

Transformatief schoolleiderschap en de gemotiveerde basisschool leerkracht

*Een onderzoek in het primair onderwijs naar het verband tussen
transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van
leerkrachten.*



Universiteit Utrecht

Martijn van Grootel [studentnr. 3328066]

3 januari 2011

Begeleiders:

Drs. Hester van Breda-Verduijn (eerste beoordelaar)

Dr. Frans Prins (tweede beoordelaar)

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
1 Probleemstelling.....	2
2 Theoretisch kader.....	4
2.1 Leiderschap.....	4
2.2 Transformatief leiderschap.....	4
2.3 Motivatie.....	7
2.4 Factoren van interne motivatie van leerkrachten.....	8
2.5 Transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie.....	11
3 Onderzoeksvragen.....	13
4 Methode.....	14
4.1 Onderzoeksgroep en procedure.....	14
4.2 Instrumentatie.....	16
4.3 Data-analyse.....	18
5 Resultaten.....	20
5.1 Psychometrische kwaliteit van het instrument.....	20
5.1.1 Factoranalyse.....	20
5.1.2 Schaalanalyse.....	24
5.2 Verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie.....	27
5.3 Verband tussen deelcompetenties en interne werkmotivatie.....	28
5.4 Invloed van deelcompetenties op interne werkmotivatie.....	30
6 Conclusie en discussie.....	32
6.1 Conclusie.....	32
6.2.1 Onderzoeksvraag 1.....	32
6.2.2 Onderzoeksvraag 2.....	35
6.2.3 Onderzoeksvraag 3.....	38
6.2 Discussie en aanbevelingen.....	38
Literatuurlijst.....	40
Appendix A: De transformatief schoolleiderschap vragenlijst (TSV).....	44
Appendix B: De interne werkmotivatie vragenlijst (IWV).....	46

Samenvatting

De komende jaren vindt in het primair onderwijs een aantal veranderingen plaats die door de overheid ontwikkeld zijn. Echter, er zijn twijfels over de effectiviteit van dergelijk onderwijsbeleid. Om effectief onderwijsbeleid te ontwikkelen en te implementeren op basisscholen, moet rekening gehouden worden met drie verschillende capaciteiten: persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische. Het ontwikkelen van persoonlijke en interpersoonlijke capaciteiten bij leerkrachten vraagt om een belangrijk aspect van de organisatorische capaciteit: transformatief leiderschap. Transformatief leiderschap komt volgens de literatuur ten goede aan de motivatie van de werknemers, dat vervolgens leidt tot extra inzet die nodig is voor effectief onderwijsbeleid. Echter, het verband tussen competenties van transformatieve schoolleiders en werkmotivatie van leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs is nog weinig onderzocht. Het doel van dit onderzoek was te onderzoeken welke invloed transformatief schoolleiderschap heeft op de interne werkmotivatie van leerkrachten in het primair onderwijs. Met behulp van een gestructureerde vragenlijst is een toetsend kwantitatief survey-onderzoek uitgevoerd waaraan 189 leerkrachten hebben deelgenomen. De resultaten tonen aan dat er een significant, gemiddeld en positief verband bestaat tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie. De deelcompetenties intellectuele stimulatie, individuele aandacht en doelen en visie van transformatief schoolleiderschap vertonen een significant, gemiddeld en positief verband met interne werkmotivatie. Daarvan hebben intellectuele stimulatie en individuele aandacht daadwerkelijk invloed op interne werkmotivatie van leerkrachten.

1 Probleemstelling

De komende jaren vindt in het primair onderwijs een aantal veranderingen plaats die door de overheid ontwikkeld zijn, zoals *passend onderwijs* en de wet *Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Momenteel zijn er nogal wat twijfels over de effectiviteit van dergelijk onderwijsbeleid (Verbiest, 2005). Oorzaken van het gebrek aan effectiviteit zijn onder andere te wijten aan traditionele beleidvorming, waarbij een relatief sterk hiërarchisch gestuurd proces van beleid centraal staat. Binnen een dergelijk beleid voelen leerkrachten, die veranderingen moeten implementeren, zich miskend en beroofd van hun autonomie, terwijl autonomie een belangrijke werkconditie is voor de leerkracht (Verbiest, 1998). Het traditionele beleid heeft uiteindelijk verminderde motivatie tot gevolg (Geijsel, Slegers, Leithwood en Jantzi, 2002; Vandenberghe, 2004), terwijl motivatie van leerkrachten belangrijk is bij het succesvol implementeren van beleid (Lawler, 1994; Verbiest, 1998).

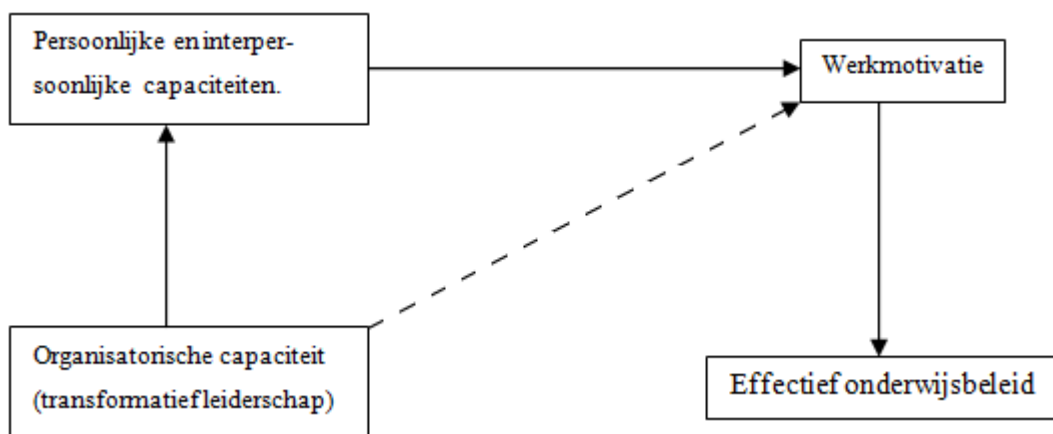
Om effectief onderwijsbeleid te ontwikkelen en te implementeren moet rekening gehouden worden met drie verschillende capaciteiten (Verbiest, 2005).

- *Persoonlijke capaciteit*; het individuele vermogen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen.
- *Interpersoonlijke capaciteit*; het vermogen om als groep collectieve kennis te (re)construeren en toe te passen.
- *Organisatorische capaciteit*; het vermogen om de organisatie zo in te richten dat capaciteitsontwikkeling van individuen en groepen wordt bevorderd.

Het ontwikkelen van persoonlijke en interpersoonlijke capaciteiten vraagt om een belangrijk aspect van de organisatorische capaciteit: leiderschap. In het bijzonder transformatief leiderschap (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996; Verbiest, 2005). Competenties van transformatieve leiders richten zich op capaciteitontwikkeling van werknemers, het stimuleren van samenwerking binnen de organisatie en het betrekken van werknemers in het beleidsproces (Leithwood et al., 1996). Uiteindelijk komt dat ten goede aan de motivatie van de werknemers (Geijsels et al., 2002), wat vervolgens leidt tot extra inzet die nodig is voor effectief onderwijsbeleid (Yukl, 1999). De pijlen in

Figuur 1.1 geven het indirecte verband weer tussen transformatief leiderschap en effectief onderwijsbeleid.

Echter, het verband tussen competenties van transformatieve leiders en werkmotivatie van leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs is nog weinig onderzocht. Het onderzoeken van een dergelijk verband draagt daarom bij aan wetenschappelijke kennis over het verband tussen verschillende competenties van een transformatief leider en werkmotivatie van Nederlandse leerkrachten. Tevens is dergelijke wetenschappelijke kennis maatschappelijk relevant. Namelijk, als er een verband, of effect, bestaat tussen competenties van een transformatief leider en werkmotivatie van leerkrachten, dan kunnen professionaliseringstrajecten van schoolleiders zich richten op deze competenties, ter verbetering van onderwijsbeleid. Het doel van dit onderzoek is dan ook om het verband tussen de competenties van een transformatief leider en werkmotivatie van leerkrachten te onderzoeken. In Figuur 1.1 wordt dit mogelijke verband met een onderbroken pijl weergegeven.



Figuur 1.1. Het indirecte verband tussen transformatief leiderschap en effectief onderwijsbeleid.

2 Theoretisch kader

2.1 Leiderschap

Invulling van het concept leiderschap laat zich beïnvloeden door maatschappelijke veranderingen, waardoor een operationalisering van ‘goed’ leiderschap telkens zal veranderen (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Verbiest, 1998). Zo kan gesteld worden dat traditionele schoolleiders, een aantal decennia geleden, zich in een relatief stabiele omgeving bevonden. Schoolleiders hielden zich hoofdzakelijk bezig met regels betreffende financiën, huisvesting en personeelsbeheer. Door de jaren heen is er veel veranderd. Momenteel bevinden scholen zich in een krachtenveld waarbij druk vanuit de politiek en maatschappij is toegenomen. Dat krachtenveld wordt getypeerd met termen als relatieve autonomie, vernieuwing en verantwoording (Verbiest, 1998). Daardoor zijn tegenwoordig andere competenties van belang om te kunnen functioneren als ‘goede’ schoolleider. Rekening houdend met het krachtenveld zouden schoolleiders zich moeten richten op het bevorderen van leerprocessen van organisatieleden, participatie en betrokkenheid van teamleden en op het verruimen van de professionaliteit van de leraren (Verbiest, 1998). Een leiderschapsstijl die daarbij past is transformatief leiderschap. Binnen een dynamische en veranderlijke maatschappij is transformatieleiderschap gewenst, omdat het capaciteiten en daarmee effectiviteit van organisaties verbeterd (Bass & Avolio, 1994; Leithwood et al., 1996; Verbiest, 1998; Verbiest, 2005).

2.2 Transformatief leiderschap

Een transformatief leider richt zich op de motivatie, betrokkenheid en capaciteiten van de werknemers en kan daarmee gezien worden als een leider die samenwerking tussen leider en werknemer én werknemers onderling stimuleert. Werknemers worden daarbij gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te dragen (Leithwood et al., 1996). Door werknemers te betrekken in het besluitvormingsproces wordt verwacht dat werknemers meer gemotiveerd zullen zijn, wat uiteindelijk leidt tot extra moeite die nodig is voor significante organisatieverandering (Geijsels et al., 2002; Leithwood & Jantzi, 2006; Yukl, 1999;). Het overgrote deel van onderzoeken naar transformatief leiderschap (in een niet schoolgebonden context) heeft plaats gevonden op basis van het ‘vier I’s’

model van Bass (Leithwood & Jantzi, 2005): *Idealiseren van invloed*; beïnvloeding vanuit gestelde idealen (missie) en visies. *Inspirerende motivatie*; vanuit een inspirerende motivatie is de leider duidelijk in wat hij van anderen verwacht. *Intellectuele stimulatie*; stimuleren van innovatief en creatief vermogen. *Individuele aandacht*; aandacht en begrip hebben voor de individuele verschillen in termen van inzichten, behoeftes en wensen.

