

# OPBRENGSTGERICHT LEIDERSCHAP

*De samenhang tussen kenmerken van leiderschap en de implementatie van ICT in het primair onderwijs.*

---

Master-thesis onderwijskunde, ontwerp en advisering

Naam:	Jochem Vreeke
Student nr.:	3508757
Begeleiding Kennisnet:	Alfons ten Brummelhuis Sylvia Peters
Begeleidende docent:	Frans Prins
Tweede beoordelaar:	Hester van Breda
Datum:	September 2011



## **Inhoud**

<i>Titel</i> .....	4
<i>Korte samenvatting</i> .....	4
<i>1. Onderzoek</i> .....	5
1.1 Inleiding .....	5
1.2 Voorliggend onderzoek.....	5
<i>2 Theoretisch kader</i> .....	6
2.1 ICT in het onderwijs .....	6
2.2 Innovatie en de professionele ontwikkeling van docenten.....	7
2.3 Verschillende vormen van leiderschap .....	8
2.3.1 Effectief leiderschap.....	9
2.3.2 Transformatief en transactioneel leiderschap .....	10
2.3.3 Total Quality Management.....	10
2.3.4 Onderwijskundig leiderschap (Instructional leadership) .....	11
2.3.5 Overeenkomsten en verschillen van de behandelde leiderschapsstijlen.....	14
2.4 Opbrengstgericht leiderschap .....	15
2.4.1 Drie kenmerken van Opbrengstgericht leiderschap .....	16
2.4.1 Intellectuele ondersteuning.....	17
2.4.2 Doel en resultaatgericht.....	17
2.4.3 Visionair leiderschap.....	18
<i>3. Voorlopers, volgers en achterblijvers</i> .....	18
<i>4 Onderzoeksvraag en hypothese</i> .....	21
<i>5 Methode</i> .....	22
5.1 Deelnemers .....	22
5.2 Instrumenten .....	23
5.3 Design en procedure .....	25
5.4 Analyse.....	25
<i>6 Resultaten</i> .....	26
6.1 Betrouwbaarheid variabelen .....	26
6.2 Samenhang tussen opbrengstgericht leiderschap en de mate van implementatie .....	26
<i>7 Conclusie en discussie</i> .....	28
7.1 Opbrengstgericht leiderschap en de implementatie van ICT .....	28
7.2 Visionair leiderschap en de implementatie van ICT .....	29
7.3 Intellectuele ondersteuning en de implementatie van ICT .....	30
7.4 Doel en resultaat gerichtheid en de implementatie van ICT .....	31
7.5 Nul hypothese en kanttekeningen .....	32
7.5.1 Wijze van dataverzameling .....	32
7.5.2 Volgers en voorlopers.....	33
7.5.3 Perceptie.....	34
7.5.4 Terminologie.....	34
7.5.5 Aanbevelingen.....	34
<i>Referenties</i> .....	36
<i>Bijlage 1 Samenstelling vragenlijst opbrengstgericht leiderschap(OGI)</i> .....	40

## Titel

**Opbrengstgericht leiderschap;** de samenhang tussen kenmerken van leiderschap en de implementatie van ICT in het primair onderwijs.

## Korte samenvatting

Voor u ligt de scriptie over het onderzoek naar de invloed van opbrengstgerichtleiderschap en implementatie van ICT in het primair onderwijs.

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de afsluiting van de master onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de stichting Kennisnet, afdeling onderzoek. In dit onderzoek is er gekeken naar de mogelijkheden van de (school)leider om een implementatie van een innovatie te beïnvloeden.. Er is met name gekeken naar specifieke kenmerken van opbrengstgericht leiderschap die invloed hebben op verschillende groepen in een organisatie. Vanuit verschillende theoretische oogpunten is een nieuw leiderschapstheorie ontwikkeld, namelijk opbrengstgericht leiderschap. Opbrengt gericht leiderschap heeft als kenmerken intellectuele ondersteuning, doel en resultaatgerichtheid en visionair leiderschap. Er was grote en significante samenhang gevonden tussen de kenmerken van opbrengstgerichtleiderschap en de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs. Deze uitkomsten van het onderzoek bieden handvatten voor schoolleiders in het implementatie proces van ICT in hun school en in het ondersteunen van hun docenten en in het bewaken van het implementatie proces. De mate van implementatie was gemeten aan de hand van de perceptie van de schoolleider. Dit had als resultaat dat het beeld wat de schoolleider had, niet gecorrigeerd kon worden door de perceptie van de docent over de mate van implementatie. Om deze reden verliest de resultaten van dit onderzoek kracht. Dit geeft dan ook aanleiding tot een vervolg onderzoek.

## 1. Onderzoek

### 1.1 Inleiding

Het onderwijs is een veelbesproken onderwerp in de hedendaagse samenleving. Zeker in de afgelopen tijd is er veel discussie geweest over het Nederlandse onderwijs. De bezuinigingen van de overheid en de plannen voor onderwijsvernieuwingen zoals *'passend onderwijs'* doen veel stof opwaaien in de media en daar buiten. Denk bijvoorbeeld aan de studentenprotesten in Den Haag. Deze onderwijsvernieuwingen, die vanuit de overheid worden gecoördineerd, worden de scholen opgelegd en hebben een topdown karakter (Dijsselbloem, 2008). De traditionele beleidsvorming heeft een sterk hiërarchisch gestuurd proces van beleidsvorming. Doordat scholen een steeds groter beleidsvoerend vermogen krijgen, roept dit weerstand op bij de scholen die een steeds meer autonomie krijgen. (Ten Bruggencate, 2009). Daarnaast is het een trend om steeds meer te richten op de leerresultaten in het onderwijs (Vriens, 2010). Hoe goed presteert een school en wat voor cijfer krijgt deze school van de betrokkenen? Dit is een vraag die steeds meer meespeelt bij ouders voor de keuze voor de school voor hen kinderen. De effectiviteit van het onderwijs speelt een grote rol. Hierdoor verandert de rol van schoolleider in manager van systemen en budgetten en pr-persoon. Dit alles om een meer effectieve vorm van leiderschap.

### 1.2 Voorliggend onderzoek

In het voorliggend onderzoek is gezocht naar meer kennis en inzicht in (school)leiderschap bij de implementatie van ICT in het onderwijs aan de hand van de bestaande literatuur. Door te kijken naar acties, verantwoordelijkheden en vaardigheden van de leider is er een verband gezocht tussen de leiderschapskwaliteiten en de implementatie van ICT in het primair onderwijs. Dit onderzoek is een vervolg op het onderzoek van Schut (2010) dat voor de start van dit onderzoek werd afgerond bij Kennisnet. In het onderzoek van Schut (2010), dat een explorerend karakter had, is aan de hand van een multiple casestudie gekeken naar de invulling van leiderschap en de relatie tot de implementatie van ICT in het onderwijs. Het onderzoek van Schut (2010) was een vervolg op een onderzoek naar school ontwikkelingen dat werd uitgevoerd tijdens het Leren Met Meer Effect programma (LMME 2). In het LMME programma wordt er door scholen geëxperimenteerd met inzet van nieuwe vormen van ICT. In het onderzoek van Schut (2010) is verdieping gezocht naar de rol van de schoolleider met betrekking tot de ambitie van de school om het onderwijs te transformeren met de implementatie van ICT. In dit onderzoek kwam naar voren dat bij de implementatie van de verandering, in dit geval de implementatie van ICT, in veel gevallen de verleidingstrategie wordt gebruikt. Dat wil zeggen, dat via de voorlopers en innovatoren getracht wordt de volgers en achterblijvers te stimuleren. Er is veel aandacht voor succeservaringen en de enthousiasme van de voorlopers en beduidend weinig aandacht voor de meerderheid van het team die niet mee

blijkt te komen, ofwel voor de volgers en achterblijvers. Schut (2010) concludeert dat hier een bewuste strategie ontbreekt. Vanuit dit perspectief, vanuit een ontbrekende strategie van de schoolleider om de meerderheid van de docenten te bereiken, is er in deze thesis meer onderzoek gedaan. Er is meer onderzoek gedaan in wat de mogelijkheden van de leider is om deze groep wel te bereiken en of te beïnvloeden.

Afgelopen decennia is er steeds meer een cultuur ontstaan van resultaatgerichtheid in het onderwijs. De focus van ouders ligt steeds meer op scores van gestandaardiseerde toetsen en rapporten van schoolinspectie bij de schoolkeuze voor hun kind. Er was verwacht dat het onderwijs mee zou groeien en anticiperen aan deze cultuur van cijfers en scores. In de huidige praktijk blijkt echter dat hiervoor nog niet de focus ligt. Nog te vaak ligt de focus op nieuwe leermiddelen of technologie. De vraag die dan speelt is dan bijvoorbeeld “hoe kunnen we gebruik maken van laptops?”. Terwijl dit eigenlijk een antwoord zou moeten zijn op de vraag “hoe kunnen we de studieresultaten van de studenten verbeteren?”. Om deze aanpak te veranderen is een nieuwe vorm van leiderschap nodig, namelijk opbrengstgericht leiderschap. Opbrengstgericht leiderschap is een samenstelling van leiderschapskenmerken uit verschillende theorieën. De focus van deze stijl ligt in het behalen van resultaten en de opbrengst van innovaties. In dit onderzoek werd er eerst gekeken wat er bekend is in de literatuur over innovaties en leiderschap.

## 2 Theoretisch kader

In de volgende alinea wordt een beschrijving gegeven van de ontwikkelingen in het onderwijs op het vlak van ICT. In de daarop volgende alinea's zal het onderwerp “leiderschap” verder besproken worden en zullen verschillende soorten stijlen leiderschap aan bod komen. Tot slot zal een probleemstelling worden geformuleerd.

### 2.1 ICT in het onderwijs

Scholen worden de laatste decennia geconfronteerd met voortdurende onderwijshervormingen. Dit door de komst van nieuwe leervormen en de stimulering van gebruik van nieuwe leermiddelen en ICT (de Kock, Slegers & Voeten, 2004; Drent, 2005). ICT neemt een steeds belangrijkere plaats in de samenleving (ten Brummelhuis, 2006). Onderzoek van de stichting digilessen voor voortgezet onderwijs (DigilessenVO) laat zien dat docenten veelal gebruik maken van computers om met leerlingen te communiceren, met elektronische leeromgeving (ELO) te werken en als didactisch hulpmiddel in te zetten (Zwaneveld en Richter, 2010). Volgens DigilessenVO is de belangrijkste reden voor het inzetten van ICT om aan te sluiten bij de belevingswereld van de studenten en de voordelen van ICT in het onderwijs. Er zijn veel mogelijkheden met ICT in het onderwijs. E-learning, elektronische leeromgevingen, digitale

schoolborden en digitale schoolboeken zijn in opkomst en nemen een steeds grotere rol in het dagelijkse ritme van de school (Tondeur, Valcke en van Braak, 2005; Zwaneveld en Rigter, 2010). ICT speelt een steeds grotere rol in onderwijsvernieuwingen en kan een bijdrage leveren aan effectiever en efficiënter onderwijs (Kennisnet, 2010). Volgens ten Brummelhuis (2006) bestaan er verschillende denkbeelden over welke rol ICT in het onderwijs kan hebben. Het ene uiterste is dat ICT niets meer is dan een eigentijds hulpmiddel dat kan ingezet worden bij het vervangen van traditionele hulpmiddelen. In het andere uiterste wordt ICT gezien als een strategisch instrument voor de transformatie en herontwerp van het onderwijs.

Vanaf de jaren tachtig is er vanuit de overheid beleid geweest op het stimuleren van ICT gebruik in het onderwijs (ten Brummelhuis, 1995). Nadat er eerst gefocust werd op de infrastructuur en voorzieningen lag het accent later meer op de implementatie. Als het gaat om de implementatie van ICT in het onderwijs wordt er vaak verwezen naar de faseverdeling van Itzkan (1994; zie ook Drent, 2005; Schut 2010). Itzkan (1994) maakt onderscheid door middel van drie fasen; de substitutie, transitie en transformatie. In de substitutiefase wordt ICT alleen nog maar gebruikt om bestaande leermiddelen te vervangen. Het heeft in deze fase nog geen invloed op de didactische werkwijze van de docent. In de transitiefase wordt de didactische werkwijze van de docent aangepast door het gebruik van ICT, het beïnvloedt de organisatie en de aanpak van het leerproces. De transformatiefase wordt gekenmerkt door een geheel herontwerp van het onderwijs. De inzet van ICT is niet meer gebaseerd op de bestaande onderwijspraktijk maar heeft nieuwe leerdoelstellingen (Drent, 2005). Volgens het vier in balans model (kennisnet, 2009; 2010) is het van belang om verschillende bouwstenen (visie, deskundigheid, digitaal leermateriaal en ICT-infrastructuur) in balans met elkaar te brengen om een dergelijke innovatie te doen slagen. Het realiseren van de balans tussen deze bouwstenen hangt mede af van de leiderschap.

## **2.2 Innovatie en de professionele ontwikkeling van docenten**

In de laatste decennia zijn verschillende grootschalige innovaties, gebaseerd op ontwikkelde theorie over leren en lesgeven, geïmplementeerd in het onderwijs. Veel van deze vaak complexe en grootschalige projecten resulteren in weerstand bij scholen en docenten (Goodall, 2008; zie ook Salisbury & Conner, 1994; van den Berg & Slegers, 1996). Het is daarom goed om te kijken naar de rol van leiderschap in deze processen. Eerst dient er gekeken te worden wat innovatie nou werkelijk inhoudt. Innovatie is een zeer breed begrip en kan op verschillende lagen en producten worden toegepast. In dit onderzoek gaat het om het implementeren van ICT in het onderwijs. Ook hier zijn verschillende groepen binnen de organisatie die te onderscheiden zijn. Zo zijn er docenten, studenten en een schoolleider. Elke groep heeft op verschillende wijze profijt of baat bij het slagen van de innovatie. Binnen de organisatie zijn er twee groepen

verantwoordelijk voor het slagen van het implementatie proces, namelijk de schoolleider en de docenten. Deze moeten samen tot een vernieuwing komen die blijvend zal zijn.

