

OPBRENGSTGERICHT WERKEN DOOR MIDDEL VAN LEIDERSCHAP

EEN ONDERZOEK NAAR LEIDERSCHAPSONTWIKKELING BINNEN HET OPENBAAR
ONDERWIJS IN ROTTERDAM.



Imge Doğru

362790

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit der Sociale Wetenschappen

Public Administration

Master Arbeid, Organisatie en Management



Eerste lezer EUR: prof. dr. A.J. Steijn

Tweede lezer EUR: dr. B.S. Kuipers

Begeleider stichting BOOR: Dick de Klepper MSM

Voorwoord

Na een periode van lezen, schrijven, onderzoeken en aanpassen ligt voor u mijn afstudeeronderzoek ter afronding van de master Arbeid, Organisatie en Management van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Het schrijven van dit onderzoek heb ik als een intensief leerproces ervaren. Velen hebben mij hierbij geholpen, graag wil ik hen dan ook bedanken.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider prof. dr. A.J. Steijn bedanken voor zijn begeleiding en constructieve wijze van feedback geven. Daarnaast wil ik dr. B.S. Kuipers voor zijn feedback als tweede lezer. Dit leidde tot nieuwe inzichten op het eind.

Ook wil ik graag mijn stagebegeleider, Dick de Klepper, bedanken. Zonder hem was deze scriptie niet tot stand gekomen. Ondanks alle chaos en drukte, heeft hij altijd tijd vrijgemaakt voor mijn onderzoek. Ten slotte, maar zeker niet in de laatste plaats, wil ik mijn ouders bedanken. Zij hebben mij op alle mogelijke manieren gesteund om mijn scriptie af te ronden.

Ik wens u veel leesplezier!

Imge Dogru

Oktober 2013

Samenvatting

Aanleiding

Gemeente Rotterdam en de schoolbesturen hebben hun gezamenlijke ambities met betrekking tot de onderwijsresultaten voor de periode 2011-2014 vastgelegd in het programma Beter Presteren (Ibid.). De doelstellingen die centraal staan richten zich op het verhogen van de onderwijsresultaten op het gebied van taal en rekenen door opbrengstgericht te werken. De doelstellingen van de gemeente Rotterdam zijn onder andere ontstaan vanuit de ambities van de rijksoverheid. Opbrengstgericht werken is binnen het landelijke onderwijsbeleid een kernthema en speelt in de praktijk een belangrijke rol. De onderwijsinspectie stelt dat opbrengstgericht werken de belangrijkste sleutel tot onderwijsverbetering is. Vanuit deze visie leidt opbrengstgericht werken tot een verhoging van de onderwijsprestaties van leerlingen. Om te voldoen aan de gestelde doelstellingen is goed onderwijs cruciaal. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs ligt bij het schoolbestuur en de school. Stichting BOOR is één van de grootste scholenbesturen in Nederland en is verantwoordelijk voor het openbaar (speciaal) basisonderwijs en het voortgezet (speciaal) onderwijs in Rotterdam. Dagelijks wordt er aan ongeveer 30.000 leerlingen lesgegeven. Verschillende studies (Sun, Creemers en de Jong, 2007; Ten Bruggencate, 2009; Marzano et al., 2004) stellen dat onvoldoende presterende scholen voornamelijk het gevolg zijn van zwak leiderschap en dat er een positief verband bestaat tussen het gedrag van de schoolleider en het rendement van de school. Dit betekent dat opbrengstgericht werken, waarbij de onderwijsprestaties centraal staan, gerealiseerd kan worden door middel van onder andere een goede schoolleider.

Doel- en probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is gericht op het leveren van aanbevelingen aan het college van bestuur van stichting BOOR door te onderzoeken op welke wijze schoolleiders in het primair onderwijs een leiderschapsstijl kunnen ontwikkelen die leidt tot opbrengstgericht werken, teneinde betere schoolprestaties te realiseren. Hiermee dient voldaan te worden aan de doelstellingen van het onderwijsbeleid van de gemeente Rotterdam en stichting BOOR.

De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

“Op welke wijze kan worden bevorderd dat schooldirecteuren in het primair onderwijs een onderwijskundige leiderschapsstijl ontwikkelen die leidt tot opbrengstgericht werken?”

Theoretisch kader

Verskillende wetenschappers hebben aangetoond dat onderwijskundig leiderschap (indirect) positief invloed heeft op de prestaties van leerlingen (Van de Grift, 1985; Leithwood et al., 2004; Cotton, 2003; Ten Bruggen, 2009; Fullan, 2007). Onderwijskundig leiderschap is dus een belangrijk middel om opbrengstgericht werken te realiseren. Onderwijskundig leiderschap toont overeenkomsten met verschillende elementen van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap zoals deze beschreven zijn in het full range model of leadership van Bass (1985). De overeenkomstige elementen betreffen vanuit transformationeel leiderschap de dimensies individualized consideration, inspirational motivation en idealized influence. Vanuit transactioneel leiderschap betreft dit contingent reward en management by exception (active). Van Wart onderscheidt enkele methoden om leiderschap te ontwikkelen, namelijk:

1. individuele leerplannen;
2. functierotatie;
3. gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling;
4. coaching; en,
5. mentoring.

Onderzoekopzet

Om dit onderzoek uit te voeren is er gebruik gemaakt van de onderzoeksstrategie enquête welke door middel van een kwantitatieve analyse uitgevoerd is. Door middel van een bestaande vragenlijst, namelijk de '*multifactor leadership questionnaire*' van Bass (1985) is er informatie verzameld over de huidige leiderschapsstijl van de onderzoekseenheden. Voordat er is gestart met de kwantitatieve analyse is er eerst een inhoudsanalyse uitgevoerd, waarbij bestaand materiaal met betrekking tot leiderschap in het onderwijs bestudeerd is. De vragenlijst is per email verspreid onder de leidinggevenden van stichting BOOR. Door middel van beschrijvende statistische technieken is de leiderschapsstijl van schooldirecteuren geanalyseerd en beschreven. Aan de hand van deze gegevens en verschillende theoretische inzichten over leiderschapsontwikkeling zijn er aanbevelingen geformuleerd voor stichting BOOR.

Resultaten

Uit de resultaten van de Multifactor Leadership Questionnaire is naar voren gekomen dat de schoolleiders van stichting BOOR voornamelijk een transformationele leiderschapsstijl hebben. Op een schaal van één tot en met vijf scoren zij een gemiddelde van 4,12. Tevens zijn de gemiddelden van de leiderschapsdimensies van transformationeel leiderschap relatief hoog; de schoolleiders hebben gemiddelden tussen de 3,9 en 4,2. Wanneer er wordt gekeken naar transactioneel

leiderschap, blijkt dat deze leiderschapsstijl een lager gemiddelde heeft, namelijk een 2,9. De leiderschapsstijl laissez-faire komt nooit tot nauwelijks voor onder de schoolleiders van stichting BOOR; het heeft een gemiddelde van 1,69. De leiderschapsstijl van de schoolleiders kan dus gedefinieerd worden als voornamelijk transformationeel en deels transactioneel.

Tevens blijkt dat de controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, type school, het aantal jaren werkzaam in de huidige functie en het aantal jaren leidinggevende ervaring geen significante invloed dan wel samenhang hebben met de huidige leiderschapsstijl. De controlevariabelen functie, eerdere leidinggevende ervaring en de direct ondergeschikten hebben wel invloed op de huidige leiderschapsstijl. Echter zijn deze verbanden als zwak te definiëren. Enkel de controlevariabele aantal indirect ondergeschikten heeft een sterke negatieve invloed op de transformationele dimensies idealized influence (attributed) en individualized consideration en de transactionele dimensie contingent reward.

Aanbevelingen

Zoals eerder beschreven, bestaat onderwijskundig leiderschap uit dimensies van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap. Wanneer er wordt gekeken naar de resultaten blijkt dat schoolleiders hoge gemiddelden scoren op transformationele dimensies van onderwijskundig leiderschap. Echter dienen de transactionele dimensies van onderwijskundig leiderschap op bepaalde punten ontwikkeld te worden. Dit kan worden bereikt door middel van de onderstaande aanbevelingen:

- *Het introduceren van individuele leerplannen onder alle schoolleiders.* De gewenste doelstellingen dienen in duidelijk in kaart te worden gebracht. De prestaties die door schoolleiders worden geleverd dienen te worden beschreven in deze individuele leerplannen, waarbij vervolgens de voortgang van onderwijskundig leiderschap in de gaten wordt gehouden.
- *Het bieden van gespecialiseerde opdrachten die gericht zijn op ontwikkeling.* Stichting BOOR dient opdrachten te geven die de huidige werkzaamheden van schoolleiders aanvullen, bijvoorbeeld het laten schrijven van een beleidsnota over onderwijskundig leiderschap. Op deze wijze krijgt men inzicht over de denkwijze van schoolleiders met betrekking tot (de ontwikkeling van) onderwijskundig leiderschap.
- *Introduceren van mentorschap.* De mentor dient zich te ontfemen over een groep schoolleiders. Hierbij is het van belang dat het niet enkel gaat over de organisatiecultuur en carrièremogelijkheden, maar dat er juist aandacht wordt besteed aan de aspecten van de functie, waarin onderwijskundig leiderschap een belangrijke rol vervult.

Theoretische opbrengst

Veel wetenschappelijke studies die zich richten op onderwijskundig leiderschap kijken enkel naar de vraag wat voor invloed onderwijskundig leiderschap heeft op de leerlingprestaties. De bijdrage van dit onderzoek aan de wetenschappelijke literatuur heeft betrekking op het feit dat de meeste studies stilstaan bij de effecten van onderwijskundig leiderschap en niet beschrijven op welke wijze onderwijskundig leiderschap ontwikkeld kan worden. Door de theorieën van Van Wart (2012) te koppelen aan onderwijskundig leiderschap en het onderwijsveld is in dit onderzoek duidelijk weergegeven hoe onderwijskundig leiderschap in de praktijk kan worden gerealiseerd. Een beperking hierbij is dat de theoretische opbrengst in dit onderzoek niet voortvloeit uit de onderzoeksresultaten, gezien afgevraagd kan worden tot in hoeverre de onderzoeksresultaten naar waarheid zijn. Tevens is in dit onderzoek aangetoond dat onderwijskundig leiderschap veel overeenkomsten heeft met de dimensies van transformationeel en transactioneel leiderschap zoals deze door Bass (1985) in het full range model of leadership zijn geoperationaliseerd.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	13
1.1 Aanleiding	13
1.2 Probleemstelling	14
1.2.1 Doelstelling	14
1.2.2 Vraagstelling.....	15
1.2.3 Deelvragen	15
1.3 Onderzoekopzet	15
1.4 Relevantie	15
1.4.1 Wetenschappelijke relevantie.....	16
1.4.2 Maatschappelijke relevantie	16
1.5 Leeswijzer	17
2. Achtergrond van de organisatie	18
2.1 Inleiding	18
2.2 Organisatie en bestuur	18
2.3 Aanleiding verzelfstandiging.....	18
2.4 Visie	19
2.5 Organogram stichting BOOR.....	20
2.6 Conclusie.....	21
3. Theoretisch kader.....	22
3.1 Inleiding	22
3.2 Opbrengstgericht werken.....	22
3.3 De invloed van scholen op leerlingprestaties	23
3.4 Leiderschap	24
3.5 Leiderschap in het onderwijs.....	26
3.5.1 Deelconclusie	28
3.6 Onderwijskundig leiderschap.....	28

3.6.1 Onderwijskundig- en transformationeel leiderschap	30
3.6.2 Deelconclusie	32
3.7 Leiderschapsontwikkeling.....	34
3.7.1 Methoden van leiderschapsontwikkeling.....	35
3.8 Slotconclusie	36
4. Methodologische verantwoording	39
4.1 Inleiding	39
4.2 Onderzoeksstrategie, -methoden en -technieken	39
4.2.2 Pilot.....	40
4.3 Meetinstrument	40
4.4 Operationalisatie.....	41
4.5 Kwaliteit van het onderzoek	47
4.6 Onderzoekspopulatie en respons	48
4.7 Cronbach's Alpha	51
4.8 Conclusie.....	53
5. De huidige leiderschapsstijl.....	54
5.1 Inleiding	54
5.2 Beschrijvende analyse	54
5.3 Conclusie.....	60
6. De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie: de basis voor leiderschapsontwikkeling.....	61
6.1 Inleiding	61
6.2 Discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie.....	61
6.3 Deelconclusie	63
6.4 Toepasbaarheid van leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR	64
6.4.1 Context van stichting BOOR	64
6.4.2 Leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR	66
6.5 Conclusie.....	68

7. Conclusies en aanbevelingen.....	70
7.1 Inleiding	70
7.2 Beantwoording centrale vraag.....	70
7.2.1 De huidige leiderschapsstijl van de schooldirecties	70
7.2.2 De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie	71
7.2.3 Het toepassen van theorieën over leiderschapsontwikkeling bij de schoolleiders	71
7.3 Aanbevelingen	73
7.4 Theoretische opbrengst.....	74
7.5 Beperkingen van dit onderzoek	75
7.5.1 Theoretische beperkingen	75
7.5.2 Maatschappelijke beperkingen	75
7.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	76
7.7 Discussiepunt	76
Literatuurlijst	77
 Bijlage 1: Multifactor Leadership Questionnaire	 83
Bijlage 2: Herinnering enquête.....	88
Bijlage 3: Cronbach's Alpha	89
Bijlage 4: Resultaten beschrijvende analyse.....	95
Bijlage 5: Resultaten effectgrootte (sterkte van het verband)	96

Lijst van figuren en tabellen

Hoofdstuk 2. Achtergrond van de organisatie	18
Figuur 2.1 Organogram stichting BOOR.....	20
 Hoofdstuk 3. Theoretisch kader	22
Figuur 3.1 Beschrijvingsmodel effecten van schoolleider (Bossert et al., 1982:40).....	29
Figuur 3.2 Onderwijskundig leiderschap aan de hand van het full range model.	33
 Hoofdstuk 4. Methodologische verantwoording.....	39
Tabel 4.1 Operationalisering ‘individualized consideration’	42
Tabel 4.2 Operationalisering ‘idealized influence (attributed)’	42
Tabel 4.3 Operationalisering ‘idealized influence (behavior)’	43
Tabel 4.4 Operationalisering ‘intellectual stimulation’	43
Tabel 4.5 Operationalisering ‘inspirational motivation’	44
Tabel 4.6 Operationalisering ‘management by exception, active’	44
Tabel 4.7 Operationalisering ‘management by exception, passive’	45
Tabel 4.8 Operationalisering ‘Contingent Reward’	45
Tabel 4.9 Operationalisering ‘Laissez-faire leiderschap’	46
Tabel 4.10 Frequentietabel leeftijd	49
Tabel 4.11 Frequentietabel opleidingsniveau	49
Tabel 4.12 Frequentietabel type school	50
Tabel 4.13 Aantal jaren werkzaam in huidige functie.....	51
Tabel 4.14 Eerdere leidinggevende ervaring.....	51
Tabel 4.15 Uitkomsten Cronbach’s Alpha	52
Tabel 4.16 Uitkomsten Cronbach’s Alpha leiderschapsstijlen	52

Figuur 4.1 Respons naar geslacht (N = 61)	49
Figuur 4.2 Functie van leidinggevend en	50
 Hoofdstuk 5. De huidige leiderschapsstijl.....	54
Tabel 5.1 Resultaten beschrijvende analyse	54
Tabel 5.2 Correlatietabel.....	56
Tabel 5.3 Significante correlatietabel	57
Tabel 5.4 Effectgrootte	59
 Hoofdstuk 6. De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie: de basis voor leiderschapsontwikkeling.....	61
Tabel 6.1 De gewenste en huidige situatie	62
Tabel 6.2 Voorwaarden voor leiderschapsontwikkeling toegepast op stichting BOOR.	65

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Goed onderwijs is van belang voor zowel de toekomst van Rotterdam als voor de kinderen en jongeren die woonachtig zijn in Rotterdam (Rotterdam, 2011). Rotterdamse onderwijsprestaties zijn lager dan het landelijk gemiddelde; gemiddeld 70% van de inwoners zijn laagopgeleid (Ibid.). Het gemiddelde opleidingsniveau van Rotterdammers is in de afgelopen jaren gestegen. Echter is een inhaalslag noodzakelijk om het landelijke gemiddelde te bereiken. Gemeente Rotterdam en de schoolbesturen hebben hun gezamenlijke ambities met betrekking tot de onderwijsresultaten voor de periode 2011-2014 vastgelegd in het programma Beter Presteren (Ibid.). De doelstellingen die centraal staan richten zich op het verhogen van de onderwijsresultaten op het gebied van taal en rekenen door opbrengstgericht te werken (Ibid.). Deze vakken vormen de basis voor de ontwikkeling van kinderen (Ibid.). De doelstellingen van de gemeente Rotterdam zijn onder andere ontstaan vanuit de ambities van de rijksoverheid. Opbrengstgericht werken is binnen het landelijke onderwijsbeleid een kernthema en speelt in de praktijk een belangrijke rol. De onderwijsinspectie stelt dat opbrengstgericht werken de belangrijkste sleutel tot onderwijsverbetering is. Vanuit deze visie leidt opbrengstgericht werken tot een verhoging van de onderwijsprestaties van leerlingen. Het streven van het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap is dat in 2018 negentig procent van de primaire- en voortgezette onderwijsinstellingen opbrengstgericht werken (Visscher & Ehren, 2011).

Om de doelstellingen van de gemeente Rotterdam te bewerkstelligen zijn er tussen schoolbesturen en de gemeente voor zowel het primair als het voortgezet onderwijs concrete indicatoren en targets vastgesteld (Rotterdam, 2012a). Een voorbeeld hiervan is dat de gemiddelde cito-score van 531.2 in 2010 gestegen moet zijn naar 534.0 in 2014. Anno 2012 zijn er al positieve resultaten geboekt. Scholen werken meer opbrengstgericht en de gemiddelde cito-score in 2012 lag op 532.5 (Ibid.). Het onderwijsbeleid werpt dus zijn vruchten af, maar de doelstellingen zijn nog niet in zijn geheel behaald. Om te voldoen aan de gestelde doelstellingen is goed onderwijs cruciaal. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs ligt bij het schoolbestuur en de school. In het kader van het programma Beter Presteren dienen schoolbesturen afspraken te maken over resultaatverbetering op bestuursniveau (Ibid.). Gemeente Rotterdam speelt enkel een faciliterende en ondersteunende rol (Ibid.). Stichting BOOR is één van de grootste scholenbesturen in Nederland en is verantwoordelijk voor het openbaar (speciaal) basisonderwijs en het voortgezet (speciaal) onderwijs in Rotterdam. Dagelijks wordt er aan ongeveer 30.000 leerlingen lesgegeven. Gezien de

verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs bij het schoolbestuur ligt, leidt dit ertoe dat stichting BOOR de verantwoordelijkheid draagt voor de kwaliteit van het openbaar primair, voortgezet en speciaal (voortgezet) onderwijs in Rotterdam. BOOR is dus een belangrijke stakeholder om het onderwijsbeleid van de gemeente Rotterdam en van het ministerie van OC&W in het openbaar onderwijs te bewerkstelligen.

Om goed onderwijs te leveren, zijn goede leerkrachten noodzakelijk. De leerkracht beïnvloedt immers grotendeels de prestaties van leerlingen. Competente, betrokken en gemotiveerde medewerkers is een doelstelling van het HR beleid van BOOR, zodat zij het verschil maken voor de ontwikkelingskansen van leerlingen (Stichting BOOR, 2011:9). Schoolleiders spelen zowel in de uitvoering van het HR beleid van BOOR als bij de leerlingprestaties een cruciale rol. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010a) speelt de kwaliteit van het management een belangrijke rol bij het ontstaan c.q. verbeteren van zwakke scholen. Een zwakke school realiseert onvoldoende onderwijsresultaten. De Inspectie van het Onderwijs (2010a:63) stelt dat zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs zwakke scholen voortkomen uit een gebrek aan sturing en gemeenschappelijke visie. Volgens Sun, Creemers en de Jong (2007) zijn onvoldoende presterende scholen voornamelijk het gevolg van zwak leiderschap. Ten Bruggencate (2009:166) stelt dat er een positief verband bestaat tussen het gedrag van de schoolleider en het rendement van de school. Ook Marzano et al. (2004) hebben aangetoond dat schoolleiderschap van significante betekenis is voor de leerprestaties en ontwikkelingskansen van leerlingen. Dit betekent dat opbrengstgericht werken, waarbij de onderwijsprestaties centraal staan, gerealiseerd kan worden door middel van onder andere een goede schoolleider. Echter is het onduidelijk wat voor capaciteiten de schoolleider dient te hebben om deze doelstellingen te bewerkstelligen.

1.2 Probleemstelling

Voor het oplossen van bovenstaand probleem, namelijk onvoldoende presterende scholen, bij stichting BOOR is er een probleemstelling geformuleerd. Volgens Van Thiel (2010:20) bestaat een probleemstelling uit een doelstelling en vraagstelling.

1.2.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is ontwerpnd van aard en is gericht op het leveren van aanbevelingen aan het college van bestuur van stichting BOOR door te onderzoeken op welke wijze schoolleiders in het primair onderwijs een leiderschapsstijl kunnen ontwikkelen die leidt tot opbrengstgericht werken, teneinde betere schoolprestaties te realiseren. Hiermee dient voldaan te worden aan de doelstellingen van het onderwijsbeleid van de gemeente Rotterdam en stichting BOOR.

1.2.2 Vraagstelling

Om de bovenstaande doelstelling te realiseren, staat de volgende vraag centraal in dit onderzoek:

Op welke wijze kan worden bevorderd dat schooldirecteuren in het primair onderwijs een onderwijskundige leiderschapsstijl ontwikkelen die leidt tot opbrengstgericht werken?

1.2.3 Deelvragen

De hoofdvraag zal door middel van de volgende deelvragen beantwoord worden:

1. Hoe kan de huidige leiderschapsstijl van de schooldirecties van het openbaar primair onderwijs in Rotterdam worden getypeerd?
2. Hoe groot is de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie?
3. Onder welke voorwaarden kunnen theorieën over leiderschapsontwikkeling bij de schoolleiders van stichting BOOR worden toegepast?
4. Tot welke aanbevelingen over leiderschapsontwikkeling leidt de vergelijking tussen theorie over leiderschapsontwikkeling en de situatie bij stichting BOOR?

1.3 Onderzoeksopzet

Om dit onderzoek te verwezenlijken is er gekozen voor de onderzoeksstrategie enquête welke door middel van een kwantitatieve analyse uitgevoerd zal worden. Door middel van een vragenlijst zal er informatie worden verzameld over de huidige leiderschapsstijl van de onderzoekseenheden. Door de huidige leiderschapsstijl in kaart te brengen, kan worden geanalyseerd tot in hoeverre dit verschilt van de gewenste leiderschapsstijl. Alvorens er gestart wordt met de kwantitatieve analyse zal er eerst een inhoudsanalyse plaatsvinden, waarbij bestaand materiaal met betrekking tot leiderschap in het onderwijs bestudeerd zal worden.

Per email zal er een vragenlijst worden verspreid onder de leidinggevendenden van stichting BOOR. Door middel van beschrijvende statistische technieken zal de leiderschapsstijl van schooldirecteuren geanalyseerd en beschreven worden (Van Thiel, 2010:143). Vervolgens zullen er aan de hand van de resultaten van dit onderzoek aanbevelingen worden geformuleerd op het gebied van leiderschapsontwikkeling.

1.4 Relevantie

In deze paragraaf wordt beschreven op welke wijze dit onderzoek een bijdrage levert aan de wetenschap en de maatschappij. De wetenschappelijke relevantie heeft betrekking op de mate waarin de te verwerven kennis een bijdrage levert aan de bestaande kennis rondom een bepaald

onderwerp (Van Thiel, 2010:201). De mate waarin het onderzoek een bijdrage zal leveren aan de oplossing van maatschappelijke problemen dan wel vraagstukken verwijst naar de maatschappelijke relevantie (Van Thiel, 2010:194).