Geïnspireerd door het model van Bass hebben Leithwood en collega's (1999) onderzoek gedaan naar competenties¹ van een transformatief schoolleider². Zij genereren op basis van 32 empirische onderzoeken een breed model voor transformatief schoolleiderschap. In Figuur 2.1 is te zien dat dit model bestaat uit drie hoofdcompetenties en acht deelcompetenties. Achtereenvolgens worden de deelcompetenties toegelicht. *Ontwikkelen van een visie*; de leider identificeert en articuleert samen met de leerkrachten een gedeelde visie. Dat is een fundamenteel en ambitieus plan voor de lange termijn. *Ontwikkelen van consensus over doelen*; de leider stimuleert samenwerking bij leerkrachten om te komen tot gezamenlijke doelen die bereikt moeten worden op korte termijn. *Creëren van hoge verwachtingen*; de leider demonstreert verwachtingen naar leerkrachten zoals excellentie, kwaliteit en hoge prestaties. *Individuele aandacht*; de leider laat zien dat hij leerkrachten respecteert en bekommert zich om hun persoonlijke gevoelens en behoeftes. *Intellectuele stimulatie*; de leider daagt leerkrachten uit om na te denken over hun werk en hoe dat wellicht anders uitgevoerd kan worden. *Modelleren*; de leider toont modelgedrag dat als voorbeeld dient voor leerkrachten. *Cultuur opbouwen*; bevat gedrag dat gericht is op het ontwikkelen van normen, waarde en overtuigingen en continue professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Creëren en onderhouden van gedeelde besluitvorming*; is gericht op het voorzien van formele en informele mogelijkheden voor

¹ Vanuit de wetenschappelijke literatuur wordt veelal gesproken over kenmerken van transformatief leiderschap. Binnen dit onderzoek wordt het woord competentie gebruikt in plaats van kenmerk, omdat competentie refereert naar ontwikkeling. In dit onderzoek wordt aangenomen dat transformatief leiderschap ontwikkelbaar is.

² In dit onderzoek is een schoolleider de eindverantwoordelijke leidinggevende op het niveau van afzonderlijke scholen.

leerkrachten om te participeren in besluitvorming over zaken die hen beïnvloeden en waarbij hun kennis nodig is.

Hoofdcompetenties	Deelcompetenties
Uitstippelen van richting	Ontwikkelen van een visie
	Ontwikkelen van consensus over doelen
	Creëren van hoge verwachtingen
Ontwikkelen van mensen	Individuele aandacht
	Intellectuele stimulatie
	Modelleren
Herontwerpen van de organisatie	Cultuur opbouwen
	Creëren en onderhouden van gedeelde besluitvorming

Figuur 2.1. (Hoofd)competenties van transformatief schoolleiderschap (Leithwood et al., 1999).

Het bovenstaande model is dusdanig breed dat het veelal gedeeltelijk of geheel overeenkomt met andere modellen van transformatief schoolleiderschap. Zo komen de hoofdcompetenties *uitstippelen van richting* en *ontwikkelen van mensen* volledig overeen zoals Creemers en Slegers (2003) transformatief schoolleiderschap operationaliseren. Volgens Verbiest (1998) gaat een transformatieve leider de dialoog aan om tot een visie te komen, stelt gezamenlijk opgestelde doelen, daagt mensen uit, heeft hoge verwachtingen en schept kansen voor ontwikkeling. Alleen de deelcompetentie *modelleren* wordt niet expliciet genoemd. Zowel Creemers en Slegers (2003) als Verbiest (1998) spreken niet over de hoofdcompetentie *herontwerpen van de organisatie*. Onderzoek naar die hoofdcompetentie heeft slechts beperkt plaats gevonden, mede omdat men momenteel niet goed weet wat leiders doen wanneer zij de organisatie herontwerpen (Leithwood & Jantzi, 2005).

Vanuit bovenstaande synthese worden de deelcompetenties *ontwikkelen van een visie*, *ontwikkelen van consensus over doelen*, *creëren van hoge verwachtingen*, *individuele aandacht*, *intellectuele stimulatie* en *modelleren* binnen dit onderzoek meegenomen in de operationalisering van transformatief schoolleiderschap. De hoofdcompetentie *herontwerpen van de organisatie* wordt buiten beschouwing gelaten, omdat men momenteel niet goed weet wat leiders doen wanneer zij de

organisatie herontwerpen. Hierdoor kan geen juiste operationalisering van de hoofdcompetentie plaats vinden.

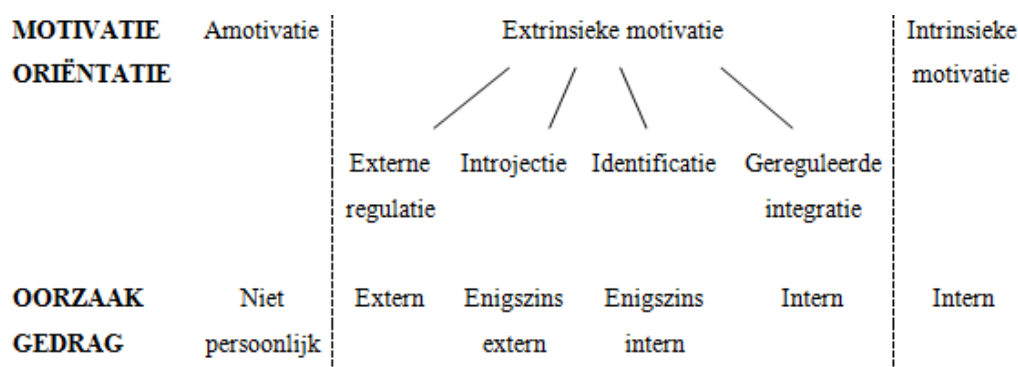
2.3 Motivatie

Vanuit de inleiding werd al duidelijk dat de organisatorische capaciteit, in de vorm van transformatief leiderschap, indirect invloed heeft op werkmotivatie van leerkrachten (Geijsels et al., 2002) en dat werkmotivatie een belangrijke factor is bij het succesvol implementeren van beleidsveranderingen (Lawler, 1994).

Echter, motivatie is een breed concept en wordt op vele manieren gedefinieerd. Motivatie omvat het woord motief wat verwijst naar een overweging die tot een handeling leidt. Weiner (1990) definieert motivatie als de reden van een rustend organisme om actief te worden. Ryan en Deci (2000) zien motivatie als het in beweging komen om iets te doen. Veelvuldig wordt motivatie gedefinieerd als een interne staat die doelgericht gedrag opwekt, richting geeft en in stand houdt (Woolkfood, Hughes & Walkup, 2008). Uit alle drie de definities kan opgemaakt worden dat motivatie een aanleiding voor een individu is om doelgericht gedrag te vertonen én in stand te houden.

Motivatie is echter complexer dan bovenstaande definities doen lijken. Individuen variëren namelijk niet alleen in de mate van motivatie, maar ook in de oriëntatie van hun motivatie. Oriëntatie van motivatie heeft betrekking op de onderliggende attitudes en doelstellingen die aanleiding geven tot doelgericht gedrag. Een onderscheid in oriëntatie die veelvuldig genoemd wordt in de literatuur is tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Woolkfood et al., 2008). Intrinsieke motivatie verwijst naar doelgericht gedrag dat ontstaat vanuit de persoonlijke interesse om bepaalde uitdagingen aan te gaan. Extrinsieke motivatie verwijst naar doelgericht gedrag dat ontstaat vanuit beloningen die verdiend kunnen worden of straffen die ontweken kunnen worden. Ryan en Deci (2000) leggen meer nuance in het voorgaande model, omdat zij vinden dat motieven voor gedragingen vaak niet puur intrinsiek zijn, maar ook niet puur extrinsiek. Zij plaatsen motivatie op een continuüm van amotivatie, externe regulatie, introjectie, identificatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie (Figuur 2.2). Bij *amotivatie* ontbreekt de intentie om te handelen. Bij *externe regulatie* wordt doelgericht gedrag

vertoond om aan een externe eis te voldoen of om een extern opgelegde beloning te verkrijgen. Bij *introjectie* wordt doelgericht gedrag vertoond om schuld- of angstgevoel te vermijden. Bij *identificatie* wordt doelgericht gedrag vertoond omdat het individu zich persoonlijk identificeert met het gedrag dat van hem verwacht wordt. *Geïntegreerde regulatie* vindt plaats wanneer het individu zich volledig identificeert met externe regulaties en deze volledig verinnerlijkt. Bij *intrinsieke motivatie* kiest het individu er volledig zelf voor om doelgericht gedrag te vertonen.



Figuur 2.2. Een taxonomie van motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Interne oorzaken van gedrag genieten de voorkeur ten opzichte van externe oorzaken van gedrag (Ryan en Deci, 2000). Dat wordt ondersteund door empirisch onderzoek, waaruit blijkt dat interne oorzaken van gedragingen leiden tot: grotere betrokkenheid (Connell & Wellborn, 1990), hoge kwaliteit van leren en creativiteit (Ryan & Deci, 2000) en betere prestaties ten opzichte van externe oorzaken van gedrag (Miserandino, 1996). In dit onderzoek wordt daarom onderzocht of er een verband bestaat tussen deelcompetenties van een transformatief schoolleider en interne oorzaken van gedrag (vanaf nu interne motivatie).

2.4 Factoren van interne motivatie van leerkrachten

In deze paragraaf wordt interne motivatie geoperationaliseerd, zodat het begrip meetbaar wordt. Om het begrip te operationaliseren wordt rekening gehouden met de context, de werkende leerkracht.

Daarom wordt specifiek gekeken naar interne werkmotivatie van leerkrachten.

Interne werkmotivatie refereert naar psychologische processen die invloed hebben op het gedrag van een individu om organisatiedoelen te bereiken (Latham & Pinder, 2005; Wright, 2001). Operationalisering van interne werkmotivatie focussen zich daarom veelal op *factoren* van het individu en de sociale omgeving die leiden tot interne werkmotivatie. Echter, bij het selecteren van factoren ontstaat een probleem. In de wetenschappelijke literatuur is er weinig consensus over de operationalisering van interne werkmotivatie. In deze paragraaf wordt daarom een uiteenzetting gemaakt van verschillende operationalisering van *interne werkmotivatie* en *interne werkmotivatie van leerkrachten*.

Interne werkmotivatie kan verklaard worden door factoren vanuit humanistische, cognitieve en/of socioculturele theorieën. In dit onderzoek worden factoren gekozen vanuit humanistische theorieën, omdat het overgrote deel van factoren daaruit ontleend wordt (Wright, 2001). De *Self-Determination Theory* [SDT] is een erkend voorbeeld vanuit de humanistische gedachten (Deci en Ryan, 2000). SDT beschrijft hoe interne motivatie versterkt of verzwakt kan worden middels drie psychologische behoeftes: autonomie, competentie en relatie. *Autonomie* refereert naar het innerlijk verlangen om zelfstandig en onafhankelijk te zijn. *Competentie* refereert naar het vertrouwen in eigen kunnen, een gevoel van zinvol bezig zijn en het gevoel dat men de taak aankan. *Relatie* refereert naar het verlangen om met anderen verbonden te zijn, voor elkaar te zorgen en om elkaar te geven. Uit onderzoek blijkt dat interne motivatie van werknemers toeneemt naarmate zij meer autonomie, competentie en/of relatie ervaren (Deci, Conell & Ryan, 1989; Vallerand en Reid, 1984; Ryan en La Guardia, 2000).

Naast interne motivatie zijn er ook operationalisering die zich focussen op factoren van *interne werkmotivatie van leerkrachten*, al zijn deze schaars. Morgan, Kitching en O'Leary (2007) identificeren vier factoren: *Betrokken om te onderwijzen* refereert naar het willen blijven werken als leerkracht binnen de eigen school. *Leerkracht efficacy* refereert naar uitdagingen die een leerkracht aandurft te gaan en moeite en volharding die leerkrachten tonen toont bij uitdagingen. *Organisatie burgerschap* refereert naar het bereid zijn om meer te doen dan wat een leerkracht formeel hoort te

doen. *Professionele ontwikkeling* refereert naar het openstaan voor nieuwe ideeën en het blijven ontwikkelen. Het laat de bereidheid van leerkrachten zien om veranderingen te implementeren.