Een veel gebruikte en passende definitie is die van Janssen, Schoonebeek & Van Looy (1997). Zij stellen dat innovaties gedragingen zijn die corresponderen met de herkenning van problemen, de welbewuste ontwikkeling, introductie en realisatie van ideeën binnen een werkkol, groep of organisatie ten einde positieve opbrengsten te genereren voor het individu, groep of organisatie. Innovaties gaan samen met de professionele ontwikkeling van de medewerkers. In het geval van een school zijn dit de docenten (Clement, 1995). In de studie van Van den Berg en Slegers (1996) wordt de relatie tussen de innovatiecapaciteit en de professionele ontwikkeling van de docent beschreven. Uit deze studie blijkt dat de docenten meer scholing vragen wanneer er een implementatie van een innovatie plaats vindt, dan wanneer dit in een school niet het geval is. Docenten in scholen waar een implementatieproces aan de gang is voelen zich vaak genoodzaakt nieuwe kennis en vaardigheden op te doen (Slegers, 1997). De beschreven studies geven een sterke verhouding aan tussen de ontwikkeling van docenten en innovaties. Om docenten te kunnen begeleiden in een innovatie proces, hebben schoolleiders een aantal leiderschapskenmerken nodig die aanzetten tot professionele ontwikkeling van de docent. Marzano(2005) noemt dit verantwoordelijkheden, Leithwood(1999) en Covey(1989) beschrijven deze eigenschappen zoals uitgelegd staat in de volgend alinea's.

### 2.3 Verschillende vormen van leiderschap

Burns (1978) schetst een definitie voor leiderschap die deze dagen nog steeds veelvuldig gebruikt wordt.

*"I define leadership as leaders inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations-the wants and needs, the aspirations and expectations-of both leaders and followers. And the genius of leadership lies in the manner which leaders see and act on their own and their followers ' values and motivation" (p.19)*

Burns geeft in deze definitie een beeld van de leider als iemand die een proces in gang zet en mensen beweegt te gaan voor een doel. Deze opzet lijkt dan ook sterk op de leider als change agent, waar Fullan (2002) in zijn werk over spreekt. Fullan (2001) geeft aan dat een leider zich richt op de mogelijkheden de verandering te stimuleren. Sosik en Dionne (1997) stellen dat een leider dit doet door de behoefte om te veranderen; te analyseren en de structuren die de verandering in de weg staan te verwijderen. Tegelijkertijd moet een leider in staat zijn om gedeelde visie en open communicatie te creëren en om structuren en plannen die de verandering mogelijk maakt te implementeren.



Zoals eerder al beschreven geven verschillende studies aan dat leiderschap één van de belangrijkste factoren is voor het behalen van resultaten in de school (Fullan, 1993; Waters, 2004; Black, 2007; Barber & Mourshed, 2007). Het onderzoek van Waters en Marzano (2006) geeft zelfs een positieve correlatie weer, met een waarde van .24, van het effect van leiderschap op de resultaten van studenten. Daarnaast geeft het onderzoek van Barber en Mourshed (2007) aan dat na de invloed van de klassikale lessituaties, leiderschap de grootste invloed heeft op het leren. Leiderschap is een belangrijke factor in de school en zonder goed leiderschap kan een school praktisch gezien niet goed functioneren. 'Zwakke' scholen hebben effectief leiderschap nodig om een herstelproces te doen slagen (Barber & Mourshed, 2007). Leiderschap is een belangrijke factor in verbeteringsstrategieën en veranderingsprocessen (Levin & Fullan, 2008). Er zijn veel studies gedaan over leiderschap met elk een verschillende insteek, waardoor er verschillende theorieën zijn ontstaan. In de komende alinea's worden de belangrijkste theorieën van deze onderzoeken genoemd. Allereerst, (H2.3.1) een veelbesproken theorie die erg populair is in de managementwereld, maar minder weerklank vindt in de wetenschappelijke literatuur en daarom kort beschreven: Effectiefleiderschap van Covey. Vervolgens zal er onderscheid gemaakt worden tussen transformatief en transactioneel leiderschap (H2.3.2). Total quality management is het daaropvolgende onderwerp wat besproken wordt (H2.3.3). Vanuit de onderwijskundige hoek wordt onderwijskundigleiderschap beschreven (H2.3.4), hierbij wordt ook het verschil aangeduid tussen administratief en instructioneel leiderschap. Van deze verschillende stijlen van leiderschap wordt hieruit volgend een korte samenvatting (H2.3.5) gegeven om vervolgens daar de opbrengstgerichte leiderschapstijl uit te definiëren (H2.4).

### **2.3.1 Effectief leiderschap**

Een van de bekendste publicaties over effectief leiderschap is van Covey (1989). Deze onderscheidt zeven eigenschappen van effectief leiderschap. Persoonlijkheid is een samenstel van eigenschappen volgens Covey. Deze eigenschappen ontstaan uit de kennis, vaardigheden en motivatie (Covey, 1989). De zeven eigenschappen van effectief leiderschap van Covey zijn; wees proactief, begin met het einde voor ogen, belangrijke zaken eerst, denk in termen van win-win, probeer eerst te begrijpen, dan begrepen te worden, werk synergetisch en houd de zaag scherp (hiermee bedoeld Covey (1989) dat je continue moet blijven ontwikkelen en investeren in jezelf). Deze eigenschappen zijn het resultaat van een langdurige studie naar de principes van succes. Voor een meer wetenschappelijke benadering van leiderschap is er terug gekoppeld naar de theorie die de definitie van Burns (1978) zoals eerder beschreven. Burns (1978) beschrijft twee vormen van leiderschap die veel voorkomen in recente studies.

### 2.3.2 *Transformatief en transactioneel leiderschap*

Burns (1978) geeft een fundamenteel onderscheid tussen twee typen van leiderschap, transformatief en transactioneel leiderschap, die overgenomen wordt in verschillende onderzoeken (Hopkins, 2001; Boonstra, 2004; Afshari et al., 2009; Marzano et al., 2005; Fullan, 2001). Transactioneel leiderschap is een vorm van leiderschap waar vanuit de context van een stabiel systeem de focus ligt op onderhoud, efficiëntie en effectiviteit (Hopkins, 2001). Transformatief leiderschap richt zich meer op de betrokkenheid van mensen en hun verhoudingen. Daarbij tracht een transformatief leider attitudes, overtuigingen en culturen te transformeren. Transformatief leiderschap past goed bij de complexe en dynamische veranderingsprocessen van schoolverbeteringen (Hopkins, 2001). Er zijn verschillende studies die weergeven dat verandert situaties beter verlopen wanneer er gebruik gemaakt wordt van transformatief leiderschap (Waslander, 2007; Hopkins, 2001; Afshari et al., 2009). Dit omdat de transformatieve leider de collega's erbij betrekt en hen motiveert zich in te zetten ten bate van de innovatie. Itzkan (1994) geeft weer dat de aanpak van transformatief leiderschap goed aansluit bij complexe innovaties zoals het implementeren van ICT. Om als leider om te gaan met een implementatieproces moet hij kunnen omgaan met een veranderende omgeving. Een voorbeeld van een dergelijk leiderschapsstijl is *Total Quality Management*.

### 2.3.3 *Total Quality Management*

Deming (1986) ontwikkelde de *Total Quality Management* stijl (TQM) als antwoord op de crisis na de tweede wereldoorlog. Deming (1986) ontwikkelde 14 punten van leiderschap en organisatie die later werden ingedeeld door Waldman (1993) in vijf categorieën. Deze vijf categorieën zijn: change agency, teamwork, continuous improvement, trust building en eradication of short-term goals. Change agency wordt beschreven als de capaciteit van een leider om verandering in een organisatie te stimuleren (Sosik en Dionne, 1997). TQM is een teamgerichte leiderschap stijl waarbij de focus ligt op leiding geven aan teams door ondersteuning te bieden met middelen (Deming, 1986). Met continuous improvement wordt bedoeld dat er een continu proces van verandering aanwezig moet zijn binnen een organisatie. Dit betekent dat een leider de doelen helder moet houden voor zijn werknemers en kritisch moet kijken naar de effectiviteit van de organisatie (Deming, 1986). Integriteit, eerlijkheid en openheid van de leider moet volgens Deming (1986) leiden tot een klimaat van respect en geloof in de organisatie wat uiteindelijk moet leiden tot trustbuilding. Eradication of short-term goals, ofwel uitroeiing van korte termijn doelen, is belangrijk om te focussen op het proces van verandering en de lange termijn (Deming, 1986). De leider moet hierbij het proces sturen vanuit het design en de implementatie van doelen. Deze theorie is per definitie niet toegespitst op schoolleiderschap. Onderwijskundig leiderschap, of ook wel *instructional leadership*, is een theorie die focust op de schoolleider.

### 2.3.4 Onderwijskundig leiderschap (*Instructional leadership*)

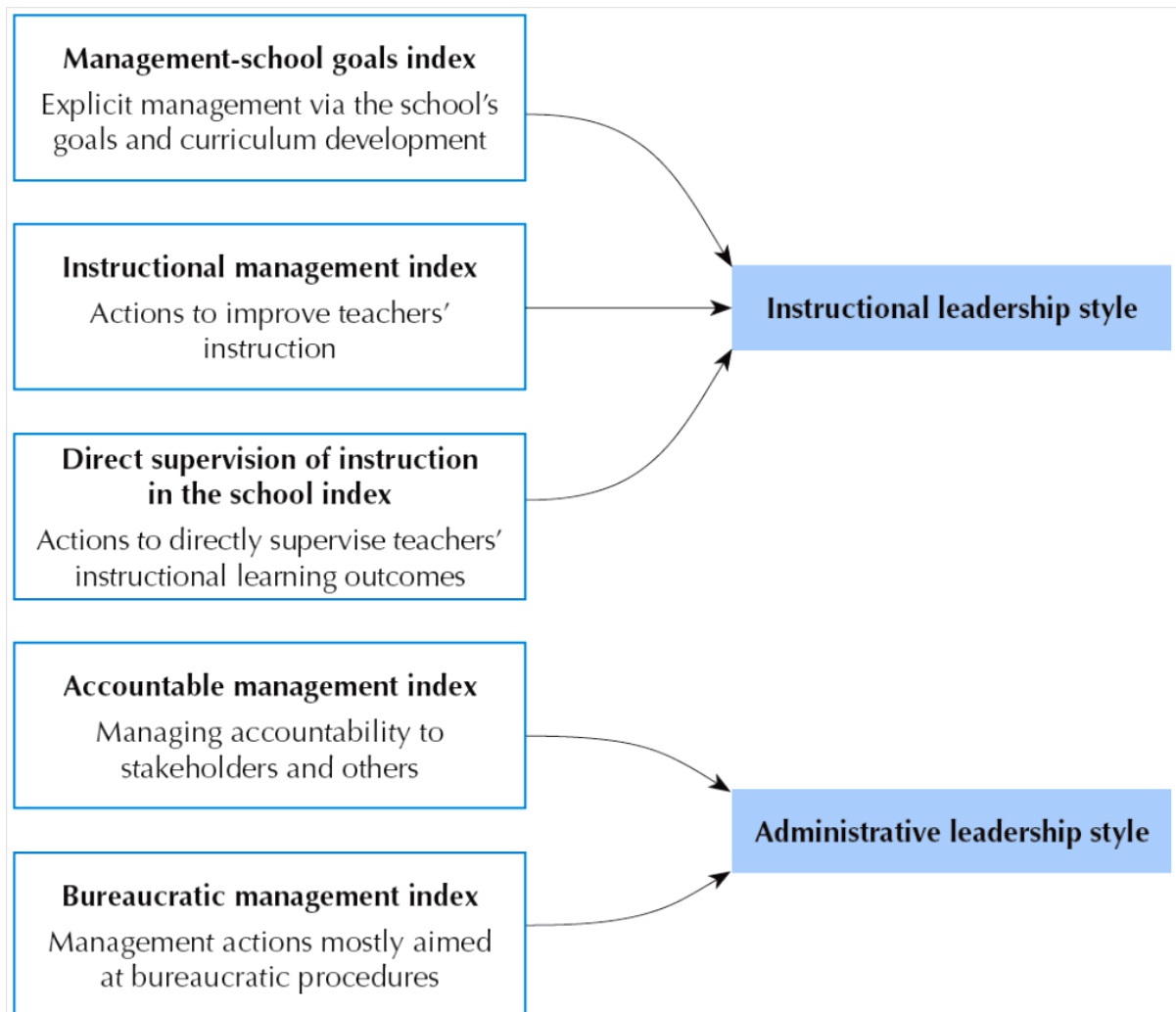
Een van de meest populaire termen in de leiderschapsliteratuur is *instructional leadership* (Marzano et al., 2005). Leithwood, Jantzi en Steinbach (1999) schrijven dat deze term ondanks zijn populariteit slecht gedefinieerd is. De meest gebruikte definitie komt van Smith en Andrews (1989). Zij beschrijven de *instructional leader* in vier dimensies, *resource provider*, *instructional resource*, *communicator* en de *visible presence*. Als *resource provider* zorgt de leider voor de nodige faciliteiten en benodigdheden om adequaat te kunnen werken. Als *instructional resource* neemt de leider een rol aan die focus legt op instructies van werknemers en hij stuurt aan op gedrag. De *communicator* is een leider die bezig is met heldere doelen voor de school en hij communiceert en vertaalt deze naar de werknemers. Wanneer de leider veelvuldig aanwezig is, bijvoorbeeld door klassen observatie, is er sprake van de rol van *visible presence*. Vanuit de reviewstudie van Timperley (2008) worden hier tien kenmerken van professionaliseren uit de literatuur gekenmerkt die van belang zijn bij innovaties.

