

Het verschil in schoolleidershandelingen op goede en zwakke basisscholen

Onderzoek naar de verschillen in schoolleidershandelingen tussen schoolleiders van goede basisscholen en schoolleiders van zwakke basisscholen in Nederland.

Door Robbert W. Hoogendijk

Studentnummer: 3208982

Eerste beoordelaar: Renske de Kleijn

Tweede beoordelaar: Harmen Schaap

Juni 2012

Masterthesis onderwijskundig ontwerp en advisering

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit van Utrecht

Voorwoord

Voor je ligt het resultaat van een aantal maanden werken, de masterthesis van de deeltijdstudie Onderwijskundig ontwerp en advisering aan de universiteit van Utrecht. De aanleiding voor dit onderzoek is dat bij mij al heel lang het gevoel leeft dat schoolleiders een bepalende rol kunnen spelen in het basisonderwijs. Over het algemeen zijn basisscholen niet erg groot en werkt er een beperkt aantal mensen. Als schoolleiders hun invloed zo kunnen uitoefenen dat al die mensen op de basisscholen kwalitatief hoogwaardig onderwijs geven, bestaan er over een aantal jaar geen zwakke en zeer zwakke basisscholen meer. Alle leerlingen die de school bezoeken hebben recht op goed onderwijs. Helaas wordt niet op alle scholen daadwerkelijk goed onderwijs gegeven. Als nu juist die schoolleider de sleutelrol kan spelen in het verbeteren van het onderwijs op school, kan men daar veel meer op inspelen.

Graag wil ik ook een aantal mensen in het bijzonder bedanken. Allereerst mijn vrouw Lisette, zij was de steun in de rug die ik nodig had. Veel tijd samen is opgegaan aan het werken aan deze thesis. Naast het werk een studie doen, vraagt soms ook wat van het sociale leven. Daarnaast wil ik Renske de Kleijn bedanken van de universiteit. Jouw begeleiding heb ik erg prettig gevonden. Je bent direct, zakelijk en to the point. Dat is wat ik nodig had. Je eist kwaliteit, met minder neem je geen genoegen. Als ik vastliep bij het onderzoek en ik had een gesprek met jou, ging ik weer met frisse moed en energie aan de slag. Renske, bedankt. Ook wil ik Harmen Schaap bedanken als tweede beoordelaar.

Daarnaast wil ik alle respondenten bedanken die de moeite hebben genomen om deel te nemen aan dit onderzoek. Sommigen waren wat huiverig omdat het toch gaat over gevoelige zaken. Je zult maar, na heel hard werken, als zwakke school worden bestempeld. Hopelijk kan dit onderzoek inzichten geven in het werken van schoolleiders op goede scholen. Ook alle leerkrachten, die naast hun soms drukke bestaan, tijd hebben vrijgemaakt om de vragenlijst in te vullen. Ik wens jullie heel veel succes met het werken op scholen en voor de klas. Maak samen het beste van het onderwijs.

Verder wens ik iedereen die de moeite neemt om deze thesis te lezen veel plezier bij het lezen. Ik hoop dat het inspirerend werkt en bijdraagt aan de kwaliteit van het basisonderwijs in Nederland. Kinderen verdienen het om goed onderwijs te krijgen.

Robbert Hoogendijk, juni 2012

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting	5
Doelstelling	5
Theoretische achtergrond	6
De Cito-eindtoets als beoordelingsinstrument	6
Effectieve scholen	7
Relevantie van de schoolleiding	7
Accent van schoolleiders	9
Invloed van de schoolleider	11
Prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid	14
Percepties van schoolleiders en leerkrachten	15
Onderzoeksvragen & hypothesen	16
Onderzoeksvragen	16
Wetenschappelijke relevantie	16
Hypothesen	17
Methode	18
Onderzoeksoopzet	18
Deelnemers	18
Instrumenten	18
Procedure	20
Analyse	21
Resultaten	21
Beschrijvende statistieken	21
Deelvraag 1, invloedsdomeinen	22
Deelvraag 2, schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk	23
Hoofdvraag, het verschil in schoolleidershandelingen	24
Conclusie	24
Discussie	26
Referenties	30
Bijlagen	33
Bijlage 1 Handelingen van schoolleiders	33
Bijlage 2 Schoolcultuur	33
Bijlage 3 Schoolorganisatiepraktijk	34

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de verschillen in schoolleidershandelingen tussen schoolleiders van goede basisscholen en schoolleiders van zwakke basisscholen in Nederland. Schoolleiders hebben een indirecte invloed op de resultaten van de leerlingen. Onderzocht wordt in hoeverre schoolleiders op beide typen scholen verschillen op de volgende invloedsdomeinen: visie en doelstellingen, managen van onderwijs- en leerprogramma en mensen in de organisatie. De invloed van de schoolleider op de drie domeinen draagt bij aan de kwaliteit van de school. Deze drie variabelen worden onderzocht vanuit de percepties van de schoolleider.

Daarnaast worden ook de prestatiegerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk onderzocht, dit vanuit de perceptie van leerkrachten. Ook deze variabelen dragen bij aan de resultaten.

De verschillen op de genoemde invloedsdomeinen tussen schoolleiders van zwakke en goede basisscholen zijn significant. Dat geldt ook voor de verschillen tussen de prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk van goede en zwakke basisscholen. Schoolleiders van zwakke basisscholen wordt aanbevolen zorg te dragen voor een heldere visie en doelstellingen, het goed managen van het onderwijs- en leerprogramma en het effectief aandacht besteden aan de mensen in de organisatie. Ook de focus op presteren en continu ontwikkelen wordt aanbevolen voor schoolleiders van zwakke basisscholen.

Doelstelling

Dit onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in het verschil tussen de handelingen van schoolleiders van goede en zwakke basisscholen in Nederland. Het onderzoek leidt tot een overzicht van verschillen in handelen van schoolleiders op goede basisscholen ten opzichte van het handelen van schoolleiders op zwakke basisscholen.

Uit dit onderzoek komt naar voren of schoolleiders van goede en zwakke basisscholen op de verschillende invloedsdomeinen, van elkaar verschillen. Daarnaast wordt ook gekeken naar de prestatiegerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de organisatiepraktijk van de basisschool. Hier hebben de genoemde domeinen invloed op. Ook leidt dit onderzoek tot aanbevelingen voor schoolleiders van zwakke basisscholen om hun invloed aan te wenden op de domeinen die van invloed zijn op de resultaten.

Theoretische achtergrond

De Cito-eindtoets als beoordelingsinstrument

Jaarlijks wordt in februari op veel scholen in Nederland, zo'n 85 procent (Bosker & De Jong, 2006), de Cito-eindtoets gemaakt door leerlingen van groep acht. De Cito-eindtoets meet het niveau van de leerlingen op verschillende onderdelen. Voor basisscholen is het resultaat van deze toets belangrijk omdat de toets, naast het meten van leerlingprestaties, ook als meetinstrument wordt gebruikt om de kwaliteit van de school te meten en om scholen onderling met elkaar te kunnen vergelijken. Voor scholen is het belangrijk om goed te scoren. Toch telt Nederland scholen die structureel onder het landelijk gemiddelde scoren.

Aan het gebruiken van de Cito-eindtoets als meetinstrument voor de schoolkwaliteit kleven ook nadelen (Bosker & De Jong, 2006). De Cito-eindtoets heeft als primaire functie de ondersteuning van de leerkracht bij het advies voor het vervoltraject van de leerling, de toets is niet ontwikkeld om basisscholen te beoordelen. De inspectie bekijkt hoe de opbrengst van een school zich verhoudt tot die van vergelijkbare scholen. Dit wordt normgeoriënteerd beoordelen genoemd. Een alternatief zou het criteriumgeoriënteerd beoordelen zijn, resultaten worden afgezet tegen vooraf vastgestelde criteria. Dit voorkomt dat scholen relatief goed kunnen scoren, maar absoluut niet, of juist omgekeerd (Bosker & De Jong, 2006).

De gemiddelde score op de Cito-eindtoets van februari 2011 is 535,2 (Cito, 2011). Om de resultaten van de basisscholen te kunnen beoordelen hanteert het Cito een onder- en een bovengrens. De ondergrens ligt 20% onder gemiddelde op 533,8 en de bovengrens ligt 20% boven het gemiddelde op 536,6. Als een school onder de ondergrens scoort, worden de resultaten als onvoldoende beschouwd, op of boven de bovengrens spreekt men van goede resultaten. Elke school is verplicht goed onderwijs te geven aan de leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Als een school structureel (drie achtereenvolgende jaren) onder de vastgestelde ondergrens scoort, komt de school onder intensief toezicht te staan van de Inspectie van het Onderwijs en krijgt de school het predicaat zwakke of zeer zwakke basisschool. Volgens de publicatie 'zeer zwakke scholen' van 1 december 2011 (Inspectie van het Onderwijs, 2011) telt Nederland 33 basisscholen die te boek staan als zeer zwakke basisschool. Daarnaast telt Nederland

ook scholen die goed scoren. Wanneer een school twee keer in drie achtereenvolgende jaren gemiddeld op of boven de bovengrens scoort, wordt de school aangeduid als goed.

