

# EEN BREDERE VISIE OP DE KWALITEIT VAN PRESTATIES IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

---

EEN ONDERZOEK NAAR BREDE ONDERWIJSKWALITEIT  
EN PROFESSIONEEL GEDRAG VAN LEERKRACHTEN EN SCHOOLLEIDERS.

AUTEUR: G. J. VAN BERKEL



**Universiteit Utrecht**





**Universiteit Utrecht**



## **Een bredere visie op de kwaliteit van prestaties in het primair onderwijs**

*Een onderzoek naar brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders.*

**Masterthesis Strategisch Human Resource Management**

**Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap**

Auteur: G. J. van Berkel  
Studentnummer: 3630633  
Thesis begeleider: Prof. Dr. P. L. M. Leisink  
2<sup>e</sup> lezer: Dr. E. Knies  
Begeleider IRIS VCO: F. Kingma  
Datum: 3 juli 2015

## **Voorwoord**

Ik wil graag gebruik maken van deze gelegenheid om een aantal personen te bedanken die de totstandkoming van deze scriptie als afsluiting van de Master Strategisch Human Resource Management mede mogelijk hebben gemaakt.

Ik vond het heel uitdagend om een onderwerp te onderzoeken waar nog weinig over bekend was. Ook de combinatie van kwalitatief en kwantitatief was voor mij nieuw, door mijn achtergrond in Psychologie, en dat maakte het heel spannend. De afgelopen vijf maanden heb ik echter als zeer plezierig ervaren en zijn dan ook voorbij gevlogen. Dit is mede te danken aan de volgende personen. Als eerste wil ik graag mijn begeleider, dhr. prof. dr. Peter Leisink bedanken. Peter, ik wil je bedanken voor het meermaals zorgvuldig doorlezen van al mijn stukken, het voorzien van constructieve feedback en je bereidheid om altijd mee te willen denken over hoe dit onderzoek zo goed mogelijk vormgegeven en uitgevoerd kon worden. Ik had me werkelijk geen betere begeleider kunnen wensen en heb het contact met jou altijd als zeer prettig ervaren. Ik ben ook dank verschuldigd aan dr. Eva Knies voor het mee willen denken aan het begin van het jaar over mogelijke onderwerpen voor deze scriptie en voor de hulp bij de statistische analyses waarvoor ik altijd bij je aan mocht kloppen.

Ik wil ook graag mijn begeleider bij IRIS VCO (Vereniging Christelijk Onderwijs), dhr. Friso Kingma, en alle medewerkers die geholpen hebben bij het uitvoeren van het onderzoek bedanken. Ik heb mijn 'onderzoeksstage' bij IRIS als plezierig ervaren en vond het dan ook zeer interessant om bij verschillende schoolleiders en leerkrachten de praktijk van het primair onderwijs mee te kunnen maken. Mijn dank gaat uit naar alle medewerkers die bereid waren om hun tijd te investeren in een gesprek of het invullen van de vragenlijst. Tevens wil ik ook mijn studiegenoten, Catharina en Lisa bedanken, voor de 'scriptiemaatjes' die jullie voor mij zijn geweest. Ik wil jullie bedanken voor alle tips, feedback en de discussies die we met elkaar hebben gevoerd als sparringpartners. Tijdens de vele dagen die we samen in de bibliotheek hebben doorgebracht heb ik altijd mijn hart kunnen luchten bij jullie over het onderzoek en dit heeft mijn bestaan bij het schrijven van deze scriptie een stuk minder eenzaam voor mij gemaakt.

Ik wil ook graag Sascha Linguard bedanken die mij geholpen heeft om de grafische vormgeving van deze scriptie naar een hoger level te tillen. Sascha, ik vond het een eer dat je dit als eerste job wilde doen als net afgestudeerd professioneel illustrator. Ik ben ook dank verschuldigd aan Tolga en Iris die mij geholpen hebben om de puntjes op de i te zetten en mijn stukken te perfectioneren.

Als laatste wil ik mijn vriend(inn)en, familie en vooral ouders bedanken, zonder wie ik dit nooit had kunnen doen. Jullie positieve aanmoedigingen sterkten mij en gaven mij altijd een steuntje in de rug wanneer ik dat nodig had. Ik ben jullie daarvoor zeer dankbaar en voel mij een gelukkig mens om jullie bij mij te mogen hebben.

## **Samenvatting**

In de onderwijssector is sinds een aantal jaren een debat ontstaan over de visie op prestaties. Instanties als de Onderwijsraad en Onderwijscoöperatie roepen op tot een vernieuwde benadering waarbij er niet slechts naar opbrengsten in vakken als taal en rekenen wordt gekeken, maar de focus ook wordt gelegd op het bijbrengen van normen en waarden en het ontwikkelen van burgerschap. Bredere prestaties hebben directe implicaties voor het verwachte professioneel gedrag van leerkrachten. Schoolleiders spelen hier een belangrijke rol in omdat zij leerkrachten aansturen en ondersteunen (Leisink & Boselie, 2014) door middel van peoplemanagement (Knies & Leisink, 2014; Purcell & Hutchinson, 2007). Wat deze brede benadering van kwaliteit in het primair onderwijs moet bevatten is echter nog niet helder gemaakt. Hierdoor is het tot nu toe niet mogelijk geweest om te kunnen bepalen welke bekwaamheden van schoolleiders en leerkrachten benodigd zijn om een brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren. Brede onderwijskwaliteit wordt in deze studie gerelateerd aan het concept 21st century skills.

Dit onderzoek omvat een exploratieve kwalitatieve fase, om brede onderwijskwaliteit en benodigd professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders te operationaliseren, en een toetsende kwantitatieve fase, waarin meetinstrumenten zijn gevalideerd en de relaties tussen de centrale concepten onderzocht zijn. Beide onderzoeksfases vonden plaats bij IRIS VCO, een vereniging voor christelijk primair onderwijs in Kampen en omgeving. In de exploratieve kwalitatieve fase zijn 4 focusgroepen met 20 leerkrachten en 4 semigestructureerde interviews met schoolleiders afgenomen om de centrale concepten, brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders, concrete invulling te kunnen geven. Na analyse zijn de meetinstrumenten ‘Brede onderwijskwaliteit’, ‘Professioneel gedrag van leerkrachten’ en ‘Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit’ ontwikkeld. Professioneel gedrag van schoolleiders werd overigens ook gemeten met de ‘Peoplemanagement onderwijs specifieke schaal’ van Knies en Leisink (forthcoming). Deze meetinstrumenten zijn door 121 leerkrachten en intern begeleiders ingevuld, waarna statistische analyses plaats konden vinden.

Eén van de belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek is dat professioneel gedrag van leerkrachten, zoals gedefinieerd in dit onderzoek, een significant positief effect heeft op brede onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen. Daarnaast had professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit een significant positieve samenhang met professioneel gedrag van leerkrachten. Alhoewel het onderzoeksmodel niet bevestigd is zijn deze inzichten van grote waarde voor IRIS VCO en de bestaande kennis omtrent 21st century skills. Er is nu inzichtelijk gemaakt wat bredere onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen in kunnen houden en op welke bekwaamheden van leerkrachten en schoolleiders ingezet moet worden om dit te kunnen realiseren.

**Trefwoorden:** peoplemanagement, 21st century skills, professioneel gedrag van leerkrachten, professioneel gedrag van schoolleiders, brede onderwijskwaliteit.

Inhoudsopgave

1	INTRODUCTIE VAN HET ONDERZOEK .....	6
1.1	Aanleiding .....	6
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen.....	10
1.3	Relevantie van onderzoek .....	11
1.4	Leeswijzer .....	12
2	THEORETISCH KADER.....	13
2.1	Professioneel gedrag van schoolleiders.....	13
2.2	Professioneel gedrag van leerkrachten .....	22
2.3	21st Century skills.....	26
2.4	Onderzoeksmodel en conclusie .....	29
3	METHODISCHE VERANTWOORDING .....	31
3.1	Onderzoeksbenadering .....	31
3.2	Onderzoekspopulatie .....	31
3.3	Kwalitatieve onderzoeksfase .....	32
3.4	Kwantitatieve onderzoeksfase .....	36
4	KWALITATIEVE RESULTATEN .....	41
4.1	De praktijk van brede onderwijskwaliteit: de dagelijkse context van scholen die werken met brede onderwijskwaliteit. ....	41
4.2	Brede onderwijskwaliteit.....	45
4.1.1	1 <sup>e</sup> Dimensie van brede onderwijskwaliteit: Persoonlijke bekwaamheden .....	46
4.1.2	2e Dimensie van brede onderwijskwaliteit: Bekwaamheden in relatie met anderen .....	49
4.3	Professioneel gedrag van leerkrachten .....	52
4.3.1	Professioneel gedrag van leerkrachten in team- en schoolverband .....	57
4.4	Professioneel gedrag van schoolleiders.....	60
5	KWANTITATIEVE RESULTATEN .....	65
5.1	Constructvalidatie.....	65
5.2	Beschrijving van de centrale concepten .....	76
5.3	Toetsing hypothesen.....	80

6 CONCLUSIE & DISCUSSIE .....	83
6.1 Bevindingen .....	83
6.2 Theoretische implicaties.....	85
6.3 Beperkingen en krachten .....	88
REFERENTIES.....	92
Bijlage 1: Topiclijst semigestructureerde interviews .....	96
Bijlage 2: Draaiboek focusgroepen .....	99
Bijlage 3: Overzicht sensitizing topics.....	101
Bijlage 4: Codebomen .....	102
Bijlage 5: Begeleidende brief enquête.....	105
Bijlage 6: Brede onderwijskwaliteit schaal .....	106
Bijlage 7: Professioneel gedrag van leerkrachten schaal.....	107
Bijlage 8: Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit schaal.....	108
Bijlage 9: Peoplemanagement onderwijs specifieke meetschaal .....	109
Bijlage 10: Correlatietabellen van ontwikkelde meetschalen.....	111
Bijlage 11: Paper publieke dimensie van IRIS VCO .....	113

## 1 INTRODUCTIE VAN HET ONDERZOEK

### 1.1 Aanleiding

Er waait een frisse wind door de Nederlandse onderwijssector. De afgelopen jaren is er een belangrijk debat ontstaan over de prestaties van leerkrachten in het primair onderwijs. Vanuit het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2009) is er een sterke nadruk gelegd op het benaderen van prestaties door te focussen op vaardigheden als taal en rekenen. In deze visie worden opbrengsten afgemeten aan indicatoren zoals scores op CITO toetsen. Vanaf 2010 zijn om deze reden referentieniveaus ingevoerd op basisscholen. Deze referentieniveaus dienen als richtlijnen voor wat een kind moet kunnen en kennen op het gebied van deze vaardigheden. Ook zal er vanaf 2015 een nieuwe eindtoets ingevoerd worden aan het einde van de basisschool (Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Deze focus op rekenen en taal vraagt echter niet alleen meer van kinderen maar ook van de leerkrachten. De lerarenopleidingen besteden om deze reden ook veel aandacht aan rekenen en taal (Rijksoverheid, 2015). De huidige visie op prestaties in het primair onderwijs is dus gericht op ‘harde indicatoren’ zoals cijfers voor de vakken rekenen en taal.

Deze benadering van prestatie met een focus op rekenen en taal wordt gezien als een ‘smalle benadering’ van onderwijs (Onderwijsraad, 2013). Vanuit instanties als de Onderwijscoöperatie (2014), de Onderwijsraad (2014) en het werkveld komt er een dringende oproep tot een hernieuwde benadering van prestaties in het primair onderwijs. Naast de focus op taal en rekenen zou er meer aandacht moeten zijn voor zaken als het overbrengen van normen, waarden en burgerschap. Het gaat hierbij om het primair onderwijs omdat leerkrachten op de basisschool een grote pedagogische taak hebben en kinderen van deze leeftijd nog sterk in ontwikkeling zijn met betrekking tot normen en waarden (Onderwijscoöperatie, 2014). De Onderwijsraad (2014) is één van de instanties die voor een minder eenzijdige focus pleit en heeft het over ‘het ontwikkelen van burgerschap en vormend onderwijs’. Volgens de Onderwijscoöperatie (2014) horen vorming en kennisoverdracht bij elkaar, sterker nog: het één kan niet zonder het ander. Onder vormend onderwijs verstaan zij:

*‘Een brede cultuuroverdracht, waaronder kennis van tradities en moraal. Deze cultuuroverdracht vormt hun persoonlijkheid en bereidt hen tegelijkertijd voor op het functioneren in de samenleving. Vormend onderwijs reikt kennis en vaardigheden aan en stelt hen in staat de dialoog aan te gaan en hun standpunt te bepalen ten opzichte van maatschappelijke ontwikkelingen en discussies’ (Onderwijscoöperatie, 2014, p.6).*

Ook organisaties in het veld houden zich bezig met de nieuwe ontwikkeling. Zo ook IRIS Vereniging Christelijk Onderwijs (vanaf hier IRIS VCO) waar dit onderzoek plaats vond, een grote scholenvereniging voor christelijk onderwijs in Kampen en omgeving.

Op het moment dat de huidige studie plaats vond introduceerde zij een nieuw begrip in de organisatie, *Wijze wereldburger*, wat in grote lijnen overeenkomt met een bredere visie op onderwijskwaliteit.

Over dit concept zegt IRIS VCO:

*'Een wereldburger vindt zijn weg in de (toekomstige) maatschappij. Kinderen hebben op school geleerd hoe ze in de samenleving kunnen functioneren (cognitief- en sociaal-emotioneel). Een wijze wereldburger: vertrouwt op God, zichzelf en zijn naaste. Een wijze wereldburger stelt zich verantwoordelijk op door bewust te zijn van wat hij doet.*

*Hij weet waarom hij doet wat hij doet en denkt na over wat het gevolg is van zijn doen, voor hem zelf, voor de ander en voor de schepping. En een wijze wereldburger heeft een onderzoekende houding en is er altijd op gericht om een positieve bijdrage te leveren aan zijn omgeving'* (IRIS VCO, 2015, p. 6).

Het opstellen van bredere doelen heeft directe implicaties voor het verwachte professioneel gedrag van leerkrachten, die verantwoordelijk zijn voor het primaire proces, en het aansturen en ondersteunen van leerkrachten. Hier komt dan ook Human Resource Management (HRM) in beeld. Volgens de definitie van Boxall en Purcell (2011) refereert HRM aan alle activiteiten die geassocieerd zijn aan het managen van werk en mensen in organisaties. Het includeert de werksystemen en praktijken gericht op het organiseren van personeel. Boxall en Purcell (2011) pleiten tevens ook voor een *verticale integratie* binnen organisaties, waarbij het strategisch HR-beleid wordt afgestemd op de marktpositie die een organisatie ambieert. In de sector van primair onderwijs en specifiek voor dit onderzoek vertaalt dat zich naar het in lijn brengen van enerzijds de intenties die in het strategisch HR-beleid van de organisatie geformuleerd worden en anderzijds de beoogde doelen op het gebied van brede onderwijskwaliteit. Oftewel, dat scholen die brede onderwijskwaliteit ambiëren hun strategisch HR-beleid zullen moeten afstemmen op de beoogde prestaties. Dit vraagt om een vernieuwde blik op HR-praktijken in deze sector zoals het beoordelen van prestaties van leerkrachten. Daarom kijken we als eerste naar performance management.

Er zijn vele definities van performance management te vinden in de literatuur. Volgens Mondy, Noe en Premeaux (2002) is performance management een geïntegreerd proces waarbij managers samenwerken met hun werknemers om bepaalde verwachtingen op te stellen, metingen te doen, resultaten te beoordelen en prestaties te belonen om de prestaties van de werknemer te verbeteren en met het uiteindelijke doel om het succes van de organisatie op een positieve manier te beïnvloeden. De definitie van performance management van Den Hartog, Boselie & Paauwe (2004) onderstreept het belang van de relatie tussen HRM-praktijken en prestatie.

Volgens hen kan performance management beschreven worden als het in lijn brengen van HRM-praktijken binnen een organisatie op een wijze dat de prestaties van werknemers, en uiteindelijk die van de organisatie, gemaximaliseerd worden.



Leidinggevendens spelen hier een belangrijke rol in doordat zij performance management in de organisatie implementeren. De manier waarop beleid wordt uitgevoerd wordt bepaald door de keuzes die zij maken (Leisink & Boselie, 2014). Schoolleiders zijn in dit geval de direct leidinggevende en faciliteren hun personeel bij het kunnen leveren van prestaties, door bijvoorbeeld ondersteuning, ontwikkelingsmogelijkheden en begeleiding te bieden. Leisink en Boselie (2014) bevestigen dit en stellen dat het schoolleiders zijn die invloed hebben op een strategisch en beleidsvormend niveau en verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning van teammanagers en medewerkers. In dit onderzoek zal de rol van schoolleiders onderzocht worden aan de hand van inzichten vanuit de peoplemanagement theorie (Knies, 2012; Purcell & Hutchinson, 2007). In *Theoretisch kader* zal hier verder op ingegaan worden.

Barney (2001) stelt dat het van uiterst belang is bij het uitvoeren van HR-beleid om te analyseren wat een specifieke prestatie van een medewerker vergt en welke behoeftes er zijn om dit te kunnen doen. Om efficiënt beleid op te kunnen stellen en op een juiste wijze aan te sturen zou dus helder moeten zijn wat het realiseren van bredere onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen, van de leerkrachten vraagt. Deze informatie ontbreekt nog op het moment dat deze studie wordt uitgevoerd. Er zal dus kennis verzameld moeten worden over wat brede onderwijskwaliteit precies vraagt van leerkrachten. De Onderwijscoöperatie heeft richtlijnen opgesteld om de eisen van bekwaamheid van een leerkracht te verduidelijken (2014). De Onderwijscoöperatie benoemt als eerste wat zij onder de kern van het beroep vindt vallen:

*‘De leraar geeft onderwijs en laat zijn leerlingen leren in een interactief leerproces. Op basis van zijn kennis en kunde geeft de leraar vorm aan zijn onderwijs en maakt hij keuzes in wat hier en nu voor deze leerling en deze groep leerlingen moet gebeuren. De leraar stimuleert het leren van zijn leerlingen en draagt daarmee bij aan hun ontwikkelkansen en –perspectieven’ (Onderwijscoöperatie, 2014, p.5).*

De Onderwijscoöperatie (2014) benoemt ook de maatschappelijke verantwoordelijkheid van een leraar die hij heeft bij de ontwikkeling van een leerling. Hierop wordt ingezoomd bij het verbreden van de prestaties in primair onderwijs. Zij zegt hierover:

*‘De leraar heeft een maatschappelijke opdracht en speelt een belangrijke rol in de vorming van zijn leerlingen tot zelfstandige en verantwoordelijke mensen die hun weg kunnen vinden in de maatschappij. De leraar deelt deze verantwoordelijkheid met collega’s, ouders en anderen die voor de leerlingen verantwoordelijk zijn’ (Onderwijscoöperatie, 2014, p.5).*

Een belangrijke vraag die gesteld moet worden is: hoe kunnen leerkrachten prestaties leveren en schoolleiders hen daar in begeleiden als nog niet helder is wat deze prestaties precies in zouden moeten houden?

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de brede benadering van primair onderwijs: in dit onderzoek *brede onderwijskwaliteit* genoemd. Dus hoe moet aangestuurd worden op een grote verandering in de onderwijssector als nog niet helder is wat deze precies zou moeten inhouden? Het is niet mogelijk om efficiënt strategisch beleid en bijbehorende praktijken te formuleren als deze kennis niet beschikbaar is. En zo lang dit beleid niet ontwikkeld kan worden zal het vrijwel onmogelijk zijn om de beoogde prestatie, brede onderwijskwaliteit, te behalen. Het is dus van uiterst van belang voor het slagen van deze vernieuwing in het onderwijs om deze kennis boven tafel te krijgen.

Uit de eerder genoemde citaten van de Onderwijscoöperatie wordt duidelijk wat in dit onderzoek globaal onder het concept brede onderwijskwaliteit verstaan kan worden. Brede onderwijskwaliteit heeft echter nog geen fundering in de wetenschap. Een concept dat dit wel heeft en hier het dichtst bij in de buurt komt is 21st century skills. Waar vakken als rekenen en taal ‘harde skills’ leren aan kinderen, gaat het bij 21st century om ‘softe skills’ (Van Eck, Van Daalen & Heemskerk, 2011) als specifieke normen en waarden zoals samen kunnen werken of zelfstandig kritisch kunnen nadenken. Volgens Ananiadou en Claro (2009) bestaan 21st century skills uit drie dimensies waarin de vaardigheden verdeeld kunnen worden: informatie, communicatie en ethiek en sociale impact. Aangezien er nog geen wetenschappelijke literatuur bestaat omtrent brede onderwijskwaliteit zal de wetenschappelijke fundering en achtergrond gezocht worden in de theorie over 21st century skills. Echter ook op het gebied van 21st century skills zijn er nog hiaten in de bestaande kennis te vinden. Er is in de literatuur nog geen consensus over de definitie van dit concept en ook nog geen effectieve wijze om dit te meten (Ananiadou & Claro, 2009).

### **De gedeelde verantwoordelijkheid voor brede onderwijskwaliteit**

Het is belangrijk om de kwestie van verantwoordelijkheid aan te kaarten wanneer brede onderwijskwaliteit wordt onderzocht. Het realiseren van brede onderwijskwaliteit, normen en waarden voor kinderen die hen helpen om zelfstandige en ontwikkelde burgers te worden in de Nederlandse maatschappij, is niet enkel de taak en verantwoordelijkheid van leerkrachten en schoolleiders.

Een belangrijke verantwoordelijkheid en invloed liggen hier bij andere actoren in de directe omgeving van kinderen zoals de ouders, familie en leeftijdsgenoten. Zo blijkt uit onderzoek van Astill, Feather en Keeves (2002) dat ouders en leeftijdsgenoten de grootste invloed hebben op de vorming van waarden van kinderen. In het huidige onderzoek zal dan ook niet gesteld worden dat dit anders zou moeten zijn, er wordt echter enkel naar de verantwoordelijkheid en invloed van leerkrachten en schoolleiders gekeken. Zij zijn dan niet de grootste of enige invloed maar dragen een groot deel van deze verantwoordelijkheid doordat zij kinderen acht jaar lang elke dag op school onderwijzen en hierbij ook een zware pedagogische taak komt kijken (Onderwijscoöperatie, 2014).

## **1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen**

Dit onderzoek heeft twee centrale doelen. Ten eerste het concretiseren van de concepten die centraal staan in dit onderzoek, brede onderwijskwaliteitsprestaties en het hierbij benodigde professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders. Ten tweede het onderzoeken van de relaties tussen deze centrale concepten, zodat inzichtelijk wordt gemaakt hoe ze elkaar beïnvloeden. De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

*In hoeverre kunnen leerkrachten in het primair onderwijs beter op het gebied van brede onderwijskwaliteit presteren als zij zich ondersteund voelen door schoolleiders en het HR-beleid van de organisatie?*

Om de bovengenoemde centrale onderzoeksvraag te beantwoorden is het antwoord op de volgende deelvragen nodig.

1. *Hoe kan brede onderwijskwaliteit geconcretiseerd worden?*
2. *Welk professioneel gedrag vraagt het realiseren van brede onderwijskwaliteit van leerkrachten?*
3. *Welk professioneel gedrag vraagt het realiseren van brede onderwijskwaliteit van schoolleiders?*

Belangrijk om te vermelden bij de derde deelvraag is dat als van professioneel gedrag wordt gesproken met betrekking tot schoolleiders, het gaat om gedrag gericht op het ondersteunen van medewerkers en het implementeren van HR-beleid. Hoewel gedrag kan duiden op een brede verzameling van verschillende handelingen, wordt binnen dit onderzoek enkel gekeken naar gedrag vanuit een HR-perspectief omdat de huidige studie binnen de opleiding Strategisch Human Resource Management wordt uitgevoerd.

In dit onderzoek zal een mixed method opzet gehanteerd worden. De primaire onderzoeksvragen zijn van exploratieve aard omdat er op het moment van onderzoeken een hiaat in de wetenschappelijke literatuur bestaat met betrekking tot kennis over brede onderwijskwaliteit en het bijbehorende professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders. Het tweede deel van het onderzoek zal centreren rondom een toetsende vraag. Voor deze benadering is gekozen zodat er met dit onderzoek een concrete bijdrage gedaan kan worden aan de bestaande kennis in zowel de wetenschap als maatschappij, namelijk het meetbaar maken en het bijdragen aan kennis van brede onderwijskwaliteit en van daarmee samenhangend professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders.

### **1.3 Relevantie van onderzoek**

Zoals in de vorige paragraaf beschreven zal de huidige studie een aantal belangrijke zaken kunnen opleveren: op de eerste plaats het verkrijgen van inzicht in brede onderwijskwaliteit en het ontwikkelen van een meetinstrument om dit concept meetbaar te maken. Op de tweede plaats zal het informatie opleveren met betrekking tot het benodigde professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders en hoe dit geoperationaliseerd kan worden. En op de derde en laatste plaats zal het handvatten kunnen bieden aan schoolleiders hoe ze hun leerkrachten op de juiste wijze kunnen ondersteunen en daarbij passend beleid kunnen formuleren op het gebied van brede onderwijskwaliteit.

Dit onderzoek zal op verschillende wijzen een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij en wetenschap. Ten eerste zal dit onderzoek een maatschappelijke bijdrage kunnen leveren aan het inrichten van effectief HR-beleid gericht op brede onderwijskwaliteit in het primair onderwijs. Door te concretiseren wat dit concept precies inhoudt en hoe dit bewerkstelligd kan worden in de praktijk doet dit onderzoek daarnaast een bijdrage aan een belangrijke ontwikkeling in het primair onderwijs en het ontwikkelen van kinderen in de Nederlandse maatschappij (Onderwijsraad, 2014). Ten tweede doet dit onderzoek een bijdrage aan de wetenschap door het effect van peoplemanagement (Knies & Leisink, 2014) te onderzoeken in de context van het primair onderwijs. Ook zal het een huidige lacune op vullen met betrekking tot het concretiseren van brede onderwijskwaliteit. Daarnaast, door het te koppelen aan 21st century skills levert het onderzoek inzichten op voor een concept waarvan nog veel onbekend terrein te verkennen is (Voogt & Roblin, 2012). Het zal een bijdrage leveren aan het meetbaar maken van dit concept en de benodigde bekwaamheden van leerkrachten en schoolleiders verduidelijken. Ten derde heeft dit onderzoek een belangrijke praktische waarde voor IRIS VCO. De kennis die dit onderzoek zal opleveren zal gebruikt worden om concrete aanbevelingen op te stellen voor het ontwikkelen van een hernieuwd kwaliteitskader met een focus op brede onderwijskwaliteit voor IRIS VCO. Daarnaast zal de dataverzameling op zich, met name de focusgroepen en interviews, zorgen voor een bewustwording bij de medewerkers van IRIS VCO van het belang van dit thema binnen hun werk (Runhaar, Slegers & Sanders, 2009).

#### **1.4 Leeswijzer**

In het volgende hoofdstuk zal het *Theoretisch kader* beschreven worden waarbij de drie centraal staande concepten ingebed worden in bestaande theoretische inzichten. Dit hoofdstuk zal resulteren in drie hypothesen die samengebracht worden in een onderzoeksmodel. Hierna volgt in de *Methodische verantwoording* een gedetailleerde beschrijving van de verschillende wijzen van dataverzameling, gebruikte meetinstrumenten en analysemethoden. Aansluitend zal een hoofdstuk gewijd worden aan de *Kwalitatieve resultaten* van dit onderzoek, het geven van concrete invulling aan de drie centraal staande concepten en het ontwikkelen van meetinstrumenten, gevolgd door een hoofdstuk waarin de *Kwantitatieve resultaten* worden beschreven, het valideren van deze meetinstrumenten en het onderzoeken van de onderliggende relaties. Ten slotte zal het laatste hoofdstuk bestaan uit een *Conclusie & Discussie* waarin theoretische en praktische implicaties besproken zullen worden en aanbevelingen gedaan zullen worden voor vervolgonderzoek.

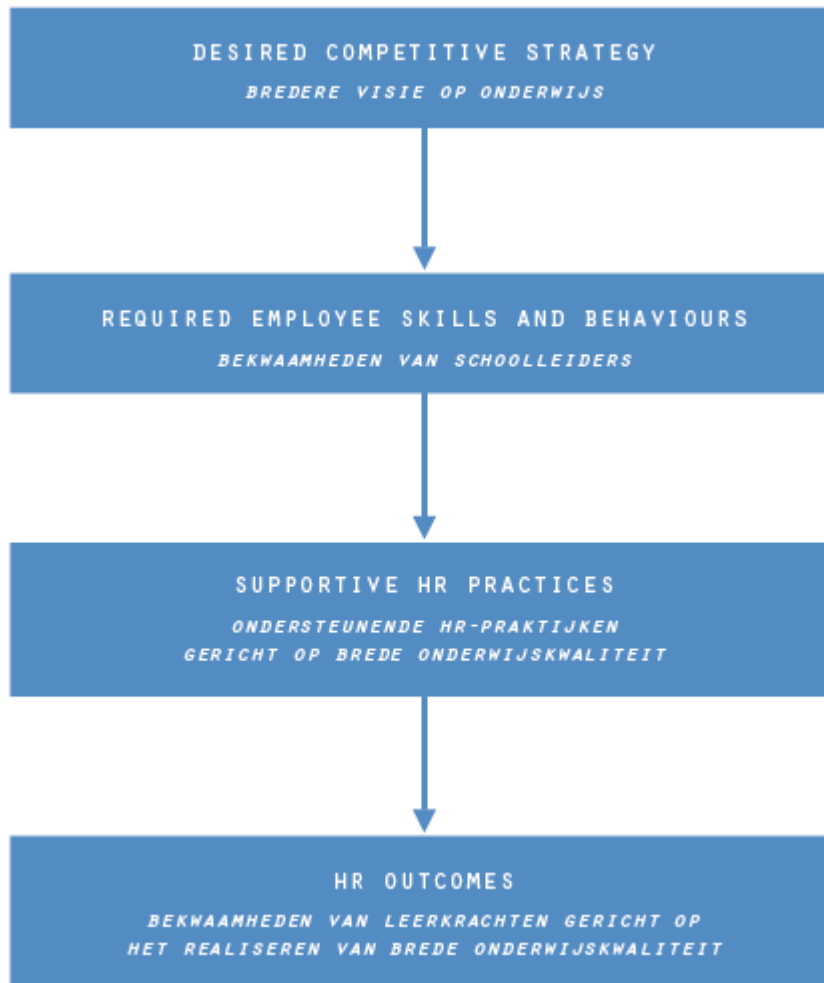
## 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk zullen de centrale concepten, brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders, vanuit de bestaande theorie verkend worden. Er zal gepoogd worden dit in één overzicht samen te brengen, hetgeen zal resulteren in de verwachtingen die in latere onderzoeksfases getoetst zullen worden. Als eerste zal de literatuur met betrekking tot professioneel gedrag van schoolleiders en specifiek de ondersteuning die zij kunnen bieden aan leerkrachten, in de vorm van leiderschap en HR-praktijken, onder de loep genomen worden. Hierna zullen de bestaande theoretische inzichten omtrent het professioneel gedrag van leerkrachten behandeld worden. Als laatste zullen in dit hoofdstuk concepten die verwant zijn aan brede onderwijskwaliteit besproken worden. Aangezien dit een vrijwel nieuw begrip is in de wetenschappelijke literatuur, zal theoretische onderbouwing gezocht worden bij het concept 21st century skills. Samenvattend zal dit hoofdstuk kennis verschaffen over een aantal zaken. Op de eerste plaats over de concepten die centraal zullen staan in de benadering van dit onderzoek. Op de tweede plaats over de verwachtingen met betrekking tot de uitkomsten van dit onderzoek en op de derde plaats over het onderzoeksmodel dat deze concepten zal verbinden.

### 2.1 Professioneel gedrag van schoolleiders

#### *HRM en performance*

Zoals in het vorige hoofdstuk ook werd beschreven heeft het stellen van bredere doelen voor het primair onderwijs directe implicaties voor de vereiste professionaliteit en het gedrag van leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor het primaire proces. Daarnaast heeft het ook grote implicaties voor het management en de ondersteuning die een schoolleider biedt. Wanneer we dit vanuit HRM perspectief bekijken en focussen op alle activiteiten geassocieerd met het management van werk en personeel in de organisatie (Boxall & Purcell, 2011), zien we dat het essentieel is om op een juiste wijze beleid te formuleren om de beoogde doelstelling te behalen. Er moet sprake zijn van een *verticale integratie* (Boxall & Purcell, 2011). Dit inzicht kan ontleend worden aan de theorie van Schuler en Jackson (1987). Zij linken strategisch beleid met de opbrengsten van HR-beleid via de vereiste vaardigheden en gedragingen van werknemers en ondersteunende HR-praktijken. Hoewel het model (*Figuur 1*) zich oorspronkelijk richt op bedrijven in de private sector die een oogwinstmerk hebben, kan dit ook toegepast worden op de publieke sector en specifiek gemaakt worden voor het primair onderwijs. Het fundamentele idee is dat als de strategie van de organisatie en het management van het personeel verantwoordelijk voor het primaire proces binnen de organisatie op één lijn zijn, de prestaties van de organisatie verhoogd zullen worden (Boxall & Purcell, 2011). Om leerkrachten hierin te ondersteunen is het dus essentieel om de beoogde doelen op het gebied van brede onderwijskwaliteit te koppelen aan het strategisch HR-beleid en gerichte ondersteuning van de schoolleider.



*Figuur 1.* Model gebaseerd op theorie van Schuler en Jackson (1987), zoals weergegeven in Boxall en Purcell (2011).

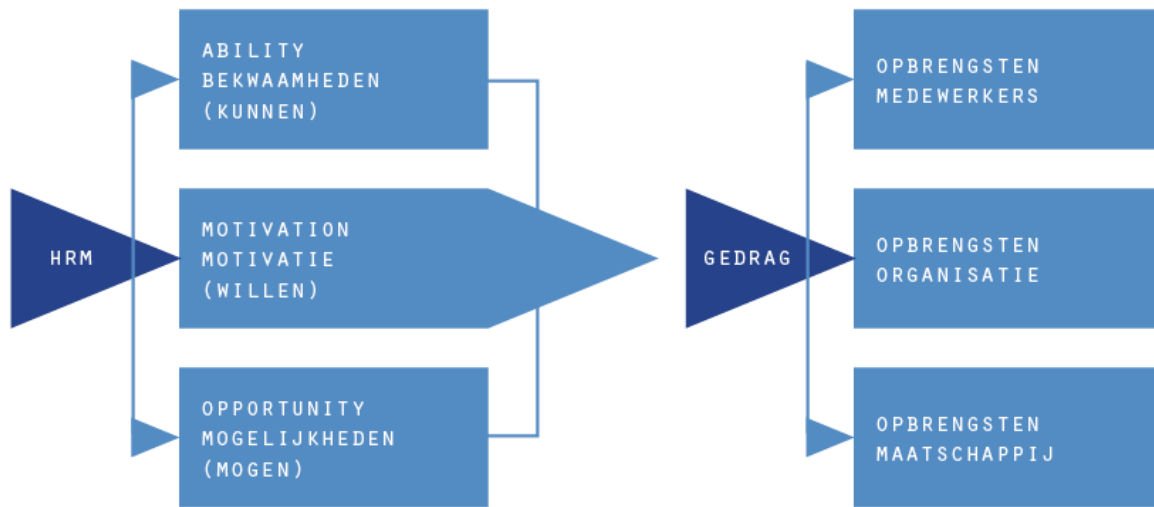
Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven is het belangrijk om te beseffen dat wanneer men kijkt naar leerkrachten als werknemers net als in elke andere organisatie dat dit mensen zijn die, naast dat ze prestaties leveren en zorgen voor opbrengsten in de organisatie, ook behoeftes hebben en aandacht vereisen. Dit strookt met de opvattingen van de Resource Based View (Barney, 2001). Deze theorie stelt dat werknemers bronnen zijn waarin investeringen noodzakelijk zijn om opbrengsten te kunnen realiseren. Net zoals geïnvesteerd zou kunnen worden in apparatuur of ICT in een organisatie, is het van belang om te investeren in mensen. De Resource Based View gaat er tevens vanuit dat als deze bronnen op de juiste wijze vorm gegeven worden en erin geïnvesteerd worden, dit een manier kan zijn om succes in een organisatie te bewerkstelligen. Boselie en Paauwe (2005) nemen dit inzicht mee in de ‘balanced approach’ van HRM maar benadrukken dat medewerkers niet enkel bronnen binnen organisaties zijn maar ook mensen met behoeftes en verlangens.