Czubaj (1997) onderscheidt drie factoren die invloed hebben op de interne motivatie van leerkrachten, namelijk: *Locus of control*. Refereert naar de mate waarin iemand vrijheid ervaart in zijn werk. Bij interne locus of control [ILOC] ervaart het individu controle over een situatie. Bij externe locus of control [ELOC] ervaart het individu geen controle over een situatie. ILOC krijgt de voorkeur, omdat het zorgt voor een hogere interne motivatie bij leerkrachten. *Leerkracht efficacy* refereert naar het geloof in eigen kunnen. *Betrokkenheid om te onderwijzen* refereert naar de psychologische verbondenheid van de leerkracht met zijn werk.

Ook Fox (1986) beschrijft factoren die van invloed zijn op interne motivatie van leerkrachten. Leerkrachten moeten 1) lesgeven zien als waardevol en stimulerend, 2) een gevoel hebben dat zij betrokken worden in het besluitvormingsproces, 3) affiliatie hebben met anderen, 4) erkend worden in hun successen, 5) de kans krijgen om persoonlijk te groeien en 6) zich fysiek en emotioneel veilig voelen in de organisatie.

De bovenstaande uiteenzetting demonstreert dat er enige consistentie is over interne werkmotivatie van leerkrachten. Hoe de verschillende operationaliseringën zich ten opzichte van elkaar verhouden, blijkt uit Figuur 2.3. De meeste factoren kunnen geplaatst worden onder de basisbehoeftes competentie, autonomie en relatie. Echter, er wordt ook een aantal factoren genoemd die niet onder de basisbehoeftes te plaatsen zijn. Deze kunnen gebundeld worden onder de factor *interne interesse*. Dat betekent dat leerkrachten betrokken zijn bij hun werk en het werk waardevol en stimulerend vinden. Deze factor is logischerwijs te verklaren vanuit interne motivatie, waarbij een individu de activiteiten uitvoert vanuit een bepaalde persoonlijke betrokkenheid. Wanneer de interne, persoonlijke interesse niet aanwezig is dan spreekt men over externe oorzaken van gedrag.

De drie basisbehoeftes van Deci en Ryan (2000) worden in dit onderzoek gezien als belangrijke factoren van interne werkmotivatie van leerkrachten. Ten eerste, omdat uit bovenstaande vergelijking blijkt dat factoren van interne werkmotivatie van leerkrachten veelal te herleiden zijn tot de basisbehoeftes. Ten tweede, omdat uit onderzoek blijkt dat de basisbehoeftes ook daadwerkelijk

invloed hebben op interne motivatie (Deci, Conell & Ryan, 1989; Vallerand en Reid, 1984; Ryan & La Guardia, 2000). Daarnaast blijkt uit bovenstaande vergelijking dat betrokkenheid en interesse die een leerkracht heeft ten aanzien van zijn werk een belangrijke factor is van interne werkmotivatie van leerkrachten. Operationalisering van interne werkmotivatie van leerkrachten focust zich daarom op de volgende factoren: autonomie, relatie, competentie en interne interesse.

AUTEURS \ FACTOREN	Fox (1986)	Czubaj (1997)	Morgan en collega's (2007)
1. Competentie	Erkend worden in successen	Leerkracht efficacy	Leerkracht efficacy
	Kans krijgen om persoonlijk te groeien		Professionele ontwikkeling
2. Autonomie	Betrokken worden in het besluitvormingsproces	Locus of control	
3. Relatie	Affiliatie hebben met anderen		
	Fysiek en emotioneel veilig voelen		
4. Interne interesse	Lesgeven zien als waardevol en stimulerend	Betrokkenheid om te onderwijzen	Betrokken om te onderwijzen
			Organisatie burgerschap

Figuur 2.3. Vergelijking van de verschillende operationalisering van interne werkmotivatie van leerkrachten.

2.5 Transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie

Bovenstaande paragrafen hebben de belangrijkste constructen geoperationaliseerd die centraal staan binnen dit onderzoek. Interessant is om uit wetenschappelijke literatuur te achterhalen of beide constructen ook daadwerkelijk een verband met elkaar vertonen, zodat hypothesen opgesteld kunnen worden. In de probleemstelling is reeds aangegeven dat er weinig onderzoek gedaan is naar dat verband. Echter, er zijn soortgelijke onderzoeken uitgevoerd die een voorspelling mogelijk maken.

Recent onderzoek toont een sterk significant effect aan van transformatief schoolleiderschap op motivatie van basisschool leerkrachten in Engeland (Leithwood & Jantzi, 2006). Helaas worden

verbanden en/of effecten van de onderliggende deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap op motivatie niet beschreven. Onderzoek naar het verband tussen transformatief leiderschap en het doen van extra moeite binnen het werk (Bass, 1985) en commitment van leerkrachten om te veranderen (Leithwood et al., 1996) toont een positief significant verband aan. Uit het eerste onderzoek blijkt dat de deelcompetenties *ontwikkelen van een visie*, *intellectuele stimulatie* en *individuele aandacht* het grootste gedeelte verklaren. Uit het tweede onderzoek blijkt dat de deelcompetenties *ontwikkelen van een visie*, *hoge verwachtingen*, *ontwikkelen van consensus over doelen* en *intellectuele stimulatie* het grootste gedeelte verklaren. Beide onderzoeksresultaten zijn voor dit onderzoek van belang, omdat interne werkmotivatie nodig is om extra moeite te vertonen of om gecommitteerd te zijn bij veranderingen.

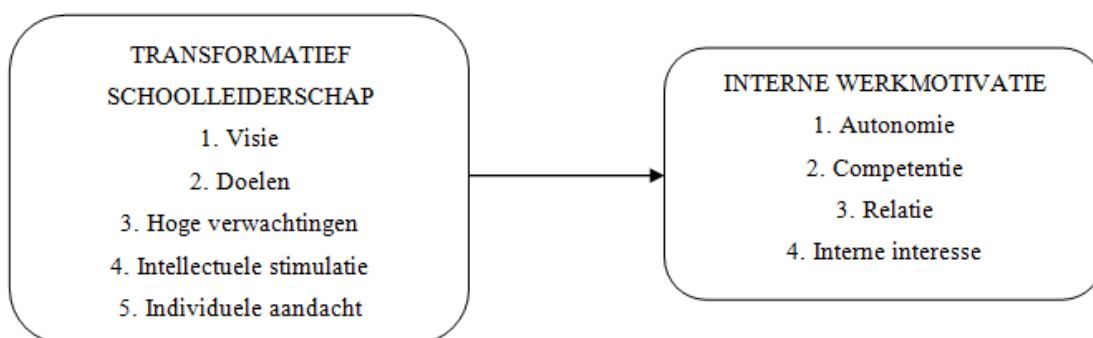
In de wetenschappelijke literatuur is geen verband of effect gevonden tussen de deelcompetentie *modelleren* en interne motivatie of een ander verwant begrip. Deze competentie wordt om die reden dan ook verwijderd uit het model voor transformatief schoolleiderschap. Van de overige deelcompetenties wordt verwacht dat ze een positief verband vertonen met interne werkmotivatie van leerkrachten.

3 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek zijn:

1. Is er een verband, in het Nederlandse primair onderwijs, tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten (zowel voor de gehele schaal als voor de factoren)?
2. Is er een verband, in het Nederlandse primair onderwijs, tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten?
3. Is er een verband, in het Nederlands primair onderwijs, tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie?

Op basis van eerder onderzoek wordt er een positief verband verwacht tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten (Leithwood & Jantzi, 2006; Bass, 1985; Leithwood et al., 1996). Tevens wordt een positief verband verwacht voor de deelcompetenties visie, doelen, hoge verwachtingen, intellectuele stimulatie en individuele aandacht met interne werkmotivatie van leerkrachten. Figuur 3.1 geeft de verwachting visueel weer.



Figuur 3.1. Verbanden van de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en de factoren van interne werkmotivatie.

4 Methode

In dit onderzoek is om een aantal redenen gekozen voor een toetsend kwantitatief survey-onderzoek. Ten eerste is het onderwerp in het theoretisch kader voldoende afgebakend en is er voldoende theoretische informatie over de onderzoeksvraag om het verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie te analyseren en te toetsen. Daarnaast kunnen met een kwantitatief onderzoek relatief veel respondenten benaderd worden in een relatief korte tijd. Dat maakt het mogelijk om uiteindelijk generaliserende antwoorden te formuleren op de onderzoeksvragen.

4.1 Onderzoeksgroep en procedure

Uit een online database zijn via een meertrapssteekproef basisschooldirecteuren benaderd om mee te werken aan het onderzoek. Getracht werd om ten minste één basisschool per provincie te betrekken in het onderzoek, in verband met generaliseerbaarheid. Daarom zijn uit alle provincies van Nederland aselekt vier gemeenten getrokken. Vervolgens zijn per gemeente aselekt vier basisscholen getrokken. De meertrapssteekproef is bij de provincies Groningen en Zuid-Holland herhaald, omdat uit de eerste steekproef geen van de basisschooldirecteuren mee wilden werken aan het onderzoek. Tabel 4.1 laat zien dat aan het minimum van één basisschool per provincies is voldaan.

In week 43 zijn 96 basisschooldirecteuren middels een uitgebreide e-mail op de hoogte gesteld van het onderzoek. In de e-mail stelde de onderzoeker zich persoonlijk voor, werd een nadere toelichting op het onderzoek gegeven, werden de onderwerpen genoemd die aan de orde kwamen en werd het onderzoeksrapport meegestuurd. Tevens werd aankondigt dat zij in week 44 telefonisch benaderd zouden worden waarin om medewerking zou worden gevraagd. Bovengenoemde benadering had een lage deelname tot gevolg. Waarschijnlijk doordat directeuren te veel moesten lezen en af werden geschrikt (Stokking, 1998). Daarom is voor een andere benaderstrategie gekozen. In week 44 werden 126 basisschooldirecteuren middels een beknopte mail benaderd om mee te werken aan het onderzoek. In de e-mail stelde de onderzoeker zich voor, gaf een korte toelichting van het onderzoek en de onderwerpen. Tevens werd een standaard tekst meegestuurd die door de basisschooldirecteuren verzonden kon worden naar leerkrachten. In deze standaard tekst stelde de onderzoeker zich voor, gaf

een korte toelichting van het onderzoek en de onderwerpen en werd verwezen naar de online vragenlijst. Op deze manier werd het onderzoek kort en krachtig gepresenteerd, waardoor de drempel voor basisschooldirecteuren om mee te werken verlaagd werd. Tot slot is in week 45 naar alle deelnemende basisscholen een herinneringsmail gestuurd.

In totaal zijn 222 basisschooldirecteuren benaderd, waarvan 42 kenbaar maakten mee te willen werken aan het onderzoek. Van de basisscholen die meewerkten aan het onderzoek werden leerkrachten via de basisschooldirecteur op de hoogte gesteld van het onderzoek. Participatie van leerkrachten was vrijwillig en anoniem. Uiteindelijk hebben 189 leerkrachten de vragenlijst volledig ingevuld, net iets minder dan vijf per basisschool. Tabel 4.1 geeft een overzicht van het aantal deelnemende scholen en het aantal ingevulde vragenlijsten per provincie.

Van de respondenten was 27 mannelijk (14%) en 162 vrouwelijk (86%). Qua geslacht is dat een relatief goede afspiegeling van de leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs, waarvan in 2007 17% mannen en 83% vrouwen werkzaam waren (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2010). Alle leerkrachten hadden minimaal een hbo-diploma en waren verantwoordelijk voor een eigen groep, eventueel met duo partner.