Effectieve scholen

Goede en effectieve scholen hebben belang bij een eveneens effectieve schoolleiding (Van de Grift & Houtveen, 2006). Daarnaast dragen ook nog andere factoren bij aan de kwaliteit van de school. In dit onderzoek wordt de focus hoofdzakelijk op de schoolleiding gelegd. Johnston (1997) vond bij scholen met succesvolle schoolleiders de volgende overeenkomende kenmerken:

- Sterke gerichtheid op schoolsucces;
- Het ontbreken van excuses voor tegenvallende resultaten;
- Vernieuwen van werkwijzen als oude niet goed functioneren;
- Alle geledingen worden betrokken bij het zoeken naar oplossingen;
- Het 'familiegevoel' is de metafoor die de scholen zelf gebruiken om zichzelf te beschrijven;
- Samenwerken en vertrouwen neemt een belangrijke plaats in;
- Een passie voor leren en voortdurende ontwikkeling.

De belangrijkste factor bij het leren van kinderen is de kwaliteit van het lesgeven van de leerkracht (Darling-Hammond, 2005; Hattie, 2003; Levin & Quinn, 2003). Om te zorgen dat de kwaliteit hoog wordt en blijft, zal de schoolleiding de juiste strategie moeten gebruiken (Kooijman, Gelderblom, & Vernooy, 2011). De schoolleiding kan ervoor zorgen dat de school prestatiegericht is en dat de school zich voortdurend blijft ontwikkelen (Johnston, 1997).

Relevantie van de schoolleiding

Schoolleiders hebben een grote invloed, positief of negatief, op de totale schoolorganisatie (Krüger, Witziers, & Slegers, 2007), maar kan een effectieve schoolleider het verschil maken op een basisschool? Leithwood, Seashore-Louis, Anderson en Wahlstrom (2004) deden onderzoek naar de invloed van schoolleiders op resultaten en tonen aan dat de schoolleiding de tweede plaats inneemt qua beïnvloeding van de schoolresultaten, op de eerste plaats staat de leerkracht. Zij concluderen dat de schoolleiding ertoe doet voor leerlingen (zie ook Imants, 1996).

De directe invloed van schoolleiders op leerresultaten is nauwelijks aantoonbaar. Ten Bruggencate (2009) onderzocht de meetbare directe invloed van schoolleiders op de resultaten van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zij concludeert dat schoolleiders in het voortgezet onderwijs geen (meetbare) directe invloed hebben op de leerresultaten. Ze geeft aan dat er wel een verband bestaat tussen het gedrag van de schoolleider en het rendement van de school.

Scheerens en Bosker (1997) tonen aan dat het directe effect van schoolleiders op de basisschool klein is (.05). Ondanks dat geven zij aan dat het totale effect van een schoolleider op een basisschool wel kan leiden tot een zodanig verschil in resultaten op de Cito-eindtoets, dat leerlingen met dezelfde mogelijkheden naar verschillende niveaus voortgezet onderwijs zouden kunnen gaan (op de ene school bijvoorbeeld havo-niveau, op een andere school atheneum). De grootte van het effect zegt niet zonder meer iets over de impact die de schoolleider kan hebben op de resultaten. Scheerens en Bosker (1997) geven ook aan dat het moeilijk is om een relatie aan te tonen tussen schoolleiderschap en (netto)leerprestaties als de schoolleidercapaciteiten op alle scholen aan vastgestelde minimumeisen moeten voldoen omdat onderling de verschillen tussen de schoolleiders dan te klein zijn.

Harris (2003) komt tot de conclusie dat effectieve schoolleiders juist een indirecte, maar krachtige invloed uitoefenen op de resultaten van de leerlingen. In de meta-analyse van Waters, Marzano en McNulty (2003) staat ook dat schoolleiders een positieve, een marginale, een slechte of een negatieve invloed kunnen hebben op de resultaten van de leerlingen. De directe invloed is dus nauwelijks aantoonbaar, maar de indirecte invloed van de schoolleider mag zeker niet onderschat worden (Harris, 2003).

In het volgende worden de begrippen onderwijskundig en transformationeel schoolleider gebruikt. Onderwijskundige schoolleiders leggen vooral nadruk op het primaire proces en transformationele schoolleiders op de mensen in de organisatie om bij hen het hoogste potentieel te bereiken (De Maeyer & Rymenans, 2004). Later wordt op deze leiderschapstypen dieper ingegaan. Krüger, Witziers en Slegers (2007) komen tot de conclusie dat onderwijskundige schoolleiders grote invloed hebben op de organisatie, maar dat het effect van die schoolleiders op de cultuur van een middelbare school zwak is. Andere variabelen (bijv. hoeveelheid vrouwelijke leerkrachten) hebben meer effect op de schoolcultuur. Geijsel, Slegers, Leithwood en Jantzi (2003) concluderen dat een transformationeel leider daarentegen wel een positieve invloed

heeft op de schoolcultuur. Het blijkt alleen dat ook een transformationeel schoolleider geen meetbare directe invloed heeft op de schoolresultaten van de leerlingen van middelbare scholen (Leithwood & Jantzi, 1999; Leithwood & Jantzi, 2006; Silins, 1994; Slegers, Geijsel, & Van den Berg, 2002).

Uit het voorgaande blijkt dat de schoolleider wel invloed heeft op de schoolresultaten. De directe invloed is alleen nauwelijks waarneembaar, de invloed die een schoolleider heeft is vooral indirect. De verschillende terreinen waarop de schoolleiders invloed heeft, wat weer doorwerkt naar de resultaten van de leerlingen, worden nog nader toegelicht.

Schoolleiders kunnen het accent op verschillende manieren leggen binnen de school, bijvoorbeeld onderwijskundig of juist meer gericht op de mensen binnen de organisatie. De volgende alinea gaat dieper in op het accent dat schoolleiders kunnen leggen.

Accent van schoolleiders

Het takenpakket van een schoolleider bestaat uit verschillende werkzaamheden. Sommige taken van de schoolleider dragen sterk bij aan de resultaten van de leerlingen van de basisschool, anderen niet. Toch moeten alle werkzaamheden gedaan worden. Visser, Van der Veen en Ros (1999) onderzochten hoeveel procent van hun beschikbare tijd schoolleiders aan de verschillende werkzaamheden besteedden. Zij onderscheidden beheersmatige, begeleidende, onderwijskundige en ondernemende werkzaamheden. De beheersmatige werkzaamheden nemen 40% van de beschikbare tijd in beslag, begeleidende werkzaamheden 6%, onderwijskundige 5% en ondernemende 17%. De resterende 32% tijd wordt besteed aan werkzaamheden die niet passen binnen de vier genoemde domeinen. Als de bovenstaande gegevens worden vergeleken met de kenmerken van effectieve scholen, blijkt dat de meeste tijd niet wordt gebruikt om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De kenmerken van een effectieve school zijn van onderwijskundige aard en daar wordt in verhouding gemiddeld de minste tijd aan besteed. Volgens Kooijman, Gelderblom en Vernooy (2011) zouden schoolleiders het accent moeten leggen op de onderwijskundige taken om te komen tot goede leerlingresultaten. In tabel 1 is te zien welke accenten schoolleiders kunnen leggen en wat de gevolgen daarvan zouden kunnen zijn. Te zien is dat de schoolleider het accent kan leggen op diverse domeinen.

In internationaal onderzoek naar schoolleiderschap en resultaten zijn grofweg twee modellen dominant: onderwijskundig en transformationeel leiderschap. Daarnaast zijn er ook nog andere modellen zoals: dienend leiderschap, transactioneel leiderschap en administratief leiderschap (Bass & Avolio, 1994; Ten Bruggencate, 2009). Dit onderzoek richt zich vooral op de schoolleidershandelingen die mogelijk invloed hebben op leerlingresultaten, daarom is gekozen om van onderwijskundig en transformationeel leiderschap een nadere beschrijving te geven. De andere leiderschapsmodellen zijn in mindere mate gericht op resultaat en worden daarom niet nader besproken.

Tabel 1. *Verschillende Dimensies in het Takenpakket van de Schoolleiding. (Kooijman, Gelderblom & Vernooy, 2011)*

Schoolleider	Gericht op	Accenten
Beheerder	Beheersen van werkzaamheden	Stabiliteit Controle
Onderwijskundig leider	Goede leerlingresultaten	Productiviteit Optimalisering van primair proces
Begeleider/ (<i>transformationeel leider</i>)	Welzijn en ontwikkeling van de medewerkers	Participatie <i>Maximale</i> ontplooiing Inzet
Ondernemer	Continuïteit van de school	Innovatie Aanpassen aan omgeving

Onderwijskundig leiderschap, ook wel instructional leiderschap genoemd, hield vroeger vooral het superviseren van docenten in (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Ten Bruggencate, 2009). Tegenwoordig worden hier ook de beheersmatige activiteiten van de schoolleider onder geschaard (Imants, 1996). Een onderwijskundig leider is vooral betrokken op het primaire proces op de school, met als doel kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bewerkstelligen. Volgens Krüger, Witziers, Slegers en Imants (1999) houdt onderwijskundig leiderschap in dat de schoolleider alle aspecten van de organisatie beïnvloedt en vormgeeft, zodanig dat het primaire proces optimaal wordt. Belangrijk blijkt de voortdurende focus van de schoolleider op het primaire proces bij alle taken die worden vervuld, waarbij de handelingen van de schoolleider in nauwe relatie staan met de context en de missie van de school.