De balanced approach stelt dat organisaties gelijktijdig zouden moeten streven naar opbrengsten voor verschillende stakeholders. Volgens hen streeft goed HRM-beleid dus niet enkel naar het maximaliseren van de organisatie opbrengsten maar ook naar opbrengsten voor werknemers, zoals tevredenheid met het werk, welzijn en een goede werk-privé balans. Om te onderzoeken hoe performance management kan bijdragen aan het verbreden van kwaliteit in het onderwijs is het belangrijk om scherp te stellen wat bekend en bruikbaar is in deze context. Daarom bekijken we nu de wijze waarop performance management zou kunnen leiden tot verhoogde prestaties van medewerkers in organisaties.

Een belangrijke benadering van prestaties van werknemers is het AMO-model (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000; Boxall & Purcell, 2011), te zien in *Figuur 2*. Volgens dit model wordt het gedrag van werknemers in de organisatie, zoals leerkrachten, beïnvloed door een drietal factoren. Het gaat dan om bekwaamheid (ability), motivatie (motivation) van werknemers en de mogelijkheden (opportunity) die zij aangeboden krijgen om te presteren. Als er in deze factoren wordt geïnvesteerd, zal dit een positief effect hebben op het gedrag van een werknemer. Dit gedrag leidt vervolgens tot (verhoogde) opbrengsten van de werknemer, de organisatie en uiteindelijk de maatschappij. Dit kan verklaard worden door de ‘Social Exchange Theory’ (Cropanzano & Mitchell, 2005) en ‘Human Capital Theory’ (Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2012).

Als eerste, volgens de social exchange theory, wanneer werknemers ervaren dat leidinggevendend bereid zijn te investeren in hen en zich daarvoor inspannen, zijn zij vaak bereid iets terug te doen in de vorm van verhoogde inspanningen. In combinatie met ruimte en hulpmiddelen om te presteren leidt dit tot verhoogde opbrengsten op individueel niveau. Als dit organisatie-breed wordt toegepast kan dit dus leiden tot verhoogde organisatie opbrengsten (Cropanzano & Mitchell, 2005). Dan ten tweede, de human capital theorie stelt dat als organisaties ervoor kiezen om te investeren in getalenteerde werknemers door vaardigheden en motivatie te stimuleren, deze werknemers meer behouden blijven in de organisatie. Zij hebben aanzienlijk minder intenties om hun baan en de organisatie te verlaten. Daarnaast wordt de kans vergroot op het behalen van operationele en financiële doelen (Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2012). Beide theorieën verklaren waarom het van belang is om aandacht te geven aan factoren als bekwaamheid, motivatie en mogelijkheden bij het onderzoeken van prestaties.





Figuur 2. Model AMO - HRM – Gedrag – Opbrengsten, zoals weergegeven in Leisink en Boselie (2014, p. 5)

### *Peoplemanagement*

Zoals eerder beschreven worden de drie AMO-elementen sterk beïnvloed door het beleid binnen de organisatie en de rol van leidinggevendenden. Dit kenmerkt de belangrijke rol die zij hebben bij de implementatie van HR-beleid en de invloed die zij uitoefenen op de effectiviteit van dit beleid. In de literatuur wordt ook wel de term ‘peoplemanagement’ gebruikt om dit aan te duiden (Knies, 2012; Purcell & Hutchinson, 2007). Volgens Purcell en Hutchinson (2007) bestaat peoplemanagement uit de HR-taken van managers waarbij selectie, beoordeling, ontwikkeling, communicatie en betrokkenheid van toepassing zijn en deze activiteiten gelinkt worden aan een bredere set van leiderschapsgedragingen die erop gericht zijn om de attitudes en gedragingen van werknemers te beïnvloeden en sturing te geven. Knies (2012, p. 3) definieert de twee centraal staande begrippen, leiderschap en HR-activiteiten, als volgt.

*‘Leiderschap gaat om het ondersteuning bieden aan het dagelijks functioneren en welzijn van medewerkers, en aan hun ontwikkeling en loopbaan. Daarbij is een belangrijk element dat de leidinggevende maatwerk afspraken kan maken die rekening houden met de individuele situatie van medewerkers’*

*‘HR activiteiten in brede zin, dus zowel managen van mensen door middel van werving, selectie, socialisatie, training, opleiding, beoordeling en beloning; als managen van werkprocessen door middel van medezeggenschap, autonomie, teams, roulatie, taakverrijking, taakverbreding en decentralisatie’*

*De rol van percepties op peoplemanagement.*

Zoals eerder beschreven, een inzicht dat ontleend kan worden aan de Social Exchange Theory en Human Capital Theory is dat het van uiterst belang is voor de effectiviteit van HRM-beleid welke percepties medewerkers hiervan hebben en hoe de leidinggevende zich binnen een organisatie opstelt. Purcell en Hutchinson (2007) hebben het effect van peoplemanagement op werknemers onderzocht en uit dit onderzoek bleek dat werknemers op zowel de HR-praktijken als de leiderschapsgedragingen van managers reageren. De percepties van medewerkers op het leiderschapsgedrag van de manager waren direct gerelateerd aan hogere levels van affectieve toewijding en positieve algehele ervaring van het werk.

Aanvullend stelt Boselie (2010) dat het belangrijk is om in acht te nemen dat het HR-beleid van een organisatie niet op zichzelf staat maar in de context van de organisatie geplaatst moet kunnen worden. Er moet sprake zijn van een ‘strategische en operationele fit’ tussen de HR-activiteiten en de doelen en context van de organisatie, in dit geval dus een fit tussen de doelen en de context van scholen in het primair onderwijs en de HR-activiteiten die tot professionalisering zouden leiden. Dit is van belang omdat de betrokken werknemers dan ook een fit ervaren met de desbetreffende HR-activiteiten en het beleid (interne fit). Als het HR-beleid namelijk niet aansluit op de HR-activiteiten kunnen werknemers een negatieve perceptie hierop ontwikkelen en zal dit niet in het beoogde effect, het maximaliseren van opbrengsten, resulteren.

Khilji & Wang (2006) vonden in hun onderzoek dat de percepties van medewerkers op het handelen van leidinggevendens, een bepalende factor was in de houding en het gedrag dat werknemers vertoonden. Ook Nishii, Lepak en Schneider (2008) kwamen tot deze conclusie met hun bevinding dat de attributies die werknemers hebben bij de reden waarom het management HR-praktijken hanteert bepalend zijn voor hun attitudes en gedragingen, en uiteindelijk zelfs gedragen worden door het gehele team en dus bepalend worden voor prestaties op grotere schaal binnen de organisatie. Wanneer percepties op het HR-beleid negatief zijn, heeft dit negatieve consequenties voor de opbrengsten die werknemers opleveren. Knies (2012) bouwt voort op dit inzicht en heeft verder onderzocht welk gedragingen van leidinggevendens precies invloed hebben op de percepties van werknemers. Volgens haar onderzoek is van groot belang hoe de werknemers percipiëren dat de AMO-variabelen zijn toegepast via verschillende HR-praktijken. Als de wijze waarop een leidinggevende met de AMO-variabelen omging op een positieve wijze werd beoordeeld door werknemers had dit een positief effect op de capaciteiten, motivatie en autonomie van werknemers. Zij heeft een viertal gedragingen onderscheiden die significant effect hadden hierop. Het ging om ‘ondersteuning door HR-maatregelen’, ‘ondersteuning door maatwerkafspraken’, ‘ondersteuning in dagelijks functioneren door leidinggevende’ en ‘ondersteuning in ontwikkeling door leidinggevende’.

Het is hierbij belangrijk onderscheid te maken tussen het officiële beoogde HR beleid, de feitelijke HR interventies en de beleving van HRM binnen de organisatie door medewerkers (Wright & Nishii, 2013). Ook Knies (2012) sluit zich hierbij aan door te stellen dat de direct leidinggevenden de meeste invloed hebben op het HR-beleid door de uitvoering op zich te nemen (actual HR practices). Maar om de uitwerking hiervan in kaart te kunnen brengen moet volgens haar gekeken worden naar de percepties die de medewerkers van het HR-beleid hebben en van het ondersteunende gedrag van leidinggevenden (perceived HR practices). Dit blijkt aanzienlijk te kunnen verschillen van het officiële beoogde HR-beleid. Wanneer er geen goede afstemming is van het HR-beleid, HR-praktijken en de beleving hiervan door werknemers, zal dit geen efficiënte doorwerking hebben binnen de organisaties. Dit proces werkt als een keten van gedrag en reacties hierop en verloopt als volgt: doordat leidinggevenden gedrag vertonen, gebaseerd op het HR-beleid, wordt dit op een bepaalde wijze gepercipieerd door werknemers. Hierop zullen zij bepaalde gedragingen vertonen en heeft uiteindelijk een groot effect op de opbrengsten van de organisatie. Dit wordt schematisch vormgegeven in *Figuur 3*.



*Figuur 3.* Proces Model van HRM zoals weergegeven in Leisink en Boselie (2014, p. 22)

Samenvattend is het dus van belang om deze kennis, met betrekking tot de invloed van percepties van werknemers op het beleid en de uitvoering daarvan, mee te nemen om het gewenste gedrag van schoolleiders effectief te kunnen concretiseren. Er kan gesteld worden dat niet enkel het handelen van een leidinggevende een grote invloed heeft op het presteren van een werknemer maar dat ook de perceptie van de werknemer op dit handelen, van belang is.

#### *Ondersteunen van leerkrachten: context specifieke inzichten*

Bovenstaande inzichten zijn gebaseerd op generieke HR-theorieën, nu zal ingegaan worden op inzichten specifiek voor de onderwijssector. Schoolleiders vervullen een belangrijke rol in peoplemanagement en de ondersteuning van leraren en onderwijsleerprocessen (Leisink & Boselie, 2014). En aangezien het belangrijk is dat docenten de bekwaamheden, die benodigd zijn bij het realiseren van brede onderwijskwaliteit, bezitten of kunnen ontwikkelen ligt hier ook een belangrijke taak voor het toepassen van verschillende ondersteunende hr-praktijken geboden door schoolleiders.

Nu zal kort uiteengezet worden welke HR-praktijken schoolleiders in kunnen zetten om professioneel gedrag van leerkrachten te faciliteren.

Het stimuleren van professioneel gedrag van docenten is het beoogde middel om verbeterde prestaties in het onderwijs te bereiken. Er zijn vele beschrijvingen van professionalisering in de context van docenten en het primair onderwijs te vinden. Ze variëren vooral op inhoudelijke aspecten, zoals de wijze waarmee professionalisering wordt bereikt. Desimone (2009) spreekt op basis van verschillende onderzoeken van een consensus en stelt dat professionalisering van docenten wordt bereikt door een proces dat gevormd wordt door het bieden van mogelijkheden voor opleiding en ontwikkeling. Volgens haar kan dit op verschillende wijzen uitgevoerd worden. Ze noemt bijvoorbeeld het organiseren van bijeenkomsten om interactie en discussie tussen leerkrachten te stimuleren of het observeren van expert docenten. Volgens Desimone (2009) is het professionaliseren van docenten de sleutel tot hervormingen in onderwijs en leren waardoor het essentieel is dat dit op de beste wijze vorm gegeven wordt. Verder stelt zij dat als er gebruik gemaakt zou worden van deze benadering men in de toekomst het dichtst bij de beste 'practice' kan komen van professionalisering en hiermee de voordelen voor leraren en leerlingen gemaximaliseerd zouden kunnen worden. Desimone (2009) spreekt echter van professionalisering van leerkrachten waarbij een focus ligt op de reguliere vakken in het onderwijs. In de huidige studie wordt verder gekeken dan dit en richten we ons daarom op literatuur die specifiek ingaat op het realiseren van bredere prestaties in onderwijs.

Zoals eerder genoemd bestaat er op dit moment nog geen wetenschappelijke fundering voor brede onderwijskwaliteit. Een theoretisch concept wat er enigszins op lijkt is 21st century skills. Wanneer men zich wil verdiepen in de wetenschappelijke kennis over het ondersteunen van leerkrachten op het gebied van brede onderwijskwaliteit kan het best gekeken worden naar de bestaande inzichten met betrekking tot 21st century skills. Schleicher (2012) concludeert op basis van verschillende onderzoeken van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) dat naast het bieden van ontwikkelings- en opleidingsmogelijkheden, voor zowel leerkrachten als schoolleiders, schoolleiders ook andere vormen van ondersteuning kunnen bieden. Als schoolleiders zorgen voor voldoende autonomie zouden ze schoolplannen gericht op 21st century skills kunnen aanpassen op lokale behoeften waardoor de grootste effectiviteit bereikt kan worden.

Schleicher (2012) noemt hierbij dat het essentieel is om de juiste data uit de externe omgeving te verkrijgen en te gebruiken om goede schoolplannen te kunnen schrijven. Daarnaast is het volgens hem bevorderlijk om teamwerk onder leerkrachten te promoten. Schoolleiders kunnen bij recruitment ook een belangrijke rol spelen door te zoeken naar een match tussen de school en kandidaten gebaseerd op 21st century skills. Als laatste wordt door Schleicher (2012) het opbouwen van netwerken tussen scholen genoemd om innovatie te verspreiden en stimuleren. Dit zou ook ondersteunend kunnen zijn aan het verbeteren van curricula en het ondersteunen van professioneel gedrag. Een belangrijk instrument ontbreekt echter nog in dit rijtje: het beoordelen van prestaties van leerkrachten.

*Beoordelen van professioneel gedrag gericht op brede onderwijskwaliteit*

Uit de bestaande literatuur wordt duidelijk dat er nog geen gevalideerde schaal is ontwikkeld voor dit concept. Brede onderwijskwaliteit kan gezien worden als een prestatie van leerkrachten, echter is er nog geen betrouwbaar meetinstrument ontwikkeld om dit te kunnen beoordelen (Onderwijsraad, 2014). Er zijn enkele initiatieven op nationaal en internationaal niveau geweest om competenties die onder 21st century skills vallen, op te nemen in beoordelingsinstrumenten, zoals Definition and Selection of Competencies Programme (DeSeCo), echter deze staan nog in de kinderschoenen en nog belangrijker: ze nemen niet alle elementen die eronder zouden moeten vallen mee in hun benadering (Voogt & Roblin, 2012). Voordat een dergelijk meetinstrument ontwikkeld wordt is het van belang om inzichtelijk te maken over welke bekwaamheden leerkrachten en schoolleiders moeten beschikken om brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren.

*Huidige visie op bekwaamheden van schoolleiders*

Om een kader te kunnen schetsen voor het benodigde professioneel gedrag van schoolleiders om brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren zal nu bekeken worden welke bekwaamheden vereist zijn bij de reguliere visie, gericht op prestaties in basisvakken als taal en rekenen, op onderwijs.

Uit het overzicht van verschillende onderzoeken dat Leithwoord en Jantzi (2005) hebben opgesteld blijkt dat transformationeel leiderschap, dat een significant effect heeft op de prestaties van leerlingen en toewijding in de school, bestaat uit vier componenten. Het gaat volgens hen om het aansturen (het geven van richting aan visie en doelen), het ondersteunen van medewerkers, het herorganiseren van de organisatie en het geheel van transactioneel management. Bij deze laatste component kan gedacht worden aan het belonen en straffen van medewerkers, actief leiderschap en managementpraktijken gericht op het organiseren van personeel, overzicht en toezicht houden. Deze effecten werden gemedieerd door een aantal variabelen zoals de cultuur van de school, toewijding van leerkrachten en tevredenheid met het werk. Ook Waslander, Dückers en Van Dijk (2012) hebben een zevental competenties opgesteld, echter specifiek voor het schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs. Deze variëren van professionele ontwikkeling van medewerkers stimuleren en strategisch omgaan met de omgeving tot visie, curriculum en instructie.

Vanuit het onderwijsveld zijn ook een aantal bekwaamheden opgesteld als vereist voor het goed algemeen functioneren van een schoolleider. Het Schoolleidersregister PO heeft in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in 2012 een competentieprofiel van schoolleiders in het primair onderwijs opgesteld. Zij hebben vijf competenties opgesteld die een schoolleider in het primair onderwijs zou moeten bezitten. Het gaat volgens hen om visie-gestuurd werken, in relatie staan tot de omgeving, vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid, hanteren van strategieën t.b.v. samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus en hogere orde denken.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat een aantal elementen zowel vanuit de wetenschap als vanuit het veld als van belang gezien worden. Het werken vanuit een visie, het ondersteunen van medewerkers op verschillende wijzen (bijvoorbeeld door ontwikkeling te stimuleren) en het (her)ontwerpen van de organisatie zijn overkoepelende elementen in beide kaders. Het gaat hier echter om bekwaamheden vanuit een reguliere kijk op onderwijs. Er is nog niet bekend wat een bredere visie op onderwijs vraagt van het schoolleiderschap.

#### *Professioneel gedrag van schoolleiders via AMO-bundels*

Om het professioneel gedrag van schoolleiders specifiek voor brede onderwijskwaliteit te kunnen duiden zullen in dit onderzoek de theoretische inzichten gebaseerd op het AMO-model en verschillende praktijken gericht op het ondersteunen en bevorderen van gedrag van leerkrachten gecombineerd worden. Om het professioneel gedrag van schoolleiders te kunnen specificeren in concrete gedragingen zal er gebruik gemaakt worden van ‘AMO-bundels’.

Dit zijn bundels van ondersteunende HR-praktijken, die een schoolleider kan bieden aan zijn personeel om een prestatie als brede onderwijskwaliteit te bewerkstelligen (Knies & Leisink, 2014). Volgens Kepes en Delery (2007) leiden HR-systemen, met praktijken die op elkaar afgestemd zijn en een interne ‘fit’ hebben zoals AMO-bundels, tot betere prestaties dan de som van de individuele HR-praktijken. Deze bevinding ondersteunt de keuze voor het gebruik van AMO-bundels bij het onderzoeken van brede onderwijskwaliteit. Voorbeelden van praktijken gericht op bekwaamheid kunnen zijn selectieve recruitment en selectie, training en ontwikkeling. Praktijken gericht op motivatie kunnen bijvoorbeeld prestatiebeoordeling, prestatiebeloning, coaching en interne promotiemogelijkheden zijn. Als laatste, praktijken gericht op het creëren van gelegenheid includeren autonomie, taakverrijking, zelfgestuurd teamwerk, communicatie en decentralisatie van besluitvorming.

Samenvattend kan aan de hand van bovengenoemde literatuur met betrekking tot het professioneel gedrag van schoolleiders bij het realiseren van brede onderwijskwaliteit een aantal inzichten van belang worden genoemd. Ten eerste is duidelijk geworden dat de schoolleider als direct leidinggevende een belangrijke rol speelt bij het realiseren van brede onderwijskwaliteit als prestatie van leerkrachten. Ten tweede blijkt het van belang te zijn dat een schoolleider aan zijn personeel het gevoel kan geven dat zij ondersteund worden door het HR-beleid en de uitvoering daarvan. Ten derde zijn inzichten verkregen hoe dit HR-beleid invulling zou kunnen krijgen. Schoolleiders kunnen bijvoorbeeld ontwikkelings- en opleidingsmogelijkheden bieden, schoolplannen opstellen die aangepast zijn op de lokale behoeften en gefundeerd zijn op lokale data of netwerken opbouwen tussen verschillende scholen om zo van elkaar te kunnen leren. Bij recruitment van nieuwe leerkrachten is het van belang dat zij zorgen voor een match tussen behoeften van kandidaat en school.

Er zijn echter nog geen gevalideerde meetinstrumenten ontwikkeld om hen te helpen bij het beoordelen van brede onderwijskwaliteit op basisscholen. Het laatste inzicht, heeft betrekking op de wijze waarop professioneel gedrag geduid zou kunnen worden. AMO-bundels vergroten de effectiviteit van HR-beleid ten opzichte van het gebruik van ‘losse’ HR-praktijken (Kepes & Delery, 2007). Bovenstaande inzichten resulteren in de volgende verwachting:

*Hypothese 1: Professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders is positief gerelateerd aan professioneel gedrag van leerkrachten.*

## **2.2 Professioneel gedrag van leerkrachten**

Om brede onderwijskwaliteit te kunnen bewerkstelligen is de aanpak en werkwijze van een leerkracht van uiterst belang. Brede onderwijskwaliteit, in de vorm van specifieke normen en waarden van een kind zoals verantwoordelijkheid nemen of een onderzoekende rol aannemen, is in feite een deel van de prestatie die een leerkracht levert.

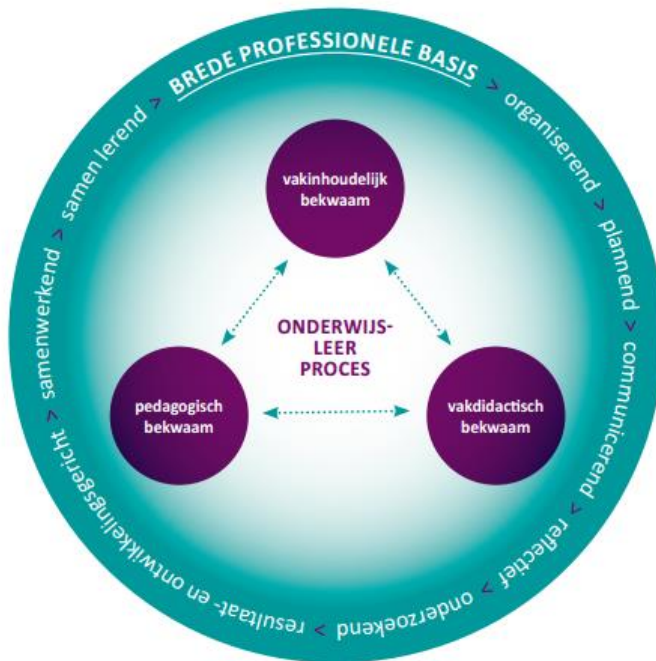
In deze paragraaf zullen de bestaande theoretische inzichten met betrekking tot professioneel gedrag van leerkrachten gericht op het realiseren van brede onderwijskwaliteit besproken worden. Nu evident is geworden dat leerkrachten net zoals andere werknemers prestaties leveren en om die te kunnen leveren in bepaalde behoeftes voorzien moet worden, zal gefocust worden op wat een leerkracht moet kunnen bieden om brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren.

### *Bekwaamheden van leerkrachten*

Zoals in de vorige paragraaf eerst naar de verwachte bekwaamheden van schoolleiders vanuit een reguliere visie werd gekeken, zullen nu eerst de bekwaamheden voor algemeen professioneel gedrag van leerkrachten onder de loep genomen worden. De bepalende autoriteit op dit gebied is de Onderwijscoöperatie die in Nederland wettelijk een aantal bekwaamheden heeft vastgelegd waar leerkrachten in het primair onderwijs aan moeten voldoen. De Onderwijscoöperatie (2014) onderscheidt een drietal componenten in de verantwoordelijkheden en bekwaamheden van een leerkracht. De eerste component is vakinhoudelijke bekwaamheid. De leraar is verantwoordelijk voor de inhoud van zijn onderwijs en kan een goede inschatting maken van welke stof hij moet selecteren en geschikt is voor zijn leerlingen. Een leraar houdt zijn vakkennis en –kunde actueel. De tweede component is vakdidactische bekwaamheid. De leraar is in staat de vak-inhoud leerbaar te maken voor zijn leerlingen en te vertalen naar leerplannen of leertrajecten. De derde en laatste component van bekwaamheid is pedagogische bekwaamheid. Dit heeft betrekking op de verantwoordelijkheid van de leraar om een veilige, ondersteunende en stimulerende leeromgeving te creëren voor zijn leerlingen. Hij draagt bij aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen.

Het gaat hier ook om burgerschapsvorming en de ontwikkeling van de leerling tot een zelfstandige en verantwoordelijke volwassene.

In *Figuur 4* worden deze bekwaamheden samengebracht en het belang van deze combinatie als brede professionele basis onderstreept. Nu een algemeen kader geschetst is zullen de benodigde bekwaamheden van leerkrachten specifiek voor brede onderwijskwaliteit bekeken worden.



*Figuur 4.* Schematische weergave van de drie bekwaamheden van een leraar (Onderwijscoöperatie, 2014).

#### *Bekwaamheden specifiek voor brede onderwijskwaliteit*

De net beschreven bekwaamheden worden ook onderstreept door de OECD (2012). Deze stelt dat het belangrijk is dat een leerkracht zijn vak goed kent, weet hoe hij dit kan overbrengen op zijn leerlingen en inzicht heeft in de motivatie, emoties en levens van leerlingen buiten het klaslokaal. Om helder te krijgen wat het realiseren van 21st century skills vraagt van leerkrachten zal gefocust worden op de derde bekwaamheid: pedagogische bekwaamheid. Hiermee draagt de leerkracht bij aan de sociaal- en emotionele ontwikkeling en burgerschapsvorming van zijn leerlingen. Welk gedrag vertoont een leerkracht precies om brede onderwijskwaliteit te kunnen bewerkstelligen? Als eerste moet vastgesteld worden dat er nog nauwelijks literatuur is met betrekking tot het realiseren van brede onderwijskwaliteit en het bijbrengen van 21st century skills (Voogt & Roblin, 2012).



De bestaande inzichten die aan dit onderwerp gerelateerd kunnen worden zullen nu besproken worden. De Onderwijsraad (2014) stelt dat scholen en leraren een belangrijke rol spelen in het ‘vormend onderwijs’. Leraren hebben volgens hen een centrale rol in het aanreiken van kennis en normen en laten normen en waarden zien in hun handelen.

Volgens Gordon, Halasz, Krawczyk, Leney, Michel, Pepper, Putkiewicz, & Wiśniewski (2009) verandert het huidige onderwijssysteem van een leraar-gecentreerde naar een leerling-gecentreerde situatie. Volgens hen is het de taak en verantwoordelijkheid van de leerkracht om de leerling te faciliteren in het bijbrengen van 21st century skills. Zij stellen dat leerkrachten manieren zullen moeten vinden om deze vaardigheden op de eerste plaats te integreren in het curriculum en op de tweede plaats voorbeeldgedrag te vertonen om dit te kunnen leren aan kinderen. Dit laatste betekent dat zij deze competenties dus ook zelf moeten bezitten. Ananiadou en Claro (2009) vonden in hun onderzoek, in opdracht van de OECD, dat de meeste onderzochte landen het bijbrengen van 21st century skills niet als apart vak in hun standaard curriculum opnemen maar het proberen te integreren in hun curriculum. Opvallend is echter dat uit dit onderzoek bleek dat er in Nederland geen richtlijnen zijn op nationaal niveau voor het implementeren van 21st century skills in het curriculum van basisscholen, waar andere (Europese) landen hier verder mee zijn. Scholen in Nederland worden hierin grotendeels vrij gelaten om hun eigen beleid te kiezen. Hierdoor zijn er echter ook nog geen beoordeling- en evaluatie richtlijnen voor dit concept. In Singapore heeft het Ministerie van Onderwijs (OECD, 2012) een concreet model opgesteld met de benodigde competenties van leerkrachten in het kader van 21st century skills. Dit model wordt meegenomen in dit theoretisch kader omdat het één van de eerste theoretische modellen is die beschrijft wat het van leerkrachten vergt om kinderen te onderwijzen met een focus op 21st century skills. In *Tabel 1* worden deze vaardigheden opgesomd. Het model, ‘V3SK Model of Teacher Education’, is gebaseerd op drie waarden paradigma’s: Leerling-gecentreerdheid, leerkracht identiteit en dienstverlening aan de samenleving. Onder leerling-gecentreerde waarden vallen zaken als: empathie, het geloof dat alle kinderen kunnen leren, toewijding om bij ieder kind de potentie te ontwikkelen en het waarderen van diversiteit. Onder leerkracht identiteit worden waarden verstaan als: een onderzoekende rol aannemen, passie tonen en ethisch verantwoord zijn. Dienstverlening aan de samenleving wordt gezien als: sociale verantwoordelijkheid. De gevraagde vaardigheden worden op basis van bovengenoemde bronnen beschreven in *Tabel 1*.

Tabel 1. Benodigde vaardigheden van leerkrachten volgens V3SK Model zoals weergegeven in Schleicher (2012).

---

**‘Skills of the 21st Century Teaching Professional’**

---

Reflecteren en toepassen van denkstrategieën  
Pedagogische vaardigheden  
Peoplemanagement vaardigheden  
Administratieve en management vaardigheden  
Communicatie vaardigheden  
Faciliterende vaardigheden  
Technologische vaardigheden  
Innovatie en ondernemers vaardigheden  
Sociale- en emotionele intelligentie

---

Hoewel in bovenstaand model beschrijvingen worden gegeven van vaardigheden die leerkrachten moeten bezitten, blijven dit slechts globale aanduidingen. Zo wordt pedagogische vaardigheden genoemd, maar blijft onduidelijk welke indicatoren of doelstellingen hieraan gekoppeld zouden kunnen worden. Er ontbreken concrete aanduidingen met betrekking tot de benodigde vaardigheden van leerkrachten.

*Prestaties in verschillende contexten: vanuit gezamenlijkheid naar brede onderwijskwaliteit*

Een benadering die meegenomen moet worden in het verkennen van de theoretische inzichten rondom professioneel gedrag van leerkrachten zijn de verschillende contexten waar prestaties van leerkrachten in plaats vinden. Runhaar, Sanders en Slegers (2009) benoemen drie niveaus van functioneren in het primair onderwijs: taak, team en organisatie. Met taakniveau wordt bedoeld de individuele prestatie die een leerkracht levert. Runhaar et al. (2009) wijzen naast individuele prestatie op het belang van de rol van team en gehele organisatie. Volgens hen kunnen leerkrachten betekenis geven aan onderwijsconcepten door deze te delen via interactie met anderen. Zij stellen dat leerkrachten aan gedeelde betekenisgeving kunnen werken door te discussiëren met collega's over hoe een onderwijsconcept, zoals brede onderwijskwaliteit, te interpreteren is en hoe onderliggende principes aan de dagelijkse praktijk te relateren zijn. Naast teamniveau pleiten Runhaar et al. (2009) ook voor aandacht voor onderwijsconcepten op organisatieniveau. Zij stellen dat naarmate een leerkracht een concept vaker tegenkomt in het werk en ermee geconfronteerd wordt, bijvoorbeeld tijdens vergaderingen en functioneringsgesprekken, hoe groter de kans is dat het concept geïntegreerd wordt in het werk en serieus genomen worden. Als het concept op organisatieniveau terugkomt, heeft dit een groot positief effect op de implementatie van het concept door leerkrachten.

Een aantal zaken zijn duidelijk geworden na het in overzicht brengen van de bestaande inzichten met betrekking tot het benodigde professioneel gedrag van docenten bij brede onderwijskwaliteit. Ten eerste zijn er nog geen heldere richtlijnen of beoordelingskaders in Nederland voor de bekwaamheden van leerkrachten benodigd bij het realiseren van brede onderwijskwaliteit. In andere landen bestaan deze richtlijnen wel, maar ook daarbij blijft het onduidelijk wat er concreet van de leerkracht gevraagd wordt. Ten tweede kan gesteld worden dat er een verbrede prestatie wordt verwacht van leerkrachten. Zij zullen bepaalde vaardigheden moeten ontwikkelen en voorbeeldgedrag moeten vertonen om dit over te kunnen brengen op hun leerlingen. Als laatste is het belangrijk dat er naar prestaties van brede onderwijskwaliteit wordt gekeken vanuit verschillende contexten binnen de school: die van individuele, team- en organisatieprestaties. Hoewel nog niet concreet is gemaakt in de context van Nederlands primair onderwijs welke bekwaamheden benodigd zijn voor het realiseren van brede onderwijskwaliteit, kan wel op basis van bovenstaande inzichten de verwachting uitgesproken worden dat leerkrachten een effect hebben op de brede onderwijskwaliteit voor hun leerlingen. Dit resulteert in de volgende verwachting:

*Hypothese 2: Professioneel gedrag van leerkrachten is positief gerelateerd aan brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen.*

### **2.3 21st Century skills**

Als laatste zal nu inhoudelijk in gegaan worden op het concept ‘brede onderwijskwaliteit’. Zoals eerder genoemd is er op dit moment nog geen bestaande term in de wetenschap die volledig de lading ‘brede onderwijskwaliteit’, zoals hij in dit onderzoek gehanteerd wordt, dekt. Het concept ‘21st century skills’ overlapt echter het meest met de elementen die genoemd worden bij brede onderwijskwaliteit in documenten afkomstig van verschillende instanties zoals de Onderwijsraad en Onderwijscoöperatie. De organisatie waar dit onderzoek plaats zal vinden, IRIS VCO, hanteert een eigen concept om hetzelfde principe te implementeren, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk. Het gaat hier om de ‘Wijze Wereldburger’ en de belangrijkste elementen, die overeen komen met 21st century skills zijn: cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling, verantwoordelijkheid nemen, een onderzoekende houding aannemen en een positieve bijdrage leveren aan omgeving (Strategische ontwikkelingen IRIS VCO, 2015).

#### *Definiëren van 21st century skills*

Volgens Voogt en Roblin (2012) worden in de literatuur verschillende termen gebruikt om globaal hetzelfde concept aan te duiden. Het gaat dan om termen als ‘lifelong learning competences’, ‘key competences’ en ‘21st century skills and learning’. Ze duiden allen concepten aan die gerelateerd zijn aan de benodigde competenties en de verschillende methodes daaraan gerelateerd om te kunnen leren in de 21 eeuwse samenleving.

Zij besloten om te kiezen voor de term *21st century skills* omdat deze term, volgens hen, steeds meer wordt geadopteerd in de literatuur en wetenschap. Voogt en Roblin (2012) onderzochten acht verschillende modellen en definities van 21st century skills om inzicht te kunnen verkrijgen in wat dit concept precies inhoudt. De elementen van 21st century skills die in alle modellen genoemd werden zijn: samenwerking, communicatie, ICT geletterdheid en specifieke sociale- en culturele vaardigheden, ook wel burgerschap genoemd. Elementen die in de meeste modellen genoemd werden zijn: creativiteit, kritisch denken, probleem oplossend vermogen en de capaciteit om relevante en kwalitatief hoogwaardige producten te ontwerpen. In *Tabel 2* is een overzicht te zien van alle concepten die volgens hen onder de term 21st century vallen.

Ananiadou en Claro (2009) onderzochten in opdracht van de OECD in welke mate 21st century skills opgenomen zijn in het onderwijssysteem van verschillende landen over de wereld. De conceptualisering van 21st century skills die zij gebruiken is gebaseerd op twee modellen: DeSeCO en Programme for International Student Assessment (PISA). Volgens Ananiadou en Claro (2009) zijn de concepten die vallen onder 21st century skills te verdelen in drie dimensies. Deze drie dimensies zijn informatie, communicatie en ethiek en sociale impact. Deze dimensies zijn elk weer te verdelen in twee sub-dimensies. De eerste dimensie, informatie, heeft betrekking op onderzoeksvaardigheden en vaardigheden bij het oplossen van problemen. ICT-vaardigheden zijn hier in de praktijk veelal aan gekoppeld. Echter is belangrijk om te vermelden dat Ananiadou en Claro (2009) stellen dat 21st century skills belangrijk zijn in de kennis samenleving maar dat het gebruik van ICT geen vereiste is in dit concept. De tweede dimensie, communicatie, bestaat uit twee sub dimensies: *effectieve communicatie* en *communicatie gericht op ethiek en sociale impact*. Effectieve communicatie gaat om samenwerking. De laatste dimensie, ethiek en sociale impact, bestaat uit *sociale verantwoordelijkheid*, waaronder kritisch denken, verantwoordelijkheid en beslissingen maken valt, en *sociale impact*: reflectie en het ontwikkelen van bewustzijn van impact die kinderen hebben op hun omgeving.