Tabel 4.1

Aantal deelnemende basisscholen en ingevulde vragenlijsten per provincie

	Aantal deelnemende basisscholen (n)	Aantal ingevulde vragenlijsten (n)	Percentage ingevuld vragenlijsten (%)
Noord-Brabant	6	35	18,5
Flevoland	8	32	16,9
Gelderland	6	23	12,2
Noord-Holland	5	21	11,1
Zuid-Holland	3	17	9,0
Overijssel	3	16	8,5
Zeeland	3	14	7,4
Groningen	2	10	5,3
Utrecht	2	6	3,2
Limburg	1	6	3,2
Drenthe	1	5	2,6
Friesland	2	4	2,1
Totaal	42	189	100

4.2 Instrumentatie

Het instrument dat is samengesteld om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag bestaat uit twee vragenlijsten; de transformatief schoolleiderschap vragenlijst (TSV) en de interne werkmotivatie vragenlijst (IWV).

Voor het meten van de vijf subschalen van transformatief schoolleiderschap is de TSV ontworpen, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur (Leithwood et al., 1996; Geijsel et al., 1999; Leithwood et al., 1999). Leithwood en collega's (1996;1999) beschrijven zichtbare gedragingen van een transformatief schoolleider binnen elke subschaal. Geijsel en collega's (1999) gebruiken een betrouwbare vragenlijst om de subschalen *visie*, *individuele aandacht* en *intellectuele stimulatie* van transformatief schoolleiderschap in Nederland in kaart te brengen. Een aantal van de gedragingen van Leithwood en collega's (1996; 1999) en items van Geijsel en collega's (1999) is vertaald in het Nederlands en toegevoegd aan de TSV. Het instrument bestond uiteindelijk uit 28 items; zes voor *ontwikkelen van een visie*, vier voor *ontwikkelen van consensus over doelen*, zes voor *creëren van hoge verwachtingen*, zes voor *individuele aandacht* en zes voor *intellectuele stimulatie*. In Tabel 3.1 staat per subschaal een voorbeeld item beschreven.

Voor het meten van de subschalen *competentie*, *autonomie*, *relatie* en *interne interesse* is de IWV ontworpen. De items van de subschalen competentie, autonomie en relatie zijn ontleend uit *The Basic Need Satisfaction at Work Scale [BNSWS]* (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001). Deze bestaande vragenlijst bestaat uit 21 items: zes voor *competentie*, acht voor *relatie*, zeven voor *autonomie*. De BNSWS heeft een betrouwbaarheid van .89 en een betrouwbaarheid van .73, .79 en .84 voor de subschalen competentie, autonomie en relatie (Deci et al., 2001). Voor de subschaal *interne interesse* zijn zeven items ontworpen gebaseerd op wetenschappelijke literatuur (Morgan et al., 2007; Czubaj, 1997; Fox, 1986). De IWV bestond uiteindelijk uit 28 items. In Tabel 3.2 staat per subschaal een voorbeeld item beschreven.

Tabel 3.1

Voorbeeld items van de subschalen van de TSV

Subschaal	Origineel item	Vertaald item
Ontwikkelen van visie	Initiating processes which engage staff in the collective development of a shared vision (Leithwood et al., 1996; 1999).	Mijn leidinggevende betreft het schoolteam bij de ontwikkeling van een gedeelde visie.
Ontwikkelen consensus doelen	Expecting teams of teachers and individuals to regularly engage in goal setting and reviewing progress toward those goals (Leithwood et al., 1996; 1999).	Mijn leidinggevende verwacht dat het team zich regelmatig bezighoudt met het ontwikkelen en realiseren van schooldoelen.
Creëren hoge verwachtingen	Expecting staff to be innovative, hard working and professional (Leithwood et al., 1996; 1999).	Mijn leidinggevende verwacht van mij dat ik innovatief ben, hard werk en professioneel ben.
Individuele aandacht	If I have problems concerning my work, I can count on my superiors to support me (Geijsels et al., 1999).	Als ik problemen heb met mijn werk, kan ik rekenen op ondersteuning van mijn leidinggevende.
Intellectuele stimulatie	My superiors create opportunities for teachers to develop professionally (Geijsels et al., 1999).	Mijn leidinggevende geeft mij de mogelijkheid om mij professioneel te ontwikkelen.

Tabel 3.2

Voorbeeld items van subschalen van de IWV

Subschaal	Origineel item	Vertaald item
Competentie	I do not feel very competent when I am at work (Deci et al., 2001).	Ik voel me weinig competent als leerkracht.
Relatie	I consider the people I work with to be my friends (Deci et al., 2001).	Ik beschouw mijn collega's als mijn vrienden.
Autonomie	When I am at work, I have to do what I am told (Deci et al., 2001).	Wanneer ik aan het werken ben, moet ik doen wat mij verteld wordt.
Interne interesse	-	Het werk wat ik doe vind ik interessant.

Voor het gehele instrument geldt dat items afwisselend positief en negatief geformuleerd zijn.

Daarmee werd getracht respondenten scherp te houden, waardoor ze minder snel vanuit een

automatisme antwoorden. Beantwoording van de items vond plaats op een Likert 5-puntschaal, met de antwoordmogelijkheden: helemaal niet waar (1), niet waar (2), enigszins waar (3), waar (4) en helemaal waar (5). Met deze schaal hadden respondenten voldoende mogelijkheden om het item te beantwoorden. Tevens werden zij niet gedwongen een richting te kiezen, zoals bij een schaal met een even aantal antwoordmogelijkheden wel het geval is.

4.3 Data-analyse

Na het ompolen van de negatief geformuleerde items is een principal component analyse met *orthogonale factor rotatie* (varimax) uitgevoerd. Daarmee werd nagegaan of de empirisch verkregen data dezelfde subschalen identificeerde zoals deze vanuit de literatuur waren opgesteld. Het aantal factoren werd bepaald op basis van de eigenwaarde (>1) en het knik criterium. Bij een relatief groot aantal geïdentificeerde factoren met minder dan drie items werd de principal component opnieuw uitgevoerd, maar dan gedwongen naar het aantal factoren die de literatuur onderscheidde.

Geïdentificeerde factoren werden gehanteerd wanneer deze minimaal 3 items bevatten. Items werden in een factor opgenomen wanneer deze een minimale communaliteit hadden van ≥ 0.45 en maximaal op één factor hoog laadde. Wanneer een item op twee factoren laadde, werd inhoudelijk naar het item gekeken om te bepalen bij welke factor het item hoorde. Tot slot werden items van de afzonderlijk factoren op inhoud beoordeeld. Op basis van inhoudelijke argumenten werden items behouden of verwijderd.

Vervolgens werd een schaalanalyse (item-rest correlatie) uitgevoerd om te toetsen of alle items die hoog laadden op een factor ook tezamen een betrouwbare schaal vormden. Een item-rest correlatie van .35 werd gebruikt als minimum om de items te behouden in een factor. Items die niet aan dit minimum voldeden werden verwijderd uit de factor. Met de overgebleven items werd de betrouwbaarheid van de verschillende factoren berekend en uitgedrukt in een getal, de *Cronbach's alpha*. Omdat in dit onderzoek complexe constructen worden gemeten, werd een minimale α van .60 aangehouden. Items die de interne consistentie negatief beïnvloedden, werden verwijderd uit de factor.

Om te onderzoeken of er een lineair verband bestond tussen de factoren van transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie werden er correlaties getrokken middels de Pearson's productmomentcorrelatie (r). Bij de interpretatie werd de volgende norm gehanteerd: waarden van $(-)$ 0.1 tot $(-)$ 0.3 representeren een klein verband, waarden van $(-)$ 0.3 tot $(-)$ 0.5 representeren een gemiddeld verband en waarde van $(-)$ 0.5 tot $(-)$ 1.0 representeren een groot verband (Field, 2005). Daarnaast werd ook de R^2 berekend. Met de R^2 werd de verklaarde percentage tussen twee variabelen berekend.

Op basis van correlaties kan niets gezegd worden over de invloed van de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap op de interne werkmotivatie. Daarom werd een multiple regressie analyse met een stepwise forward methode uitgevoerd. Om te bepalen welke factoren van transformatief schoolleiderschap de grootste invloed hadden werden de volgende twee criteria gebruikt: 1) de invloed van de deelcompetentie is significant ($p \leq .05$) en 2) de invloed van de deelcompetentie is relevant ($\beta > .2$).

5 Resultaten

5.1 Psychometrische kwaliteit van het instrument

5.1.1 Factoranalyse

Voor de TSV leverde de principal component analyse met *orthogonale factor rotatie* (varimax) zeven factoren op met een eigenwaarde groter dan één. Het knikcriterium was moeilijk te interpreteren, omdat het screeplot zowel na drie als na acht factoren een knikt liet zien. Vanuit de literatuur werden er vijf factoren verwacht. Vandaar dat nogmaals een principale component analyse is uitgevoerd, maar dan gedwongen naar vijf factoren. Tabel 5.1 geeft een overzicht van de principale component analyse voor de items van de TSV. Op basis van de uitkomsten van de principale component analyse en inhoudelijke argumenten zijn de volgende subschalen en items aangehouden (voor een volledige beschrijving van alle items wordt verwezen naar Appendix A): Factor 1 komt overeen met de subschaal *individuele aandacht* en bestaat uit de items 3, 7, 12, 16, 23, 26 en 29. Vanwege inhoudelijke redenen zijn item 9 (*mijn leidinggevende weet geen praktische vertaalslag te maken van de visie*) item 10 (*mijn leidinggevende stimuleert mij om nieuwe didactiek in de praktijk toe te passen, zonder mij onder druk te zetten.*) en item 17 (*mijn leidinggevende helpt mij bewust te worden van mijn handelen en helpt mij mijn handelen te verbeteren*) niet opgenomen in de subschaal. Item 10 en item 17 paste volgens de onderzoeker inhoudelijk relatief beter bij de subschaal intellectuele stimulatie. Item 9 paste inhoudelijk relatief beter bij de subschaal visie. Factor 2 komt overeen met de subschaal *hoge verwachtingen* en bestaat uit de items 2, 11, 14, 22, 25 en 28. Factor 3 is een samenvoeging van de subschalen *doelen* en *visie*. Vanuit de literatuur is de samenvoeging te verantwoorden, want beide subschalen zijn dicht aan elkaar gerelateerd (Leithwood et al., 1996). Factor 3 bestaat uit de items 1, 4, 15, 18 en 24. Factor 4 komt overeen met de subschaal *intellectuele stimulatie* en bestaat uit de items 5, 8, 13 en 27. Item 13 (*mijn leidinggevende creëert weinig mogelijkheden voor mij om me professioneel te ontwikkelen*) laadt .47 op factor 1 en .53 op factor 4. Het item wordt ingedeeld bij factor 4, omdat het item daarop hoger laadt en inhoudelijk bij past. Item 27 (*mijn leidinggevende stelt mij in staat om oude problemen op een nieuwe manier aan te pakken*) laadt .49 op factor 3 en .46 op factor 4. Het item

wordt ingedeeld bij factor 4, omdat het item daar inhoudelijk bij past. Factor 5 komt te vervallen, omdat deze factor slechts 2 items bezit.