Naast onderwijskundig leiderschap speelt transformationeel leiderschap een dominante rol. Transformationeel leiderschap houdt in dat de schoolleiding zich

hoofdzakelijk richt op het motiveren en ondersteunen van leerkrachten om bij hen het hoogste potentieel te bereiken (De Maeyer & Rymenans, 2004). Een transformationeel schoolleider kan zorgen voor een omslag in de cultuur van de school zodat een leer- en werkomgeving ontstaat waarin leerkrachten goed en effectief samenwerken en een sterke waarde hechten aan de gezamenlijk ontwikkelde doelstellingen van de school (Krüger et al., 1999). Bij een vergelijking met het model van Kooijman, Gelderblom en Vernooy (2011) vertoont de transformationeel leider overeenkomsten met de begeleider, beiden zijn vooral gericht op de mensen in de organisatie.

Een verschil tussen onderwijskundig en transformationeel leiderschap is dat bij onderwijskundig leiderschap de nadruk ligt op de handhaving en verbetering van de onderwijskundige situatie en prestaties, terwijl bij transformationeel leiderschap de nadruk ligt op de ontwikkeling van de leerkrachten, de mensen in de organisatie.

Hallinger (2003) en Marks en Printy (2003) tonen aan dat het belangrijk is onderwijskundig en transformationeel leiderschap te integreren, om tot hoge leerprestaties, resultaten en schoolontwikkeling te komen. Enerzijds wordt een sterke nadruk gelegd op het optimaliseren van het primaire proces en de resultaten, anderzijds wordt gewerkt aan een sterke ontwikkeling van de leerkrachten. Dit onderzoek richt zich daarom niet nader op het onderscheid maar juist op een combinatie van beide leiderschapsmodellen. Kenmerken die bepalend kunnen zijn voor de kwaliteit van de school, zowel gericht op goede prestaties als op de ontwikkeling van de leerkrachten en de school, worden in dit onderzoek meegenomen. Dus sommige kenmerken zijn onderwijskundig van aard, anderen transformationeel.

Invloed van de schoolleider

Schoolleiders hebben een grote invloed, positief of negatief, op de organisatie (Krüger, Witziers en Slegers, 2007), maar waar komt dat het meeste tot uiting? Hallinger & Heck (1998) beschrijven na hun vijftien jaar durende onderzoek naar de invloed van de schoolleider dat de invloed van schoolleiders op de effectiviteit van de school in vier domeinen is te onderscheiden. Ook Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006) onderscheiden vier domeinen. Samengevat oefenen schoolleiders op de volgende domeinen invloed uit (zie ook ten Bruggencate, 2009 en Krüger, 2009):

- Visie, doelstellingen en richting geven;
- Organisatiestructuur;

- Mensen en cultuur binnen de organisatie;
- Managen van onderwijs- en leerprogramma.

De vier domeinen waar schoolleiders invloed op hebben, kunnen als volgt worden opgevat. Elke school heeft baat bij een heldere *visie en doelstellingen*. De visie van de school is datgene waar de school voor staat. De doelstellingen van de school zijn de doelen op korte en lange termijn, zij bepalen de richting van de school. Het hebben van een heldere visie maakt het voor leerkrachten duidelijk waar ook zij voor zouden moeten staan. Zo kunnen zij zich identificeren met de visie. In haar onderzoek naar de 'competentie big five' van schoolleiders concludeert Krüger (2009) dat het hebben van een heldere visie, een kerncompetentie van elke schoolleider zou moeten zijn. Heldere doelstellingen kunnen bijdragen aan een sterke schoolontwikkeling. Effectieve schoolleiders zijn in staat om doelstellingen van een school op te stellen. In die doelstellingen staan hoge verwachtingen van leerkrachten en leerlingen. Ook de prestaties van leerlingen en leerkrachten nemen een prominente plaats in en worden gecommuniceerd (Leithwood et al., 2006). Ook Johnston (1997) spreekt over een sterke gerichtheid op succes als een van de kenmerken van scholen met succesvolle schoolleiders. Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe en Aelterman (2008) stellen in hun onderzoek naar schoolleiders op scholen met een positieve schoolcultuur, dat als schoolleiders de visie van de school helder communiceren, dit een positief effect heeft op de betrokkenen. Ook Imants (1996) geeft aan dat de visie van de schoolleider op de eigen functie, de visie op het functioneren van de school, de visie op de streefrichting en het doelmatig hanteren en uitdragen van deze visie cruciaal is voor een effectieve schoolleiding.

De schoolleider heeft ook een rol bij het (her)ontwerpen van de *schoolorganisatie*. Ervan uitgaande dat de school een bestaande organisatie betreft, is vooral sprake van herontwerpen, het steeds verfijnen en optimaliseren van de school. De structuur van een effectieve organisatie komt ten goede aan de organisatie. Bij het delegeren van verschillende verantwoordelijkheden heeft de schoolleider invloed. Volgens Krüger (2009) moet de schoolleider zich ook bewust zijn van zijn of haar invloed binnen de organisatie. Scheerens en Bosker (1997) komen tot de conclusie dat specifieke kenmerken van de schoolorganisatie, zoals deze, nauwelijks bijdragen aan de resultaten

van de leerlingen. Deze variabele zal in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten worden.

Van leerkrachten, *de mensen in de organisatie*, wordt verwacht dat zij zich ontwikkelen. De schoolleider kan leerkrachten hierbij aansturen, stimuleren en begeleiden om hen het hoogste potentieel te laten bereiken. Verder kan de schoolleider op de kennis en vaardigheden van de leerkrachten voortbouwen om de doelen van de school te bereiken (Leithwood et al., 2006). De schoolleider is ook de aangewezen persoon in de organisatie om te werken aan een positieve *schoolcultuur*. Een veelgebruikte definitie (Hallinger & Heck, 1997; De Maeyer & Rymenans, 2004) van schoolcultuur is dat het betrekking heeft op de gemeenschappelijke veronderstellingen, waarden en normen op school. Schoolleiders kunnen ervoor zorgen dat een cultuur ontstaat waarin prestaties, samenwerken en schoolontwikkeling belangrijk zijn voor de school. Krüger et al. (1999) vermelden dat met name een transformationeel schoolleider, gericht op de leerkrachten, voor een omslag in de cultuur van de school kan zorgen. Bij het werken aan een positieve cultuur kan de schoolleider zowel bijdragen aan een prestatiegerichte als aan een ontwikkelingsgerichte cultuur. Hierin is de invloed van de schoolleider groot. Om de schoolcultuur prestatiegericht te laten worden zal de schoolleider kenmerken van een onderwijskundige schoolleider nodig hebben, vooral gericht op het primaire proces met een focus op resultaat. Bij een ontwikkelingsgerichte cultuur zal de nadruk meer komen te liggen op de mensen binnen de organisatie. Hierbij zijn kenmerken van een transformationele schoolleider nodig. Engels et al. (2008) onderzochten het verband tussen een positieve schoolcultuur en de schoolleiding. Zij tonen aan dat op scholen met een positieve cultuur, het verband met transformationeel leiderschap groot is. Op scholen met een negatieve cultuur was het verband tussen de cultuur en bureaucratisch leiderschap sterk. Bureaucratisch leiderschap kan worden vergeleken met de beheerder uit tabel 1. Verder stellen zij dat schoolleiders die tevreden zijn met hun werk en een positieve schoolcultuur kunnen bewerkstelligen, meestal onderwijskundige schoolleiders zijn (Engels et al., 2008).

Effectieve schoolleiders wenden hun invloed aan bij het *managen van het onderwijs- en leerprogramma* van de school. Het curriculum is gericht op leren en resultaten kunnen worden geboekt (Leithwood et al., 2006). Onder het managen van het onderwijs- en leerprogramma wordt ook verstaan dat er een ordelijke sfeer heerst in de school. Voor leerlingen moeten duidelijke regels gelden en in de klassen moet rustig

gewerkt kunnen worden. Hierop heeft de schoolleider invloed. Ook het controleren van de kwaliteit van de lessen en daarop de juiste actie ondernemen, horen bij het managen van het onderwijs- en leerprogramma. Om te komen tot optimale leerresultaten zou een effectieve schoolleider zich in moeten zetten om de leer- en werkomgeving optimaal te maken (Scheerens & Bosker, 1997).

Prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid

Het verband tussen een positieve schoolcultuur en een transformationele schoolleider is volgens het onderzoek van Engels et al. (2008) groot. Zij komen tot de conclusie dat een schoolleider, die enthousiast, gedreven, gericht op succes en resultaten en gericht op het welbevinden van de leerkrachten, een positieve cultuur kan creëren. Een positieve, op prestatie gerichte, schoolcultuur is uiteindelijk van invloed op de resultaten van de leerlingen. Deze prestatiegerichtheid kan namelijk worden overgebracht op de leerkrachten en leerlingen. Scholen met een positieve schoolcultuur worden ook gekenmerkt door een sterke wil om te blijven innoveren en ontwikkelen. Ten Bruggencate (2009, p.158) vermeldt in haar proefschrift dat door docenten waargenomen handelingen van schoolleiders meer dan 80% van de variantie van de ontwikkelingsgerichtheid van de school verklaart. De prestatiegerichtheid van de school hangt veel minder samen met schoolleidergedrag.