Volgens Voogt en Roblin (2012) zijn de verschillen tussen de modellen van 21st century skills die zij geanalyseerd hebben vooral te wijten aan de wijze waarop elementen gecategoriseerd en gegroepeerd waren en het belang dat aan de verschillende elementen werd gehecht. Zo verschilden de kernelementen tussen een aantal modellen, in sommige modellen stond bijvoorbeeld ICT geletterdheid centraal voor 21st century skills.

Bij IRIS VCO is ICT geletterdheid niet opgenomen in het concept (Wijze Wereldburger) dat onderzocht zal worden. Hier wordt op een andere wijze aandacht aan gegeven, door gepersonaliseerd leren en de Steve Jobs school. Daarom is besloten om dit element buiten overweging te laten in het onderzoek.

In *Tabel 2* is een overkoepelend model opgesteld om de eerder genoemde definities van 21st century skills, van Voogt en Roblin (2012) en Ananiadou en Claro (2009) samen te voegen tot één conceptueel model met verschillende dimensies, zodat de 21st century skills vanuit een breder perspectief bekeken kunnen worden.

*Tabel 2.* Conceptueel model van 21st century skills volgens Ananiadou en Claro (2009) & Voogt en Roblin (2012)

<i>Ananiadou &amp; Claro (2009)</i>		<i>Voogt &amp; Roblin (2012)</i>
<b>Dimensies 21st century skills</b>	<b>Sub dimensies</b>	<b>Concrete vaardigheden</b>
1. Informatie	- Informatie als bron: - Informatie als product:	Probleem oplossend vermogen Creativiteit Ontwerpen van relevante en kwalitatief hoogwaardige producten
2. Communicatie	- Effectieve communicatie: - Samenwerking & interactie:	Samenwerking Communicatie
3. Ethiek en sociale impact	- Sociale verantwoordelijkheid: - Sociale impact:	Kritisch denken Sociale- en culturele vaardigheden/Burgerschap

Uit bovenstaande literatuur blijkt dat er een globaal beeld bestaat van wat onder 21st century skills, en in dit onderzoek brede onderwijskwaliteit, moet vallen. Er is echter nog geen sprake van een vaststaande definitie met duidelijk afgebakende elementen Voogt en Roblin (2012) pogen tot een consensus te komen tussen verschillende modellen en definities. Zij concluderen aan de hand van hun onderzoek echter dat er behoefte is aan een concrete operationalisatie van 21st century skills.

Aangezien dit concept betrekking heeft op kinderen variërende van 4 tot 12 jaar zou ook specifiek gemaakt kunnen worden voor verschillende leeftijdscategorieën wat de doelstellingen en indicatoren zijn in termen van kennis en vaardigheden. Dit zijn inzichten die van belang zijn om mee te nemen in een onderzoek naar brede onderwijskwaliteit.

## **2.4 Onderzoeksmodel en conclusie**

In dit theoretisch kader zijn inzichten verworven met betrekking tot brede onderwijskwaliteit en het professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders benodigd om dit te kunnen realiseren. Deze inzichten zullen nu samengevat en geïntegreerd worden.

Als de brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen uitkomst zijn van het professionele gedrag van leerkrachten, dan kan worden vastgesteld dat schoolleiders hier een grote invloed op kunnen uitoefenen (Boxall & Purcell, 2011). Schoolleiders kunnen verschillende HR-praktijken hanteren om dit effect te bereiken, mits ze zorgen voor het bieden van ontwikkelings- en opleidingsmogelijkheden, recruitment en het opbouwen van netwerken tussen scholen (Schleicher, 2012). Deze verschillende HR-praktijken kunnen geduid worden door AMO-bundels (Knies & Leisink, 2014). Het bundelen van HR-praktijken, zoals gedaan wordt met AMO-bundels, heeft een groter positief effect op prestaties dan het implementeren van individuele HR-praktijken (Kepes & Delery, 2007). Gebaseerd op de Resource Based View theorie van Barney (2001) wordt verwacht dat als er geïnvesteerd wordt in verschillende HR-praktijken, zoals het begeleiden en ondersteunen van leerkrachten, zij in staat gesteld worden om prestaties te leveren op het gebied van brede onderwijskwaliteit. Belangrijk om hier in mee te nemen is het onderscheid in prestaties dat gemaakt kan worden in individuele, team- en organisatiecontext (Runhaar et al., 2002). Hoewel in andere landen globale aanduidingen bestaan met betrekking tot het gevraagde professioneel gedrag van leerkrachten (Schleicher, 2012), zijn er in Nederland nog geen concrete aanduidingen beschikbaar van indicatoren en doelstellingen van professioneel gedrag op het gebied van brede onderwijskwaliteit. Afsluitend is aangetoond dat er in de huidige literatuur een lacune aanwezig is met betrekking tot een concrete definitie van brede onderwijskwaliteit.

Bovenstaande inzichten vormen de basis voor de onderzoeksbenadering in de huidige studie. Met als leidraad de samengestelde conceptualisering van de theorie van Voogt en Roblin (2012) en Ananiadou en Claro (2009) zal, als eerste, gezocht worden naar een concretisering van brede onderwijskwaliteit. Ten tweede zal dit onderzoek zich richten op het geven van concrete invulling aan het vereiste professionele gedrag van leerkrachten specifiek voor brede onderwijskwaliteit. Dit gedrag zal tevens gespecificeerd worden in de contexten van individuele, team- en organisatieprestaties (Runhaar et al., 2002). Als laatste zal gezocht worden naar een concretisering van professioneel gedrag van schoolleiders specifiek voor brede onderwijskwaliteit. Dit zal als aanvulling worden gezien voor generiek professioneel gedrag van schoolleiders, welke onderzocht zal worden aan de hand van AMO-bundels (Knies & Leisink, 2014).

Wanneer deze drie centrale concepten concrete invulling gekregen hebben, zullen meetinstrumenten ontwikkeld kunnen worden en aan de hand daarvan zal het mogelijk zijn om de relaties tussen de concepten te onderzoeken. Op basis van bovengenoemde theoretische inzichten over de relatie van peoplemanagement en performance (Appelbaum et al., 2000; Knies & Leisink 2014; Purcell & Hutchinson 2007) kan de volgende centrale verwachting opgesteld worden: hoe hoger de mate van ondersteuning door schoolleiders wordt ervaren door leerkrachten, via verschillende HR-praktijken, hoe beter ze het vereiste professioneel gedrag zullen kunnen tonen en daardoor brede onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen zullen kunnen realiseren. Dit resulteert in de laatste verwachting:

*Hypothese 3: Professioneel gedrag van leerkrachten medieert de relatie tussen professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders en brede onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen.*

Deze verwachting, en tevens alle eerder genoemde verwachtingen, komen samen in het conceptueel model gehanteerd in dit onderzoek. Dit wordt schematisch weergegeven in *Figuur 5*.



*Figuur 5.* Conceptueel model gehanteerd in het huidige onderzoek

### 3 METHODISCHE VERANTWOORDING

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe dit onderzoek is vormgegeven. In de eerste paragrafen zullen de onderzoeksopzet en de onderzochte organisatie en steekproef toegelicht worden. Hierna zullen beide onderzoeksfases, kwalitatief en kwantitatief, beschreven worden. Als eerste wordt de kwalitatieve fase toegelicht waarbij er aandacht is voor de methode van dataverzameling en analyse. In de daarop volgende paragraaf zal de kwantitatieve fase toegelicht worden, waarbij eveneens de methode van dataverzameling maar ook de kwaliteit van meting en de verzamelde data beschreven zal worden. Afsluitend zullen de statistische analyses toegelicht worden.

#### 3.1 Onderzoeksbenadering

In dit onderzoek werd een mixed method opzet gehanteerd. Er is gekozen voor deze opzet omdat er over dit onderwerp, brede onderwijskwaliteit en bijbehorend professioneel gedrag, nog zeer weinig theoretische kennis is. Volgens Van der Velde, Jansen & Dijkers (2013) kunnen kwantitatief en kwalitatief elkaar versterken als ze beide op het juiste moment in één en dezelfde studie worden ingezet. Zo geven zij als voorbeeld dat kwalitatief onderzoek in de beginfase van een onderzoek gebruikt kan worden om het probleem te verkennen en onderbouwing te geven aan een vragenlijst. De eerste fase van dit onderzoek is dan ook *exploratief* van aard, met het gebruik van kwalitatieve methoden. De tweede fase is *toetsend* van aard, met het gebruik van kwantitatieve methoden. In de eerste fase werden gesprekken gehouden met leerkrachten en schoolleiders om kennis te verzamelen over brede onderwijskwaliteit en het hierbij benodigde gedrag. Op basis van de data die in deze gesprekken verzameld werd, aangevuld met bestaande theoretische inzichten, werd een meetinstrument ontwikkeld om de constructen brede onderwijskwaliteit en het vereiste professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders te operationaliseren. Hierop volgend konden de geconstrueerde schalen gevalideerd worden en het onderzoeksmodel met bijbehorende hypothesen getoetst worden.

#### 3.2 Onderzoekspopulatie

Dit onderzoek werd verricht bij IRIS Vereniging Christelijk Onderwijs. Deze schoolvereniging bestaat uit veertien basisscholen in Kampen en omgeving. Er zijn circa 230 medewerkers werkzaam. Er is voor deze organisatie gekozen omdat er binnen de vereniging een grote variëteit aan scholen en docenten bestaat. Zo bevinden zich onder de scholen, naast de reguliere onderwijsmethoden, een ‘Steve Jobs school’ en een Daltonschool en zijn er zowel kleine dorpscholen als grotere scholen in een stad. Naast de variëteit die IRIS biedt voor een steekproef, bevindt deze vereniging zich beleidsmatig op een positie waarin ruimte is voor onderzoek naar brede onderwijskwaliteit. Zoals beschreven in *Introductie* werd het concept ‘wijze wereldburger’ onder de scholen geïntroduceerd net voor het onderzoek plaats vond.



Hierdoor was er een proces van bewustwording in gang gezet over het bijdragen aan leren van specifieke normen en waarden bij kinderen door leerkrachten en schoolleiders. Dit maakte de scholen en leerkrachten van IRIS VCO zeer geschikt om deel te nemen aan een onderzoek naar brede onderwijskwaliteit.

### **3.3 Kwalitatieve onderzoeksfase**

Bij de verdere beschrijving van de methoden zullen de twee methoden gehanteerd in dit onderzoek, kwalitatief en kwantitatief, apart beschreven worden. Als eerste de exploratieve fase, het kwalitatieve onderzoek en daarna als tweede de toetsende fase, het kwantitatieve onderzoek.

#### Procedure en selectie

Het doel van deze kwalitatieve fase was om data te verzamelen om de concepten ‘brede onderwijskwaliteit en het bijbehorende ‘professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders te operationaliseren. Ter voorbereiding van de interviews en om een beeld te vormen van de dagelijkse praktijk is de onderzoeker twee dagen meegelopen met twee schoolleiders. De focus van het meelopen lag op het bijwonen van verschillende contactmomenten tussen schoolleider en leerkrachten en het werk van een schoolleider. Zo heeft de onderzoeker verschillende teamvergaderingen, vergaderingen met intern begeleiders en zelfs contact tussen schoolleider en leerlingen kunnen bijwonen.

Bij het selecteren van de scholen voor het kwalitatieve deel van dit onderzoek is gelet op het ondervangen van de diversiteit tussen de verschillende scholen binnen IRIS VCO. Zo zijn er leerkrachten en schoolleiders van twee kleine dorpsscholen en van twee grotere scholen gelegen in een stad gesproken. De teamgrootte varieerden van 5 tot 28 medewerkers op de verschillende scholen. De scholen onderscheidden zich daarnaast in onderwijsmethoden, van regulier onderwijs tot Dalton onderwijs en minder reguliere methoden, zoals de Steve Jobs methoden.

In deze eerste fase van het onderzoek werden vier focusgroepen met in totaal twintig leerkrachten en vier semigestructureerde interviews met de vier schoolleiders van de desbetreffende scholen afgenomen. Beide gespreksvormen zullen nu apart besproken worden.

#### Focusgroepen

Er werd gekozen voor focusgroepen omdat deze wijze van dataverzameling, een groepsinterview, bedoeld is om de opinie van een aantal mensen te verkrijgen over een bepaald onderwerp (Madill & Gough, 2008). Het doel van focusgroepen is het onderzoeken van percepties, emoties, attitudes en ideeën die respondenten hebben over een specifiek onderwerp. Het is dan ook gebruikelijk om deze gespreksvorm te gebruiken om te onderzoeken wat er in een meetinstrument gevraagd zou moeten worden over een specifiek onderwerp (Goodwin, 2010).

Dit maakte focusgroepen uitermate geschikt voor het onderzoeken van brede onderwijskwaliteit en zo werd ook de mogelijkheid gecreëerd om docenten van verschillende ‘bouwen’ op de basisschool te spreken. De uiteindelijke samenstelling van de focusgroepen was gevarieerd. Bij het selecteren van leerkrachten voor de focusgroepen is gelet op het betrekken van verschillende ‘bouwen’ in het primair onderwijs. Zo was het streven om zowel de onder-, midden- en bovenbouw leerkrachten te betrekken in focusgroepen. Dit zou het meeste inzicht moeten geven in brede onderwijskwaliteit op verschillende niveaus in het primair onderwijs (Voogt & Roblin, 2012). In drie van de vier focusgroepen is het daadwerkelijk gelukt om van alle bouwen verschillende leerkrachten te spreken.

Focusgroepen bestaan doorgaans uit zes tot twaalf deelnemers, die als homogene participanten gezien zouden kunnen worden (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996). Bij de focusgroepen in dit onderzoek varieerde dit aantal van vier tot negen leerkrachten per gesprek. Bij één school waren er op het ingeplande moment slechts twee docenten beschikbaar en werd met hen een groepsinterview gehouden. De gesprekken gingen over welke normen, waarden en gedrag leerkrachten bij brede onderwijskwaliteit vonden behoren, welk professioneel gedrag zij konden vertonen om dit te realiseren en hoe de schoolleider hen hierbij konden ondersteunen via peoplemanagement. Voorafgaand aan de focusgroepen is een draaiboek opgesteld. In het draaiboek zijn open vragen en aanvullende vragen om door te kunnen vragen opgesteld. Een voorbeeld hiervan is: “Wat leren kinderen naast alle standaardvakken zoals rekenen en taal op de basisschool aan normen en waarden? Welke normen en waarden precies?”. Het volledige draaiboek is terug te lezen in *Bijlage 2*.

De focusgroepen werden geleid door één onderzoeker die tijdens de gesprekken naar overeenstemming zocht bij de concepten brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders. De focusgroepen werden opgenomen met een voicerecorder, hier werd voor aanvang van het gesprek toestemming voor gevraagd aan de respondenten. Daarnaast maakte de onderzoeker aantekeningen tijdens het gesprek, deze werden tevens gebruikt om tussentijdse samenvattingen te kunnen geven. Alle focusgroepen zijn afgenomen in rustige omgevingen. In drie van de vier gevallen vonden de gesprekken in de personeelsruimte plaats. Op één school vond het gesprek plaats in een klaslokaal. Voorafgaand aan het gesprek werd benadrukt dat de besproken informatie als vertrouwelijk behandeld en geanonimiseerd zou worden door de onderzoeker. De onderzoeker heeft inleidende vragen gesteld aan het begin van het gesprek om een veilige en ontspannen sfeer te creëren.

### Semigestructureerde interviews

Naast de focusgroepen zijn er vier interviews met schoolleiders afgenomen. Interviews waren in dit geval de meest geschikte keuze omdat de schoolleiders vrij konden praten over brede onderwijskwaliteit, welk gedrag van leerkrachten hierbij vereist was en wat zij zelf konden doen om hun personeel hierbij te ondersteunen.

Deze gespreksvorm biedt namelijk de mogelijkheid om de gespreksonderwerpen veelomvattend te laten zijn en zeer gedetailleerde informatie te kunnen achterhalen (Goodwin, 2010). Er is gekozen voor semigestructureerde interviews zodat de vragen die gesteld werden van tevoren opgesteld konden worden maar er wel ruimte was om van deze vragen af te wijken of door te gaan op interessante zijpaden die door de geïnterviewde werden ingeslagen tijdens het interview. Er was dan mogelijkheid tot doorvragen en dieper ingaan op de materie (Van der Velde et al., 2013). Dit heeft kunnen leiden tot inzichten met betrekking tot brede onderwijskwaliteit en het bijbehorende professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders (zie *Kwalitatieve resultaten*).

Voor de semigestructureerde interviews is vooraf een topiclijst opgesteld. Hier stonden dezelfde drie onderwerpen centraal als bij de focusgroepen, brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders. Er zijn vooraf open vragen geformuleerd met aanvullende vragen om eventueel door te kunnen vragen wanneer dit nodig was. Een voorbeeld hiervan is: “Kunt u een beschrijving geven van de ondersteuning die u aan leerkrachten geeft op het vlak van brede onderwijskwaliteit?”. De volledige topiclijst is in *Bijlage 1* te lezen. Naast de vooraf opgestelde topiclijst werd ook op niet genoemde topics doorgevraagd aan de hand van de sensitizing topics lijst gebaseerd op literatuur over generieke peoplemanagement theorie. Het overzicht van sensitizing topics is terug te vinden in *Bijlage 3*. Alle interviews zijn gehouden in het kantoor van de desbetreffende schoolleider. Wederom werd voorafgaand aan het gesprek benadrukt dat de besproken informatie als vertrouwelijk behandeld en geanonimiseerd zou worden door de onderzoeker. Bij drie van de vier interviews werd het gesprek eenmaal onderbroken door een telefoongesprek met een ouder. Dit duurde echter nooit langer dan één of twee minuten. Bij twee van de interviews werd het gesprek kort onderbroken doordat een collega de kamer binnen liep. Deze onderbrekingen waren zeer kort maar zouden mogelijk van invloed kunnen zijn geweest op de antwoorden van de schoolleiders.

#### Analyse van semigestructureerde interviews en focusgroepen

De focusgroepen en semigestructureerde interviews zijn op dezelfde wijze geanalyseerd en daarom zal dit gezamenlijk besproken worden. De focusgroepen en interviews zijn volledig getranscribeerd met behulp van een website genaamd oTranscribe. Deze website maakt het mogelijk om binnen één beeldscherm zowel de audio opnames af te luisteren als de gesproken tekst te transcriberen.

De transcripties van de semigestructureerde interviews zijn per e-mail naar de desbetreffende schoolleider gestuurd om te controleren of dit een juiste weergave was van het gesprek, ook wel membercheck genoemd (Boeije, 2014). De transcripties zijn in verschillende fases gecodeerd en geanalyseerd. De transcripties zijn handmatig met behulp van Microsoft Word een eerste keer gecodeerd, waarbij de focus lag op het operationaliseren van brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders. Hierna zijn de transcripties een tweede keer gecodeerd met behulp van het analyseprogramma QSR Nvivo, versie 10.

In eerste instantie werd er open gecodeerd, waarbij de transcriptie zorgvuldig herlezen werd en in fragmenten werd ingedeeld. Hierna konden de fragmenten vergeleken en gecodeerd worden. De codes zijn zowel inductief als deductief opgesteld. Aangezien er weinig bekend was over brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag gericht hierop was het niet mogelijk om vooraf codes op te stellen. Zo zijn codes als ‘zelfinzicht’ en ‘eerlijkheid’ inductief opgesteld omdat leerkrachten en schoolleiders aangaven dit belangrijke elementen te vinden van brede onderwijskwaliteit. Bij de deductieve codering werd gebruik gemaakt van literatuur over 21st century skills en de bekwaamheden van leerkrachten volgens de Onderwijscoöperatie (2014) om de codes aan te vullen. Zo werd bijvoorbeeld de code ‘kritisch denken’ toegevoegd op basis van literatuur over 21st century skills.

In de volgende codeerfase, axiaal coderen, zijn de codes aangepast aan de data. Zo is er een tweedeling in de codes gemaakt bij het construct brede onderwijskwaliteit, namelijk: ‘persoonlijke vaardigheden’ en ‘vaardigheden in relatie met anderen’. Ook werden er clusters gemaakt en hoofdcodes van subcodes onderscheiden. Zo werd bijvoorbeeld de code ‘probleem oplossend vermogen’ onder ‘zelfvertrouwen’ geschaard. Ook is gecontroleerd of er geen synoniemen werden gebruikt in de codes, als dit het geval was werd voor één van de codes een keuze gemaakt. Hierdoor werden er ook drie codebomen ontwikkeld, één per construct, deze zijn te zien in *Bijlage 4*.

In de laatste codeerfase, selectief coderen, bracht de onderzoeker structuur aan aan de codes en maakte een selectie welke weergeven zou worden in *Resultaten*. Bij het selecteren van de relevante codes speelden een aantal zaken een rol. Ten eerste werden de codes die door veel respondenten genoemd werden geselecteerd, zoals ‘werken vanuit relatie met kind’ en ‘gedeelde verantwoordelijkheid’. Ten tweede werden codes geselecteerd waarop door een aantal respondenten sterke nadruk is gelegd zoals ‘relatie met leerkracht’ en ‘kwetsbaar opstellen’. Tot slot zijn codes geselecteerd waar respondenten over van visie verschilden, zoals ‘belangstelling tonen’.

### 3.4 Kwantitatieve onderzoeksfase

#### Meetinstrumenten

Nadat de concepten brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders concrete invulling hadden gekregen aan de hand van de bevindingen uit de kwalitatieve onderzoeksfase werd het mogelijk om deze te definiëren en operationaliseren. Er werden drie schalen ontwikkeld (zie hoofdstuk *Resultaten*) op basis van de data uit focusgroepen en interviews en literatuur over 21st century skills en de bekwaamheden van leerkrachten volgens de Onderwijscoöperatie.

Om het construct professioneel gedrag van schoolleiders te meten werd tevens gebruik gemaakt van de Peoplemanagement Onderwijs specifieke schaal van Leisink & Knies (forthcoming). De schaal is op te delen in drie hoofdcomponenten: *ondersteuning van directeur*, *ondersteuning van team* en *peoplemanagement*. De componenten *ondersteuning van directeur* en *ondersteuning van team* zijn beide op te delen in twee elementen: *relatie-gerelateerde ondersteuning* en *taak-gerelateerde ondersteuning*. Deze twee subschalen zijn echter nog niet gevalideerd in eerder onderzoek, maar zullen hier als meetinstrument besproken worden.

**Ondersteuning van directeur: taak-gerelateerd.** Deze variabele is gemeten aan de hand van vier items. Leerkrachten werden gevraagd om te beoordelen in welke mate zij zich ondersteund voelden in hun taak door hun directeur. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .94.

**Ondersteuning van directeur: relatie-gerelateerd.** Deze variabele is gemeten aan de hand van zeven items. Leerkrachten werden gevraagd om te beoordelen in welke mate zij zich ondersteund voelden in hun werk in de relatie met hun directeur. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .91.

**Ondersteuning van team: taak-gerelateerd.** Deze variabele is gemeten aan de hand van drie items. Leerkrachten werden gevraagd om te beoordelen in welke mate zij zich ondersteund voelden door hun directeur op het gebied van het uitvoeren van hun taak in teamverband. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .87.

**Ondersteuning van team: relatie-gerelateerd.** Deze variabele is gemeten aan de hand van zes items. Leerkrachten werden gevraagd om te beoordelen in welke mate zij zich ondersteund voelden in hun relatie met het team door hun directeur. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .83.

In lijn met Knies (2012) en naar het voorstel van Purcell & Hutchinson (2007) is het construct: *peoplemanagement* opgedeeld in twee elementen: *ondersteuning door leidinggevende* en *toepassing van hr-praktijken*. Deze elementen zijn beide onder te verdelen in twee sub componenten. Deze vier subschalen zijn in eerder onderzoek van Knies (2012) gevalideerd en zullen nu beschreven worden.

*Ondersteuning door leidinggevende* bestaat uit: *ondersteuning in dagelijks functioneren* en *ondersteuning in ontwikkeling*. Het gaat hier om het getoonde gedrag van leidinggevende specifiek gericht om medewerkers te helpen (Knies, 2012).

**Ondersteuning in dagelijks functioneren.** Deze variabele is gemeten aan de hand van vier items. Leerkrachten werd gevraagd om te beoordelen in welke mate zij zich ondersteund voelden in hun dagelijks functioneren door hun leidinggevende. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .89.

**Ondersteuning in ontwikkeling.** Deze variabele is gemeten aan de hand van vier items. Medewerkers werd gevraagd naar de mate waarin zij zich ondersteund voelden in ontwikkeling door hun leidinggevende. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .80.

De *toepassing van HR-praktijken* kan opgedeeld worden in: *ondersteuning door HR-praktijken* en *ondersteuning door maatwerkafspraken*. Het gaat hier enerzijds om de implementatie van generieke HR-praktijken en anderzijds om het maken van maatwerkafspraken met individuele werknemers (Knies, 2012).

**Ondersteuning door HR-praktijken.** Deze variabele is gemeten aan de hand van 8 items. Er werd aan medewerkers gevraagd in welke mate zij zich ondersteund voelden door de toepassing van HR-beleid. Het ging hier om de HR-praktijken: gesprekscyclus, resultaatverantwoordelijke teams, opleiding en ontwikkeling, doorstroom naar een andere functie, beoordeling, beloning, taakverlichting/taakverandering/loopbaanadvies en vitaliteit. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .91.

**Ondersteuning door maatwerkafspraken.** Deze variabele is gemeten aan de hand van 2 items. Medewerkers dienden hier aan te geven in welke mate zij zich ondersteund voelden door de afspraken die aansloten op hun persoonlijke situaties die hun leidinggevende met hen maakte. Cronbach's  $\alpha$  van deze subschaal was .68.

Items 1 tot en met 20 en items 29 tot en met 38 werden aangepast, teamleider werd hier vervangen door schooldirecteur, omdat er in deze scholen geen sprake was van een teamleider en het gedrag van schoolleiders onderzocht werd. Daarnaast werd deze schaal aangevuld met 11 items specifiek gericht op brede onderwijskwaliteit opgesteld aan de hand van de bevindingen uit de kwalitatieve onderzoeksfase. Voor alle gebruikte schalen gold dat de items gemeten werden op een 5-punts Likert schaal, waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'.

### Procedure

Na het ontwikkelen van de schalen werd een digitale enquête verspreid onder 205 medewerkers van IRIS VCO via het online programma LimeSurvey. Dit programma wordt veelvuldig gebruikt en ondersteund door de faculteit Sociale Wetenschappen en Bestuur- en Organisationswetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Voor deze methode werd gekozen zodat er een grote hoeveelheid data verzameld kon worden in een relatief korte periode. Bovendien konden de respondenten zelf bepalen wanneer en waar ze de vragenlijst invulden.

Er stond een mogelijke vergoeding tegenover de deelname. Aan de respondenten was medegedeeld door het College van Bestuur van IRIS VCO en in sommige gevallen tevens door de directie van de school dat bij een responspercentage van 60% tot 70% per school, de school €750 zouden ontvangen te besteden aan een project dat in lijn lag met één van de vier pijlers van het strategisch beleid (Strategische ontwikkelingen IRIS VCO, 2015). Bij een responspercentage van 90% tot 100% zou de desbetreffende school €1000 ontvangen ter besteding aan een project in lijn met het strategisch beleid. Alle medewerkers van IRIS, uitgezonderd schoolleiders, ontvingen een e-mail met een uitnodiging die naar de online enquête leidde. De begeleidende brief die vooraf aan het invullen van de enquête werd getoond aan de respondenten is te zien in *Bijlage 5*. Hierin werd benadrukt dat deelname aan het onderzoek vrijwillig en anoniem was en dat de gegevens enkel voor dit onderzoek gebruikt zouden worden.

### Steekproef

De enquête werd verspreid onder 205 medewerkers van IRIS VCO en was twee weken online beschikbaar. Na sluiting van de enquête bleek dat 97 medewerkers de enquête volledig ingevuld hadden, resulterend in een responspercentage van 47.3%. Daarnaast hadden 24 medewerkers hem niet volledig ingevuld. Inclusief deze medewerkers resulteerde dit in een responspercentage van 59%. Aan de hand van de opmerkingen van leerkrachten die via e-mail of het opmerkingenveld achter gelaten werden kon geen eenduidige oorzaak achterhaald worden voor het onvolledig invullen van de enquête. In sommige gevallen werd tijdnood als reden opgegeven. Het invullen van de enquête besloeg ongeveer twintig minuten, echter was in de begeleidende brief een kortere tijdsduur gecommuniceerd. Hierin stond een invultijd van circa vijf tot tien minuten aangegeven. Dit kan mogelijk van invloed zijn geweest. Een aantal respondenten gaf aan de vragenlijst niet volledig ingevuld te hebben omdat ze van mening waren dat ze hun leerlingen niet ‘allen over één kam konden scheren’ en er te grote verschillen waren binnen hun groepen. Van de 121 respondenten waren 89 respondenten leerkrachten (73.6%) en 7 respondenten intern begeleiders (5.8%). Van deze respondenten was 72.7% vrouw en 7.4% man (van 24 respondenten is echter onbekend tot welk geslacht ze behoren door onvolledige respons). Dit komt globaal overeen met het algemeen percentage werkzame mannelijke leerkrachten in het primair onderwijs dat volgens de laatste cijfers rond de 15.6% ligt (CNV, 2014). De gemiddelde leeftijd van alle respondenten was 40.67 (SD = 11.91, n = 92). Gemiddeld waren de respondenten 16.87 jaren (SD = 11.01, n = 94) werkzaam binnen het onderwijs.

### Controle variabelen

In het huidige onderzoek is gecontroleerd voor een aantal verschillende controle variabelen. Het gaat dan om geslacht, leeftijd, aantal jaren werkervaring, functie en de 'bouw' (onder, midden of boven) waarin les gegeven werd.

Er werd gecontroleerd op geslacht en leeftijd omdat bij deze steekproef bekend was dat dit niet normaal verdeeld zou zijn. Zoals eerder genoemd werken er relatief weinig mannen in het onderwijs en is bekend dat het onderwijs veruit de meest vergrijsde sector is (CBS, 2007). Er werd gecontroleerd voor het aantal jaren werkervaring omdat uit de kwalitatieve onderzoeksfase aanwijzingen kwamen dat dit mogelijk een verband zou kunnen hebben met brede onderwijskwaliteitsprestaties. Op functie werd gecontroleerd om de mogelijkheid te behouden om intern begeleiders uit de steekproef te kunnen filteren, zodat de respons enkel afkomstig zou zijn van leerkrachten. Ten slotte werd gecontroleerd op de 'bouw' waarin de leerkrachten les gaven zodat eventueel gecontroleerd kon worden op verschillen in opvatting over brede onderwijskwaliteit bij verschillende leeftijdscategorieën.

### Kwaliteit van metingen

In dit onderzoek zijn alle variabelen door dezelfde individuele respondenten beoordeeld, waardoor 'common source bias' aanwezig is. Dit zou mogelijk kunnen leiden tot een common method bias (CMB). In dit onderzoek is gepoogd dit te ondervangen door de construct validiteit van de centrale constructen te vergroten. Dit werd gedaan door in de meetinstrumenten de respondenten te vragen naar concrete en specifieke gedragingen van hun leerlingen bij brede onderwijskwaliteit, van henzelf bij professioneel gedrag van leerkrachten en van hun directeur bij professioneel gedrag van schoolleiders. Een andere potentiële bias in dit onderzoek wordt gevormd doordat professioneel gedrag van leerkrachten met zelfrapportages werd beoordeeld en niet door bijvoorbeeld hun leidinggevende. Respondenten hebben de neiging om hun eigen prestaties positiever te beoordelen dan deze in werkelijkheid zijn, ook wel *inflation bias* genoemd, deze scores zullen dus met voorzichtigheid behandeld moeten worden.

### Statistische analyses

De analyse van de data bestond uit twee fases. Eerst zijn de schalen brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleider gevalideerd. Vervolgens zijn de relaties tussen de concepten onderzocht door de toetsen van de hypothesen.

### *Constructvalidatie*

De constructvalidatie vond plaats in drie stappen. Als eerste is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op alle drie de schalen door middel van Principal Axis Factoring (PAF) met Direct Oblimin rotatie. Het doel was om zichtbaar te maken op hoeveel factoren de items van de verschillende schalen laadden.



De factoranalyse werd tevens gebruikt om de samenhang tussen de items te controleren, omdat het van belang was dat de items voldoende correleerden met elkaar. Om dit te bevestigen werd gekeken naar de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO-index), deze diende boven de .50 te zijn (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Indien een item onder deze grens scoorde, werd dit verwijderd.

Hierna volgde de tweede stap en werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de subschalen en de volledige schalen. De betrouwbaarheid van de (sub)schalen en de bijdrage van de individuele items aan de (sub)schalen) werd beoordeeld door te kijken naar de Cronbach's  $\alpha$ . Wanneer deze boven .70 was, werd deze beoordeeld als acceptabel (Nunnally, 1978). De individuele bijdrage van de items werd beoordeeld als goed wanneer de 'alpha if item is deleted' kleiner was dan de Cronbach's  $\alpha$  voor de volledige subschaal. Wanneer de betrouwbaarheid als goed werd beoordeeld kon overgegaan worden tot de derde stap. Deze bestond uit een factoranalyse (PAF met Direct Oblimin rotatie) per subschaal om te controleren of deze daadwerkelijk op één factor laadden. De (sub)schalen werden succesvol gevalideerd wanneer aan de bovengenoemde voorwaarden werd voldaan.

#### *Toetsen van hypothesen*

Na validatie van de (sub)schalen konden de hypothesen en het onderzoeksmodel getoetst worden aan de hand van de stappen beschreven in Baron & Kenny (1986) om een mediatie te toetsen. Bij de uitgevoerde regressieanalyses is gecontroleerd voor de controle variabelen. Om een mediatie aan te kunnen tonen moet volgens Baron & Kenny (1986) aan drie voorwaarden worden voldaan. Bij de eerste stap wordt een regressieanalyse uitgevoerd tussen de onafhankelijke variabele en de mediator (nu als afhankelijke variabele). In dit onderzoek is een regressieanalyse uitgevoerd om te toetsen of er een significant verband bestond tussen professioneel gedrag van schoolleiders en professioneel gedrag van leerkrachten (hypothese 1 alsmede regressie 1). Wanneer dit het geval was kon de tweede stap gezet worden: het uitvoeren van een regressie tussen de mediator en afhankelijke variabele. In dit onderzoek dus het toetsen van een eventueel significant verband tussen professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit (hypothese 2 alsmede regressie 2). Het aantonen van de significantie van deze relatie is de tweede voorwaarde. In de laatste stap wordt een regressieanalyse uitgevoerd tussen de onafhankelijke variabele, mediator en afhankelijke variabele. In deze situatie dus een regressieanalyse tussen professioneel gedrag van schoolleiders, professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit. Wanneer het effect van professioneel gedrag van schoolleiders op brede onderwijskwaliteit in significantie afnam of verdween, door het afnemen van de  $\beta$  – coëfficiënt en de p-waarde, (hypothese 3, alsmede regressie 3) kon er gesproken worden van een (partiële) mediatie.

## **4 KWALITATIEVE RESULTATEN**

In de eerste paragraaf zullen alle bevindingen, die niet onder de schalen van brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag, besproken worden. Het gaat dan om inzichten met betrekking tot de context waarin brede onderwijskwaliteit plaats vindt en welke uitdagingen dit met zich mee brengt. In de hierna volgende paragrafen van dit hoofdstuk zullen de drie concepten en de concrete invulling hiervan behandeld worden. Per concept zullen de bevindingen gebaseerd op de interviews en focusgroepen uiteengezet worden, uitmondend in een samengesteld model.

### **4.1 De praktijk van brede onderwijskwaliteit: de dagelijkse context van scholen die werken met brede onderwijskwaliteit.**

In deze paragraaf worden perspectieven van respondenten op brede onderwijskwaliteit besproken, die inzicht kunnen verschaffen en beeldvorming kunnen bevorderen rondom dit concept, verzameld in acht thema's.

#### 1. De rol van ouders bij brede onderwijskwaliteit

Alle respondenten gaven aan dat ouders een belangrijke factor vormen bij het tot stand brengen van brede onderwijskwaliteit. Het gaat dan vooral om het bereiken van een consensus met ouders met betrekking tot normen en waarden. Dit blijkt in sommige gevallen een grote belemmering te zijn doordat ouders bijvoorbeeld andere normen en waarden hanteren dan de school of soms zelfs door leerkrachten aangesproken moeten worden op ongewenst gedrag. Hierover werd gezegd:

“R5: ...omdat ze het thuis, vanuit huis misschien anders voorgedaan krijgen zeg maar. Juf kan wel zeggen dat je bijvoorbeeld niet mag schelden, maar ja.

