uiteindelijk kan leiden tot een positief effect op de schoolprestaties.', kan dus aan de hand van deze resultaten bevestigd worden. Hier is echter geen sprake van een directe correlatie, omdat de schoolleider geen directe invloed heeft op de schoolprestaties, maar deze invloed uitoefent via de schoolcultuur. In dit geval is er dus sprake van een zogenaamde 'spurious relationship', wat betekent dat de correlatie tussen de schoolleider en zijn invloed op de schoolprestaties niet direct is, maar via de interveniërende variabele 'schoolcultuur' wordt aangetoond.

Omdat er geen significant verband is aangetoond tussen de invloed van de schoolleider op het schoolklimaat en de uiteindelijke schoolprestaties, wordt hypothese 2 verworpen. Dit geldt ook voor hypothese 3, daar er geen significant is aangetoond tussen de invloed van de schoolleider op de hulpbronnen op schoolniveau en de uiteindelijke schoolprestaties. Echter kan hypothese 2 wel deels bevestigd worden, daar uit de correlatieanalyse (tabel 8) en de regressieanalyse (tabel 9) is gebleken dat er een positief significant (.011/.016/.014) verband is aangetoond tussen het schoolleiderschap en het schoolklimaat, ook na controle van de sociaal-economische status van de school. Dit betekent dat een meer onderwijskundige schoolleider een positieve invloed uitoefent op het schoolklimaat. Uit de regressieanalyse (tabel 11) is echter op te maken dat er geen significant (.156) verband kan worden aangetoond tussen de invloed van de schoolleider via het schoolklimaat op de gemiddelde schoolprestaties. Hierdoor is er geen verband tussen het schoolklimaat en het effect van de onderwijskundige schoolleider op de schoolprestaties van leerlingen.

Dit onderzoek laat zien dat de sociaal-economische status nog steeds een zeer belangrijke rol speelt bij verklaring van de gemiddelde schoolprestaties. Dit is wat Coleman al in de jaren '60 vaststelde (de Fraine, 2004; Peschar & Wesselingh, 2007). Maar de belangrijkste uitkomst van dit onderzoek is dat de schoolleider via de schoolcultuur ook invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties en dat dus niet alleen de sociaal-economische status van invloed is op de schoolprestaties. Uit de regressieanalyse (tabel 9) blijkt tevens dat er een verband is tussen de schoolcultuur en de sociaal-economische status. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen met een sociaal en cultureel hoogwaardig kapitaal ook over een hoge sociaal-economische status beschikken. Wanneer er in dat geval sprake is van een overwicht van leerlingen met een sociaal en cultureel hoogwaardig kapitaal en een hoge sociaal-economische status, deze waarden de dominerende rol spelen in kenmerken van de school. Wanneer er in dat geval dus sprake is van een meer onderwijskundig gerichte schoolleider, heeft dit een positieve uitwerking op de schoolresultaten.

6.2 Discussie

In de conclusie wordt antwoord gegeven op de probleemstelling van dit onderzoek, namelijk welke invloed de schoolleider indirect uitoefent via de interveniërende variabelen schoolklimaat, schoolcultuur en hulpbronnen op schoolniveau op de gemiddelde schoolprestaties van 15-jarige leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland en hoe dit te verklaren is. Hieruit is gebleken dat de schoolleider via de schoolcultuur invloed uitoefent op de gemiddelde schoolprestaties, en dat dit verklaren is door de sociaal-economische status van de school.

Uit diverse theoretische inzichten (Maslowski, 2001; van Houtte, 2002; Scheerens, 2003; Nagel, 2007) is echter gebleken dat de schoolcultuur wordt beïnvloed door verschillende factoren zoals leerlingen, leraren, lestijden, schoolleiding, onderwijsprocessen, vakken, schooltypen, werkdruk, schoolklimaat en de uitstraling van de school. Hierdoor is het lastig om de schoolcultuur kwantitatief te meten en vast te stellen en is het gewenst om de schoolcultuur kwalitatief vast te stellen. In dit kwantitatieve onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de variabele 'the index of extra-curricular activities (EXCURACT)', welke de extra activiteiten die op een school worden georganiseerd, weergeven, om de schoolcultuur te meten. Het organiseren van extra activiteiten maakt deel uit van de schoolcultuur, omdat hiermee een deel van het imago en de uitstraling van de school naar de buitenwereld wordt bepaald. Omdat de variabele 'EXCURACT' dus niet de gehele schoolcultuur omvat, kan de conclusie dat de schoolleider via de schoolcultuur een positieve invloed uitoefent op