Voor de IWV leverde de principal component analyse met *orthogonale factor rotatie* (varimax) zes factoren op met een eigenwaarde groter dan één. Het knikcriterium was moeilijk te interpreteren, omdat het screeplot zowel na twee, vier, als na zes factoren een knikt liet zien. Vanuit de literatuur werden er vier factoren verwacht. Vandaar dat nogmaals een principale component analyse is uitgevoerd, maar dan gedwongen naar vier factoren. Tabel 5.2 geeft een overzicht van de principale component analyse voor de items van de IWV. Op basis van de uitkomsten van de principale component analyse en inhoudelijke argumenten zijn de volgende factoren en items aangehouden (voor een volledige beschrijving van alle items wordt verwezen naar Appendix B): Factor 1 komt overeen met de subschaal *interne interesse* en bestaat uit de items 2, 13, 16, 21, 25 en 27. Item 2 (*als ik nogmaals een beroep zou mogen kiezen, zou ik een ander beroep kiezen*) laadt .67 op factor 1 en .45 op factor 2. Het item wordt ingedeeld bij factor 1, omdat het item daarop hoger laadt en inhoudelijk bij past. Factor 2 komt overeen met de subschaal *autonomie* en bestaat uit de items 1, 6, 9, 11, 12, 14 en 22. Factor 3 komt overeen met de subschaal *relatie* en bestaat uit de items 7, 8, 10, 17, 18, 19, 23 en 26. Factor 4 komt overeen met de subschaal *competentie* en bestaat uit de items 3, 15 en 24. Item 15 (*op mijn werk krijg ik weinig kansen om te laten zien hoe bekwaam ik ben*) laadt .46 op factor 2 en .49 op factor 4. Het item wordt ingedeeld bij factor 4, omdat het item daarop hoger laadt en inhoudelijk bij past.

Tabel 5.1

Principal Component Analyse met Varimax Rotatie: Factor Ladingen, Eigenwaarden en Percentage Verklaarde Variantie voor de Items van Transformatief Schoolleiderschap

Item	Factor ladingen				
	1	2	3	4	5
26.	.74	.12	.22	.21	.03
7.	.71	-.04	.23	.24	-.07
16.	.71	.13	.03	.02	.12
12.	.67	.23	.15	.11	.24
3.	.65	.08	.35	.17	.03
29.	.63	.24	.21	.09	-.11
23.	.61	.13	.31	.30	.07
10.	.56	.16	.18	-.03	.38
17.	.53	.32	.38	-.01	.04
9.	.50	.24	.43	-.15	-.26
20.	.39	.08	.16	.19	.24
28.	.14	.76	.05	.03	.08
25.	.17	.73	.12	-.06	-.05
2.	.04	.69	-.01	-.05	-.18
11.	.03	.64	.21	.13	.03
22.	.29	.63	-.15	.33	-.06
14.	.07	.55	.34	.10	.19
21.	.35	.39	.33	-.12	-.19
18.	.34	.40	.59	.05	.05
24.	.44	-.07	.54	.29	.02
4.	.28	.17	.53	.09	.05
1.	.32	-.26	.53	.26	.00
15.	.25	.17	.52	.05	.32
27.	.06	.24	.49	.46	.21
5.	.07	-.00	.22	.76	-.21
8.	.43	.17	-.04	.59	.21
13.	.47	.02	.12	.53	-.07
6.	.28	-.02	.05	-.08	.67
9.	.21	.40	-.11	.04	-.54
Eigenwaarden	5,54	3,73	2,85	2,07	1,47
% of variantie	19,10	12,85	9,83	7,12	5,06

Noof. Vetgedrukte waarden duiden op een factorlading >.45. De beschrijving van items kan gevonden worden in Appendix A.

Tabel 5.2

Principal Component Analyse met Varimax Rotatie: Factor Ladingen, Eigenwaarden en Percentage Verklaarde Variantie voor de Items van Transformatief Schoolleiderschap

Item	Factor ladingen			
	1	2	3	4
13	.82	.19	-.03	.05
16	.82	.20	.11	.12
.21	.76	.11	.06	.27
25	.70	-.04	.31	.09
.2	.67	.45	.13	.06
27	.66	.36	.16	.19
28	.40	.11	.18	.37
4	.33	.17	.27	.29
1	.16	.75	.01	-.09
22	.21	.73	.08	.10
12	.04	.56	-.12	.27
.6	.19	.54	.14	.01
11	.19	.53	.31	-.01
14	.06	.52	.44	.20
9	.16	.51	.37	.14
26	.21	-.05	.77	-.02
7	.21	-.01	.57	.25
23	.25	-.04	.56	.23
10	.18	.10	.55	-.22
17	.03	.39	.53	.16
18	-.00	.35	.52	.28
8	-.07	.20	.51	.01
19	.39	.39	.47	.21
5	-.01	.16	.36	.29
24	.27	.00	.01	.73
3	.38	.04	-.09	.67
20	.03	.16	.38	.63
15	.08	.46	.22	.49
Eigenwaarden	4,30	3,70	3,62	2,52
% of variantie	15,34	13,22	12,94	9,00

Noot. Vetgedrukte waarden duiden op een factorlading >.45. De beschrijving van items kan gevonden worden in Appendix B.

5.1.2 Schaalanalyse

Met de nieuwe subschalen voor transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie is een schaalanalyse uitgevoerd om te toetsen of alle items die hoog laadden op een factor ook tezamen een betrouwbare schaal vormden.

Uit Tabel 5.3 bleek dat alle items binnen de subschalen van transformatief schoolleiderschap een item-rest correlatie $\geq .35$ hadden. Tevens hadden de subschalen een Cronbach's alpha van $\alpha \geq .6$. Uit Tabel 5.4 bleek dat bijna alle items binnen de subschalen van interne werkmotivatie een item-rest correlatie van $\geq .35$ hadden. Item 15 (*op mijn werk krijg ik weinig kansen om te laten zien hoe bekwaam ik ben*) heeft een item-rest correlatie van 0.27 en wordt daarom verwijderd uit de subschaal competentie. De subschalen hebben allen een Cronbach's Alpha van $\alpha \geq .6$. Echter, de subschaal competentie wordt niet meegenomen in de verdere analyse, omdat deze minder dan drie items bevat.

Op basis van de factoranalyse en de schaalanalyse wordt in het vervolg gewerkt met de volgende schalen met bijbehorende subschalen. Transformatief schoolleiderschap: individuele aandacht (7 items), hoge verwachtingen (6 items), doelen en visie (5 items), en intellectuele stimulatie (4 items). Interne werkmotivatie: Interne interesse (6 items), autonomie (7 items) en relatie (8 items). Zie Tabel 5.5 voor een overzicht.

Tabel 5.3

Cronbach's alpha en Item-rest correlatie van de subschalen van transformatief schoolleiderschap

Subschaal	Item	Item-rest correlatie	α
Individuele aandacht			.88
	3	.68	
	7	.70	
	12	.66	
	16	.59	
	23	.69	
	26	.76	
	29	.59	
Hoge verwachtingen			.79
	2	.51	
	11	.52	
	14	.48	
	22	.54	
	25	.61	
	28	.62	
Doelen en visie			.73
	1	.45	
	4	.46	
	15	.46	
	18	.51	
	24	.62	
Intellectuele stimulatie			.68
	5	.48	
	8	.52	
	13	.49	
	27	.36	

Tabel 5.4

Cronbach's alpha en Item-rest correlatie van de subschalen van interne werkmotivatie

Subschaal	Item	Item-rest correlatie	α	Item-rest correlatie na verwijdering item(s)	α na verwijdering item(s)
Interne interesse			.88		
	2	.70			
	13	.73			
	16	.80			
	21	.73			
	25	.57			
	27	.68			
Autonomie			.78		
	1	.59			
	6	.45			
	9	.53			
	11	.44			
	12	.42			
	14	.47			
	22	.65			
Relatie			.78		
	7	.49			
	8	.39			
	10	.44			
	17	.52			
	18	.49			
	19	.56			
	23	.47			
	26	.60			
Competentie			.63		.79
	3	.55		.65	
	15	.27		verwijderd	
	24	.55		.65	

Tabel 5.5

Beschrijvende statistiek van de schalen en subschalen

Schaal	Subschaal	Aantal items	n	M	SD
1. Transformatief schoolleiderschap		22	189	3.87	0.47
	1.1 Individuele aandacht	7	189	3.95	0.70
	1.2 Hoge verwachtingen	6	189	3.93	0.53
	1.3 Doelen en visie	5	189	3.85	0.59
	1.4 Intellectuele stimulatie	4	189	3.75	0.61
2. Interne Werkmotivatie		21	189	3.96	0.46
	2.1 Interne interesse	6	189	4.30	0.65
	2.2 Autonomie	7	189	3.62	0.59
	2.3. Relatie	8	189	3.95	0.45

5.2 Verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie

Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag 'is er een verband, in het Nederlandse primair onderwijs, tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten?' werd gekeken naar het verband tussen de schaal transformatief schoolleiderschap en de schaal interne werkmotivatie. Tevens werd gekeken naar het verband tussen de schaal transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie.

Uit Tabel 5.6 blijkt er een significant, gemiddeld en positief verband te bestaan tussen de schalen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie ($r = .44$; $R^2 = .19$; $p < .001$). Hoe hoger een schoolleider scoort op de schaal van transformatief schoolleiderschap, des te hoger is de interne werkmotivatie van leerkrachten. Van de variantie van interne werkmotivatie kan 19% verklaard worden door transformatief schoolleiderschap. Tevens is gekeken naar het verband tussen de schaal transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie. Uit Tabel 5.6 blijkt voor de subschalen autonomie ($r = .46$; $R^2 = .21$; $p < .001$) en relatie ($r = .31$; $R^2 = .10$; $p < .001$) een significant, gemiddeld en positief verband te bestaan met de schaal transformatief

schoolleiderschap. Voor de subschaal interne interesse bestaat er een significant, klein en positief verband met de schaal transformatief schoolleiderschap ($r = .29$; $R^2 = .08$; $p < .001$).

Tabel 5.6

Correlaties en Verklaarde Variantie tussen Transformatief Schoolleiderschap en Interne Werkmotivatie, Interne Interesse, Autonomie en Relatie

	2. Interne Werkmotivatie		2.1 Interne Interesse		2.2 Autonomie		2.3 Relatie	
	r	R ²	r	R ²	r	R ²	r	R ²
1. Transformatief Schoolleiderschap	.44	.19	.29	.08	.46	.21	.31	.10

Noot. Alle correlaties zijn significant bij $p < .001$ (eenzijdig).

5.3 Verband tussen deelcompetenties en interne werkmotivatie

Om een antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag ‘Is er een verband, in het Nederlandse primair onderwijs, tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten?’ en de derde onderzoeksvraag ‘is er een verband, in het Nederlands primair onderwijs, tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie’ werd gekeken naar het verband tussen de subschalen van transformatief schoolleiderschap en de schaal interne werkmotivatie. Vervolgens werd gekeken naar de verbanden tussen de subschalen van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie.

Uit Tabel 5.7 blijkt er een significant, gemiddeld en positief verband te bestaan tussen de subschaal intellectuele stimulatie en de schaal interne werkmotivatie ($r = .42$; $R^2 = .18$; $p < .001$). Ook voor de subschalen individuele aandacht ($r = .45$; $R^2 = .20$; $p < .001$) en doelen en visie ($r = .32$; $R^2 = .10$; $p < .001$) bestaat er een significant, gemiddeld en positief verband met de schaal interne werkmotivatie. Respectievelijk verklaren de subschalen intellectuele stimulatie, individuele aandacht en doelen en visies 18%, 20% en 10% % van de variantie op interne werkmotivatie. De subschaal

hoge verwachtingen kent een niet significant, klein en positief verband met de schaal interne werkmotivatie ($r = .12$; $R^2 = .01$; $p < .001$).