1.4.1 Wetenschappelijke relevantie

Uit een OESO-studie blijkt dat veel onderwijsbeleid zich richt op schoolleiderschap (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Ook zijn er verschillende wetenschappelijke studies uitgevoerd die zich richten op leiderschap in het onderwijs. Sinds de jaren '70 wordt gesteld dat een goede schoolleider de effectiviteit en leerprestaties van een school bevordert (Ten Bruggencate, 2009). Edmonds (1979) stelt dat een sterke schoolleiding positief correleert met schoolresultaten. Verbiest (2009:6) stelt dat er in de literatuur verschillende opvattingen bestaan over effectief schoolleiderschap. Veel van deze publicaties richten zich op de vaardigheden en kennis waarvan wordt aangenomen dat schoolleiders hierover dienen te beschikken om succesvol te zijn. Er worden verschillende activiteiten genoemd om leiderschap onder schooldirecties te stimuleren, zonder dat de effectiviteit van dergelijke activiteiten is aangetoond. De huidige wetenschappelijke studies richten zich voornamelijk op de effecten van onderwijskundig leiderschap, waarbij niet wordt gekeken naar de ontwikkelingsmethoden van onderwijskundig leiderschap. Smylie en Bennet (2005) stellen het volgende hierover: *“our assessment of existing research led us to conclude that we know very little about professional development of school leaders and that we face the problem of school leader development with remarkably little empirical evidence to guide us.”* De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek heeft enerzijds betrekking op het onderzoeken welke leiderschapsstijl leidt tot opbrengstgericht werken en anderzijds op de koppeling die gemaakt wordt tussen onderwijskundig leiderschap en leiderschapsontwikkeling. Dit onderzoek levert daarmee een bijdrage aan de wetenschappelijke literatuur betreffende de ontwikkeling van de leiderschapsstijl die leidt tot opbrengstgericht werken.

1.4.2 Maatschappelijke relevantie

Het Nederlands onderwijs heeft te maken met enkele problemen, zoals tekortschietende reken- en taalvaardigheden van veel leerlingen. Bekeken vanuit internationaal perspectief kan er gesteld worden dat Nederlandse leerlingen bovengemiddeld presteren. Echter is er sprake van een dalende trend. Terwijl Nederland in 2003 nog op de vierde plaats stond van internationale ranglijsten, is dat in 2009 verschoven naar de elfde plaats. Rotterdamse onderwijsprestaties zijn lager dan het landelijk gemiddelde. Enkele oorzaken hiervan hebben betrekking op de multiculturele achtergrond van de inwoners, het lage onderwijsniveau van de ouders en de financiële armoede waar veel Rotterdammers mee te kampen hebben. Om de schoolresultaten in Rotterdam te verhogen is, vanuit

een samenwerking van gemeente Rotterdam en het Rotterdamse onderwijsveld, het programma 'Beter Presteren' ontwikkelt. Het doel van dit programma heeft betrekking op het verhogen van de onderwijsresultaten door opbrengstgericht te werken, waarbij leerlingen worden gestimuleerd tot het verhogen van de prestaties. Opbrengstgericht werken wordt door de Inspectie van het Onderwijs gezien als de belangrijkste sleutel tot prestatieverbetering in het onderwijs. Zwak schoolleiderschap staat in relatie met onvoldoende presterende scholen (Sun, Creemers & de Jong, 2007). Om te voldoen aan het streven van de gemeente Rotterdam en het ministerie van onderwijs, cultuur en leiderschap is het belangrijk dat schoolleiders een leiderschapsstijl ontwikkelen waarmee opbrengstgericht werken binnen scholen behaald zal worden. De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek heeft dus betrekking op het verhogen van de Rotterdamse onderwijsprestaties door middel van leiderschap(ontwikkeling). Aan de hand van de resultaten die voortvloeien uit dit onderzoek is het mogelijk om aanbevelingen te formuleren waarmee dit bereikt kan worden.

1.5 Leeswijzer

In dit inleidende hoofdstuk is er ingegaan op de aanleiding en vraag- en doelstelling van dit onderzoek. In hoofdstuk twee wordt er achtergrondinformatie over stichting BOOR geschetst. Gezien er in de theorie een verklaring wordt gezocht voor het onderzoeksprobleem, staat in hoofdstuk drie het theoretisch kader centraal. Hierin wordt beschreven welke antwoorden de literatuur geeft op de vraagstelling. Deze theorieën vormen de basis voor het onderzoek. Vervolgens wordt in hoofdstuk vier de methodologische verantwoording van de opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven. Hierin worden de onderzoeksmethoden beschreven die gebruikt worden om dit probleem te kunnen onderzoeken. In hoofdstuk vijf worden de resultaten van de vragenlijst uitgewerkt. Deze resultaten worden geanalyseerd en geëvalueerd. In hoofdstuk zes wordt er ingegaan op het beantwoorden van de deelvragen. Ten slotte staat in hoofdstuk zeven de conclusie centraal. In dit hoofdstuk wordt, aan de hand van de resultaten, de vraagstelling beantwoord. Tevens wordt er in dit hoofdstuk gereflecteerd op het verloop van het onderzoek, worden de beperkingen van het onderzoek beschreven en worden er aanbevelingen voor stichting BOOR geformuleerd.

2. Achtergrond van de organisatie

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er achtergrondinformatie over stichting BOOR beschreven. Gezien dit onderzoek zich richt op het bevorderen van het opbrengstgericht werken door middel van het ontwikkelen van leiderschap, is het van belang om een beeld te schetsen over de gebeurtenissen die hebben geleid tot deze wens en de huidige structuur van stichting BOOR. Deze gebeurtenissen staan in verband met de gewenste leiderschapsstijl. Allereerst wordt er een algemene beschrijving van de organisatie weergegeven. Vervolgens wordt de aanleiding van de verzelfstandiging beschreven en tot slot zal de visie van BOOR uitgewerkt worden.

2.2 Organisatie en bestuur

Stichting BOOR verzorgt het openbaar onderwijs in Rotterdam en omstreken. BOOR heeft een gevarieerd onderwijsaanbod met 85 scholen voor (speciaal) primair onderwijs en (speciaal) voortgezet onderwijs. Ruim 4000 medewerkers verzorgen het onderwijs aan ongeveer 30.000 leerlingen. Stichting BOOR is één van de grootste onderwijsbesturen in Nederland.

Sinds de statutenwijziging op 26 november 2012 is vastgesteld door de Rotterdamse gemeenteraad, bestaat het bestuur van BOOR uit negen personen en vormen zij het bevoegd gezag van de openbare scholen in Rotterdam. Het bestuur is verdeeld in een college van bestuur en een algemeen bestuur. Na het aftreden van het algemeen bestuur in 2012 worden de taken van het algemeen bestuur waargenomen door een tijdelijke bestuurder die is aangesteld door het college van B&W van de gemeente Rotterdam. (Jaarplan en begroting 2013, 2013:8). Het college van bestuur is belast met de dagelijkse bedrijfsvoering en operationele gang van zaken. Het algemeen bestuur heeft een toezichthoudende rol. BOOR heeft het voornemen om zich volledig te richten op de verbetering van onderwijsresultaten en het welzijn van de leerlingen. Centraal in het beleid van BOOR staat het onderwijs op de scholen. Dit is gericht op talentontwikkeling, leeropbrengsten en leren van kinderen en volwassenen. Voorwaarden om het beleid te bewerkstelligen hebben betrekking op goed onderwijshuisvesting, goed werkgeverschap, een uitvoerend bestuur en een ondersteunend servicebureau.

2.3 Aanleiding verzelfstandiging

Op grond van artikel 23 lid 4 van de Grondwet dient er van overheidswege in elke gemeente voldoende openbaar onderwijs te worden gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. De

gemeente heeft dus een grondwettelijke zorgplicht om te voorzien in voldoende openbaar onderwijs. Vanwege achterblijvende leerlingprestaties werd er vanaf het begin van de jaren '90 meer ruimte geboden voor de ontwikkeling van lokaal onderwijsbeleid (Gemeente Rotterdam, 2012b). Echter kwam hierdoor het gemeentebestuur in een dubbelrol terecht. Vanaf 1994 werd het openbaar onderwijs in Rotterdam bestuurd door een bestuurscommissie (Cohen, 2012:14). Deze bestuurscommissie stuurde zowel op de dienst Openbaar Onderwijs (voorts te noemen: dOO) als het bestuur van het openbaar onderwijs in Rotterdam. De keuze voor een bestuurscommissie zorgde ervoor dat de eerste stap naar verzelfstandiging werd gezet (Ibid.). In de periode 2003-2008 heeft het gemeentebestuur de focus op de verzelfstandiging van dOO gelegd. Argumenten die ten grondslag voor de verzelfstandiging lagen hadden enerzijds betrekking op de financiën en anderzijds op het punt van de dubbele petten; zolang dOO onderdeel uitmaakte van de gemeente zou er geen sprake zijn van een gelijkwaardige positie van het openbaar en bijzonder onderwijs (Ibid.). Alvorens de verzelfstandiging definitief vastgesteld zou worden, heeft het college van B&W in de statuten van stichting BOOR laten opnemen dat het college van bestuur van BOOR om de vijf jaar een strategisch beleidsplan dient vast te stellen en ter goedkeuring aan de gemeenteraad moet voorleggen. Sinds 2008 is de verzelfstandiging van het openbaar onderwijs in Rotterdam een feit.

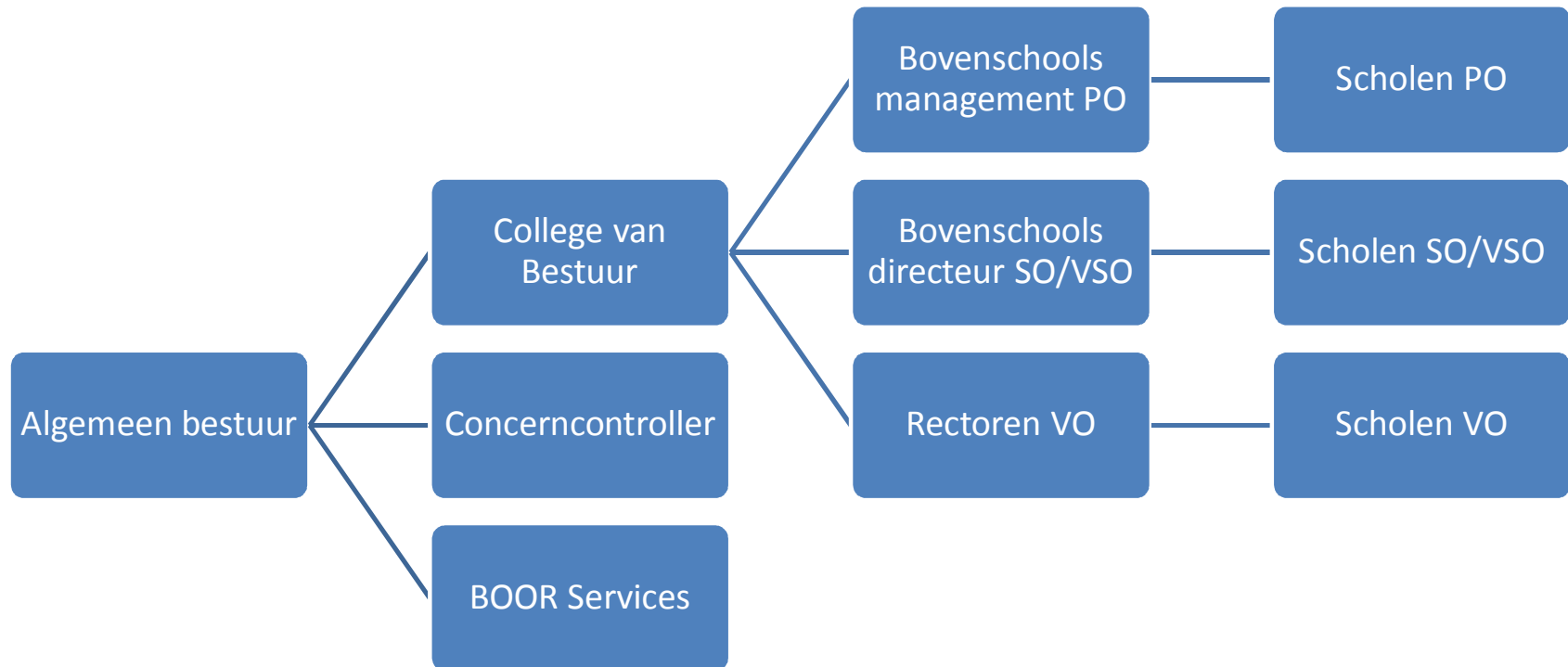
In het strategisch beleidsplan 2012-2016 wordt gesteld dat de focus op onderwijsresultaten sterk verbeterd kan worden. Hiervoor is het van belang dat BOOR gaat investeren in onderwijskundig leiderschap, opdat directieleden beter in staat zullen zijn om de school lerend te organiseren.

2.4 Visie

BOOR stelt dat de kwaliteit van het onderwijs en onderwijsprestaties zeer van belang zijn. Gewenst is dat een verhoging van resultaten en basisvaardigheden gepaard verloopt met het verkrijgen van competenties, zoals samenwerken en organiseren. Om dergelijk onderwijs te realiseren is het noodzakelijk dat er ontwikkelingsgerichte professionals werkzaam zijn. Excellent leiderschap leidt tot samenhang in het team, dat een positief effect heeft op individuele professionele kwaliteiten (BOOR, Jaarplan en begroting 2013)

2.5 Organogram stichting BOOR

In het onderstaande organogram wordt de hiërarchie binnen stichting BOOR weergegeven.



Figuur 2.1 Organogram stichting BOOR

2.6 Conclusie

In dit hoofdstuk is er achtergrondinformatie over stichting BOOR weergegeven. Hieruit is naar voren gekomen dat de visie en het strategisch beleidsplan van BOOR zich richten op de kwaliteit van het onderwijs en een verhoging van de onderwijsprestaties. De focus op hogere onderwijsprestaties is het gevolg van het feit dat de onderwijsprestaties in Rotterdam lager dan het landelijk gemiddelde zijn. Om hogere leerlingprestaties te realiseren, dient onderwijskundig leiderschap te worden ontwikkeld onder de schoolleiders in het primair onderwijs. Stichting BOOR stelt dat directieleden die een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteren, beter in staat zijn om de school lerend te organiseren. In het volgende hoofdstuk zal worden ingegaan op wetenschappelijke theorieën rondom leiderschap, wat vervolgens zal worden afgebakend tot (de elementen van) onderwijskundig leiderschap en de ontwikkeling hiervan.

3. Theoretisch kader

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden er theoretische inzichten beschreven waaruit duidelijk wordt dat onderwijskundig leiderschap een (indirecte) positieve invloed heeft op de prestaties van leerlingen, wat er toe leidt dat de doelstellingen van opbrengstgericht werken kunnen worden gerealiseerd. Tevens wordt er een koppeling gemaakt tussen het full range model of leadership van Bass (1985) en onderwijskundig leiderschap. Hiermee wordt aangetoond dat onderwijskundig leiderschap overeenkomsten toont met dimensies van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap. Vervolgens wordt er in paragraaf 3.7 ingegaan op theorieën betreffende het ontwikkelen van leiderschap. Aan de hand van de conclusies die in dit hoofdstuk worden getrokken, zal het onderzoek worden vormgegeven.

3.2 Opbrengstgericht werken

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2008) blijkt dat leerresultaten stijgen wanneer scholen opbrengstgericht gaan werken. Opbrengstgericht werken wordt gedefinieerd als *'het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties'* (Inspectie van het onderwijs, 2012:64). Ledoux et al. (2009) stellen dat opbrengstgericht leren betrekking heeft op het *'verzamelen en gebruiken van gegevens over leerresultaten om onderwijs te sturen of te verbeteren'*. Opbrengstgericht leren is een belangrijke sleutel tot kwaliteitsverbetering (Inspectie van het onderwijs, 2012:15). Om goed onderwijs te kunnen leveren is het van belang dat scholen opbrengstgericht werken. Schoolleiders spelen hierin een cruciale rol aangezien zij opbrengstgericht werken dienen aan te sturen binnen hun school (Inspectie van het onderwijs, 2010a:18). Opbrengstgericht werken houdt in dat scholen (Ibid.):

- duidelijke doelen definiëren;
- zorg dragen dat leerkrachten weten wat leerlingen dienen te leren;
- het onderwijs afstemmen op de maximalisatie van prestaties van leerlingen;
- goede leerlingenzorg aanbieden om problemen te beperken;
- jaarlijks de prestaties van leerlingen evalueren; en,
- actie ondernemen wanneer blijkt dat prestaties tegenvallen.

Bovenstaande doelstellingen worden als essentieel beschouwd om de leeropbrengsten van leerlingen te maximaliseren. De rijksoverheid tracht professionalisering in het kader van opbrengstgericht werken te stimuleren, echter heeft de inspectie voor het onderwijs in april 2009 geconstateerd dat er vrijwel geen vooruitgang is geboekt sinds men is gestart met opbrengstgericht

werken (Inspectie van het onderwijs, 2010b). In het schooljaar 2008/2009 was er op 37% van de basisscholen in Nederland sprake van opbrengstgericht werken (Ibid.). Om hier verandering in te realiseren, is de PO-raad in 2009 gestart met het project 'opbrengstgericht leiderschap' (Inspectie van het onderwijs, 2010a). Uit onderzoek van Verbeek (2011) naar de voortgang van dit project bleek dat opbrengstgericht leiderschap in de praktijk te weinig zichtbaar was. Het streven van de rijksoverheid naar opbrengstgericht werken in het primair en voortgezet onderwijs is voortgezet in respectievelijk de actieplannen '*Basis voor Presteren*' (2011) en '*Beter Presteren*' (2011). In beide plannen zijn soortgelijke actiepunten opgenomen, zoals het stellen van ambitieuze prestatiedoelen door de schoolbesturen, de verplichting om leerlingvolgsystemen te benutten en de professionalisering van leerkrachten en de schoolleiding. Op enkele punten verschillen de plannen van elkaar, zoals de voornemens rondom prestatiebeloning (Visscher & Ehren, 2011:2).

Ledoux et al. (2009) stellen dat opbrengstgericht werken gerealiseerd kan worden indien de volgende stappen van de evaluatieve cyclus doorlopen worden:

- het vastleggen van doelen en standaarden;
- het verzamelen van informatie;
- het registreren van vorderingen;
- het interpreteren van vorderingen;
- het nemen van beslissingen.

Echter wordt de evaluatieve cyclus in de praktijk in beperkte mate uitgevoerd, doordat scholen weinig aandacht besteden aan het vastleggen van de doelen en standaarden (Ibid.). Hierin is een grote rol weggelegd voor de schoolleiders. Bamburg en Andrews (1990) stellen dat schoolleiderschap onder andere invloed heeft op het vastleggen en realiseren van de missie en doelstellingen van de school. Visscher en Ehren (2011:8) stellen dat leiders een opbrengstgerichte schoolcultuur dienen te stimuleren. Volgens Schein (2006) zijn gedragingen van de leider veruit de meest bepalende factor voor de vorm die de cultuur aanneemt. Vanuit deze optiek is schoolleiderschap dus ook van invloed op de schoolcultuur.

3.3 De invloed van scholen op leerlingprestaties

In de jaren '60 werd gesteld dat de invloed van scholen op leerlingprestaties beperkt dan wel te verwaarlozen zou zijn. Kenmerken zoals intelligentie, persoonlijkheid en sociaal economische kenmerken van het gezin waren belangrijkere determinanten van de leerlingprestaties, dan schoolfactoren. Onderzoeksresultaten toonden aan dat wanneer wordt getracht om leerlingprestaties te verbeteren, er binnen de school weinig hieraan valt te doen (Van de Grift, 1985). In de loop van vorige eeuw is verandering gekomen in deze denkwijze. Factoren zoals de grootte, de

samenstelling, de ligging en ten slotte de kenmerken van de schoolleiders werden gekenmerkt als zeer van belang voor de kwaliteit van het onderwijs (Ibid.). Verschillende onderzoekers beaamden dat de kwaliteit van het onderwijs onder andere afhankelijk was van schoolleiders.

3.4 Leiderschap

Leiderschap bestond al in de Oudheid (Marzano et al., 2004:9). Volgens Bass (1990:5) is het analyseren van leiderschap een oeroude kunst. Discussies over leiderschap kwamen al voor in de werken van Plato en Ceasar. Bass (Ibid.) stelt dat leiderschap *“zich universeel voordoet, onder alle volkeren, ongeacht hun cultuur, of het nu geïsoleerde Indiaanse dorpsbewoners, Europees-Aziatische steppennomaden of Polynesische vissers betreft.”* Burns (1978) stelt dat het fenomeen leiderschap het meest is geobserveerd en het minst is begrepen. Dit leidt ertoe dat er veel literatuur over leiderschap bestaat. Stogdill (1950) definieert leiderschap als een interpersoonlijk proces om het gedrag van anderen vorm te geven. Stogdill (1950:3) stelt dat leiderschap het proces is om activiteiten van een georganiseerde groep te beïnvloeden om doelstellingen te realiseren. Ook Hemphill en Coons (1957:7) stellen dat leiderschap gericht is op het beïnvloeden van de activiteiten van een groep om een bepaald doel te realiseren. De leidinggevende is geen machtsbeoefenaar volgens Hemphill en Coons (1957), maar heeft de inspanning van medewerkers nodig om doelen te realiseren. Stevens et al. (1999) zien leiderschap als het geven van een goed voorbeeld om medewerkers te inspireren tot verbetering. Leiderschap heeft altijd betrekking op het beïnvloeden van een groep en goed leiderschap is een belangrijke voorwaarde om succes te realiseren (Stoker, 2005).

Van Wart (2003:215) stelt dat de omvang van wetenschappelijke studies naar leiderschap in de publieke sector veel beperkter is dan studies met betrekking tot leiderschap in het algemeen. Terry (1995) stelt dat hier drie redenen voor zijn; ten eerste zijn er opvattingen dat leiderschap in de publieke sector niet bestaat vanwege de overtuiging dat het een instrumentele benadering betreft. Dit komt voort uit het gedachtegoed van Taylor (scientific management). Ten tweede worden bureaucratieën in het algemeen aangestuurd door sterke krachten die grotendeels buiten de controle van leidinggevend in de publieke sector zijn, waardoor hun bijdrage relatief onbelangrijk is. Ten slotte wordt als reden aangevoerd dat de aandacht van leiderschapsonderzoeken in de publieke sector wordt afgeleid door gerelateerde onderzoeken, vanwege een relatief kleine groep wetenschappers ten opzichte van het aantal mogelijke onderzoeksonderwerpen in het veld. Ook Trottier et al. (2008) stellen dat, ondanks dat er veel literatuur bestaat op het gebied van leiderschap, er in de publieke sector weinig onderzoek is gedaan naar de gevolgen van de verschillende soorten leiderschap. In hun onderzoek toetsen zij de leiderschapstheorie *‘full range’* van Bass (1985) aan een

omvangrijke hoeveelheid empirische gegevens uit de publieke sector. De *full-range* leiderschapstheorie bestaat uit acht verschillende soorten leiderschapsstijlen, die verdeeld zijn in drie subgroepen, namelijk:

1. *Laissez-faire leadership*. Bij deze leiderschapsstijl wordt er door de leidinggevende niet ingegrepen wanneer normen niet worden nageleefd.
2. *Transactional leadership*, Volgens Bass (1985) bestaat transactioneel leiderschap uit de volgende elementen:
 - a. *Management by exception active*. De leidinggevende besteed aandacht aan de problemen die zich kunnen voordoen, evalueert de prestaties van medewerkers en neemt maatregelen wanneer er afwijkingen optreden.
 - b. *Management by exception passive*. De leidinggevende zet richtlijnen uit en grijpt enkel in wanneer normen niet behaald worden.
 - c. *Contingent Reward*. De leidinggevende stelt doelen, geeft duidelijk aan welke werkzaamheden uitgevoerd dienen te worden en wat de gewenste uitkomsten zijn. Hij spreekt zijn waardering uit over de behaalde resultaten, adviseert, geeft feedback en belooft medewerkers voor de geleverde diensten.
3. *Transformational leadership*. Bass stelt dat transformationeel leiderschap bestaat uit de volgende elementen:
 - d. *Individualized consideration*. De leidinggevende diagnosticeert en vergroot de behoeften van zijn medewerkers.
 - e. *Idealized influence*. De leidinggevende wordt bewonderd door zijn medewerkers en is een rolmodel voor hen. Medewerkers tonen vertrouwen en zijn loyaal ten opzichte van hun leidinggevende.
 - f. *Intellectual stimulation*. De leidinggevende stimuleert medewerkers om alles vanuit andere perspectieven te bekijken.
 - g. *Inspirational motivation*. De leidinggevende verwoordt op een eenvoudige wijze een aansprekende visie en biedt betekenis aan hetgeen dat uitgevoerd dient te worden.