Hierin is duidelijk te zien dat de suggestie van Hallinger (2003) en Marks en Printy (2003), om kenmerken van zowel de transformationele als de onderwijskundige schoolleider te integreren, in de praktijk wordt overgenomen. Deze integratie zou goed voor een positieve cultuur kunnen zorgen. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen enerzijds prestatiegerichtheid van de schoolcultuur en anderzijds ontwikkelingsgerichtheid. Prestatiegerichtheid geeft volgens Ten Bruggencate (2009) aan hoe belangrijk de mensen in de organisatie hoge leerprestaties en een ordelijke werksfeer vinden. Volgens haar geeft de ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur aan hoe belangrijk de mensen in de organisatie samenwerking, ontwikkeling en innovatie vinden.

Houtveen, Voogt, Van der Vegt en Van de Grift (1996) en Maslowski (2001) deden onderzoek naar de prestatie- en ontwikkelingsgerichtheid van schoolculturen binnen respectievelijk het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Ten Bruggencate (2009) vergeleek de uitkomsten van deze onderzoeken en constateerde dat scholen eerder uitgesproken ontwikkelingsgericht dan prestatiegericht zijn. Een beperkte hoeveelheid

onderzochte scholen is echt zuiver prestatiegericht, in het basisonderwijs 9% en in het voortgezet onderwijs 15%. Van de scholen voor voortgezet onderwijs die Ten Bruggencate (2009) onderzocht was 14% prestatiegericht. De meeste scholen zijn niet uitgesproken prestatiegericht of ontwikkelingsgericht maar hebben kenmerken van beiden of geen van beiden.

Ook de prestatiegerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid in de schoolorganisatiepraktijk wordt in dit onderzoek meegenomen. Als de schoolcultuur prestatie- of ontwikkelingsgericht is, wil dat niet per definitie ook zeggen dat het ook daadwerkelijk gebeurt in de praktijk van alledag op school. De schoolcultuur omvat de gemeenschappelijke veronderstellingen, normen en waarden van de school. Hierin staat het belang dat mensen aan bepaalde processen en activiteiten hechten centraal. Bij het beoordelen van de schoolorganisatiepraktijk wordt gevraagd of bepaalde processen en activiteiten, waar men belang aan zou moeten hechten, voorkomen.

Percepties van schoolleiders en leerkrachten

Schoolleidershandelingen, prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid kunnen op verschillende manieren onderzocht worden. Ten Bruggencate (2009) schrijft in haar proefschrift dat Van der Grift in 1986 het verband onderzocht tussen schoolleidershandelingen en leerlingprestaties. In het onderzoek vond Van der Grift directe relaties tussen beide variabelen. Later trok Van der Grift zijn gevonden uitkomsten in twijfel, omdat alleen de percepties van de schoolleider waren meegenomen. De percepties van schoolleiders en docenten bleken namelijk van elkaar te verschillen. In nader onderzoek naar het verband tussen beide variabelen gebruikte Van der Grift ook docentpercepties, toen bleek er geen directe relatie te vinden te zijn (Ten Bruggencate, 2009, p.39). In later onderzoek naar de effectiviteit van schoolleiders werden vooral de percepties van docenten gebruikt, dit omdat zij met een meer objectieve blik naar de effectiviteit van schoolleiders kunnen kijken (De Maeyer & Rymenans, 2004; Ten Bruggencate, 2009). Dat geeft namelijk een realistischer beeld van het effect van schoolleiders.

In dit onderzoek zullen schoolleiders wel zelf de vragen beantwoorden over de mate waarin zij bepaalde handelingen doen. Zij doen namelijk geen uitspraken over het effect maar alleen over hun perceptie op de drie genoemde domeinen. Ten Bruggencate (2009) onderzocht dat de antwoorden van docenten juist sterk correleerden op de vragen over de prestatie- en de ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de

organisatiepraktijk. In dit onderzoek zullen daarom ook alleen de percepties van de leerkrachten meegenomen worden bij het beoordelen van de prestatie- en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en organisatiepraktijk. Schoolleiders zullen vanwege hun (on)bewuste invloed op schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk subjectiever tegen deze variabelen aankijken en een minder reëel beeld geven van de werkelijke situatie op de school (De Maeyer & Rymenans, 2004).

Onderzoeksvragen & hypothesen

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen bestaan uit één hoofdvraag en twee deelvragen.

De hoofdvraag:

- Wat is het verschil tussen het handelen van schoolleiders op goede basisscholen en het handelen van schoolleiders op zwakke basisscholen in Nederland?

De deelvragen:

- Hoe verschillen schoolleiders van goede en zwakke basisscholen van elkaar op de volgende specifieke domeinen: visie en doelstellingen, managen van onderwijs- en leerprogramma en mensen in de organisatie, vanuit de perceptie van de schoolleider?
- Waarin verschillen goede en zwakke basisscholen van elkaar ten aanzien van de kenmerken prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk, vanuit de perceptie van de leerkrachten?

Wetenschappelijke relevantie

Dat op effectieve scholen de schoolleiding ook effectief is, lijkt evident. Schoolleiders hebben invloed op verschillende domeinen van de school en dit onderzoek toont aan in hoeverre schoolleiders van goede en zwakke scholen op drie van de vier invloedsdomeinen van elkaar verschillen. Of schoolleiders op goede scholen daadwerkelijk verschillen van schoolleiders op zwakke scholen is niet eerder onderzocht. Voorheen was vooral vraag naar wat de invloed zou kunnen zijn van schoolleiders en hoe schoolleiders kunnen bijdragen aan de kwaliteit van de school.

Volgens de bestaande literatuur over schoolleidershandelingen kunnen schoolleiders veel invloed hebben op de cultuur van de school. Dit onderzoek toont aan of goede en zwakke scholen van elkaar verschillen wat betreft prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur. Verder levert dit onderzoek een bijdrage aan de theorie over relevante schoolleidershandelingen op goede en zwakke basisscholen in Nederland.

Hypothesen

Verwacht wordt dat schoolleiders van goede en zwakke basisscholen in Nederland zullen verschillen van elkaar. Om tot de beste resultaten te komen zou de schoolleider volgens Kooijman, Gelderblom en Vernooij (2011) het accent op onderwijskundige taken moeten leggen. Hallinger (2003) en Marks en Printy (2003) pleiten voor schoolleiders die eigenschappen bezitten van zowel onderwijskundige als transformationele schoolleiders. Om te komen tot hoge resultaten op een basisschool, zal enerzijds bij de leerkrachten het hoogste potentieel moeten worden aangeboord, en anderzijds zal het accent door de schoolleider gelegd moeten worden op het primaire proces. Verwacht wordt dat de schoolleiders van goede en zwakke scholen van elkaar verschillen op de drie domeinen. De schoolleider heeft namelijk grote invloed op de genoemde domeinen. Als schoolleiders deze invloed gebruiken zal dat de kwaliteit van de school verbeteren. Er wordt verwacht dat op zwakke basisscholen het gemiddelde op visie en doelstellingen lager zal liggen dan op de goede basisscholen. Als schoolleiders het onderwijs- en leerprogramma effectief managen zal dit ook indirect zijn weerslag hebben op de resultaten van de leerlingen, daarom wordt ook op dat domein een lager gemiddelde op zwakke basisscholen verwacht dan op goede basisscholen. En als laatste is de schoolleider degene die kan zorgen dat leerkrachten het hoogste potentieel zullen bereiken. Met name de schoolcultuur zal een schoolleider positief kunnen beïnvloeden. Als een schoolleider zich richt op de mensen in de organisatie, zoals een transformationeel schoolleider doet, kan dit een omslag in de schoolcultuur tot gevolg hebben (Krüger et al., 1999). Dat komt de resultaten van de leerlingen vervolgens weer ten goede. Ook op het domein mensen in de organisatie wordt een lager gemiddelde verwacht op zwakke basisscholen.

De verwachting is dat scholen ook op deelvraag 2 in prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van elkaar zullen verschillen. Johnston (1997) geeft aan dat succesvolle schoolleiders sterk gericht zijn op schoolsucces, samenwerken en

vertrouwen een belangrijke plaats toekennen en dat zij een passie hebben voor leren en voortdurende ontwikkeling. Verwacht wordt dat op goede basisscholen de cultuur meer prestatiegericht en ontwikkelingsgericht zal zijn dan op zwakke scholen. Op goede scholen zal het goed presteren en het blijven innoveren en ontwikkelen onderdeel zijn geworden van de schoolcultuur. Als het is ingebed in de cultuur zal ook de organisatiepraktijk aantonen dat de school prestatiegericht en ontwikkelingsgericht is. Als scholen prestatiegericht en ontwikkelingsgericht zijn, zal dat zichtbaar moeten zijn in de resultaten.

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is een kwantitatieve survey naar het verschil in handelingen van schoolleiders op goede en zwakke basisscholen. Om het onderzoek voldoende power te geven was het wenselijk dat van zowel goede als zwakke basisscholen minimaal 25 schoolleiders en 25 leerkrachten mee deden. Eerst zullen de deelnemers worden beschreven, vervolgens de instrumenten, dan de procedure en tot slot de analyse.