1. Leerresultaat gericht (*focus on valued student outcomes*): De link leggen tussen les activiteiten, vaardigheden van docenten en leerresultaten van de studenten.
2. Inhoudsgericht (*Worthwhile content*): Er moet gebruik worden gemaakt van professionele kennis. Echter dit heeft pas impact wanneer de kennis gebaseerd is op bewijs dat het effectief is voor het onderwijs. Deze kennis dient ondersteund te worden door wetenschappelijk onderzoek of nationale recommandatie.
3. Integratie van kennis en vaardigheden (*integration knowledge and skills*): schoolleiders moeten de docenten faciliteren in het combineren van de opgedane kennis en de mogelijkheid dit toe te passen in hun onderwijs. Dit door professionele leersituaties aan te bieden met nieuwe kennis en te laten zien hoe deze verschilt aan de huidige situatie.
4. Assessment voor professionalisering (*Assessment for professional inquiry*): Voor de schoolleider ligt hier een taak in het ondersteunen van de docent. Mogelijkheden en handreikingen te geven om de verworven competenties te toetsen en daarnaast ook zelf deel te nemen aan de klasse observaties.
5. Mogelijkheid om te leren en toe te passen van informatie (*Multiple opportunities to learn and apply information*): Mogelijkheden creëren en kansen bieden (faciliteren) voor het opdoen van kennis en het leren toepassen. Handvaten bieden om nieuwe theorie toe te passen in de praktijk.
6. Reagerend op leerprocessen (*Approaches responsive to learning processes*): om weerstand te voorkomen of weg te nemen moet de schoolleider op de praktijk inspelen. Dit om nieuwe theorieën zelf toe te passen zodat er een beeld ontstaat van de gewenste praktijk. Hierbij is het van belang dat er een duidelijke focus ligt op het behalen van betere studieresultaten. Om de docent enthousiast te maken voor een nieuwe theorie moet er gebruik worden

gemaakt van discussie om het verschil aan te tonen tussen de bestaande en nieuwe aanpak. Hierin moet dan ook duidelijk naar voren komen wat het verschil is in resultaat.

7. Mogelijkheden om te leren met anderen (*Opportunities to process new learning with others*): Er moet ruimte gecreëerd worden voor professionele leergroepen. Het is van belang dat hier niet alleen geleerd wordt in collegiale groepen, maar dat hier ook experts aan deelnemen die de kennis beschikken over nieuwe theorie en de toepassing in de dagelijkse praktijk.
8. Deskundige expertise (*Knowledgeable expertise*): belangrijk is dat bij de bovengenoemde professionele leergroepen een expert aanwezig is. De expert kan een intern iemand zijn, schoolleider; deskundige collega, of een externe expert. Dit is nodig om de juiste informatie te krijgen over de nieuwe theorie en niet oppervlakkig te blijven. De expert dient wel goed voor ogen te hebben wat de nieuwe kennis toe kan voegen aan de huidige praktijk en hoe dit bijdraagt aan de studieresultaten.
9. Actief leiderschap (*Active leadership*): de rol van de schoolleider moet een actieve houding zijn. Dit is nodig om op een realistische wijze een visie uit te dragen, gebaseerd op nieuwe werkwijze, betere studieresultaten, betekenisvolle curriculum of een andere pedagogische benadering.
10. Behoud van dynamiek (*Maintaining momentum*): de schoolleider dient het proces te bewaken van innovatie. Docenten moeten worden ondersteund met faciliteiten, ruimte en tijd. Daarnaast moet de leider de doelen in de gaten houden en de docenten informeren over de geboekte vooruitgang.

In het TALIS-onderzoek (*Teaching And Learning International Survey*) van het OECD (2009) (*Organization for Economic Co-operation and Development*) wordt een tweedeling gemaakt als het gaat om leiderschapstijlen. De studie, die 200 scholen in 24 landen omvatte, heeft aan de hand van een questionnaire verschillende effecten onderzocht op de les- en leeromgeving. Leiderschap was een van deze effecten. De twee stijlen die worden onderscheiden zijn *instructional leadership* en *administrative leadership* (zie figuur 2.3.4.1).



Figuur 2.3.4.1. Weergave van verdeling van managementstijlen voor *instructional leadership* en *Administrative leadership* (OECD, 2009 pp.195).

In de verdeling van acties in *instructional leadership* door het OECD (2009) is te zien dat het gaat om de eerder genoemde dimensies zoals uit het onderzoek van Marzano en collega (2005). Er wordt een tweedeling gemaakt bij de administratieve en bureaucratische acties van de schoolleider. Vaak zijn dit beide taken van leidinggevende en niet los van elkaar te zien (OECD, 2009). De stijl van leiderschap hangt af van waar de schoolleider zijn focus op legt (OECD, 2009). Pont, Nusche en Moorman (2008) geven aan dat effectief schoolmanagement een samenwerking is van *instructional leadership*, administratieve verantwoordelijkheid en werkbare bureaucratie.

### 2.3.5 Overeenkomsten en verschillen van de behandelde leiderschapstijlen

Om een overzicht te creëren van de besproken leiderschapstijlen zijn de belangrijkste overeenkomende en verschillende kenmerken op een rij gezet in tabel 3.3.5.1.

Tabel 2.3.5.1 *Overzicht behandelde leiderschapsliteratuur*

	Type/stijl	Kenmerken
Barber & Mourshed, 2007; Covey, 1989;	<b>Effectief leiderschap</b>	Prioriteiten stellen, heldere doelen en proactief. Win-win situaties creëren, wederzijdse afhankelijkheid en samenwerking.
Burns, 1978; Bass & Avolio, 1994; Hopkins 2001;	<b>Transactioneel leiderschap</b>	Gericht op structuur, efficiëntie en stabiele systemen.
Burns, 1978; Bass, 1985; Kenneth & Leithwood 1994;	<b>Transformatief leiderschap</b>	Gericht op betrokkenheid, motivatie en verhoudingen van medewerkers. Transformeren van cultuur, overtuigingen en attitudes.
Deming, 1986; Sosik & Doinne, 1997;	<b>Total Quality Management (TQM)</b>	Lange termijn doelen, trustbuilding, continue verandering. Gericht of op efficiëntie van de organisatie. Stimuleren en motiveren.
Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Smith & Andrews, 1989; Blase & Blase, 1999; Pont, Nusche en Moorman, 2008;	<b>Onderwijskundig leiderschap</b>	Gericht op ondersteunen van de medewerkers, in materiële zin maar ook in kennis en instructies. Kenmerken hiervan zijn heldere doelen, klassen observatie en ontwikkeling van de werknemers.
Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Smith & Andrews, 1989; Pont, Nusche en Moorman, 2008;	<b>Administratief leiderschap</b>	Bureaucratische procedures en omgang met stakeholders zijn taken waar de administratieve leider op focust.

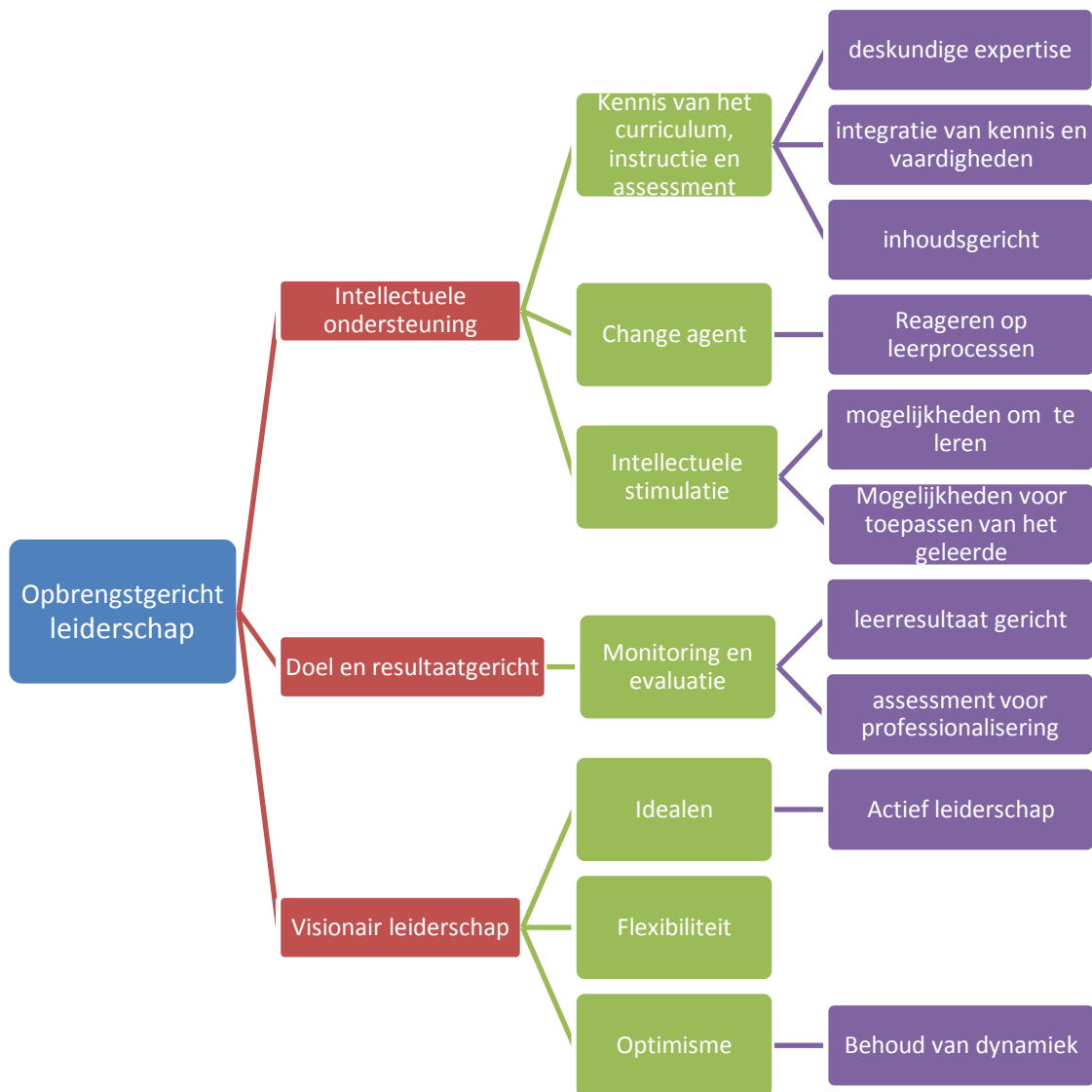
Deze verschillende theorieën hebben zowel overeenkomsten als verschillen. Er zijn twee belangrijke overeenkomsten te ontdekken. De theorie van onderwijskundig en administratief leiderschap tegenover transformatief en transactioneel lijken op elkaar omdat deze beide een scheiding maakt tussen bureaucratisch werk, transactioneel en administratief leiderschap en het

ondersteunen van de docenten, transformatief en *instructional leadership*. Daarnaast hebben alle theorie een onderliggend idee van ondersteuning van de werknemers door de leider. De stijl van leiderschap verschilt echter in waar de focus ligt. In dit onderzoek zijn de overeenkomsten van de verschillende leiderschapstijlen die invloed hebben op de docenten in een innovatie proces samen te voegen in een nieuwe vorm van leiderschap, opbrengstgericht leiderschap.

#### 2.4 Opbrengstgericht leiderschap

Opbrengstgericht leiderschap is een verzamelnaam van eigenschappen die uit deverschillende leiderschapstheorieën voortkomt, afgeleid uit de voorgaande paragrafen. In de volgende alinea's volgt een beschrijving van de nieuw ontwikkelde leiderschapstheorie van opbrengstgericht leiderschap.

Zoals al eerder genoemd is er een focus verschuiving aan de gang van resultaat gerichtheid. De scores van gestandaardiseerde toetsen en rapporten van schoolinspectie spelen een grote rol. Een vorm van leiderschap die verschillende punten combineert in één stijl zou hier een oplossing voor kunnen zijn. Daarvoor is echter een nieuwe term nodig. Met opbrengstgericht leiderschap wordt een samenstelling bedoeld van verschillende kenmerken die uit overlap in de theorie komt. De focus van deze stijl ligt in het behalen van resultaat en de opbrengst van innovaties. In figuur 2.5.1 is weergegeven hoe dit in verhouding staat tot de 21 leiderschapskenmerken van Marzano (2005) (in het groen) en de kenmerken voor professionele ontwikkeling van Timperley (2008) (in het paars). Deze twee overeenkomsten zijn van belang omdat bij Marzano (2005) aangeeft dat dit de eigenschappen zijn van een leider om invloed te kunnen hebben op de docenten bij een ingrijpende verandering. Timperley (2008) geeft op haar beurt aan dat professionele ontwikkeling de sleutel is tot resultaatgericht innoveren. Deze twee verschillende theorieën zijn samen te vatten in drie kenmerken. Hier zal in Hoofdstuk 2.4.1 verder op ingegaan worden.



*Figuur 2.4.1.* operationalisering van (rood) de 3 opbrengstgericht leiderschapskenmerken in verhouding tot de (groen) 7 verantwoordelijkheden van die invloed hebben op change (Marzano, 2005) en (paars) 10 kenmerken van studieresultaatgericht onderwijs en professionalisering van docenten (Timperley, 2008).

#### **2.4.1 Drie kenmerken van Opbrengstgericht leiderschap**

Gekeken naar de Leiderschapsstijlen transformatief, *instructional leadership* en in vergelijking tot de tien kenmerken van Timperley (2008) en de 7 verantwoordelijkheden die Marzano (2005) noemt, kunnen deze kenmerken geschaard worden onder drie kenmerken die van belang zijn voor opbrengst gericht leiderschap in het innovatieproces.