de gemiddelde schoolprestaties, niet voor 100% worden aangenomen en zal de conclusie anders verwoord moeten worden. In dit geval betekent dit dat de schoolleider via de extra georganiseerde activiteiten een positieve invloed uitoefent op de gemiddelde schoolprestaties. Voor verder onderzoek naar de invloed van de gehele schoolcultuur op de gemiddelde schoolprestaties zal daarom nog een kwalitatieve aanpak gewenst zijn. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van diepte-interviews en inhoudsanalyses. Deze aanpak moet zich dan vooral richten op het gevoel dat de leerlingen, docenten en schoolleider hebben, wat de dragende normen en waarden zijn binnen de school en wat voor gevolgen dit heeft voor het gedrag en gevoel van de leerlingen, docenten en schoolleider.

Waar dit onderzoek de positieve invloed van de onderwijskundige schoolleider op de schoolcultuur en op de schoolprestaties bevestigt, is er geen rekening gehouden met de verklaring vanuit de andere richting, namelijk dat de schoolcultuur van invloed kan zijn op de schoolleider. In dat geval kan het zijn dat wanneer er sprake is van een positieve schoolcultuur, dus wanneer er veel extra activiteiten op school worden aangeboden, er een meer onderwijskundig gerichte schoolleider zal komen te werken. Een meer onderwijskundig gerichte schoolleider heeft immers meer affiniteit met het inrichten van een zo goed mogelijke onderwijsomgeving voor leerlingen, dan een meer administratieve schoolleider, die zich meer zal richten op de managementtaken. Onderzoek dat de tegenstelde causale lijn, van schoolcultuur naar schoolleiderschap, toetst kan in een vervolgonderzoek erg interessant zijn en een aanvulling zijn op de verklaring uit dit onderzoek.

Literatuur

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. J. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441 – 462. In Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17:2, 145-177.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press. In Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17:2, 145-177.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231 – 272. In Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17:2, 145-177.

Bornstein, M.H., Hahn, C.-S., Suwalsky, J.T.D., & Haynes, M.O. (2003). Socioeconomic status, parenting and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and the Socioeconomic Index of Occupations. In: Reynders, T., Nicaise, I., van Damme, J. (2005). De constructie van een SES-variabele voor het SiBO-onderzoek. LOA-rapport nr. 31. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming.

Braster, S. & Dronkers, J. (2012). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische grote stad. Erasmus Universiteit Rotterdam en Universiteit Maastricht.

Bruggencate, G. ten (2009). Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede. PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede.

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: concepts and evidence. Nottingham, National College for School Leadership. In Schmidt, G. (2009). School leadership: perceptions and actions. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Corten, R., & Dronkers, J. (2005). Schoolprestaties van leerlingen uit de lagere strata op openbare, bijzondere en privé-scholen: een cross-nationale test van de Coleman & Hoffer-these.

Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. GION, University of Groningen. Vol 7. No. 3 pp 197-228.

Driessen, G. et. Al. (2005). Van basis- naar voortgezet onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.

Dronkers, J., & Robert, P. (2004). De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: een crossnationale analyse. In Mens & Maatschappij, jaargang 79 nr. 2.

Dronkers, J. (2010). Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. Universiteit van Maastricht, Ontwerp en print: Océ Business Services, Maastricht.

Dronkers, J. & Heus, de M. (2010). De schoolprestaties van immigrantenkinderen in 16 OECD-landen. De invloed van onderwijsstelsels en overige samenlevingskenmerken van zowel herkomst- als bestemmingslanden. Tijdschrift voor Sociologie 2010 3-4.

Eijck, van K. & Graaf, de P.M. (2001). De invloed van persoonlijkheidskenmerken op het bereikte opleidingsniveau. Mens en Maatschappij, 76^e jaargang nr. 4.

Fraine, de B., Damme, van J., Onghema, P. (2003). Welk schoolklimaat bevordert gelijke onderwijskansen? *Een vergelijking van het prestatiegericht en het gemeenschapsgericht klimaat*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie, K.U.Leuven.

Fraine, de B. (2004). Het ideale schoolklimaat: prestatiegericht of gemeenschapsgericht? *Impuls*, 34^e jaargang nr. 3 p 143-148.

Graaf, P. de (1987). *De Invloed van Financiële en Culturele Hulpbronnen in Onderwijsloopbanen*. Nijmegen: ITS.