De resultaten van het onderzoek van Trottier et al. (2008) geven aan dat de ruime definitie die Bass hanteert voor leiderschap door ambtenaren wordt ervaren als effectief leiderschap. Tevens blijkt goed leiderschap een belangrijke rol te hebben in de volgertevredenheid (*follower satisfaction*) binnen publieke organisaties. Tot slot wordt zowel transformationeel als transactioneel leiderschap beschouwd als belangrijk in de publieke sector, hoewel transformationeel leiderschap enigszins belangrijker wordt geacht, ondanks dat de leiderschapsdimensie 'individualized consideration' door Trottier et al. (2008) als dimensie van transactioneel leiderschap wordt gezien.

Het onderscheid tussen transformationeel en transactioneel leiderschap is afkomstig van Burns (1978). Keegan en Hartog (2004) stellen dat dit onderscheid in wetenschappelijk onderzoek het meest voorkomend is. Transactioneel leiderschap heeft betrekking op taakgerichtheid, structuur, coördinatie en efficiëntie (Yukl, 2006). De leidinggevende stelt de normen c.q. doelen vast die behaald moeten worden en maakt een taakverdeling. Volgens Bass (1985) beoogt de leider hiermee medewerkers te motiveren om de gewenste prestaties te leveren. In het algemeen wordt gesteld dat transformationeel leiderschap het meest succesvolle type leiderschap is. De leidinggevende stimuleert medewerkers om boven verwachtingen te presteren. Trottier et al. (2008) tonen aan dat het full range model of leadership toepasbaar is binnen de publieke sector.

Volgens Bass (1985) is transformationeel leiderschap niet altijd even effectief. Een transformationele leider zal namelijk niet in elke context succesvol zijn. Indien het gecompliceerd is om prestatienormen meetbaar te maken kan een transformationele leidinggevende succes realiseren. Medewerkers die open staan voor samenwerking en soortgelijke principes als de leidinggevende hanteren leveren ook een bijdrage aan het succes. Echter wanneer dit niet voorkomt, kan een transactionele leidinggevende effectiever zijn. Transactionele leiders realiseren meer succes dan transformationele leiders wanneer er sprake is van meetbare taken en routinewerkzaamheden. De ideale leider beschikt dus over kenmerken van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap en opereert aan de hand van de context van de organisatie.

3.5 Leiderschap in het onderwijs

Onderzoek naar leiderschap was in de negentiende eeuw voornamelijk gericht op persoonlijke kenmerken van leidinggevers; onderzoekers vroegen zich af waarom sommige individuen beter in staat waren dan anderen in het uitoefenen van leiderschap (Ten Bruggencate, 2009:14). Deze ontwikkeling wordt de *'great man'* theorie genoemd. In deze theorie gaat men er van uit dat leiderschap wordt bepaald door aanleg en intelligentie. Echter bleek deze benadering geen duidelijkheid te bieden in de effectiviteit van leiderschap, waardoor de aandacht verschoof naar de gedragingen van leiders. Onderzoeken met betrekking tot schooleffectiviteit richtten zich in eerste instantie op de werkzaamheden van schoolleiders (Ibid.). In de jaren '90 werd er meer aandacht besteed aan de intenties die schoolleiders hebben met betrekking tot hun werkwijze. In de loop van decennia lag de nadruk in leiderschapsonderzoek dus in eerste instantie op wie leiders zijn, vervolgens op wat ze doen en tot slot op hun denkwijze (Ibid.). Er bestaan verschillende inzichten over de effecten van leiderschap in het onderwijs. Marzano et al. (2004:5) stellen dat leiderschap

essentieel is voor het succesvol functioneren van verschillende aspecten binnen een school. Verschillende onderzoekers bevestigen dit. Witziers et al. (2003) hebben middels een meta-analyse onderzocht of er sprake is van een verband tussen schoolleiderschap en schoolresultaten. Zij bestudeerden onderzoeken van 1986 tot 1996 en als meetinstrument voor het verband maakten zij gebruik van de correlatiecoëfficiënt. Hun voornaamste bevinding was dat leiderschap van de schooldirecteur nauwelijks correleert (.02) met de prestaties van leerlingen. Witziers et al. (2003:418) stellen dat er een zwak verband bestaat tussen schoolleiderschap en prestaties van leerlingen. Echter hebben Marzano et al. (2004:24) een soortgelijke meta-analyse uitgevoerd. Hun belangrijkste bevinding is dat er wel degelijk sprake is van een verband tussen schoolleiderschap en prestaties van leerlingen (correlatie .25). Ook Leithwood et al. (2004:21) stellen dat er sprake is van een verband tussen leiderschap en prestaties van leerlingen. Hun bevinding is dat van alle schoolgerelateerde factoren die een bijdrage leveren aan de prestaties van leerlingen, leiderschap op de tweede plaats staat. Cotton (2003:58) stelt vast dat leiderschap voornamelijk indirect invloed heeft op de prestaties van leerlingen, namelijk via leraren. Een beperkt deel van het effect kan direct plaatsvinden, namelijk door directe interactie van de schoolleider met de leerlingen binnen c.q. buiten het klaslokaal. De specifieke leiderschapsgedragingen die leerlingprestaties vergroten betreffen (Marzano & Waters, 2012:8-11):

- *Gezamenlijke doelen stellen.* Schoolleiders dienen erop toe te zien dat alle relevante personen die werkzaam zijn voor een school, betrokken moeten worden bij het vaststellen van de doelstellingen. Dit leidt ertoe dat er meer draagvlak zal bestaan en schoolpersoneel zich zullen inzetten om deze doelen te bewerkstelligen.
- *Niet-onderhandelbare doelen vaststellen voor prestaties en onderwijs.* Schoolleiders moeten zorg dragen dat er in ieder geval niet wordt onderhandeld over twee doelen, namelijk (1) leerlingprestaties en (2) onderwijs, waaronder het lesgeven in de klas. Alle medewerkers moeten hun steun verlenen aan deze twee doelen.
- *Ervoor zorgen dat alle betrokkenen op één lijn staan en de bovenschoolse doelen ondersteunen.* Doelgericht onderwijsbeleid leidt ertoe dat niet-onderhandelbare doelen prioriteit krijgen en er geen alternatieve maatregelen worden ondernomen die de aandacht van deze doelen kunnen onttrekken. Van leidinggevendenden wordt verwacht dat zij het algemene doel dienen, en niet hun eigen belangen en verwachtingen volgen.
- *Monitoren van prestatie- en onderwijsdoelen.* Schoolleiders dienen te monitoren of de vorderingen van de doelen het resultaat zijn van de acties van het bestuur. Hiermee wordt ook toegezien tot in hoeverre de doelen worden bereikt. Dit is een belangrijke indicator voor succes.

- *Voorzien in de middelen om de prestatie- en onderwijsdoelen te ondersteunen.* Schoolleiders dienen de benodigde middelen beschikbaar te stellen om de onderwijsdoelen te realiseren.

3.5.1 Deelconclusie

Het verband tussen schoolleiderschap en prestaties van leerlingen is door verschillende wetenschappers aangetoond (Marzano et al., 2004; Leithwood et al., 2004; Cotton, 2003). In de voorgaande alinea worden enkele gedragingen van schoolleiders opgesomd die behoren te leiden tot een verhoging van de leerprestaties. In de volgende paragrafen zal worden ingegaan op onderwijskundig leiderschap en de wijze waarop dit ontwikkeld kan worden.

3.6 Onderwijskundig leiderschap

De aandacht voor opbrengstgericht werken heeft er toe geleid dat er veel wordt gesproken over onderwijskundig leiderschap. Beide concepten benadrukken het optimaliseren van de prestaties van leerlingen (Imants, 2010). De afgelopen twee decennia is onderwijskundig leiderschap de meest populaire stroming binnen leiderschap in het onderwijs doordat de onderwijskundige leider schoolresultaten centraal stelt (Marzano et al., 2004:18).

Leithwood et al. (1999) stellen dat onderwijskundig leiderschap een van de meest genoemde leiderschapsconcepten is in het onderwijs in Noord-Amerika. Veel onderzoek richt zich op de mate waarin onderwijskundig leiderschap leidt tot betere schoolprestaties. Zo stellen Groot, Huijbregts en Kooijman (2007:14) dat een onderwijskundige leiderschapsstijl een grote rol speelt in de onderwijskwaliteit. Van der Grift (1987) komt met een soortgelijke conclusie, namelijk dat onderwijskundig leiderschap positief verband houdt met hoge prestaties van leerlingen. Volgens Scheerens en Witziers (2004:386 e.v.) heeft onderwijskundig leiderschap betrekking op het ondersteunen c.q. organiseren van het primaire proces van lesgeven en leren in het onderwijs. Middels het ondersteunen en organiseren, kan de schoolleider de schoolresultaten op positieve wijze beïnvloeden (Ibid.). Van Vilsteren (1999:42) stelt dat onderwijskundig leiderschap zich onderscheidt van administratief beheer door *“de onderwijskundige intentie en deskundigheid waarmee een leidinggevende een zaak of thema in zijn school tracht te beïnvloeden.”* Smith en Andrews (1989) beschrijven de vier rollen die een onderwijskundige leider moet vervullen, namelijk:

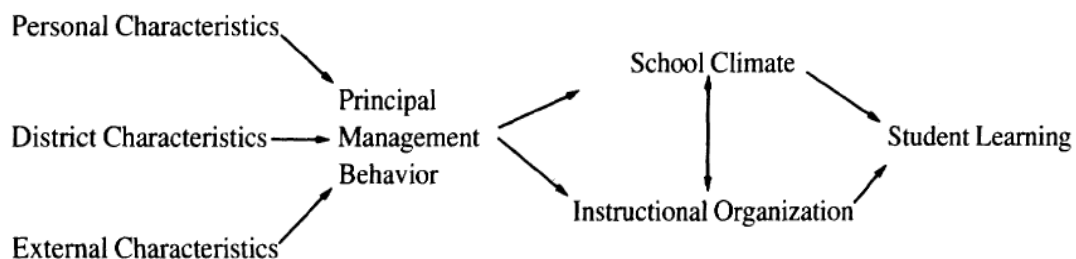
- *Het scheppen van de juiste voorwaarden.* De schoolleider draagt zorg voor de juiste materialen, de benodigde faciliteiten en het budget zodat leraren hun werkzaamheden naar behoren kunnen vervullen.

- *Het ondersteunen van de dagelijkse onderwijspraktijk.* Door te werken aan het gewenste onderwijskundig gedrag van de leerkrachten, neemt de schoolleider deel aan teamscholing en geeft hij consequent voorrang aan het onderwijskundige belang.
- *Communiceren.* De schoolleider stelt eenduidige doelen voor de school en brengt deze doelen over op de leerkrachten.
- *Zichtbaar aanwezig zijn.* De schoolleider bezoekt regelmatig de lessen en stelt zich toegankelijk op voor de medewerkers.

Van de Grift (1985) stelt dat de onderwijskundige schoolleider werkzaamheden dient uit te voeren die direct in verband staan met het onderwijsleerproces. Krüger (1994:32) stelt dat de onderwijskundige schoolleider de volgende werkzaamheden dient uit te voeren, die positief effect hebben op de leerprestaties van leerlingen:

- de nadruk leggen op leerlingprestaties;
- de nadruk leggen op basisvaardigheden;
- inmenging met onderwijsmethoden;
- onderwijsprogramma's coördineren;
- voortgang van leerlingen monitoren;
- ondersteunen van onderwijzers;
- ontwikkelen van een op leren gericht schoolklimaat.

Het aantonen van een relatie tussen een onderwijskundige leiderschapsstijl en de leerprestaties bleek moeizaam te zijn. Bossert et al. (1982) hebben in hun overzichtsstudie een algemeen beschrijvingsmodel van de onderwijskundige leiderschapsrol van schoolleiders gepubliceerd.



Figuur 3.1 Beschrijvingsmodel effecten van schoolleider (Bossert et al., 1982:40)

Volgens Bossert et al. (1982) heeft de schoolleider zowel een directe als indirecte invloed op de leerprestaties van leerlingen. De indirecte invloed heeft betrekking op de onderwijsorganisatie en het onderwijskundige klimaat. De gedragingen van de schoolleider worden bepaald door persoonlijke

kenmerken, omgevingskenmerken van de school en wet- en regelgeving. Ook Scheerens en Bosker (1997) stellen dat er een verband bestaat tussen onderwijskundig leiderschap en schoolprestaties.

Hallinger en Heck (1998) tonen in hun onderzoek aan dat er een aantoonbaar indirect effect bestaat van schoolleiderschap op leerprestaties. Zij stellen dat de volgende vier domeinen ervoor zorgen dat schoolleiders invloed kunnen uitoefenen:

- visie en doelstellingen;
- structuur van de organisatie en sociale netwerken;
- menselijk kapitaal;
- organisatiecultuur.

De invloed van de schoolleider verloopt volgens Hallinger en Heck (1998) via de doelen, de organisatie en de mensen die betrokken zijn bij de school. Het uiteenzetten van een visie, missie en doelstellingen is een belangrijke manier voor schoolleiders om invloed uit te oefenen op de leerprestaties. Het gedachtegoed van Fullan (2007, 2009), een Canadese socioloog, heeft geleid tot succesvolle grootschalige onderwijsveranderingen, waardoor de leerprestaties van leerlingen sterk zijn gestegen. Fullan (2007) stelt onder meer dat het om gedeeld leiderschap in scholen gaat. De schoolleider dient een onderwijskundige leider te zijn, die enerzijds eisen stelt en anderzijds ondersteuning biedt. Volgens Elmore (2000) heeft onderwijskundig leiderschap als gevolg dat de leerkrachten gedrag vertonen dat positief in verband staat met leerlingprestaties. De onderwijskundige schoolleider verbetert de leerlingprestaties op indirecte wijze door de invloed op de motivatie van leerkrachten, het realiseren van eensgezindheid binnen het schoolteam en het ontwikkelen van goede werkvoorwaarden met betrekking tot lesgeven (Ibid.).

3.6.1 Onderwijskundig- en transformationeel leiderschap

Onderwijskundig leiderschap is in verband gebracht met transformationeel leiderschap. Zo stellen Leithwood et al. (1999) dat transformationeel leiderschap een uitgebreide vorm van onderwijskundig leiderschap is, aangezien het gedrag van de leider voornamelijk gericht is om de vaardigheden en motivatie van teamleden verder te ontwikkelen. Om leerprestaties te maximaliseren, is het van belang dat transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap geïntegreerd worden, aldus De Maeyer en Rymenans (2004:250). Wanneer de schoolleider transformationeel gedrag vertoont, zal hij invloed kunnen uitoefenen op de leerkrachten vanwege zijn persoonlijke betrokkenheid (Leithwood et al., 2000). Er kan dus gesteld worden dat de visie van de transformationele schoolleider positief invloed heeft op de gedragingen van de leerkracht, wat vervolgens invloed heeft op de prestaties van leerlingen. De schoolleider dient hierbij te focussen op de betrokkenheid en capaciteiten van leerkrachten (Ibid.).

Ook Hallinger (2003) stelt dat onderwijskundig en transformatieel leiderschap als complementair kunnen worden beschouwd. De overeenkomsten tussen onderwijskundig en transformatieel leiderschap zijn groter dan de verschillen, aldus Hallinger (2003). Beide leiderschapsstijlen leggen de nadruk op (Ibid.):

- het creëren van een gedeelde visie;
- een cultuur ontwikkelen waarin hoge verwachtingen worden gesteld, gericht op substantiële verbeteringen van het onderwijs;
- het creëren van een beloningsstructuur die gekoppeld is aan de leerdoelen;
- het aanbieden van verscheidene activiteiten die de ontwikkeling en intellect van medewerkers bevorderen;
- het vervullen van een rolmodelfunctie en zichtbaar zijn binnen de school.

Volgens Hallinger (2003) zijn er enkele belangrijke verschillen tussen onderwijskundig- en transformatieel leiderschap. Zo is onderwijskundig leiderschap top-down gericht en wordt de nadruk gelegd op coördinerende en controlerende taken. Onderwijskundig leiderschap bevat transactionele kenmerken, gezien medewerkers worden gestuurd in de richting van vooraf vastgestelde doelstellingen (Ibid.). Transformatieel leiderschap is bottom-up gericht en bevordert de participatie van medewerkers. Tevens tracht transformatieel leiderschap de verandering van de doelstellingen door medewerkers te stimuleren (Ibid.). Om betere leerlingprestaties te realiseren dient de onderwijskundige schoolleider zowel de participatie, ontwikkeling en intellect van medewerkers te vergroten, wat elementen van transformatieel leiderschap betreffen. De schoolleider dient echter de medewerkers te sturen aan de hand van vooraf gestelde doelstellingen en deze doelstellingen te monitoren en evalueren. In feite kan er dus gesteld worden dat onderwijskundig leiderschap elementen bevat van zowel transformatieel en transactioneel leiderschap. Wanneer er wordt gekeken naar de full range theorie van Bass, blijkt dat de volgende dimensies van transformatieel en transactioneel leiderschap overeenkomen met onderwijskundig leiderschap;

- *Inspirational motivation*. De leidinggevende dient een visie te creëren die wordt gedeeld door de medewerkers.
- *Individualized consideration*. Hallinger (2003) stelt dat de leidinggevende verschillende activiteiten dient aan te bieden die ertoe leiden dat de ontwikkeling en intellect van medewerkers worden bevorderd.
- *Idealized influence (attributed en behavior)*. Schoolleiders dienen een rolmodel te vervullen en zichtbaar aanwezig te zijn.

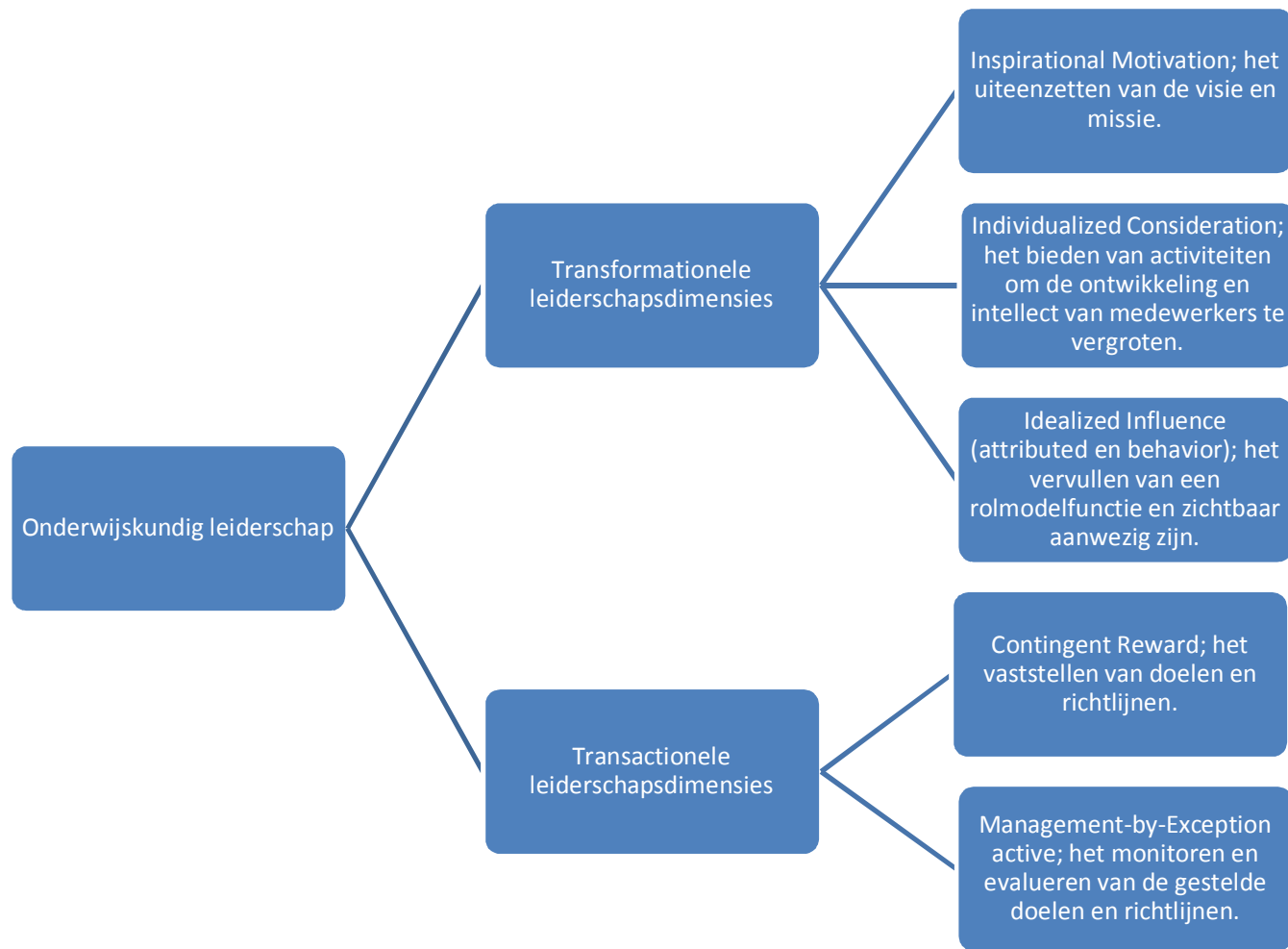
- *Contingent reward*. De beloningsstructuur voor schoolleiders dient te worden gekoppeld aan de doelen die worden behaald.
- *Management by exception (active)*. De doelstellingen en richtlijnen moeten gemonitord en geëvalueerd worden, zodat men tijdig kan ingrijpen wanneer de doelstellingen niet behaald worden.

3.6.2 Deelconclusie

Bovenstaande theorieën rondom leiderschap in het onderwijs tonen aan dat onderwijskundig schoolleiderschap een centrale rol inneemt rondom het vergroten van de leerlingprestaties, wat ook de achterliggende gedachte van opbrengstgericht werken is. Onderzoeksresultaten bevestigen dat onderwijskundig leiderschap van schooldirecties positief correleert met het succes van een school (Gray, 1990). Om de doelstellingen van de rijksoverheid en de gemeente Rotterdam te kunnen realiseren is het van belang dat schoolleiders een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteren, gezien de onderwijskundige schoolleider schoolresultaten centraal stelt. Met andere woorden: de onderwijskundige schoolleider dient opbrengstgericht werken aan te sturen binnen de school, teneinde hogere prestaties van leerlingen te bevorderen. Onderwijskundig leiderschap toont overeenkomsten met verschillende dimensies van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap. Om hogere leerlingprestaties te bereiken dient de schoolleider zowel elementen van transformationeel als transactioneel leiderschap te ontwikkelen. De leidinggevende behoort zowel doelen en richtlijnen vast te stellen, maar ook medewerkers te stimuleren en een visie uit te spreken.

De betreffende dimensies worden op de volgende pagina in figuur 3.2 systematisch weergegeven. Uit dit figuur wordt duidelijk dat drie dimensies van transformationeel leiderschap en twee dimensies van transactioneel leiderschap overeenkomsten tonen met onderwijskundig leiderschap. De dimensies uit het full range model van Bass (1985) die geen overeenkomsten hebben met onderwijskundig leiderschap worden hieronder puntsgewijs opgesomd:

- Transformationeel leiderschap:
 - Intellectual stimulation
- Transactioneel leiderschap:
 - Management by exception (passive).



Figuur 3.2: Onderwijskundig leiderschap aan de hand van het full range model.