Deelnemers

De deelnemers in dit onderzoek waren schoolleiders en leerkrachten van Nederlandse basisscholen. De basisscholen zijn geselecteerd op hun resultaten, deze zijn zichtbaar op internet (Inspectie van het Onderwijs, 2011). De selectie van scholen duurde totdat 25 schoolleiders en leerkrachten van zowel goede als zwakke basisscholen bereid zijn gevonden mee te werken en daadwerkelijk de vragenlijsten hebben ingevuld. Om basisscholen en schoolleiders goed met elkaar te vergelijken werden schoolleiders en leerkrachten van twee categorieën basisscholen ondervraagd: van scholen die de afgelopen drie jaar op de Cito-eindtoets minmaal gemiddeld goed hebben gescoord en van scholen die structureel gemiddeld onder de vastgestelde ondergrens hebben gescoord. Op scholen die bestaan uit meerdere locaties werd de locatieleider gezien als de schoolleider.

Instrumenten

De instrumenten die in dit onderzoek gebruikt zijn, zijn drie verschillende vragenlijsten. Deze vragenlijsten komen voort uit eerder onderzoek van Quinn en

Rohrbaugh (1983) en zijn door Ten Bruggencate (2009) aangepast. De eerste vragenlijst meet de handelingen van de schoolleider aan de hand van 20 items, in te vullen door de schoolleider zelf. De tweede vragenlijst meet met 26 items de schoolcultuur en de derde vragenlijst meet aan de hand van 22 items de schoolorganisatiepraktijk. De drie vragenlijsten zijn geïntegreerd in één digitale vragenlijst. Naast de genoemde vragenlijsten worden ook algemene variabelen opgenomen. De 68 items gaan over schoolleidershandelingen, schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk. Bij de variabele schoolleidershandelingen zijn drie domeinen te onderscheiden. Voorbeelditems van de verschillende variabelen zijn te zien in tabel 2.

Tabel 2. Voorbeelditems uit de Vragenlijst

Variabele	Voorbeelditem
Visie en doelstellingen	In vergaderingen spreken met docenten over de onderwijsdoelen van de school.
Managen van onderwijs- en leerprogramma	Erop toezien dat de activiteiten en procedures vastgelegd worden in verslagen.
Mensen in de organisatie	Docenten laten blijken dat ze met vragen en problemen bij hem of haar terecht kunnen.
Prestatiegerichtheid schoolcultuur	Wij hebben hoge verwachtingen van de leerprestaties van alle leerlingen.
Ontwikkelingsgerichtheid schoolcultuur	Wij zijn erop gericht om te werken aan onze eigen professionele ontwikkeling.
Prestatiegerichtheid schoolpraktijk	De resultaten van leerlingen worden systematisch geanalyseerd.
Ontwikkelingsgerichtheid schoolpraktijk	Er zijn indicatoren vastgesteld om te meten of de doelen worden bereikt.

De Cronbach's alpha van de verschillende domeinen van de schoolleidershandelingen is bij visie en doelstellingen .76, van managen van onderwijs- en leerprogramma .81 en van mensen in de organisatie .79, zie tabel 3. Voor de drie domeinen geldt dat de afzonderlijke items gescoord kunnen worden op een 5-punts Likertschaal. Per domein worden de items opgeteld per respondent. Een hoge totaalscore betekent dat aan meer kenmerken van een effectieve schoolleider wordt voldaan vanuit de perceptie van de schoolleider.

Tabel 3. *Betrouwbaarheid per Domein voor Schoolleidershandelingen (n = 50)*

Domein	Aantal items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach's Alpha
Visie en doelstellingen	7	33.02	2.30	.76
Managen onderwijs- en leerprogramma	6	27.76	2.37	.81
Mensen in de organisatie	6	32.86	2.47	.79

Bij het berekenen van de betrouwbaarheid van de variabelen schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk wordt alleen de perceptie van de leerkracht meegenomen. De variabelen schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk bevatten beiden de domeinen prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid. De betrouwbaarheid van de prestatiegerichtheid van de schoolcultuur is .92 (13 items) en van de ontwikkelingsgerichtheid .94 (13 items). De betrouwbaarheid van de domeinen van de schoolorganisatiepraktijk van de school is voor prestatiegerichtheid .88 (7 items) en .96 (15 items) voor ontwikkelingsgerichtheid. Deze hoge betrouwbaarheid komt overeen met de uitkomsten van Ten Bruggencate (2009). Voor een overzicht van de betrouwbaarheid van de afzonderlijke domeinen, zie tabel 4. Een hoge score op prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid betekent dat de schoolcultuur of de schoolorganisatiepraktijk gericht is op presteren en ontwikkelen.

Tabel 4. *Betrouwbaarheid van Schoolcultuur en Schoolorganisatiepraktijk (n = 54)*

	Aantal items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach's Alpha
Schoolcultuur				
Prestatiegerichtheid	13	58.11	6.70	.92
Ontwikkelingsgerichtheid	13	56.87	6.65	.94
Schoolorganisatiepraktijk				
Prestatiegerichtheid	7	30.80	4.04	.88
Ontwikkelingsgerichtheid	15	62.67	10.50	.96

Procedure

De vragenlijsten zijn uitgezet onder schoolleiders (N=50) en leerkrachten (N=54) van Nederlandse basisscholen. Deze werden willekeurig telefonisch benaderd om mee te doen. Bij goedkeuren werden de respondenten in de gelegenheid gesteld de vragenlijst digitaal in te vullen. Omdat het bij zwakke of zeer zwakke basisscholen kan gaan om

gevoelige informatie moest anonimiteit gegarandeerd worden, dat is ook gebeurd. Bij binnenkomst van de gegevens is direct de naam van de school vervangen door het kenmerk zwakke school of goede school. Ook worden nergens de namen van scholen vermeld of informatie verstrekt die duidt op een specifieke school.

Analyse

De hoofdvraag van dit onderzoek werd geanalyseerd aan de hand van drie invloedsdomeinen van schoolleidershandelingen, de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk. De combinatie van deelvraag 1 en 2 zal het antwoord zijn op de hoofdvraag van dit onderzoek.

Bij deelvraag 1 zijn per domein de scores van de vragen opgeteld en met een Independent Samples T-test is berekend of de verschillen tussen de groepen (zwakke/goede scholen) significant zijn ($p < .05$). Het meten van de variabele schoolleidershandelingen is gedaan vanuit de perceptie van de schoolleider. Bij de analyse van deze deelvraag ging het om de totalen per domein op de vragenlijst over het handelen van de schoolleider.

Bij deelvraag 2 werd de schoolcultuur en de organisatiepraktijk getoetst op significante verschillen tussen groepen (zwakke/goede scholen) vanuit de perceptie van de leerkrachten. Hiervoor gold dat de aparte totalen van de prestatiegerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid van de variabele schoolcultuur en de variabele schoolorganisatiepraktijk werden berekend. Daarna werd getoetst of de prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid, van zowel de schoolcultuur als de schoolorganisatiepraktijk, significant verschillend is tussen beide groepen. Dat werd getoetst met een Independent Samples T-test, waarbij de verschillen significant zijn bij $p < .05$.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Uiteindelijk hebben van zowel zwakke als goede basisscholen in Nederland 25 schoolleiders en 27 leerkrachten meegedaan aan dit onderzoek. De 50 schoolleiders bestaan uit 11 vrouwen en 39 mannen, de leerkrachten uit 46 vrouwen en 8 mannen. Van de schoolleiders zit ruim 80% langer dan 5 jaar op dezelfde school. Van de leerkrachten is dat bijna 85%.

Deelvraag 1, invloedsdomeinen

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: Wat is het verschil tussen het handelen van schoolleiders op goede basisscholen en het handelen van schoolleiders op zwakke basisscholen in Nederland? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moeten de resultaten van de twee deelvragen gecombineerd worden. De resultaten van de eerste deelvraag worden per variabele weergegeven. Op de eerste variabele *visie en doelstellingen* behaalden de schoolleiders van goede basisscholen een totaal gemiddelde van 34.68 ($SD=.69$) en schoolleiders van zwakke basisscholen behaalden 31.36 ($SD=2.14$). Het verschil tussen deze twee groepen schoolleiders is op deze variabele significant, $t(48)=7.39$, $p<.001$. Schoolleiders van goede basisscholen scoren hoger op visie en doelstellingen.

Op de variabele *managen van onderwijs- en leerprogramma* behalen de schoolleiders van goede basisscholen gemiddeld 28.92 ($SD=1.63$) en schoolleiders van zwakke basisscholen halen gemiddeld 26.60 ($SD=1.73$). Het verschil in gemiddelde scores is significant $t(48)=3.64$, $p<.001$. Op de zes items waarop schoolleiders konden scoren, scoort 80% van de schoolleiders van goede basisscholen op dit domein totaal 30.00, dat is de maximale score op dit domein. Schoolleiders van goede scholen scoren hoger op de variabele managen van onderwijs- en leerprogramma.

De derde variabele die getoetst is op significante verschillen tussen schoolleiders van goede en zwakke basisscholen is *mensen in de organisatie*. De schoolleiders van goede scholen behaalden hierop een gemiddelde van 34.16 ($SD=.75$), schoolleiders van zwakke basisscholen daarentegen behaalden een gemiddelde score van 31.56 ($SD=2.89$). Ook het verschil tussen de twee groepen is op deze variabele significant, $t(48)=4.36$, $p<.001$. Zie ook tabel 5.