1. Intellectuele ondersteuning
2. Doel en resultaatgericht
3. Visionair leiderschap



### **2.4.1 Intellectuele ondersteuning**

Met intellectuele ondersteuning wordt bedoeld dat de schoolleider de docenten op de hoogte houdt van de nieuwe theorieën op het gebied van onderwijs. Dat wil zeggen dat de schoolleider informeert en daarmee ook een koppeling maakt van hoe de theorieën zouden moeten worden toegepast binnen de onderwijspraktijk. Volgens Marzano (2005) behoort dit tot de verantwoordelijkheid van de schoolleider. Fullan (2001) beschrijft dit kenmerk als kennis creatie, kennis uitwisseling en kennis management en geeft daarmee aan dat er daarbij kennis en ervaring nodig is van de schoolleider. Met ervaring kunnen verschillende dingen bedoeld worden. In de eerste plaats gaat het hier om onderwijskundige ervaring. Komt de schoolleider zelf uit de onderwijspraktijk of is hij afkomstig uit het bedrijfsleven, waardoor hij een bagage kan hebben meegekregen. Door deze ervaring zal de schoolleider een deskundigheid verworven hebben om met deskundige expertise en inhoudsgericht leiding te geven aan het team van docenten (Goodall, 2009; zie ook Elmore, 2000). Hiermee hangt samen dat de schoolleider kennis van het curriculum, instructie en assessment moet hebben. Fullan (2001) toont aan dat het een noodzaak is om kennis van CIA te hebben om de docenten en hun dagelijkse praktijk te begrijpen en te kunnen begeleiden. Intellectuele ondersteuning heeft ook te maken met het uitdagen van de docenten om te leren. Fullan (2001) beschrijft dat het belangrijk is om de 'status quo' uit te blijven dagen om te veranderen. De docenten dienen volgens Fullan verstoord te worden in hun dagelijkse praktijk en uitgedaagd te worden te veranderen ten bate van de studieresultaten van de studenten. Marzano (2005) noemt dit kenmerk 'change agent' en onderschrijft daarbij het belang om te reageren op de docenten die innovatief te werk gaan om zo ook andere docenten te kunnen betrekken in de verandering en daarnaast docenten uit te dagen innovatief te werk te gaan.

### **2.4.2 Doel en resultaatgericht**

Elmore (2000) concludeert dat de scholen in zijn studie succesvol waren wanneer er monitoring en evaluatie plaats vond in de school. Monitoring en evaluatie zijn onderdeel van opbrengstgericht leiderschap, omdat het hierin van belang is om resultaten te meten en hierop je doelen af te stellen. Het doelgericht leiding geven komt in veel theorieën met betrekking tot leiderschapsstijlen naar voren als een belangrijk punt. Dit zowel in effectief leiderschap (Barber & Mourshed, 2007; Covey, 1989), transformatief leiderschap (Hopkins, 2001; Boonstra, 2004; Afshari et al., 2009; Marzano, 2005; Fullan, 2001) als in onderwijskundig leiderschap (Leithwood et al., 1999; Marzano et al., 2005; , Pont et al., 2008). Daarnaast is resultaatgerichtheid volgens Timperley (2008) een van de sleutels tot succesvolle en blijvende veranderingen. De link leggen tussen les activiteiten, vaardigheden van docenten en leerresultaten van de studenten is daarbij de uitdaging voor de schoolleider. Een schoolleider

ondersteunt hierin de docent, en maakt deze toetsbaar door handreikingen te geven om de verworven competenties te toetsen.

### **2.4.3 Visionair leiderschap**

Een van de belangrijkste kenmerken voor het implementeren van ICT is visie (Kennisnet, 2010). Bennis (2003) beschrijft visie als idealen en zet ze bij de kern van effectief leiderschap neer. Visionair leiderschap is niet alleen het hebben van een visie en idealen. Visionair leiderschap betekend het daadwerkelijk uitdragen van de visie en hiervoor draagkracht te creëren en flexibel te zijn in de organisatie en het uitstralen van optimisme. De flexibiliteit beschrijft Marzano (2005) als het kunnen aanpassen van de schoolleider aan de huidige situatie. Flexibiliteit is net als visie een terugkerend kenmerk in verschillende theorieën over leiderschap. Een definitie volgens Fullan (2001) is het hebben van inzicht en wijsheid om met de situatie om te gaan die zich voordoet zonder de visie uit het oog te verliezen. Bij het onderkennen van problemen in het proces is optimisme noodzakelijk om daarbij het vooruitzicht te geven dat er oplossingen mogelijk zijn en uiteindelijk verbeteringen (Marzano, 2005). Blase en Kirby (2000) concludeerden in hun onderzoek naar meer dan 1200 docenten dat optimisme een van de belangrijkste kenmerken van effectief leiderschap is. Echter uit het voorafgaande onderzoek van Schut (2010) blijkt dat geen van de schoolleiders in de case studie hier gebruik van hadden gemaakt. Het optimisme wat Marzano (2005) beschrijft geeft een beeld van een leider die zijn docenten toekomstperspectief biedt. Dit kan bijdragen aan het behouden van dynamiek in het innovatieproces. Timperley (2008) schrijft dat de dynamiek behouden wordt door lange termijn visie te hanteren. De docenten moeten weten wat het doel is van de verandering en het nut hiervan inzien. Samen als team zowel schoolleider als docenten moeten een gedragen visie hebben die genoeg draagkracht heeft om blijvende veranderingen teweeg te brengen.

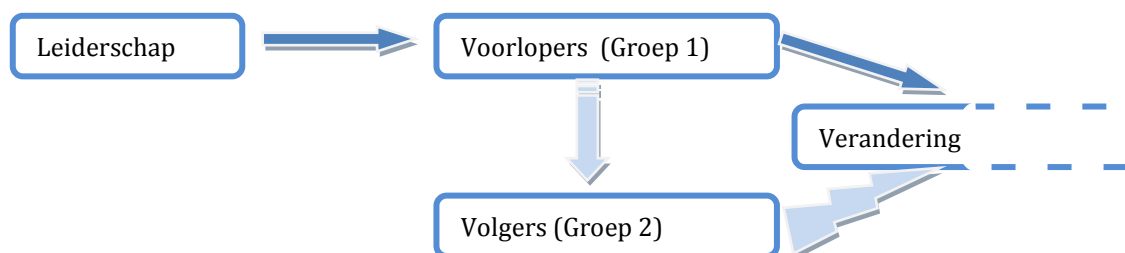
## **3. Voorlopers, volgers en achterblijvers**

Vanuit de huidige literatuur is veel beschreven en onderzocht over de invloed van (school) leiders op werknemers of docenten. In deze onderzoeken is echter relatief weinig aandacht voor de invloed van de leider op de verschillende groepen werknemers of docenten in veranderende organisaties. Dat dit wel een belangrijk aspect is blijkt bijvoorbeeld uit het onderzoek over ICT in het onderwijs bij schoolleiders (Kennisnet, 2010). Onderzoek naar verschillende groepen binnen een veranderende organisatie is onderzocht in het onderzoek van Rogers (1962). Hij beschrijft hierin verschillende groepen in de mate van adoptie van een verandering. Deze verschillende groepen zijn weergegeven in figuur 3.1.



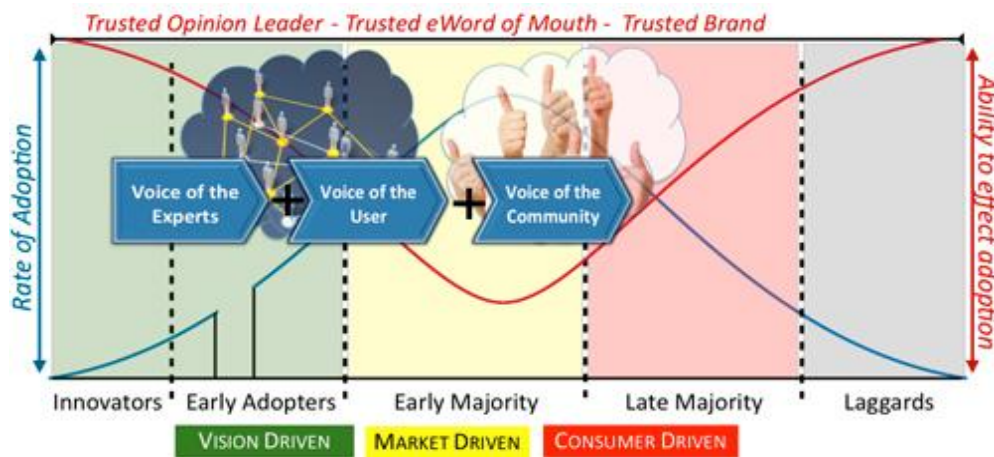
Figuur 3.1: Diffusie bij innovatie, rate of adoption (Rogers, 1962)

De early adaptors samen met de innovators (verder in dit onderzoek de ‘voorlopers’ genoemd), zijn de docenten of medewerkers die vroegtijdig starten met het gebruik maken van en werken met ICT in hun onderwijs. De early majority (verder in dit onderzoek de ‘volgers’ genoemd), zijn de docenten en of medewerkers die pas later aan de verandering deelnemen. Deze groep zijn moeilijk mee te krijgen en vertragen het proces van de verandering (Rogers, 1962). De late majority en de laggards, (verder gerefereerd als ‘achterblijvers’), is de groep van docenten of medewerkers die niet blijken mee te kunnen of willen komen met de verandering. Volgens de ‘vier in balans monitor’ (Kennisnet, 2010) is de ondersteuning door het management vooral gericht op de eerste groep (voorlopers). De middengroep, volgers en de achterblijvers, worden hierdoor niet of nauwelijks bereikt. Het bereiken van de volgers zou effect hebben op de mate van implementatie omdat er dan een meerderheid ontstaat die meedoet binnen de organisatie (Mars, 2006). De voorlopers krijgen vooral materiële faciliteiten die nodig zijn om hun eigen initiatief vorm te geven. Om de tweede groep te bereiken, de volgers, wordt de verleidingsstrategie toegepast (Zie figuur 3.2). Dit houdt in dat succeservaringen en het enthousiasme van de eerste groep wordt ingezet om de rest van het team mee te krijgen. Volgens Bartling (2009) laten zij zich echter eerder overtuigen door de meerwaarde, nut en noodzaak van ICT in de onderwijspraktijk en is de aanpak die nu heerst daardoor niet voldoende.



Figuur 3.2: Schematische weergave van de verleidingtactiek

In figuur 3.2 is weergegeven dat de leider de voorlopers bereikt. Door het enthousiasme en succes van de voorlopers is er een effect op de volgers. Dit effect is echter niet groot genoeg om een blijvende verandering tot gevolg te hebben. Er mist hier een directe pijl/aanpak vanuit de leider die aansluit op de volgers.



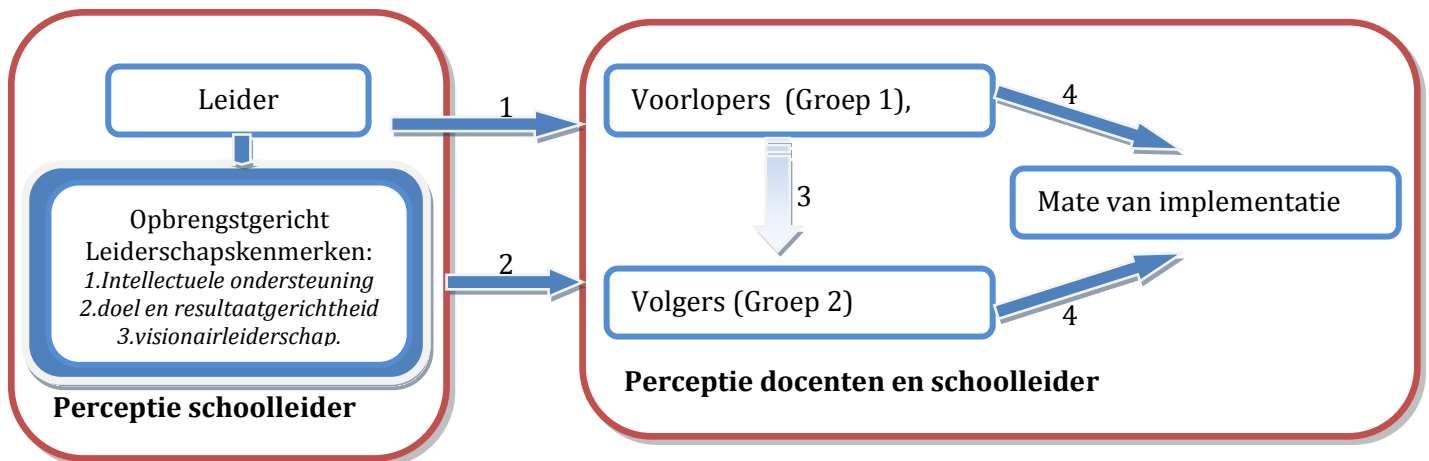
Figuur 3.3: Diffusie bij innovatie, rate of adoption en ability to effect adoption. (Rachal, 2010)

Uit figuur 3.3 kan worden opgemaakt dat de voorlopers worden bereikt door de leider en expert. De volger wordt bereikt door de stem van de expert en de gebruiker. Wanneer er gekeken wordt naar de drijfveren is de voorloper gedreven door visie, maar wordt de volger gedreven door wat het oplevert in de onderwijspraktijk (markt gedreven). In dit figuur zijn twee curve aangegeven, de curve van de "rate of adoption" en de "ability to effect the adoption." De "rate of adoption" (verder in dit onderzoek 'de mate van implementatie' genoemd), geeft aan hoeveel docenten er tot de groepen behoren en de mate waarin implementatie plaatsvindt. Dit roept vragen op als 'hoe bereikt de leider de volgers?' en 'Welke eigenschappen, acties of competenties moet een leider gebruiken of aanwenden om de volgers te bereiken en te beïnvloeden?'. De "ability to effect the adoption" is de mate waarmee de groepen invloed hebben op het adoptie proces. Dit wordt echter niet verder in dit onderzoek behandeld.

## 4 Onderzoeksvraag en hypothese

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat luidt:

- Wat is de invloed van opbrengstgericht leiderschap op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs?



Figuur 4.1: Schematische weergave onderzoeksopzet

In figuur 4.1 is weergegeven dat de Leider de voorlopers bereikt (pijl 1), zoals eerder genoemd. De lichtblauwe pijl (pijl 3) indiceert dat de verleidingstactiek niet werkt. Door de inzet van die specifieke kenmerken van leiderschap worden de volgers bereikt (pijl 2). Dit wordt onderzocht in dit onderzoek en dit is.. dan ook de verwachting. Door het bereiken van de volgers maakt een groot deel binnen de organisatie gebruik van ICT en is de mate van implementatie groot. Dit effect is weergegeven in pijl 4.