R4: Je merkt wel dat er verschil in is. Zeg je hier je mag elkaar niet slaan, dan zegt een ouder: je slaat maar van je af.

R1: (...)En ja, als er thuis zo gepraat wordt dan kun je op school wel heel veel proberen, maar dan leeft een kind toch in twee werelden en dat is heel moeilijk.” [R1, R2, R4 & R5, leerkrachten]

Hoewel deze verantwoordelijkheid in eerste instantie op de schouders van de leerkrachten komt te liggen, bleek in een aantal gevallen dat schoolleiders zich ook geroepen voelen om hun leerkrachten hierin in bescherming te nemen door dit contact met ouders over te nemen. Hierover werd gezegd:

“...ik ving hier heel veel af en zo uit de wind heb gehouden, dat dat weer tot een stukje comfortabele rust heeft geleid bij het team. Want het spanningsveld met de ouders hoort er natuurlijk ook bij.

Eigenlijk moet ik de ouders niet overtuigen dat het goed is, dat moeten zij doen.” [R23, schooldirecteur]

## 2. De relatie met werkervaring

Twee van de geïnterviewde schooldirecteuren benadrukten het belang van de relatie tussen brede onderwijskwaliteit en het aantal jaren werkervaring dat een leerkracht heeft. Volgens hen zouden leerkrachten die langer in het onderwijs gewerkt hebben, meer zelfinzicht ontwikkelen en daarvan uit beter kunnen presteren op het gebied van brede onderwijskwaliteit. Hierover werd gezegd:

“Dat zie je wel erg, en dat is natuurlijk een leeftijdsding. Dat moet je ook ontwikkelen, maar dat is ook dat ze hun eigen functioneren afhankelijk maken van dat resultaat zeg maar, van het zichtbare resultaat.(...) mensen die gewoon veel hebben meegemaakt die worden ook wat vroeger wijs. Dat zie je ook, hè, ik bedoel dat is wel een soort bekend fenomeen. En dat is ook wel dit effect. Ik zou wel een voorstander zijn van dat mensen in het onderwijs eerst een vijf jaar maatschappelijke stage doen.”

[R21, schooldirecteur]

## 3. Keuze van thema's binnen brede onderwijskwaliteit: reactief vs. preventief

Uit vrijwel alle interviews en focusgroepen bleek dat de thema's binnen brede onderwijskwaliteit gekozen werden aan de hand van wat er speelde op dat moment binnen de school, oftewel op een reactieve wijze. Als expliciet werd gevraagd naar de wijze waarop thema's binnen brede onderwijskwaliteit gekozen werden gaven sommige respondenten wel aan thema's te kiezen op een preventieve wijze, bijvoorbeeld aan de hand van een sociaal-emotionele training of andere onderwijsmethode die zij hanteerden om normen en waarden te behandelen. Echter bleek uit de gegeven voorbeelden dat het vaker werd gebaseerd op incidenten als pesten of dat input uit andere bronnen in de omgeving kwam zoals het jeugdjournaal.

“Als er in het tv weekjournaal iets naar voren is gekomen, bepaald heftig onderwerp, dan ga je er ook weer even op aansluiten en daarover spreken. En ik denk dat op basis van incidenten alle leerkrachten wel dat soort gesprekjes voeren en kinderen op die manier dingen willen leren.” [R24, leerkracht]

En:

“Ja, ik weet wel dat was volgens mij vorig jaar of twee jaar terug, toen was er één meisje en die durfde op een gegeven moment niet meer naar school want ze werd gepest. Toen we dat hoorden, toen hebben wij de hele school, nee niet de hele school, volgens mij 3 tot en met 8 hebben wij bij elkaar geroepen.” [R19, leerkracht]

#### 4. Integratie in het reguliere onderwijsprogramma

Wanneer gevraagd werd aan leerkrachten hoe ze brede onderwijskwaliteit vorm gaven in hun lesprogramma en als voorbeeld voorbeeldgedrag, een apart vak of het integreren van brede onderwijskwaliteit in het reguliere programma werd gegeven zeiden ze allen het te verweven in het dagelijks programma. Hierover werd gezegd:

“R6: Ja, dat is dus voorbeeldgedrag, een apart vak, PAD-methode, gewoon door alles heen en zorgen voor een basis van veiligheid binnen je groep. Dat is het eerste, hè.

R9: Eigenlijk zit het overal wel door heen.

I: Dus een combinatie?

R9: Ja het loopt eigenlijk de hele dag door, zo overal tussendoor.

R6: Maar je doet het dus apart als vak, maar je doet het ook de hele dag door.” [R6 & R9, leerkrachten]

#### 5. Verantwoordelijkheid binnen én buiten de school

Een ander belangrijk onderdeel van de dagelijkse praktijk waar scholen mee te maken hebben is de ruimte binnen en buiten school. Uit de verschillende gesprekken kwam naar voren dat leerkrachten en schooldirecteuren vaak te maken krijgen met incidenten of situaties die zich buiten de school of schooltijd afspelen maar wel binnen de verantwoordelijkheid van school vallen of tot uiting komen binnen schooltijd. Hierover werd bijvoorbeeld gezegd:

“R9: Soms gebeurt het ook bij het hek of bij het naar huis gaan, kan zo snel al zijn hè.

R8: Buiten schooltijd.

R9: Buiten schooltijd, maar op school komen die kinderen weer bij elkaar. Dan komt het op school, komt dat er weer uit. Dat is wel heel lastig hoor.” [R8 & R9, leerkrachten]

#### 6. Brede onderwijskwaliteit ontwikkelt zich met een kind mee

Uit de focusgroepen en semigestructureerde interviews kwam herhaaldelijk naar voren dat brede onderwijskwaliteit een verzameling bekwaamheden is die zich door de jaren heen steeds verder ontwikkelt met een kind en steeds verder uitgebouwd kan worden. Zo zal in groep 1 een klein begin gemaakt kunnen worden en zal dit in groep 8 al velen malen groter zijn en meer omvatten, net zoals de algemene bekwaamheden van kinderen groeien door de jaren heen. Deze ontwikkeling kwam duidelijk naar voren in dit gesprek:

“R1: Zij kunnen de gevolgen veel meer van tevoren al meer overzien.

R4: Dat vind ik, dat vind ik ook wel heel erg leuk want je kan ze zelf goed erover na laten denken en over laten relativiseren en dat heb je met lagere groepen heel veel minder.

R1: Je probeert het gedrag aan te leren en aan te moedigen om het zo te doen en hopen we dat je daar in de bovenbouw ook weer mee verder kunt. En dan kun je het ook al veel meer beredeneren met ze, van nou als jij dit doet, is dat het gevolg. Dan zien ze bij mij nog niet zo zeer, dat is meer op dit moment van: oh nou doen we dat, dat is fijn. Dan hoop je dat dat blijft hangen en dat ze van daaruit op een goede manier verder gaan.” [R1 & R4, leerkrachten]

En ook hier:

“Nou dat ze zelf verantwoordelijkheid nemen, die dus steeds verder is uitgebouwd denk ik. Gewoon wat (naam) net zei, klein dingetje, dat ze zelf nakijken en dat ze dat ook eerlijk doen. Dat is een proces, dat gaat niet in één keer goed. Daar moet je ze in begeleiden en op een gegeven moment gaat dat steeds beter zeg maar, hoe ouder ze worden.” [ R16, leerkracht]

Belangrijk om bij dit punt te vermelden is dat hoewel eerder, in *Theoretisch kader*, werd vermeld dat er op dit moment een lacune bestaat in de literatuur omtrent het opstellen van bekwaamheden van brede onderwijskwaliteit specifiek voor verschillende leeftijdscategorieën leerlingen, de huidige studie hier niet in zal kunnen voorzien. Hoewel de focusgroepen en interviews zeer belangrijke inzichten hebben opgeleverd zijn niet voldoende concrete aanduidingen van bekwaamheden per leeftijdscategorie genoemd om een dergelijke indeling op te kunnen stellen.

#### 8. Het zwaartepunt van brede onderwijskwaliteit

Wanneer gevraagd werd waar het zwaartepunt zou kunnen liggen van brede onderwijskwaliteit, bij de individuele leerkracht, het team of bij de hele school, verschilden de meningen aanzienlijk tussen respondenten. Over de individuele leerkracht werd bijvoorbeeld gezegd:

“R24: Ik denk dat het zwaartepunt te allen tijde, van brede onderwijskwaliteit ligt altijd bij de individuele leerkracht.

I: En waarom?

R24: Omdat je kunt als school een prachtige leus binnen je school hebben hangen, je kunt als team prachtige afspraken met elkaar hebben, maar als uiteindelijk de individuele leerkracht niet in staat is om zich, bijvoorbeeld, aan bepaalde afspraken te conformeren of niet in staat is om die sfeer, die lessen, die levenslessen over te brengen aan de kinderen, nou dan schiet je niks op. Zo simpel is het.” [R24, schooldirecteur]

Terwijl andere respondenten hier anders naar keken en de rol van het team benadrukten:

“Nee, ik denk wel de hele school. Kijk je kan als leerkracht, kun je heel goed zijn en je kunt die klas een heel jaar, kun je wat aanleren. Maar gaat het naar de volgende klas, dan heb je weer een juf die dat helemaal niet belangrijk vindt, denk dat je het er ook heel gauw weer uit hebt om het zo maar te zeggen. Dus ik denk dat het heel belangrijk is dat je als team als school, ook echt de positieve energie ervoor hebt en de positieve, ja hoe moet je het zeggen, dat je met zijn allen er klaar voor staat, om het te doen.” [R19, leerkracht]

Eén leerkracht wist dit grote verschil in opvattingen op een heldere wijze te verwoorden:

“...kijk het ideale zou natuurlijk zijn dat het zwaartepunt schoolbreed ligt, maar ik denk in de praktijk ligt het zwaartepunt bij de leerkracht.

I: En waarom zou het idealiter schoolbreed zijn?

R16: Omdat velen handen weinig werk maken denk ik. Maar goed in de praktijk, ja zo werkt het gewoon niet.

I: Waar komt dat door?

R16: Ja, jij moet het doen.” [R16, leerkracht]

## 4.2 Brede onderwijskwaliteit

In deze paragraaf zal op basis van de focusgroepen en interviews concrete invulling gegeven worden aan het concept brede onderwijskwaliteit. Het is hierbij van belang om nogmaals te vermelden dat de operationalisering van dit concept, alsmede professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders, op empirische wijze onderzocht zijn en niet gebaseerd zijn op bestaande wetenschappelijke theorie, vanwege het ontbreken hiervan op het moment van onderzoeken. De invulling van deze concepten is gebaseerd op de inhoud van de focusgroepen en semigestructureerde interviews die voor dit onderzoek afgenomen zijn. Het maken van de indeling en het onderscheiden van subelementen is op basis van ‘face validity’ (Goodwin, 2010) uitgevoerd. In de hierop volgende onderzoeksfase zal getest worden aan de hand van verschillende statistische analyses (zie *Methodische verantwoording*) of deze indeling stand houdt. Dit zou er dus mogelijk toe kunnen leiden dat er wijzigingen plaatsvinden in de concrete invulling van het concept. Het conceptueel model van brede onderwijskwaliteit, bestaande uit verschillende elementen en subelementen, is te zien in *Tabel 3*.

In de bespreking van resultaten zal geen onderscheid gemaakt worden tussen de perspectieven van schoolleiders en leerkrachten omdat er nauwelijks verschillen waargenomen konden worden tussen de antwoorden met betrekking tot de centrale concepten in interviews en focusgroepen.

De kern van brede onderwijskwaliteit werd door leerkrachten en schooldirecteuren omschreven als *ervoor zorgen dat leerlingen het uiteindelijk zelf redden in de maatschappij en hun plek daarin weten te veroveren*. Hierover werd gezegd:

“Nou, ik denk dat het allerbelangrijkste is voor een school dat je kinderen leert om in de maatschappij te leven. Hoe de maatschappij nou is en hoe je zelf bent en hoe je daarin kan staan en wat je dan kan doen.” [R19, leerkracht]

En: “Als je gaat kijken naar, van ja wat wil je ze meegeven, ik denk dat wat we ze mee willen geven is dat ze uiteindelijk terecht komen in de maatschappij en wat vraagt die maatschappij van ze en wat zijn de dingen die daarin gebeuren?” [R24, schooldirecteur]

De verschillende elementen van dit concept bleken na (kwalitatieve) analyse gesorteerd te kunnen worden op twee overkoepelende dimensies, namelijk ‘persoonlijke bekwaamheden’ en ‘bekwaamheden in relatie met anderen’. De validiteit van dit onderscheid zal echter nog bewezen moeten worden aan de hand van kwantitatieve analyses (zie *Resultaten*). Elk element binnen deze twee dimensies zal gedefinieerd en geïllustreerd worden aan de hand van citaten van leerkrachten en schoolleiders.

Het doel van de interviews en focusgroepen was tevens om inzichten te verkrijgen in brede onderwijskwaliteit die vertaald konden worden in items voor een vragenlijst. In het hoofdstuk *Kwantitatieve resultaten* zal weergegeven worden door middel van welke items deze elementen bevraagd zijn in de enquête. In *Tabel 7* is samenvattend te lezen uit welke subschalen en bijbehorende items de schaal Brede onderwijskwaliteit bestaat.

#### **4.1.1 1<sup>e</sup> Dimensie van brede onderwijskwaliteit: Persoonlijke bekwaamheden**

De eerste sub dimensie bestaat uit persoonlijke bekwaamheden waar leerlingen belang bij hebben om deze in het basisonderwijs te ontwikkelen, met het doel zich te redden in de maatschappij. Ze werden aangemerkt als belangrijke onderdelen van brede onderwijskwaliteit. Deze dimensie bestaat uit de elementen *zelfinzicht, zelfstandigheid, eerlijkheid en kritisch denken*.

**Zelfinzicht.** Schooldirecteuren en leerkrachten gaven aan *zelfinzicht* als een belangrijk onderdeel van brede onderwijskwaliteit te zien. Onder het element *Zelfinzicht* zouden bijvoorbeeld de elementen: talentontwikkeling, eigenwaarde en zelfvertrouwen, kunnen vallen. *Eigenwaarde* werd beschreven als:

“En wat ik zelf ook heel belangrijk vind, is dat kinderen zichzelf heel goed leren kennen, van wie ben ik, waar liggen mijn sterke kanten, waar liggen mijn dingen, zwakkere punten om het maar zo uit te drukken. Ja, dat ze aan het eind van de basisschool echt kunnen zeggen, dit ben ik, hier liggen mijn krachten, hier ga ik op focussen. En dit is mijn talent. Ja, eigenwaarde, stukje eigenwaarde dat denk ik heel erg”. [R20, leerkracht]

Over *zelfvertrouwen* werd gezegd:

“Ik vind daarnaast ook wel belangrijk dat kinderen elkaar respecteren, maar dat kinderen zichzelf ook respecteren. Dus dat ze ondanks de verschillen die er zijn en ook verschillen in vaardigheden of wat je kunt of niet kunt, dat ze toch het gevoel krijgen dat ze er mogen zijn en dat ze evenveel waard zijn als ieder ander mens. En dat ze ten opzichte van zichzelf en elkaar dat ook gaan uitdragen zeg maar”.

[R15, leerkracht]

Op basis van de aspecten die door leraren en schoolleiders worden onderscheiden, wordt zelfinzicht omschreven als: *inzicht hebben in persoonlijke talenten en gaven, een gevoel ontwikkelen van eigenwaarde en vertrouwen in zichzelf hebben*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 6 items zijn opgesteld om *zelfinzicht* te meten.

**Zelfstandigheid.** Het element *zelfstandigheid* werd ook aangemerkt als belangrijk onderdeel van brede onderwijskwaliteit. Onder dit element vallen bijvoorbeeld de subelementen: *ontdekken, weerbaarheid en probleemoplossend vermogen*. Over *weerbaarheid* werd het volgende gezegd:

“R19: Hoe je zelf ook weerbaar kunt zijn, hoe je zelf voor jezelf kunt zorgen. Je grenzen bepalen.

R20: Het hele lijstje af.

R19: Ja. We weten het allemaal wel. Dat je ook zelf oplossingen kunt zoeken voor problemen, dat je moet proberen zelf te gaan na te gaan denken, van: joh dit is er aan de hand, hoe kan ik het zelf oplossen? Zulk soort dingen.” [R19 & R20, leerkrachten]

En over *probleemoplossend vermogen* werd gezegd:

“R9: Dat je het eerst zelf probeert en anders kom je naar de juf.

R6: Tuurlijk wil de juf je helpen, maar je moet het eerst zelf even zeggen tegen de ander, ja.

R9: Negen van de tien keer lossen ze het dan zelf op.” [R6 & R9, leerkrachten]

Op basis van de door leerkrachten en schoolleiders genoemde aspecten kan zelfstandigheid omschreven worden als: *in staat zijn de wereld te ontdekken, zich weerbaar op te stellen en problemen zelf op te kunnen lossen*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 7 items zijn opgesteld om het element *zelfstandigheid* te meten.



**Eerlijkheid.** Eerlijkheid was ook één van de elementen die door leerkrachten en schoolleiders werd aangemerkt als van belang zijnde bij het concept brede onderwijskwaliteit. Onder dit element eerlijkheid vallen bijvoorbeeld subelementen als: *fouten toe kunnen geven en kwetsbaarheid*. Over het subelement *fouten toe kunnen geven* werd gezegd:

“Ja, ik denk ook echt eerlijk zijn, als je een ruzie of wat dan ook hebt. Dat ze weten dat ze ook eerlijk mogen zijn en dat je daar niet meteen op bestraft wordt maar wel dat je, nou dat je daarover in gesprek kan gaan en hele mooie voorbeelden vind ik dan ook dat ze toegeven, dat ze zeggen: ja, dat was ook fout of hè, dan zeggen ze ook sorry, ja dat vind ik wel heel belangrijk.” [R19, leerkracht]

Op basis van de genoemde aspecten door leerkrachten en schoolleiders kan *eerlijkheid* worden samengevat als: *in staat zijn eerlijk te zijn en je kwetsbaar op te stellen*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 3 zijn opgesteld om het element *eerlijkheid* te meten.

**Kritisch denken.** *Kritisch denken* werd tevens als belangrijk element van brede onderwijskwaliteit genoemd door leerkrachten en schoolleiders. Onder *kritisch denken* vallen bijvoorbeeld de subelementen: *onderzoeken, mening kunnen vormen en een open blik hebben*. Over het subelement *mening kunnen vormen* werd gezegd:

“..aan het begin van het schooljaar, was natuurlijk, nu heb je nog steeds de IS maar toen was het heel, toen was het dagelijks, kwam dat natuurlijk in het nieuws. En dan ben je met groep 7/8 wel aan het nadenken maar waardoor komt het dan? En dan gaan sommige kinderen meteen heel zwart wit denken, terwijl het helemaal niet zwart wit is dus dan moet je heel erg op je mening gaan letten als kind zijnde, van ja maar wat zeg je nou eigenlijk? En hoe is het nu precies? Dat je ze dat ook wel leert en dat ze ook wel de wereld daarin leren kennen, dat de wereld allemaal niet zo mooi is, maar dat ze wel heel erg gaan moeten letten op hun eigen inbreng erin.” [R4, leerkracht]

Op basis van de genoemde aspecten door leerkrachten en schoolleiders kan *kritisch denken* worden samengevat als: *in staat zijn een onderzoekende houding aan te nemen, een eigen mening te vormen en met een open blik naar de wereld te kijken*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 5 items zijn opgesteld om het element *kritisch denken* te meten.

**Verantwoordelijkheid.** Het laatste genoemde element door leerkrachten en schoolleiders als van belang zijnde binnen brede onderwijskwaliteit is *verantwoordelijkheid*. Onder dit element zou kunnen vallen: *verantwoordelijkheid ten overstaan van jezelf en de omgeving*. Over *verantwoordelijkheid ten overstaan van jezelf* werd het volgende gezegd:

“R4: De manier van omgaan met elkaar, dat wel heel erg belangrijk is wat je gedrag is, hoe je je in een groep gedraagt. Of je meedoet met gedrag of juist niet.

R1: Dat ze zichzelf zijn, dat zij verantwoordelijk zijn voor hun gedrag en dat ze daar ook over kunnen leren.” [R1 & R4, leerkrachten]

Op basis van de genoemde aspecten door leerkrachten en schoolleiders kan *verantwoordelijkheid* worden samengevat als: *verantwoordelijkheid nemen ten overstaan van jezelf, anderen en de omgeving*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 5 items zijn opgesteld om het element *verantwoordelijkheid* te meten.

#### 4.1.2 2e Dimensie van brede onderwijskwaliteit: Bekwaamheden in relatie met anderen

De tweede sub dimensie bestaat uit bekwaamheden in relatie met anderen waar leerlingen belang bij hebben om deze in het basisonderwijs te ontwikkelen met het doel zich te redden in de maatschappij. Ze werden aangemerkt door leerkrachten en schoolleiders als belangrijke onderdelen van brede onderwijskwaliteit en hebben dus op empirische wijze invulling gekregen. Deze dimensie bestaat uit *burgerschap, samenwerking, communicatie en sociale vaardigheden*. Een overzicht hiervan in schematische weergave is te zien in Tabel 7.

**Burgerschap.** Het eerste element dat onder de dimensie ‘bekwaamheden in relatie met anderen’ is geschaard is *burgerschap*. Onder dit element vallen de subelementen: *respect, kennis van de omgeving en de actualiteit en samenleven*. Over *kennis van de omgeving en actualiteit* werd gezegd:

“R17: Nou, ik wil ze wel meegeven dat er meer is dan rekenen en taal.

I: En wat dan?

R17: Stuk actualiteit, wat speelt er in Kampen, in Nederland, in de wereld.” [R17, leerkracht]

En: “Dus dat betekent dat we ook vrij veel aandacht besteden aan, ja wat gebeurt er buiten de school om? Dat doen we bijvoorbeeld in groep zeven/acht door te kijken naar het weekjournaal.(...)Dat ze gewoon weten wat voor dingen gebeuren er. Er gebeuren ook gewoon hele vervelende dingen in de maatschappij of in de wereld om ons heen.” [R24, schooldirecteur]

Op basis van de genoemde aspecten door leerkrachten en schoolleiders kan *burgerschap* worden samengevat als *respect voor zichzelf, anderen en de omgeving hebben, kunnen samenleven en kennis van de omgeving en actualiteit hebben*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 9 items zijn opgesteld om *burgerschap* te meten.

**Samenwerking.** Het tweede element dat onder de dimensie ‘vaardigheden in relatie met anderen’ is geschaard is *samenwerking*. Onder dit element vallen bijvoorbeeld de subelementen: *openstaan voor alternatieve standpunten of andersdenkenden*. Hierover werd het volgende gezegd:

“Nou dat men te weinig in aanraking komt met andersdenkenden. En ik bedoel daar zit weer dat doen en dat gewoon het ervaren en het leren door te doen zeg maar. Kijk als jij je hele schoolperiode op Christelijke scholen hebt gezeten dan ben je op dat moment heb je niet zoveel kunnen oefenen met andersdenkenden. Je hebt er wel over kunnen praten maar niet zoveel mee kunnen oefenen.” [R21, schooldirecteur]

Het element samenwerking kan samengevat worden als *kunnen samenwerken en openstaan voor alternatieve standpunten of andersdenkenden*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *samenwerking* te meten.

**Communicatie.** Het derde element binnen deze dimensie is *communicatie*. Hierover werd gezegd:

“R6: (...) vaak was het niet zo bedoeld of vaak had de ander het niet door..

I: Dus daar zit ook wel een stukje communicatie in?

R6: Verwoorden van gevoelens, verwoorden van dingen.” [R6, leerkracht]

Het element *communicatie* kan omschreven worden als *in staat zijn zichzelf te uiten en zaken als gevoelens te kunnen verwoorden*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 4 items zijn opgesteld om *communicatie* te meten.

**Sociale vaardigheden.** Het vierde en laatste element binnen deze dimensie is *sociale vaardigheden*. Onder dit element kunnen de volgende subelementen worden geschaard: *inlevingsvermogen en sociaal-emotionele ontwikkeling*. Over *inlevingsvermogen* werd gezegd:

“Door erover te praten binnen de groepen, van hoe kan je nou dat gaan oplossen zoiets, probeer je dat bij kinderen ook eigen te maken van, als er iets naars met jou gebeurt, hoe kun je dat oplossen dan? Welke manieren zijn er? Maar ook proberen je te verplaatsen in een ander, van: nee ik moet dat niet doen want een ander vindt dat niet leuk. Dus dat moet je ook leren.” [R6, leerkracht]

Het element *sociale vaardigheden* kan samengevat worden als *in staat zijn zich in te leven in een ander en sociaal-emotionele vaardigheden te tonen*. In Tabel 7 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *sociale vaardigheden* te meten.

Tabel 3. Conceptueel model van brede onderwijskwaliteit gebaseerd op bevindingen uit kwalitatief onderzoek.

<b>Persoonlijke bekwaamheden</b>	
<i>Element</i>	<i>Subelementen</i>
Zelfinzicht	Talentontwikkeling Eigenwaarde Zelfvertrouwen
Zelfstandigheid	Ontdekken Weerbaarheid Probleemoplossend vermogen
Eerlijkheid	Fouten toe kunnen geven Kwetsbaarheid
Kritisch denken	Onderzoeken Mening kunnen vormen Open blik hebben
Verantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid t.a.v. jezelf Verantwoordelijkheid t.a.v. de omgeving
<b>Bekwaamheden in relatie met anderen</b>	
Burgerschap	Respect voor zichzelf, anderen en omgeving Kennis van de omgeving en de actualiteit Samenleven
Samenwerking	Openstaan voor andersdenkenden/alternatieve standpunten
Communicatie	
Sociale vaardigheden	Inlevingsvermogen Sociaal-emotionele ontwikkeling

### 4.3 Professioneel gedrag van leerkrachten

Op basis van de focusgroepen en interviews kon concrete invulling gegeven worden aan het concept ‘professioneel gedrag van leerkrachten gericht op het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit’. Het gaat hier dus niet om algemeen professioneel gedrag van leerkrachten, zoals in *Theoretisch kader* al besproken is aan de hand van het model van de Onderwijscoöperatie, maar gedrag specifiek gericht op brede onderwijskwaliteitsprestaties. Vooraf moet vermeld worden dat in de focusgroepen en semigestructureerde interviews door leerkrachten en schoolleiders het onderscheid tussen persoonlijke eigenschappen en concreet gedrag niet altijd scherp gemaakt kon worden. De onderzoeker heeft dan ook geprobeerd om de genoemde elementen zoveel mogelijk als concrete gedragingen te verwoorden.

De kern werd door leerkrachten en schooldirecteuren omschreven als *ervoor zorgen dat leerlingen klaargestoomd zijn om zich te redden in het vervolgonderwijs en de maatschappij*. Hierover werd gezegd:

“R6: Zorgen dat ze het uiteindelijk zelf redden in de maatschappij.

R9: Zorgen dat ze klaargestoomd worden voor het middelbare onderwijs. Je ziet toch wel heel vaak, tenminste dat hoor ik dan, op het voortgezet onderwijs dat ze een beetje in het diepe worden gegooid en dan echt zelfstandig moeten zijn. Dat ze dat te weinig hebben geleerd op de basisschool. [R6 & R9, leerkrachten]

De kwalitatieve data gericht op professioneel gedrag van leerkrachten kunnen onderscheiden worden aan de hand van zeven elementen. Dit zijn: *werken vanuit relatie met leerling, voorbeeldgedrag, benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen, kwetsbaar opstellen, zelfinzicht tonen, communicatieve vaardigheden tonen en een veilig pedagogisch klimaat creëren*. Een overzicht van alle onderscheiden elementen en subelementen van professioneel gedrag van leerkrachten is te zien in *Tabel 4*. In *Tabel 8* is samenvattend te lezen uit welke subschalen en bijbehorende items de schaal Professioneel gedrag van leerkrachten bestaat.

**Werken vanuit relatie met leerling.** Het eerste element van professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit dat door zowel leerkrachten als schoolleiders werd aangemerkt als van belang is *werken vanuit de relatie met leerlingen*.

Subelementen hiervan zijn bijvoorbeeld: *inlevingsvermogen en empathie tonen, zich toegankelijk opstellen, inspelen op individuele behoeftes van leerlingen, verder kunnen kijken dan het getoonde gedrag van leerlingen, betrokkenheid tonen en geduld tonen*. Over het *werken vanuit relatie met leerling* werd het volgende gezegd:

“R17: Dat je daarbij als leerkracht wel afstemt op het individuele kind, dan daar op insteekt kijkend wat hij of zij aan kan en wat tot de mogelijkheden van dat kind behoort.

R15: Ja en dat hoort denk ik bij dat je probeert een band met elk kind op te bouwen en dat kan door naar het kind te luisteren.”[R15 & R17, leerkrachten]

En:

“...dat betekent: ik zie ze niet alleen op het gebied van rekenen en taal maar ik probeer ook relaties aan te gaan en te vragen: joh, hoe was het nou op het voetbalveld? Heb je nog gewonnen met voetballen? Dan voelt een kind, voelt zich gezien. Hoe deed jij het nou met jazz? Ging het goed dat optreden met jazz? Dat zijn misschien dingen die juist buiten de school liggen maar waarvan kinderen het wel heel belangrijk vinden dat je ook weet van die wereld waar zij zich dan ook in begeven.”

[R24, schooldirecteur]

Het element *werken vanuit de relatie met leerling* kan omschreven worden als: *inlevingsvermogen, empathie, betrokkenheid en geduld tonen, inspelen op individuele behoeftes van leerlingen, zich toegankelijk opstellen en verder kunnen kijken dan het getoonde gedrag van leerlingen*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 6 items zijn opgesteld om *werken vanuit relatie met leerling* te meten.

**Voorbeeldgedrag.** Het tweede element onderscheiden door leerkrachten en schooldirecteuren is *voorbeeldgedrag*. Onder dit element valt bijvoorbeeld het subelement: *eigen overtuiging tonen van bij te brengen normen en waarden*. Over *voorbeeldgedrag* werd het volgende gezegd:

“Een van die dingen is al genoemd, dat is die voorbeeldfunctie. Dus als je het hebt over hoe kinderen met elkaar om moeten gaan, is het heel belangrijk dat je als leerkracht er zelf van bewust bent, dus ook kinderen laten uitpraten, dat je niet met stemverheffing ze tegemoet treedt en al dat soort dingen. Dat ze steeds het gevoel hebben: oh zo gaat dat en zo zou je het ook moeten doen.”[R15, leerkracht]

En over *eigen overtuiging tonen van bij te brengen normen en waarden* werd gezegd:

“En wat helemaal cruciaal is, is de mentale houding van de leerkracht zelf. Straalt hij ook uit dat hij daar zelf ook in gelooft. (...) is het gedragen en doorleefd en vind ik het ook, en vind ik het ook belangrijk dat de kinderen dat leren?”[R23, schooldirecteur]

Het element *voorbeeldgedrag* kan omschreven worden als: *het tonen van gedrag dat dient als voorbeeldfunctie en eigen overtuiging tonen van de bij te brengen normen en waarden*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *voorbeeldgedrag* te meten.

**Benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen.** Het derde element dat benoemd werd als onderdeel van professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit is *benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen*.

Onder dit element vallen bijvoorbeeld de volgende subelementen: *gedrag spiegelen*, *complimenten geven* en *bespreekbaar maken*. Over het *spiegelen* van gedrag werd het volgende gezegd:

“Nou, hele simpele dingen die vaak voorkomen dat is even wat zeggen wat gewoon niet lekker aankomt bij een ander. Dat kan gewoon een onvriendelijk woord zijn ofzo, en dat je gewoon dat spiegelt, van hé, hoe zou je het vinden als dat bij jou gebeurt? Gewoon even nou gewoon dingen zeggen waarvan een ander blij van wordt en niet waar een ander verdrietig van wordt. Dat soort dingen.” [R13, leerkracht]

Het element *benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen* kan omschreven worden als: *helder benoemen welk gedrag gewenst is en wat verwacht wordt van leerlingen door complimenten te geven, hun gedrag te spiegelen en dit bespreekbaar te maken*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen* te meten.

**Kwetsbaar opstellen.** Het vierde element dat werd benoemd door leerkrachten en schoolleiders is *kwetsbaar opstellen*. Onder dit element worden de volgende twee subelementen geplaatst: *fouten toe kunnen geven* en *emoties over kunnen brengen*. Over *fouten toe kunnen geven* werd het volgende gezegd:

“Ik heb ook weleens iets verkeerd gezegd en dan zeg ik ook tegen de kinderen: oei, nou doe ik het ook niet goed en dan denk ik ja, soms moet je ook eventjes laten merken van hee, maar hoe ga ik dat nou oplossen? Hoe maak ik dat nou wel weer goed hé? Je ziet, juf maakt ook fouten, leren ze ook weer van.” [R1, leerkracht]

Over *emoties over kunnen brengen* werd het volgende gezegd:

“... met een bijvoorbeeld een les, als je daar zelf heel enthousiast over bent, nou dat vinden die kinderen helemaal geweldig. Maar heb jij een les, heb jij bijvoorbeeld niet zoveel met aardrijkskunde en denk je: nou ja vooruit dan maar. Dan hebben hun dat ook en dat is ook heel erg belangrijk ervan, van jou als leerkracht.” [R19, leerkracht]

Het element *kwetsbaar opstellen* kan omschreven worden als: *zich kwetsbaar opstellen door fouten toe te kunnen geven en emoties over te kunnen brengen*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *kwetsbaar opstellen* te meten.

**Grenzen stellen.** Het vijfde element benoemd als onderdeel van professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit is *grenzen stellen*. Onder dit element valt bijvoorbeeld het subelement *consequent handelen*. Over *grenzen stellen* werd gezegd:

“R15: Maar ik denk daarnaast dat ook wel heel belangrijk is om bepaalde grenzen te stellen.

I: Wat voor grenzen?

R15: Nou ja, voor wat je verwacht ten aanzien van gedrag en dat je bepaalt dit is de grens, tot zo ver, binnen die grens mag je jezelf zijn enzovoort maar er zijn ook bepaalde zaken die buiten die grenzen vallen en die kun je niet tolereren.”[R15, leerkracht]

Over *consequent handelen* werd gezegd:

“R7: Ja, door afspraken, regels.

R6: Afspraken maken, regels maken..

R7: En daar voorbeeld in zijn en daar ook consequent in handelen, dat dingen die geen regels zijn dat die ook niet mogen. Dat er wel een consequentie voor is.” [R6 & R7, leerkrachten]

Het element *grenzen stellen* kan omschreven worden als: *consequent afspraken naleven en grenzen stellen aan leerlingen*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 4 items zijn opgesteld om *grenzen stellen* te meten.

**Communicatieve vaardigheden tonen.** Het zesde element dat onderdeel uitmaakt van professioneel gedrag van leerkrachten volgens de ondervraagde leerkrachten en schoolleiders is *communicatieve vaardigheden tonen*. Onder dit element vallen subelementen als: *transparant zijn, pro-actieve houding, samenwerken met ouders en luisteren*. Over deze elementen werd het volgende gezegd:

“En wat ik denk dat bij leerkrachten ook belangrijk is is ook duidelijkheid en communicatie. (...) Dus ik denk dat wij meer kunnen communiceren, opener, transparanter kunnen zijn (...) En ik denk in de tijd van nu, in het onderwijs heel belangrijk is is dat je ook een stukje toegankelijkheid biedt.” [R22, schooldirecteur]

Over het subelement *luisteren* werd gezegd:

“R7: Luisteren, dat je niet direct. Sommige kinderen hoeven alleen maar even dat je luistert. Dan is het, hoef je helemaal geen oplossing. Tenminste dat vind ik bij groep zes heel grappig, want ik heb altijd groep acht gehad, groep zes wil geen oplossing die wil vaak alleen maar even dat je luistert. En dan is het vaak ook al goed. En dan bedenken ze zelf: oh ik kan ook wel, nou. Hoef je als leerkracht eigenlijk niet zo veel te doen, behalve dan dat je er wel bent.”[R7, leerkracht]

Het element *communicatieve vaardigheden tonen* kan omschreven worden als: *in staat zijn zich transparant en pro-actief op te stellen naar leerlingen en ouders, door met hen samen te werken en te kunnen luisteren*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *communicatieve vaardigheden tonen* te meten.