Tabel 5.7

Correlaties en Verklaarde Variantie tussen de Competenties van Transformatief Schoolleiderschap en Interne Werkmotivatie, Interne Interesse, Autonomie en Relatie

	2. Interne Werkmotivatie		2.1 Interne Interesse		2.2 Autonomie		2.3 Relatie	
	r	R ²	r	R ²	r	R ²	r	R ²
1.1 Intellectuele Stimulatie	.42*	.18	.29*	.09	.43*	.18	.30*	.09
1.2 Individuele Aandacht	.45*	.20	.26*	.07	.54*	.29	.30*	.09
1.3 Hoge Verwachtingen	.12***	.01	.14**	.02	.01***	.00	.14**	.02
1.4 Doelen en Visie	.32*	.10	.19*	.03	.39*	.15	.21*	.04

* $p < 0.001$ (eenzijdig)

** $p < 0.05$ (eenzijdig)

*** $p \geq 0.05$ (eenzijdig)

Vervolgens zijn de verbanden tussen de subschalen van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne interesse berekend. Uit Tabel 5.7 blijkt dat er één significant, sterk en positief verband bestaat tussen individuele aandacht en autonomie ($r = .54$; $R^2 = .29$; $p < .001$). Individuele aandacht verklaart 29% van de variantie op autonomie. In totaal zijn er vier significante, gemiddelde en positieve verbanden gevonden, namelijk tussen: intellectuele stimulatie en autonomie ($r = .43$; $R^2 = .18$; $p < .001$), doelen en visie en autonomie ($r = .39$; $R^2 = .15$; $p < .001$), intellectuele stimulatie en relatie ($r = .30$; $R^2 = .09$; $p < .001$) en individuele aandacht en relatie ($r = .30$; $R^2 = .09$; $p < .001$). Het verband tussen intellectuele stimulatie en interne interesse ($r = .29$; $R^2 = .09$; $p < .001$) valt net buiten het criterium van significant, gemiddeld en positief verband en is daardoor significant, klein en positief. Het verband tussen hoge verwachtingen en interne interesse ($r = .14$; $R^2 = .02$; $p < .05$) en relatie ($r = .14$; $R^2 = .02$; $p < .05$) is significant, klein en positief. Het verband tussen hoge verwachtingen en autonomie is niet significant, klein en positief ($r = .01$; $R^2 = .00$; $p \geq .05$).

5.4 Invloed van deelcompetenties op interne werkmotivatie

Om te onderzoeken welke deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap invloed hebben op de interne werkmotivatie van leerkrachten werd een multiple regressie analyse uitgevoerd. Daarbij was de schaal interne werkmotivatie de afhankelijke variabele. Intellectuele Stimulatie, individuele aandacht, hoge verwachtingen en doelen en visie waren de onafhankelijke variabelen. Tabel 5.9 geeft vier verschillende modellen weer die interne werkmotivatie voorspellen. Model 1 ($R^2 = .20$; $\Delta R^2 = .20$; $p < .001$) en model 2 ($R^2 = .25$; $\Delta R^2 = .04$; $p < .01$) zijn beide significant. Tevens is uit Tabel 5.9 af te lezen dat model 2 twee predictoren voor interne werkmotivatie bevat: individuele aandacht ($\beta = .31$; $p < .001$) en intellectuele stimulatie ($\beta = .25$; $p < .01$). Beide predictoren zijn zowel significant als relevant. Uit model 3 en 4 blijkt dat de subschalen hoge verwachtingen en doelen en visie beide niet relevant en niet significant zijn. Dat betekent dat de deelcompetenties individuele aandacht en intellectuele stimulatie daadwerkelijk invloed hebben op interne werkmotivatie van leerkrachten. De sterkte van het verband uitgedrukt in een correlatiecoëfficiënt is $.50$ ($p < .01$). Van de variantie van interne werkmotivatie kan 25% verklaard worden door de deelcompetenties intellectuele stimulatie en individuele aandacht. Om de interne werkmotivatie van leerkrachten te voorspellen kan de volgende formule gebruikt worden: interne werkmotivatie van leerkrachten = $2.45 + 0.20 * \text{Individuele aandacht} + 0.19 * \text{intellectuele stimulatie}$.

Tabel 5.9

Regressie analyse voor de voorspelling van interne werkmotivatie aan de hand van de variabele van transformatief schoolleiderschap

Modellen en voorspellende waarde	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	P
Model 1:				.20	.20	.00
constant	2.79	0.17				.00
Individuele aandacht	0.30	0.04	0.45			.00
Model 2:				.25	.04	.00
constant	2.45	0.20				.00
Individuele aandacht	0.20	0.05	0.31			.00
Intellectuele stimulatie	0.19	0.06	0.25			.00
Model 3:				.25	.00	.21
constant	2.65	0.25				.00
Individuele aandacht	0.22	0.05	0.34			.00
Intellectuele stimulatie	0.19	0.06	0.26			.00
Hoge verwachtingen	-0.07	0.06	-0.09			.21
Model 4:				.25	.00	.64
constant	2.68	0.26				.00
Individuele aandacht	0.24	0.06	0.36			.00
Intellectuele stimulatie	0.20	0.06	0.27			.00
Hoge verwachtingen	-0.07	0.06	-0.08			.23
Doelen en Visie	0.03	0.07	-0.04			.64

6 Conclusie en Discussie

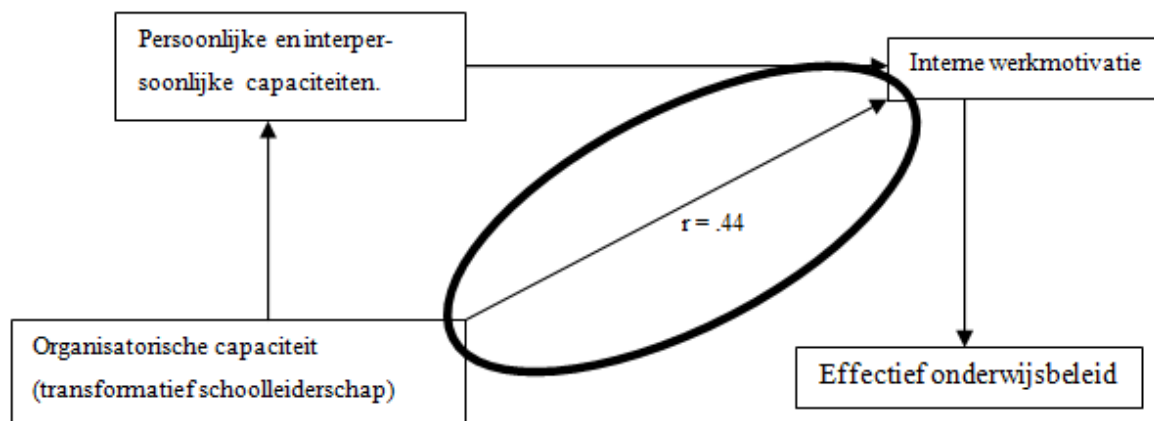
Het doel van dit onderzoek is om het verband tussen de competenties van een transformatief schoolleider en de interne werkmotivatie van leerkrachten inzichtelijk te maken. In de conclusie wordt op basis van de resultaten een antwoord geformuleerd op de drie onderzoeksvragen. In de discussie worden technische en inhoudelijke beperkingen van dit onderzoek beschreven.

6.1 Conclusie

Op basis van de verkregen resultaten worden in deze paragraaf antwoorden geformuleerd op de drie gestelde onderzoeksvragen: 1) In hoeverre bestaat er in het Nederlandse primair onderwijs een verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten (zowel voor de gehele schaal als voor de subschalen)? 2) In hoeverre bestaat er in het Nederlands primair onderwijs een verband tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie? 3) In hoeverre bestaat er in het Nederlands primair onderwijs een verband tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie?

6.2.1 Onderzoeksvraag 1

Vanuit het theoretisch kader wordt een positief verband verwacht tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie van leerkrachten (Leithwood & Jantzi, 2006). Op basis van de resultaten wordt geconcludeerd dat er een gemiddeld verband bestaat tussen beide begrippen. Dusdanig groot dat 19% van de variantie op interne werkmotivatie van leerkrachten verklaard kan worden door transformatief schoolleiderschap. Kortom, hoe hoger leerkrachten zijn of haar directeur als transformatief leider bestempelen, des te hoger de motivatie ten aanzien van zijn of haar werk. Daarmee wordt de hypothese bevestigd. Figuur 6.1 geeft dat verband visueel weer. Met deze conclusie wordt het belang van transformatief schoolleiderschap voor de interne motivatie van leerkrachten bevestigd. Aangezien motivatie van leerkrachten belangrijk is bij het succesvol implementeren van beleid (Lawler, 1994; Verbiest, 1998), kan met bovengenoemde resultaat tevens geconcludeerd worden dat transformatief schoolleiderschap indirect de kans op effectief onderwijsbeleid vergroot.



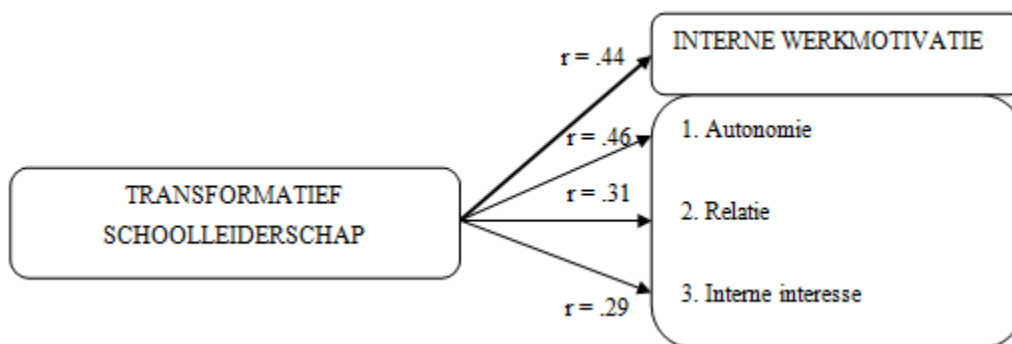
Figuur 6.1. Verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie.

Tevens is het verband tussen transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie onderzocht. Figuur 6.2 bevat een overzicht van de belangrijkste resultaten.

In dit onderzoek is een gemiddeld verband gevonden tussen transformatief schoolleiderschap en de subschaal autonomie. Van de variantie in autonomie kan 21% verklaard worden door transformatief schoolleiderschap. Dat toont aan dat leerkrachten zich meer autonoom voelen, wanneer de schoolleider competenties van een transformatief schoolleider vertoont. Dat verband werd verwacht, aangezien een transformatief schoolleider niet werkt vanuit een hiërarchisch gestuurd proces (Leithwood et al., 1999), waarbij leerkrachten zich beroofd voelen van hun autonomie (Verbiest, 1998). Nee, een transformatief schoolleider betreft juist leerkrachten bij het opstellen van een doelen en visie, waardoor zij zeggenschap krijgen over hun eigen werk en het idee krijgen zelfstandig en onafhankelijk te zijn. Autonomie is een belangrijke werkconditie voor leerkrachten (Verbiest, 1998), waardoor de interne werkmotivatie zal toenemen. De toename van interne werkmotivatie door transformatief schoolleiderschap kan in dit onderzoek voor het grootste gedeelte verklaard worden, doordat leerkrachten zich autonoom voelen bij een transformatief schoolleider. Deze conclusie wordt gesteund door Deci, Conell & Ryan (1989) die op basis van empirisch onderzoek in werkorganisaties concluderen dat het bevorderen van autonomie bij werknemers een positieve invloed heeft op de interne werkmotivatie van werknemers.

Voor de subschaal relatie is een gemiddeld verband gevonden met transformatief schoolleiderschap. Van de variantie in relatie kan 10% verklaard worden door transformatief schoolleiderschap. Relatie is daarmee, in dit onderzoek, de op een na grootste voorspeller van interne werkmotivatie. Kortom, transformatief schoolleiderschap zorgt ervoor dat leerkrachten zich meer tot elkaar verbonden voelen. Deze conclusie wordt ondersteund door Leithwood en collega's (1996) die beschrijven dat transformatief schoolleiderschap ervoor zorgt dat leerkrachten als collectief werken, omdat de capaciteiten van het collectief groter zijn dan de optel som van individuele capaciteiten. Doordat leerkrachten bij een transformatief schoolleider als collectief werken, in plaats van individualistisch, is er meer ruimte om te werken aan relaties tussen leerkrachten. Relatie is op haar beurt weer belangrijk voor interne werkmotivatie (Deci & Ryan, 2000).