De gemeten opbrengstgericht leiderschapsvariabelen en de mate van implementatie is echter een perceptie van de schoolleider en docenten. De perceptie van docenten en schoolleiders kunnen uiteenlopen, zo blijkt uit onderzoek van o.a. Bruggencate (2009).

Hieruit komen de volgende deelvragen die eerst beantwoord moeten worden:

1. Wat is de invloed van Intellectuele ondersteuning op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs?
2. Wat is de invloed van doel en resultaat gerichtheid op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs?
3. Wat is de invloed van visionair leiderschap op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs?

De verwachte uitkomst van dit onderzoek zijn een aantal kenmerken die invloed hebben op de mate van implementatie. Volgens Levin & Fullan (2008) is de invloed van leiderschap van groot belang voor het slagen van innovaties. Hieruit kan worden verwacht dat de kenmerken van leiderschap die zijn getoetst een positieve invloed zal hebben op de mate van implementatie.

De hypothesen luid als volgt:

H0: Opbrengstgericht leiderschapskenmerken hebben geen of een negatieve invloed op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs.

H1: Opbrengstgericht leiderschap heeft een positieve invloed op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs.

H1.1: Intellectuele ondersteuning heeft een positieve invloed op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs.

H1.2: Doel en resultaat gerichtheid heeft een positieve invloed op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs.

H1.3: Visionair leiderschap heeft een positieve invloed op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs.

## 5 Methode

### 5.1 Deelnemers

Voor dit onderzoek zijn 160 schoolleiders benadert om mee te werken. Slechts 21 van de schoolleiders reageerden na 2 herinneringen op de vragenlijst. Omdat deze respons te laag was voor een accuraat resultaat is er gekozen voor een directe benadering door TNS NIPO en zijn er uiteindelijk 67 vragenlijsten ( $N=67$ ) volledig ingevuld. Uitgaande van tussen de 10 en de 15 respondenten per variabele kan worden gezegd dat de data verzameling een betrouwbare steekproef was. Aan dit onderzoek hebben 67 schoolleiders geparticipeerd die in het primair onderwijs als schooldirecteur werkzaam zijn. Deze schoolleiders werden geselecteerd uit via de relaties van TNS-NIPO. Uit deze uitkomsten werden er per schoolleider scores gegeven op de drie verschillende kenmerken van opbrengstgericht leiderschap. Deelname aan dit onderzoek was geheel vrijwillig, met beloning. Daarnaast werd er een deel van DIB/LIB vragenlijst in opgenomen om de variabele mate van implementatie te meten. De scholen bevatten voorlopers en volgers, volgens Rogers (1962) zijn beide groepen altijd aanwezig. Aan de score op ICT gebruik is te zien of de schoolleider de volgers heeft bereikt of niet. Wanneer er veel gebruik

wordt gemaakt van ICT is het merendeel van de docenten bereikt. Wanneer de score nog onder het gemiddelde zit betekend het dat de volgers nog niet bereikt zijn.

## 5.2 Instrumenten

Als instrument werd er gebruik gemaakt van zelf samengestelde digitale vragenlijsten. Er was gekozen voor data verzameling door middel van een vragenlijst, vanwege de mogelijkheid om grote hoeveelheden data te kunnen verzamelen. Door gebruik te maken van een digitale vragenlijst kan met gemak in kort tijdsbestek een grote groep schoolleiders aangeschreven worden. Om door te gaan op de casestudy van Schut (2010) is het van belang dat er ook onder een grote groep schoolleiders data werd verzameld. Er werd aan de hand van de vragenlijst drie variabelen gemeten. Namelijk; intellectuele ondersteuning, doel en resultaatgerichtheid en visionair leiderschap. Hiervoor was een digitaal vragenlijst programma gebruikt, Parantion. Het gaat hierbij om de perceptie van de docent, in hoeverre de schoolleider zich kan herkennen in de stellingen die in de vragenlijst worden gegeven. De vierde variabele, 'Implementatie van ICT' werd vastgesteld door middel van reeds bestaande vragen uit het DIB/LIB onderzoek van Kennisnet (2010). Naarmate het onderzoek volgde is er gekozen om van deze methode af te wijken.

De vragen uit deze verschillende vragenlijsten werden vervolgens geselecteerd op betrouwbaarheid en op welk kenmerken van leiderschap er gemeten werd. Hieronder volgt een overzicht per variabele hoe deze gemeten werd met de bijbehorende vragen.

Tabel 5.2.1 *Overzicht samenstelling vragenlijst opbrengstgerichtleiderschap*

	Kenmerk OGL	Vragenlijst	Items	Voorbeeld vraag
Onafhankelijke variabele  (Perceptie Schoolleider)	<b>Intellectuele ondersteuning</b>	Marzano (2005)	9,32,54,73 (Kennis van CIA)	Ik geef inhoudelijke ondersteuning aan de leerkrachten op mijn school ten aanzien van
			23,45,68,83 (Intellectuele stimulatie)	effectieve praktijken in de klas.
			17,24,40,77 (Change agent)	
		Talis (2009)	15,16 (Professionele ontwikkeling)	Een belangrijk onderdeel van mijn werk is zorgen voor een constante verbetering van de pedagogische en didactische vaardigheden van het personeel.
Talis (2009)	5,6,7 Onderwijskundige ervaring in	Hoeveel jaar heeft u gewerkt		

			jaren	als docent voordat u schoolleider werd?
<i>Onafhankelijke variabele</i> (Perceptie Schoolleider)	<b>Doel en resultaat- gericht</b>	Marzanno (2005)	20,42,65,80 (monitoring en evaluatie)	Ik monitor voortdurend de effectiviteit van ons curriculum.
		Talis (2009)	18, 19 (feedback en beoordeling)	Kunt u aangeven in hoeverre de volgende zaken belangrijk zijn voor uw school bij een evaluatie?  1. Toetsuitslagen van leerlingen  2. Andere leerprestaties van leerlingen  3. Directe beoordeling van het onderwijs in de klas  4. Professionele ontwikkeling van de leerkrachten  5. Kennis en begrip bij de docenten van de lespraktijken (kennisoverdracht) in hun voornaamste vakgebied(en)
<i>Onafhankelijke variabele</i> (Perceptie Schoolleider)	<b>Visionair leiderschap</b>	Marzanno (2005)	19,64,79,87 (Idealen)  21,43,47,66 (flexibiliteit)  18,41,63,78 (optimisme)	Ik probeer mijn docenten te inspireren om dingen te bereiken die buiten hun grenzen lijken te zijn.
		Dib/Lib Kennisnet (2010)	3-visievragen DIB (visie)	Ik geef leiding aan het (verder) ontwikkelen van de schoolvisie op de didactische inzet van ICT  bij het leren.
<i>Afhankelijke variabele</i> (Perceptie Schoolleider)	<b>Mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs</b>	Dib/Lib Kennisnet (2010)	8 vragen gebruik van ICT in de school	Er wordt gebruik gemaakt van materiaal van het internet (afbeeldingen, videofragmenten) om uit uitleg te ondersteunen.

(OGL= opbrengstgerichteiderschap)

Er werd gebruik gemaakt van een vijfpunts linkert-schaal om voldoende spreiding te krijgen. Er is voor deze methode gekozen omdat deze bij de vragen in de bestaande vragenlijst, waar de items hun oorsprong hebben, ook gebruikt is. De data die uit de vragenlijst gehaald kon worden



is vervolgens geanalyseerd met behulp van SPSS 19.0. Aan de hand van de score voor implementatie is te zien of de docenten en leerkrachten gebruik maken van ICT. Met behulp van deze gegevens uit de vragen over implementatie van ICT zal vastgesteld worden hoe ver de school is in het implementatieproces.

Voorbeeldvraag:

Vraag:	Typerend voor mij - Niet typerend voor mij
Ik geef leiding aan het (verder) ontwikkelen van de schoolvisie op de didactische inzet van ICT bij het leren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

### 5.3 Design en procedure

Het onderzoek had een kwantitatief toetsend karakter hebben. Dat betekent dat er in de onderzoeksvraag antwoord werd gegeven door het verwerpen en bevestigen van een hypothese. Er was een verwachting gesteld vanuit de literatuur die aan de hand van de resultaten van het onderzoek werden getest. Uit de vragenlijst is een schaalverdeling ontstaan die de mate per kenmerk van opbrengstgericht leiderschap heeft weergegeven. Dit is tot één variabele samengenomen, namelijk opbrengstgericht-leiderschapsscore. Daarnaast is de mate van implementatie van ICT in de school vastgesteld uit de bestaande vragen van het DIB/LIB onderzoek van kennisnet (2010). Deze zijn vervolgens vergeleken met elkaar. Uit de resultaten is onderzocht of er samenhang is tussen de verschillende kenmerken van opbrengstgericht leiderschap en de mate van implementatie van ICT in het onderwijs. De vragenlijst werd digitaal afgenomen bij de schoolleiders in het primair onderwijs. Het proces zag er als volgt uit; schoolleiders werden benaderd met de vraag om de vragenlijst in te vullen; zij ontvingen een email met de link naar de digitale vragenlijst; de scores werden per school opgeslagen en daarop volgend werden de resultaten geanalyseerd tot een uiteindelijke score van opbrengstgericht leiderschap.

### 5.4 Analyse

De resultaten die uit de 'leiderschapskenmerken vragenlijst' naar voren kwamen werden vergeleken met de mate van implementatie van ICT. Aangezien er meerdere variabelen met elkaar vergeleken konden worden is een regressievergelijking op zijn plaats om de samenhang aan het licht te brengen. De onafhankelijke variabelen is de score op opbrengstgericht leiderschap en de afhankelijke variabelen zijn de mate van implementatie van ICT in het onderwijs. Dit onderzoek is van kwantitatieve aard in de zin dat er gebruik gemaakt werd van data analyse om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Het significantie niveau van  $p \geq .05$  werd aangehouden voor de analyses van de data. Voor de geanalyseerde data werd er eerst

gekeken naar de betrouwbaarheid van de verschillende variabelen. De grens voor betrouwbaarheid is op een Cronbach's Alpha van  $\geq .60$  gesteld.

## 6 Resultaten

Het afnemen van de vragenlijst leverde 67 respondenten op (N=67). Hier volgen de resultaten van de analyses.

### 6.1 Betrouwbaarheid variabelen

Allereerst is er gekeken naar de betrouwbaarheid van de variabelen. De onafhankelijke variabele 'opbrengstgericht leiderschap' bestond uit alle 51 items en had een zeer hoge Cronbach's Alpha van  $\alpha = .93$ . Voor alle drie de onafhankelijke variabelen/subschalen geldt dat er ook een hoge Cronbach's Alpha geconstateerd is, dat wil zeggen dat de schalen met de verschillende items betrouwbaar zijn voor analyses. 'Intellectuele ondersteuning' scoorde het hoogst met 25 items  $\alpha = .86$ . Visionair leiderschap met 17 items  $\alpha = .85$ . Doel en resultaatgericht scoorde het laagst met 9 items  $\alpha = .76$ . Bij de variabele 'opbrengstgericht leiderschap' zijn geen items verwijderd omdat dit voor de betrouwbaarheid van de schaal niets opleverde in positieve zin. Dit geldt ook voor de drie variabelen die de subschalen vormden.

Er is ook gekeken naar de betrouwbaarheid van de schaal van de afhankelijke variabele 'mate van implementatie'. Deze schaal was gemeten met de acht items uit de vier in balans monitor (Kennisset, 2009). Ook deze scoorde een hoge Alpha van  $\alpha = .85$ .

### 6.2 Samenhang tussen opbrengstgericht leiderschap en de mate van implementatie

De samenhang tussen de variabele 'opbrengstgericht leiderschap' en 'de mate van implementatie' is significant ( $p < .00$ ) met  $r = .50$ . De verklaarde variantie van 'opbrengstgericht leiderschap' is ongeveer 25% ( $r^2 = .25$ ).

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden was er ook gekeken naar de onderlinge samenhang tussen de drie kenmerken van opbrengstgericht leiderschap en de mate van implementatie. In de kruistabel (tabel 6.2.1) is een overzicht gegeven van de onderlinge samenhang tussen de verschillende variabelen. In tabel 1 is te zien dat er een significante samenhang is ( $p < .00$ ) tussen 'Visionair leiderschap' en 'de mate van implementatie' van  $r = .53$ . Dat wil zeggen dat de verklaarde variantie door de variabele 'visionair leiderschap' ongeveer 29% ( $r^2 = .29$ ) is op de variabele 'mate van implementatie'. Voor de variabele 'Intellectuele ondersteuning' geldt ook dat er een significante samenhang is ( $p < .00$ ) met de mate van implementatie van  $r = .44$ . De verklaarde variantie door de variabele intellectuele ondersteuning is ongeveer 19% ( $r^2 = .19$ ) op de variabele mate van implementatie. De minst verklaarde variantie

wordt gegeven door de variabele 'doel en resultaatgerichtheid'. Er is een samenhang van  $r=.34$ , dat wil zeggen dat er een verklaarde variantie is van ongeveer 11% ( $r^2=.11$ ).

Tabel 6.2.1 *Correlatietabel*

		Doel en resultaatgericht	Visionair leiderschap	Mate van implementatie
Intellectuele ondersteuning	Pearson's Correlatie	,646**	,758**	,441**
Doel en resultaatgericht	Pearson's Correlatie		,601**	,335**
Visionair leiderschap	Pearson's Correlatie			,534**

\*\* =  $p < .001$

Naast de samenhang tussen de verschillende kenmerken van leiderschap en de mate van implementatie geeft tabel 1 ook aan dat er een grote samenhang is tussen de onafhankelijke variabelen onderling. Een regressie analyse op basis van de drie kenmerken van opbrengstgericht leiderschap en de mate van implementatie wijst uit dat een van de variabelen, 'Visionairleiderschap', de verklaarde variantie bij de overige variabelen wegneemt (zie tabel 6.2.2).