**Veilig pedagogisch klimaat creëren.** Het zevende en laatste element dat aangemerkt werd door leerkrachten en schoolleiders als van belang bij het beschrijven van professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit is *een veilig pedagogisch klimaat creëren*. Bij dit element horen subelementen als: *beschermen* en *betrouwbaar opstellen*. Over dit element werd gezegd:

“Maar goed wat jij net ook noemt, is ook wat je als leerkracht ook voor elkaar probeert te krijgen, een goed pedagogisch klimaat in je groep en in je klas en in je school te creëren. Dus inderdaad, wat jij ook zegt, zorgen voor veiligheid, zorgen dat je benaderbaar bent als leerkracht, zorgen dat je openstaat voor kinderen, zorgen dat ze weten waar alles is.” [R6, leerkracht]

En:

“Dat is wel belangrijk dat een kind dat ook voelt, van de juf is er. Ik kan daar heen, die luistert naar me. Dat een kind zich zo veilig voelt, dat hij weet dat het kan.” [R9, leerkracht]

Over het subelement *betrouwbaar opstellen* werd gezegd:

“Maar dat, ik denk dat het daar heel erg om gaat om jou als persoon als leerkracht zeg maar. Je kan nog die dingen als trucje gaan toepassen maar kinderen voelen denk ik haarfijn aan of jij het echt meent en of je betrouwbaar bent. Dus ik denk dat professionele leerkrachten dat die, ik denk dat die betrouwbaar moeten zijn. Gewoon echt, echt een betrouwbaar mens moeten zijn voor hun kinderen anders dan. Ik denk dat kinderen dat heel goed aanvoelen van ja, hij zegt dat wel maar morgen kan het anders zijn of ik voel dat het niet echt zo is of zo.” [R12, leerkracht]

Het element *veilig pedagogisch klimaat creëren* kan omschreven worden als *zich betrouwbaar opstellen en pedagogisch klimaat creëren waarin leerlingen zich veilig voelen*. In Tabel 8 wordt weergegeven welke 3 items zijn opgesteld om *veilig pedagogisch klimaat creëren* te meten.

Tabel 4. Conceptueel model van professioneel gedrag van leerkrachten gebaseerd op bevindingen uit kwalitatief onderzoek.

<i>Element</i>	<i>Subelementen</i>
Werken vanuit relatie met leerling	Inlevingsvermogen en empathie tonen Zich toegankelijk opstellen Inspelen op individuele behoeftes van leerlingen Verder kunnen kijken dan het getoonde gedrag van leerlingen Betrokkenheid tonen Geduld tonen
Voorbeeldgedrag	Eigen overtuiging tonen van bij te brengen normen en waarden
Benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen	Gedrag spiegelen
Kritisch denken	Complimenten geven Bespreekbaar maken
Kwetsbaar opstellen	Fouten toe kunnen geven Emoties over kunnen brengen
Grenzen stellen	Consequent handelen
Communicatieve vaardigheden tonen	Transparant zijn Pro-actieve houding Samenwerken met ouders Luisteren
Veilig pedagogisch klimaat creëren	Beschermen Betrouwbaar opstellen

#### 4.3.1 Professioneel gedrag van leerkrachten in team- en schoolverband

In de vorige paragraaf werd brede onderwijskwaliteit benaderd als individuele prestatie van leerkrachten. In de interviews en focusgroepen is echter ook gevraagd naar verschillende contexten van dit professioneel gedrag, zoals in team- en schoolverband. De resultaten hiervan zullen in deze subparagraaf behandeld worden. Beide contexten zullen uiteengezet en geïllustreerd worden aan de hand van citaten. Deze (sub)elementen zijn samenvattend te zien in *Tabel 5*. In *Tabel 9* is samenvattend te lezen uit welke subschalen en bijbehorende items de schaal Professioneel gedrag van leerkrachten in team- en schoolverband bestaat.

### Professioneel gedrag van leerkrachten in teamverband

Het merendeel van de leerkrachten en schoolleiders noemde een aantal elementen die van belang zijn bij brede onderwijskwaliteit vanuit een teamperspectief. Het gaat volgens hen om *gedeelde verantwoordelijkheid* en *teamcommunicatie*.

**Gedeelde verantwoordelijkheid.** Het eerste onderdeel van brede onderwijskwaliteit als teamprestatie is *gedeelde verantwoordelijkheid*. Wanneer gevraagd werd aan leerkrachten en schoolleiders of zij deze gedeelde verantwoordelijkheid voor brede onderwijskwaliteit konden omschrijven noemden zij de volgende subelementen: *dezelfde normen en waarden hanteren en één lijn trekken hierin, communicatie naar ouders en het hebben van een voorbeeldfunctie*. Zij zeiden hierover het volgende:

“...je ziet sommige teams waar de eerste leerkracht A zegt, dan zegt de achtste ook A. Dus die zitten allemaal zo op één lijn, vind ik heel bijzonder als je dat bereikt als team. Ik denk dat dat wel dat zorgt ook voor rust. Ook in een school. Heel erg. Omdat ze allemaal hetzelfde vinden, allemaal dezelfde regels hanteren, allemaal, ja, ik denk dat een team daar heel erg veel aan kan doen. (..) Ook bij ouders, ja alles, want welke leerkracht je ook aanspreekt, ze vinden allemaal hetzelfde, of ze denken er allemaal hetzelfde over. Dus dat, dat is wel heel moeilijk om dat te bereiken denk ik. Ik vind het wel knap als scholen dat wel bereikt hebben.” [R5, leerkracht]

**Teamcommunicatie.** Het tweede element dat vaak genoemd werd door zowel leerkrachten als schoolleiders was *teamcommunicatie*. Dit element werd omschreven aan de hand van de subelementen: *collegiale consultatie, feedback geven en ontvangen, elkaar aanspreken op naleven van afspraken en openheid naar elkaar tonen*. Over dit element werd gezegd:

“R2: En we waarderen het ook van elkaar als er iets gezien wordt wat niet door de beugel kan, dat we daar elkaar op wijzen. Dat vind ik in ieder geval heel fijn.

R4: Dat is alleen maar fijn, van goh, ik heb wat gezien. En dat je ook allemaal de openheid hebt om het van elkaar aan te pakken als één iemand er niet is. Dan voelen we ons samen verantwoordelijk.”

[R2 & R4, leerkrachten]

### Professioneel gedrag van leerkrachten in schoolverband

Bij het beschrijven van brede onderwijskwaliteit als school brede prestatie werden de volgende twee elementen genoemd door leerkrachten en schoolleiders: *regels en afspraken* en *schoolbrede visie*. Over *regels en afspraken* werd gezegd:

“Ja, volgens mij zijn er toch wel een flink aantal afspraken die schoolbreed bekend zijn en waar we ons dan ook aan proberen te houden. (..) dat iedereen op dezelfde manier met bepaalde problemen omgaat.” [R15, leerkracht]

En over *schoolbrede visie* werd gezegd:

“Wat ik heel erg belangrijk vind is dat, met elkaar zijn we terug gegaan eigenlijk naar onze 'why'. Dus dat begon bijvoorbeeld ook waarom zijn we hier met elkaar en waarom doen we dingen zoals we ze doen? En dan zet je mensen zelf aan het denken en ieder heeft daarin zijn eigen vragen. Dus dat doe je dan op individueel niveau, nou dan breng je het op teamniveau bij elkaar, van deel dat met elkaar. En vervolgens is het aan mij de taak om aan die behoefte ook te voldoen met elkaar. De punten vanuit gezamenlijkheid eigenlijk handelen om dat eigenlijk bij elkaar te brengen.” [R22, schooldirecteur]

*Tabel 5.* Conceptueel model van professioneel gedrag van leerkrachten, in team- en schoolcontext gebaseerd op bevindingen uit kwalitatief onderzoek

<b>Professioneel gedrag in teamverband</b>	
Gedeelde verantwoordelijkheid	Dezelfde normen en waarden hanteren Communicatie naar ouders Voorbeeldfunctie
Teamcommunicatie	Collegiale consultatie Feedback geven en ontvangen Aanspreken op naleven afspraken Openheid tonen
<b>Professioneel gedrag in schoolverband</b>	
Regels en afspraken	
Schoolbrede visie	

#### 4.4 Professioneel gedrag van schoolleiders

Op basis van de focusgroepen en interviews kon op empirische wijze concrete invulling gegeven worden aan het concept ‘professioneel gedrag van schoolleiders gericht op het ondersteunen van leerkrachten bij het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit’. Over generiek professioneel gedrag van schoolleiders bestond al theoretische kennis bijvoorbeeld in de vorm van de competenties van schoolleiders van het Schoolleidersregister PO of de Peoplemanagement theorie (zie *Theoretisch kader*). In de gevoerde gesprekken lag dus een focus op gedrag specifiek voor brede onderwijskwaliteit. Vooraf moet opgemerkt worden dat het onderscheid tussen generiek professioneel gedrag van schoolleiders en professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit niet altijd even helder werd gemaakt door leerkrachten en schooldirecteuren in de gevoerde gesprekken. De onderzoeker heeft gepoogd om enkel de gedragingen specifiek voor brede onderwijskwaliteit in de volgende paragraaf te bespreken. In *Tabel 6* is een overzicht te zien van alle (sub)elementen die onder professioneel gedrag van schoolleiders behoren. In *Tabel 10* wordt samengevat uit welke subschalen en bijbehorende items de schaal ‘Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit’ bestaat.

De kern werd door leerkrachten en schooldirecteuren omschreven als *dat leerkrachten ‘de klas’ zijn van de schooldirecteur. De wijze waarop leerkrachten met hun leerlingen omgaan op het gebied van brede onderwijskwaliteit, is ook kenmerkend voor de relatie tussen leerkracht en schooldirecteur op het gebied van brede onderwijskwaliteit.* Hierover werd gezegd:

“R19: Dat wij ook zoiets hebben van: oh hè, nou zij is er helemaal voor, nou dan gaan wij ook. Ja, ik denk dat dat heel belangrijk is, dat je hoe jij bent tegenover leerlingen, dat zij ook zo doet tegenover ons.”

I: Ja, precies. En vanuit dat perspectief zijn er dan nog meer dingen naast enthousiast zijn en het over kunnen brengen naar jullie?

R19: Ja, open zijn, met respect, respectvol, ja jezelf zijn, empathie hebben. Nou eigenlijk het hele rataplan wat we net ook hebben verteld.

I: Dus wat jullie doen bij kinderen, moet zij eigenlijk dan bij jullie dan doen?

R19: Ja.

I: Dus ook een stukje in die relatie aangaan of opbouwen?

R19: Ja, ja, ik vind dat zelf heel belangrijk.” [R19, leerkracht]

De genoemde componenten van professioneel gedrag van schoolleiders zijn onderscheiden in zes elementen. Dit zijn *werken vanuit relatie met leerkracht, voorbeeldgedrag, beschermen, faciliteren, aansturen en kwetsbaar opstellen.*

**Werken vanuit relatie met leerkracht.** Het eerste element van professioneel gedrag van schoolleiders gericht op het ondersteunen van leerkrachten bij het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit is *werken vanuit de relatie met leerkrachten*. Onder dit element vallen bijvoorbeeld de subelementen: *feedback geven, inspelen op individuele behoeften, vertrouwen geven, bemoedigen en stimuleren en belangstelling tonen*. Over de subelementen *inspelen op individuele behoeften* werd gezegd:

“R11: Maar dat is wel, ook een kwaliteit van een directie om natuurlijk wel, net als wij, adaptief bezig zijn. Dat ook directie dat kan, mag doen hè. En ook denkt van: oh daar hoef ik niets tegen te zeggen want die komt vanzelf wel of zo of bij die moet ik eventjes wel vragen want anders. [R11, leerkracht]

Over de subelementen *feedback geven en belangstelling tonen* werd gezegd:

“Dat is dat open, je oogjes open, je oren open, dat is proberen dat invoelend vermogen te tonen richting je medewerkers, belangstelling te hebben voor het werk van je medewerkers en tegelijkertijd ook wanneer zich vragen voordoen doorvragen van: oké maar hoe ga je het aanpakken dan en wat ga je er dan mee doen? En, ja zal ik eens met je meekijken en moet ik met je meedenken, laat het weten.” [R24, schooldirecteur]

Het element *werken vanuit relatie met leerkracht* kan omschreven worden als *de relatie aangaan door vertrouwen te geven aan leerkrachten, te bemoedigen en te stimuleren, feedback te geven, belangstelling te tonen en in te spelen op individuele behoeftes*. In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanvullende items zijn opgesteld om *werken vanuit relatie met leerkracht* te meten.

**Voorbeeldgedrag.** Het tweede element van professioneel gedrag van schoolleiders aangemerkt door de geïnterviewde leerkrachten en schoolleiders is *voorbeeldgedrag*. Onder dit element valt een subelement als: *spiegelen van gedrag*. Over dit element werd gezegd:

“Nou ja, en daar ook leerkrachten in spiegelen, dus gewoon klankbord zijn voor leerkrachten om daar naar te zoeken en dat proces ook door te maken. Ik denk dat ik dat wel het meest belangrijk vind.” [R21, schooldirecteur]

Het element *voorbeeldgedrag* kan omschreven worden als *als schooldirecteur het goede voorbeeld geven en het gedrag en functioneren van leerkrachten te spiegelen*. In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanvullende items zijn opgesteld om *voorbeeldgedrag* te meten.

**Faciliteren.** Het derde element dat genoemd werd door leerkrachten en schoolleiders als onderdeel van professioneel gedrag van schoolleiders is *faciliteren*.

Onder dit element vallen subelementen als: *scholing, visitaties bij collega's, visitaties bij andere scholen, individuele gesprekken en bespreking van brede onderwijskwaliteit bij teamoverleg*. Over dit element werd het volgende gezegd:

“R9: Kijken bij elkaar in de klas is in ieder geval iets wat al jaren op de planning staat eigenlijk, maar wat we nog nooit hebben gedaan.

R6: (...) En individuele gesprekken met leerkrachten zijn ook heel belangrijk vind ik.

R9: Maar dat doen we ook wel. Misschien per teamvergadering dat we één puntje op de agenda, wat daar over gaat. Regels en hoe gaat het daarmee, loopt het.” [R6 & R9, leerkrachten]

Over het subelement *visitaties bij andere scholen* werd gezegd:

“...ik ben gekoppeld aan (naam schooldirecteur) van (naam van school). Dus wij hebben regelmatig hier gesprekken wel over, van hoe doe je dat? En zij zijn ook Daltoniserend, dus dat is dan ook wel weer heel leuk. En we hebben vanuit het Dalton, hebben we ook een Daltonmaatje school, in (plaatsnaam). En dat is ook wel heel leuk want dat is weer een school buiten de vereniging. Dus daar zie je en hoor je ook wel weer eens andere dingen. Dus daar hebben wij ook contacten mee en gaan we ook regelmatig over en weer bij elkaar op bezoek.” [R22, schooldirecteur]

Het element *faciliteren* kan omschreven worden als *het faciliteren van verschillende HR-praktijken zoals scholing, visitaties, individuele gesprekken en teamoverleg*. In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanvullende items zijn opgesteld om *faciliteren* te meten.

**Aansturen.** Het vijfde element dat aangemerkt werd als onderdeel van professioneel gedrag van schoolleiders is *aansturen*. Dit element is onder te verdelen in vijf subelementen: *bewegingsruimte creëren en afbakenen, daadkrachtig optreden, aanspreken op functioneren, visie vertalen naar praktijk en het overzicht houden*. Over het subelement *daadkrachtig optreden* en *bewegingsruimte afbakenen* werd gezegd:

“Nou ja, het onderscheid wat er in zit wel is dat ik vanuit mijn functie op een gegeven moment wel mijn pet als directeur opzet om dingen aan te sturen. Als ik denk: hé, hier moet ingegrepen worden, hier is het handig om dit te doen of hier is het handig om dat te doen, dan geef ik dat wel aan richting mijn teamleden ondanks dat ik ook als leerkracht functioneer. Dus dan zou ik ook tegen een leerkracht kunnen zeggen: ja daar moet je het met de groep over hebben, over dat pesten om maar eens een concrete te noemen.” [R24, schooldirecteur]

En over de subelementen *aanspreken op functioneren* en *het overzicht houden*:

“Nou ik vind dat hij ook een beetje de regie daarover moet voeren, vind ik eigenlijk, dat hij moet zorgen van: hé, welke afspraken zijn er? Dat hij ook in de gaten houdt of dat ook daadwerkelijk gebeurt. Dus hij kan moeilijk als een soort helikopter er boven hangen, maar eigenlijk vind ik dat een directeur wel regie moet voeren en ook mensen moet aanspreken, als ze niet doen zoals we als team bijvoorbeeld afgesproken hebben.” [R6, leerkracht]

Het element *aansturen* kan omschreven worden als *bewegingsruimte creëren en afbakenen voor leerkrachten, daadkrachtig optreden, leerkrachten aanspreken op hun functioneren, de visie van de school vertalen naar de praktijk en het overzicht houden over het grote geheel*. In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanvullende items zijn opgesteld om *aansturen* te meten.

**Kwetsbaar opstellen.** Het zesde element dat aangemerkt werd als van belang zijnde bij professioneel gedrag van schoolleiders is *kwetsbaar opstellen*. Onder *kwetsbaar opstellen* valt een subelement als *fouten toegeven*. Over dit element werd gezegd:

“Als ik kan zeggen: joh, sorry, maar daar heb ik helemaal niet aan gedacht en wat stom van me dat had ik eigenlijk zo niet moeten doen, nou dan hoort een leerkracht dat ook. Die denkt: hé, verrek. Dus als een leerkracht dan een volgende keer een situatie heeft met leerling, dan zegt de leerkracht: oh sorry joh, dat had ik niet moeten doen, wat stom van me.” [R24, schooldirecteur]

Het element *kwetsbaar opstellen* kan omschreven worden als *in staat zijn zich kwetsbaar op te stellen en fouten toe te kunnen geven*. In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanvullende items zijn opgesteld om *kwetsbaar opstellen* te meten.



Tabel 6. Conceptueel model van professioneel gedrag van schoolleiders gebaseerd op bevindingen uit kwalitatief onderzoek.

<b>Professioneel gedrag van schoolleiders</b>	
<i>Element</i>	<i>Subelementen</i>
Werken vanuit de relatie met leerkracht	Feedback geven Inspelen op individuele behoeften Vertrouwen geven Bemoedigen en stimuleren Belangstelling tonen
Voorbeeldgedrag	Spiegelen van gedrag
Faciliteren	Scholing Visitaties bij collega's Visitaties bij andere scholen Individuele gesprekken Bespreking van brede onderwijskwaliteit bij teamoverleg
Aansturen	Bewegingsruimte creëren en afbakenen voor leerkrachten Daadkrachtig optreden Leerkrachten aanspreken op functioneren Visie van de school naar de praktijk vertalen Overzicht houden
Kwetsbaar opstellen	Fouten toegeven

## 5 KWANTITATIEVE RESULTATEN

In het vorige hoofdstuk *Kwalitatieve* resultaten hebben de centrale concepten in dit onderzoek, brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders concrete invulling gekregen. De losse elementen benoemd in het vorige hoofdstuk vormden samen de concepten brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit. Hierna konden deze concepten geoperationaliseerd worden door meetinstrumenten te ontwikkelen. In dit hoofdstuk zal enerzijds het proces van validatie van de ontwikkelde meetschalen besproken worden en anderzijds de toetsing van het onderzoeksmodel. In de eerste paragraaf wordt aandacht besteed aan het proces van validatie van de meetschalen aan de hand van statistische analyses en uiteindelijk definitieve operationalisatie, wat het eerste doel van dit onderzoek omvat. In de tweede paragraaf worden de onderlinge verbanden tussen de subschalen en de centrale concepten aangetoond aan de hand van correlatieanalyses. Tot slot worden in de laatste paragraaf het onderzoeksmodel en de bijbehorende hypothesen getoetst aan de hand van regressieanalyses, wat het tweede doel van deze studie vormt.

### 5.1 Constructvalidatie

Na definiëring van brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit konden deze concepten geoperationaliseerd worden door het opstellen van bijbehorende meetschalen. Zoals eerder genoemd werd een bestaand meetinstrument gebruikt om generiek professioneel gedrag van schoolleiders te meten, 'Peoplemanagement onderwijs specifieke schaal' (Leisink & Knies, forthcoming). Deze schaal zal in dit onderzoek zodoende niet opgenomen worden in het proces van validatie.

Op basis van de uit meetschalen verkregen data konden de schalen 'Brede onderwijskwaliteit', 'Professioneel gedrag van leerkrachten' en 'Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit' gevalideerd worden. In *Methode* (paragraaf *Analyses*) werd uitgebreid beschreven welke statistische analyses hiervoor zijn toegepast. De uitvoering van deze statistische analyses en de uitkomsten hiervan zullen in deze paragraaf beschreven worden.

#### Brede onderwijskwaliteit schaal

De losse elementen die in paragraaf 4.2 zijn besproken vormden samen de schaal 'Brede onderwijskwaliteit'. In de eerste fase van validatie is een factoranalyse (PAF met Direct Oblimin rotatie) uitgevoerd om de verwachte structuur van brede onderwijskwaliteit bloot te kunnen leggen. Uitkomst van de factoranalyse toonde dat alle 45 items van de schaal 'Brede onderwijskwaliteit' samen op veertien factoren laadden. Dit kon waargenomen worden door het feit dat er veertien componenten waren waar alle items op laadden met een 'Eigen value' groter dan 1.

Echter leek de screeplot op één factor te duiden, dit was waarschijnlijk te verklaren doordat de overige factoren een aanzienlijk kleiner deel van de variantie verklaarden. De KMO index geeft de mate van unieke variantie aan die verklaard kan worden door de factoren, in dit geval .72 voor de volledige schaal. Hierna werd de KMO index per item bekeken om de samenhang tussen de items te kunnen testen. Item 11 scoorde onder de grens van .5 en is om deze reden verwijderd.

Vervolgens werd op de veertien gevonden factoren een betrouwbaarheidsanalyse gedaan. Wanneer deze als goed beoordeeld kon worden, werd de schaal behouden. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyses konden zes factoren, en daarmee 15 items, verwijderd worden, doordat ze een Cronbach's  $\alpha$  hadden die als niet acceptabel geïnterpreteerd kon worden ( $<.60$ ). Als laatste werd opnieuw een factoranalyse per subschaal uitgevoerd om te testen of alle items zoals verwacht één type gedrag meten. Wanneer alle items binnen een subschaal op één factor laadden was de validatie succesvol en kon de definitieve subschaal geconstrueerd worden.

De definitieve en volledige schaal voor 'Brede onderwijskwaliteit' bestaat uit 22 items die onder 7 subschalen te verdelen zijn en is te zien, inclusief factor ladingen, in *Tabel 14, Bijlage 6*. De KMO-index was .71. De betrouwbaarheid kon als goed beoordeeld worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .73.

Nu zullen de betrouwbaarheidsanalyses en factoranalyses van de zeven subschalen beschreven worden. In *Tabel 7* is het oorspronkelijke meetinstrument te zien en kunnen zowel de definitieve items als de items die na statistische analyses verwijderd zijn gelezen worden.

**Zelfvertrouwen.** De betrouwbaarheidsanalyse op deze subschaal toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .67 en een KMO-index van .66. De factoranalyse toonde aan dat de items op één factor laadde. Op basis hiervan kon de subschaal 'zelfvertrouwen' definitief geconstrueerd worden met de items 3,5 en 6.

**Zelfinzicht.** De betrouwbaarheidsanalyse op deze subschaal toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .57. Item 14 'Mijn leerlingen stellen zich kwetsbaar op' bleek na nadere bestudering een hogere 'alpha if item deleted' waarde te hebben dan .57, dit item is om deze reden verwijderd. Vervolgens bleek na een volgende betrouwbaarheidsanalyse op de resterende items item 33 'Mijn leerlingen zijn op de hoogte van de actualiteit' ook een hogere 'alpha if item deleted' waarde te hebben dan de Cronbach's  $\alpha$  voor de gehele subschaal, om deze reden is dit item verwijderd. Als laatste is om dezelfde reden item 45 'Mijn leerlingen zijn in staat naar elkaar te luisteren' verwijderd. Op de overgebleven items werd een factoranalyse gedaan waaruit bleek dat alle items op één factor laadden en uit de screeplot was slechts één component met een 'Eigen value' groter dan 1 af te lezen. De KMO-index bedroeg .64. De subschaal 'zelfinzicht' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 1 en 5 met een Cronbach's  $\alpha$  van .68.

**Burgerschap.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .69. Item 17 'Mijn leerlingen denken kritisch na' had een grotere 'alpha if item deleted' waarde dan .69 en week daarnaast inhoudelijk af van de andere items in deze subschaal. Na verwijdering van item 17 'Mijn leerlingen denken kritisch na' volgde een factoranalyse. Hieruit bleek dat de overgebleven items allen op één factor laadden. De KMO-index was .66 en kon beoordeeld worden als middelmatig acceptabel. De definitieve schaal 'burgerschap' bestaande uit items 43, 7, 27 en 28 kon geconstrueerd worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .77.

**Omgang met externe omgeving.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .76. Na bestudering van de 'alpha if item deleted' waarden, bleek dat de Cronbach's  $\alpha$  opgehoogd zou worden als item 26 'Mijn leerlingen spreken een medeleerling aan als die iemand pest' verwijderd werd. Uit validiteitsoverwegingen is besloten om dit item te behouden, omdat een subschaal van drie items nauwkeuriger het onderliggende construct meten dan twee items en het bovendien ging om een kleine ophoging van de  $\alpha$  van .06. Op de drie items werd een factoranalyse uitgevoerd. Hieruit bleek dat alle items op één factor laadde en dit component een 'Eigen value' groter dan 1 had. De KMO-index bedroeg .62. De subschaal 'omgang met externe omgeving' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 26, 30 en 31 met een Cronbach's  $\alpha$  van .82.

**Communicatie.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .67. Item 10 'mijn leerlingen kunnen grenzen stellen' bleek een hogere 'alpha if item deleted' waarde te bezitten dan .67 en week bovendien inhoudelijk van de andere items af. Item 10 werd om deze redenen verwijderd. Op de overgebleven items werd een factoranalyse uitgevoerd waaruit bleek dat de KMO-index .50 was en de items op één factor laadden met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'communicatie' bestaande uit items 39 en 40 kon definitief geconstrueerd worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .71.

**Onderzoeken.** De items die onder de subschaal 'onderzoeken' vallen, laadde oorspronkelijk op twee verschillende factoren bestaande uit elk twee items. Na bestudering bleek dat op inhoudelijke gronden het logischer was om deze twee samen te voegen. Uit factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse bleken deze vier items zonder problemen bij elkaar geschaard te kunnen worden. De Cronbach's  $\alpha$  en KMO-index nam toe en alle vier de items laadden op één factor bestaande uit een component met een 'Eigen value' groter dan 1. De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .76. De 'alpha if item deleted' waarde van item 2 'Mijn leerlingen zijn gericht op het ontwikkelen van hun talenten' bleek hoger dan .76 en week bovendien inhoudelijk van de andere items in deze subschaal. Om deze redenen werd dit item verwijderd. Uit de factoranalyse bleek dat deze subschaal een KMO-index van .69 had en alle items op één factor laadden met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'onderzoeken' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 8, 18, 20 en 21 en met een Cronbach's  $\alpha$  van .77.

**Omgang met andere kinderen.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .67. Deze  $\alpha$  kon niet verhoogd worden door het verwijderen van items. Uit de factoranalyse bleek deze subschaal een KMO-index van .77 te hebben. Alle items laadden op één factor met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'omgang met anderen' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 24, 11, 15, 16 en 36.

Samenvattend betekent dit dat de oorspronkelijke elementen zelfstandigheid en verantwoordelijk verwijderd zijn na validatie. De oorspronkelijke elementen eerlijkheid en samenwerking zijn onder een nieuw gecombineerd element geschaard: omgang met andere kinderen. Het element kritisch denken is onder het element onderzoeken geplaatst. Het subelement zelfvertrouwen is tot hoofdelement benoemd en daaronder valt nu het element sociale vaardigheden. De overige elementen zijn behouden gebleven.

Tabel 7. De ontwikkelde (sub)schalen van brede onderwijskwaliteit met de bijbehorende items zoals geformuleerd en in de enquête opgenomen.

#### Persoonlijke bekwaamheden

##### *Zelfinzicht*

1. Mijn leerlingen hebben zelfinzicht.\*
2. Mijn leerlingen zijn gericht op het ontwikkelen van hun talenten.
3. Mijn leerlingen hebben een duidelijk gevoel van eigenwaarde.\*
4. Mijn leerlingen kennen hun sterke en zwakke punten.\*
5. Mijn leerlingen zijn sociaal-emotioneel ontwikkeld.\*
6. Mijn leerlingen hebben zelfvertrouwen.\*

##### *Zelfstandigheid*

7. Mijn leerlingen zijn zelfstandig.\*
8. Mijn leerlingen nemen het initiatief om hun omgeving te ontdekken.\*
9. Mijn leerlingen stellen zich weerbaar op.
10. Mijn leerlingen kunnen grenzen stellen.
11. Mijn leerlingen kunnen zichzelf zijn.\*
12. Mijn leerlingen zijn zelfredzaam.
13. Mijn leerlingen kunnen zelf problemen oplossen.

##### *Eerlijkheid*

14. Mijn leerlingen stellen zich kwetsbaar op.
15. Mijn leerlingen geven hun fouten toe.\*
16. Mijn leerlingen zijn eerlijk.\*

### *Kritisch denken*

17. Mijn leerlingen denken kritisch na.
18. Mijn leerlingen nemen een onderzoekende rol aan.\*
19. Mijn leerlingen vormen hun eigen mening.
20. Mijn leerlingen bekijken met een open blik hun omgeving.\*
21. Mijn leerlingen hebben originele ideeën.\*

### *Verantwoordelijkheid*

22. Mijn leerlingen tonen verantwoordelijkheid ten aanzien van zichzelf.
23. Mijn leerlingen tonen verantwoordelijkheid ten aanzien van elkaar.
24. Mijn leerlingen zijn behulpzaam.\*
25. Mijn leerlingen vinden het belangrijk afspraken na te komen.
26. Mijn leerlingen spreken een medeleerling aan als die iemand pest.\*

### Bekwaamheden in relatie met anderen

#### *Burgerschap*

27. Mijn leerlingen tonen respect voor zichzelf.\*
28. Mijn leerlingen hebben respect voor elkaar.\*
29. Mijn leerlingen tonen respect naar leerkrachten.
30. Mijn leerlingen gaan zorgvuldig om met de spullen van anderen.\*
31. Mijn leerlingen gaan zorgvuldig om met ruimtes en spullen in school.\*
32. Mijn leerlingen hebben kennis van de wereld.
33. Mijn leerlingen zijn op de hoogte van de actualiteit.
34. Mijn leerlingen geven zonder zelf iets te krijgen.
35. Mijn leerlingen kunnen hun plek in de maatschappij vinden.

#### *Samenwerking*

36. Mijn leerlingen werken samen.\*
37. Mijn leerlingen staan open voor alternatieve standpunten.
38. Mijn leerlingen hebben geen moeite om samen te werken met medeleerlingen die anders denken dan zij zelf.

#### *Communicatie*

39. Mijn leerlingen hebben sterke communicatieve vaardigheden.\*
40. Mijn leerlingen kunnen hun meningen duidelijk verwoorden.\*
41. Mijn leerlingen gebruiken net taalgebruik.
42. Mijn leerlingen kunnen zichzelf uitten.

#### *Sociale vaardigheden*

43. Mijn leerlingen bezitten sociale vaardigheden.\*
44. Mijn leerlingen leven zich in in de emoties van hun klasgenoten.
45. Mijn leerlingen zijn in staat naar elkaar te luisteren.

*N.B.* \*items die na validatie van de schalen zijn meegenomen in het verdere onderzoek.

## 5.2 Professioneel gedrag van leerkrachten Meetschaal

Alle losse elementen besproken in paragrafen 4.3 en 4.3.1 vormden samen professioneel gedrag van leerkrachten. In de eerste fase van validatie is een factoranalyse (PAF met Direct Oblimin rotatie) uitgevoerd om de structuur van professioneel gedrag van leerkrachten bloot te leggen. Uitkomst van de factoranalyse toonde dat alle 42 items van de schaal 'Professioneel gedrag van leerkrachten' samen op dertien factoren laadden. Dit kon waargenomen worden door het feit dat er dertien componenten waren waar alle items op laadden met een 'Eigen value' groter dan 1. Echter leek de screeplot op twee factoren te duiden, dit was waarschijnlijk te verklaren doordat de overige factoren een aanzienlijk kleiner deel van de variantie verklaarden. De KMO index geeft de mate van variantie aan die verklaard kan worden door de factoren, in dit geval .71 voor de volledige schaal.

Hierna werd de KMO index per item bekeken om de samenhang tussen de items te kunnen testen. De items 12 en 41 scoorden onder de grens van .5 en zijn om deze reden verwijderd. Hierna werd op de veertien gevonden factoren een betrouwbaarheidsanalyse gedaan. Wanneer deze als goed beoordeeld kon worden, werd de schaal behouden. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyses konden zes factoren, en de bijbehorende 19 items verwijderd worden, doordat ze een Cronbach's  $\alpha$  hadden die als niet acceptabel geïnterpreteerd kon worden ( $<.60$ ) en deze middels het verwijderen van items ook niet meer verhoogd kon worden. Als laatste werd opnieuw een factoranalyse per subschaal uitgevoerd om te testen of alle items zoals verwacht één type gedrag meten. Wanneer alle items binnen een subschaal op één factor laadden en de 'Eigen value' van dit component groter dan 1 was, was de validatie succesvol en kon de definitieve subschaal geconstrueerd worden.

De definitieve en volledige schaal voor 'Professioneel gedrag van leerkrachten' bestaat uit 23 items die onder 7 subschalen vallen en is te zien in *Tabel 14, Bijlage 7* inclusief factor ladingen. De betrouwbaarheid kon als goed beoordeeld worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .73. Hieronder zullen de betrouwbaarheidsanalyses en factoranalyses van de zeven subschalen beschreven worden. In *Tabel 8* en *9* is het oorspronkelijke meetinstrument te zien en kunnen zowel de definitieve items als de items die na statistische analyses verwijderd zijn gelezen worden.

**Werken vanuit relatie met leerling.** De items die onder de subschaal 'werken vanuit relatie met leerling' vallen, laadden oorspronkelijk op twee verschillende factoren bestaande uit elk twee items. Na bestudering bleek dat op inhoudelijke gronden het logischer was om deze twee samen te voegen. De oorspronkelijke Cronbach's  $\alpha$  was .78. Uit factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse bleken deze vier items zonder problemen bij elkaar geschaard te kunnen worden. De Cronbach's  $\alpha$  en KMO-index veranderden nauwelijks en alle vier de items laadden op één factor bestaande uit een component met een 'Eigen value' groter dan 1. De KMO-index was .71.

De definitieve subschaal ‘werken vanuit relatie met leerling’ kon uiteindelijk geconstrueerd worden bestaande uit de items 1, 2, 4 en 5, met een Cronbach’s  $\alpha$  van .77.

**Voorbeeldgedrag.** De items die onder de subschaal ‘voorbeeldgedrag’ vallen, laadden oorspronkelijk op dezelfde factor als de items 4 en 5. Zoals hierboven beschreven zijn deze items uiteindelijk onder de factor ‘werken vanuit relatie met leerling’ geschaard. Voor de subschaal ‘voorbeeldgedrag’ was de Cronbach’s  $\alpha$  .82 en werd deze na de opsplitsing .73. Na factoranalyse bleek de KMO-index .67 en alle vier de items laadden op één factor bestaande uit een component met een ‘Eigen value’ groter dan 1. De definitieve subschaal ‘voorbeeldgedrag’ kon geconstrueerd worden bestaande uit items 7, 8, 9 en 10 met een Cronbach’s  $\alpha$  van .73.