Voor de subschaal interne interesse is een klein verband gevonden met transformatief schoolleiderschap. Van de variantie in interne interesse kan 8% verklaard worden door transformatief schoolleiderschap. Transformatief leiderschap heeft dus wel enig verband met de interne interesse die een leerkracht heeft ten aanzien van zijn werk, maar dit verband is klein. Waarschijnlijk zijn het andere factoren die ervoor zorgen dat leerkrachten zich intern interesseren voor het beroep. Daarbij zou gedacht kunnen worden aan factoren die meer binnen het individu liggen, zoals de psychologische verbondenheid van de leerkracht met zijn beroep (Czubaj, 1997).



Figuur 6.2. Verband tussen transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie.

6.2.2 Onderzoeksvraag 2

Naast het verband tussen transformatief schoolleiderschap en interne werkmotivatie, is onderzocht welke deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap een verband vertonen met interne werkmotivatie. Figuur 6.3 bevat een overzicht van de belangrijkste resultaten. Op basis van Bass (1985) werd voorspeld dat de deelcompetenties individuele aandacht, intellectuele stimulatie en doelen en visie een positief verband vertonen met interne werkmotivatie. Op basis van Leithwood en collega's (1996) werd voorspeld dat ook de deelcompetentie hoge verwachtingen een positief verband zou vertonen met interne werkmotivatie.

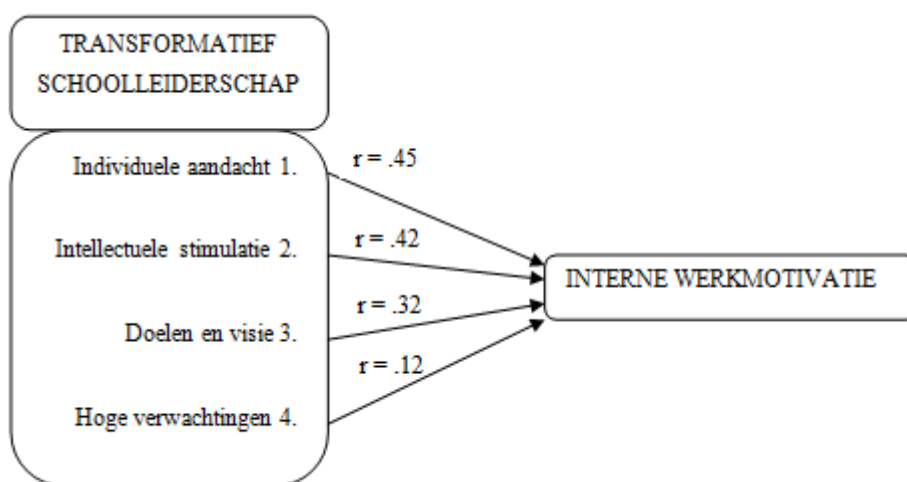
Op basis van de resultaten wordt geconcludeerd dat er een gemiddeld verband bestaat tussen *individuele aandacht* en interne werkmotivatie. Individuele aandacht heeft betrekking op het gedrag van een transformatief schoolleider waaruit respect en bekommering om persoonlijke gevoelens en behoeftes van leerkrachten blijkt (Leithwood et al., 1996). Uit de resultaten blijkt dat 20% van de scores op interne werkmotivatie verklaard kunnen worden door individuele aandacht. Dat impliceert voor een basisschooldirecteur dat hij een opendeurbeleid moet voeren, waarbij leerkrachten zich welkom voelen. Ten aanzien van het werk is het belangrijk voor leerkrachten dat zij niet afgerekend worden op fouten die zij maken, maar dat zij bij de basisschooldirecteur op ondersteuning kunnen rekenen (Leithwood et al., 1999). Tevens is het belangrijk dat de basisschooldirecteur persoonlijke aandacht heeft voor de leerkrachten. De deelcompetentie individuele aandacht houdt waarschijnlijk verband met interne werkmotivatie doordat leerkrachten het gevoel krijgen dat zij serieus genomen worden door de basisschooldirecteur en hulp kunnen verwachten wanneer zij tegen problemen aanlopen (Leithwood et al., 1996). Vanuit de verwachtingstheorie kan dit nader verklaard worden (Woolfolk et al., 2008). Binnen de verwachtingstheorie gaat men ervan uit dat motivatie een product is van twee factoren: 1) de verwachting van een individu om het doel te behalen en 2) de persoonlijke waarde van het doel. Wanneer een individu positieve verwachtingen heeft over gestelde doelen, zal het individu meer intern gemotiveerd zijn om de doelen te behalen. Wanneer leerkrachten kunnen rekenen op de ondersteuning van de basisschooldirecteur, draagt dat bij aan positieve verwachtingen om het doel te behalen.

Voor de deelcompetentie *intellectuele stimulatie* bestaat er een gemiddeld verband met interne werkmotivatie. Intellectuele stimulatie heeft betrekking op de mogelijkheden die een transformatief schoolleider zijn leerkrachten biedt met betrekking tot professionalisering. Intellectuele stimulatie vestigt de aandacht van leerkrachten op de discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie (Leithwood et al., 1996). Uit de resultaten blijkt dat 18% van de variantie op interne werkmotivatie verklaard kan worden door intellectuele stimulatie. Dat betekent voor een basisschooldirecteur dat er mogelijkheden voor leerkrachten moeten zijn tot professionele ontwikkeling. Vanuit het oogpunt dat autonomie een belangrijke werkfactor is voor leerkrachten, moeten leerkrachten zelf aangeven waarin zij zich willen ontwikkelen. De schooldirecteur moet hierbij niet de keuze willen maken voor zijn leerkrachten, omdat de keuze als opgelegd gevoeld kan worden door de leerkrachten. Wanneer iets opgelegd wordt kunnen leerkrachten zich beroofd voelen in hun autonomie (Verbiest, 1998), waardoor interne werkmotivatie juist af zal nemen.

Voor de deelcompetentie *doelen en visie* bestaat er een gemiddeld verband met interne werkmotivatie. De deelcompetentie heeft betrekking op de lange termijn doelen (visie) en de korte termijn doelen (doelen) binnen de basisschool (Leithwood et al., 1996). Uit de resultaten blijkt dat 10% van de variantie op interne werkmotivatie verklaard kan worden door de deelcompetentie doelen en visie. Dat impliceert voor de basisschooldirecteur dat leerkrachten betrokken moeten worden in het proces om te komen tot een gedeelde visie en doelen. Het komen tot een gedeelde visie en doelen heeft waarschijnlijk een positieve invloed op de interne werkmotivatie, omdat: 1) leerkrachten betrokken worden bij het proces. Daardoor worden de doelen en visie niet als opgelegd ervaren, maar wordt de persoonlijke waarde ervan ingezien; een belangrijk aspect volgens de verwachtingstheorie (Woolfolk et al., 2008). De autonomie van leerkrachten blijft daardoor gewaarborgd. 2) Leerkrachten binnen samenwerkingsactiviteiten bewust nadenken over de praktische vertaalslag van de doelen en visie. Op deze manier kunnen uitdagende en uitvoerbare doelen en visies worden gesteld (Leithwood et al., 1996). Daardoor zijn de verwachtingen om de opgestelde doelen en visie te behalen positief; een belangrijk aspect volgens de verwachtingstheorie (Woolfolk et al., 2008).

Voor de deelcompetentie *hoge verwachtingen* bestaat er een klein verband met en interne werkmotivatie. Hoge verwachtingen heeft betrekking op het gedrag van een transformatief schoolleider waaruit blijkt dat deze excellentie, kwaliteit en hoge prestaties van leerkrachten hoog in het vaandel heeft staan (Leithwood et al. 1996). Uit de resultaten blijkt dat slechts 7% van de scores op interne werkmotivatie verklaard kan worden door de deelcompetentie hoge verwachtingen. Een verklaring voor het relatief kleine verband kan gevonden worden in de verwachtingstheorie, die al eerder is aangehaald. Wanneer verwachtingen te hoog zijn en daardoor niet haalbaar zijn, zal dat leiden tot vermindering van interne werkmotivatie. Er zit dus een grens aan de mate van hoge verwachtingen en het positieve effect ervan op interne werkmotivatie.

Tot slot is onderzocht welke deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap invloed hebben op interne werkmotivatie. Ondanks dat individuele aandacht, intellectuele stimulatie en doelen en visie alle drie een groot verband vertonen met interne werkmotivatie, hebben de deelcompetenties individuele aandacht en intellectuele stimulatie daadwerkelijk invloed op interne werkmotivatie. Voor basisschooldirecteuren zou dat impliceren dat zij zich in beide competenties moeten ontwikkelen om de interne werkmotivatie van leerkrachten te verhogen.



Figuur 6.3. Verband tussen de deelcompetenties van transformatief schoolleiderschap op interne werkmotivatie.

6.2.3 Onderzoeksvraag 3

Tot slot is gekeken naar de verbanden tussen de subschalen van transformatief schoolleiderschap en de subschalen van interne werkmotivatie. De subschaal *hoge verwachtingen* wordt buiten beschouwing gelaten vanwege het kleine verband met interne werkmotivatie. Van de overige subschalen worden alleen de sterke en gemiddelde verbanden beschreven.

Wat direct opvalt, is dat de subschaal autonomie een sterk verband vertoont met individuele aandacht en een gemiddeld verband vertoont met intellectuele stimulatie en doelen en visie. Hieruit wordt geconcludeerd dat de subschalen van transformatief schoolleiderschap een positieve bijdrage leveren aan de mate van autonomie beleving door de leerkracht. Dat is een belangrijke bevinding, omdat juist de mate van autonomie beleving een belangrijke werkconditie is voor leerkrachten (Verbiest, 1998). Daarnaast is er voor de subschaal relatie een gemiddeld verband gevonden met individuele aandacht en intellectuele stimulatie. Uit deze resultaten wordt geconcludeerd dat beide subschalen een positieve bijdrage leveren aan de relatie die leerkrachten onderling met elkaar hebben.

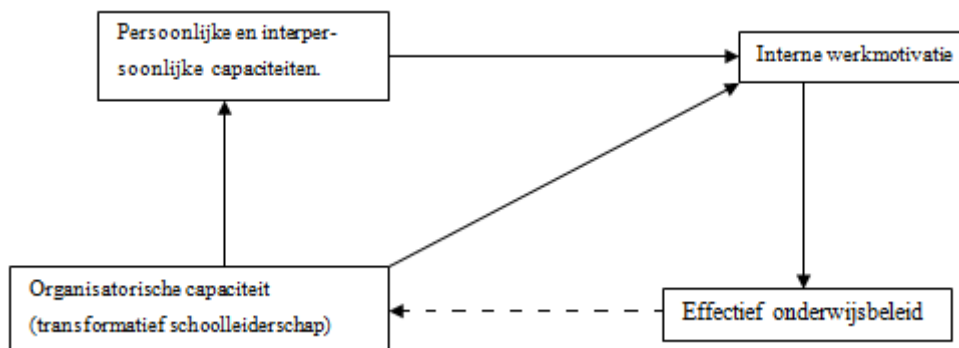
6.2 Discussie en aanbevelingen

Naast de interessante resultaten kent het uitgevoerde onderzoek een aantal technische en inhoudelijke beperkingen die in deze paragraaf beschreven zullen worden. Tevens worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

Ten eerste wordt het aangeraden om in de toekomst een grotere onderzoeksgroep te benaderen, waarbij de respondenten evenredig verdeeld zijn over de provincies van Nederland. Dat maakt generalisatie van resultaten naar de onderzoekspopulatie meer gegrond dan in dit onderzoek. Daarnaast is een grotere onderzoeksgroep wenselijk voor het uitvoeren van een principal component analyse. Hoe groter de onderzoeksgroep, minimaal 300 respondenten, des te betrouwbaarder de principal component analyse (Field, 2005). Waarschijnlijk is het bij een grotere onderzoeksgroep niet nodig om een gedwongen factoranalyse uit te voeren, wat ten goede komt aan de validiteit van de instrumenten. Tot slot is het voor vervolgonderzoek van belang dat de subschaal competentie opnieuw geoperationaliseerd wordt met nieuwe items. Competentie is namelijk, samen met autonomie, een

belangrijke voorspellers van interne werkmotivatie (Deci & Ryan, 2000). Ten tweede wordt vervolgonderzoek aangeraden waarin het verband tussen transformatief schoolleiderschap en werkmotivatie wordt onderzocht. In dit onderzoek werd interne werkmotivatie onderzocht. Echter, werkmotivatie is breder dan interne werkmotivatie. Andere aspecten van werkmotivatie, zoals externe werkmotivatie, kunnen dan in beeld worden gebracht. Daardoor wordt werkmotivatie breder belicht.