Tabel 6.2.2 *Regressie analyse onafhankelijke variabele opbrengstgerichtleiderschap en afhankelijke variabele mate van implementatie*

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten		Gestandaard iseerd	t	Sig.
	B	SD	Beta		
(Constant)	1,130	,680		1,662	,102
Intellectuele ondersteuning	,133	,266	,088	,500	,619
Doel en resultaat gerichtheid	-,005	,205	-,003	-,023	,982
Visionair leiderschap	,668	,238	,469	2,804	,007

Het regressie model geeft aan dat er een verklaarde variantie voor de drie kenmerken van opbrengstgericht leiderschap is op de mate van implementatie van  $r=.54$ . Dat wil zeggen dat opbrengstgericht leiderschap in dit model van 29% ( $r^2=.29$ ) variantie verklaart op de mate van implementatie.

## 7 Conclusie en discussie

Met dit onderzoek is getracht inzicht te krijgen in de rol van de schoolleider door opbrengstgericht leiderschap bij implementatie van ICT. Er is vanuit bestaande literatuur gezocht naar kenmerken van leiderschap die van invloed zouden zijn bij de implementatie van ICT in het primair onderwijs. Door middel van een vragenlijst, die samengesteld is uit verschillende theorieën, zijn er resultaten verworven die tot antwoord kunnen zijn voor de onderzoeksvraag. Aan het begin van dit onderzoek is een hypothese opgesteld die eerst kort uitgelegd zal worden. De onderzoeksvragen zullen daarna behandeld worden. Per vraag zal gekeken worden wat er geconcludeerd kan worden. Allereerst de hypothesen.

### 7.1 Opbrengstgericht leiderschap en de implementatie van ICT

De centrale vraag in het onderzoek was *“Wat is de invloed van opbrengstgericht leiderschap op de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs?”*. Om deze vraag te kunnen beantwoorden was er gekeken naar de samenhang tussen de verschillende kenmerken van opbrengstgericht leiderschap; intellectuele ondersteuning, doel en resultaatgerichtheid en visionair leiderschap. Door de Items van de vragenlijst bij elkaar te voegen tot één factor, namelijk opbrengstgericht leiderschap, is het resultaat dat dit 29% verklaarde van de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs. Dat wil zeggen dat de schoolleider door gebruik te maken van intellectuele ondersteuning, doel en resultaatgerichtheid en visionair leiderschap de schoolleider het implementatie proces van ICT in zijn school voor 29% kan beïnvloeden. Deze hoge uitkomst was ook de verwachting omdat de vragenlijst was opgesteld vanuit de verschillende theorieën (Zie figuur 2.5.1) die aangeven dat leiderschap van grote invloed is op implementatie processen (Marzanno, 2005; Fullan, 2001; Timperley, 2008; Barber en Mourshed, 2007). Opbrengstgericht leiderschap heeft kenmerken van transformatief leiderschap, dit kan de invloed op de implementatie van ICT verklaren. Door de docenten te stimuleren en bij het proces te betrekken is de invloed op het implementatie proces groot (Waslander, 2007; Hopkins, 2001; Afshari et al., 2009). Verschillende onderzoeken zoals beschreven in hoofdstuk 2 geven aan dat wanneer de leider kennis heeft van de onderwijspraktijk en het onderwerp van het implementatie proces, in dit geval ICT, er een grotere kans op succes heeft (Black, 2007; Barber & Mourshed, 2007). Dit is een voor de hand liggende verklaring gezien de verschillende kenmerken van opbrengstgericht leiderschap. Wanneer de leider kennis van ICT heeft kan het zijn docenten ondersteunen en motiveren om meer met ICT te gaan doen. Motiveren kan realiseerd worden door de didactische en praktische mogelijkheden te laten zien van wat ICT kan betekenen in het onderwijs. De leider kan een visionair toekomstbeeld schetsen waar ICT in

toegepast is als voorbeeld voor de docenten. Door kennis van de leider is het voor hem ook mogelijk realistisch te blijven en heldere doelen te stellen. Timperley(2009) geeft in de kenmerken van professionalisering een aantal verklaringen voor het effect van de opbrengstgerichte leider. De leider dient een link te leggen tussen de te behalen doelen en de invloed op het curriculum. De docenten worden door deze manier aangesproken omdat ze hierdoor het nut van de implementatie inzien. Het onderzoek van Fullan(2001) bevestigt de noodzaak hiervan. Dat de verklaring grotendeels te vinden is in de theorie is niet zo vreemd. Opbrengstgericht leiderschap komt voort uit verschillende theorieën waar de kenmerken die van invloed zijn op het implementatie proces samen komen. Het effect wat is gevonden is gezien de hoge betrouwbaarheidsfactor en de invloed van 29% groot, vooral in de sociale wetenschap. De hypothese (H1) die in de start van het onderzoek is opgesteld kan wat betreft dit onderzoek aangenomen worden. Om dieper in te gaan op welke kenmerken van opbrengstgericht leiderschap invloed hebben op de implementatie van ICT wordt er per kenmerk naar verklaringen gezocht. Allereerst 'visionair leiderschap' omdat deze het grootste effect heeft van de drie kenmerken van opbrengstgericht leiderschap. Hierna volgen ook 'intellectuele ondersteuning' en 'doel en resultaatgerichtheid'.

## 7.2 Visionair leiderschap en de implementatie van ICT

Deze grote invloed was te verwachten omdat dit vaak gezien wordt als een van de belangrijkste kenmerken van goed leiderschap(Bennis, 2003; Timperley, 2008; Kennisnet, 2010) De subvraag die gesteld werd aan het begin van het onderzoek luidt: *“Wat is de invloed van visionair leiderschap op de mate van implementatie van ict in het primair onderwijs?”*.

Uit de resultaten van de vier in balans monitor(kennisnet, 2010) bleek al dat visie een belangrijke voorwaarde is voor de implementatie van ICT in het onderwijs. Dit werd bevestigd door de resultaten van dit onderzoek. Visionair leiderschap heeft een zeer grote invloed op de mate van implementatie van ICT in het onderwijs. De invloed 29% is te verklaren vanuit verschillende studies. Timperly (2008) en Marzano(2005) geven ingrediënten voor visionair leiderschap. Marzano(2005) stelt dat het hebben en uiten van idealen leidt tot een toekomst visie voor docenten. Daarnaast met flexibiliteit en optimisme wordt er een dynamische sfeer opgebouwd die de school voortstuwt in de implementatie fase. Timperley(2008) legt de verklarende ingrediënten voor visionair leiderschap in het actief zijn als leider en het behoud van dynamiek, ofwel het niet vastroesten in de gewoontes maar willen verbeteren. Door de docenten een toekomstperspectief voor te houden zien docenten het nut van de verandering in en is heeft implementatie een grotere draagkracht(Blase & Kirby, 2000). De vragenlijst die werd gebruikt bij dit onderzoek bestond uit drie verschillende schalen van opbrengstgericht

leiderschap. Deze verschillende schalen bestonden uit verschillende stukken van vragenlijsten die gebruikt zijn om kenmerken van de schalen te toetsen. Een interessante subschaal is optimisme uit het onderzoek van Marzanno(2005). In het onderzoek van Schut(2010) bleek dat deze weinig werd gebruikt door de leiders in de case study. Echter uit dit onderzoek blijkt dat deze eigenschap goed in de schaal past van visionair leiderschap. Dit hangt wellicht samen met een andere subschaal, namelijk het behoud van dynamiek van Timperley(2009). Wanneer er een combinatie van optimistisch toekomstperspectief en dynamiek gebruikt wordt in de leiderschapsstijl kan er een situatie ontstaan waar de visie van de leider draagkracht krijgt bij de docenten. Dit doordat docenten hierdoor het nut zien van de implementatie door het optimistische beeld wat de leider voorstelt(Marzano, 2009).

Voor de schoolleider betekent dit dat het van groot belang is dat hij een goede visie ontwikkelt en deze op de juiste manier overbrengt op het team van docenten. De docenten moeten weten wat het doel is van de verandering als het gaat om ICT, ze moeten het nut ervan in zien. Door de inzet van visionair leiderschap met als kenmerken, optimisme, flexibiliteit, actiefliderschap, idealen en behoud van dynamiek, kan de schoolleider invloed uit oefenen door een gedragen visie te weeg te construeren in samenwerking met zijn team van docenten. De resultaten op deze deelvraag, met de tekortkomingen van het onderzoek in ogenschouw genomen, bevestigen wat in de wetenschap geconcludeerd(als in: Kennisnet, 2010; Bennis, 2003; Fullan, 2001; Blase en Kirby, 2000) wordt, namelijk dat visie een belangrijke pijler onder de implementatie van ICT in het onderwijs is. De hypothese op dit gebied van het onderzoek(H1.3) kan worden aangenomen.

### **7.3 Intellectuele ondersteuning en de implementatie van ICT**

*“Wat is de invloed van Intellectuele ondersteuning op de mate van implementatie van ict in het primair onderwijs?”*. Dit is de subvraag die onderdeel is van de opzet van dit onderzoek. Intellectuele ondersteuning is een belangrijk kenmerk van leiderschap bij het invoeren van ICT op school. Vanuit de literatuur was dit te verwachten omdat uit verschillende onderzoeken(Marzano, 2005; Goodall, 2009; Elmore, 2000) blijkt dat dit een belangrijke verantwoordelijkheid is van de leider.

Intellectuele ondersteuning is een belangrijk kenmerk van Opbrengstgericht leiderschap, zo blijkt ook uit dit onderzoek. Intellectuele ondersteuning verklaart 19% van de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs. De verklaring van dit effect is ondermeer te vinden in de 3 kenmerken die Marzano(2005) geeft in de zeven verantwoordelijkheden van de onderwijskundige leider. Kennis van het curriculum, instructie en assessment is naast change agent en intellectuele stimulatie een belangrijke verantwoordelijkheid volgens Marzano(2005). Op de hoogte blijven van nieuwe theorieën en de docenten voeden met kennis vereist van de

leider dat hij dicht bij het curriculum staat. Het uitdagen van docenten om over hun grenzen te kijken is een van de items die gevraagd werd. Dit is belangrijk voor de implementatie van ICT omdat dit van docenten vraagt om uit hun vertrouwde patroon van lesgeven te stappen en gebruik te gaan maken van de mogelijkheden van ICT. Volgens Goodall(2009) moet de schoolleider een expert zijn op het gebied van onderwijspraktijk en ICT om de docenten te kunnen ondersteunen. Het resultaat wordt eveneens bevestigd door het onderzoek van Kennisnet(vier in balans, 2010). Uit dit onderzoek komt naar voren dat docenten de juiste kennis van ICT moeten hebben om ICT goed te gebruiken. Het is echter de taak van het management om ondersteuning te bieden om docenten te inspireren en de mogelijkheid te creëren om te leren omgaan met ICT.

Dit resultaat betekent voor de praktijk dat de schoolleider bij de invoer van ICT in zijn school een ondersteunende rol moet aannemen. Dat wil zeggen dat hij met behulp van zijn eigen deskundige expertise, kennis en vaardigheden inhoudsgericht op de leerprocessen van zijn docenten moet reageren en daarbij mogelijkheden creëert om te leren en daarbij richt op de toepassing van ICT. Voor de wetenschap betekent deze uitkomst dat er meer gefocust zou kunnen worden op hoe een schoolleider zijn docenten intellectueel ondersteunt omdat dit een belangrijke verantwoordelijkheid is en dit een groot effect heeft op implementatieprocessen in het onderwijs. De verwachting die van te voren gesteld werd (H1.1) werd bevestigd.

#### **7.4 Doel en resultaat gerichtheid en de implementatie van ICT**

De deelvraag die vooraf dit onderzoek gesteld werd met betrekking tot doel en resultaat gerichtheid luidt: *“Wat is de invloed van doel en resultaat gerichtheid op de mate van implementatie van ict in het primair onderwijs?”*. De invloed van doel en resultaatgerichtheid op de mate van implementatie wat gevonden is in dit onderzoek bedraagt 11%. Dat doel en resultaat gerichtheid van invloed zijn werd in de literatuur al bevestigd. In het onderzoek van Barber & Mourshed(2007) waarin de theorie van effectief leiderschap werd onderzocht blijkt dat het stellen van lange termijn doelen effectief leiderschap versterkt. De uitkomsten dat doel en resultaatgerichtheid invloed heeft is te verklaren uit de theorie van effectief leiderschap (Barber & Mourshed, 2007; Covey, 1989), transformatief leiderschap (Hopkins, 2001; Boonstra, 2004; Afshari et al., 2009; Marzano, 2005; Fullan, 2001) en ook in onderwijskundig leiderschap (Leithwood et al., 1999; Marzano et al., 2005; , Pont et al., 2008). Maar de uitkomst dat het laagste effect heeft is minder goed te verklaren. Een mogelijke verklaring voor het mindere effect is dat wanneer een leider gefixeerd is op het behalen van doelen en resultaten dat dit docenten tegen werkt. Vanwege de hoge autonomie van de docent (Atkinson, 2005) is het stellen van doelen en resultaatquota iets dat niet altijd goed werkt bij docenten. Docenten kunnen dit



ervaren als topdown benadering. Uit het rapport Dijsselbloem(2008) blijkt dat dit bij zowel bij scholen als docenten weerstand oproept.

Dit betekent voor de praktijk dat Leiders om de mate van implementatie te beïnvloeden gebruik kunnen maken van doel en resultaatgerichtheid. Dat wil zeggen dat er door middel van monitoring en evaluatie grip gehouden kan worden op het implementatie proces. Hierbij moet wel zeer voorzichtig omgegaan worden met het monitoren van resultaten. Er moet worden getracht doelen samen met docenten te vormen om weerstand te voorkomen. Voor de wetenschap betekent dit dat doel en resultaat gerichtheid een van de kenmerken is die invloed heeft op een implementatie traject. Er zou meer aandacht besteedt kunnen worden hoe een schoolleider deze optimaal vorm geeft.