**Verantwoording afleggen.** De items van de subschalen ‘verantwoording afleggen’ en ‘veilig pedagogisch klimaat creëren’ laadden oorspronkelijk bij de eerste factoranalyse op 1 factor. Op basis van inhoud is de keuze gemaakt om deze items op te delen in twee aparte factoren. Hierdoor wordt de subschaal nu gevormd door de items 13, 21, 22 en 26. De oorspronkelijke Cronbach’s  $\alpha$  was .83, na de opsplitsing was de Cronbach’s  $\alpha$  voor ‘verantwoording afleggen’ .72, de Cronbach’s  $\alpha$  voor ‘veilig pedagogisch klimaat creëren’ zal hieronder besproken worden. Uit de factoranalyse blijkt dat de KMO-index voor ‘verantwoording afleggen’ .83 was en alle items op één factor laadden met een ‘Eigen value’ groter dan 1.

**Veilig pedagogisch klimaat creëren.** Zoals hierboven vermeld behoorden de items van de subschalen ‘verantwoording afleggen’ en ‘veilig pedagogisch klimaat creëren’ tot dezelfde factor. Na de opsplitsing was de Cronbach’s  $\alpha$  van ‘veilig pedagogisch klimaat creëren’ .83. Na factoranalyse bleek de KMO-index .72 te bedragen en alle items op één factor te laden met een ‘Eigen value’ groter dan 1. De subschaal ‘veilig pedagogisch klimaat creëren’ kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 27, 28 en 29.

**Communicatie op teamniveau.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach’s  $\alpha$  van .76. Deze  $\alpha$  kon niet verhoogd worden door het verwijderen van items. Uit de factoranalyse bleek deze subschaal een KMO-index van .75 te hebben. Alle items laadden op één factor met een ‘Eigen value’ groter dan 1. De subschaal ‘communicatie op teamniveau’ kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 33, 34, 35 en 36.

**Teaminterview.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach’s  $\alpha$  van .59. Item 40 ‘Onze school heeft een duidelijke visie en identiteit op het gebied van brede onderwijskwaliteit’ bleek een hogere ‘alpha if item deleted’ waarde te bezitten dan .59 en week bovendien inhoudelijk van de andere items af. Item 40 werd om deze reden verwijderd. Op de overgebleven items werd een factoranalyse uitgevoerd waaruit bleek dat de KMO-index .50 was en de items op één factor laadden met een ‘Eigen value’ groter dan 1. De subschaal ‘teaminterview’ bestaande uit items 38 en 39 kon definitief geconstrueerd worden met een Cronbach’s  $\alpha$  van .67.



**Afstemming op individuele leerling.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .60. Item 17 'Ik kan mijn eigen grenzen bewaken' bleek een hogere 'alpha if item deleted' waarde te bezitten dan .60 en week bovendien inhoudelijk van de andere items af. Item 17 werd om deze reden verwijderd. Op de overgebleven items werd een factoranalyse uitgevoerd waaruit bleek dat de KMO-index .50 was en de items op één factor laadden met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'teaminterview' bestaande uit items 3 en 25 kon definitief geconstrueerd worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .61.

Samenvattend betekent dit dat van de oorspronkelijke samenstelling de elementen kritisch denken en grenzen stellen zijn verwijderd. Het subelement inspelen op individuele behoeftes van leerlingen is tot hoofd element benoemd en het element kwetsbaar opstellen is gecombineerd met communicatieve vaardigheden tonen en heeft een nieuw label gekregen: verantwoording afleggen. Het element benoemen van gewenst gedrag en verwachtingen onder het element voorbeeldgedrag geplaatst. Het element gedeelde verantwoordelijkheid van professioneel gedrag in teamverband heeft een nieuw label gekregen: communicatie op teamniveau en het element team communicatie is verwijderd. Van dit laatste element zijn echter wel twee subelementen overgebleven: collegiale consultatie en feedback geven en ontvangen. Deze zijn samengevoegd en hebben het label: teaminterview gekregen. Beide elementen onder professioneel gedrag in schoolverband zijn verwijderd.

Tabel 8. De ontwikkelde (sub)schalen van professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit met de bijbehorende items zoals geformuleerd en in de enquête opgenomen.

*Werken vanuit relatie met leerling*

- |    |   |
|----|---|
| 1. | Ik toon empathie naar mijn leerlingen.*   |
| 2. | Ik leef me in in de emoties van mijn leerlingen.*   |
| 3. | Ik speel in op de individuele behoeftes van mijn leerlingen.*                                     |
| 4. | Ik ga op zoek naar de beweegredenen achter het gedrag van mijn leerlingen.*                       |
| 5. | Ik toon betrokkenheid naar mijn leerlingen.*  |
| 6. | Ik vind het niet erg om mijzelf te herhalen als dat nodig is voor het begrip van mijn leerlingen. |

*Voorbeeldgedrag*

- |    |  |
|----|--|
| 7. | Ik sta achter de normen en waarden die ik mijn leerlingen probeer bij te brengen.*                       |
| 8. | Ik leg aan mijn leerlingen uit waarom het belangrijk is om je aan bepaalde normen en waarden te houden.* |
| 9. | Ik toon respect voor iedere leerling.*   |

*Gewenst gedrag en verwachtingen benoemen*

- |     |   |
|-----|---|
| 10. | Ik benoem welk gedrag ik van mijn leerlingen verwacht en wens te zien.* |
| 11. | Ik spiegel ongewenst gedrag van mijn leerlingen naar hen.               |
| 12. | Ik geef complimenten aan mijn leerlingen.                               |

*Kwetsbaar opstellen*

- |     |   |
|-----|---|
| 13. | Ik ben in staat mijn fouten toe te geven aan mijn leerlingen.*  |
| 14. | Ik ben in staat om emoties over te brengen aan mijn leerlingen. |
| 15. | Ik ben toegankelijk voor mijn leerlingen.                       |

*Zelfinzicht tonen*

- |     |   |
|-----|---|
| 16. | Ik heb zelfinzicht en weet wat mijn sterke en minder sterke kanten zijn.          |
| 17. | Ik kan mijn eigen grenzen bewaken.  |
| 18. | Ik ben in staat om kritisch te reflecteren op mijzelf in de pedagogische relatie. |
| 19. | Ik handel consequent in mijn onderwijs.   |

*Communicatieve vaardigheden*

- |     |   |
|-----|---|
| 20. | Ik neem een proactieve houding aan naar leerlingen en ouders.   |
| 21. | Ik ben in staat mijn pedagogische omgang met mijn leerlingen uit te leggen en te verantwoorden.*  |
| 22. | Ik stem mijn pedagogisch handelen af met ouders en anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn.* |

*Flexibiliteit en aanpassingsvermogen tonen*

- |   |
|---|
| 23. Ik stel me flexibel op naar mijn leerlingen.              |
| 24. Ik pas me aan mijn leerlingen aan.                        |
| 25. Ik vind het niet moeilijk om te luisteren naar kinderen.* |
| 26. Ik vind het niet moeilijk om te luisteren naar ouders.*   |

*Veilig pedagogisch klimaat creëren*

- |  |
|--|
| 27. Ik wek vertrouwen bij mijn leerlingen.*                  |
| 28. Ik schep een veilig (pedagogisch) klimaat in mijn klas.* |
| 29. Ik stel me betrouwbaar op naar mijn leerlingen.*         |

Tabel 9. De ontwikkelde (sub)schaal van professioneel gedrag van leerkrachten in team- en schoolverband gericht op brede onderwijskwaliteit met de bijbehorende items zoals geformuleerd en in de enquête opgenomen.

*Professioneel gedrag van leerkrachten op teamniveau*

- |  |
|--|
| 30. Ik deel de verantwoordelijkheid voor het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit met mijn collega's. |
| 31. Ik vind het eenvoudig om mijn collega's aan te spreken.  |
| 32. Mijn collega's en ik hanteren dezelfde normen en waarden.  |
| 33. Mijn collega's en ik trekken samen één lijn in het onderwijs dat wij geven.*                         |
| 34. De omgang tussen mij en mijn collega's heeft een voorbeeldfunctie voor onze leerlingen.*             |
| 35. Als team communiceren wij helder naar ouders.*   |
| 36. Als team communiceren wij helder naar elkaar.*   |
| 37. Ik houd mijn collega's op de hoogte van de gang van zaken in mijn klas.                              |
| 38. Mijn collega's denken met mij mee als ik een probleem heb.*  |
| 39. Feedback geven en ontvangen wordt in ons team vaak toegepast.*                                       |

*Professioneel gedrag van leerkrachten op schoolniveau*

- |  |
|--|
| 40. Onze school heeft een duidelijke visie en identiteit op het gebied van brede onderwijskwaliteit. |
| 41. Wij kijken naar andere (IRIS)scholen om te kunnen leren van hun aanpak.                          |
| 42. Wij hebben school breed regels gericht op brede onderwijskwaliteit.                              |

Item 43 kon beantwoord worden door te kiezen voor één van de drie antwoordmogelijkheden. Item 44 kon beantwoord worden door een percentage tussen 0% en 100% in te vullen. Deze items zijn niet meegenomen in de validatie van de schaal 'Professioneel gedrag van leerkrachten' omdat zij enkel gebruikt werden om aanvullende kennis op te leveren over het concept brede onderwijskwaliteit.

- |  |
|--|
| 43. Het zwaartepunt van het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit ligt bij:<br>- Individuele leerkracht<br>- Team leerkrachten<br>- De hele school (alle collega's + directie) |
| 44. Hoeveel heeft uw onderwijs bijgedragen aan brede onderwijskwaliteit voor uw leerlingen?  |

N.B. \*items die na validatie van de schalen zijn meegenomen in het verdere onderzoek.

### **Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit Meetschaal**

In de eerste fase van validatie is een factoranalyse (PAF met Direct Oblimin rotatie) uitgevoerd om de structuur van professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit bloot te leggen. Uitkomst van de factoranalyse toonde dat alle 11 items van de schaal 'Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit' op twee factoren laadden. Dit kon waargenomen worden door het feit dat er twee componenten waren waar alle items op laadden met een 'Eigen value' groter dan 1. Dit werd ook ondersteund door de screeplot. De KMO index geeft de mate van variantie aan die verklaard kan worden door de factoren, in dit geval .90 voor de volledige schaal. Ook de KMO-index per item werd bekeken om de samenhang tussen de items te kunnen testen. Geen enkel item werd verwijderd op basis van de individuele KMO-index. Hierna werd op de twee gevonden factoren een betrouwbaarheidsanalyse gedaan. Wanneer deze als goed beoordeeld kon worden, werd de schaal behouden. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyses hoefde geen van beide subschalen verwijderd te worden. Als laatste werd opnieuw een factoranalyse per subschaal uitgevoerd om te testen of alle items zoals verwacht één type gedrag meten. Wanneer alle items binnen een subschaal op één factor laadden en de 'Eigen value' van dit component groter dan 1 was, was de validatie succesvol en kon de definitieve subschaal geconstrueerd worden.

De definitieve en volledige schaal voor 'Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit' bestaat uit 10 items die onder 2 subschalen vallen en is te zien, inclusief factorladingen, in *Tabel 16, Bijlage 8*. De betrouwbaarheid kon als goed beoordeeld worden met een Cronbach's  $\alpha$  van .82. Hieronder zullen de betrouwbaarheidsanalyses en factoranalyses van de twee subschalen beschreven worden. In *Tabel 10* is het oorspronkelijke meetinstrument te zien en kunnen zowel de definitieve items als de items die na statistische analyses verwijderd zijn gelezen worden.

**Persoonlijke bekwaamheden gericht op brede onderwijskwaliteit.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .89. Deze  $\alpha$  kon niet verhoogd worden door het verwijderen van items. Uit de factoranalyse bleek deze subschaal een KMO-index van .90 te hebben. Alle items laadden op één factor met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'Persoonlijke bekwaamheden gericht op brede onderwijskwaliteit' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 39, 40, 41, 44, 45, 46 en 47.

**Faciliteren van brede onderwijskwaliteit.** De betrouwbaarheidsanalyse toonde een Cronbach's  $\alpha$  van .82. Item 42 'Mijn directeur stimuleert dat wij op andere (IRIS) scholen kijken om daarvan te leren' bleek een hogere 'alpha if item deleted' waarde te bezitten dan .82. Na verwijdering van dit item, bleek dat item 43 'Mijn directeur zet brede onderwijskwaliteit op de agenda van teamoverleggen' ook een hogere 'alpha if item deleted' toonde dan de Cronbach's  $\alpha$  voor de gehele subschaal.

Echter, er werd voor gekozen om dit item te behouden, aangezien het verwijderen van dit item nog slechts tot een minimale verhoging kon leiden van .02 en het vanuit validiteitsoverwegingen zwaarder woog om drie in plaats van twee items aan te houden voor een subschaal. Uit de factoranalyse bleek deze subschaal een KMO-index van .70 te hebben. Alle items laadden op één factor met een 'Eigen value' groter dan 1. De subschaal 'Faciliteren van brede onderwijskwaliteit' kon definitief geconstrueerd worden bestaande uit de items 43, 48 en 49, met een Cronbach's  $\alpha$  van .84.

Samenvattend betekent dit dat de elementen faciliteren en aansturen van de oorspronkelijke samenstelling zijn samengevoegd en het label: faciliteren van brede onderwijskwaliteit hebben gekregen. De drie overige elementen werken vanuit relatie met leerkracht, voorbeeldgedrag en kwetsbaar opstellen hebben het label: persoonlijke bekwaamheden directeur gericht op brede onderwijskwaliteit gekregen.

*Tabel 10.* De ontwikkelde items van professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit zoals geformuleerd en in de enquête opgenomen.

- |     |   |
|-----|---|
| 39. | Mijn directeur heeft een voorbeeldfunctie en gedraagt zich hier ook naar.*                                |
| 40. | Mijn directeur spiegelt mijn gedrag.*   |
| 41. | Mijn directeur helpt mij bij contact met ouders wanneer nodig.*   |
| 42. | Mijn directeur stimuleert dat wij op andere (IRIS) scholen kijken om daarvan te leren.                    |
| 43. | Mijn directeur zet brede onderwijskwaliteit op de agenda van teamoverleggen.*                             |
| 44. | Mijn directeur treedt daadkrachtig op wanneer het nodig is.*  |
| 45. | Mijn directeur spreekt collega's aan wanneer dat nodig is.*   |
| 46. | Mijn directeur durft fouten toe te geven.*  |
| 47. | Mijn directeur kan de visie van de school vertalen naar de praktijk.*                                     |
| 48. | Mijn directeur geeft mij handvatten om brede onderwijskwaliteit te integreren in het onderwijsprogramma.* |
| 49. | Mijn directeur maakt het mogelijk om tijd te besteden aan brede onderwijskwaliteit.*                      |

*N.B.* \*items die na validatie van de schalen zijn meegenomen in het verdere onderzoek.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de concepten Brede onderwijskwaliteit, Professioneel gedrag van leerkrachten en Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit gevalideerd en definitief geoperationaliseerd zijn. Hiermee is het eerste doel van het onderzoek bereikt.

## 5.2 Beschrijving van de centrale concepten

Voordat over wordt gegaan op het toetsen van de hypothesen wordt een beschrijving gegeven van de centrale concepten. Dit zal gedaan worden aan de hand van de scores van leerkrachten en de beschrijving van de verbanden tussen de centrale concepten onderling en de centrale concepten en de controlevariabelen. In *Tabel 11* zijn de gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties tussen de centrale concepten en de controlevariabelen weergegeven.

### *Scores op meetschalen*

In *Tabel 11* is te zien dat leerkrachten ongeveer even hoog scoren op brede onderwijskwaliteit en beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders. Opvallend is echter dat zij aanzienlijk hoger scoren op professioneel gedrag van leerkrachten (4.39, SD= .305). Uit *Tabel 18, Bijlage 10* blijkt dat op drie subschalen van brede onderwijskwaliteit relatief hoog gescoord is. Het gaat om de dimensies: zelfvertrouwen (4.01, SD=.462), burgerschap (4.03, SD= .466) en omgang met andere kinderen (4.14, SD=.385). Dit duidt erop dat zij zelf vinden dat hun leerlingen hoog scoren op zelfvertrouwen, burgerschap en omgang met andere kinderen.

Zoals eerder genoemd, is in *Tabel 19, Bijlage 10* te zien dat er opvallend hoog gescoord wordt op alle subschalen van professioneel gedrag van leerkrachten. De gemiddelde scores lopen hierbij van 3.78 tot 4.72, waarbij het hoogst gescoord werd op voorbeeldgedrag. Dit duidt erop dat de leerkrachten hun eigen werk op het gebied van brede onderwijskwaliteit als (zeer) goed beoordeelden. Tot slot blijkt uit *Tabel 20, Bijlage 10* dat er bij generiek professioneel gedrag van schoolleiders op de subschaal relatiegerelateerde ondersteuning hoog gescoord is (4.11, SD= .706). Bij professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit op de subschaal faciliteren van brede onderwijskwaliteit is zeer hoog gescoord (4.97, SD= .937). Dit duidt erop dat leerkrachten zich vanuit hun relatie met de directeur in het algemeen goed ondersteund voelen en zich zeer goed ondersteund voelen wat betreft het faciliteren van brede onderwijskwaliteit.

Uit de respons op item 43 en 44 van de Professioneel gedrag van leerkrachten schaal blijkt dat 72.2% van de respondenten vindt dat het zwaartepunt van het bijbrengen van brede onderwijskwaliteit ligt bij de hele school (alle collega's en directie). Slechts 9.1% van de respondenten is van mening dat het zwaartepunt bij de individuele leerkracht ligt en 2.5% geeft als antwoord het team van leerkrachten. Wanneer gevraagd werd naar de bijdrage van hun eigen onderwijs aan brede onderwijskwaliteit voor hun leerlingen lag het gemiddelde op 70%.

### *Correlaties tussen centrale concepten en met controle variabelen*

Als eerste zijn de correlaties tussen de verschillende volledige schalen berekend, de resultaten zijn af te lezen in *Tabel 11*. De uitkomst van de correlatieanalyse toont, zoals verwacht, een positieve correlatie aan tussen brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten van .333 ( $p < .01$ ). Opvallend is dat de correlatieanalyses tussen brede onderwijskwaliteit en de twee vormen van professioneel gedrag van schoolleiders echter niet significant waren. De correlatieanalyse tussen professioneel gedrag van leerkrachten en generiek professioneel gedrag van schoolleiders was ook niet significant met .205 ( $p > .05$ ). De correlatie tussen professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit werd echter wel significant bevonden met een waarde van .234 ( $p < .05$ ).

De correlaties tussen de beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders waren ook positief significant met .828 ( $p < .01$ ). Dit betekent dat generiek professioneel gedrag van schoolleiders enkel met professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit correleert, en niet met de andere concepten.

Zoals toegelicht in *Theoretisch kader* worden in dit onderzoek positieve relaties verwacht tussen brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders. Zoals hierboven benoemd en uit *Tabel 11* blijkt echter dat er enkel significante relaties zijn tussen brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit.

Er was slechts een enkele significante correlatie tussen één van de centrale concepten en een controle variabele. Er bleek een negatieve samenhang te zijn, van  $-0.245$  ( $p < .05$ ), tussen generiek professioneel gedrag van schoolleiders en leerkrachten die aan groepen van verschillende bouwen (onder-, midden- of bovenbouw) les gaven. Dit impliceert dat leerkrachten die verschillende groepen lesgeven generiek professioneel gedrag van schoolleiders negatief beoordelen. Dus op het moment dat een leerkracht verschillende groepen, verspreid binnen onder-, midden- of bovenbouw, onderwijst, voelt hij zich minder goed ondersteund dan als hij enkel binnen één 'bouw' les geeft.

#### *Correlaties binnen meetschalen*

In *Tabellen 18, 19 en 20*, te vinden in *Bijlage 10*, zijn de correlaties tussen de subschalen van de meetschalen Brede onderwijskwaliteit, Professioneel gedrag van leerkrachten en Professioneel gedrag van schoolleiders (generiek en gericht op brede onderwijskwaliteit) te lezen. Uit *Tabel 18* blijkt dat alle subschalen van Brede onderwijskwaliteit positief met elkaar correleren op enkele uitzonderingen na. Zo correleert de subschaal 'omgang met externe omgeving' niet met de subschalen zelfvertrouwen ( $r = .163$ ,  $p > .05$ ) en zelfinzicht ( $r = .136$ ,  $p > .05$ ). En de subschaal 'communicatie' correleert niet met de subschaal 'omgang met andere kinderen' ( $r = .164$ ,  $p > .05$ ). Als laatste correleert de subschaal 'onderzoeken' niet met de subschaal 'zelfinzicht' ( $r = .131$ ,  $p > .05$ ). Uit *Tabel 19*, waarin de subschalen van professioneel gedrag van leerkrachten getoond worden, blijkt dat subschaal 'communicatie op teamniveau' enkel met de subschaal 'teamintervisie' significant correleert en met de andere vijf subschalen niet. In dezelfde tabel is af te lezen dat 'teamintervisie' slechts met de helft van de andere subschalen significant correleert, en niet met de subschalen 'werken vanuit relatie met leerling', 'voorbeeldgedrag' en 'individuele afstemming met leerling'. De overige subschalen correleren significant positief met elkaar. In *Tabel 20* is te zien dat alle subschalen van professioneel gedrag van schoolleiders (generiek en gericht op brede onderwijskwaliteit) significant met elkaar correleren.

Tabel 11. Beschrijving van gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties van volledige schalen en controlevariabelen.

	Gem.	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Brede onderwijskwaliteit	3.87	.323	1.00										
2. Professioneel gedrag van leerkrachten	4.39	.305	.333**	1.00									
3. Generiek professioneel gedrag van schoolleiders	3.84	.623	.169	.205	1.00								
4. Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit	3.81	.631	.108	.234*	.828**	1.00							
5. Geslacht		.292	-.025	-.047	.159	.176	1.00						
6. Leeftijd	40.67	11.91	.019	.144	.075	.063	.092	1.00					
7. Werkervaring	16.87	11.01	.032	.113	.063	.047	.103	.907**	1.00				
6. Functie		.261	.072	-.100	.037	.089	-.090	.164	.201	1.00			
7. Middenbouw		.412	.062	.034	.134	.108	-.113	.174	.205*	-.081	1.00		
8. Bovenbouw		.387	-.052	-.050	.135	.155	.421**	-.212*	-.201	-.058	-.247**	1.00	
9. Combinatie van bouwen		.373	-0.16	-.146	-.254*	-.216	-.075	.019	-.063	.062	-.233*	-.210*	1.00

N.B. *n* varieert van 71 tot 96 vanwege ontbrekende waarden, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

De referentiecategorieën van de variabelen zijn:

Geslacht: vrouw

Functie: leerkracht

Middenbouw: onderbouw

Bovenbouw: onderbouw

Combinatie van bouwen: onderbouw



### 5.3 Toetsing hypothesen

In de voorgaande paragrafen zijn de centrale concepten geoperationaliseerd en de onderlinge verbanden weergegeven. In deze paragraaf zal het onderzoeksmodel getoetst worden, wat tevens het tweede doel van dit onderzoek is. De drie hypothesen vooraf opgesteld aan dit onderzoek zullen getoetst worden aan de hand van enkele regressieanalyses tussen de concepten brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders. De uitkomsten van deze analyses zullen hieronder beschreven worden. In deze regressieanalyses werd ook het effect van de controlevariabelen bestudeerd om te controleren of deze een effect zouden kunnen hebben op de relaties. Dit bleek echter niet het geval, zoals te zien is in *Tabel 12*.

Zoals eerder genoemd in *Methodische verantwoording* werden de hypothesen onderzocht aan de hand van de stappen beschreven door Baron en Kenny (1986). De eerste voorwaarde waar aan voldaan moest worden om een significante mediatie aan te tonen, is de aanwezigheid van significante relaties tussen alle variabelen. Zoals eerder genoemd, in *Constructvalidatie*, was dit in het huidige onderzoek niet het geval. Ongeacht het niet kunnen voldoen aan de eerste voorwaarde zijn de volgende regressieanalyses uitgevoerd, omdat er sterke verwachtingen waren dat een (partiële) mediatie aangetoond zou kunnen worden gebaseerd op de theoretische inzichten beschreven in *Theoretisch kader*. De controlevariabelen zijn niet meegenomen in de regressieanalyses omdat uit de correlatieanalyses bleek dat ze geen significant effect hadden op de variabelen (*Tabel 11*) en vanwege de kleine steekproef ( $n=121$ ) het niet mogelijk was een dergelijk aantal voorspellende variabelen te includeren in de regressieanalyses (Field, 2011). Er is echter wel een verkennende regressieanalyse uitgevoerd om te controleren op mogelijke significante effecten van de controlevariabelen op de andere variabelen, beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders, professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit. Dit bleek niet het geval en mede hierom konden de controlevariabelen verwijderd worden van de regressieanalyses.

Als eerste, is een regressieanalyse (1, zie *Tabel 12a*) uitgevoerd tussen beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders en professioneel gedrag van leerkrachten. Zowel de uitkomst van de regressieanalyse tussen generiek professioneel gedrag van schoolleiders en professioneel gedrag van leerkrachten ( $\beta = .035, p > .05$ ) als professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten ( $\beta = .206, p > .05$ ) werd niet significant bevonden. Op basis hiervan werd voor hypothese 1, professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders is positief gerelateerd aan professioneel gedrag van leerkrachten, geen ondersteuning gevonden.

Hierna is een regressieanalyse (2, zie *Tabel 12a*) uitgevoerd tussen professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit. Uit deze regressie bleek het gedrag van leerkrachten een significant positief effect te hebben op brede onderwijskwaliteit ( $\beta = .333, p < .01$ ). Deze bevinding biedt ondersteuning voor hypothese 2, professioneel gedrag van leerkrachten is positief gerelateerd aan brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen. Vervolgens is een regressie uitgevoerd tussen beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders en brede onderwijskwaliteit.

Beide regressies bleken geen significante effecten aan te kunnen tonen. Generiek professioneel gedrag van schoolleiders had geen significant effect op brede onderwijskwaliteit ( $\beta = .131, p > .05$ ), net zoals professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit geen effect had op brede onderwijskwaliteit ( $\beta = -.051, p > .05$ ).

De derde en laatste regressieanalyse (3, zie *Tabel 12b*) werd uitgevoerd met de beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders, professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit. Hieruit bleek weer dat zowel de relatie tussen generiek professioneel gedrag van schoolleiders ( $\beta = .241, p > .05$ ) als professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit ( $\beta = -.166, p > .05$ ) met brede onderwijskwaliteit niet significant was. De relatie tussen professioneel gedrag van leerkrachten en brede onderwijskwaliteit werd wel significant bevonden ( $\beta = .322, p < .01$ ). Echter werd op basis van de voorgaande uitkomsten voor hypothese 3, professioneel gedrag van leerkrachten heeft een significant mediërend effect op de relatie tussen professioneel peoplemanagementgedrag van schoolleiders en brede onderwijskwaliteit, geen ondersteuning gevonden.

Hoewel volgens de stappen van Baron en Kenny (1986) geen mediatie aangetoond kon worden, is er wel bewijs geleverd dat professioneel gedrag van leerkrachten een significant positief effect had op brede onderwijskwaliteit (hypothese 2).

Concluderend kan gesteld worden dat er slechts beperkte ondersteuning voor de hypothesen en het onderzoeksmodel is gevonden. Hypothese 1 kon deels bevestigd worden. Hoewel uit de regressieanalyses bleek dat beide vormen van professioneel gedrag van schoolleiders geen significant positief effect hadden op brede onderwijskwaliteit, bleek uit de voorgaande correlatie analyse dat er wel degelijk een significante positieve samenhang aanwezig was tussen professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten. Hypothese 2 kon volledig bevestigd worden. Uit het huidige onderzoek blijkt dat professioneel gedrag van leerkrachten een significant positief effect heeft op brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen. Als laatste kon hypothese 3 verworpen worden op basis van de uitgevoerde analyses. Dit betekent dat in het huidige onderzoek professioneel gedrag van leerkrachten geen mediërend effect heeft op de relatie tussen professioneel gedrag van schoolleiders en brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen.

Tabel 12a. Uitkomsten van regressieanalyses gebaseerd op opgestelde hypothesen.

Afhankelijk → Onafhankelijk ↓	Professioneel gedrag van leerkrachten			Brede onderwijskwaliteit			Brede onderwijskwaliteit		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Generiek professioneel gedrag van schoolleiders	.017	.103	.035				.131	.112	.252
Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op BO	.098	.100	.206				-.051	.109	-.100
Professioneel gedrag van leerkrachten				.355	.107	.333**			
F	1.992			10.941			1.095		
R <sup>2</sup>	.055			.111			.032		
Adjusted R <sup>2</sup>	.028			.100			.003		

BO: brede onderwijskwaliteit, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabel 12b. Uitkomst van regressieanalyse tussen professioneel gedrag van schoolleiders en leerkrachten en brede onderwijskwaliteit.

Afhankelijk → Onafhankelijk ↓	Brede onderwijskwaliteit		
	B	SE	β
Generiek professioneel gedrag van schoolleiders	.126	.107	.241
Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op BO	-.085	.105	-.166
Professioneel gedrag van leerkrachten	.333	.126	.322**
F	3.280		
R <sup>2</sup>	.140		
Adjusted R <sup>2</sup>	.090		

## 6 CONCLUSIE & DISCUSSIE

In dit afsluitende hoofdstuk zullen de bevindingen uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksfases geïntegreerd worden tot de conclusies van dit onderzoek. Tevens zullen de theoretische en praktische implicaties van deze bevindingen besproken worden, waarna afgesloten wordt met de beperkingen en krachten van de huidige studie.

### 6.1 Bevindingen

Het huidige onderzoek had een tweetal doelen. Het eerste doel van het onderzoek was het operationaliseren van de centrale concepten, brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders. Het tweede doel was het onderzoeken van de relaties tussen deze concepten. Dit is onderzocht in een steekproef met 121 leerkrachten en intern begeleiders werkzaam bij IRIS VCO. De vragen over brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders zijn door hen beantwoord. De doelen van dit onderzoek zijn omvat in de centrale vraagstelling: *In hoeverre kunnen leerkrachten in het primair onderwijs beter op het gebied van brede onderwijskwaliteit presteren als zij zich ondersteund voelen door schoolleiders en het HR-beleid van de organisatie?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de centrale concepten geconcretiseerd en geoperationaliseerd aan de hand van de verzamelde kwalitatieve data. Na het analyseren van de kwalitatieve data werd bevonden dat brede onderwijskwaliteit omschreven kan worden als alle bekwaamheden die een kind moet bezitten om zich te ontwikkelen tot een volwaardige burger in de hedendaagse maatschappij. Om welke bekwaamheden het precies gaat, kon na validatie bevestigd worden. Onder dit concept vallen de bekwaamheden zelfvertrouwen, zelfinzicht, burgerschap, omgang met externe omgeving, communicatie, onderzoeken en omgang met andere kinderen. Professioneel gedrag van leerkrachten gericht op het realiseren van brede onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen kan omschreven worden als leerlingen ondersteunen en de kans bieden om zich de bekwaamheden, beschreven onder brede onderwijskwaliteit, eigen te maken en hiermee hen te laten ontwikkelen tot volwaardige burgers van de hedendaagse maatschappij. Na validatie konden de bekwaamheden verbonden aan professioneel gedrag van leerkrachten gedefinieerd worden als bestaande uit werken vanuit relatie met leerling, voorbeeldgedrag, verantwoording afleggen, veilig pedagogisch klimaat creëren, communicatie op teamniveau, teamintervisie en individuele afstemming op leerling. Als laatste kon professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit gedefinieerd worden op basis van kwalitatieve analyse. Dit concept kan omschreven worden als het ondersteunen en aansturen van leerkrachten zodat zij hun leerlingen kunnen begeleiden in het behalen van brede onderwijskwaliteitsprestaties. De bekwaamheden die hiervoor benodigd zijn, bleken na validatie te bestaan uit: het faciliteren van brede onderwijskwaliteit (door de visie van de school te vertalen naar de praktijk of handvatten aan te reiken om brede onderwijskwaliteit te integreren in het programma), het werken vanuit relatie met leerkracht, voorbeeldgedrag te tonen en zich kwetsbaar op te stellen.

Nadat de ontwikkelde meetinstrumenten gevalideerd waren kon het onderzoeksmodel getoetst worden. Op basis van de uitkomsten van de verschillende statistische analyses kon geconcludeerd worden dat er geen volledige ondersteuning was gevonden voor het onderzoeksmodel. Als eerste werd op basis van generieke peoplemanagement theorie en het AMO-model (Knies & Leisink, 2014 ; Knies, 2012) een positieve relatie verwacht tussen professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders en professioneel gedrag van leerkrachten. In het huidige onderzoek bleek echter enkel professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten een positieve significante samenhang te hebben (Hypothese 1). Generiek professioneel gedrag van schoolleiders had geen samenhang met professioneel gedrag van leerkrachten. Ten tweede werd op basis van gecombineerde inzichten vanuit de 21st century skills theorie (Schleicher, 2012) een positieve significante relatie tussen professioneel gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit en brede onderwijskwaliteit verwacht (Hypothese 2). Deze verwachting kreeg op basis van de bevindingen steun. Als laatste werd op basis van het AMO-model (Knies & Leisink, 2014 ; Knies, 2012) verwacht dat professioneel gedrag van leerkrachten een mediërende rol zou spelen in de relatie tussen professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders en brede onderwijskwaliteit (Hypothese 3). In tegenstelling tot deze verwachting is de mediërende rol van het gedrag van leerkrachten in het huidige onderzoek niet bevestigd. Samenvattend kan gesteld worden dat professioneel gedrag van leerkrachten als enige variabele, in het huidige onderzoek, een significant positief effect heeft op brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen. Er is echter wel sprake van een indirect effect door de positieve samenhang tussen professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten. Hoewel een mediatie werd uitgesloten op grond van de regressieanalyses kan wel geconcludeerd worden dat er een significante relatie is tussen professioneel gedrag van schoolleiders en leerkrachten en daarmee een indirecte relatie met de brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen.

Kortom, in beantwoording van de centrale vraag, hoewel blijkt uit dit onderzoek dat leerkrachten niet beter presteren wanneer zij ondersteund worden met generiek peoplemanagement van schoolleiders, is er wel een verband tussen specifieke ondersteuning van leerkrachten door schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit enerzijds en tevens een positief verband tussen het professionele gedrag van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit en de brede onderwijskwaliteitsprestaties van hun leerlingen anderzijds.

## **6.2 Theoretische implicaties**

Als eerste is de verwachting dat professioneel gedrag van schoolleiders een positief effect zou hebben op professioneel gedrag van leerkrachten niet bevestigd in het huidige onderzoek. Uit de resultaten blijkt dat generiek professioneel peoplemanagement gedrag van schoolleiders, in tegenstelling tot professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit, niet positief gerelateerd is aan professioneel gedrag van leerkrachten. Dit komt niet overeen met de bevindingen uit eerdere onderzoeken, zoals dat van Knies en Leisink (2014) waarbij eenzelfde relatie tussen medewerkers en direct leidinggevende in de zorgsector onderzocht werd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het om verschillende sectoren gaat. Als men bijvoorbeeld de mate van professionaliteit vergelijkt tussen die van zorgmedewerkers en leerkrachten in het primair onderwijs zijn er duidelijke verschillen. Waar leerkrachten minimaal op Hbo-niveau geschoold zijn en elk jaar verplichte trainingen en scholing volgen, zijn zorgmedewerkers meestal lager geschoold en krijgen minder mogelijkheden tot scholing. Dit verschil in professionaliteit zou er mogelijk toe kunnen leiden dat leerkrachten minder ontvankelijk zijn voor de effecten van generiek peoplemanagement ten opzichte van zorgmedewerkers omdat zij bijvoorbeeld kritischer kijken naar de aangeboden ondersteuning. Naast de mate van professionaliteit zijn er ook aanzienlijke verschillen in de inhoud van het werk van leerkrachten en zorgmedewerkers. Waar leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen en onderwijzen van kinderen, hebben zorgmedewerkers de taak om cliënten te ondersteunen en te verzorgen. Een ander verschil wat van belang zou kunnen zijn heeft te maken met de positie van de schoolleiders als leidinggevende. Hoewel verschillende bronnen stellen dat schoolleiders steeds vaker verantwoordelijk zijn voor peoplemanagement praktijken (Leisink & Boselie, 2014) zou het mogelijk zijn dat het gedrag van een schoolleider als leidinggevende minder belangrijk is en effect heeft dan het gedrag van hen als collega-professional. Vaak hebben schoolleiders eerst zelf voor de klas gestaan voordat ze als directeur gingen functioneren en kunnen ze op basis van ervaring zeer context specifieke, of onderwerp gerelateerde, ondersteuning bieden. Waar het hanteren van generieke AMO-bundels in de zorg effectief was, levert deze bevinding aanwijzingen dat het bij primair onderwijs een ander effect heeft. Het is echter niet mogelijk om aan de hand van deze studie algemene conclusies te trekken vanwege de kleine steekproef en specifieke populatie. In toekomstige studies zouden de effecten van peoplemanagement in diverse sectoren vergeleken kunnen worden om dit soort verschillen te kunnen duiden.