3.7 Leiderschapsontwikkeling

Eén van de meest gestelde vragen binnen leiderschapsonderzoeken is of leiderschap een aangeboren eigenschap is, of aangeleerd kan worden (Brungardt, 1997:82). Veel wetenschappers stellen dat beide van toepassing zijn. Het merendeel van de leiders zijn geboren met leiderschapskwaliteiten en maken gebruik van attributen die hen helpen bij het bevorderen van effectief leiderschap (Ibid.). Bass (1980) stelt dat leiderschapscapaciteiten worden bevorderd door vroegschoolse ontwikkeling, onderwijs en werkervaring. Onduidelijk is echter op welke wijze men leiderschap kan aanleren en welke voorwaarden hierin een rol spelen. Veel literatuur richtte zich op theoretische verklaringen rondom leiderschap (Brungardt, 1997:82). Sinds de jaren '80 wordt er ook aandacht besteed aan *'learning leadership'* (Brungardt, 1997:83). Roberts (1981:22) stelt dat leiderschapsontwikkeling betrekking heeft op activiteiten die zich richten op het stimuleren van ontwikkeling in een alsmaar complexere omgeving. Leiderschapsontwikkeling kan gezien worden als een aanhoudend leerproces (Ibid.). Leiderschapseducatie betreft een onderdeel van leiderschapsontwikkeling en heeft betrekking op leeractiviteiten- en omgevingen die bedoeld zijn om leiderschapscapaciteiten te verbeteren en bevorderen (Brungardt, 1997:83). Een voorbeeld hiervan is het volgen van een cursus gericht op leiderschap.

Het bestuderen van de verschillende factoren die de ontwikkeling en prestaties van leiders beïnvloeden is nagenoeg onhaalbaar, gezien elke activiteit of ervaring in het leven een rol kan spelen in de persoonlijke leiderschapsstijl (Brungardt, 1997). Doordat leiderschapsontwikkeling vaak onbewust plaatsvindt, is het lastig om kenmerken te identificeren en te meten (Ibid.). Huber (2004:676) stelt dat, met het oog op de alsmaar toenemende verantwoordelijkheden van schoolleiders voor het waarborgen van de kwaliteit en het vergroten van de prestaties, het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap één van de centrale aandachtspunten van beleidsmakers in het onderwijs is. Echter rijst de vraag hoe onderwijskundig leiderschap ontwikkeld kan worden. Van Wart (2012:314 e.v.) verdeelt drie verschillende typen van leiderschapsontwikkeling in de publieke sector, namelijk:

1. *Zelfstudie*. Heeft betrekking op het verhogen van het bewustzijn voor, tijdens en na de ontwikkelingservaringen. Zonder zelfstudie vindt er geen leiderschapsontwikkeling plaats. Zelfstudie verwijst naar het leergedrag dat optreedt buiten de gestructureerde ontwikkelingservaringen die door de organisatie worden verstrekt.
2. *Gestructureerde ervaringen*. Er zijn drie elementen die als belangrijk worden beschouwd in het verbeteren van de ontwikkelingskansen. Het eerste element betreft het bieden van uitdagende en realistische opdrachten. Er wordt meer geleerd van een ervaring die een uitdaging vormt in het werkveld. Het tweede element betreft het zo breed mogelijk inzetten

van leidinggevend. Leidinggevend die niet op verschillende afdelingen werkzaam zijn geweest, zullen moeite hebben met het begrijpen van de normen en waarden van de organisatie. Ten slotte heeft het derde element betrekking op feedback. De kwaliteit van feedback kan een groot verschil uitmaken. Suggesties en tips leiden tot een ontwikkelproces.

3. *Gerichte training en educatie.* Heeft betrekking op het ontwikkelen van verschillende leiderschapscompetenties, zoals directe interactie met ondergeschikten, beoordelen van medewerkers, het motiveren van medewerkers, delegeren van taken, luistervaardigheden et cetera.

3.7.1 Methoden van leiderschapsontwikkeling

Volgens van Wart (2012:317) zijn de beste ontwikkelingsmethoden gebaseerd op het bieden van uitdagingen, afwisselingen en feedback. Hierdoor zijn er meerdere soorten activiteiten noodzakelijk om een sterk leiderschap-leeromgeving te bevorderen. Van Wart (2012:318 e.v.) maakt een onderscheid tussen vijf methoden, namelijk:

- *Individuele leerplannen.* Leiders binnen alle niveaus van de organisatie dienen individuele ontwikkelingsplannen, waarin toekomstige leerdoelen en prestaties in kaart worden gebracht, aan te moedigen. Een persoonlijk ontwikkelplan vereist het specificeren van een strategie ter verbetering van de vaardigheden, capaciteiten en kennis. De meest algemene strategie is een individueel jaarverslag, waarin de prestaties van het voorgaande jaar en de ontwikkelpunten voor het komende jaar worden beschreven.
- *Functieroulatie.* Functie roulaties worden voornamelijk toegepast bij traineeships. Echter zijn er verschillende typen van functieroulatie. Hierbij kan gedacht worden aan een leidinggevende die tijdelijk een andere functie vervult bij een andere afdeling of in het geval van stichting BOOR, bij een andere school. Functieroulatie verrijkt zowel de organisatie als de betrokken medewerkers.
- *Gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling.* De voordelen van functieroulatie kunnen ook verkregen worden door opdrachten die de reguliere werkzaamheden van leidinggevend aanvullen. Hierbij kan gedacht worden aan een taskforce, het leiden van belangrijke vergaderingen of het schrijven van beleidsnotities. Leidinggevend dienen voorbereid te zijn om een verscheidenheid aan speciale taken aan te nemen, als aanvulling op hun reguliere werkzaamheden. Discussies over deze uitdagende opdrachten dienen gefocust te zijn op de mogelijkheid voor ontwikkeling.
- *Coachen.* Coachen is de meest voorkomende ontwikkeltechniek en wordt gezien als de ruggengraat van *on-the-job* training. In de meest basis vorm van coachen, leren medewerkers van hun rechtstreekse leidinggevende of van collega's. De coach heeft nauw

contact met de medewerkers en weet over welke vaardigheden de betreffende medewerkers bezit. Coachen biedt de mogelijkheid dat medewerkers leren van hun fouten en successen. Leiders in een organisatie kunnen gecoacht worden door gelijkwaardige collega's, specialisten, HRM medewerkers en hun eigen leidinggevende.

- *Mentorschap*. Dit is een populair concept binnen de publieke sector. Mentorschap verwijst naar de relatie tussen een oude en nieuwe medewerker, waarbij de oude medewerker de nieuwe medewerker informeert over de organisatiecultuur, carrièremogelijkheden en de aspecten van de baan. De focus bij mentorschap ligt op 'het grote plaatje'. Om te kunnen spreken van effectief mentorschap is het van belang dat de mentor een rolmodel is, die interesse heeft in de relatie met de nieuwe medewerker.

Tot slot spelen organisaties een essentiële rol bij het vergroten van de mogelijkheden tot leiderschapsontwikkeling (Van Wart, 2012:316). Om leiderschapsontwikkeling mogelijk te maken is het van belang dat organisaties voldoen aan de volgende voorwaarden (Ibid.):

- Het verstrekken van financiële steun voor bijscholing;
- Het bieden van een reeks leiderschapsprogramma's;
- Het bieden van beloningen voor degenen die vooruitgang boeken en innovatief zijn;
- Het bieden van terugkerende opdrachten;
- Loonsverhogingen baseren op de ontwikkelingen van vaardigheden;
- Het bieden van voldoende tijd om te leren vanuit de ervaringen;
- Ontwikkeling als categorie opnemen in de jaarlijkse evaluatie van medewerkers;
- Het evalueren van supervisors binnen alle niveaus van de organisatie op hun bekwaamheid en successen in het realiseren van leiderschapsontwikkeling;
- Het brengen van externe sprekers en gasten om nieuwe ideeën te realiseren;
- Het aanmoedigen van excursies om *best practices* te benchmarken;
- Het integreren van projecten in formele ontwikkelprogramma's;
- Het bieden van feedback en institutionele steun;
- Een proactieve houding creëren in het ontwikkelen van een lerende organisatie, waarin sprake is van openheid en nieuwe ideeën worden omarmd.

3.8 Slotconclusie

Uit bovenstaande paragrafen is duidelijk gemaakt dat, om opbrengstgericht werken te realiseren, het van belang is dat schoolleiders een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteren. Dit geeft een theoretisch antwoord op de hoofdvraag; om opbrengstgericht werken mogelijk te maken in het primair onderwijs, dienen schoolleiders een onderwijskundige leiderschapsstijl te hanteren.

Verschillende wetenschappelijke studies (van der Grift, 1987; Bossert et al.; 1982) hebben namelijk aangetoond dat onderwijskundig leiderschap (op indirecte wijze) positief effect heeft op de leerlingprestaties. De literatuur is onduidelijk over welke elementen onderwijskundig leiderschap expliciet bevat. Een vergelijking tussen de theorie van Bass en het concept onderwijskundig leiderschap leert echter dat dit bestaat uit verschillende elementen van zowel transformationeel als transactioneel leiderschap. Deze elementen zijn in figuur 3.2 schematisch weergegeven. Hieronder zullen zij nogmaals beschreven worden.

Vanuit transformationeel leiderschap betreft dit de volgende elementen:

- Het uiteenzetten van de visie en missie is één van de taken van een onderwijskundige schoolleider. Dit heeft betrekking op de leiderschapsdimensie *inspirational motivation*.
- Het aanbieden van verscheidene activiteiten die de ontwikkeling en intellect van medewerkers bevorderen is een element van onderwijskundig leiderschap en heeft tevens betrekking op de transformationele leiderschapsdimensie *individualized consideration*.
- Het is van belang dat de schoolleider een rolmodelfunctie vervult en zichtbaar is binnen de school. Dit element betreft de leiderschapsdimensie *idealized influence*.

De elementen van onderwijskundig leiderschap die voortvloeien uit transactioneel leiderschap zijn de volgende:

- Volgens Hallinger en Heck (1998) dient de onderwijskundige schoolleider doelen en richtlijnen vast te stellen. Dit heeft betrekking op de leiderschapsdimensie *contingent reward*.
- De gestelde doelen dienen gemonitord te worden door de schoolleider, wat binnen de leiderschapsdimensie *management-by-exception active* past.

Onderwijskundig leiderschap kan worden ontwikkeld door zelfstudie, gestructureerde ervaringen en gerichte training en educatie. Van Wart (2012) maakt hierbij een onderscheid van vijf verschillende methoden om leiderschapsontwikkeling mogelijk te maken, namelijk individuele leerplannen, functieroulatie, gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling, coaching en mentorschap. Het enkel inzetten van (één van) deze methoden is echter niet voldoende; de organisatie speelt ook een grote rol bij leiderschapsontwikkeling. De organisatie dient te voldoen aan bepaalde voorwaarden die ertoe leiden dat leiderschapsontwikkeling geen blokkades kent. Met andere woorden: de organisatie dient operationele steun te bieden aan leiderschapsontwikkeling. De opsomming van Van Wart (2012) is normatief. Leiderschapsontwikkeling dient altijd in de context van de organisatie te worden ontwikkeld.

In het volgende hoofdstuk zal de opzet van dit onderzoek worden beschreven. De huidige leiderschapsstijl van de schoolleiders zal in kaart worden gebracht door middel van een vragenlijst. Aan de hand van de transformationele en transactionele elementen waar onderwijskundig leiderschap uit bestaat, zal worden gekeken tot in hoeverre deze reeds aanwezig zijn bij de schoolleiders. Door te kijken tot in hoeverre er sprake is van een discrepantie met de gewenste leiderschapsstijl, kunnen er specifieke aanbevelingen voor stichting BOOR worden geformuleerd om het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap mogelijk te maken.

4. Methodologische verantwoording

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er een methodologische verantwoording gegeven van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Allereerst zal worden beschreven welke onderzoeksstrategie, -methoden en – technieken voor dit onderzoek zijn gebruikt. Daarna wordt beschreven welk meetinstrument in dit onderzoek gebruikt zal worden. Vervolgens worden de centrale variabelen die gemeten worden geoperationaliseerd. Ook wordt er ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Ten slotte wordt de onderzoekspopulatie en respons weergegeven.

4.2 Onderzoeksstrategie, -methoden en -technieken

Volgens van Thiel (2010:68) is de keuze voor een onderzoeksstrategie, -methode en –techniek een belangrijk onderdeel van de onderzoekopzet. Een onderzoeksstrategie is de overkoepelende opzet of logica van het onderzoek (Ibid.). Binnen een onderzoeksstrategie kunnen meerdere methoden worden gebruikt. Onderzoeksmethoden zijn manieren om gegevens te verzamelen c.q. te analyseren. Ten slotte hebben onderzoekstechnieken betrekking op de wijze waarop gegevens zullen worden geanalyseerd (Ibid.).

Dit onderzoek is deductief van aard; op basis van bestaande theorieën wordt er een verklaring gezocht voor het kennisprobleem dat zich binnen stichting BOOR afspeelt. Gezien dit onderzoek betrekking heeft op een groot aantal onderzoekseenheden en er sprake is van een beschrijvende vraagstelling, is er gebruik gemaakt van de onderzoeksstrategie ‘enquête’. Doordat er veel gegevens verzameld kunnen worden over grote aantallen onderzoekseenheden, is de enquête als onderzoeksstrategie een efficiënte manier van onderzoek (Van Thiel, 2010:86). Hierdoor is het verzamelen van informatie over de opvattingen en houdingen van mensen mogelijk geworden. De onderzoeksstrategie enquête wordt voornamelijk gebruikt voor het toetsen van hypothesen (Ibid.). Echter vindt er in dit onderzoek enkel een beschrijving plaats van de leiderschapsopvattingen en - houdingen van de onderzoekseenheden. Vanuit deze gegevens zal vervolgens worden gekeken tot in hoeverre de huidige leiderschapsstijl verschilt van de gewenste leiderschapsstijl en welke stappen ondernomen dienen te worden om tot de gewenste leiderschapsstijl te komen. De gewenste leiderschapsstijl voor de schoolleiders van stichting BOOR betreft onderwijskundig leiderschap, welke vanuit verschillende theoretische inzichten in het voorgaande hoofdstuk is geoperationaliseerd aan de hand van verschillende transformationele en transactionele leiderschapselementen.

Als onderzoeksmethode is er gekozen voor het digitaal verspreiden van een vragenlijst. Hierbij is gebruik gemaakt van gevalideerde meetschalen, die reeds gebruikt zijn in wetenschappelijke studies. De verzamelde data is met behulp van statistische technieken geanalyseerd en beschreven.

4.2.2 Pilot

Het testen van de vragenlijst, teneinde een bijdrage te leveren aan de betrouwbaarheid en validiteit, is een belangrijke stap in het onderzoek, aldus van Thiel (2010:94). Alvorens de vragenlijst werd verspreid, is er een *pilot* gehouden onder enkele mogelijke respondenten, waarbij is verzocht de vragenlijst in te vullen en feedback te leveren. Op deze wijze is achterhaald of bepaalde items onduidelijk waren geformuleerd. Tevens is er gekeken naar de tijdsduur om de vragenlijst in te vullen en de mate waarin de vragen aansluiten bij de leefwereld van de respondenten (Ibid.).

4.3 Meetinstrument

Voor het meten van de huidige leiderschapsstijl van de schooldirecteuren binnen stichting BOOR is gebruik gemaakt van het gevalideerde meetinstrument '*Multifactor Leadership Questionnaire*' (voorts te noemen: MLQ). Bass (1985) ontwikkelde dit instrument om zowel transformationeel als transactioneel leiderschap meetbaar te maken. Aanvankelijk bestond de MLQ uit 73 items. De versie die in dit onderzoek gebruikt wordt is de MLQ versie 5x-short die 45 items bevat (Bass & Avolio, 1995). De MLQ onderscheidt vier elementen van transformationeel leiderschap, namelijk *individualized consideration*, *idealized influence (attributed en behavior)*, *intellectual stimulation* en *inspirational motivation*. Tevens wordt er een onderscheid gemaakt tussen de drie elementen van transactioneel leiderschap; *management by exception active*, *management by exception passive* en *contingent reward*. Ten slotte maakt dit instrument het ook mogelijk om *laissez-faire* leiderschap te meten. Er zijn dus negen leiderschapselementen die worden gemeten door vier items per element. De overige negen items hebben betrekking op leiderschapsuitkomsten. Echter zullen deze items niet worden meegenomen in dit onderzoek, aangezien ze irrelevant zijn.

In dit onderzoek worden alle dimensies van het full range model van Bass (1985) gemeten, ondanks dat – zoals beschreven in hoofdstuk drie – niet alle dimensies overeenkomsten tonen met onderwijskundig leiderschap. Door alle dimensies te meten, kan er worden gekeken naar de huidige leiderschapsstijl van de schoolleiders. Aan de hand van deze informatie kan vervolgens worden geanalyseerd tot in hoeverre er sprake is van een discrepantie tussen de huidige leiderschapsstijl en de gewenste leiderschapsstijl, namelijk onderwijskundig leiderschap.

De MLQ is één van de meest gebruikte instrumenten om leiderschap te beoordelen. Het is een zeer gevalideerd meetinstrument voor transformationeel, transactioneel en laissez-faire leiderschap (Ozaralli, 2003; Ahaus & de Haan, 2010). Om de interne validiteit van de MLQ te verhogen zijn de items overgenomen van een Nederlandstalige versie van de MLQ, die door Den Hartog et al. (1997) zijn gebruikt (zie bijlage 1). Den Hartog et al. (1997) hebben hierbij gebruik gemaakt van de *back-translation procedure* (Brislin, 1970). Door middel van een vijf-punt Likertschaal, waarbij een 0 staat voor ‘nooit’ en een 4 voor ‘vaak, zo niet altijd’, wordt gemeten hoe frequent de onderzoekseenheden expliciete leiderschapsgedragingen vertonen (Cole et al., 2006).

4.4 Operationalisatie

In deze paragraaf wordt de operationalisatie van de full-range leiderschapstheorie van Bass (1985) beschreven. Allereerst zullen de verschillende leiderschapsdimensies worden gedefinieerd. Dit betreft de volgende dimensies:

- Individualized consideration;
- Idealized influence (attributed);
- Idealized influence (behavior);
- Intellectual stimulation;
- Inspirational Motivation;
- Management by Exception (active);
- Management by Exception (passive);
- Contingent Reward;
- Laissez-faire leiderschap.

Vervolgens zullen deze concepten worden omgezet in meetbare waarden. Een juiste operationalisatie van de variabelen en het op juiste wijze formuleren van de items draagt voornamelijk bij aan de interne validiteit (Van Thiel, 2010:95).

4.4.1 Individualized consideration

In het theoretisch kader is de leiderschapsdimensie *individualized consideration* nader uiteengezet. De definitie die in dit onderzoek wordt gehanteerd om *individualized consideration* meetbaar te maken betreft “*de capaciteiten van een leider om expliciet aandacht te besteden aan de behoeften en problemen van elk individueel persoon*” (Bass, 2009). De aanwezigheid van individualized consideration wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.1. Dit heeft betrekking op de stellingen 15, 19, 29 en 31 in de vragenlijst.

Concept	Items
Individualized consideration	1. Ik treed op als leraar en coach voor mijn medewerkers.
	2. Ik behandel anderen als individuen in plaats van een lid van de groep.
	3. Ik beschouw een individu als iemand met verschillende behoeften, capaciteiten en ambities vergeleken met anderen.
	4. Ik help anderen om hun sterke punten te ontwikkelen.

Tabel 4.1 Operationalisering 'individualized consideration'

4.4.2 Idealized influence

Bass (2009) hanteert de volgende definitie voor idealized influence: *“leiderschapshouding waarbij de leider zich dermate gedraagt, waardoor medewerkers het gedrag van leidinggevende nabootsen met hun eigen acties”*. Idealized influence is verdeeld in twee dimensies, namelijk *attributed* en *behavior*. *Attributed* verwijst naar het aanzien van de leider op het gebied van charisma, kracht en vertrouwen en tot in hoeverre medewerkers geassocieerd willen worden met de leider (Aydoğdu & Aşıkil, 2011). *Behavior* heeft betrekking op de gedragingen van de leider in termen van waarden en overtuigingen overbrengen en het benadrukken van de collectieve missie (Ibid.).

De aanwezigheid van idealized influence (attributed) wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.2. Dit betreffen de stellingen 10, 18, 21 en 25 van de vragenlijst.

Concept	Items
Idealized influence (attributed)	1. Ik zorg ervoor dat anderen er trots op zijn om met mij geassocieerd te worden.
	2. Ik schuif mijn eigenbelang opzij voor het welzijn van de groep.
	3. Ik handel op een manier die respect doet groeien voor mij bij anderen.
	4. Ik straal kracht en vertrouwen uit.

Tabel 4.2 Operationalisering 'idealized influence (attributed)'

Idealized influence (behavior) wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.3. Dit betreffen de stellingen 6, 14, 23 en 34 van de vragenlijst.

Concept	Items
Idealized influence (behavior)	1. Ik praat over mijn belangrijkste waarden en overtuigingen.
	2. Ik leg het belang van een hoge mate van doelgerichtheid uit.
	3. Ik denk na over de morele en ethische gevolgen van beslissingen.
	4. Ik benadruk het belang van een collectief gevoel bij een opdracht of missie

Tabel 4.3 Operationalisering 'idealized influence (behavior)'

4.4.3 Intellectual stimulation

Intellectual stimulation wordt door Bass (2009) gedefinieerd als *'de mate waarin de leidinggevende medewerkers stimuleert om risico's te nemen in hun werk en vraagt naar hun input tijdens het ontwikkelen van beleid'*. Intellectual stimulation wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.4, namelijk de stellingen 2, 8, 30 en 32 van de vragenlijst.

Concept	Items
Intellectual stimulation	1. Ik onderzoek belangrijke veronderstellingen opnieuw om te zien of ze wel juist zijn.
	2. Ik zoek naar verschillende perspectieven bij het oplossen van problemen.
	3. Ik breng anderen er toe om problemen vanuit verschillende inzichten te bekijken.
	4. Ik suggereer nieuwe manieren om een opdracht te voltooien.

Tabel 4.4 Operationalisering 'intellectual stimulation'

4.4.4 Inspirational motivation

De definitie van inspirational motivation betreft: *'het vermogen van de leider om een visie te verwoorden die als inspirerend en aantrekkelijk wordt beschouwd door de medewerkers'* (Bass, 2009). Inspirational motivation wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.5, namelijk de stellingen 9, 13, 26 en 36 van de vragenlijst.

Concept	Items
Inspirational motivation	1. Ik spreek optimistisch over de toekomst.
	2. Ik spreek enthousiast over de werkzaamheden die uitgevoerd moeten worden.

	3. Ik articuleer een overtuigende visie op de toekomst.
	4. Ik spreek mijn vertrouwen uit dat de doelen zullen worden behaald.

Tabel 4.5 Operationalisering 'inspirational motivation'

4.4.5 Management by exception

Management by exception wordt gedefinieerd als *'een leider die enkel actie onderneemt op het moment dat het mis gaat en normen niet worden behaald'* (Bass & Avolio, 1989). Management by exception kan onderscheiden worden in twee vormen, namelijk management by exception *active* en management by exception *passive*. In dit onderzoek wordt de volgende definitie van management by exception *active* aangehouden: *'de houding van een leider die actief zoekt naar afwijkingen van standaard procedures en actie onderneemt ten tijde van onregelmatigheden'* (Den Hartog et al., 1997). Management by exception *passive* wordt gedefinieerd als *'de leider die enkel actie onderneemt nadat afwijkingen en onregelmatigheden zich hebben voorgedaan'* (Ibid.).

Management by exception *active* wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.6, namelijk de stellingen 4, 22, 24 en 27 van de vragenlijst.

Concept	Items
Management by exception active	1. Ik vestig de aandacht op onregelmatigheden, vergissingen, uitzonderingen en afwijkingen van de norm.
	2. Ik concentreer me volledig op het oplossen van fouten, klachten en vergissingen.
	3. Ik volg elke fout op de voet.
	4. Ik vestig mijn aandacht op het niet behalen van de normen.

Tabel 4.6 Operationalisering 'management by exception, active'

Management by exception *passive* wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.7, namelijk de stellingen 3, 12, 17 en 20 van de vragenlijst.

Concept	Items
Management by exception	1. Ik slaag er niet in om in te grijpen, totdat de problemen ernstig worden.
	2. Ik wacht met het ondernemen van actie tot dingen verkeerd verlopen.

passive	3. Ik laat zien dat ik veel waarde hecht aan het gezegde 'herstel niet wat niet stuk is' (<i>if it ain't broke, don't fix it</i>).
	4. Ik laat zien dat problemen chronisch moeten worden alvorens ik ingrijp.

Tabel 4.7 Operationalisering 'management by exception, passive'

4.4.6 Contingent reward

Walumbwa et al. (2008) definiëren contingent reward als *'het gedrag van de leider die de nadruk legt op het verduidelijken van de rollen, taken en eisen die aan medewerkers worden gesteld, en het verstrekken van materiële dan wel psychologische beloningen, die afhankelijk zijn van de prestaties'*. Contingent reward wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.8, namelijk de stellingen 1, 11, 16 en 35 van de vragenlijst.