### 7.5 Nul hypothese en kanttekeningen

De laatste hypothese (H0) kan worden verworpen. Als er gekeken word naar opbrengstgericht leiderschap als geheel is er sprake van een positief effect wat 25% verklaart van de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs. Daarnaast leveren alle drie de kenmerken, intellectuele ondersteuning, doel en resultaatgerichtheid en visionair leiderschap, los van elkaar een bijdrage aan het implementatie proces. Dit was ook de verwachte uitkomst die gebaseerd op is op de theorie over de losse variabele. Het is dan een logische uitkomst dat de kenmerken samen een positieve bijdrage leveren aan de mate van implementatie. Daarnaast is er gezocht naar wat discussie punten en kanttekeningen kunnen zijn. Deze zijn veelal van methodologische aard en deze zijn te vinden in de volgende alinea's. Er is getracht het onderzoek zo volledig mogelijk uit te voeren maar ook dit onderzoek is een aanleiding tot vervolg onderzoek. Bij de uitkomsten van dit onderzoek zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. In het onderzoek is getracht zo volledig mogelijk te werk te gaan om de onderzoeksvraag te beantwoorden, toch zijn er wat methodologische punten die besproken dienen te worden. In de volgende alinea wordt er een beeld gegeven van de discussie punten bij dit onderzoek.

#### 7.5.1 Wijze van dataverzameling

In de start fase van de dataverzameling was het doel om 300 schoolleiders te benaderen met een vragenlijst. Het doel om in dit onderzoek 300 schoolleiders te ondervragen is niet gehaald. Allereerst werd dit doel bijgesteld naar 200 schoolleiders. Dit vanwege dat de schoolleiders gekoppeld konden worden aan een bestaand data bestand met informatie over de implementatie van ICT in de school. Dit bestaande bestand, afkomstig van het onderzoek van Kennisnet, had informatie geboden per school waar de docenten en schoolleiders hadden aangegeven in hoeverre de implementatie was voltooid. Toen de vragenlijst digitaal was uitgezet onder 200 schoolleiders was er na 1 uitnodiging en 2 herinneringmails een respons van 21 volledig ingevulde vragenlijsten. Er zijn geen vaste afspraken over het aantal respondenten maar



10% is te weinig voor het aantal variabelen wat gemeten diende te worden. Dit kan verschillende redenen hebben. De data verzameling vond plaats in maart/april dit is een drukke maand voor schoolleiders vanwege de vorming van de formatie voor het nieuwe schooljaar.

Er is gekozen deze dataverzameling stop te zetten en TNS-NIPO te vragen een vragenlijst in hun betaalde onderzoekspoel uit te zetten, dit resulteerde in 67 respondenten. Helaas kon hierdoor niet de verkregen data gekoppeld worden aan de bestaande data. Dit resulteerde in een nieuwe vragenlijst waar ook de mate van implementatie gemeten kon worden. Deze variabele verliest hierin wel aan kracht, in de eerste opzet werd de mate van implementatie gemeten door middel van het meten van perceptie van zowel verschillende docenten en de schoolleider per school. In de tweede opzet werd deze variabele alleen nog gemeten als perceptie van de schoolleider. Dit had als mogelijk resultaat dat het beeld wat de schoolleider had niet gecorrigeerd kon worden door de perceptie van de docent over de mate van implementatie.

Daarnaast heeft de wijze van dataverzameling nog een aandachtspunt verdiend. De schoolleiders die benadert zijn voor dit onderzoek hadden belang bij het invullen van de vragenlijst, zij werden hiervoor namelijk betaald. Ook is er geen achtergrond informatie over de ligging, leerlingaantal of typeonderwijs van de school, dit vanwege de privacy die TNS-NIPO hanteert ten overstaande van haar panelleden. Dit had als effect dat er niet gecorrigeerd kon worden voor dergelijke invloeden. Dit zou belangrijk kunnen zijn omdat grotere scholen meer voorzieningen kunnen treffen doordat zij over een groter budget beschikken. Daarnaast zou er een verschil kunnen zitten tussen scholenverenigingen waarop dit hoog op de agenda staat en scholenverenigingen waarbij dit niet het geval is.

### **7.5.2 Volgers en voorlopers**

Aanvankelijk was het doel om een onderscheid te maken tussen de scholen die hoog scoorde op de mate van implementatie en de scholen die lager scoorde op de mate van implementatie. De assumptie die gedaan werd in hoofdstuk 3 waarbij ervan uit gegaan werd dat bij een lage score op de mate van implementatie de volgers niet bereikt worden en bij een hoge score op de volgers wel bereikt worden is een assumptie die verder uitgewerkt zou moeten worden. In vervolg onderzoek zou er gekeken kunnen worden naar de perceptie van docenten. Dit was in dit onderzoek niet meer mogelijk door het uitblijven van resultaat in de eerste dataverzamelingsronde. Dit had als gevolg dat dit onderzoek niet heeft kunnen concluderen of volgers bereikt worden door opbrengstgericht leiderschap van de schoolleider. Toch is de aanname nog steeds van kracht omdat bij een hoge mate van implementatie nog steeds vanuit gegaan kan worden dat de volgers hierbij gestimuleerd worden door het opbrengstgerichte leiderschap van de schoolleider. Rogers(1962) en later Mars(2006) geven beide in hun onderzoek aan dat wanneer er een meerderheid is waarbij de implementatie draadkracht

ondervind, de volgers bereikt worden, en de implementatie meer kans heeft op succes. Omdat er een verband is gevonden tussen de kenmerken van leiderschap en de mate van implementatie van ICT kan er van uit gegaan worden dat door het leiderschap van de schoolleider de volgers worden bereikt. Rogers(1962) geeft aan dat of de volgers bereikt worden gezien kan worden aan de mate van de implementatie.

### **7.5.3 Perceptie**

Een discussie punt wat voor menig onderzoek gesteld kan worden is de vraag 'meten we de werkelijkheid?'. In dit onderzoek wordt de perceptie van de schoolleider getest. De vraag is of de schoolleider dezelfde perceptie heeft als de docent. Is het in belang van de schoolleider om te invullen dat de mate van implementatie hoog is wanneer het zijn eigen leiderschap betreft? Het was sterker geweest als er in dit onderzoek gebruik gemaakt was van de bestaande data waarin ook de perceptie van de docent gemeten was. Perceptie van docenten en schoolleiders kunnen uiteenlopen zo blijkt uit onderzoek van o.a. Bruggencate(2009). In verschillende onderzoeken wordt dan ook meer aandacht besteed aan de perceptie van de docent(Leithwood en Jantzi, 2006). Dit is daarom een aanbeveling voor vervolg onderzoek.

### **7.5.4 Terminologie**

De term opbrengstgericht leiderschap is een term die in dit onderzoek naar voren kwam toen veel verschillende stijlen van leiderschap op een hoop geveegd werden. Het is een niet bestaande vorm van leiderschap die gecreëerd werd voor dit onderzoek. Met de term opbrengstgerichtleiderschap wordt aangegeven dat het gaat om de focus op de opbrengst van de implementatie fase. Het verschuift de focus van productgericht naar opbrengstgericht. Productgericht invoeren van ICT is gezien vanuit een product en hierbij staat de vraag centraal 'hoe kunnen we dit product gebruiken?'. Opbrengstgericht invoeren van ICT is in tegenstelling tot productgericht gebaseerd op de vraag 'Wat is de (leer)opbrengst die we willen bereiken?'. De term opbrengstgericht leiderschap suggereert dat dit een nieuw concept van leidinggeven is, dat is het echter niet. Opbrengstgerichtleiderschap is een vorm van leiderschap wat is samengesteld uit verschillende kenmerken van verschillende leiderschapstijlen, het is een mix.

### **7.5.5 Aanbevelingen**

Dit onderzoek geeft aan dat er een grote samenhang is tussen opbrengstgerichtleiderschap en de mate van implementatie van ICT in het primair onderwijs. Dat deze resultaten gevonden zijn geeft het belang van het onderwerp aan om de implementatie van ICT te verbeteren en meer docenten te bereiken met de mogelijkheden van ICT in het onderwijs. De verklaarde variantie is groot en geeft aanleiding voor vervolg onderzoek. Er zijn een aantal aanbevelingen te geven. Allereerst is een aanbeveling te doen naar aanleiding van de grootte van de steekproef. Bij een

opschaling van dit onderzoek zouden meer resultaten gewonnen kunnen worden wat leidt tot een uiteindelijk betrouwbaarder resultaten die meer generaliseerbaar zijn.

Om een objectief beeld te krijgen van de implementatie van ICT in de school is het belangrijk om niet alleen de schoolleider maar ook de docent en het ICT ondersteunend personeel te bevragen. Dit zou een completer beeld geven van de mate van implementatie en de kenmerken van leiderschap. Perceptie van docenten en schoolleiders kunnen uiteenlopen zo blijkt uit onderzoek van o.a. Bruggencate(2009). In verschillende onderzoeken wordt dan ook meer aandacht besteed aan de perceptie van de docent(Leithwood en Jantzi, 2006).

## Referenties

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18, (2), 235 – 248.
- Atkinson, E.S. (2005). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20 (1): 45-57.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.
- Bartling, B., Fehr, E., Marechal M.A., & Schunk. D. Egalitarianism and Competitiveness. *American Economic Review*, 99:93–98, 2009.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennis, W. (2003) *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Boonstra, J.J. (2004). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. Chichester: Wiley & Sons.
- Black, S. (2007) Leadership and learning. *American School Board Journal*, 194. p56-59.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administrative Quarterly*, 35, 349-378.
- Blase, J., & Kirby, P.C. (2000) *Bringing out the best in teachers: What effective principles do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Bruggencate, G. ten (2009). Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op schoolresultaten. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Brummelhuis, A. C. A. ten (1995). *Models of Educational Change: the introduction of computers in Dutch secondary education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Brummelhuis, A. C. A. ten (2006) De digitale generatie. In: De Haan, J. & Steyaert, J. (red.), *Jaarboek ICT en samenleving 2007; Eindelijk digitaal* (151-166). Amsterdam: Boom
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs*. The professional development of teachers in primary education. Leuven, Belgium: University of Leuven. Verkregen op 23 februari 2011 van:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC507845/pdf/990635.pdf>
- Covey, S. R., (1989) *The Seven Habits of Highly Successful People*, New York, NY: Simon & Schuster.

- Deming, W.E. (1986) *Out of crisis*. MA: MIT Center for Advanced Engineering.
- Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008), *Tijd voor Onderwijs*. Rapport Onderwijsvernieuwing. Den Haag.
- Drent, M. (2005). In Transitie: Op weg naar innovatief ICT-gebruik op de Pabo. Proefschrift Universiteit Twente.
- Elmore, R (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002) The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), pp. 16–20.
- Geijssel, F., P. Slegers, R. Van den Berg & G. Kelchtermans (2001): Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers's perspectives. In: *Educational Administration Quarterly*, 37, no. 1, pp 130-166.
- Goodall, A.H. 2009b. *Socrates in the boardroom: Why research universities should be led by top scholars*. Princeton University Press: Princeton and Oxford.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real education and change development*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Itzkan, S.J. (1994). Assessing the future of telecomputing environments: implications for instruction and administration. *The Computing Teacher*, 22 (4), 60 – 64.
- Janssen, O., Schoonebeek, G. and van Looy, B. (1997) Cognities van empowerment als de schakel tussen delegerend leiderschap en innovatief gedrag van werknemers. *Gedrag en Organisatie*, 10, 175–94.
- Kennisnet (2009). Vier in Balans Monitor 2009. ICT in het onderwijs: de stand van zaken. Kennisnet: Zoetermeer.
- Kennisnet (2010). Vier in Balans Monitor 2010. Kennisnet: Zoetermeer.
- Kennisnet (2011). Lopend onderzoek, didactiek/leiderschap in balans. Kennisnet: Zoetermeer.
- Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141–170.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership* 36 (2), 289 – 303.
- Mars, A. (2006). *Hoe krijg je ze mee, vijf krachten om een verandering te laten slagen*, van Gorkum
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. ASCD Publications: Alexandria.
- Marzano, R. J. & Waters, J. T. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Pont B., Nusche D. & Moorman H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Rachal, V. (2010). Raise your social voice or else. Verkregen op 18 januari 2011 van:  
[http://salesfx.com/wpcontent/uploads/2010/02/SocialVoice2.jpg&imgrefurl=http://salesfx.com/raiseyoursocialvoiceorelse/&usg=\\_\\_NVtBnjVNiObVKSZ3HyzqAaZ4=&h=261&w=500&sz=104&hl=nl&start=18&zoom=1&itbs=1&tbnid=I61XhMPOICTM:&tbnh=68&tbnw=130&prev=/images%3Fq%3Dinnovation%2Bsocial%2Bvoice%26hl%3Dnl%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1&ei=POR0TYOyIsuOswblprGID](http://salesfx.com/wpcontent/uploads/2010/02/SocialVoice2.jpg&imgrefurl=http://salesfx.com/raiseyoursocialvoiceorelse/&usg=__NVtBnjVNiObVKSZ3HyzqAaZ4=&h=261&w=500&sz=104&hl=nl&start=18&zoom=1&itbs=1&tbnid=I61XhMPOICTM:&tbnh=68&tbnw=130&prev=/images%3Fq%3Dinnovation%2Bsocial%2Bvoice%26hl%3Dnl%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1&ei=POR0TYOyIsuOswblprGID)
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Salisbury, D. F., & Conner, D. R. (1994). How to succeed as a manager of an educational change project. *Educational Technology*, 34(6), 12-19.
- Schut, S. (2010). Verantwoordelijkheden van schoolleiders bij integratie van ICT in de transformatiefase: percepties van schoolleiders uit het voortgezet onderwijs, een casestudie. (masterthesis) Universiteit van Utrecht.
- Senge, P. M. (1990<sup>a</sup>): The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review* 7-23.
- Senge, P.M. (1990<sup>b</sup>) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. London : century books.
- Sleegers, P., van den Berg, R., & Geijssel, F. (1997, April). *The innovative capacity of schools and collaboration between teachers*. American Educational Research Association (AERA), Chicago.
- Smith, W.F. & Andrews, R.L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Sosik, J. J., & Dionne, S. D. (1997). Leadership styles and Deming's behavior factors. *Journal of Business and Psychology*, 11(4), 447 - 462.
- Timperley, H. (2008) *Teacher professional learning and development*. Imprimerie Nouvelle Gonnet: International Academy of Education, Brussel.
- Tondeur, J., Valcke, M. & Van Braak, J. (2005). ICT-competenties in het lager onderwijs: een nieuwe fase van ICT-integratie. *ICT en onderwijsvernieuwing* 15-34. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van den Berg, R., & Sleegers, P. (1996). The innovative capacity of schools in secondary education: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 201-223.
- Vriens, L., (2010). Kwalitatieve methoden in onderzoek. *Essaybundel Bewezen Beleid in het onderwijs*, Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap pp.40-62