Deze bevinding roept overigens ook de vraag op waarom dit verband niet significant bevonden werd en de relatie met gedrag specifiek voor brede onderwijskwaliteit wel significant was. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding zou kunnen zijn dat vanuit de perceptie van medewerkers context specifieke ondersteuning een sterker effect heeft op prestaties dan een generieke ondersteuning. Deze bevinding strookt ook met het eerdergenoemde inzicht van verticale integratie (Boxall & Purcell, 2011) gebaseerd op de theorie van Schuler en Jackson (1987), waarbij het strategisch beleid in lijn wordt gebracht met HR-uitkomsten. Deze theorie stelt dat als HR-beleid op één lijn wordt gebracht met het behalen van het beoogde doel dit een grotere kans heeft van slagen. Vanuit dit perspectief is het dus niet frappant dat professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit een effect heeft op professioneel gedrag van leerkrachten en dus indirect op brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen.

In de huidige studie was de ambitie van IRIS VCO om brede onderwijskwaliteit te realiseren voor leerlingen opgesteld en de bekwaamheden van leerkrachten voor brede onderwijskwaliteit zijn in dit opzicht de HR-opbrengsten. Overigens sluit dit ook aan bij de rol van percepties van medewerkers op HR-beleid, als de geïmplementeerde HR-praktijken als positief gepercipieerd worden dan heeft dit ook een positief effect op de opbrengsten van de organisatie (Boselie, 2010) In deze studie zijn HR-praktijken deels gebaseerd op de visies van leerkrachten en kan daardoor verklaard worden dat dit een effect heeft op het beoogde doel, het ontwikkelen van bekwaamheden van leerkrachten.

Wanneer we de bevindingen uit dit onderzoek plaatsen in de theorie van Schleicher (2012) is opvallend dat een tweetal praktijken overeenkomt met de bevindingen in dit onderzoek. Zo noemt Schleicher (2012) dat het bevorderlijk is voor het realiseren van 21st century skills als schoolleiders teamwerk onder leerkrachten en netwerken tussen scholen stimuleren. Beide praktijken werden in de huidige studie ook genoemd als bevorderlijk voor het realiseren van brede onderwijskwaliteit. Recruitement en het aanpassen op lokale behoeften, ook genoemd door Schleicher (2012) als van belang zijnde, werd slechts eenmaal genoemd in een interview met een schoolleider. Deze elementen lijken dus minder essentieel te zijn bij het realiseren van brede onderwijskwaliteitsprestaties dan in de theorie benoemd wordt.

Ten tweede werd de verwachting dat professioneel gedrag van leerkrachten een positief effect heeft op brede onderwijskwaliteit bevestigd. Deze relatie was nog niet eerder onderzocht en kan als toegevoegde waarde gezien worden voor de literatuur gericht op 21st century skills en daaraan gerelateerde onderwijskundige methodes. Uit de bevindingen van het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat een aantal concrete bekwaamheden van leerkrachten belangrijk zijn op het gebied van brede onderwijskwaliteit. Zoals eerder genoemd gaat het om het werken vanuit relatie met leerling, voorbeeldgedrag tonen, verantwoording afleggen, veilig pedagogisch klimaat creëren, gebruik maken van teaminterviews en het kunnen afstemmen op individuele leerlingen. Wanneer men dit terugplaatst in de wettelijk opgestelde bekwaamheden van de Onderwijscoöperatie (2014) kan geconcludeerd worden dat deze bekwaamheden zich op het vlak tussen pedagogische bekwaamheden en vakdidactische bekwaamheden bevinden. Opvallend is dat de bekwaamheden gericht op brede onderwijskwaliteit ook deels gestoeld kunnen worden op een dimensie die betrekking heeft op contact met collega's, teamoverleg en interview bijvoorbeeld, terwijl dit bij de algemene bekwaamheden van de Onderwijscoöperatie niet ter sprake komt. Dit komt echter wel deels overeen met de theorie van Runhaar et al. (2009) die wijzen op het belang van prestaties van leerkrachten in verschillende contexten. Zowel de prestatie in individuele als teamcontext komen terug in de bevindingen van dit onderzoek, echter blijft de organisatiecontext achterwege. Dit zou mogelijk te verklaren zijn doordat op veel scholen in het primair onderwijs de directie als deel van het team gezien wordt, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het voortgezet onderwijs waar vaak meerdere teams (vaksecties) binnen een school functioneren en de leerkrachten de directie niet als deel van het team zullen zien. Op twee van de veertien scholen van IRIS VCO was de directeur zelfs deel van het team doordat zij ook lesgeven aan één of meerdere groepen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het contact tussen collega's een belangrijke bekwaamheid is die mist in de huidige visie op professionaliteit van leerkrachten en onderscheid tussen team- en organisatiecontext niet relevant is in de praktijk van primair onderwijs.

Ten derde is de verwachting met betrekking tot de mediërende rol van professioneel gedrag van leerkrachten niet bevestigd. Dit werd tevens al gedeeltelijk verklaard door de bevinding dat professioneel gedrag van schoolleiders geen significante relatie had met brede onderwijskwaliteit. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het presteren van een schoolleider te ver van het primaire proces en de uiteindelijke prestatie, brede onderwijskwaliteit voor leerlingen, af staat. Dit strookt overigens niet met de bevindingen van Leithwood & Jantzi (2005). Zij vonden in hun onderzoek dat leiderschap van schoolleiders een significant effect had op de prestaties van leerlingen, gemedieerd door de toewijding van leerkrachten. Dit verschil zou verklaard kunnen worden doordat in deze studie andere bekwaamheden zijn onderzocht dan in de studie van Leithwood en Jantzi (2005). Waar zij keken naar het effect van transformationeel leiderschap op reguliere prestaties van leerlingen, werd hier het effect van peoplemanagement op brede onderwijskwaliteitsprestaties van leerlingen onderzocht. Bovendien keken Leithwood en Jantzi (2005) naar de toewijding van leerkrachten als mediërende factor, terwijl in het huidige onderzoek dit slechts een onderdeel van de professionaliteit van leerkrachten gericht op brede onderwijskwaliteit was en werd gekeken naar een breed spectrum van bekwaamheden als mediërende variabele. In vervolgonderzoek kan het dus van waarde zijn om in plaats van een brede samenstelling van bekwaamheden te onderzoeken, naar het effect van een enkele specifieke bekwaamheid te kijken.

Een andere mogelijke verklaring voor het ontbreken van een mediatie zou kunnen zijn dat de schoolleiders vaak als deel van het team worden gezien, zoals eerder beschreven om het ontbreken van een directe relatie te verklaren. Echter zou men juist denken dat schoolleiders die dicht op de werkvloer staan, ook een grotere kans hebben om een significant effect te hebben op de prestaties van hun medewerkers (Howell & Hall-Merenda, 1999). Deze paradox lijkt ook te stroken met andere bevindingen. Wanneer de respondenten gevraagd werd, zoals eerder vermeld in *Kwantitatieve resultaten*, waar het zwaartepunt van brede onderwijskwaliteit ligt antwoordde een meerderheid, namelijk 72.2%, dat de gehele school (directie en het team) hiervoor verantwoordelijk was. Echter werd hierna gevraagd naar de grootte van het aandeel dat zij zelf hadden in het verzorgen van brede onderwijskwaliteit, dan werd gemiddeld 70% geantwoord. Hieruit blijkt dat leerkrachten en intern begeleiders vanuit verschillende perspectieven naar de verantwoordelijkheid van brede onderwijskwaliteit en de rol van leerkrachten versus schoolleiders kijken. Enerzijds ligt de verantwoordelijkheid bij de gehele school, anderzijds zijn ze van mening dat zij zelf de grootste verantwoordelijkheid hebben voor brede onderwijskwaliteit voor hun leerlingen. Deze paradox komt tevens overeen met bevindingen uit de exploratieve fase van dit onderzoek (*Kwalitatieve resultaten, 4.1 de praktijk van brede onderwijskwaliteit*) waar ook zeer uiteenlopende antwoorden werden gegeven wanneer gevraagd werd naar het zwaartepunt van brede onderwijskwaliteit.



## **Praktische implicaties**

Op basis van de huidige studie zijn ook praktische implicaties ontwikkeld. Scholen in het primair onderwijs die een concept als brede onderwijskwaliteit willen implementeren doen er goed aan om te investeren in professioneel gedrag van schoolleiders gericht op dit concept. Het gaat dan om het faciliteren van de leerkrachten die deze prestatie moeten leveren. Schoolleiders kunnen hen hierin ondersteunen door bijvoorbeeld leerkrachten te helpen in het contact met ouders, leerkrachten aan te spreken wanneer ze zich niet aan de afspraken houden, tijd vrij te maken om te besteden aan brede onderwijskwaliteit of door zich bewust te zijn van hun voorbeeldfunctie en zich hier ook naar te gedragen. Verder is het bevorderlijk om als leerkracht te streven naar het ontwikkelen van bekwaamheden als: in staat zijn om fouten toe te geven, pedagogisch handelen af te stemmen met ouders, een veilig pedagogisch klimaat te creëren of zich betrouwbaar op te stellen naar leerlingen. Afsluitend is het aan te raden om zowel intern, naar kinderen en collega's, als extern, naar ouders of andere scholen, helder te communiceren welke normen, waarden of gedragingen geambieerd worden en op welke wijze gepoogd wordt dit te bereiken. Dit zorgt ervoor dat er eenduidigheid is in de aanpak en het maakt het eenvoudiger om de werkwijze te verklaren wanneer er weerstand is, vanuit het team of bijvoorbeeld ouders. Aan de hand van dit onderzoek zijn ook praktische aanbevelingen opgesteld voor IRIS VCO.

## **6.3 Beperkingen en krachten**

De huidige studie heeft een aantal beperkingen. Als eerste heeft dit onderzoek een cross-sectioneel ontwerp, waarbij metingen tussen verschillende respondenten zijn gedaan (Goodwin, 2010). Dit betekent dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over ontwikkelingen door de tijd omdat de meting op één moment plaats vond. Hierdoor is het ook niet mogelijk om uitspraken te doen over de causaliteit van de relaties. Ten tweede zijn de resultaten van dit onderzoek niet generaliseerbaar voor het algemeen primair onderwijs door de kleine steekproef (n=121). Bovendien bestond deze steekproef uit een zeer specifieke populatie van leerkrachten en intern begeleiders werkzaam bij IRIS Vereniging voor Christelijk Onderwijs in Kampen en omgeving, wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen extra bemoeilijkt. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om een dergelijk onderzoek met een meer gevarieerde steekproef uit te voeren. Het uitvoeren van het onderzoek bij meerdere verenigingen of scholen en het gebruik maken van een longitudinale onderzoeksopzet zou nieuwe inzichten op het gebied van brede onderwijskwaliteit kunnen opleveren. Zo zou bijvoorbeeld de relatie tussen de ontwikkeling van een kind of het aantal jaren werkervaring van een leerkracht en brede onderwijskwaliteitsprestaties onderzocht kunnen worden. Ook is in het huidige onderzoek geen testpilot uitgevoerd, mogelijk had hiermee het probleem ondervangen kunnen worden dat in de introductiebrief een kortere invultijd werd aangegeven dan realistisch gezien mogelijk was. Dit had eventueel tot minder onvolledige responsen kunnen leiden.

Een derde beperkende factor in deze studie was het feit dat de intern begeleiders op sommige scholen een klein deel van de ondersteunende taken uitvoerden, zoals het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden en begeleiden van intervisie bijeenkomsten. In de gebruikte meetschaal werden de respondenten, leerkrachten en intern begeleiders, gevraagd om hun directeur te beoordelen op onder andere deze aspecten.

Dit betekent enerzijds dat leerkrachten gevraagd werden hun directeur te beoordelen op taken die deze persoon in de praktijk, in sommige gevallen, niet uitvoerde en er geen verantwoordelijkheid voor had. Anderzijds, in het geval van de intern begeleiders, ondersteuning op specifieke gebieden moesten beoordelen die zij soms zelf verzorgden. Dit laatste geldt overigens slechts voor een klein deel van de steekproef (5.8%) en de taken waar het omgaat zijn slechts een klein onderdeel van alle ondersteunende taken en HR-praktijken waarnaar gevraagd werd.

Ten vierde zijn alle centrale concepten door dezelfde respondenten beoordeeld waardoor een risico ontstaat op common source bias, wat vervolgens common method bias kan veroorzaken (Podsakoff et al., 2003). In dit onderzoek is gepoogd dit te ondervangen door de construct validiteit te verhogen, zie *Methodische verantwoording*. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om het professioneel gedrag van leerkrachten te laten beoordelen door hun leidinggevenden en niet door hen zelf. Dit zou tevens ook een oplossing kunnen zijn voor het probleem dat de respondenten hun eigen prestaties uitzonderlijk hoog beoordeelden, ook wel inflation bias genoemd (Anderson, Warner & Spencer, 1984). Dit heeft ervoor gezorgd dat de respons op het meetinstrument Professioneel gedrag van leerkrachten niet normaal verdeeld was, dit was te zien aan het hoge gemiddelde van de respons op deze schaal (*Tabel 11*). Door de minimale spreiding in respons die dit opleverde zouden de resultaten van statistische analyses mogelijk vertekend kunnen zijn. Om een bredere beoordeling van prestaties te creëren zou in toekomstig onderzoek brede onderwijskwaliteit ook beoordeeld kunnen worden door ouders die de bijdrage van het onderwijs aan de ontwikkeling van hun eigen kind zouden kunnen beoordelen. Echter is de vraag in hoeverre ouders bewust zijn van alle ontwikkelingen die een kind dagelijks meemaakt in het klaslokaal dankzij de leerkracht. Nog een andere mogelijkheid zou kunnen bestaan uit het laten beoordelen van brede onderwijskwaliteitsprestaties door leerlingen zelf, mits dit op een voor hen begrijpelijke wijze gedaan kan worden. Dit zou tevens ook bijdragen aan het bestrijden van common method bias.

Een vijfde beperking die dit onderzoek kent is ook gerelateerd aan de ontwikkelde meetschalen. Bij de ontwikkelde meetschaal 'Brede onderwijskwaliteit' bestaan twee subschalen, zelfinzicht en communicatie, slechts uit twee items. Vanuit validiteitsoverwegingen zouden dit als zwakke subschalen beschouwd kunnen worden. Hetzelfde geldt voor twee subschalen van het ontwikkelde meetinstrument 'Professioneel gedrag van leerkrachten'. De subschalen teaminterview en afstemmen op individuele leerlingen bestaan slechts uit twee items. Vanuit betrouwbaarheidsoverwegingen vormden een klein aantal subschalen ook een beperking. Van de schaal 'Brede onderwijskwaliteit' had de subschaal zelfinzicht een Cronbach's  $\alpha$  van .68 en de subschaal omgang met andere kinderen een Cronbach's  $\alpha$  van .67, beide net onder de grens van 'acceptabel' volgens Nunnally (1978). Hetzelfde geldt voor de subschaal teaminterview van de meetschaal 'Professioneel gedrag van leerkrachten' met een Cronbach's  $\alpha$  van .67. De subschaal afstemming op individuele leerling uit dezelfde schaal zat verder onder deze grens met een Cronbach's  $\alpha$  van .61. De lage  $\alpha$  waardes zouden tevens verklaard kunnen worden doordat vrijwel alle bovengenoemde subschalen uit slechts twee items bestaan, op omgang met andere kinderen na.

Ten zesde, andere beperkingen in dit onderzoek uitten zich in de kwalitatieve onderzoeksfase. Wanneer gevraagd werd naar professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders in de focusgroepen en semigestructureerde interviews noemden de respondenten soms persoonlijke eigenschappen op in plaats van concrete gedragingen. De onderzoeker heeft zoveel mogelijk gepoogd dit te ondervangen door de genoemde eigenschappen om te zetten in gedragingen. Een andere beperking kwam ook naar voren in de gevoerde gesprekken. Leerkrachten en schoolleiders bleken het soms lastig te vinden om het onderscheid tussen algemeen professioneel gedrag en professioneel gedrag gericht op brede onderwijskwaliteit aan te houden. Dit werd dan ook weleens door elkaar gehaald. De onderzoeker heeft geprobeerd zoveel mogelijk het algemeen professioneel gedrag uit de resultaten te verwijderen. Een laatste beperking is dat het in de huidige studie niet gelukt is om brede onderwijskwaliteitsprestaties te specificeren voor verschillende leeftijdscategorieën. In de gevoerde gesprekken is te weinig informatie gegeven door respondenten over concrete en specifieke aanduidingen per categorie om dit te kunnen opstellen.

Het huidige onderzoek heeft naast bovenstaande beperkingen ook een aantal krachten. Als eerste is dit onderzoek er in geslaagd om de centraal staande concepten concrete invulling te geven, in termen van bekwaamheden en gedrag, wat nog niet eerder gedaan is. Waar het V3SK model genoemd in Schleicher (2012) abstract blijft, is dit onderzoek er wel in geslaagd om concrete gedragingen op te stellen voor de bekwaamheden van leerkrachten. Ten tweede zijn voor de centrale concepten een drietal betrouwbare en valide meetinstrumenten ontwikkeld en zijn met deze meetinstrumenten de relaties tussen de centrale concepten, brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders, succesvol onderzocht. Er is nog niet eerder een meetinstrument ontwikkeld om een concept gerelateerd aan 21st century skills of de bekwaamheden benodigd voor leerkrachten en schoolleiders om dit te kunnen realiseren te kunnen meten (Voogt & Roblin, 2012). Een derde en laatste kracht wordt tevens gevormd door een bijdrage te leveren aan de peoplemanagement literatuur in het primair onderwijs.

Concluderend kan gesteld worden dat, ondanks bovengenoemde beperkingen, dit onderzoek betrouwbare en valide meetinstrumenten voor brede onderwijskwaliteit, professioneel gedrag van leerkrachten en professioneel gedrag van schoolleiders specifiek gericht op het ondersteunen van brede onderwijskwaliteit heeft opgeleverd. Dit was het eerste doel van het onderzoek en is van praktische waarde voor IRIS VCO doordat inzichtelijk is gemaakt in welke bekwaamheden van kinderen, leerkrachten en schoolleiders zij moeten investeren om brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren. Dit onderzoek heeft concrete aanbevelingen voor IRIS VCO opgeleverd, gericht op het opstellen van HR-beleid voor brede onderwijskwaliteit en efficiënte implementatie hiervan. Ook vanuit een maatschappelijk perspectief is dit van toegevoegde waarde doordat nu voor het eerst concreet is gemaakt wat onder een 'bredere visie op primair onderwijs' verstaan zou kunnen worden. Tevens zijn aan de hand van de ontwikkelde meetinstrumenten ook de relaties tussen deze concepten onderzocht en hiermee het tweede doel van het onderzoek behaald, het verwerven van inzicht in de relaties tussen de centrale concepten.

Wanneer we vanuit een bredere visie naar primair onderwijs kijken, kan nu vastgesteld worden dat leerkrachten en schoolleiders een bepalende rol hebben in de uiteindelijke prestatie. Dit onderzoek is binnen een specifieke populatie uitgevoerd maar heeft wel steun voor essentiële elementen van het onderzoeksmodel opgeleverd. Herhaling van deze onderzoeksopzet op grotere schaal zou belangrijke inzichten kunnen opleveren voor het verbeteren van prestaties in het Nederlandse primair onderwijs. Bevestiging van de uitkomsten van dit onderzoek zal aanknopingspunten bieden voor het bevorderen van professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders en ten goede komen aan de brede onderwijskwaliteit, cultuuroverdracht en de ontwikkeling van burgerschap onder komende generaties Nederlandse wereldburgers

## REFERENTIES

- Allen, P. & Bennett, K. (2010). *PASW statistics by SPSS: a practical guide: version 18*. Victoria: Cengage Learning.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2001). *Manufacturing advantage: Why high performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD. Paris, France: Centre for Educational Research and Innovation (CERI)-New Millennium Students.
- Anderson, C. D., Warner, J. L., & Spencer, C. C. (1984). Inflation bias in self-assessment examinations: Implications for valid employee selection. *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 574.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. and Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: why high performance work systems pay off*. Ithaca: Cornell University Press.
- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5(4), 345-363.
- Barney, J. B. (2001). Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view. *Journal of management*, 27(6), 643-650.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bentley, E. (2013) oTranscribe Beta. Geraadpleegd via <http://otranscribe.com/> (28 mei 2015).
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boomlemma.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2010). *Strategic human resource management: A balanced approach*. London: McGraw-Hill Education.
- Boxall, P. & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2015). *Vergrijzing*. Geraadpleegd via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/vergrijzing/cijfers/default.htm> (3 juni 2015).
- CNV. (2015). *CNV voor Onderwijs*. Geraadpleegd via <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/arbeidsmarktplatformpo/nieuws/detail/article/steds-minder-mannelijke-leraren.html?cHash=354321af0c8230b81f2f07738afa7069> (15 mei 2015)
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of management*, 31(6), 874-900.
- Den Hartog, D. N., Boselie, P., & Paauwe, J. (2004). Performance management: a model and research agenda. *Applied psychology*, 53(4), 556-569.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: De Referentieniveaus*. Enschede.

- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Goodwin, C. J. (2010). *Research in Psychology: Methods and Design*. John Wiley & Sons, Inc: Hoboken.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE Network Reports*, (87).
- Howell, J. M., & Hall-Merenda, K. E. (1999). The ties that bind: The impact of leader–member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology*, 84, 680–694.
- Hutcheson G. & Sofroniou N. (1999) *The Multivariate Social Scientist*. London: Sage Publications.
- IRIS Vereniging Christelijk primair Onderwijs. (2015). *Strategische Ontwikkelingen 2015-2019: focus op wijze wereldburgers*. Kampen: IRIS VCO.
- IRIS Vereniging Christelijk primair Onderwijs. (2015). *Strategische ontwikkelingen IRIS VCO 2015 – 2019, Focus op leren in de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Kampen: IRIS VCO
- Jiang, K., Lepak, D., Hu, J., & Baer, J. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, amj-2011.
- Kepes, S., & Delery, J. E. (2007). ‘HRM systems and the problem of internal fit’, in P. Boxall, J Purcell & PM Wright (eds), *The Oxford handbook of human resource management*, Oxford University Press, Oxford, pp. 385-404.
- Khilji, S. E., & Wang, X. (2006). ‘Intended’ and ‘implemented’ HRM: the missing linchpin in strategic human resource management research. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(7), 1171-1189.
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers: een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Knies, E., & Leisink, P. L. M. (2014a). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24, 1, 57-76.
- Knies, E., & Leisink, P. L. M. (2014b). Leadership behaviour in public organizations: A study of supervisory support by police and medical center middle managers. *Review of Public Personnel Administration*, 34, 2, 108-127.
- Leisink, P. & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor Beter Onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Madill, A., & Gough, B. (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological methods*, 13(3), 254.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen*. Den Haag.

- Mondy, R.W., Noe, R.M., & Premeaux, S.R. (2002). *Human resource management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nishii, L. H., Lepak, D. P., & Schneider, B. (2008). Employee attributions of the “why” of HR practices: Their effects on employee attitudes and behaviors, and customer satisfaction. *Personnel psychology*, 61(3), 503-545.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijscoöperatie. (2014). *Voorstel Herijking Bekwaamheidseisen 2014*. Geraadpleegd via [https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/Voorstel Herijking-Bekwaamheidseisen 2014.pdf](https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/Voorstel_Herijking-Bekwaamheidseisen_2014.pdf) (9 februari 2015).
- Onderwijsraad. (2014). *Dossier Vorming en Burgerschap*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/vorming-en-burgerschap/item131> (9 februari 2015).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Geraadpleegd op 14 februari 2015 via: <http://www.oecd.org/site/piaac/>
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2005). HRM and Performance: what next? *Human Resource Management Journal*, 15(4), 68-83.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal* 17.1: 320.
- Schoolleidersregister PO. (2015). *Basiscompetenties*. Geraadpleegd via <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/beroepsstandaard/basiscompetenties/> (22 februari 2015)
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx> en
- Schuler, R. S., & Jackson, S. E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *The Academy of Management Executive* (1987-1989), 207-219.
- Rijksoverheid. (2015). *Rekenen en Taal op de PABO*. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/taal-en-rekenen-op-lerarenopleidingen> (12 maart 2015)
- Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren: een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Universiteit Twente: Twente Centre for Career Research
- Eck, E., van, Daalen, M. van, & Heemskerk, I. (2011). *Soft skills en sociale competenties in het secundair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage Publications.
- Velde, M. Van der, Jansen, P., & Dijkers, J. (2013). *Toegepast onderzoek: opzetten, uitvoeren en rapporteren*. Hilversum: Concept Uitgeefgroep.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Waslander, S., Dückers, M., en Van Dijk, G. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: VO-raad.
- Wright, P.M. & Nishii, L.H. (2013), Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis', in J. Paauwe, D. Guest & P. Wright, *HRM & Performance: Achievements & Challenges*, Chichester: Wiley: 97-110.
- QSR International Pty Ltd. (2012). *NVivo qualitative data analysis software*, versie 10.



## **Bijlage 1: Topiclijst semigestructureerde interviews**

### **Introductie**

- Welkom & bedanken voor deelname
- Voorstellen onderzoeker (naam, opleiding, afstuderen bij IRIS)
- Uitleggen doel onderzoek:

1. Ik doe een onderzoek naar brede onderwijskwaliteit. Dit gaat over wat kinderen op de basisschool leren naast standaardvakken als taal en rekenen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan specifieke normen en waarden of gedrag.

2. Ik wil daarnaast ook onderzoeken wat dit precies vraagt van leerkrachten om dit te kunnen bewerkstelligen. Tenslotte wil ik ook onderzoeken wat schoolleiders als leidinggevende kunnen doen ter ondersteuning van docenten (denk bijvoorbeeld aan het organiseren van scholing). Wat doe je als schooldirecteur om je personeel te ondersteunen zodat de leerlingen bijvoorbeeld verantwoordelijkheid leren?

3. Ik doe dit onderzoek voor IRIS en zal focusgroepen en interviews op vier scholen doen. Hierna zal ik een vragenlijst opstellen en die verspreiden onder alle leerkrachten van IRIS van de 14 aangesloten scholen

#### - Praktische informatie:

Ik verwacht dat het interview ongeveer een uur zal duren, maar dat is afhankelijk van hoe het gesprek loopt. Alle informatie uit dit interview wordt vertrouwelijk behandeld en dit interview zal enkel voor dit onderzoek gebruikt worden. Ik zou dit gesprek graag op willen nemen met een voicerecorder. Dit verkleint de kans dat ik fouten maak bij het uitwerken. Hebt u hier bezwaar tegen? Daarnaast zal ik tijdens het gesprek wat aantekeningen maken.

**Openingsvraag 1:** Heeft u nog vragen voorafgaand aan het interview?

**Openingsvraag 2:** Ik zou het leuk vinden om wat algemene dingen van u te vragen. Kunt u mij wat zaken vertellen als:

- Functie
- Vooropleiding/achtergrond
- Heeft u zelf als docent in het onderwijs gewerkt?
- Aantal jaren werkzaam in het onderwijs/bij deze school?
- Waarom heeft u ervoor gekozen om in het onderwijs te werken?

### **Hoofdvragen**

#### **Topic 1: Brede Onderwijskwaliteit**

Wat willen jullie kinderen aan brede onderwijskwaliteit meegeven?

Wat leren kinderen naast alle standaardvakken zoals rekenen en taal op de basisschool aan normen en waarden? Welke normen en waarden precies? Waarom deze normen en waarden?

Wat leren kinderen naast alle standaardvakken zoals rekenen en taal op de basisschool aan gedrag? Welk gedrag precies?

Hoe ziet dat eruit voor verschillende leeftijdscategorieën, onder, midden en bovenbouw? (Voorbeelden)

## **Topic 2: Professioneel gedrag van leerkrachten**

Kunt u een beschrijving geven van het professioneel gedrag van leerkrachten (gericht op brede onderwijskwaliteit)?

Wat zijn kenmerken van het professioneel gedrag van leerkrachten dat bij brede onderwijskwaliteit hoort? (Kunt u daar voorbeelden van geven?)

Kun je een situatie beschrijven waarin een leerkracht een kind/kinderen iets wilde leren rondom pesten/verantwoordelijkheid nemen/respect voor diversiteit/omgang met omgeving? Wat doen ze dan? Hoe doen ze dat?

Wat vraagt het van leerkrachten om dit te kunnen realiseren? (Bijvoorbeeld voorbeeldgedrag, verwerken in vakken, een apart vakken erover geven)

Wat doen ze als team om dit aan kinderen te kunnen leren? (Voorbeelden geven)

Wat doen jullie als school om dit aan kinderen te kunnen leren? (Voorbeelden geven)

Waar ligt het zwaartepunt: bij de individuele docent, bij het team, of bij de school? Waarom? (Eventueel gedifferentieerd, dus bijvoorbeeld in sommige opzichten wel bij individuele docent maar in andere opzichten bij team of school).

## **Topic 3: Professioneel gedrag van schoolleiders**

*(Hierbij moet in ieder geval aan bod komen: Beleid gericht op bekwaamheden, motivatie en creëren van gelegenheid)*

Kunt u een beschrijving geven van de ondersteuning die u aan leerkrachten geeft op het vlak van brede onderwijskwaliteit?

Wat doet u als leidinggevende om dit te kunnen realiseren? (Voorbeelden, normen en waarden, gedrag?)

Wat denkt u dat leerkrachten nodig hebben om brede onderwijskwaliteit te kunnen realiseren? Waarom is dit nodig?

*Mogelijke antwoorden:*

- *teamoverleg om met elkaar te bespreken hoe je met elkaar als team aan brede kwaliteit kunt werken - - bij elkaar in de klas kijken?*
- *training/opleiding?*
- *individuele functioneringsgesprekken*
- *coaching inschakelen*
- *kijken hoe andere IRIS scholen dit doen?*

Wat hebben leerkrachten op teamniveau nodig? En op schoolniveau?

In hoeverre biedt u deze ondersteuning op dit moment?

Hoe zouden uw leerkrachten dat ervaren? Waar zouden ze misschien nog meer behoefte aan hebben?

## **Afsluiting**

**Slotvraag 1:** Ik heb alle vragen gesteld die ik wilde stellen. Zijn er nog dingen die u kwijt wilt die belangrijk kunnen zijn voor het onderzoek? Heeft u nog vragen?

**Slotvraag 2:** Hoe heeft u dit onderzoek ervaren?

Ik wil u hartelijk bedanken voor uw tijd en inzichten. Ik verwacht in april een vragenlijst rond te sturen en hoop dat u daar ook uw medewerking aan zou willen verlenen door deze in te vullen. Uiteindelijk zal ik in juli het eindresultaat aan het college van bestuur kunnen overhandigen en vragen of dit ook verspreid kan worden onder de directeuren. Ik geef u zo mijn contactgegevens, mocht u nog opmerkingen of vragen hebben dan kunt u contact opnemen met mij.

## **Bijlage 2: Draaiboek focusgroepen**

### **Introductie**

- Welkom en dank voor deelname
- Voorstellen onderzoeker
- Uitleggen doel onderzoek:

1. Onderzoek naar brede onderwijskwaliteit en welk gedrag dit vraagt van leerkrachten en schoolleiders. Ik doe een onderzoek naar brede onderwijskwaliteit. Dit gaat over wat kinderen op de basisschool leren naast standaardvakken als taal en rekenen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan specifieke normen en waarden. Termen als burgerschap of sociale vaardigheden worden ook weleens gebruikt.

2. Ik wil daarnaast ook onderzoeken wat dit precies vraagt van leerkrachten en om dit te kunnen bewerkstelligen. Wat doe je als leerkracht zodat je leerlingen bijvoorbeeld verantwoordelijkheid leren? Tenslotte wil ik ook onderzoeken wat schoolleiders als leidinggevende kunnen doen ter ondersteuning van docenten (denk bijvoorbeeld aan het organiseren van scholing).

3. Ik doe dit onderzoek voor IRIS en zal focusgroepen en interviews op vier scholen doen. Hierna zal ik een vragenlijst opstellen en die verspreiden onder alle leerkrachten van IRIS van de 14 aangesloten scholen.

- Informatiegebruik:

Ik wil het gesprek opnemen met een voicerecorder. Dit zal ik doen, zodat het de kans op fouten met het uitwerken straks verkleint. De informatie die door jullie en anderen gedeeld wordt zal geanonimiseerd worden en dus niet te herleiden zijn naar welke school of persoon dit verteld heeft. De informatie zal ook alleen voor dit onderzoek gebruikt worden. Vinden jullie het goed als ik het gesprek opneem? De opnames zullen alleen voor mijn gebruik zijn en na het onderzoek vernietigd worden.

- Praktisch:

Ik wil jullie vragen elkaar uit te laten praten vanwege de voicerecorder. Het gesprek zal maximaal 1,5 uur duren.

**Openingsvraag 1:** Zijn er nog vragen naar aanleiding van wat ik net heb verteld?

**Openingsvraag 2:** Zouden jullie jezelf kort willen voorstellen? Ik zou het leuk vinden als jullie ook vertellen welke functie je hebt en wat je leuk vindt aan je werk.

### **Hoofdvragen**

#### **Topic 1: brede onderwijskwaliteit**

Wat willen jullie kinderen aan brede onderwijskwaliteit meegeven?

Wat leren kinderen naast alle standaardvakken zoals rekenen en taal op de basisschool aan normen en waarden? Welke normen en waarden precies? Waarom deze normen en waarden?

Wat leren kinderen naast alle standaardvakken zoals rekenen en taal op de basisschool aan gedrag? Welk gedrag precies?

Hoe ziet dat eruit voor verschillende leeftijdscategorieën, onder, midden en bovenbouw? (voorbeeld vragen, eventueel elke respondent voor zijn eigen groep vertellen)

*Samenvatten ter controle voor verder gaan naar topic 2*

## **Topic 2: vereist professioneel gedrag**

Kunnen jullie een beschrijving geven van het professioneel gedrag van leerkrachten (gericht op brede onderwijskwaliteit)?

Wat zijn kenmerken van het professioneel gedrag van leerkrachten dat bij brede onderwijskwaliteit hoort? Voorbeelden?

Hoe leer je dat precies aan ze? (met behulp van vakken, voorbeeldgedrag, apart vak? Gebruiken als topics)

Kun je een situatie noemen waarin je een kind/kinderen iets wilde leren rondom pesten/verantwoordelijkheid nemen/respect voor diversiteit/omgang met omgeving? Wat doe je dan? Hoe doe je dat?

Wat doe je zelf in jouw klas om dit aan kinderen te kunnen leren? (voorbeelden vragen)

Wat doen jullie als team om dit aan kinderen te kunnen leren? (voorbeelden vragen)

Wat doen jullie als school om dit aan kinderen te kunnen leren? (voorbeelden vragen)

Waar ligt volgens jullie het zwaartepunt: bij de individuele docent, bij het team, of bij de school? Waarom?

*Samenvatten ter controle voor verder gaan naar topic 3*

## **Topic 3: ervaren ondersteuning van schoolleider?**

Hoe kan een schooldirecteur als leidinggevende jullie hierin helpen?

Welk soort steun heb je van je leidinggevende nodig? Op welke gebieden?