Tabel 5. *Verschillen in Schoolleidershandelingen tussen Goede en Zwakke Basisscholen*

Variabele	<i>t</i>	t-test for Equality of Means				<i>p</i> (2-tailed)
		Goede scholen		Zwakke scholen		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Visie en doelstellingen	7.39	34.68	.69	31.36	2.14	<.001*
Managen van onderwijs- en leerprogramma	3.64	28.92	1.63	26.60	2.74	.001*
Mensen in de organisatie	4.36	34.16	.75	31.56	2.89	<.001*

Noot. * $p < .001$

Deelvraag 2, schoolcultuur en schoolorganisatiepraktijk

De tweede deelvraag in dit onderzoek luidt: Waarin verschillen goede en zwakke basisscholen van elkaar ten aanzien van de kenmerken prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid in de cultuur en de organisatiepraktijk van de school? Om het antwoord op deze vraag te geven wordt eerst specifiek ingegaan op de prestatie- en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en vervolgens op beide variabelen van de schoolorganisatiepraktijk.

De variabele prestatiegerichtheid (13 items) van de schoolcultuur op goede basisscholen, ingevuld door de leerkrachten van die scholen, komt totaal op een gemiddelde van 63.56 ($SD=1.12$), op zwakke basisscholen komt totaal het gemiddelde van de leerkrachten op 52.67 ($SD=5.36$). De ontwikkelingsgerichtheid (13 items) van de schoolcultuur komt op goede basisscholen totaal op een gemiddelde van 61.33 ($SD=2.73$) en op zwakke basisscholen op 52.41 ($SD=6.43$). De gevonden verschillen in totale gemiddelden op schoolcultuur zijn zowel op prestatiegerichtheid significant $t(52)=10.33, p<.001$, als op ontwikkelingsgerichtheid $t(52)=6.64, p<.001$. Voor een overzicht zie tabel 6.

Ook de gemiddelden op variabelen prestatie- en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolorganisatiepraktijk zijn met elkaar vergeleken. De prestatiegerichtheid in de organisatiepraktijk van goede scholen wordt door de leerkrachten totaal gemiddeld gescoord op 34.19 ($SD=.96$) tegenover 27.41 ($SD=2.90$) op zwakke basisscholen. De ontwikkelingsgerichtheid op goede basisscholen wordt gescoord op 71.00 ($SD=5.64$) en op zwakke scholen 54.33 ($SD=6.97$). Ook hierbij geldt dat de gevonden verschillen significant zijn, $p<.001$ (zie tabel 6).

Tabel 6. *Verschillen in Prestatie- en Ontwikkelingsgerichtheid op Goede en Zwakke Basisscholen*

	<i>t</i>	t-test for Equality of Means				<i>p</i> (2-tailed)
		Goede scholen		Zwakke scholen		
Schoolcultuur		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Prestatiegerichtheid	10.33	63.56	1.12	52.67	5.36	<.001*
Ontwikkelingsgerichtheid	6.64	61.33	2.73	52.41	6.43	<.001*
Schoolorganisatiepraktijk						
Prestatiegerichtheid	11.53	34.19	.96	27.41	2.90	<.001*
Ontwikkelingsgerichtheid	9.67	71.00	5.64	54.33	6.97	<.001*

Noot. * $p < .001$

Hoofdvraag, het verschil in schoolleidershandelingen

De resultaten om het antwoord te geven op de hoofdvraag van dit onderzoek zijn terug te vinden in de zojuist beschreven resultaten van de deelvragen. Op de drie onderzochte invloedsdomeinen verschillen de schoolleiders van goede basisscholen met de schoolleiders van zwakke basisscholen. Deze verschillen zijn ook significant ($p < .05$), zie tabel 5. Verder zijn de verschillen tussen goede en zwakke basisscholen op de variabelen prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk ook significant ($p < .05$), zie tabel 6. In de conclusie wordt verder ingegaan wat deze verschillen betekenen en wat daaruit kan worden afgeleid.

Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Wat is het verschil tussen het handelen van schoolleiders op goede basisscholen en het handelen van schoolleiders op zwakke basisscholen? In dit onderzoek wordt uitgegaan van het gegeven dat er verschil bestaat. De literatuur bevestigt dat, de uitkomsten van dit onderzoek ook. Het handelen van schoolleiders op goede en zwakke basisscholen verschilt op de drie onderzochte domeinen van elkaar: visie en doelstelling, managen van onderwijs- en leerprogramma en mensen in de organisatie, zie tabel 5.

Op het domein van de *visie en doelstellingen* zijn de verschillen significant, maar niet groot. Op een maximale score van 35 (7 items) scoren de schoolleiders van zwakke scholen gemiddeld 3.32 lager dan de andere schoolleiders, zie tabel 5. Schoolleiders op goede basisscholen geven unaniem aan dat zij de visie en de doelstellingen van de school vertalen naar de praktijk en dat de visie en de doelstellingen volgens hen van belang zijn. Dat blijkt uit een bijna maximale score. Schoolleiders op zwakke basisscholen zijn daar minder resoluut in. De spreiding van antwoorden binnen de groep schoolleiders van zwakke scholen is ook groter ($SD=2.14$) dan bij schoolleiders van goede basisscholen ($SD=.69$). De resoluutheid op het domein visie en doelstellingen lijkt een kenmerk van schoolleiders van goede basisscholen. De schoolleiders van goede scholen hechten meer belang aan een heldere visie en duidelijke doelstellingen. Zo zijn die schoolleiders meer bepalend voor de richting die de school op gaat en de doelstellingen op korte en lange termijn.

Op het domein *managen van onderwijs- en leerprogramma* zijn de verschillen ook significant en niet groot. De gemiddelde score van schoolleiders van goede basisscholen

ligt 2.32 (bij 6 items) hoger dan de gemiddelde score van de schoolleiders van zwakke scholen. De spreiding binnen de groep schoolleiders van zwakke scholen is groter, 2.74 ten opzichte van 1.63. De schoolleiders van goede scholen zijn hier minder unaniem dan bij visie en doelstellingen. Opvallend is dat schoolleiders van zwakke basisscholen minder belang hechten aan het naleven van procedures en regels. Ook aan het toezien op de rust binnen de klassen en de kwaliteit van de lessen hechten zij minder belang. Op de kwaliteit van de lessen heeft de schoolleider juist grote en directe invloed. Schoolleiders van goede basisscholen hechten hier meer belang aan. Schoolleiders van goede scholen hechten een groter belang aan het effectief managen van het onderwijs- en leerprogramma. Om tot optimale leerresultaten te komen zou een schoolleider moeten bijdragen aan een optimale leer- en werkomgeving (Scheerens & Bosker, 1997), schoolleiders van goede scholen geven aan dit ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen.

Op het domein *mensen in de organisatie* scoren schoolleiders van goede scholen 2.60 (bij 7 items) hoger dan de schoolleiders van zwakke scholen. Schoolleiders van goede basisscholen hechten meer waarde aan het vertrouwen dat medewerkers onderling kunnen hebben. Ook het geven van persoonlijke aandacht en het complimenteren van individuele collega's geven zij aan vaker te doen dan de schoolleiders van zwakke basisscholen. Het informeren bij leerkrachten over wat in hun lessen gebeurt doen schoolleiders van goede scholen meer dan schoolleiders van zwakke scholen. Schoolleiders van goede basisscholen hechten een groter belang aan het welbevinden, de ontwikkeling en het onderlinge vertrouwen dan schoolleiders van zwakke basisscholen. Krüger et al. (1999) toonden aan dat het vooral transformationele leiders zijn die voor een omslag in de cultuur van de school kunnen zorgen.

De prestatiegerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk verschillen eveneens significant van elkaar. De verschillen zijn aanzienlijk groter dan bij de invloedsdomeinen van de schoolleider. Goede scholen scoren hoger op de variabelen prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de organisatiepraktijk dan zwakke scholen. Bij goede scholen is duidelijk zichtbaar dat het gericht zijn op prestaties en voortdurende ontwikkeling van de school onderdeel is geworden van de schoolcultuur en ook in de praktijk zo lijkt te zijn. Schoolleiders hebben invloed op de schoolcultuur (Ten Bruggencate, 2009) en de schoolcultuur heeft invloed op de resultaten van de leerlingen. Het hebben van hoge

verwachtingen van leerlingen heeft een positief effect op de resultaten van de leerlingen (Leithwood et al., 2006) en dat is zichtbaar op de goede scholen. Johnston (1997) noemt sterke gerichtheid op succes een van de kenmerken van scholen met succesvolle schoolleiders. Het lijkt erop dat op goede scholen schoolleiders werkzaam zijn die enerzijds nadruk leggen op de prestaties en het primaire proces en anderzijds op de mensen in de organisatie. Hallinger (2003) en Marks en Printy (2003) noemen dit de integratie van de onderwijskundige en de transformationele schoolleider.