Tot slot wordt het aangeraden om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen effectief onderwijsbeleid en transformatief schoolleiderschap (zie Figuur 6.4). Een dergelijk verband is nog niet eerder onderzocht, maar is wel interessant. Verondersteld wordt dat wanneer schoolleiders effectief onderwijsbeleid toekennen aan de competenties van transformatief schoolleiderschap, dat schoolleiders zich verder in de competenties willen ontwikkelen. Mocht er een positief verband bestaan tussen effectief onderwijsbeleid en transformatief schoolleiderschap, dan is de cirkel rond. Voor basisscholen betekent dat wanneer zij inzetten op competenties van transformatief schoolleiderschap, dat interne werkmotivatie, effectief onderwijsbeleid en competenties van transformatief schoolleiderschap, tot op zeker hoogte, blijvend zullen verbeteren.



Figuur 6.4. Mogelijk verband tussen effectief onderwijsbeleid en transformatief schoolleiderschap.

Literatuurlijst

- Ackoff, R.L. (1998). A systemic view of transformational leadership. *Systemic Practice and Action Research*, 11 (1), 23-36.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M. , & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding (2010). Gevonden op 19 november 2010, op <http://studion.fss.uu.nl/Bouwstenenonline/Bouwstenenonline.html>
- Connell, J.P. , & Wellborn, J.G.(1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). Hillsdale: Erlbaum.
- Creemers, B. , & Sleegers, P.(2003). De school als organisatie. In N. Verloop, & J. Lowijck (Eds.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* (pp. 113-148). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Czubaj, C.A. (1997). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116 (3), 372-378.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychology Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Society for Personality and Social Psychology*, 27 (8), 930-942.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Fox, W.M. (1986). *Teacher Motivation*. ERIC Accession Number ED 275 677.

- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41* (2), 228-256.
- Geijsel, F., Slegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration, 37* (4), 309-328.
- Hutchson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Science*. London: Sage.
- Latham, G.P., & Pinder, C.C. (2005). Work motivation theory and research. *Annual Review of Psychology, 56*, 485–516.
- Lawler, E.E. (1994). *Motivation in Work Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4* (3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17* (2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *The International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785–840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203–214.
- Morgan, M., Kitching, K., & O'Leary, M. (2007). *The Psychic Rewards of Teaching Examining Global, National and Local Influences on Teacher Motivation*. Gevonden op 14 september 2010, op <http://eric.ed.gov/PDFS/ED496123.pdf>

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R.M. , & La Guardia, J.G. (2000). What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls, & R. Abeles (Eds.), *Dialogues on Psychology and Aging* (pp. 145–172). Washington: American Psychological Association.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2010). *Onderwijsarbeidsmarkt in internationaal perspectief, Docenten naar geslacht*. Gevonden op 16 november 2010, op <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/cijfers-en-trends/2010/factsheet-internationaal-docenten-naar-geslacht/>
- Smith, J.G. (1989). *The effect of superintendent leader behavior on principle work motivation*. Ann Arbor: UMI Dissertations Services.
- Stokking, K.M. (1998). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: ISOR.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 285 – 305.
- Vallerand, R.J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.
- Vandenberghe, R. (2004) Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van ‘sturend beleid’, resultaten en niet bedoelde effecten. In G. Kelchtermans, & K. Ballet (Eds.), *Tussen willen en kunnen, tussen mogen en moeten: de stuurbaarheid van het onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers.
- Verbiest, E. (1998). *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijk van het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Verbiest, E. (2005). Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In Vlaamse Onderwijsraad (Eds.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen; Een verkenning* (pp. 79-99). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2006). Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders.

Basisschoolmanagement, 19 (6), 26-34.

Verbiest, E. (2007). De gedisciplineerde schoolleider. *Basisschoolmanagement*, 21 (1), 21-35.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational*

Psychology, 82, 616-622.

Woolfolk, A. , Hughes, M. , & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson

Education Limited.

Wright, B.E. (2001). Public sector work motivation a review of the current literature and a revised

conceptual model. *Public administration theory*, 11 (4), 559-586.

Appendix A: De transformatief schoolleiderschap vragenlijst (TSV)

		HELEMAAL NIET WAAR	NIET WAAR	ENIGSZINS WAAR	WAAR	HELEMAAL WAAR
1	<i>Mijn leidinggevende werkt individualistisch bij het ontwikkelen van een schoolvisie.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Mijn leidinggevende verwacht van mij dat ik innovatief ben, hard werk en professioneel ben.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>Als ik problemen heb met mijn werk, kan ik rekenen op ondersteuning van mijn leidinggevende.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Mijn leidinggevende betreft het team in het ontwikkelen van schooldoelen en bespreekt deze doelen regelmatig.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Mijn leidinggevende verleent weinig financiële ondersteuning voor professionele ontwikkeling.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>Mijn leidinggevende neemt een visie aan voor de school, maar staat ook nog andere visies van leerkrachten toe.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>Mijn leidinggevende toont weinig interesse in mij als persoon.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>Mijn leidinggevende geeft mij de mogelijkheid om mij professioneel te ontwikkelen.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Mijn leidinggevende weet geen praktische vertaalslag te maken van de visie.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Mijn leidinggevende stimuleert mij om nieuwe didactiek in de praktijk toe te passen, zonder mij onder druk te zetten.</i>	1	2	3	4	5
11	<i>Mijn leidinggevende verwacht dat het team zich regelmatig bezighoudt met het ontwikkelen en realiseren van schooldoelen.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>Mijn leidinggevende waardeert het wanneer ik initiatieven neem.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Mijn leidinggevende creëert weinig mogelijkheden voor mij om me professioneel te ontwikkelen.</i>	1	2	3	4	5

14	<i>Mijn leidinggevende neemt normen aan van excellentie en kwaliteit.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>Mijn leidinggevende communiceert de visie van de school naar ouders toe.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>Mijn leidinggevende behandelt iedereen hetzelfde; hij vertoont geen voorkeur voor individuen of groepen.</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Mijn leidinggevende helpt mij bewust te worden van mijn handelen en helpt mij mijn handelen te verbeteren.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Mijn leidinggevende helpt de leerkrachten in het ontwikkelen van samenhang tussen visie en doelen van de school.</i>	1	2	3	4	5
19	<i>Mijn leidinggevende accepteert middelmatige prestaties van mij.</i>	1	2	3	4	5
20	<i>Mijn leidinggevende creëert een gedeelde visie waarin de meeste leerkrachten zich kunnen vinden.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Mijn leidinggevende heeft een duidelijke visie over goed onderwijs.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Mijn leidinggevende heeft hoge verwachtingen van mij.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Mijn leidinggevende neemt mijn mening over het onderwijs serieus.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>Mijn leidinggevende ontwikkelt ieder jaar speerpunten, zonder het team daarbij te betrekken.</i>	1	2	3	4	5
25	<i>Mijn leidinggevende streeft naar excellentie binnen het team.</i>	1	2	3	4	5
26	<i>Mijn leidinggevende toont weinig waardering voor het werk wat ik doe.</i>	1	2	3	4	5
27	<i>Mijn leidinggevende stelt mij in staat om oude problemen op een nieuwe manier aan te pakken.</i>	1	2	3	4	5
28	<i>Innovatief zijn, hard werken en professionaliteit zijn criteria die mijn leidinggevende gebruikt tijdens sollicitaties.</i>	1	2	3	4	5
29	<i>Mijn leidinggevende helpt leerkrachten slechts minimaal in het bereiken van de gestelde schooldoelen</i>	1	2	3	4	5

Visie	1(R), 6, 9(R), 15, 20, 21
Doelen	4, 11, 18, 24(R), 29(R)
Hoge verwachtingen	2, 14, 19(R), 22, 25, 28
Individuele aandacht	3, 7(R), 12, 16, 23, 26(R)
Intellectuele stimulatie	5(R), 8, 10, 13(R), 17, 27

Appendix B: De interne werkmotivatie vragenlijst (IWV)

		HELEMAAL NIET WAAR	NIET WAAR	ENIGSZINS WAAR	WAAR	HELEMAAL WAAR
1	<i>Ik heb het gevoel dat ik zelf mag beslissen over hoe ik mijn werk uitvoer.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Als ik nogmaals een beroep zou mogen kiezen, zou ik een ander beroep kiezen</i>	1	2	3	4	5
3	<i>Ik voel me weinig competent als leerkracht.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Ik vind dat ik een waardevol beroep heb</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Mijn collega's vertellen mij dat ik een goede leerkracht ben.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>Als leerkracht ervaar ik veel druk, over hoe ik mijn werk dien uit te voeren.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>Ik kan goed overweg met mijn collega's.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>Op mijn werk vertel ik weinig over mezelf.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Binnen mijn werk word ik belemmerd in het uiten van mijn mening en ideeën.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Ik beschouw mijn collega's als mijn vrienden.</i>	1	2	3	4	5
11	<i>Ik heb nieuwe vaardigheden kunnen leren binnen mijn baan als leerkracht.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>Wanneer ik aan het werken ben, moet ik doen wat mij verteld wordt.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Leerkracht zijn vind ik plezierig.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Op mijn werk is er aandacht voor hoe ik mij voel.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>Op mijn werk krijg ik weinig kansen om te laten zien hoe bekwaam ik ben.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>Ik vind het beroep als leerkracht plezierig</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Collega's geven om mij.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Er zijn maar weinig collega's die ik vertrouw.</i>	1	2	3	4	5

19	<i>Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn op mijn werk.</i>	1	2	3	4	5
20	<i>Mijn collega's zijn weinig op mij gesteld.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Ik vind het beroep als leerkracht niet leuk.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Er is weinig ruimte voor mij om te beslissen hoe ik mijn werk uitvoer.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Mijn collega's zijn vriendelijk tegen mij.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>Als leerkracht voel ik mij weinig bekwaam.</i>	1	2	3	4	5
25	<i>Het werk wat ik doe, vind ik interessant.</i>	1	2	3	4	5
26	<i>Ik ben erg gesteld op mijn collega's.</i>	1	2	3	4	5
27	<i>De meeste dagen voel ik een gevoel van voldoening van mijn werk.</i>	1	2	3	4	5
28	<i>Ik voel me betrokken bij mijn werk</i>	1	2	3	4	5

Autonomie	1, 6(R), 9(R), 12(R), 14, 19, 22(R)
Competentie	3(R), 5, 11, 15(R), 24(R), 27
Relatie	7, 8(R), 10, 17, 18(R), 20(R), 23, 26
Interne interesse	2(R), 4, 13, 16, 21(R), 25, 28