Concept	Items
Contingent Reward	1. Ik bied medewerkers hulp in ruil voor hun inspanningen.
	2. Ik bespreek in concrete termen wie verantwoordelijk is voor het bereiken van de doelstellingen.
	3. Ik maak duidelijk wat men kan verwachten wanneer de doelstellingen bereikt worden.
	4. Ik spreek mijn voldoening uit wanneer anderen verwachtingen inlossen.

Tabel 4.8 Operationalisering 'Contingent Reward'

4.4.7 Laissez-faire leiderschap

Laissez-faire leiderschap is gedefinieerd als *'een passieve leidershouding die zich afzijdig houdt op het moment dat er beslissingen genomen moeten worden en geen toezichhoudende verantwoordelijkheid neemt'* (Den Hartog et al., 1997:21). Laissez-faire leiderschap wordt in de MLQ gemeten door gebruik te maken van de items die zijn opgenomen in tabel 4.9, namelijk de stellingen 5, 7, 28 en 33 van de vragenlijst.

Concept	Items
Laissez-faire leiderschap	1. Ik vermijd het om betrokken te raken wanneer belangrijke onderwerpen aan bod komen.
	2. Ik ben er niet wanneer men mij nodig heeft.

	3. Ik vermijd het nemen van beslissingen.
	4. Ik stel het antwoord op dringende vragen uit.

Tabel 4.9 Operationalisering 'Laissez-faire leiderschap'

4.4.8 Controlevariabelen

Naast de items die worden gebruikt om de leiderschapsstijl van de onderzoekseenheden te meten, zijn er tevens enkele items opgesteld die betrekking hebben op de achtergrondkenmerken van de onderzoekseenheden, zoals geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Er wordt vermoed dat deze kenmerken wellicht van invloed zijn op de leiderschapsstijl. De volgende controlevariabelen zijn in dit onderzoek gemeten:

- geslacht;
- leeftijd;
- functie;
- opleidingsniveau;
- werkzaam op welk type school;
- aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie;
- eerdere leidinggevende functie in het onderwijs;
- aantal direct ondergeschikten;
- aantal indirecte ondergeschikten

Het geslacht is gemeten door de respondenten te vragen of zij een man (1) of een vrouw (2) zijn. De controlevariabelen leeftijd, aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie en de eerdere leidinggevende ervaring in het onderwijs zijn gemeten op rationiveau in jaren. Het type school waar de respondent werkzaam is, is gemeten aan de hand van de twee typen primaire scholen die onder BOOR vallen, namelijk speciaal basisonderwijs en regulier basisonderwijs. Het opleidingsniveau is gemeten middels de *'International Standard Classification of Education*. Dit betreft een internationale onderwijsindeling van de UNESCO en bestaat uit zeven oplopende antwoordmogelijkheden. Voor de variabele of men eerdere leidinggevende ervaring binnen BOOR heeft, is een variabele aangemaakt, waarbij 1 staat voor ja en 2 voor nee.

4.5 Kwaliteit van het onderzoek

Er bestaan meerdere elementen die op negatieve wijze invloed kunnen uitoefenen op de validiteit en betrouwbaarheid. Van Thiel (2010:95) stelt dat er drie storingsbronnen invloed hebben op de betrouwbaarheid en validiteit van vragenlijsten, namelijk de operationalisaties, non-respons en antwoordtendenties. Om de interne validiteit van dit onderzoek te vergroten is er enkel gebruik gemaakt van valide items die in eerdere wetenschappelijke studies zijn gebruikt. Door de vragenlijst te testen middels een *pilot* is het op juiste wijze formuleren van de items gewaarborgd. Door de vragenlijst uit te zetten onder alle leidinggevendenden in het primair onderwijs binnen stichting BOOR, is getracht om de externe validiteit te vergroten. Non-respons kan als gevolg een vermindering van de

representativiteit van de steekproef hebben, wat de externe validiteit kan aantasten (Ibid.) Om de negatieve effecten van non-respons te minimaliseren, is er na een week een herinneringsmail verstuurd naar de respondenten en is er een bericht geplaatst op intranet met het verzoek de vragenlijst in te vullen (zie bijlage 2). Tevens zijn de achtergrondkenmerken van de respondenten meegenomen in het onderzoek. Zo wordt er een onderscheid gemaakt in opleidingsniveau, gezien algemeen bekend is dat hoogopgeleiden vaker dan laagopgeleiden vragenlijsten invullen (Ibid.). Door duidelijke instructies te geven aan de respondenten is getracht om antwoordtendenties tegen te gaan (Van Thiel, 2010:97). Alvorens te starten met analyseren, is gekeken naar de kwaliteit van de data. Niet ingevulde vragen zijn gedefinieerd als '*missing value*'. Hierdoor zijn deze niet meegenomen in de analyses, waardoor de analyses niet zijn verstoord.

4.6 Onderzoekspopulatie en respons

De onderzoeksrespondenten bestaan uit alle leidinggevenden die werkzaam zijn in het primair onderwijs binnen stichting BOOR. Op peildatum 20 mei 2013 zijn dat 143 personen. De gemiddelde leeftijd van deze medewerkers ligt rond de 53 jaar. In totaal hebben er 61 mensen deelgenomen aan dit onderzoek, wat overeenkomt met een responspercentage van 42,7 procent. Om het responspercentage te vergroten is een week na het uitzetten van de vragenlijst, een herinneringsmail verstuurd naar de respondenten. Tevens is er een bericht op intranet geplaatst met het verzoek om de vragenlijst in te vullen.

Er werken gemiddeld meer mannen (61 procent) dan vrouwen (39 procent) in leidinggevende functies bij stichting BOOR. Wanneer er gekeken wordt naar de gemiddelde leeftijd en het aantal mannen c.q. vrouwen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, kan worden geconcludeerd dat de respondenten een representatieve afspiegeling vormen van alle leidinggevenden in het primair onderwijs binnen stichting BOOR. De leeftijd van de respondenten loopt uiteen van de 30 tot en met 67 jaar. Het grotendeel van de leidinggevenden (namelijk 42,6 procent) in het primair onderwijs zijn tussen de 50 en de 59 jaar, wat overeenkomt met de gemiddelde leeftijd binnen de organisatie.

Leeftijd				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
tussen de 30-39 jaar	3	4,9	4,9	4,9
tussen de 40-49 jaar	21	34,4	34,4	39,3
Valid tussen de 50-59 jaar	26	42,6	42,6	82,0
tussen de 60-67 jaar	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabel 4.10 Frequentietabel leeftijd

Uit de gegevens van de steekproef blijkt dat 57,4 procent van de vragenlijsten is ingevuld door mannelijke respondenten. De overige 42,6 procent is ingevuld door vrouwen. Het percentage mannen en vrouwen is representatief ten opzichte van het percentage dat binnen stichting BOOR werkzaam is als leidinggevende in het primair onderwijs.



Figuur 4.1 Respons naar geslacht (N = 61)

Wanneer er gekeken wordt naar het opleidingsniveau blijkt dat het merendeel, namelijk 77 procent het hoger beroepsonderwijs hebben gevolgd. 21,3 procent van de leidinggevendenden heeft een universitaire studie gevolgd.

Opleidingsniveau				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid hoger beroepsonderwijs (HBO)	47	77,0	78,3	78,3
universitair onderwijs (WO)	13	21,3	21,7	100,0
Total	60	98,4	100,0	
Missing -1	1	1,6		
Total	61	100,0		

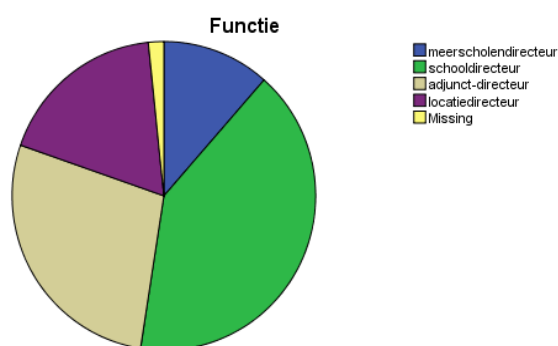
Tabel 4.11 Frequentietabel opleidingsniveau

Het primair onderwijs binnen stichting BOOR kan onderverdeeld worden in enerzijds regulier basisonderwijs en anderzijds speciaal basisonderwijs. BOOR bestaat uit 64 reguliere basisscholen en 6 speciale basisscholen. Om de leiderschapsstijl van de leidinggevenden zo betrouwbaar mogelijk te meten, is het van belang dat het respons per type school representatief is en overeenkomt met het werkelijke aantal leidinggevenden. Het overgrote deel van de respondenten, namelijk 83,6 procent, is werkzaam in het regulier basisonderwijs en 11,5 procent is werkzaam in het speciaal basisonderwijs. Gezien de hoeveelheid reguliere basisscholen en speciale basisscholen kan worden gesteld dat er sprake is van een relatief goede verdeling.

Type school				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Speciaal basisonderwijs	7	11,5	11,5	11,5
Basisonderwijs	51	83,6	83,6	95,1
Beide	3	4,9	4,9	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabel 4.12 Frequentietabel type school

De leidinggevende functies binnen stichting BOOR kunnen worden onderverdeeld in vijf verschillende soorten. Het merendeel van de respondenten, namelijk 41 procent, is schooldirecteur. 1,6 procent van de respondenten vervult de functie van afdelingshoofd. Dit betreft één persoon. Dit is te verklaren door het feit dat dit onderzoek enkel in het primair onderwijs is uitgezet; verschillende afdelingen binnen basisscholen komen vrijwel niet voor. Om de analyse niet te verstoren, wordt deze persoon als 'missing' worden gedefinieerd.



Figuur 4.2 Functie van leidinggevenden

Verder zijn de respondenten gemiddeld 13,3 jaar werkzaam binnen hun huidige functie. Hierin zijn enkele uitschieters te vinden. Uit tabel 4.15 komt naar voren dat een enkeling van de respondenten meer dan 31 jaar werkzaam is binnen de huidige functie.

Jaren werkzaam in huidige functie				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-10 jaar werkzaam	29	47,5	47,5	47,5
11-20 jaar werkzaam	20	32,8	32,8	80,3
Valid 21-30 jaar werkzaam	7	11,5	11,5	91,8
31-40 jaar werkzaam	5	8,2	8,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabel 4.13 Aantal jaren werkzaam in huidige functie

Uit tabel 4.14 blijkt dat 44,3 procent van de respondenten hebben eerdere leidinggevende ervaring in het onderwijs, namelijk gemiddeld 15,6 jaar. Opvallend is dat 11,5 procent van de respondenten meer dan 26 jaar ervaring als leidinggevende in het onderwijs heeft. 42,3 procent van de schoolleiders heeft tussen de zes en vijftien jaar ervaring als leidinggevende in het onderwijs.

Eerdere leidinggevende ervaring				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ja	27	44,3	44,3	44,3
Valid nee	34	55,7	55,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabel 4.14 Eerdere leidinggevende ervaring

4.7 Cronbach's Alpha

Om de interne consistentie van de begrippen te meten is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Het doel hiervan is kijken of de items van de MLQ één schaal kunnen vormen (d.w.z. of de items in voldoende mate met elkaar samenhangen om een leiderschapsstijl te kunnen meten). Dit wordt gerealiseerd door middel van de Cronbach's Alpha. De Cronbach's Alpha is een statistische maat die de homogeniteit van items in een meetinstrument aangeeft. Wanneer de waarde van de Cronbach's Alpha dicht bij 1 ligt is de schaal consistent. In het algemeen wordt gesteld dat een waarde hoger dan 0.7 moet zijn opdat de verschillende items één schaal kunnen vormen (De Vocht, 2013).

Leiderschapsstijl	Begrippen	Aantal items	Chronbach's Alpha
Transformationeel leiderschap	Idealized Influence (attributed)	4	0,646
	Idealized Influence (behavior)	4	0,792
	Inspirational Motivation	4	0.730
	Intellectual Stimulation	4	0,713
	Individualized Consideration	4	0,651
Transactioneel leiderschap	Contingent Reward	4	0,677
	Management-by-Exception (active)	4	0,712
	Management-by-Exception (passive)	4	0.476 (na aanpassing 0.638).
Laissez-faire leiderschap	Laissez-faire	4	0.748

Tabel 4.15 Uitkomsten Cronbach's Alpha

De scores van transformationeel leiderschap bevinden zich tussen de 0.646 en 0.792. Het verwijderen van een item leidt niet tot een hogere score. De Cronbach's Alpha van transformationeel leiderschap in zijn geheel betreft 0.902 (zie tabel 4.11). Er wordt dus in voldoende mate voldaan aan de voorwaarde dat de items hoger dan 0.7 moeten scoren. Voor het concept transactioneel leiderschap bleek dat het verwijderen van een item leidt tot een hogere score voor het begrip 'management-by-exception (passive)'; namelijk van .476 naar .638. Tevens vindt er een stijging van de Cronbach's Alpha in de totale score voor transactioneel leiderschap plaats; van .694 naar .706 (zie tabel 4.11). Vanuit dit oogpunt is er voor gekozen om vraag zeventien te verwijderen. Het verwijderen van een item van het concept laissez-faire leiderschap resulteert erin dat de Cronbach's Alpha stijgt met 0.02. Gezien laissez-faire leiderschap al een hoge Cronbach's Alpha kent en het verschil zo miniem is, is besloten om geen items te verwijderen.

Leiderschapsstijl	Aantal items	Cronbach's Alpha
Transformationeel leiderschap	20	0,902
Transactioneel leiderschap	12	0.694 (na aanpassing 0.706)
Laissez-faire leiderschap	4	0.748

Tabel 4.16 Uitkomsten Cronbach's Alpha leiderschapsstijlen

4.8 Conclusie

In dit hoofdstuk is er verantwoording gegeven over de opzet en de wijze van uitvoering van dit onderzoek. Om het onderzoek mogelijk te maken, zijn in eerste instantie de concepten uit de MLQ geoperationaliseerd. Ook is er een beschrijving gegeven over beperkingen die zich kunnen voordoen en de stappen die zijn ondernomen om deze beperkingen te minimaliseren. Vervolgens zijn de onderzoekspopulatie en de respondenten in kaart gebracht. Hieruit blijkt dat de respondenten een representatieve afspiegeling vormen van alle leidinggevenden in het primair onderwijs binnen stichting BOOR. Tot slot is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd en beschreven. Hieruit kwam naar voren dat de items van de MLQ gezamenlijk één schaal kunnen vormen. In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten van de vragenlijst worden uitgewerkt.

5. De huidige leiderschapsstijl

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de beschrijvende analyse centraal. In paragraaf 5.2 zal er een beschrijving worden gegeven van de leiderschapsstijlen. Allereerst zal er een algemene beschrijving worden gegeven van de huidige leiderschapsstijl van de schoolleiders binnen stichting BOOR. Vervolgens worden de huidige leiderschapsstijlen per controlevariabele beschreven. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag één. Dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.3 afgesloten met een conclusie. De gegevens uit dit hoofdstuk zullen worden gebruikt om in hoofdstuk zes te beschrijven tot in hoeverre de huidige leiderschapsstijl verschilt van de gewenste leiderschapsstijl en welke stappen stichting BOOR dient te ondernemen om de gewenste leiderschapsstijl te ontwikkelen.

5.2 Beschrijvende analyse

Middels de beschrijvende analyse wordt in deze paragraaf de eerste deelvraag beantwoord. Deze deelvraag luidt als volgt: *“hoe kan de huidige leiderschapsstijl van de schooldirecties van het openbaar primair onderwijs in Rotterdam worden getypeerd?”*

In de onderstaande tabel zijn de uitkomsten van alle leiderschapsdimensies van het full range model of leadership van Bass (1985) beschreven. In hoofdstuk zes wordt er afgebakend naar de leiderschapsdimensies die overeenkomsten tonen met onderwijskundig leiderschap.

Leiderschapsstijl	Schaal	N	Min	Max	Std. afw.	Gemiddelde
Transformational Leadership	1-5	61	2,6	4,85	0,45067	4,1197
Idealized Influence (attributed)	1-5	61	2,0	5,0	0,60129	3,9221
Idealized Influence (behavior)	1-5	61	2,25	5,0	0,58189	4,1393
Inspirational Motivation	1-5	61	2,5	5,0	0,55608	4,2377
Intellectual Stimulation	1-5	61	2,25	5,0	0,51494	4,0984
Individualized Consideration	1-5	61	2,5	5,0	0,51805	4,2008
Transactional Leadership	1-5	61	1,83	3,69	0,45277	2,8875
Contingent Reward	1-5	61	2,0	5,0	0,63663	3,8279
Management-by-Exception (active)	1-5	61	1,75	5,0	0,74838	3,0369
Management-by-Exception (passive)	1-5	61	1,0	4,0	0,66466	1,7978
Laissez-faire Leadership	1-5	61	1,0	3,25	0,60364	1,6844

Tabel 5.1 Resultaten beschrijvende analyse

Uit tabel 5.1 komt naar voren dat transformationeel leiderschap een gemiddelde heeft van 4,12 op een schaal van één tot en met vijf. Hierdoor kan gesteld worden dat transformationeel leiderschap het meeste voorkomt onder de schoolleiders van stichting BOOR. Alle leiderschapsdimensies van transformationeel leiderschap scoren gemiddeld relatief hoog. Opvallend is dat de dimensie inspirational motivation een gemiddelde heeft van 4,2. Dit betekent dat de schoolleiders binnen stichting BOOR hebben aangegeven een duidelijke visie te hebben en betekenis te geven aan de werkzaamheden die uitgevoerd dienen te worden. Wanneer er gekeken wordt naar transactioneel leiderschap blijkt dat deze leiderschapsstijl een lager gemiddelde heeft, namelijk 2,9. Opvallend is dat de leiderschapsdimensie Management by Exception (passive) het laagste gemiddelde heeft van 1,80. De schoolleiders ondernemen dus niet enkel actie wanneer onregelmatigheden voordoen; ze wachten naar eigen zeggen niet af. Er dient hierbij opgemerkt te worden dat deze dimensie geen onderdeel van onderwijskundig leiderschap is en het gemiddelde van transactioneel leiderschap lager wordt vanwege deze uitkomst. Echter is er hoogstwaarschijnlijk sprake van een *bias*; het kan duiden op sociaal wenselijke antwoorden van de schoolleiders. De leiderschapsdimensie Contingent Reward heeft een gemiddelde van 3,8. Hieruit kan worden opgemaakt dat schoolleiders de rollen en eisen die aan medewerkers worden gesteld benadrukken en bij gewenst gedrag belonen. Echter dient ook hierbij benadrukt te worden dat de vragenlijst is ingevuld door de schoolleiders en alles ‘naar eigen zeggen’ is. De leiderschapsstijl laissez-faire heeft een laag gemiddelde van 1,69.

Om te analyseren tot in hoeverre de leiderschapsstijl verschilt per controlevariabele zal er hieronder beschreven worden in welke mate de controlevariabelen invloed hebben op de leiderschapsstijl. Dit is onderzocht door een bivariate analyse uit te voeren, waarin de correlaties tussen de controlevariabelen en de leiderschapsstijlen dan wel dimensies worden gepresenteerd. In verband met de onderzoekspopulatie ($N = 61$) is er gekozen voor een significantieniveau van 0,10. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de significante samenhang tussen de variabelen door middel van de sterkte van het verband weer te geven (de associatiemaat η^2).

Leiderschapsstijl → Controlevariabele	Transformationeel leiderschap	Idealized Influence (attributed)	Idealized Influence (behavior)	Inspirational Motivation	Intellectual Stimulation	Individualized Consideration	Transactioneel leiderschap	Contingent Reward	Management- by-Exception (active)	Management- by-Exception (passive)	Laissez-faire Leadership
Geslacht	,014	-,165	,093	,139	,061	-,063	-,075	-,041	-,143	,046	,094
Leeftijd	-,038	,085	-,106	-,053	-,047	-,041	-,103	-,016	-,148	-,028	,083
Functie	-,022	-,226***	,218***	-,173	,081	,027	,293**	,063	,195	,322**	,191
Opleidingsniveau	-,039	-,120	-,100	,139	,000	-,071	,055	,037	,204	-,155	-,035
Type school	-,066	,030	-,156	-,078	,032	-,096	,149	,199	-,019	,136	,119
Aantal jaren werkzaam huidige functie	-,038	,075	,005	-,100	-,071	-,080	,110	,157	,099	-,038	-,052
Eerdere leidinggevende ervaring	-,046	-,006	-,128	-,095	-,038	,091	-,203	-,204	-,278**	,094	-,098
Aantal jaren leidinggevende ervaring	,138	,145	,020	,030	,116	,222	-,111	-,089	,009	-,180	-,225
Directe ondergeschikten	,010	-,012	-,077	,023	,037	,082	-,245***	-,192	-,108	-,196	-,178
Indirecte leiding	,093	,105	,009	-,015	-,060	,228***	-,195	-,155	-,181	-,045	-,044
Aantal indirect ondergeschikten	-,514**	-,663*	-,152	-,364	-,056	-,609*	-,157	-,447***	,083	-,112	-,195

Tabel 5.2 Correlatietabel

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** Correlation is significant at the 0.10 level (2-tailed).

Uit de resultaten die opgenomen zijn in tabel 5.2 blijkt dat de controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, type school, het aantal jaren werkzaam in de huidige functie en het aantal jaren leidinggevende ervaring geen significante invloed dan wel samenhang hebben met de huidige leiderschapsstijl. In tabel 5.3 wordt er verder ingezoomd op de correlaties en significante invloeden van de controlevariabelen op de leiderschapsstijlen.

Significante correlaties		
	Correlatie	Significantie (2-tailed)
Idealized Influence (attributed) * functie	-,226	,082
Idealized Influence (behavior) * functie	,218	,094
Transactioneel leiderschap * functie	,293	,023
Management by Exception passive * functie	,322	,012
Management by Exception active * eerdere leidinggevende ervaring	-,278	,030
Transactioneel leiderschap * direct ondergeschikten	-,245	,057
Individualized Consideration * indirecte leiding	,228	,077
Transformationeel leiderschap * aantal indirect ondergeschikten	-,514	,024
Idealized Influence (attributed) * aantal indirect ondergeschikten	-,663	,002
Individualized Consideration * aantal indirect ondergeschikten	-,609	,006
Contingent Reward * aantal indirect ondergeschikten	-,447	,055

Tabel 5.3 Significante correlatietabel

Uit bovenstaand tabel komt naar voren dat de functie die wordt uitgeoefend door de schoolleider (meerscholendirecteur, schooldirecteur, adjunct-directeur etc.) significante invloed heeft op de leiderschapsdimensie idealized influence (attributed en behavior) en op transactioneel leiderschap. Bij de dimensie idealized influence is het significantieniveau op 0,10. Gezien het geringe aantal onderzoekseenheden (N= 61) kan gesteld worden dat er een significantieniveau van 0,10 aangehouden kan worden. Bij de dimensie idealized influence (attributed) valt op dat er sprake is van een negatief significante samenhang. Dit betekent dat de functie van een schoolleider een negatieve invloed heeft op deze dimensie. Daarentegen blijkt dat de functie van schoolleiders wel een positieve invloed heeft op de leiderschapsdimensie idealized influence (behavior). Een kanttekening bij deze

dimensie hierbij is dat er sprake is van een zwak verband tussen functie en idealized influence (attributed en behavior), namelijk respectievelijk $-,226$ en $,218$. Volgens de Vocht (2013:184) is er sprake van een zwak verband wanneer de correlatiecoëfficiënt zich bevindt tussen de $0,1$ en $0,3$. Hetzelfde geldt voor de samenhang tussen functie en transactioneel leiderschap; er is weliswaar sprake van significantie op $0,05$ niveau, echter kan het verband tussen de beide variabelen als zwak worden gedefinieerd, namelijk $,293$. Bij de transactionele leiderschapsdimensie management by exception-passive is er ook sprake van significantie op $0,05$ niveau. Het verband tussen management by exception passive wordt gedefinieerd als matig sterk. Hieruit kan gesteld worden dat de functie een positieve invloed heeft op onderwijskundig leiderschap, gezien onderwijskundig leiderschap elementen van transactioneel leiderschap bevat, zoals top-down aansturing.