Discussie

Veel onderzoek toont aan dat schoolleiders er daadwerkelijk toe doen, hoewel niet direct meetbaar van invloed op de schoolresultaten. Schoolleiders kunnen een belangrijke rol spelen binnen de organisatie. De vraag is, als schoolleiders het verschil kunnen maken, werken op goede scholen dan ook daadwerkelijk goede schoolleiders? Het antwoord hierop is kort: Ja. Dit onderzoek toont aan dat op goede scholen de schoolleidershandelingen verschillen van de schoolleiders op zwakke scholen. Het verschil is relatief klein op de drie verschillende invloedsdomeinen. Schoolleiders van goede scholen scoren bijna maximaal, schoolleiders van zwakke scholen scoren daar 2.32 tot 3.32 onder, zo'n 10% lager. Deze kleine verschillen, hoewel allen significant, hebben mogelijk te maken met de perceptie van de schoolleider. In dit onderzoek is gekozen om deze variabelen vanuit de perceptie van de schoolleider te onderzoeken. Leerkrachten hebben niet altijd in de gaten wat een schoolleider daadwerkelijk doet, zodoende kunnen zij geen realistisch beeld geven van de handelingen van hun schoolleider. Bij volgend onderzoek zouden mogelijk ook de percepties van leerkrachten gebruikt kunnen worden in een nieuw te ontwikkelen instrument. Leerkrachten zijn daarentegen wel in staat om de cultuur en de dagelijkse praktijk van de school te beoordelen. Ook eerder onderzoek geeft aan dat verschillen in percepties groot kunnen zijn (Ten Bruggencate, 2009). Of dat ook geldt voor dit onderzoek valt moeilijk te zeggen omdat het gaat om verschillende variabelen die niet direct met elkaar vergeleken kunnen worden.

Als de drie domeinen nader worden geïnterpreteerd, valt te zien dat op goede scholen de schoolleiders veel waarde hechten aan *visie en doelstellingen* en ook aangeven die door te vertalen naar de praktijk. Heldere doelstellingen op korte en lange termijn maakt het voor leerkrachten duidelijk waar de school voor staat en waar men

heen wil met de school. Dat draagt bij aan de effectiviteit van de school (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Succesvolle schoolleiders hebben een heldere visie en zijn in staat die te verwoorden en over te brengen op de overige betrokkenen (Imants, 1996; Krüger, 2009). Voor scholen met tegenvallende resultaten is het dan ook aan te bevelen om de visie en de doelstellingen van de school, opnieuw te formuleren en concreet door te vertalen naar de organisatie. Het is verstandig om ook prestaties op te nemen in de doelstellingen.

De variabele *mensen in de organisatie* omvat de handelingen van de schoolleider over het omgaan met de mensen in de organisatie. Goede schoolleiders zorgen voor een sterke betrokkenheid van leerkrachten, vertrouwen in elkaar, een familiegevoel en een goede onderlinge samenwerking (Johnston, 1997). De leerkrachten kunnen bij de schoolleider terecht en doen dat ook. Goede schoolleiders gebruiken vergaderingen om de sfeer van onderling vertrouwen te realiseren. Op goede basisscholen doen schoolleiders dit ook. Wat wel opvalt is dat bij het individueel begeleiden van leerkrachten de schoolleider dat vaak niet meer alleen doet. De schoolleider schakelt mogelijk anderen in om leerkrachten te begeleiden, dit kan worden gedaan door anderen in de organisatie, maar ook door externen. Als schoolleiders de mensen in de organisatie op de juiste wijze benaderen, kan dit bijdragen aan een verbetering van de schoolcultuur. Het verband tussen een positieve schoolcultuur en een transformationele leider is groot (Engels et al., 2008). Transformationele leiders kunnen zelfs voor een omslag in de schoolcultuur zorgen (Krüger et al., 2009). Voor schoolleiders die werken op een basisschool met een negatieve schoolcultuur, is het aan te bevelen om veel te investeren in de mensen in de organisatie. Als de schoolcultuur eenmaal gericht is op prestatie en ontwikkeling zal dit zijn weerslag hebben op de resultaten van de school.

Bij de variabele *managen van het onderwijs- en leerprogramma* valt op dat schoolleiders van zwakke basisscholen minder adequaat zorgen voor een ordelijke en rustige sfeer binnen de school. Als de leer- en werkomgeving optimaal is op school, draagt dit bij aan de uiteindelijke resultaten. Schoolleiders van goede scholen daarentegen geven aan minder te zorgen voor duidelijke regels voor gedrag van leerlingen. Mogelijk laten zij dit aan de leerkrachten zelf over. De schoolleider kan hier wel een coördinerende rol in vervullen en zorgen dat het in alle klassen daadwerkelijk gebeurt. Voor schoolleiders is het aan te bevelen om in kaart te brengen welke sfeer het beste werkt voor optimale leerresultaten, dit dient men helder te krijgen en door te

vertalen naar de doelstellingen van de school. Helderheid zorgt ervoor dat men persoonlijk aanspreekbaar is op het moment dat er geen orde en rust heerst binnen de school. Het zal de resultaten ten goede komen (Scheerens & Bosker, 1997).

Het verschil in prestatiegerichtheid en ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur en de schoolorganisatiepraktijk tussen goede en zwakke basisscholen is aanzienlijk. De ontwikkelingsgerichtheid van de schoolcultuur hangt sterk samen met transformationeel leiderschap, prestatiegerichtheid minder sterk (Ten Bruggencate, 2009). Bij de variabele prestatiegerichtheid wordt sterk de nadruk gelegd op resultaten boven het landelijk gemiddelde en voortdurend goede resultaten behalen. Zwakke scholen zullen daarentegen al tevreden zijn als ze structureel boven de vastgestelde ondergrens van de Cito-eindtoets scores, voor zeer zwakke scholen is het vooral zaak om van de lijst van zeer zwakke scholen af te komen. De goede scholen in dit onderzoek zijn zowel gericht op ontwikkeling als op presteren. Het verdient aanbeveling voor schoolleiders van zwakke scholen om het behalen van goede resultaten in de visie en de doelstellingen van de school op te nemen. Johnston (1997) geeft aan dat een sterke gerichtheid op succes kenmerkend is voor scholen met succesvolle schoolleiders. Als schoolleiders gerichtheid op succes over weten te brengen op de leerkrachten van de school en als leerkrachten dat op hun beurt weer doorvertalen naar de leerlingen zullen de resultaten omhoog gaan. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken hoe een school met een negatieve schoolcultuur zo effectief mogelijk positief wordt. Om de cultuur van de school ontwikkelingsgericht te maken zal de schoolleider moeten inzetten op de mensen in de organisatie. De schoolleider zal daarin het voortouw moeten nemen. Opvallend is dat de spreiding van de antwoorden van leerkrachten van goede scholen op prestatiegerichtheid erg klein is. Leerkrachten zijn unaniem in het beoordelen van de prestatiegerichtheid van de schoolcultuur en de organisatiepraktijk. Kennelijk is het presteren onderdeel van de school geworden en wordt dat ook als zodanig ervaren.

Hallinger (2003) en Marks en Pinty (2003) geven aan dat het integreren van onderwijskundige en transformationele leiderschapsstijlen bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. De goede basisscholen in Nederland zijn sterk gericht op resultaat en ontwikkeling van de school, het lijkt erop dat de integratie van beide leiderschapsmodellen op goede scholen reeds heeft plaatsgevonden. Schoolleiders van goede basisscholen zijn in staat om de prestatie- en ontwikkelingsgerichtheid op te

nemen in de doelstellingen en visie van de school en dat uit te dragen en door te vertalen naar de praktijk.

Een beperking voor dit onderzoek is dat schoolleiders van zeer zwakke basisscholen wantrouwend reageerden op het verzoek aan dit onderzoek mee te werken. Sommigen gaven te kennen dat zij al genoeg te verduren hebben gehad en nu vooral aandacht willen besteden aan de school. Omdat schoolleiders van zeer zwakke scholen vaak niet wilden meewerken, kan het overgrote deel van de groep zwakke scholen als zwak worden aanschouwd en niet als zeer zwak. Dit betekent dat de uitkomsten niet geheel representatief zijn voor de groep zeer zwakke basisscholen.

Een andere beperking is dat schoolleiders vaak niet bereid waren om mee te werken, dit geldt voor schoolleiders van zowel goede als zwakke scholen. Sommigen schoolleiders gaven aan dat er zo vaak aan hen wordt gevraagd mee te werken aan een onderzoek dat ze hebben besloten niet meer mee te werken. Van de scholen die uiteindelijk meededen waren de schoolleiders veelal positief en enthousiast en vol bereidheid om mee te doen, dat heeft ook mogelijk zijn doorwerking in de praktijk van de school. Het gevaar bestaat dat met dit onderzoek een bepaald 'soort' schoolleider meedoet, wat het onderzoek minder representatief maakt. Een andere beperking is dat in dit onderzoek een relatief klein aantal leerkrachten mee doet, in de meeste gevallen slechts één per school, dat zorgt ervoor dat de uitkomsten minder representatief zijn voor de populatie leerkrachten. Het zou kunnen zijn dat vooral een bepaald type leerkracht meedoet met dit soort onderzoek. Ook moet er rekening mee worden gehouden dat in dit onderzoek slechts de percepties van schoolleiders en leerkrachten zijn onderzocht, de resultaten zijn niet per definitie feitelijke weergaven van de werkelijkheid.

Een sterke kant van dit onderzoek is de duidelijke koppeling met de praktijk. Het is zichtbaar dat schoolleiders op goede basisscholen, op de onderzochte domeinen waarop een schoolleider invloed heeft, daadwerkelijk verschillen van schoolleiders van zwakke basisscholen. De vraag welk domein het sterkst effect heeft op de resultaten, is mogelijk aanleiding voor vervolgonderzoek.