Welke HR-praktijken/beleid zou jullie hierin kunnen ondersteunen? Hoe kan dit gefaciliteerd worden?

- teamoverleg om met elkaar te bespreken hoe je met elkaar als team aan brede kwaliteit kunt werken
- bij elkaar in de klas kijken
- training/opleiding
- bespreken in individuele functioneringsgesprekken
- coaching inschakelen
- kijken hoe andere IRIS scholen dit doen

Voel je je hierin ondersteund op dit moment? Waar aan zou je nog meer behoefte hebben?

## **Slotvragen en afsluiting**

**Afsluitende vraag 1:** Zijn er nog opmerkingen/aanmerkingen die jullie kwijt willen naar aanleiding van de bijeenkomst/die van belang kunnen zijn voor mijn onderzoek?

**Afsluitende vraag 2:** Hoe vonden jullie deze bijeenkomst? Zijn er nog vragen

Ik wil jullie heel hartelijk bedanken voor het delen van jullie inzichten, visies, ervaringen en tijd. Ik verwacht in april een vragenlijst rond te sturen en hoop dat jullie daar ook je medewerking aan zouden willen verlenen door deze in te vullen. Uiteindelijk zal ik in juli het eindresultaat aan het college van bestuur kunnen overhandigen en vragen of dit ook verspreid kan worden. Ik zal jullie mijn contactgegevens geven, als jullie nog opmerkingen of vragen hebben mogen jullie altijd contact met mij opnemen.

### **Bijlage 3: Overzicht sensitizing topics**

Op basis van het theoretisch kader is een topiclijst opgesteld voor de focusgroepen en semigestructureerde-interviews. Deze sensitizing topics werden gebruikt in de focusgroepen en interviews om door te vragen.

<b>Brede onderwijskwaliteit prestaties van leerlingen</b>	<b>Professioneel gedrag leerkrachten</b>	<b>Professioneel gedrag schoolleiders</b>
Pesten	Voorbeeldgedrag	Teamoverleg
Verantwoordelijkheid nemen	Verwerken in vakken	Bij elkaar in de klas kijken
Respect voor diversiteit	Apart vak	Training/opleiding
Omgang met omgeving/milieu	Intervisie	Individuele functioneringsgesprekken Coaching inschakelen Netwerken met andere scholen

## **Bijlage 4: Codebomen**

### **Brede onderwijskwaliteit**

#### Persoonlijke vaardigheden

- *Zelfinzicht*
  - Talentontwikkeling
  - Eigenwaarde
  - Zelfvertrouwen
  - Sociaal-emotionele ontwikkeling
- *Zelfstandigheid*
  - Ontdekken
  - Weerbaarheid
  - Probleem oplossend vermogen
- *Eerlijkheid*
  - Fouten toe kunnen geven
  - Kwetsbaarheid
- *Kritisch denken*
  - Onderzoeken
  - Mening kunnen vormen
  - Open blik hebben
- *Verantwoordelijkheid*
  - Verantwoordelijkheid ten aanzien van jezelf
  - Verantwoordelijkheid ten overstaan van anderen
  - Verantwoordelijkheid ten overstaan van de omgeving

#### Vaardigheden in relatie met anderen

- *Burgerschap*
  - Respect voor zichzelf, anderen en omgeving
  - Kennis van de omgeving en de wereld
  - Samenleven
  - Kennis van actualiteit
- *Samenwerking*
  - Openstaan voor andersdenkenden/alternatieve standpunten
- *Communicatie*
- *Sociale vaardigheden*
  - Inlevingsvermogen

### **Professioneel gedrag van leerkrachten**

- *Werken vanuit relatie met leerling*
  - Inlevingsvermogen en empathie tonen
  - Toegankelijk zijn
  - Inspelen op individuele behoeftes van leerling
  - Verder kunnen kijken dan het getoonde gedrag van leerlingen
  - Betrokkenheid tonen
  - Geduld tonen
- *Voorbeeldfunctie*
  - Zelf overtuigd zijn van bij te brengen normen en waarden
  - Betrouwbaar zijn
- *Gewenst gedrag en verwachtingen benoemen*
  - Gedrag spiegelen
  - Complimenten geven
  - Bespreekbaar maken
- *Kwetsbaar op kunnen stellen*
  - Fouten toe kunnen geven
  - Emoties over kunnen brengen
- *Zelfinzicht tonen*
  - Zelfvertrouwen tonen
- *Communicatieve vaardigheden tonen*
  - Transparant zijn
  - Pro-actieve houding aannemen
  - Samenwerken met ouders
  - Luisteren naar leerling en ouders
- *Flexibiliteit en aanpassingsvermogen*
- *Consequent handelen*
  - Grenzen kunnen stellen
- *Beschermen en veiligheid bieden/goed pedagogisch klimaat creëren*

### Teamniveau

- *Gedeelde verantwoordelijkheid*
  - 1 lijn trekken/dezelfde normen en waarden hanteren
- Voorbeeldfunctie
- Communicatie met ouders
- *Collegiale communicatie*
  - Collegiale consultatie (elkaar helpen & meedenken)



- Feedback geven en ontvangen
- Elkaar aanspreken op naleven van afspraken
- Openheid naar elkaar tonen

#### Schoolniveau

- Regels en afspraken school breed
- Kijken naar andere scholen
- Duidelijke identiteit/visie van school

#### **Professioneel gedrag van schoolleiders**

- *Relatie met leerkracht*
  - Feedback
  - Inspelen op individuele behoeften
  - Vertrouwen geven
  - Bemoedigen en stimuleren
  - Belangstelling tonen
- *Voorbeeldgedrag*
  - Spiegelen
- *Beschermen*
  - Beschermen tegen overheidsregulering
  - Beschermen tegen werkdruk
  - Beschermen tegen (kritiek van) ouders
- *Faciliteren*
  - Scholing
  - Visitaties
  - Kijken bij andere scholen
  - Individuele gesprekken
  - Bespreking bij teamoverleg
- *Aansturen*
  - Kader scheppen/Bewegingsruimte creëren en afbakenen
  - Daadkrachtig optreden
  - Leerkrachten aanspreken op functioneren/naleven van afspraken
  - Visie van school vertalen naar praktijk
  - Overzicht houden
- *Communicatie*
- *Kwetsbaar opstellen*
  - Fouten toegeven

## **Bijlage 5: Begeleidende brief enquête**

Beste deelnemer,

Hartelijk dank voor het deelnemen aan deze enquête. Deze enquête gaat over brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schooldirecteuren. De resultaten van deze enquête zullen gebruikt worden om een adviesrapport op te stellen voor IRIS VCO.

Het invullen van deze enquête zal circa 5 tot 10 minuten duren. Ik wil u vragen om alle stellingen in deze enquête te beoordelen met een antwoord dat kan variëren van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. Het is van belang dat u weet dat uw gegevens enkel voor dit onderzoek gebruikt zullen worden en vertrouwelijk behandeld zullen worden. Het is niet mogelijk om antwoorden van individuele medewerkers te achterhalen. Mocht u vragen hebben naar aanleiding van deze vragenlijst kunt u contact met mij opnemen. Daarnaast is er aan het einde van de vragenlijst ook ruimte voor vragen of opmerkingen.

Met vriendelijke groet,

Gita van Berkel  
Onderzoeksstagiaire IRIS VCO

G.J.vanBerkel@students.uu.nl

## Bijlage 6: Brede onderwijskwaliteit schaal

Tabel 13. Definitieve schaal voor Brede onderwijskwaliteit.

### Zelfvertrouwen

1	Mijn leerlingen hebben een duidelijk gevoel van eigenwaarde.	.633
2	Mijn leerlingen zijn sociaal-emotioneel ontwikkeld.	.567
3	Mijn leerlingen hebben zelfvertrouwen	.710

### Zelfinzicht

4	Mijn leerlingen hebben zelfinzicht.	.716
5	Mijn leerlingen kennen hun sterke en zwakke punten.	.716

### Burgerschap

6	Mijn leerlingen bezitten sociale vaardigheden.	.670
7	Mijn leerlingen zijn zelfstandig.	.607
8	Mijn leerlingen tonen respect voor zichzelf	.667
9	Mijn leerlingen hebben respect voor elkaar.	.799

### Omgang met externe omgeving

10	Mijn leerlingen gaan zorgvuldig om met de spullen van anderen.	.941
11	Mijn leerlingen gaan zorgvuldig om met ruimtes en spullen in school.	.732
12	Mijn leerlingen spreken een medeleerling aan als die iemand pest	.502

### Communicatie

13	Mijn leerlingen hebben sterke communicatieve vaardigheden.	.738
14	Mijn leerlingen kunnen hun meningen duidelijk verwoorden.	.738

### Onderzoeken

15	Mijn leerlingen nemen het initiatief om hun omgeving/de wereld te ontdekken.	.675
16	Mijn leerlingen nemen een onderzoekende rol aan.	.757
17	Mijn leerlingen bekijken met een open blik hun omgeving/de wereld.	.635
18	Mijn leerlingen hebben originele ideeën.	.621

### Omgang met anderen

19	Mijn leerlingen zijn behulpzaam.	.613
20	Mijn leerlingen kunnen zichzelf zijn.	.588
21	Mijn leerlingen geven hun fouten toe.	.505
22	Mijn leerlingen zijn eerlijk.	.641
23	Mijn leerlingen werken samen.	.377

## Bijlage 7: Professioneel gedrag van leerkrachten schaal

Tabel 14. Definitieve schaal voor Professioneel gedrag van leerkrachten.

### Werken vanuit relatie met leerling

1	Ik toon empathie naar mijn leerlingen.	.670
2	Ik leef me in in de emoties van mijn leerlingen.	.854
4	Ik ga op zoek naar de beweegredenen achter het gedrag van mijn leerlingen.	.532
5	Ik toon betrokkenheid naar mijn leerlingen.	.655

### Voorbeeldgedrag

6	Ik sta achter de normen en waarden die ik mijn leerlingen probeer bij te brengen.	.542
7	Ik leg aan mijn leerlingen uit waarom het belangrijk is om je aan bepaalde normen en waarden te houden.	.753
8	Ik toon respect voor iedere leerling.	.677
9	Ik benoem welk gedrag ik van mijn leerlingen verwacht en wens te zien.	.612

### Verantwoording afleggen

10	Ik ben in staat mijn fouten toe te geven aan mijn leerlingen.	.726
11	Ik ben in staat mijn pedagogische omgang met mijn leerlingen uit te leggen en te verantwoorden.	.677
12	Ik stem mijn pedagogisch handelen af met ouders en anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn.	.566
13	Ik vind het niet moeilijk om te luisteren naar ouders.	.547

### Veilig pedagogisch klimaat creëren

14	Ik wek vertrouwen bij mijn leerlingen.	.749
15	Ik schep een veilig (pedagogisch) klimaat in mijn klas.	.815
16	Ik stel me betrouwbaar op naar mijn leerlingen.	.802

### Communicatie op teamniveau

16	Mijn collega's en ik trekken samen één lijn in het onderwijs dat wij geven.	.660
17	De omgang tussen mij en mijn collega's heeft een voorbeeldfunctie voor onze leerlingen.	.658
18	Als team communiceren wij helder naar ouders.	.713
19	Als team communiceren wij helder naar elkaar.	.649

### Teaminterview

20	Mijn collega's denken met mij mee als ik een probleem heb.	.745
21	Feedback geven en ontvangen wordt in ons team vaak toegepast.	.745

Afstemming op individuele leerling

22	Ik vind het niet moeilijk om te luisteren naar kinderen.	.702
23	Ik speel in op de individuele behoeftes van mijn leerlingen.	.702

**Bijlage 8: Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit schaal**

Tabel 15. *Definitieve schaal voor Professioneel gedrag van schoolleiders gericht op brede onderwijskwaliteit.*

Persoonlijke bekwaamheden directeur gericht op brede onderwijskwaliteit

39	Mijn directeur heeft een voorbeeldfunctie en gedraagt zich hier ook naar.	.856
40	Mijn directeur spiegelt mijn gedrag.	.643
41	Mijn directeur helpt mij bij contact met ouders wanneer nodig.	.644
44	Mijn directeur treedt daadkrachtig op wanneer het nodig is.	.730
45	Mijn directeur spreekt collega's aan wanneer dat nodig is.	.593
46	Mijn directeur durft fouten toe te geven.	.801
47	Mijn directeur kan de visie van de school vertalen naar de praktijk.	.697

Faciliteren van brede onderwijskwaliteit

43	Mijn directeur zet brede onderwijskwaliteit op de agenda van teamoverleggen.	.676
48	Mijn directeur geeft mij handvatten om brede onderwijskwaliteit te integreren in het onderwijsprogramma.	.869
49	Mijn directeur maakt het mogelijk om tijd te besteden aan brede onderwijskwaliteit.	.869

## Bijlage 9: Peoplemanagement onderwijs specifieke meetschaal

Tabel 16. *Peoplemanagement onderwijs specifieke meetschaal.*

### *Ondersteuning van directeur*

1	Mijn directeur maakt afspraken met mij over wat er van mij aan resultaten verwacht wordt.
2	Mijn directeur voert regelmatig een gesprek met mij over mijn activiteiten en resultaten.
3	Mijn directeur zorgt ervoor dat ik feedback krijg op mijn resultaten.
4	Mijn directeur evalueert regelmatig met mij welke resultaten ik heb behaald.
5	Mijn directeur zorgt ervoor dat ik me kan ontwikkelen op een bepaald gebied.
6	Mijn directeur biedt de ondersteuning die ik nodig heb om mij bekwaam te voelen.
7	Mijn directeur biedt ondersteuning die mij motiveert.
8	Mijn directeur geeft mij voldoende autonomie om de afgesproken resultaten te behalen.
9	Mijn directeur zorgt ervoor dat ik weet wat de kaders zijn waarbinnen ik beslissingsbevoegdheid heb.
10	Mijn directeur ondersteunt mij gebruik te maken van professionele ruimte.
11	Mijn directeur ondersteunt mij zo dat het werk voor mij gemakkelijker wordt.

### *Ondersteuning van team*

12	Mijn directeur voert geregeld gesprekken met mijn team over de doelen die wij stellen.
13	Mijn directeur zorgt dat mijn team feedback krijgt over bereikte resultaten.
14	Mijn directeur overlegt met mijn team over mogelijkheden voor verbetering op basis van periodieke evaluaties van resultaten.
15	Mijn directeur zorgt er voor dat leerkrachten zich thuis voelen in het team.
16	Mijn directeur stimuleert dat leerkrachten elkaar steunen.
17	Mijn directeur stimuleert dat leerkrachten hulp vragen van collega's.
18	Mijn directeur stimuleert dat leerkrachten van elkaar leren door bij elkaar in de klas te kijken.
19	Mijn directeur stimuleert dat leerkrachten van elkaar leren door intervisie/consultatie.
20	Mijn directeur zorgt ervoor dat mijn team niet teveel tijd kwijt is aan administratieve taken.

## Peoplemanagement

### *Ondersteuning door HR-praktijken*

	Ik ervaar dat de volgende onderdelen van HR-beleid in de praktijk gericht zijn op ondersteuning van medewerkers:
21	- gesprekcycclus
22	- resultaatverantwoordelijke teams
23	- opleiding en ontwikkeling/professionaliseringsbeleid
24	- doorstroom naar een andere functie/loopbaanperspectieven
25	- beoordeling
26	- beloning
27	- taakverlichting, taakverandering, loopbaanadvies
28	- vitaliteit (bv preventie en gezondheid)

### *Ondersteuning door maatwerkafspraken*

29	Mijn directeur maakt met mij afspraken die passen bij mijn persoonlijke situatie.
30	Mijn directeur maakt individuele afspraken met mij (over werktijden, opleidingsmogelijkheden e.d.) waardoor ik mijn werk beter kan doen.

*Ondersteuning in dagelijks functioneren*

- |    |   |
|----|---|
| 31 | Mijn directeur toont belangstelling voor hoe ik mijn werk doe.          |
| 32 | Mijn directeur toont belangstelling voor mijn persoonlijk functioneren. |
| 33 | Mijn directeur laat waardering merken voor mijn werk.                   |
| 34 | Mijn directeur informeert bij mij of ik mijn werk goed aankan.          |

*Ondersteuning in ontwikkeling*

- |    |  |
|----|--|
| 35 | Mijn directeur attendeert mij op mogelijkheden voor verdere opleiding.             |
| 36 | Mijn directeur biedt mij de mogelijkheid om aan opleidingen deel te nemen.         |
| 37 | Mijn directeur helpt mij doorgroeimogelijkheden op een hoger niveau te benutten.   |
| 38 | Mijn directeur helpt mij doorgroeimogelijkheden op het huidige niveau te benutten. |

### Bijlage 10: Correlatietabellen van ontwikkelde meetschalen

Tabel 9. Beschrijving van gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties van de subschalen van ‘Brede onderwijskwaliteit’.

	<b>Gem.</b>	<b>SD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Zelfvertrouwen	4.01	.462	1.00						
2. Zelfinzicht	3.69	.659	.339**	1.00					
3. Burgerschap	4.03	.466	.537**	.401**	1.00				
4. Omgang met externe omgeving	3.42	.694	.163	.136	.364**	1.00			
5. Communicatie	3.53	.648	.361**	.409**	.421**	.208*	1.00		
6. Onderzoeken	3.87	.586	.251*	.131	.293**	.231*	.198*	1.00	
7. Omgang met andere kinderen	4.14	.385	.273**	.361**	.429**	.374**	.164	.241*	1.00

N.B. *n* varieert van 91 tot 102 vanwege ontbrekende waarden, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabel 10. Beschrijving van gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties van de subschalen van ‘Professioneel gedrag van leerkrachten’.

	<b>Gem.</b>	<b>SD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Werken vanuit relatie met leerling	4.57	.380	1.00						
2. Voorbeeldgedrag	4.72	.345	.659**	1.00					
3. Verantwoording afleggen	4.43	.438	.540**	.549**	1.00				
4. Veilig Pedagogisch klimaat	4.51	.445	.558**	.432**	.637**	1.00			
5. Communicatie teamniveau	3.97	.580	-.005	.194	.168	.074	1.00		
6. Teaminterview	3.78	.691	.179	.183	.205*	.257*	.458**	1.00	
7. Individuele afstemming leerling	4.35	.699	.402**	.297**	.297**	.263**	.149	.252	1.00

N.B. *n* varieert van 100 tot 104 vanwege ontbrekende waarden, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$



Tabel 11. Beschrijving van gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties van de subschalen van ‘Professioneel gedrag van schoolleiders’.

	<b>Gem.</b>	<b>SD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
1. Persoonlijke bekwaamheden gericht op BO	3.85	.675	1.00									
2. Praktijken gericht op BO	4.97	.937	.722**	1.00								
3. Taak gerelateerde ondersteuning	3.56	.833	.610**	.718**	1.00							
4. Relatie gerelateerde ondersteuning	4.11	.706	.706**	.680**	.678**	1.00						
5. Taak gerelateerde ondersteuning op teamniveau	3.92	.831	.551**	.645**	.663**	.622**	1.00					
6. Relatie gerelateerde ondersteuning op teamniveau	3.94	.758	.610**	.621**	.668**	.699**	.642**	1.00				
7. Toepassing van HR-praktijken	3.62	.691	.421**	.556**	.610**	.547**	.579**	.580**	1.00			
8. Maatwerkafspraken	3.76	.868	.658**	.543**	.542**	.646**	.458**	.572**	.459**	1.00		
9. Ondersteuning in dagelijks functioneren	3.81	.787	.761**	.615**	.633**	.720**	.470**	.567**	.517**	.619**	1.00	
10. Ondersteuning in ontwikkeling	3.71	.747	.471**	.638**	.492**	.584**	.471**	.480**	.412**	.604**	.467**	1.00

*N.B.* *n* varieert van 75 tot 99 vanwege ontbrekende waarden, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## **Bijlage 11: Paper publieke dimensie van IRIS VCO**

### **Paper publieke dimensie IRIS VCO en beleidsvraagstuk in dit onderzoek**

Dit paper richt zich op de publieke dimensie van IRIS VCO en hoe het beleidsvraagstuk dat centraal staat in dit onderzoek zich verhoudt tot de publieke dimensie. Dit onderwerp zal behandeld worden aan de hand van de volgende vragen:

1. Wat is er publiek aan IRIS VCO?
2. In hoeverre is *social legitimacy* een doelstelling van het HR-beleid van IRIS VCO, en specifiek ten aanzien van brede onderwijskwaliteit en het hierbij vereiste professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders?

Als eerste zal de publieke dimensie van IRIS VCO besproken worden door in te gaan op IRIS VCO als organisatie en een greep te doen uit de theorie over wat een organisatie precies een publieke, of private, organisatie maakt. Dit zal gedaan worden aan de hand van theorie van Rainey (2003) en Noordegraaf en Teeuw (2003). De tweede vraag zal beantwoord worden door gebruik te maken van het strategisch plan IRIS VCO en Paauwe (2004). Afsluitend zal er een oordeel gegeven worden over de publieke dimensie van brede onderwijskwaliteit en van het beleid dat IRIS VCO voert danwel zou kunnen voeren.

#### *IRIS VCO als publieke organisatie*

IRIS VCO is een christelijke vereniging voor basisonderwijs. Er zijn op dit moment 14 basisscholen in de gemeente Kampen aan gesloten bij IRIS VCO. Er zijn circa 230 medewerkers werkzaam, waaronder 12 schooldirecteuren. Zoals eerder genoemd is IRIS VCO een vereniging en is het hoogste orgaan de Algemene Ledenvergadering. Het bevoegd gezag binnen de vereniging wordt gevormd door het College van Bestuur. IRIS VCO is werkzaam onder de volgende missie: *‘Aanbieden van goed christelijk onderwijs, door een gepassioneerd en betrokken team met focus op de leerling’* (IRIS VCO, 2014).

Rainey (2003) stelt dat het niet zinnig is om de publieke dimensie van een organisatie als dichotomie tussen publiek en privaat te bekijken. In tegenstelling, volgens hem gaat het om een continuüm. Organisaties kunnen dus variëren in mate van publiek zijn. Hij pleit voor een benadering waarbij verschillende kenmerken van organisaties geanalyseerd worden om te bepalen in welke mate organisaties publiek zijn. Het gaat dan om formele kenmerken als eigenaarschap, bron van inkomsten en zeggenschap.

Met eigenaarschap doelt Rainey op diegene die zich eigenaar mag noemen van de organisatie, dit kan publiek, zoals de overheid, of privaat. IRIS VCO is een vereniging en eigendom van haar leden. De leden zijn ouders van kinderen die naar één van de basisscholen gaan die aangesloten zijn bij IRIS VCO. Gebaseerd op eigenaarschap is IRIS VCO te classificeren als een private organisatie. Het volgende formele kenmerk dat volgens Rainey (2003) geanalyseerd moet worden om te bepalen in welke mate een organisatie publiek of privaat is, is bron van inkomsten.

IRIS VCO ontvangt enkele gelden van haar leden, dit is echter een minimaal bedrag vergelijken met de inkomsten die IRIS VCO ontvangt van overheidsinstanties. Op basis van dit kenmerk zou dus gesteld kunnen worden dat IRIS VCO een publieke organisatie is. Het laatste kenmerk dat volgens Rainey (2003) onder de loep genomen moet worden is zeggenschap. Rainey houdt een onderscheid aan dat door Bozeman (1987, zoals geciteerd in Rainey, 2003) wordt gemaakt tussen publieke autoriteit en economische autoriteit. Overigens kan dit onderscheid ook gezien worden als een continuüm en niet als een dichotomie. Economische autoriteit neemt toe naarmate eigenaren en managers meer controle krijgen over het gebruik van de opbrengsten en bezittingen van de organisatie en neemt af als externe overheidsautoriteiten meer controle krijgen over hun financiën. Politieke autoriteit vindt plaats als de organisatie mag handelen namens andere actoren die zij vertegenwoordigen. Private organisaties hebben relatief weinig van deze autoriteit in hun bezit. Aangezien IRIS VCO een vereniging is en handelt voor het bestwil van haar leden, de ouders van basisschoolgaande kinderen, voor ogen zou op basis van dit kenmerk gesteld kunnen worden dat IRIS VCO een publiek karakter heeft. In de typologie opgesteld door Rainey (2003) is IRIS VCO een *'government corporation/government organization funded through user fees'*.

Echter wordt niet alleen naar Rainey (2003) gekeken om het publieke domein van een organisatie te analyseren. Een belangrijke tekortkoming aan deze theorie is namelijk dat hij slechts naar formele kenmerken van organisaties kijkt. Noordegraaf en Teeuw (2003) maken onderscheid op basis van identiteit van de organisatie. Een publieke of private identiteit wordt volgens hen door vier kenmerken bepaald. Ook voor deze theorie geldt dat er geen sprake is van een dichotomie maar een continuüm van aan de ene kant publieke identiteit en aan de andere kant private identiteit.

Het eerste kenmerk wordt gevormd door het idee van doelgerichtheid. Een private opvatting hiervan is *ateleologisch*, dat wil zeggen: een hoger doel dat richting geeft aan de organisatie is afwezig. Een publieke opvatting is daarentegen, gericht op het verwezenlijken van een hoger doel. IRIS VCO is gericht op het aanbieden van goed christelijk onderwijs. Dit duidt dus op een publieke identiteit.

Het tweede kenmerk is het idee van oorzakelijkheid. De private opvatting hiervan is *atomistisch*, dat wil zeggen dat de relatie tussen oorzaak en gevolg, doelen en middelen eenduidig is. De publieke opvatting is *holistisch*. Dit staat voor het zien van de werkelijkheid als een complex systeem van onderlinge afhankelijkheden. Er kan gesteld worden dat IRIS VCO een holistische opvatting hanteert. De vereniging dient in het bestwil van veertien verschillende basisscholen te handelen. Soms kan dit zorgen voor tegenstrijdige belangen, zoals bij het verdelen van gelden zouden scholen met een groot aantal leerlingen in principe meer moeten ontvangen. Echter als men bijvoorbeeld de huisvesting van kleine dorpsschool zouden willen aanpakken, zal daar meer geld in gestopt moeten worden.

Het derde kenmerk wordt gevormd door het idee van tijd. In de private opvatting is tijd *statisch*. Hierbij spelen verleden en toekomst geen rol in overwegingen. Er moet een maximale efficiency bereikt worden. In de publieke benadering hiervan, *dynamisch*, hebben de belangen van toekomstige generaties nu al consequenties.

IRIS VCO neemt een dynamisch perspectief van tijd. Zij investeert in ontwikkelingen die in de toekomst profijt brengen voor haar leden, zoals het trainen van docenten voor het uitvoeren van consultaties om zo in 2019 beter onderwijskwaliteit te kunnen bieden.

Het vierde en laatste kenmerk is het idee van orde. De private opvatting van orde is *verticaal*. Relaties worden aangeduid in termen van superieur-ondergeschied. De publieke opvatting van orde is *horizontaal*. Relaties worden aangeduid in termen van wederzijdse afhankelijkheden. IRIS VCO hanteert een horizontaal perspectief van relaties. De veertien scholen die onder deze vereniging vallen hebben elk een even belangrijke plek in de organisatie en worden vertegenwoordigd in het directieoverleg. Dit bestaat uit alle schooldirecteuren en het college van bestuur. Ook in relatie met externe actoren zoals overheden ervaart IRIS VCO een horizontale benadering. Zo is er sprake van een wederzijdse afhankelijkheid van overheidsinstanties en IRIS VCO. Ze hebben allen zich als doel gesteld: het produceren en kunnen voortzetten van goed onderwijs voor leerlingen in het primair onderwijs. Concluderend kan op basis hiervan gesteld worden dat IRIS VCO een overwegend publieke identiteit heeft.

Als de inzichten gebaseerd op de theorieën van Rainey (2003) en Noordegraaf en Teeuw (2003) gecombineerd worden, kan gesteld worden dat IRIS VCO een (semi) overheidsinstantie is met een sterke publieke identiteit.

Om het eerste deel van de tweede vraag te kunnen beantwoorden, in hoe verre social legitimacy een doelstelling is van het beleid van IRIS VCO zal een korte analyse gedaan worden aan de hand van de theorie van Paauwe (2004). Hierna zal het tweede deel: het beleidsvraagstuk dat centraal staat in dit onderzoek, brede onderwijskwaliteit en professioneel gedrag van leerkrachten en schoolleiders, geanalyseerd worden op social legitimacy.

#### *Social legitimacy bij beleid van IRIS VCO*

Volgens Paauwe (2004) zijn verschillende factoren van belang bij het bepalen van beleid binnen een organisatie gebaseerd op de 'Contextually Based Human Resource Theory'. De ruimte om strategische keuzes te maken wordt bepaald door het type organisatie, de sector waar de organisatie zich in bevindt, de markt en de maatschappelijke instituties die druk uitoefenen op de organisatie. Paauwe (2004) stelt dat er drie bepalende factoren zijn die invloed uitoefenen op *room to maneuver*. Dit zijn institutionele mechanismen, configuratie en competitieve mechanismen. De configuratie van een organisatie worden bepaald door de culturele en administratieve erfenis. Hiermee wordt bedoeld dat organisatie beïnvloedt worden door structuren, methodes, competenties en waarden die in het verleden zijn ontstaan. De competitieve mechanismen worden bepaald door het competitieve product, markt en technologie dimensie (PMT), dit verschilt per sector. Voorbeelden hiervan zijn een nadruk op efficiëntie, effectiviteit, flexibiliteit en kwaliteit. Als laatste worden de institutionele mechanismen bepaald door de sociale, culturele en legale dimensie (SCL). Deze dimensie oefent druk uit op een organisatie om op een legitieme en eerlijke manier te handelen en om te gaan met de beschikbare kennis, geld, tijd, participatie en arbeid. Als we het beleid van IRIS VCO willen analyseren op *social legitimacy* kijken we dan ook naar de invloed van deze dimensie op de ruimte die IRIS VCO heeft om strategisch beleid op te stellen.

Legitimacy is volgens Paauwe (2004) wat een organisatie op een collectief niveau bijdraagt aan de maatschappij. Het gaat om het verkrijgen van legitimiteit in de ogen van verschillende hierbij relevante stakeholders zoals de overheid, vakbonden, aandeelhouders en dergelijke. Een ander belangrijk aspect dat hierbij in overweging genomen moet worden is *fairness*. Elke organisatie heeft te maken met de spanning in beleid tussen *fairness* voor stakeholder tegenover *fairness* voor medewerker. *Fairness* staat voor het principe dat mensen een eerlijke balans willen tussen wat zij toevoegen aan een organisatie en wat ze ervoor terugkrijgen. Het gaat hier om meer dan geld voor tijd en arbeid (Paauwe, 2004).

Hoe geeft het HR-beleid van IRIS VCO hier invulling aan? Social legitimacy is in zekere mate een doelstelling van het beleid van IRIS VCO. Het doel van IRIS VCO is kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden aan kinderen in het primair onderwijs. Dit levert dus op zich een belangrijke maatschappelijke bijdrage. Een medewerker is volgens IRIS ook verantwoordelijk voor zijn eigen duurzame inzetbaarheid, door dit zichtbaar te maken in zijn bekwaamheidsdossier en persoonlijk ontwikkelplan. Dit is een belangrijk element van social legitimacy doordat zij op deze manier een bijdrage leveren aan de maatschappelijke vergrijzing van docenten.

IRIS VCO is een lerende organisatie: ze hebben collegiale consultatie ingevoerd en netwerken voor medewerkers opgezet om professionele ontwikkeling te stimuleren. IRIS VCO heeft als doelstelling om in het najaar van 2015 een eigen kwaliteits- en waarderingskader op te stellen. Zo kunnen ze dus prestaties beoordelen op een wijze die draagvlak heeft onder de medewerkers. Onder het thema ‘Meesterschap’ scharen zij de HR-praktijken die gericht zijn op ontwikkeling van medewerkers en hun leerlingen. Zij willen dat docenten de kenmerken van ‘wijze wereldburger’ kunnen tonen en ze dus via voorbeeldgedrag aan kinderen kunnen overbrengen. De manier waarop ze dit aanpakken is volgens IRIS: ‘een proces van interactie, enthousiasmeren, bijsturen, begeleiden, ontvangen en geven’. Het meesterschap wordt ontwikkeld door ‘learning on the job’ met: visitatie, 360-graden feedback en beeldcoaching. Dit wordt gefaciliteerd door investeringen in trainingen, visitatie bezoeken en het uitvoeren van visitaties. Dit is een belangrijk element van social legitimacy doordat werknemers op deze wijze ook iets terugkrijgen voor de bijdrage die zij leveren aan de organisatie: namelijk tijd en ruimte om professioneel te ontwikkelen.

Daarnaast zorgt IRIS VCO voor *fairness* door interactieve sessies te organiseren waarbij leden (van de verenging), medewerkers, (G)MR-leden, ouders en de Raad van Toezicht mee kunnen praten over het strategisch plan en de selectie van thema’s hiervoor. Ze tonen hiermee aan het belang van verschillende stakeholders in overweging te nemen en *fairness* voor de verschillende stakeholders aandacht te geven.

#### *Social legitimacy bij brede onderwijskwaliteit*

Er kan gesteld worden dat brede onderwijskwaliteit voorkomt uit de druk die wordt uitgeoefend vanuit SCL (Paauwe, 2004). Instanties zoals de Onderwijsraad en de Onderwijscoöperatie roepen op tot een bredere benadering van primair onderwijs. IRIS VCO heeft gehoor aan deze oproep door in haar beleid de ‘wijze wereldburger’ te integreren.

Aangezien nog niet duidelijk is voor hen wat dit vraagt van schoolleiders en leerkrachten om dit effectief te kunnen implementeren zal dit onderzoek daar een belangrijke bijdrage aan kunnen leveren. Op dit moment bestaat er dus nog geen HR-beleid gefocust op brede onderwijskwaliteit binnen IRIS VCO maar er is wel een voornemen om dit in de toekomst in een nieuw HR-beleid op te nemen. Zo staat omschreven onder indicatoren en doelstellingen in het strategisch plan dat het HR-beleid in juli 2015 herschreven zal zijn en 75% van de directeuren en leerkrachten in staat is het ‘wijze wereldburger’ concept tot uitvoering te laten komen in zijn werk.

### *Conclusie*

Door de theorieën van Rainey (2003) en Noordegraaf en Teeuw (2003) is duidelijk geworden dat de publieke dimensie van een organisatie niet als dichotomie gezien kan worden maar benaderd moet worden als continuüm. IRIS VCO hanteert HR-beleid waarbij *social legitimacy* en *fairness* een belangrijke rol spelen. Ze vinden het belangrijk om maatschappelijke belangen terug te laten keren in hun beleid en daarnaast zich op een eerlijke wijze op te stellen naar hun medewerkers. Ze hebben een werkwijze die bottom-up beleid opstelt en implementeert. Zelfs de prestatie beoordelingen worden zoveel mogelijk vanuit de vereniging zelf gefaciliteerd. Er is daarnaast veel aandacht en ruimte voor ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid van medewerkers. Een kritische noot moet echter wel gemaakt worden bij de daadwerkelijke uitvoering van het beleid, zo wordt de medewerker voor zijn eigen duurzame inzetbaarheid verantwoordelijk gesteld maar geen concrete ‘tools’ aangereikt om dit te kunnen bewerkstelligen.

Hoewel er op dit moment nog geen beleid bestaat bij IRIS VCO gericht op het vraagstuk dat onderzocht zal worden hebben ze wel formele doelen opgesteld waarin het voornemen wordt uitgesproken om dit in de toekomst te realiseren. Als dit (concrete) HR-beleid er daadwerkelijk komt in de toekomst voldoet IRIS VCO voor een belangrijk deel aan de eisen die social legitimacy stelt aan de organisatie en het specifieke vraagstuk dat centraal staat in dit onderzoek.

### Literatuur

IRIS VCO. (2015). *Strategische Ontwikkelingen IRIS VCO 2015-2019: Focus op leren in de 21<sup>e</sup> eeuw*.

Kampen: IRIS VCO

Noordegraaf, M. & Teeuw, M. (2003). ‘Publieke identiteit: eigentijds organiseren in de publieke sector’, *Bestuurskunde*, jrg 12, nr. 1, pp. 2-13

Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: Achieving Long Term Viability*. New York: Oxford University Press.

Rainey, H. (2003). *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Jossey-Bass