De controlevariabele eerdere leidinggevende ervaring heeft een negatief significant invloed op de leiderschapsdimensie management by exception active. De correlatie tussen deze variabelen is zwak, gezien de correlatiecoëfficiënt $-,278$ betreft (bij een significantieniveau van $0,05$). Dit betekent dat eerdere leidinggevende ervaring een negatief invloed heeft op het monitoren van de gestelde doelen, dat een element van onderwijskundig leiderschap is.

Het direct leiding geven over medewerkers heeft een negatief significante invloed op transactioneel leiderschap, bij een significantieniveau van $0,10$. Hieruit kan gesteld worden dat het aantal direct ondergeschikten van een schoolleider een negatieve invloed heeft op onderwijskundig leiderschap (gezien transactioneel leiderschap elementen van onderwijskundig leiderschap bevat). Echter is ook dit verband zwak.

Wanneer schoolleiders indirect leiding geven over medewerkers, blijkt dat dit een positieve invloed heeft op de leiderschapsdimensie individualized consideration. Ook hierbij dient vermeld te worden dat het verband als zwak beschouwd kan worden. Het indirect leiding geven aan medewerkers leidt er dus toe onderwijskundig leiderschap onder schoolleiders positief wordt beïnvloedt. Echter, wat hierbij opvalt, is dat het aantal indirect ondergeschikten een negatieve invloed heeft op transformationeel leiderschap, de transformationele leiderschapsdimensies idealized influence (attributed) en individualized consideration en de transactionele leiderschapsdimensie contingent reward. Een verklaring voor de negatieve invloed tussen het aantal indirect ondergeschikten en de leiderschapsdimensie individualized consideration is dat wellicht hoe meer indirect ondergeschikten een schoolleider heeft, hoe lastiger het is om aandacht te besteden aan de behoeften en problemen van elk individueel persoon. Indien er sprake is van veel indirect ondergeschikten, kan de schoolleider per definitie minder contact met hun onderhouden. Dit heeft te maken met het feit dat

als er sprake is van veel indirect ondergeschikten er minder sprake is van direct ondergeschikten. Dit betekent dat de schoolleider geen rekening hoeft te houden met het individu, want er wordt indirect leiding gegeven. De verbanden tussen deze leiderschapsstijl en –dimensies kunnen als sterk worden aangemerkt, aangezien de Vocht (2013:184) correlatiecoëfficiënten tussen de 0,5 en 0,7 als sterk definieert. Het bieden van indirect leiding heeft een positief invloed op onderwijskundig leiderschap, terwijl het aantal indirect ondergeschikten een negatieve invloed heeft. Het aantal indirect ondergeschikte medewerkers van schoolleiders heeft dus een negatieve invloed op onderwijskundig leiderschap. Wellicht betekent dit dat hoe meer indirect ondergeschikten een schoolleider heeft, hoe lastiger het is om expliciet aandacht te besteden aan de problemen en behoeften van de personen. Ook heeft het aantal indirecte ondergeschikten een negatieve invloed op de transactionele leiderschapsdimensie contingent reward. Het verband tussen deze variabelen is matig sterk.

In het onderstaande tabel wordt de sterkte van de significante verbanden weergegeven door middel van een variantieanalyse. In deze analyse verschijnen twee associatiematen, namelijk de Eta en Eta Squared. De Eta geeft de sterkte van het verband aan, en de Eta Squared geeft het aandeel verklarende variantie aan (De Vocht, 2012:135).

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
Idealized Influence (attributed) * functie	,258	,067
Idealized Influence (behavior) * functie	,229	,052
Transactioneel leiderschap * functie	,336	,113
Management by Exception passive * functie	,330	,109
Management by Exception active * eerdere leidinggevende ervaring	,278	,077
Transactioneel leiderschap * direct ondergeschikten	,339	,115
Individualized Consideration * indirecte leiding	,228	,052
Transformationeel leiderschap * aantal indirect ondergeschikten	,682	,466
Idealized Influence (attributed) * aantal indirect ondergeschikten	,839	,704
Individualized Consideration * aantal indirect ondergeschikten	,619	,383
Contingent Reward * aantal indirect ondergeschikten	,609	,371

Tabel 5.4 Effectgrootte

Ook uit tabel 5.4 blijkt dat het verband tussen het aantal indirect ondergeschikten en transformationeel leiderschap, idealized influence (attributed), individualized consideration en contingent reward sterk is. Hetzelfde bleek tevens uit tabel 5.3. Tevens is de verklarende variantie van deze betreffende variabelen hoog. Een voorbeeld is dat 70,4% van de variantie van idealized influence (attributed) wordt verklaard door het aantal indirect ondergeschikten.

5.3 Conclusie

Uit de beschrijvende analyse blijkt dat schoolleiders hoge gemiddelden hebben op de dimensies van transformationeel leiderschap. Hieruit kan gesteld worden dat transformationeel leiderschap de meest voorkomende leiderschapsstijl is bij de schoolleiders van stichting BOOR. Echter blijkt ook dat transactioneel leiderschap in redelijke mate voorkomt bij de schoolleiders. Laissez-faire leiderschap komt vrijwel nooit tot nauwelijks voor onder de schoolleiders. Gezien de gewenste leiderschapsstijl is dit een positief resultaat. Volgens Bass en Avolio (1994) getuigt een laissez-faire leiderschapsstijl niet van leiderschap en levert het geen resultaat op.

De controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, type school, het aantal jaren werkzaam in de huidige functie en het aantal jaren leidinggevende ervaring hebben geen significante invloed dan wel samenhang hebben met de huidige leiderschapsstijl. De controlevariabelen die wel correleren met de gemeten leiderschapsstijlen hebben vaak een zwak verband. De controlevariabele aantal indirect ondergeschikten heeft een negatieve invloed op transformationeel leiderschap, idealized influence (attributed), individualized consideration en contingent reward. Allen zijn elementen van onderwijskundig leiderschap. In deze gevallen zijn de verbanden sterk tot zeer sterk, namelijk boven de 0,6.

6. De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie: de basis voor leiderschapsontwikkeling

6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat transformationeel leiderschap de meest voorkomende leiderschapsstijl is bij de schoolleiders van stichting BOOR. Transactioneel leiderschap komt in mindere mate voor. De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie zal in paragraaf 6.2 worden uitgewerkt. Om de gewenste leiderschapsstijl onder de schoolleiders te realiseren, dient stichting BOOR leiderschapsontwikkeling mogelijk te maken. In paragraaf 6.4 zal de toepasbaarheid van leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR worden beschreven. Dit hoofdstuk wordt beëindigd met een conclusie in paragraaf 6.5.

6.2 Discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie

In deze paragraaf zal antwoord worden gegeven op de volgende deelvraag: *“hoe groot is de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie?”*

Stichting BOOR dient de focus op onderwijsresultaten sterk te verbeteren. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2008) wordt dit bereikt wanneer scholen opbrengstgericht te werk gaan. Zoals reeds in hoofdstuk twee is vermeld, spelen de schoolleiders een sleutelrol in het aansturen van opbrengstgericht werken. Uit verschillende wetenschappelijke studies blijkt dat onderwijskundig leiderschap zowel direct als indirect een positieve invloed heeft op de onderwijsresultaten van leerlingen (Krüger, 1994; Bossert et al., 1982; van der Grift, 1987; ten Bruggencate, 2009). De schoolleiders dienen dus een onderwijskundige leiderschapsstijl te ontwikkelen, teneinde opbrengstgericht werken te stimuleren en betere onderwijsresultaten te bereiken. Onderwijskundig leiderschap bevat verschillende elementen van zowel transformationeel- als transactioneel leiderschap. De gewenste situatie is de leiderschapselementen bij de schoolleiders van stichting vaak, dan wel altijd voorkomen. Dit betekent dat de schoolleiders een gemiddelde van in ieder geval boven de 4,0 dienen te hebben in de resultaten van de vragenlijst.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie gering is. In tabel 6.1 worden de elementen die behoren bij onderwijskundig leiderschap en de uitkomsten van de vragenlijst weergegeven.

Gewenste situatie (elementen van onderwijskundig leiderschap)	Huidige situatie (gemiddelde score in MLQ op een vijf-punt Likertschaal)
<i>Inspirational motivation</i> ; het uiteenzetten van de visie en missie.	4,23
<i>Individualized consideration</i> ; het aanbieden van verscheidene activiteiten die de ontwikkeling en intellect van medewerkers vergroten.	4,20
<i>Idealized influence (attributed en behavior)</i> ; het vervullen van een rolmodelfunctie en zichtbaar zijn binnen de school.	4,13 (attributed) en 3,92 (behavior)
<i>Contingent reward</i> ; het vaststellen van doelen en richtlijnen.	3,82
<i>Management-by-exception active</i> ; het monitoren en evalueren van de gestelde doelen en richtlijnen.	3,03

Tabel 6.1 De gewenste en huidige situatie

Wanneer er wordt gekeken naar de genoemde elementen van onderwijskundig leiderschap, kan het volgende worden gesteld;

- De transformationele leiderschapsdimensie *inspirational motivation* heeft het hoogste gemiddelde, namelijk 4,23. Deze dimensie heeft betrekking op het vermogen van de leider om een visie te verwoorden die als inspirerend en aantrekkelijk wordt beschouwd door de medewerkers' (Bass, 2009). Deze uitkomst is een positief resultaat, gezien deze dimensie een belangrijk element van onderwijskundig leiderschap betreft. Er is geen sprake van discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie op dit gebied.
- De leiderschapsdimensie *individualized consideration* heeft, na *inspirational motivation*, het hoogste gemiddelde van 4,20. Dit betekent dat deze leiderschapsdimensie regelmatig voorkomt onder de schoolleiders van stichting BOOR.
- De leiderschapsdimensie *idealized influence (attributed en behavior)* hebben een gemiddelde van respectievelijk 4,13 en 3,92. Schoolleiders van stichting BOOR zijn dus naar eigen zeggen regelmatig zichtbaar binnen de school en vervullen een rolmodelfunctie.
- De transactionele leiderschapsdimensie *contingent reward* heeft een gemiddelde van 3,82 waaruit blijkt dat schoolleiders vrij regelmatig doelen en richtlijnen vaststellen. Dit zit tegen de gewenste situatie aan, echter dienen schoolleiders altijd doelen en richtlijnen vast te stellen, zodat medewerkers aan de hand van deze doelstellingen kunnen worden gestuurd.
- De dimensie *management-by-exception active* heeft een gemiddelde van 3,03, waaruit gesteld kan worden dat schoolleiders deze leiderschapsstijl middelmatig toepassen. Het monitoren van de gestelde doelen en richtlijnen wordt dus soms uitgevoerd. Echter is het belangrijk dat de gestelde doelen vaak, dan wel altijd worden gemonitord, zodat de kwaliteit wordt bewaakt en men tijdig kan ingrijpen indien de resultaten tegenvallen. Gezien de cito-

prestaties van Rotterdam het afgelopen jaar slechter waren dan voorheen, en de doelstellingen van het Rotterdams onderwijsprogramma 'Beter Presteren' niet zullen worden behaald wanneer de prestaties volgend jaar ook zullen tegenvallen, wordt het belang van deze dimensie alleen maar groter.

6.3 Deelconclusie

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat schoolleiders van stichting BOOR voornamelijk een transformationele en deels een transactionele leiderschapsstijl hebben. Onderwijskundig leiderschap bestaat uit elementen van beide typen leiderschapsstijlen. De gewenste situatie is dat de transformationele en transactionele elementen die behoren bij onderwijskundig leiderschap vaak, dan wel altijd voorkomen. Dit betekent dat de schoolleiders een gemiddelde boven de 4,0 moeten hebben als resultaat van de vragenlijst. De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie op het gebied van transformationeel leiderschap is gering; De gemiddelden van de transformationele elementen liggen tussen de 3,9 en 4,2. De elementen van deze leiderschapsstijl worden – naar eigen zeggen van de schoolleiders – in voldoende mate toegepast. De gewenste en feitelijke leiderschapsstijl komen dus, wanneer er wordt gekeken naar de transformationele elementen, grotendeels met elkaar overeen. Echter, wanneer er wordt gekeken naar transactioneel leiderschap en de elementen die daarbij horen, wordt duidelijk dat er sprake is van een discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie. Het vaststellen van doelen en richtlijnen is een belangrijk element van onderwijskundig leiderschap. Volgens de schoolleiders van stichting BOOR komt dit regelmatig voor. Echter, top-down aansturing en het monitoren van de doelen heeft een gemiddelde van respectievelijk 2,88 en 3,0. Dit betekent dat top-down aansturing soms voorkomt en dat de doelen soms worden gemonitord, terwijl het juist van belang is om de gestelde doelen te monitoren, opdat kwaliteit c.q. prestaties in de gaten worden gehouden en wordt ingegrepen zodra de resultaten tegenvallen. Hiermee wordt kwaliteit bewaakt. Transformationeel leiderschap, als onderdeel van onderwijskundig leiderschap, onder schoolleiders van stichting BOOR vertoont weinig discrepantie met de gewenste situatie, echter dienen transactionele elementen van onderwijskundig leiderschap te worden ontwikkeld zodat de schoolleiders voldoen aan alle aspecten van onderwijskundig leiderschap.

Wanneer er wordt gekeken naar de uitkomsten valt de discrepantie erg mee en zit deze voornamelijk in transactionele elementen. De vraag ontstaat of er dan behoefte aan leiderschapsontwikkeling is? Het is belangrijk om hierbij op te merken dat het onduidelijk is tot in hoeverre de vragenlijst naar waarheid is ingevuld. De werkelijkheid kan (hoogstwaarschijnlijk) minder positief zijn. Het is bijna onmogelijk dat transformationeel leiderschap zo hoog scoort. Het lijkt haast wel alsof alle

schoolleiders een ideale leiderschapstijl hebben. Dat laissez-faire leiderschap een gemiddelde van 1,68 heeft (dus vrijwel nooit voorkomt), kan als bewijs worden gezien dat er sprake is van sociaal wenselijke antwoorden. In de volgende paragraaf zal worden ingegaan op het toepassen van leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR.

6.4 Toepasbaarheid van leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR

In deze paragraaf zal antwoord worden gegeven op de volgende deelvraag: *“onder welke voorwaarden kunnen theorieën over leiderschapsontwikkeling bij de schoolleiders van stichting BOOR worden toegepast?”*

6.4.1 Context van stichting BOOR

Zoals in het theoretisch kader is vermeld, bestaan er verschillende theorieën rondom leiderschapsontwikkeling. Ter herinnering zullen de belangrijkste concepten van leiderschapsontwikkeling worden opgesomd. Van Wart (2012:314 e.v.) maakt een onderscheid in drie verschillende soorten van leiderschapsontwikkeling, namelijk (1) zelfstudie, (2) gestructureerde ervaringen en (3) gerichte training en educatie. Tevens stelt Van Wart (2012:317) dat er vijf verschillende methoden van leiderschapsontwikkeling bestaan, namelijk:

- Individuele leerplannen;
- Functieroulatie;
- Gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling;
- Coaching;
- Mentorschap.

Het inzetten van (één van) deze methoden leidt ertoe dat onderwijskundig leiderschap onder de schoolleiders van stichting BOOR wordt ontwikkeld, opdat kwaliteit gewaarborgd kan worden en prestaties verhoogd worden. Om herhaling te voorkomen, zal er hier niet verder op worden ingegaan.

Tevens is in het theoretisch kader uitgewerkt aan welke voorwaarden een organisatie dient te voldoen om leiderschapsontwikkeling mogelijk te maken. In tabel 6.2 wordt weergegeven tot in hoeverre stichting BOOR voldoet aan de voorwaarden. Vervolgens zullen de voorwaarden binnen de context van stichting BOOR worden besproken.

Organisatorische voorwaarde voor leiderschapsontwikkeling	Voldoet BOOR hieraan?
Het verstrekken van financiële steun voor bijscholing.	-
Het bieden van een reeks leiderschapsprogramma's.	-
Het bieden van beloningen voor degenen die vooruitgang boeken en innovatief zijn.	-
Het bieden van terugkerende opdrachten.	+/-
Loonsverhogingen baseren op de ontwikkelingen van vaardigheden.	-
Het bieden van voldoende tijd om te leren vanuit de ervaringen.	+/-
Ontwikkeling als categorie opnemen in de jaarlijkse evaluatie van medewerkers.	+
Het evalueren van supervisors binnen alle niveaus van de organisatie op hun bekwaamheid en successen in het realiseren van leiderschapsontwikkeling	-
Het brengen van externe sprekers en gasten om nieuwe ideeën te realiseren.	-
Het aanmoedigen van excursies om <i>best practices</i> te benchmarken.	-
Het integreren van projecten in formele ontwikkelprogramma's.	-
Het bieden van feedback en institutionele steun.	+/-
Een proactieve houding creëren in het ontwikkelen van een lerende organisatie, waarin sprake is van openheid en nieuwe ideeën worden omarmd.	+

Tabel 6.2 Voorwaarden voor leiderschapsontwikkeling toegepast op stichting BOOR.

In tabel 6.2 is gekeken tot in hoeverre stichting BOOR voldoet aan organisatorische voorwaarden die leiderschapsontwikkeling mogelijk maken. Hieruit blijkt dat BOOR aan veel voorwaarden niet voldoet. Allereerst worden er geen leiderschapsprogramma's aangeboden. Dit onderzoek dient daar juist als basis voor. Het verstrekken van financiële steun voor bijscholing is momenteel enkel mogelijk bij startende schoolleiders. Ervaren schoolleiders worden momenteel niet bijgeschoold. Echter, de gemiddelde leidinggevende ervaring van de schoolleiders is 15,6 jaar. Het gros van de schoolleiders wordt dus niet bijgeschoold. Dit heeft te maken met de financiële positie waarin BOOR zich bevindt. Er is structureel teveel geld uitgegeven. Voor de verzelfstandiging in 2008 werden de tekorten aangevuld door de gemeente Rotterdam. Tevens zijn de bekostiging en de subsidies van het rijk en de gemeente teruggelopen. Om de continuïteit van het onderwijs te waarborgen is stichting BOOR genoodzaakt te bezuinigen. Een bezuiniging van 7,6 miljoen euro dient te leiden tot een financieel gezonde toekomst. Hierdoor voldoet BOOR in principe niet aan de voorwaarden die geld kosten. Zo worden schoolleiders niet aangemoedigd om excursies te houden opdat best practices worden gebenchmarkt, komen er ook geen externe sprekers langs en worden schoolleiders die innovatief zijn niet beloond. Dit kost ten slotte allemaal geld.

Loonsverhogingen baseren op de ontwikkelingen van vaardigheden is in het onderwijs niet mogelijk. Salarissen van schoolleiders zijn volgens de CAO 'primair onderwijs' bepaald aan de hand van enkele punten. Vaardigheden behoren niet tot een punt binnen de CAO, loonsverhogingen zijn voornamelijk gericht op het aantal dienstjaren. BOOR kan hier zelf geen veranderingen in aanbrengen.

Het bieden van terugkerende opdrachten en voldoende tijd om te leren vanuit de ervaring worden in beperkte mate toegepast; schoolleiders (van een bepaalde regio) komen eens per maand bijeen om te spreken over de verwachtingen en geleverde prestaties. Af en toe wordt hier een fictieve casus behandeld. Echter hebben deze casussen geen specifieke betrekking op het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap; het zijn meer vraagstukken zoals 'hoe om te gaan met geweld'.

De ontwikkeling van schoolleiders is opgenomen in de jaarlijkse evaluatiegesprekken. Hierover worden echter geen concrete afspraken gemaakt. Tussentijds wordt er geen feedback gegeven aan de schoolleiders. Dit heeft te maken met het feit dat schoolleiders in hoge mate autonoom functioneren; juist van hen wordt verwacht dat zij jaarlijkse evaluatiegesprekken voeren met leerkrachten en overige ondergeschikten. Het evalueren van supervisors binnen alle niveaus van de organisatie op hun bekwaamheid en successen in het realiseren van leiderschapsontwikkeling wordt niet toegepast, net zoals het integreren van projecten in formele ontwikkelprogramma's. Dit komt simpelweg doordat men zich nog niet bezig houdt met leiderschapsontwikkeling c.q. ontwikkelprogramma's. Dit betekent niet dat BOOR niet bezig is met leiderschapsontwikkeling; men is zich bewust van de veranderingen die noodzakelijk zijn voor het ontwikkelen van een lerende organisatie en onderwijskundig leiderschap, echter is hier nog geen invulling aan gegeven.

In het kader van leiderschapsontwikkeling betekenen de bezuinigingen dat leiderschapsontwikkeling zo min mogelijk financiële kosten met zich kan meebrengen. Echter hoeft leiderschapsontwikkeling niet persé geld te kosten. In de volgende paragraaf zal beschreven worden tot in hoeverre de verschillende methoden van leiderschapsontwikkeling, zoals gesteld door van Wart (2012), binnen stichting BOOR toegepast kunnen worden.

6.4.2 Leiderschapsontwikkeling bij stichting BOOR

Hieronder zal puntsgewijs opgesomd worden tot in hoeverre stichting BOOR de vijf methoden die Van Wart (2012) beschrijft, kan toepassen.

- *Individuele leerplannen.* Individuele leerplannen worden momenteel enkel opgesteld onder de startende leerkrachten en slecht functionerende medewerkers die werkzaam zijn bij stichting BOOR. De kennismedewerkers van stichting BOOR houden de voortgang van deze

leerplannen in de gaten. Een voorwaarde om onderwijskundig leiderschap onder schoolleiders te realiseren, is dat individuele leerplannen ook onder de betreffende schoolleiders wordt geïntroduceerd. Hierbij dienen de leerdoelen met betrekking tot onderwijskundig leiderschap en huidige prestaties te worden beschreven. De kennismedewerkers of de bovenschoolse managers dienen hier toezicht op te houden. Door individuele leerplannen te monitoren kan er toezicht worden gehouden op de voortgang van het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap.

- *FuncTieroulatie.* Een andere wijze om leiderschapsontwikkeling mogelijk te maken is door schoolleiders tijdelijk een soortgelijke functie te geven op een andere school. Hierdoor kunnen de schoolleiders nieuwe, frisse inzichten opdoen. Een voorwaarde hiervoor is dat zowel het scholenveld, als de leidinggevendenden hiervoor open staan. Binnen stichting BOOR is dit moeilijk haalbaar. Een schoolleider is het gezicht van een school. Ouders, leerlingen, leerkrachten en overige stakeholders zien de schoolleider als eerste aanspreekpunt. Indien functieroulatie binnen BOOR wordt toegepast kan dit ertoe leiden dat dergelijke stakeholders niet meer weten wie zij dienen aan te spreken. Tevens dient hierbij in de gaten te worden gehouden dat het salaris van een schoolleider onder andere verbonden is aan de grootte van de school, het type onderwijs en het aantal bestuurlijke taken. Door schoolleiders te laten rouleren, kan dit als gevolg hebben dat er meer administratieve lasten bij komen. Met andere woorden: functieroulatie binnen stichting BOOR kan haalbaar zijn indien hierover duidelijk wordt gecommuniceerd naar de betrokken stakeholders. Echter zijn er verschillende administratieve handelingen aan verbonden, waardoor het de vraag is of de voordelen zullen opwegen tegen de nadelen.
- *Gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling.* Onderwijskundig leiderschap kan worden ontwikkeld door schoolleiders die gespecialiseerde opdrachten uitvoeren, als aanvulling op hun reguliere werkzaamheden. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat de opdrachten in verband staan met leiderschap. Vanwege de bezuinigingen is er afgelopen jaar een taskforce 'mobiliteit' opgericht. Drie schooldirecteuren namen plaats in deze taskforce. Voor hen kan dit gezien worden als een verrijking. Echter, een voorwaarde is dat dergelijke taskforces een meerwaarde moeten opleveren. In het geval van de taskforce mobiliteit, heeft dit geen ontwikkelpunten op het gebied van onderwijskundig leiderschap. BOOR heeft ervoor gekozen om ervaren schooldirecteuren in de taskforce 'mobiliteit' op te nemen. Om onderwijskundig leiderschap te kunnen ontwikkelen, is het van belang dat er niet wordt geselecteerd op ervaringen, maar juist op onervarenheid. Hierdoor wordt ontwikkeling mogelijk gemaakt.