Omdat in dit onderzoek alleen is onderzocht of er verschillen zijn tussen twee groepen (schoolleiders of leerkrachten van goede en zwakke basisscholen) kon worden volstaan met een Independent Samples T-test. Ook had gekozen kunnen worden in dit onderzoek om de verschillen te testen met behulp van een enkelvoudige ANOVA (F-

test). Omdat het in dit onderzoek totaal om zeven verschillende variabelen ging waarop getoetst werd en steeds twee groepen, is de keus gemaakt voor de Independent Samples T-test. In het dieper ingaan op een specifieke variabele zal men gebruik moeten maken van meer geavanceerde statistische technieken.

Referenties

- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bosker, R.J., & Jong, J. de (2006). *Leeropbrengsten van scholen*. Groningen: Rijksuniversiteit van Groningen.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, R., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Bruggencate, G.C. ten (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Enschede: Universiteit van Twente.
- Centraal Instituut Voor Toetsontwikkeling (2011). *Normen Cito Eindtoets 2011*. Retrieved December 7, 2011 from www.onderwijsinspectie.nl
- Darling-Hammond, L. (2005). *Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development*. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Geijssel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Grift, W. J. C. M. van de & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practise*, 17(3), 255-273.
- Hallinger, Ph., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157- 191.
- Hallinger, Ph., & Heck, R.H. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership quarterly*, 21(2), 867-885.

- Harris, A. (2003). Teacher Leadership and School Improvement, in A. Harris, C. Day, M. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves and C. Chapman (eds) *Effective Leadership for School Improvement*, 72–83. Routledge: London.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Auckland: University of Auckland.
- Houtveen, A.A.M., Voogt, J.C., Vegt, A.L. van der, Grift, W.J.C.M. van de (1995). *Zo zijn onze manieren. Onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen*. Utrecht: ISOR.
- Imants, J. (1996). *Leiding geven aan onderwijs! Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. DSWO Press, Leiden.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Publicatie zeer zwakke basisscholen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnston, B. J. (1997). School culture, leadership style, and programmatic vision: A critical analytic reflective narrative. *Educational foundations*, 12(3), 55-66.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School leadership and management*, 29(2), 109-127.
- Krüger, M.L., Witziers, B., Slegers, P.J.C., Imants J. (1999). *Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen*. In Creemers, J.H.G.I., Giesbers, M.L. .
- Krüger, M.L., & Vilsteren, C.A. van (Eds.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. C4120.1-C4120.26). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Krüger, M., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- 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.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences student learning*. London: DfES, Research Report 800.
- Levin, J., & Quinn, M. (2003). *Missed opportunities: How we keep high quality teachers out of urban classrooms*. Washington, DC: New Teacher Project.
- Maeyer, S. de, & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen* (proefschrift). Gent: Academia Press.
- Maslowksi, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organization culture of secondary schools and their effects* (proefschrift). Enschede: Twente University Press.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Silins, H. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272- 298.
- Sleegers, P. J. C., Geijsel, F. P., & Berg, R. M. van den (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (p. 75–102). Dordrecht, Kluwer.
- Visser, J., Veen, A. van der, & Ros, A. (1999). De 1001 taken van schoolleiders. *Management en leiderschap in primair onderwijs*. Amersfoort.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).

Bijlagen

Bijlage 1 Handelingen van schoolleiders

Visie en doelen

1. Gebruik maken van gegevens over leerling-prestaties bij het ontwikkelen van de onderwijsdoelen voor de school.
2. Werken aan het ontwikkelen van doelen die door docenten gemakkelijk vertaald kunnen worden naar operationele doelen.
3. In vergaderingen spreken met docenten over de onderwijsdoelen van de school.
4. Wanneer beslissingen over curriculumzaken genomen moeten worden, naar de onderwijsdoelen van de school verwijzen.
5. Proberen zoveel mogelijk duidelijkheid te scheppen over wat we met ons onderwijs willen.
6. Ervoor zorgen dat de onderwijsdoelen eenduidig geïnterpreteerd worden.
7. Werken aan het tot stand brengen van een op leren gerichte school.

Managen van onderwijs- en leerprogramma

8. Werken aan het tot stand brengen van een ordelijke sfeer op school.
9. Ervoor zorgen dat er duidelijke regels worden opgesteld voor het gedrag van leerlingen.
10. Erop letten of het onrustig is in de klassen.
11. Erop toezien dat de schoolregels door docenten nageleefd worden.
12. Erop toezien dat de activiteiten en procedures vastgelegd worden in verslagen.
13. Er op toezien dat de lessen van goede kwaliteit zijn.

Mensen in de organisatie

14. Docenten vragen om informatie te verschaffen over wat er in hun lessen gebeurt.
15. Op individueel niveau hulp en begeleiding aan docenten geven.
16. Docenten laten blijken dat ze met vragen en problemen bij hem of haar terecht kunnen.
17. Als een docent problemen heeft in de klas (bijv. ordeproblemen of problemen met lesgeven), initiatief nemen om met die docent te praten.
18. In docentenvergaderingen proberen om een sfeer van onderling vertrouwen te realiseren.
19. Tijd nemen om met leerlingen en docenten te praten tijdens de pauzes.
20. Docenten persoonlijk met hun inzet of prestaties in hun taakuitoefening complimenteren.

Bijlage 2 Schoolcultuur

Bij ons op school...

Prestatiegerichtheid

1. Hebben wij hoge verwachtingen van de leerprestaties van alle leerlingen.
2. Zijn wij erop gericht om alle leerlingen hun uiterste best te laten doen.
3. Zijn wij vooral gericht op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.
4. Vinden wij dat de leerprestaties centraal moeten staan.

5. Streven wij naar cito-uitslagen boven het landelijk gemiddelde.
6. Streven wij naar een ordelijke en rustige werksfeer tijdens de lessen.
7. Zijn wij gericht op een duidelijke structuur in alle onderwijsactiviteiten.
8. Hechten wij waarde aan heldere richtlijnen en procedures.
9. Verwachten wij dat ieder zich aan de regels en procedures van de schoolorganisatie conformeert.
10. Zijn wij gericht op continuïteit in de schoolorganisatie.
11. Zijn wij gehecht aan planmatig werken.
12. Streven wij naar een optimale interne informatievoorziening.
13. Hechten wij bij besluitvorming aan een zorgvuldige analyse van gegevens.

Ontwikkelingsgerichtheid

14. Achten wij zelfevaluatie van groot belang.
15. Vinden wij investeren in het personeel van groot belang.
16. Zijn wij erop gericht om te werken aan onze eigen professionele ontwikkeling.
17. Streven wij naar een optimaal gebruik van ieders specifieke kwaliteiten.
18. Hechten wij eraan dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de school.
19. Heerst een "wij-gevoel".
20. Zijn wij erop gericht om met elkaar samen te werken.
21. Verwachten wij van docenten dat zij geïnteresseerd zijn in elkaars werk.
22. Hechten wij eraan om open te kunnen discussiëren over verschillen van mening.
23. Hechten wij aan een duidelijke profilering van de school.
24. Vinden wij een positieve houding tegenover onderwijsvernieuwingen van belang.
25. Wordt van ons verwacht dat wij in staat zijn om vernieuwingen in te voeren.
26. Verwachten wij van iedereen een flexibele houding ten opzichte van veranderingen.

Bijlage 3 Schoolorganisatiepraktijk

In hoeverre komen de volgende zaken op school daadwerkelijk aan bod?

Bij ons op school...

Prestatiegerichtheid

1. Staan hoge leerprestaties centraal in de doelstellingen.
2. Vormen de resultaten van de leerlingen het uitgangspunt bij de ontwikkeling van het onderwijsbeleid.
3. Wordt aan de leerlingen duidelijk gemaakt dat hoge prestaties verwacht worden.
4. Worden de resultaten van leerlingen systematisch geanalyseerd.
5. Ligt in de onderwijsvisie de nadruk op een ordelijk en veilig leerklimaat.
6. Zijn er duidelijke procedures om absentie van leerlingen tegen te gaan.
7. Wordt erop toegezien dat leerlingen zich aan de gedragsregels houden.

Ontwikkelingsgerichtheid

8. Worden de onderwijsdoelstellingen als uitgangspunt gebruikt bij de besluitvorming.
9. Worden beleidsvoorstellen voorzien van een gedetailleerde planning.

10. Zijn er procedures om ervoor te zorgen dat iedereen tijdig van de juiste informatie wordt voorzien.
11. Zijn de docenten actief betrokken bij de besluitvorming.
12. Is er beleid om de toepassing van nieuwe technologie in het onderwijs te bevorderen.
13. Worden docenten ondersteund bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen.
14. Is het werken aan onderwijsvernieuwing in de organisatie ingebed.
15. Worden docenten in de gelegenheid gesteld om initiatieven te nemen.
16. Zijn er indicatoren vastgesteld om te meten of de doelen worden bereikt.
17. Zijn er procedures, planningen en instrumenten voor zelfevaluatie.
18. Ligt in het personeelsbeleid de nadruk op competentieontwikkeling.
19. Is er een uitgewerkt nascholingsplan.
20. Houden docenten een persoonlijk scholings- of ontwikkelingsplan bij.
21. Maken docenten gebruik van intervisie om van elkaar te leren.
22. Vindt systematisch overleg plaats met voortgezet onderwijs over de aansluiting.