- Waldman, M. (1993) A theoretical consideration of leadership and TQM. *Leadership Quarterly*, 4, 65-79
- Waters, J.T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2004) Leadership that sparks learning, *Educational Leadership*, 61(7), pp.48-51.
- Waslander, S. (2007). Leren over Innoveren. Overzichtstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. VO-project Innovatie: Utrecht.
- Zwaneveld, B., Rigter, H. (2010), *Over drempels naar meer ICT-gebruik in het voortgezet onderwijs. Rapport 4*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

## Bijlage 1 Samenstelling vragenlijst opbrengstgericht leiderschap(OGI)

	Kenmerk OGI :	Vragenlijst	Items
<i>Onafhankelijke variabele</i>	<b>Intellectuele ondersteuning</b>	Marzano (2005)	9,32,54,73 (Kennis van CIA) 23,45,68,83 (Intellectuele stimulatie) 17,24,40,77 (Change agent)
		Talis (2009)	15,16 (Professionele ontwikkeling)
		Talis (2009)	5,6,7 Onderwijskundige ervaring in jaren
<i>Onafhankelijke variabele</i>	<b>Doel en resultaatgericht</b>	Marzano (2005)	20,42,65,80 (monitoring en evaluatie)
		Talis (2009)	18, 19 (feedback en beoordeling)
<i>Onafhankelijke variabele</i>	<b>Visionair leiderschap</b>	Marzano (2005)	19,64,79,87 (Idealen) 21,43,47,66 (flexibiliteit) 18,41,63,78 (optimisme)
		Dib/Lib kennisnet (2010)	3 vragen Visie-leiding (visie)

<b>Intellectuele ondersteuning</b>			
Kenmerk	Bron	Vraag	
Kennis van CIA	Marzano (2005)	9	I am very knowledgeable about effective instructional practice.
		32	I am very knowledgeable about classroom curricular issues.
		54	I am very knowledgeable about effective classroom assessment practices.
		73	I provide conceptual guidance for the teachers in my school regarding effective classroom practice
Intellectuele stimulatie	Marzano (2005)	23	I stay informed about the current research and theory regarding effective schooling.
		45	I continually expose teachers in my school to cutting-edge ideas about how to be effective.
		68	in my school we systematically have discussions about current research an



		theory																																																		
		83 In my school we read articles and books about effective practices																																																		
Change agent	Marzano (2005)	17 I consciously try to challenge the status quo to get people thinking.																																																		
		24 in my school we systematically consider new and better ways of doing things.																																																		
		40 I am comfortable initiating change without being sure where it might lead us.																																																		
		77 In my school we consistently ask ourselves: "are we operating at the edge versus the center of our competence?"																																																		
Onderwijsmethoden	Talis (2009)	<p>15. Onderstaande uitspraken hebben betrekking op uw leiding over deze school. Geef a.u.b. aan in welke mate de volgende zaken van toepassing zijn voor het lopende schooljaar.</p> <p><i>A.u.b. per rij één hokje aankruisen.</i></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nooit</th> <th>Zelden</th> <th>Regelmatig</th> <th>Zeer vaak</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Ik zorg ervoor dat de professionele ontwikkeling van docenten in overeenstemming is met de onderwijsdoelen van de school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Ik zorg ervoor dat de docenten hun werk doen in overeenstemming met de onderwijsdoelen van de school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Ik woon lessen bij in de klas. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Ik verwerk de door leerlingen behaalde uitslagen bij het opstellen van de onderwijsdoelen van de school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>e) Ik geef docenten adviezen om hun manier van lesgeven te verbeteren. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>f) Als een docent problemen ondervindt bij het lesgeven, onderneem ik actie om de kwestie te bespreken. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>g) Ik breng docenten op de hoogte van de mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden bij te spijkeren. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>h) Ik controleer of de activiteiten in de klas in overeenstemming zijn met onze onderwijsdoelen. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>i) Bij besluiten over de ontwikkeling van het leerplan houd ik rekening met de examenresultaten. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Nooit	Zelden	Regelmatig	Zeer vaak	a) Ik zorg ervoor dat de professionele ontwikkeling van docenten in overeenstemming is met de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Ik zorg ervoor dat de docenten hun werk doen in overeenstemming met de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Ik woon lessen bij in de klas. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Ik verwerk de door leerlingen behaalde uitslagen bij het opstellen van de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Ik geef docenten adviezen om hun manier van lesgeven te verbeteren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Als een docent problemen ondervindt bij het lesgeven, onderneem ik actie om de kwestie te bespreken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Ik breng docenten op de hoogte van de mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden bij te spijkeren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Ik controleer of de activiteiten in de klas in overeenstemming zijn met onze onderwijsdoelen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i) Bij besluiten over de ontwikkeling van het leerplan houd ik rekening met de examenresultaten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nooit	Zelden	Regelmatig	Zeer vaak																																																
a) Ik zorg ervoor dat de professionele ontwikkeling van docenten in overeenstemming is met de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
b) Ik zorg ervoor dat de docenten hun werk doen in overeenstemming met de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
c) Ik woon lessen bij in de klas. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
d) Ik verwerk de door leerlingen behaalde uitslagen bij het opstellen van de onderwijsdoelen van de school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
e) Ik geef docenten adviezen om hun manier van lesgeven te verbeteren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
f) Als een docent problemen ondervindt bij het lesgeven, onderneem ik actie om de kwestie te bespreken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
g) Ik breng docenten op de hoogte van de mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden bij te spijkeren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
h) Ik controleer of de activiteiten in de klas in overeenstemming zijn met onze onderwijsdoelen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
i) Bij besluiten over de ontwikkeling van het leerplan houd ik rekening met de examenresultaten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
Met uitzondering van vraag C en F		<p>16. In hoeverre bent u het (on)jeens met onderstaande uitspraken met betrekking tot de school, uw functie en de docenten op deze school?</p> <p><i>A.u.b. per rij één hokje aankruisen.</i></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Zeer oneens</th> <th>Oneens</th> <th>Eens</th> <th>Zeer eens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat lesmethoden worden uitgelegd aan nieuwe docenten en dat meer ervaren docenten deze toepassen. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Als de resultaten van leerlingen voor het evalueren van het werk van docenten worden gebruikt, doet dat afbreuk aan hun professionele inzicht. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Te veel keuzevrijheid voor docenten in hun lespraktijken kan de kwaliteit van het onderwijs schaden. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is zorgen voor een constante verbetering van de educatieve vaardigheden van het personeel. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>e) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat docenten verantwoordelijk gehouden worden voor het behalen van de doelen op deze school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>f) Wij werken op deze school met doeleinden en/of een ontwikkelingsplan. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>g) Ik bepaal de doeleinden voor het personeel van deze school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>h) Ik bevorder een taakgerichte sfeer op deze school. ....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens	a) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat lesmethoden worden uitgelegd aan nieuwe docenten en dat meer ervaren docenten deze toepassen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Als de resultaten van leerlingen voor het evalueren van het werk van docenten worden gebruikt, doet dat afbreuk aan hun professionele inzicht. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Te veel keuzevrijheid voor docenten in hun lespraktijken kan de kwaliteit van het onderwijs schaden. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is zorgen voor een constante verbetering van de educatieve vaardigheden van het personeel. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat docenten verantwoordelijk gehouden worden voor het behalen van de doelen op deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Wij werken op deze school met doeleinden en/of een ontwikkelingsplan. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Ik bepaal de doeleinden voor het personeel van deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Ik bevorder een taakgerichte sfeer op deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens																																																
a) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat lesmethoden worden uitgelegd aan nieuwe docenten en dat meer ervaren docenten deze toepassen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
b) Als de resultaten van leerlingen voor het evalueren van het werk van docenten worden gebruikt, doet dat afbreuk aan hun professionele inzicht. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
c) Te veel keuzevrijheid voor docenten in hun lespraktijken kan de kwaliteit van het onderwijs schaden. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
d) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is zorgen voor een constante verbetering van de educatieve vaardigheden van het personeel. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
e) Een belangrijk onderdeel van mijn werk is ervoor zorgen dat docenten verantwoordelijk gehouden worden voor het behalen van de doelen op deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
f) Wij werken op deze school met doeleinden en/of een ontwikkelingsplan. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
g) Ik bepaal de doeleinden voor het personeel van deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
h) Ik bevorder een taakgerichte sfeer op deze school. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																

Onderwijskundige ervaring	Talis (2009)	<p><b>5. Hoeveel jaar werkt u als directeur?</b></p> <p>Dit is mijn eerste jaar    1-2 jaar    3-5 jaar    6-10 jaar    11-15 jaar    16-20 jaar    Meer dan 20 jaar</p> <p><input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub>    <input type="checkbox"/><sub>6</sub>    <input type="checkbox"/><sub>7</sub></p> <p><b>6. Hoeveel jaar werkt u op deze school als directeur?</b></p> <p>Dit is mijn eerste jaar    1-2 jaar    3-5 jaar    6-10 jaar    11-15 jaar    16-20 jaar    Meer dan 20 jaar</p> <p><input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub>    <input type="checkbox"/><sub>6</sub>    <input type="checkbox"/><sub>7</sub></p> <p><b>7. Hoeveel jaar heeft u gewerkt als docent voordat u directeur werd?</b></p> <p>Niet    Minder dan 3 jaar    3-5 jaar    6-10 jaar    11-15 jaar    16-20 jaar    Meer dan 20 jaar</p> <p><input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub>    <input type="checkbox"/><sub>6</sub>    <input type="checkbox"/><sub>7</sub></p>
<b>Doelgericht en resultaatgericht</b>		
Monitoring en evaluatie	Marzano (2005)	20    I continually monitor the effectiveness of our curriculum.
		42    I continually monitor the effectiveness of the instructional practices used in our school.
		65    I continually monitor the effectiveness of the assessment practices in my school.
		80    At any given time, I can accurately determine how effective our school is in terms of enhancing student learning.
Feedback en beoordeling	Talis (2009)	<p><b>18. Hoeveel keer in de afgelopen vijf jaar heeft deze school een zelfevaluatie verricht en/of is de school onderworpen geweest aan een beoordeling door een externe organisatie (bijv. de onderwijsinspectie)?</b></p> <p><i>Deze vraag heeft betrekking op een evaluatie van de gehele school, niet van afzonderlijke vakken of vakgroepen.</i></p> <p><i>A.u.b. per rij één hokje aankruisen.</i></p> <p style="text-align: right;">Nooit    Eén keer    2-4 keer    Eén keer per jaar    Vaker dan één keer per jaar</p> <p>a) De school heeft een zelfevaluatie verricht..... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>b) Er is een externe evaluatie verricht. ... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p>
		<p><b>19. Hoe belangrijk werden onderstaande aspecten volgens u gevonden in die evaluaties van de school?</b></p> <p><i>Neem hierbij zowel de zelfevaluatie als de externe evaluatie in aanmerking. Wij beseffen dat deze evaluaties mogelijk een ander belang hechten aan de verschillende aspecten, maar vragen u voor elke rij rekening te houden met beide soorten evaluaties</i></p> <p><i>A.u.b. per rij één hokje aankruisen.</i></p> <p style="text-align: right;">Ik weet niet of dit in aanmerking is genomen    Helemaal niet in aanmerking genomen    Wordt als niet zo belangrijk beschouwd    Wordt als redelijk belangrijk beschouwd    Wordt als zeer belangrijk beschouwd</p> <p>a) Toetsuitslagen van leerlingen..... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>b) Andere leerprestaties van leerlingen... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>c) Directe beoordeling van het onderwijs in de klas..... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>d) Professionele ontwikkeling van de docenten ..... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>e) Kennis en begrip bij de docenten van hun voornaamste vakgebied(en)..... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p> <p>f) Kennis en begrip bij de docenten van de lespraktijken (kennisoverdracht) in hun voornaamste vakgebied(en).... <input type="checkbox"/><sub>1</sub>    <input type="checkbox"/><sub>2</sub>    <input type="checkbox"/><sub>3</sub>    <input type="checkbox"/><sub>4</sub>    <input type="checkbox"/><sub>5</sub></p>
<b>Visionair leiderschap</b>		
Idealen	Marzano (2005)	19    The teachers in my school are aware of my beliefs regarding schools, teaching, and learning.
		64    I have well-defined beliefs about schools, teaching, and learning
		79    I have explicitly communicated my

			strong beliefs and ideals to teachers.
		87	My behavior is consistent with my ideals and beliefs regarding schools, teachers, and learning.
Flexibiliteit	Marzano (2005)	21	I am comfortable making major changes in how things are done.
		43	I encourage people to express opinions that are contrary to my own.
		47	I can be highly directive or nondirective as the situation warrants.
		66	I adapt my leadership style to the specific needs of a given situation.
Optimisme	Marzano (2005)	18	I try to inspire my teachers to accomplish things that might seem beyond their grasp.
		41	I always portray a positive attitude about our ability to accomplish substantive things.
		63	I try to be the driving force behind major initiatives.
		78	I believe that we can accomplish just about anything if we are willing to work hard enough and if we believe in ourselves.
Visie	Dib/Lib (2010)	1.	Ik zorg ervoor dat we doelen en visie rond ICTICT en onderwijs omzetten in concrete plannen en werkafspraken.
		2.	Ik stimuleer dat leraren werken volgens de schooldoelen rond ICTICT en onderwijs.
		3.	Ik geef leiding aan het (verder) ontwikkelen van de schoolvisie op de didactische inzet van ICTICT.