- *Coachen*. Net zoals individuele leerplannen, komt coachen enkel voor onder startende schoolleiders. In eerste instantie dient hier verandering in te worden aangebracht; ook ervaren schoolleiders dienen gecoacht te worden in het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap. Een voorwaarde voor coaching als middel om onderwijskundig leiderschap te realiseren, is dat de coach zelf een onderwijskundige leiderschapsstijl heeft. Indien er nauw contact is tussen de coach en de schoolleiders, kunnen de schoolleiders hun leiderschapsstijl spiegelen aan de stijl van de coach.
- *Mentorschap*. Mentorschap komt momenteel niet voor binnen stichting BOOR. Wanneer een ervaren schoolleider zicht 'ontfermt' over onervaren schoolleiders kan leiderschapsontwikkeling mogelijk worden gemaakt. Een voorwaarde voor succesvol mentorschap is dat de ervaren schoolleider een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteert. Indien dit niet het geval is, kan dit een valkuil zijn binnen de ontwikkeling van leiderschap.

6.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie beschreven. Hieruit kwam naar voren dat de schoolleiders van BOOR voornamelijk een transformationele en deels een transactionele leiderschapsstijl hebben. Aan de hand van de resultaten van de vragenlijst kan gesteld worden dat de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie op het gebied van transformationeel leiderschap gering is. Schoolleiders hebben op transformationele elementen van onderwijskundig leiderschap aangegeven dat deze in voldoende mate worden toegepast. De gewenste en feitelijke leiderschapsstijl komen op het gebied van transformationele elementen grotendeels met elkaar overeen. Op het gebied van transactionele elementen van onderwijskundig leiderschap ligt dit anders; hierbij is er wel sprake van een discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie. Top-down aansturing en het monitoren van doelen hebben een gemiddelde van respectievelijk 2,88 en 3,0, wat betekent dat beide elementen soms voorkomen. Transactionele elementen van onderwijskundig leiderschap dienen te worden ontwikkeld opdat de schoolleiders voldoen aan alle aspecten van onderwijskundig leiderschap. De uitkomsten van de vragenlijst tonen dat de discrepantie gering is en enkel op transactionele elementen plaatsvindt. Een kanttekening hierbij is dat de vragenlijst hoogstwaarschijnlijk niet objectief is ingevuld en de werkelijkheid minder positief is. Het belang van leiderschapsontwikkeling neemt hierdoor toe.

Ook is in dit hoofdstuk gekeken naar leiderschapsontwikkeling. Hieruit is gebleken dat BOOR niet voldoet aan de organisatorische voorwaarden voor leiderschapsontwikkeling. Dit heeft grotendeels te maken met de bezuinigingen die plaatsvinden; er zijn geen financiële middelen beschikbaar voor beloningen, loonsverhogingen en excursies.

Er dient 7,6 miljoen euro bezuinigd te worden; leiderschapsontwikkeling kan geen financiële kosten met zich meebrengen. Dit is haalbaar; echter wordt het wel moeilijker doordat er geen hulp van buitenaf, zoals consultants, ingezet kan worden. Om het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap mogelijk te maken kan stichting BOOR kiezen voor verschillende methoden, zoals individuele leerplannen, functieroulatie, gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling, coaching en mentorschap. Echter zijn er verschillende voorwaarden verbonden aan deze methoden. Een voorwaarde voor het inzetten van individuele leerplannen, is dat er toezicht moet worden gehouden op de voortgang van de ontwikkelpunten. Het inzetten van functieroulatie is niet de meest handige wijze om leiderschap te ontwikkelen; er zitten teveel haken en ogen aan. Stakeholders weten niet wie hun aanspreekpunt op de basisschool is en het draagt allerlei administratieve lasten voor BOOR services met zich mee. Een voorwaarde om gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling in te zetten is dat deze opdrachten een toegevoegde waarde dienen te hebben voor de schoolleider en dat er niet enkel wordt gekozen voor ervaren schoolleiders. Juist onervaren schoolleiders zullen hier baat bij hebben. Een nadeel is dan dat er wellicht meer tijd gaat zitten in het uitvoeren van dergelijke opdrachten, die vaak ten voordele van stichting BOOR zijn. Het inzetten van coachen en mentorschap als middel om leiderschap te ontwikkelen heeft als voordeel dat er geen kosten aan zijn verbonden, echter dient de coach c.q. mentor zelf te beschikken over de gewenste leiderschapsstijl, zodat overige schoolleiders zich kunnen spiegelen aan de coach of mentor. Dit kan een valkuil vormen; tot in hoeverre kan BOOR er zeker van zijn dat de coach of mentor zelf onderwijskundig leiderschap hanteert en dit overbrengt? Aan de hand van deze gegevens zal er in het volgende hoofdstuk aanbevelingen worden geformuleerd met betrekking tot leiderschapsontwikkeling binnen stichting BOOR.

7. Conclusies en aanbevelingen

7.1 Inleiding

In dit slothoofdstuk wordt de conclusie van de scriptie beschreven. Allereerst zal er een antwoord worden gegeven op de centrale vraag. Vervolgens zullen er aanbevelingen over leiderschapsontwikkeling worden geformuleerd. Tevens komen de maatschappelijke en wetenschappelijke implicaties van dit onderzoek aan bod. Tot slot wordt dit onderzoek gereflecteerd, waarbij ingegaan wordt op theoretische en praktische beperkingen van het onderzoek en zullen er aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek worden geformuleerd.

7.2 Beantwoording centrale vraag

In deze paragraaf zal er een antwoord worden gegeven op de centrale vraag, die als volgt luidt: *“op welke wijze kan worden bevorderd dat schooldirecteuren in het primair onderwijs een onderwijskundige leiderschapsstijl ontwikkelen die leidt tot opbrengstgericht werken?”* Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zullen de deelvragen in de volgende sub paragrafen beknopt uitgewerkt worden.

7.2.1 De huidige leiderschapsstijl van de schooldirecties

Uit de resultaten van de Multifactor Leadership Questionnaire is naar voren gekomen dat de schoolleiders van stichting BOOR voornamelijk een transformationele leiderschapsstijl hebben. Op een schaal van één tot en met vijf scoren zij een gemiddelde van 4,12. Tevens zijn de gemiddelden van de leiderschapsdimensies van transformationeel leiderschap relatief hoog; de schoolleiders hebben gemiddelden tussen de 3,9 en 4,2. Wanneer er wordt gekeken naar transactioneel leiderschap, blijkt dat deze leiderschapsstijl een lager gemiddelde heeft, namelijk een 2,9. De leiderschapsstijl laissez-faire komt nooit tot nauwelijks voor onder de schoolleiders van stichting BOOR; het heeft een gemiddelde van 1,69. De leiderschapsstijl van de schoolleiders kan dus gedefinieerd worden als voornamelijk transformationeel en deels transactioneel.

Tevens blijkt dat de controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, type school, het aantal jaren werkzaam in de huidige functie en de vraag of er sprake is van eerdere leidinggevende ervaring in een andere functie (zo ja, hoeveel jaar) geen significante invloed dan wel samenhang hebben met de huidige leiderschapsstijl. De controlevariabelen functie, eerdere leidinggevende ervaring en de direct ondergeschikten hebben wel invloed op de huidige leiderschapsstijl. Echter zijn deze verbanden als zwak te definiëren. Enkel de controlevariabele aantal indirect ondergeschikten heeft

een sterke negatieve invloed op transformationeel leiderschap, de transformationele dimensies idealized influence (attributed) en individualized consideration en de transactionele dimensie contingent reward.

7.2.2 De discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie gering is. Zoals in het theoretisch kader is uitgewerkt, vertoont onderwijskundig leiderschap overeenkomsten van zowel transformationele als transactionele leiderschapselementen. De gewenste situatie is dat deze elementen vaak tot altijd voorkomen. Op het gebied van transformationeel leiderschap is de discrepantie zeer beperkt; de elementen van deze leiderschapsstijl worden – naar eigen zeggen van de schoolleiders – in voldoende mate toegepast. De gemiddelden van de transformationele elementen liggen tussen de 3,9 en 4,2. Echter is de discrepantie op het gebied van transactionele leiderschapselementen binnen onderwijskundig leiderschap groter. Een belangrijk element van onderwijskundig leiderschap betreft het monitoren van de doelen (de leiderschapsdimensie management by exception active). De schoolleiders hebben hierop een gemiddelde van 3,0. Dit betekent dat de doelen soms worden gemonitord. Hieruit kan geconcludeerd worden dat transactionele leiderschapselementen ontwikkeld dienen te worden opdat de schoolleiders voldoen aan alle aspecten van onderwijskundig leiderschap.

7.2.3 Het toepassen van theorieën over leiderschapsontwikkeling bij de schoolleiders

Allereerst is er gekeken of stichting BOOR voldoet aan de organisatorische voorwaarden die noodzakelijk zijn voor leiderschapsontwikkeling. Dit blijkt niet het geval te zijn; aan de meeste voorwaarden wordt niet voldaan. Een belangrijke reden hiervoor is dat BOOR niet beschikt over de financiële middelen om te voldoen aan het gros van de voorwaarden; salarisverhogingen, beloningen en het brengen van externe sprekers zijn enkele voorbeelden van de organisatorische voorwaarden die niet mogelijk zijn vanwege het gebrek aan financiële middelen. Dit gebrek betekent ook dat de methoden voor leiderschapsontwikkeling geen financiële kosten met zich mogen meebrengen. Tevens zijn sommige methoden minder toepasbaar in het onderwijs. Hieronder zal puntsgewijs opgesomd worden tot in hoeverre de vijf ontwikkelingsmethoden die Van Wart (2012) beschrijft, toegepast kunnen worden binnen stichting BOOR.

- Individuele leerplannen zijn van belang om de leerdoelen van de schoolleiders in kaart te brengen en te beoordelen. Een belangrijke voorwaarde om dit toe te passen is dat er voldoende toezicht op wordt gehouden door de kennisedewerkers of de bovenschoolse managers binnen stichting BOOR. De leerdoelen van de schoolleiders in een bepaald

tijdsbestek geëvalueerd te worden door de betreffende kennismedewerker dan wel bovenschoolse manager.

- Functieroulatie heeft als voordeel dat de schoolleiders nieuwe inzichten opdoen. Echter, doordat de schoolleider het eerste aanspreekpunt voor verschillende stakeholders is, kan het rouleren van functies leiden tot onduidelijkheid. Een voorwaarde om functieroulatie toe te passen is dat de omgeving van de scholen duidelijk wordt geïnformeerd. Echter leidt functieroulatie tot meer administratieve lasten voor BOOR, gezien het salaris van een schoolleider onder andere verbonden is aan de grootte van de school, het type onderwijs en het aantal bestuurlijke taken. Wanneer men besluit om over te gaan tot functieroulatie dienen er veel administratieve handelingen te worden verricht. Hierdoor is het inzetten van functieroulatie lastig haalbaar.
- Gespecialiseerde opdrachten gericht op ontwikkeling kan gezien worden als een aanvulling op de reguliere werkzaamheden, door bijvoorbeeld een taskforce op te richten. Een conditie voor succes is dat dergelijke opdrachten in verband moeten staan met onderwijskundig leiderschap. Tevens dient er niet enkel gekozen te worden voor ervaren schoolleiders die wellicht de werkzaamheden efficiënt kunnen uitvoeren, maar dient er juist aandacht te worden besteed aan onervaren leidinggevend.
- Coachen komt binnen stichting BOOR enkel voor onder startende schoolleiders. Een voorwaarde voor deze methode is dat het wordt toegepast onder alle schoolleiders en dat de coach in dit geval een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteert. Hierdoor zullen de overige leiders zich spiegelen aan hen. Echter dient stichting BOOR hierbij zeker te weten welke schoolleider een onderwijskundige leiderschapsstijl hanteert. Er is dus sprake van haken en ogen bij het inzetten van deze methode om leiderschap te ontwikkelen.
- Voor mentorschap geldt dezelfde voorwaarde als bij coachen; de mentor dient een onderwijskundige leiderschapsstijl te hanteren opdat schoolleiders zich zullen spiegelen. De coach dan wel mentor dient dus in principe een rolmodel te zijn voor de overige schoolleiders.

Duidelijk wordt dat niet alle methoden om leiderschap toepasbaar zijn in het onderwijs, dan wel bij stichting BOOR. Zo zijn er teveel beperkingen aan functieroulatie, waardoor dit niet direct resultaat zal opleveren. Het zal eerder leiden tot een toename van de administratieve lasten voor BOOR services. Ook kan het zijn dat gespecialiseerde opdrachten die gericht zijn op ontwikkeling juist leidt tot een toename van de werkdruk. In het algemeen kan gesteld worden dat de schoolleiders lange werkdagen maken gezien hun autonomie en brede pakket aan werkzaamheden.

7.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf zal er antwoord worden gegeven op de laatste deelvraag, die als volgt luidt: *“tot welke aanbevelingen over leiderschapsontwikkeling leidt de vergelijking tussen theorie over leiderschapsontwikkeling en de situatie bij stichting BOOR?”*

Duidelijk is geworden dat stichting BOOR geen financiële middelen beschikbaar heeft die besteedbaar zijn aan leiderschapsontwikkeling. Er moet dus worden geroeid met de riemen die er zijn. Aan de hand van de leiderschapsontwikkeling theorieën die Van Wart heeft opgesteld, zullen er aanbevelingen worden geformuleerd die toepasbaar zijn om onderwijskundig leiderschap te kunnen ontwikkelen onder schoolleiders. Deze aanbevelingen zijn normatief opgesteld. Dit heeft te maken met de beperkingen van dit onderzoek; doordat de schoolleiders van stichting BOOR hun eigen leiderschapstijl in kaart hebben gebracht, is er een grote kans dat zij zichzelf hebben geprofileerd als de ‘ideale’ leider in het onderwijs. Hierdoor zijn de aanbevelingen bewust niet gebaseerd op de bevindingen van dit onderzoek. Stichting BOOR kan leiderschapsontwikkeling mogelijk maken door middel van de volgende methoden:

- *Het introduceren van individuele leerplannen onder alle schoolleiders.*

Om onderwijskundig leiderschap te ontwikkelen onder de schoolleiders is het van belang dat de gewenste doelstellingen in duidelijk in kaart worden gebracht. Zo dient er vermeld te worden welke elementen onderwijskundig leiderschap bevat en tot in hoeverre de schoolleiders denken hieraan te voldoen. De prestaties die door schoolleiders worden geleverd dienen te worden beschreven in deze individuele leerplannen. Toezicht op de leerplannen kan worden gehouden door de bovenschoolse managers of de kennismedewerkers van stichting BOOR; zij houden ten slotte al toezicht op leerkrachten. De focus binnen stichting BOOR ligt momenteel teveel op de prestaties van leerkrachten. Echter is het juist van belang om de focus te leggen op schoolleiders, gezien zij een grote rol spelen in het vergroten van leerlingprestaties. Door eens per half jaar de individuele leerplannen te bespreken en bij te stellen worden de doelstellingen gemonitord en kan de voortgang van onderwijskundig leiderschap in de gaten worden gehouden. Dit leidt ertoe dat BOOR voldoet aan de organisatorische voorwaarde ‘het bieden van voldoende tijd om te leren vanuit de eigen ervaringen’, en ‘het bieden van feedback en institutionele steun’.

- *Het bieden van gespecialiseerde opdrachten die gericht zijn op ontwikkeling.*

Hierbij dient gedacht te worden aan opdrachten die de huidige werkzaamheden van schoolleiders aanvullen. Zo kan stichting BOOR ervoor kiezen om schoolleiders een beleidsnotitie te laten schrijven over onderwijskundig leiderschap. Op deze wijze krijgt men inzicht over de denkwijze van schoolleiders met betrekking tot (de ontwikkeling van)

onderwijskundig leiderschap. Tevens kunnen er kringen worden opgericht, waarbij schoolleiders bijeen komen, bepaalde (terugkerende) opdrachten die gericht zijn op onderwijskundig leiderschap uitvoeren en elkaar hierop evalueren. Dit kan door middel van fictieve cases worden gerealiseerd. Hiermee wordt ook voldaan aan de organisatorische voorwaarde 'het bieden van terugkerende opdrachten' en 'het evalueren van supervisors in het realiseren van leiderschapsontwikkeling'.

- *Introduceren van mentorschap.*

Er is bewust niet gekozen voor coachen, doordat er bij mentorschap meer sprake is van een ervaren medewerker die als rolmodel fungeert. Bij mentorschap wordt gedacht aan ervaren schoolleider, die een groep schoolleiders onder zich zal nemen en zich zal ontfemen over hen. Hierbij is het van belang dat het niet enkel gaat over de organisatiecultuur en carrièremogelijkheden, maar dat er juist aandacht wordt besteed aan de aspecten van de functie, waarin onderwijskundig leiderschap een belangrijke rol vervult.

Wanneer stichting BOOR deze aanbevelingen opvolgt, wordt er voldaan aan drie zeer belangrijke organisatorische voorwaarden, namelijk (1) het bieden van een reeks leiderschapsprogramma's, (2) het integreren van projecten in formele ontwikkelprogramma's en (3) een proactieve houding creëren in het ontwikkelen van een lerende organisatie, waarin sprake is van openheid en nieuwe ideeën worden omarmd'. Hierdoor zullen medewerkers het gevoel krijgen dat er wordt geïnvesteerd in hen, waardoor zij meer open zullen staan voor dergelijke methoden.

7.4 Theoretische opbrengst

Dit onderzoek heeft geleid tot bepaalde inzichten met betrekking tot onderwijskundig leiderschap. Veel wetenschappelijke studies die zich richten op onderwijskundig leiderschap kijken enkel naar de vraag wat voor invloed onderwijskundig leiderschap heeft op de leerlingprestaties. De bijdrage van dit onderzoek aan de wetenschappelijke literatuur heeft betrekking op het feit dat de meeste studies stilstaan bij de effecten van onderwijskundig leiderschap en niet beschrijven op welke wijze onderwijskundig leiderschap ontwikkeld kan worden. Door de theorieën van Van Wart (2012) te koppelen aan het onderwijsveld is in dit onderzoek duidelijk weergegeven hoe onderwijskundig leiderschap in de praktijk kan worden gerealiseerd. Tevens heeft het onderzoeken van bestaand materiaal geleid tot een belangrijk inzicht; het was al bekend dat onderwijskundig leiderschap deels complementair is aan transformationeel leiderschap. Dit onderzoek heeft aangetoond dat onderwijskundig leiderschap veel overeenkomsten toont met de dimensies van het full range model of leadership van Bass (1985). Drie van de vier dimensies van transformationeel leiderschap kunnen gezien worden als elementen van onderwijskundig leiderschap, namelijk inspirational motivation,

individualized consideration en idealized influence. Tevens kunnen twee van de drie dimensies van transactioneel leiderschap ook worden gezien als elementen van onderwijskundig leiderschap, namelijk contingent reward en management by exception active.

7.5 Beperkingen van dit onderzoek

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek zijn er bewuste keuzes gemaakt. Sommige keuzes hebben geleid tot theoretische en maatschappelijke beperkingen. Deze beperkingen zullen in de onderstaande sub paragrafen worden toegelicht.

7.5.1 Theoretische beperkingen

Na het uitzetten van de vragenlijst en het uitvoeren van de analyses kwam een belangrijke theoretische beperking naar voren; het operationaliseren van onderwijskundig leiderschap door middel van transformationeel en transactioneel leiderschap bleek niet een goede keuze te zijn geweest. Transformationeel en transactioneel leiderschap bevatten meer elementen dan onderwijskundig leiderschap bevat. Het meten van onderwijskundig leiderschap middels transformationeel en transactioneel leiderschap verliep moeizaam. Het enige doel van onderwijskundig leiderschap is het verhogen van de leerlingprestaties, terwijl transformationeel en transactioneel leiderschap voornamelijk betrekking hebben op de relatie tussen de leidinggevende en ondergeschikten. Dit leidt dan ook tot het discussiepunt die in paragraaf 7.7 is beschreven.

7.5.2 Maatschappelijke beperkingen

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek zijn er verschillende keuzes afgewogen en genomen. In deze paragraaf zullen de beperkingen van deze keuzes worden toegelicht. Terwijl dit onderzoek in volle gang was, werd het steeds duidelijker dat stichting BOOR moest bezuinigen om financieel gezond te zijn. Echter bleek het invoeren van aanbestedingen en het bezuinigen op materiaal niet voldoende; ook in het scholenveld moest er bezuinigd worden. Tijdelijke aanstellingen werden niet verlengd, vacatures mochten enkel intern opengesteld worden, de vaste vervangingspool werd opgeheven en scholen moesten zelf 143 FTE inleveren voor de vervangingspool. Hierdoor was er veel onzekerheid en onrust onder de leerkrachten en schoolleiders.

In eerste instantie was het idee dat de MLQ uitgezet zou worden onder de leerkrachten; zij zouden hun schoolleiders beoordelen. Echter, de bezuinigingen leidden ertoe dat er veel weerstand was vanuit het scholenveld richting het bestuur van BOOR. Hierdoor werd het laten invullen van de MLQ door leerkrachten onhaalbaar. Veel leerkrachten vonden dat de bezuinigingen de schuld waren vanwege mismanagement door het bestuur van BOOR. Hierdoor werd de vragenlijst uitgezet onder

de schoolleiders. Zij moesten dus hun eigen leiderschapsstijl in kaart brengen. Dit heeft er toe geleid dat men sociaal wenselijke antwoorden heeft gegeven. Om dit tegen te gaan werd duidelijk aangegeven dat de gegevens vertrouwelijk behandeld zouden worden en niet tot individuen te herleiden zouden zijn. De financiële onzekerheid van stichting BOOR en het wellicht verliezen van banen heeft als gevolg gehad dat medewerkers, ondanks gegarandeerde anonimiteit, toch sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Het kan namelijk onmogelijk het geval zijn dat de schoolleiders zeer hoog scoren op vrijwel alle elementen van transformationeel leiderschap.

7.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Na het uitvoeren van dit onderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen worden geformuleerd voor eventueel vervolgonderzoek. Om onderwijskundig leiderschap te kunnen meten, is het van belang dat er gebruik wordt gemaakt van een instrument die zich specifiek richt op deze leiderschapsstijl. Hierdoor hoeft men niet onderwijskundig leiderschap aan de hand van transformationeel en transactioneel leiderschap te operationaliseren. Een andere aanbeveling richt zich op de sociaal wenselijke antwoorden. Een vragenlijst als de MLQ dient niet alleen onder de leidinggevendenden te worden uitgezet, maar juist vooral onder de medewerkers. De gedachte hierachter is dat medewerkers op eerlijke(re) wijze de leiderschapsstijl van hun leidinggevende zullen beschrijven. Tot slot richt de laatste aanbeveling zich op het houden van (diepte)interviews. Deze zullen wellicht geen uitkomst bieden bij het beschrijven van de leiderschapsstijl, maar hierdoor zullen de aanbevelingen wel beter aansluiten in de praktijk bij stichting BOOR.

7.7 Discussiepunt

Na het uitvoeren van dit onderzoek ben ik me steeds meer gaan afvragen of de nadruk op leiderschap om opbrengstgericht werken te realiseren relevant is. Twintig jaar geleden was het wellicht anders, maar tegenwoordig hebben schoolleiders in eerste instantie weinig tot geen contact met leerlingen. De leerkracht dient in dit hele proces centraal te staan. Ten slotte zijn hun degenen die elke dag onderwijs bieden aan de leerlingen. Leerkrachten handelen vaak autonoom; ze dienen zich te houden aan bepaalde leerdoelen, maar de invulling ervan staat vaak vrij. De onderwijskundige schoolleider kan invloed uitoefenen op de motivatie en werkzaamheden van de leerkrachten, maar daar blijft het ook bij. Om opbrengstgericht werken te realiseren dient de aandacht te liggen bij de leerkrachten en hun werkzaamheden. Op welke wijze vullen ze de leerdoelen in? Hoe reageren leerlingen hierop? Is er sprake van een verbetering dan wel verslechtering van de resultaten? Mijn inziens dienen dergelijke vragen centraal te staan in plaats van de wijze waarop de schoolleider onder andere de missie en visie uitspreekt.