In Oomens, S., Driessen, G. & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie* 2003, Volume 23 nr. 4.

Groen, M.M. (2007). *Personeel, Organisatie en Management in het voortgezet onderwijs*. Universiteit van Twente, Enschede.

Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington. In Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluation and subordinates' perception of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695 – 702. In Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17:2, 145-177.

Houtte, van M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Proefschrift, Universiteit van Gent.

Houtte, van M. (2004). Sociaal kapitaal in katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen: Een vergelijking. *Pedagogische Studiën* 2004 (81) 28-41.

Inspectie van het onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2009/2010*. Den Haag: OBT.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

In Houtte, van M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Proefschrift, Universiteit van Gent.

Kraaykamp, G. (2000). Ouderlijk gezin en schoolsucces: Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 25, p. 179-194.

Kremers, J. (2003). Schoolkenmerken en Schoolsucces. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de schoolprestaties van leerlingen. Universiteit van Tilburg.

Krüger, M.L. (1997). School principals in Own-gender' and Oppositegender' school cultures. In Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Krüger, M. L. (2010). De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Krüger, M.L., Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18:1, 1-20.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership and Management*, 10, 451-479. In Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Levels, M., J. Dronkers & G. Kraaykamp (2008), Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance, *American Sociological Review*, 73, 835-853. In Dronkers, J. & Heus, de M. (2010). De schoolprestaties van immigrantenkinderen in 16 OECD-landen. De invloed van onderwijsstelsels en overige samenlevingskenmerken van zowel herkomst- als bestemmingslanden. *Tijdschrift voor Sociologie* 2010 3-4.

Liefbroer, A. C., & Dykstra, P. A. (2000). Levenslopen in verandering: Een studie naar ontwikkelingen in de levenslopen van Nederlanders geboren tussen 1900 en 1970. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. *Vorstudies en achtergronden (v107 2000)*. , (pp 1-259) Den Haag: Sdu Uitgevers.

Maslowski, R. (2001). *Schoolculture and schoolperformance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press, Enschede.

McDill, E., Rigsby, L. & Meyers, E. (1969). Educational climates of high schools: their effects and sources. *American Journal of Sociology*, 74, p.567-586. In Houtte, van M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Proefschrift, Universiteit van Gent.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters*. The university of California Press.

Nagel, M. (2007). Schoolcultuur: het meten en ontwikkelen van de gewenste schoolcultuur. Universiteit van Utrecht.

Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17:2, 145-177.

OECD (2010). PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Paris: OECD Publishing.

Oomens, S., Driessen, G. & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie* 2003, Volume 23 nr. 4.

Peschar, J. & Wesselingh, A. (2007). *Onderwijssociologie. Herziene versie van Onderwijssociologie: een inleiding*. Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten, The Netherlands.

PISA (2009). What makes a school succesfull?

Reynders, T., Nicaise, I., van Damme, J. (2005). De constructie van een SES-variabele voor het SiBO-onderzoek. LOA-rapport nr. 31. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming.

Runhaar, P., Sanders, K. & Slegers, P. (...). De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen. Universiteit Twente: Twente Centre for Career Research

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon. In Bruggencate, G. ten (2009). Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede. PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede.

Scheerens, J., Bosker, R.J. & Creemers, B.P.M. (2001): Time for Self-Criticism: on the Viability of School Effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12:1, 131-157

Scheerens, J. (2003). The concept of school culture. *Teachers Competencies in International Settings*.

Schmidt, G. (2009). School leadership: perceptions and actions. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Shouse, R.C. (1996a). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68. In Fraine, de B., Damme, van J., Onghema, P. (2003). Welk schoolklimaat bevordert gelijke onderwijskansen? Een vergelijking van het prestatiegericht en het gemeenschapsgericht klimaat. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie, K.U.Leuven.

Shouse, R.C. (1996b). Academic press and sense of community: Conflict and congruence in American high schools. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 173-202. In Fraine, de B., Damme, van J., Onghema, P. (2003). Welk schoolklimaat bevordert gelijke onderwijskansen? Een vergelijking van het prestatiegericht en het gemeenschapsgericht klimaat. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie, K.U.Leuven.

Smit, H. (1989). Allochtone leerlingen in de klas; een oriënterend onderzoek. *Tijdschrift voor Didactiek der B-wetenschappen* 7 (1989) nr.1 p. 45-66.

Website van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) www.cbs.nl

Bron: Onderwijsniveau beroepbevolking en totale bevolking tussen 15 en 65 jaar.