Literatuurlijst

Boeken en artikelen

- Ahaus, K. & Haan, E. de (2010). *Integraal klachten-management: inspiratiebron voor klantloyaliteit, merkreputatie en kwaliteitsverbetering*. Deventer: Uitgeverij Kluwer.
- Aydoğdu, S., & Aşıkıl, B. (2011). The Effect of Transformational Leadership Behavior on Organizational Culture: An Application in Pharmaceutical Industry. *International Review of Management and Marketing*, 1(4), 65-73.
- Bamburg, J.D., & Andrews, R.L. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. Boston: American Educational Research Association.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1989). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B.M. (1990). *Stogdill's handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B.M. (1996). Is There Universality in the Full Range Model of Leadership? *International Journal of Public Administration*, 19 (6), 731-61.
- Blase, J.J. & Blase, J.R. (1999) Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 349-378.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, R., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Brislin, R.W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Bruggencate, G.C. ten (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Brungardt, C. (1997). The making of leaders: A review of the research in leadership development and education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 3(3), 81-95.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Cole, M.S., Bedeian, A.G., & Feild, H.S. (2006). The Measurement Equivalence of Web-Based and Paper-and-Pencil Measures of Transformational Leadership: A Multinational Test. *Organizational Research Methods*, 9(3), 339-368.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement: What the Research says*. Virginia, VA: ACSD
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, Vol. 37(1), 15-24.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new Structure for School Leadership*. Washington D.C.: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2007). *Leiderschap in een cultuur van verandering*. 's Gravenhage: Reed Business
- Fullan, M. (2009). *Zes geheimen van verandering*. Vlissingen: Bazalt.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: framework for judgements. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 38 No. 3, pp. 204-333.
- Grift, W. van de (1985). *Het meten van onderwijskundig leiderschap*. Amsterdam: SCO.
- Grift, W. van de (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap en gemiddelde leerlingprestaties. In: J. Scheerens & W. Stoel, *Effectiviteit van onderwijsorganisaties*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Groot, F., Huijbregts, S., Kooijman, H. (2007). *Aan de slag op zeer zwakke scholen*. Verslag van een onderzoek naar oorzaken, analyse, methodes en de constructie van verbeterplannen. CPS Amersfoort.
- Hallinger, P. (1992). School Leadership Development: An Introduction. *Education and Urban Society*, 24(3), 300-16.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hartog, D.N. den, Muijen, J.J. van & Koopman, P.L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- Heck, R. (2003). Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In: Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development*. (pp. 237-256). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). *Development of the Leader Behavior Description Questionnaire*. In: Stogdill, R.M. & Coons, A.E. (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
- Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap: naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein
- Keegan, A.E. & Hartog, D.M. den (2004). Transformational leadership in a project-based environment: a comparative study of the leadership styles of project managers and line managers. *International Journal of Project Management*, 22, 609-617.
- Ledoux, G., Blok, H. & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm instituut.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2000). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Buckingham.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Maeyer, S. de & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.
- Marzano, R.J., Waters, J.T., & McNulty, B.A. (2004). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2012). *Wat werkt: bovenschools leiderschap. Opbrengstgericht besturen*. Vlissingen: Bazalt Educatieve Uitgaven
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P.W. Thurston & L.S. Lotto (Eds.), *Advances in Educational Administration*, Vol. 1: Changing perspectives on schools (pp. 163-200). Greenwich/London: Jai Press Inc.
- Normore, A. (2003). *Professional and organizational socialization processes of school administrators: a literature review*. Paper presented at the Hawaii International Conference on Education: Honolulu
- Ozaralli, N. (2003). Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24, No. 6, pp 335-344.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361-374.
- Robert, D.C. (1981). *Student leadership programs in higher education*. Carbondale, IL: ACPA Southern Illinois University Press.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *SchulVerwaltung*, Vol. 10, 329-334.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. & Witziers, B. (2004). *Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. München: Waxmann.
- Scheerens, J. & Witziers, B. (2005). *Educational leadership and student performance*. Enschede: University Twente.
- Slegers, P.J.C. (1999). *Leiding geven aan leren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Stevens, F., Bering, R., & Stevens, K. (1999). *Leren Excelleren: General Electric tegen de achtergrond van het INK-model*. Deventer, Kluwer.
- Smith, W.F. & Andrews, R.L. (1989) *Instructional leadership. How principals make a difference*. Virginia: ASCD
- Smylie, M.A., Bennett, A., Konkol, P., & Fendt, C.R. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study. In: Firestone, W.A. & Riehl, C. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 138-155). New York: Teachers College Press
- Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), Jan 1950, 1-14.
- Stoker, J.I. (2005). *Leiderschap verandert*. Rede bij de aanvaarding van ambt van bijzonder hoogleraar leiderschap en organisatieverandering aan de Rijksuniversiteit Groningen.
- Sun, H., Creemers, B.P.M., Jong, R. de, (2007) Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, pp. 93-122.
- Terry, L.D. (1995). *Leadership of Public Bureaucracies: The Administrator as Conservator*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Thiel, van S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Trottier T., Wart, M. van & Wang, X. (2008). Examining the Nature and Significance of Leadership in Government Organizations. *Public Administration Review*, 68(2), 319-333.
- van der Sanden, J.M. (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Oratie: Fontys Hogescholen.

- Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vilsteren, C.A. van (1999). *Onderwijskundig leiderschap van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: schoolleiding en vaksecties*. Enschede: Universiteit Twente.
- Verbeek, F. (2011). *Project opbrengstgericht leiderschap. Rapportage mediomonitor besturen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Verbiest, E. (2009). *Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven: Centrum voor leiderschapontwikkeling.
- Visscher A. & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Enschede: Universiteit Twente
- Vocht, A. de (2013). *Basishandboek SPSS 20. IBM SPSS Statistics*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Walker A. & Dimmock, C. (2006). Preparing leaders, preparing learners: The Hong Kong experience. *School leadership and management*, 26(2), 125-147.
- Walumbwa, F.O., Wu, C., & Orwa, B. (2008). Contingent reward transactional leadership, work attitudes, and organizational citizenship behavior: The role of procedural justice climate perceptions and strength. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 251-265.
- Wart, M. van. (2003). Public-Sector Leadership Theory: An Assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228
- Wart, M. van (2012). *Leadership in public organizations: an introduction*. New York: M.E. Sharp.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Documentatie

- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunderesultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010a). *Cluster 1: de kwaliteit van het onderwijs in cluster 1*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010b). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Rotterdam (2011). *Programma Beter Presteren. Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014*. [<http://www.onderwijsbeleid010.nl/sites/onderwijsbeleid010.nl/files/1/files/Beter-Presteren-2edruk-webversie.pdf>] geraadpleegd d.d. 15 februari 2013
- Rotterdam (2012a). *Beleidsregel Onderwijs Rotterdam 2012-2013*. [http://www.rotterdam.nl/JOS/Kinderopvang/Beleidsregel_Onderwijs_2012-2013_vastgesteld_incl_aanvulling_basisvoorziening_psz.pdf] 13 februari 2013
- Rotterdam (2012b). *Adviesrapport commissie Governance Openbaar Onderwijs*.
- Stichting BOOR (2011). *Strategisch Beleidsplan 2012-2016. Het kind voorop*.

Bijlage 1: Multifactor Leadership Questionnaire

Introductie

In het kader van mijn afstuderen aan de Erasmus Universiteit doe ik onderzoek naar leiderschapsontwikkeling binnen stichting BOOR. Dit onderzoek heeft als doel om aanbevelingen te leveren inzake het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap. Volgens het ministerie van OC&W en stichting BOOR leidt onderwijskundig leiderschap tot een verhoging van de leerprestaties binnen de scholen. Op basis van de antwoorden zal er een overzicht worden gegeven van de huidige leiderschapsstijl van leidinggevendenden binnen stichting BOOR. Deze beschrijving vormt de basis voor aanbevelingen over hoe stichting BOOR de ontwikkeling naar onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs kan stimuleren.

Lees de onderstaande instructies zorgvuldig door alvorens u start met het invullen van de vragenlijst. In deze vragenlijst worden de verschillende leiderschapsstijlen met elkaar vergeleken. De vragenlijst bevat 36 stellingen en enkele vragen over uw persoonlijke achtergrond. De stellingen hebben betrekking op de werksituatie en gaat over *de relatie tussen u als leidinggevende en uw ondergeschikten*. Lees elke uitspraak zorgvuldig en omcirkel het cijfer dat uw opinie het beste weergeeft. Omcirkel slechts één cijfer bij elke stelling, tenzij anders aangegeven.

Uiteraard zullen uw gegevens en de antwoorden die u geeft vertrouwelijk worden behandeld en uitsluitend door mij gebruikt worden voor dit onderzoek. De resultaten die uitgewerkt worden in mijn scriptie zullen niet te herleiden zijn tot individuen.

Nooit	Nauwelijks	Soms	Regelmatig	Vaak, zo niet altijd
1	2	3	4	5

N.B.: de stellingen hebben betrekking op de relatie tussen u als leidinggevende en uw ondergeschikten.

1.	Ik bied medewerkers hulp in ruil voor hun inspanningen.	1	2	3	4	5
2.	Ik onderzoek belangrijke veronderstellingen opnieuw om te zien of ze wel juist zijn.	1	2	3	4	5
3.	Ik slaag er niet in om in te grijpen, totdat de problemen ernstig worden.	1	2	3	4	5
4.	Ik vestig de aandacht op onregelmatigheden, vergissingen, uitzonderingen en afwijkingen van de norm.	1	2	3	4	5
5.	Ik vermijd het om betrokken te raken wanneer belangrijke onderwerpen aan bod komen.	1	2	3	4	5
6.	Ik praat over mijn belangrijkste waarden en overtuigingen.	1	2	3	4	5
7.	Ik ben er niet wanneer men mij nodig heeft.	1	2	3	4	5
8.	Ik zoek naar verschillende perspectieven bij het oplossen van problemen.	1	2	3	4	5
9.	Ik spreek optimistisch over de toekomst.	1	2	3	4	5
10.	Ik zorg ervoor dat anderen er trots op zijn om met mij geassocieerd te worden.	1	2	3	4	5
11.	Ik bespreek in concrete termen wie verantwoordelijk is voor het bereiken van de doelstellingen.	1	2	3	4	5
12.	Ik wacht met het ondernemen van actie tot dingen verkeerd verlopen.	1	2	3	4	5
13.	Ik spreek enthousiast over de werkzaamheden die uitgevoerd moeten worden.	1	2	3	4	5
14.	Ik leg het belang van een hoge mate van doelgerichtheid uit.	1	2	3	4	5
15.	Ik treed op als leraar en coach voor mijn medewerkers.	1	2	3	4	5
16.	Ik maak duidelijk wat men kan verwachten wanneer de doelstellingen bereikt worden.	1	2	3	4	5
17.	Ik laat zien dat ik veel waarde hecht aan het gezegde 'herstel niet wat niet stuk is' (<i>if it ain't broke, don't fix it</i>)	1	2	3	4	5
18.	Ik schuif mijn eigenbelang opzij voor het welzijn van de groep.	1	2	3	4	5
19.	Ik behandel anderen als individuen in plaats van een lid van de groep.	1	2	3	4	5
20.	Ik laat zien dat problemen chronisch moeten worden alvorens ik ingrijp.	1	2	3	4	5
21.	Ik handel op een manier die respect doet groeien voor mij bij anderen.	1	2	3	4	5
22.	Ik concentreer me volledig op het oplossen van fouten, klachten en vergissingen.	1	2	3	4	5

23.	Ik denk na over de morele en ethische gevolgen van beslissingen.	1	2	3	4	5
24.	Ik volg elke fout op de voet.	1	2	3	4	5
25.	Ik straal kracht en vertrouwen uit.	1	2	3	4	5
26.	Ik articuleer een overtuigende visie op de toekomst.	1	2	3	4	5
27.	Ik vestig mijn aandacht op het niet behalen van de normen.	1	2	3	4	5
28.	Ik vermijd het nemen van beslissingen.	1	2	3	4	5
29.	Ik beschouw een individu als iemand met verschillende behoeften, capaciteiten en ambities vergeleken met anderen.	1	2	3	4	5
30.	Ik breng anderen er toe om problemen vanuit verschillende inzichten te bekijken.	1	2	3	4	5
31.	Ik help anderen om hun sterke punten te ontwikkelen.	1	2	3	4	5
32.	Ik suggereer nieuwe manieren om een opdracht te voltooien.	1	2	3	4	5
33.	Ik stel het antwoord op dringende vragen uit.	1	2	3	4	5
34.	Ik benadruk het belang van een collectief gevoel bij een opdracht of missie.	1	2	3	4	5
35.	Ik spreek mijn voldoening uit wanneer anderen verwachtingen inlossen.	1	2	3	4	5
36.	Ik spreek mijn vertrouwen uit dat de doelen zullen worden behaald.	1	2	3	4	5

Algemene vragen

De enquête wordt afgesloten met enkele vragen die onder andere betrekking hebben op uw persoonlijke kenmerken. Deze gegevens worden enkel gebruikt voor het analyseren van de resultaten. Zo wordt er bijvoorbeeld gekeken of mannen een andere leiderschapsstijl hebben dan vrouwen.

37. Wat is uw geslacht?

1. Man
2. Vrouw

38. Wat is uw leeftijd?

1. 20-29
2. 30-39
3. 40-49
4. 50-59
5. 60-67

6. >69

39. Wat is uw functie?

1. Meerscholendirecteur
2. Schooldirecteur
3. Adjunct-directeur
4. Locatiedirecteur
5. Afdelingshoofd
6. Anders, namelijk

40. Wat is uw hoogst genoten opleiding?

1. Basisschool
2. Lager voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld VMBO, MAVO, ulo, lbo)
3. Voortgezet algemeen onderwijs (bijvoorbeeld HAVO, VWO, HBS)
4. Middelbaar beroepsonderwijs (bijvoorbeeld MBO, Leerlingwezen, WEB-middenkader en specialistenopleiding)
5. Hoger beroepsonderwijs (HBO)
6. Universitair onderwijs (WO, inclusief bijv. MBA of specialisaties)
7. Gepromoveerd (dr.)
8. Anders

41. Op wat voor type school bent u werkzaam? (u kunt meerdere antwoorden geven).

1. Basisonderwijs
2. Speciaal basisonderwijs

42. Hoeveel jaar bent u werkzaam binnen uw huidige functie?

..... Jaar

43. Heeft u hiervoor een andere leidinggevende functie uitgeoefend in het onderwijs?

1. Ja, ik heb een leidinggevende functie in het onderwijs sinds
2. Nee

44. Aan hoeveel mensen geeft u direct leiding?

1. 0-9
2. 10-19
3. 20-29

- 4. 30-39
- 5. 40-49
- 6. >50

45. Geeft u ook indirect leiding op uw werk?

- 1. Ja, aan personen
- 2. Nee

46. Waar besteedt u voornamelijk uw tijd op uw werk aan?

- 1. Financiën
- 2. Kwaliteitszorg
- 3. Personeel
- 4. Ouders
- 5. Beleidsvoorbereiding- en uitvoering
- 6. Les geven
- 7. Anders, namelijk

46. Wat is de activiteit waaropvolgend u het meeste tijd aan besteedt?

- 1. Financiën
- 2. Kwaliteitszorg
- 3. Personeel
- 4. Ouders
- 5. Beleidsvoorbereiding- en uitvoering
- 6. Les geven
- 7. Anders, namelijk

Bijlage 2: Herinnering enquête

[HOME](#) [SCHOLEN](#) [SERVICE & BELEID](#) [PERSONEELSHANDBOEK](#) [THEMA'S](#) [OVERLEG](#) [CONTACT](#)

Homepage / BOOR Actueel

29 mei 2013 [« vorig bericht](#) [bericht 0 van 419](#) [volgend bericht »](#)

Onderzoek naar leiderschapontwikkeling binnen stichting BOOR.

Op dit moment werkt binnen BOOR services een stagiair van de opleiding bestuurskunde, richting arbeid, organisatie en management aan haar afstudeeropdracht.

Deze stagiair, mw. Imge Dogru, doet onderzoek naar leiderschapontwikkeling van leidinggevend in het primair onderwijs.

Het onderzoek heeft als doel om aanbevelingen te leveren over het verder ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap. Op basis van onderzoeksresultaten zal er een overzicht worden gegeven van de huidige leiderschapstijl van leidinggevend in stichting BOOR. Deze beschrijving vormt de basis voor aanbevelingen over hoe stichting BOOR de ontwikkeling naar onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs kan stimuleren. Het onderzoek kan, als er bruikbare aanbevelingen uitkomen, de basis zijn om straks leiderschapontwikkeling binnen BOOR verder vorm te geven, en daarmee aan te sluiten op de praktijk.

Eerder dit jaar dit schooljaar is er via Ria en Yvonne informatie verzameld over opbrengstgericht leiderschap door directies. De enquête sluit hierop aan.

Het vriendelijke verzoek aan directieleden is dan ook om korte tijd vrij te maken om via onderstaande link een enquête in te vullen. Uiteraard zullen de gegevens en de antwoorden vertrouwelijk worden behandeld en uitsluitend gebruikt worden voor dit onderzoek. De resultaten die uitgewerkt worden in haar scriptie zullen niet te herleiden zijn tot individuen.

Graag verzoek ik jullie om haar enquête in te vullen via onderstaande link.

[Link](#)
[enquête](#)



Bijlage 3: Cronbach's Alpha

1. Idealized influence (attributed)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,646	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 10	12,18	2,650	,470	,578
vraag 18	11,51	4,154	,405	,597
vraag 25	11,52	4,454	,344	,632
vraag 21	11,85	3,295	,561	,478

2. Idealized Influence (behavior)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,792	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 6	12,36	3,668	,528	,776
vraag 14	12,49	3,287	,577	,753
vraag 23	12,33	2,991	,670	,705
vraag 34	12,49	3,087	,639	,721

3. Inspirational motivation

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,730	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 9	12,54	3,086	,604	,628
vraag 13	12,67	3,057	,591	,632
vraag 26	12,89	3,070	,474	,697
vraag 36	12,75	2,922	,445	,723

4. Intellectual stimulation

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,713	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 8	11,93	2,896	,492	,660
vraag 30	12,25	2,622	,527	,635
vraag 32	12,51	2,487	,559	,613
vraag 2	12,49	2,454	,446	,695

5. Individualized consideration

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,651	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 15	12,75	2,189	,584	,460
vraag 19	12,67	2,691	,361	,637
vraag 29	12,36	2,668	,573	,499
vraag 31	12,62	3,239	,250	,691

6. Cronbach's Alpha Transformationeel Leiderschap (totaal)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,902	20

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 10	78,89	72,870	,353	,907
vraag 18	78,21	74,970	,481	,899
vraag 25	78,23	74,680	,559	,897
vraag 21	78,56	71,217	,640	,895
vraag 6	78,20	73,927	,613	,896
vraag 14	78,33	75,157	,425	,901
vraag 23	78,16	72,639	,599	,896
vraag 34	78,33	72,857	,591	,896
vraag 9	77,98	75,250	,479	,899
vraag 13	78,11	72,737	,686	,894
vraag 26	78,33	71,357	,712	,893
vraag 36	78,20	74,394	,416	,901
vraag 8	77,93	75,396	,533	,898
vraag 30	78,25	73,222	,650	,895
vraag 32	78,51	72,787	,657	,895
vraag 29	77,95	74,014	,613	,896
vraag 2	78,49	73,887	,481	,899
vraag 31	78,21	75,970	,412	,901
vraag 19	78,26	75,597	,357	,903
vraag 15	78,34	71,030	,685	,893

7. Contingent Reward

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,677	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 1	11,67	4,157	,368	,673
vraag 11	11,31	3,985	,588	,536
vraag 16	11,57	3,615	,611	,506
vraag 35	11,38	4,405	,312	,706

8. Management-by-Exception (active)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,712	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 4	8,74	5,630	,589	,603
vraag 22	9,10	5,290	,608	,584
vraag 24	9,46	5,619	,418	,701
vraag 27	9,15	5,561	,414	,706

9. Management by Exception (passive)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,476	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 3	6,89	4,003	,294	,400
vraag 12	6,84	3,506	,308	,372
vraag 17	5,39	3,976	,053	,638
vraag 20	6,95	2,748	,534	,117

10. Transactioneel leiderschap (totaal)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,694	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 3	34,34	27,863	,183	,693
vraag 12	34,30	28,645	,033	,716
vraag 17	32,85	26,961	,147	,706
vraag 20	34,41	28,579	,028	,719
vraag 1	32,51	25,254	,381	,667
vraag 4	32,74	23,197	,666	,625
vraag 11	32,15	24,828	,546	,648
vraag 16	32,41	23,946	,578	,639
vraag 22	33,10	23,923	,517	,645
vraag 24	33,46	24,719	,359	,671
vraag 27	33,15	23,928	,426	,659
vraag 35	32,21	26,937	,207	,693

11. Laissez-faire leiderschap

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,748	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vraag 28	5,15	3,261	,662	,619
vraag 33	4,80	3,127	,560	,685
vraag 5	5,31	3,718	,547	,688
vraag 7	4,95	4,114	,421	,750

Bijlage 4: Resultaten beschrijvende analyse

Report											
	IdealizedInflu enceAttributed	InspirationalM otivation	IntellectualSti mulation	Individualized Consideration	ContingentRew ard	Management ByExceptionA ctive	LaissezfaireL eadership	Transformatio neelLeidersc hap	Management ByExceptionP assive	Transactione elLeiderscha p	IdealizedInflu enceBehavior
Mean	3,9221	4,2377	4,0984	4,2008	3,8279	3,0369	1,6844	4,1197	1,7978	2,8875	4,1393
N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Std. Deviation	,60129	,55608	,51494	,51805	,63663	,74838	,60364	,45067	,66466	,45277	,58189
Median	4,0000	4,2500	4,2500	4,2500	3,7500	3,0000	1,5000	4,1500	1,6667	2,9167	4,0000
Grouped Median	3,9875	4,2750	4,1600	4,2788	3,8824	2,9706	1,5417	4,1500	1,7222	2,9259	4,1711
Std. Error of Mean	,07699	,07120	,06593	,06633	,08151	,09582	,07729	,05770	,08510	,05797	,07450
Sum	239,25	258,50	250,00	256,25	233,50	185,25	102,75	251,30	109,67	176,14	252,50
Minimum	2,00	2,50	2,50	2,50	2,00	1,75	1,00	2,60	1,00	1,83	2,25
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,25	4,85	4,00	3,69	5,00
Range	3,00	2,50	2,50	2,50	3,00	3,25	2,25	2,25	3,00	1,86	2,75
First	3,75	4,75	4,50	4,75	4,50	2,50	1,50	4,45	1,67	2,89	4,50
Last	4,75	5,00	5,00	4,50	4,50	3,75	2,00	4,85	1,00	3,08	5,00
% of Total Sum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Variance	,362	,309	,265	,268	,405	,560	,364	,203	,442	,205	,339
Kurtosis	,954	,313	1,633	1,207	-,005	-,057	,048	2,237	,503	-,190	1,991
Std. Error of Kurtosis	,604	,604	,604	,604	,604	,604	,604	,604	,604	,604	,604
Skewness	-,875	-,594	-1,049	-,878	-,537	,527	,899	-1,146	,736	-,500	-1,080
Std. Error of Skewness	,306	,306	,306	,306	,306	,306	,306	,306	,306	,306	,306
Harmonic Mean	3,8102	4,1566	4,0216	4,1272	3,7067	2,8627	1,5044	4,0620	1,5756	2,8087	4,0372
Geometric Mean	3,8704	4,1989	4,0625	4,1661	3,7705	2,9485	1,5886	4,0926	1,6827	2,8497	4,0927

Bijlage 5: Resultaten effectgrootte (sterkte van het verband)

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Idealized Influence Attributed * Functie	-,226	,051	,258	,067

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Idealized Influence Behavior * Functie	,218	,048	,229	,052

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Transactoneel Leiderschap * Functie	,293	,086	,336	,113

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Management by Exception passive * Functie	,322	,103	,330	,109

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Management by Exception active * Eerdere leidinggevende ervaring	,278	,077

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Transactoneel Leiderschap * Direct ondergeschikten	-,245	,060	,339	,115

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Individualized Consideration * Indirecte leiding	,228	,052

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Transformationeel Leiderschap * Aantal Indirect Ondergeschikten	-,514	,264	,682	,466

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Idealized Influence Attributed * Aantal Indirect Ondergeschikten	-,663	,439	,839	,704

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Individualized Consideration * Aantal Indirect Ondergeschikten	-,609	,371	,619	,383

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Contingent Reward * Aantal Indirect Ondergeschikten	-,447	,200	,609	,371