

Cognities en Handelen van Schoolleiders in het Voortgezet Onderwijs in Nederland ten aanzien van Goed Schoolleiderschap. Kennis, Ideaalbeeld, Zelfbeeld, en Docentbeeld

Auteur: Susanne Matena, 0011975

Instituut: Universiteit Utrecht, masterprogramma Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Eerste beoordelaar/begeleider: dr. Yvette Sol

Tweede beoordelaar: drs. Hester van Breda-Verduijn

Datum: juni 2013

Samenvatting

Het handelen van schoolleiders is een belangrijk thema in het onderzoek naar schooleffectiviteit en – verbetering. Het bestaan van een relatie tussen beide wordt al langer aangenomen, maar hoe deze relatie precies verloopt is nog maar beperkt onderzocht. In dit licht is het verband tussen de cognities – de kennis en opvattingen (hierbinnen: ideaalbeeld en zelfbeeld) – en het handelen (aan de hand van het docentbeeld) van 10 schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap onderzocht. Meer specifiek is gekeken wat de kennis, het ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld van handelen van deze schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap is, en in welke mate deze variabelen ten aanzien van goed schoolleiderschap overeenstemmen. Resultaten laten zien dat de verschillen in gemiddelden over de hele groep schoolleiders tussen kennis en ideaalbeeld, kennis en zelfbeeld, kennis en docentbeeld, ideaalbeeld en zelfbeeld, en ideaalbeeld en docentbeeld significant zijn. Daarnaast is er sprake van een significant zeer sterke negatieve samenhang tussen kennis en ideaalbeeld. Inzake de andere variabelen is er sprake van inconsistentie: Er is geen overstemming gevonden tussen de overige cognities onderling, dan wel tussen de cognities en het handelen van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap.

Keywords: cognities, handelen, schoolleiders VO, goed schoolleiderschap, kennis, ideaalbeeld, zelfbeeld, docentbeeld

“Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth” (Burns, 1978, in Krüger & Witziers, 2003).

Probleemstelling

Het werkveld van schoolleiders in het voorgezet onderwijs is de afgelopen jaren sterk veranderd. Deregulering en decentralisatie van bevoegdheden, de toenemende druk op onderwijskwaliteit, het presteren en behalen van betere leerresultaten bij leerlingen, de vraag naar verantwoording, toenemende diversiteit van de leerlingpopulatie, evenals de afname van middelen, hebben ervoor gezorgd dat niet alleen het aantal taken van schoolleiders is toegenomen, maar ook de complexiteit daarvan en de verantwoording daarover (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Als gevolg van deze ontwikkeling is het handelen van schoolleiders een belangrijk thema geworden in het onderzoek naar schooleffectiviteit en -verbetering (Ten Bruggencate, 2009). Het bestaan van een relatie tussen beide wordt al langer aangenomen, maar hoe deze relatie precies verloopt is volgens Ten Bruggencate (2009) nog maar beperkt onderzocht. In dit licht is in dit onderzoek het verband tussen de cognities – de kennis en opvattingen – en het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap onderzocht.

De keuze om zowel de cognities als het handelen te onderzoeken voorziet in een meer volledig, rijker en adequaat beeld van het handelen van schoolleiders, dan wanneer één van beide afzonderlijk wordt onderzocht. Daarnaast rapporteren de weinige studies die er op het vlak van cognities en handelen zijn geen eenduidige resultaten, het handelen blijkt soms in overeenstemming met de cognities, maar even zo vaak ook niet (Mathijssen, 2006). De meerwaarde van dit onderzoek ten opzichte van eerdere onderzoeken inzake cognities en handelen van schoolleiders (Hallinger, Leithwood, & Murphy, 1993; Krug 1989; Leithwood, 1995; Schmidt, 2009) is een meer specifieke operationalisering van het begrip cognities, en de inzet van een nieuw instrument. De meerwaarde in praktische zin is dat eventuele discrepanties tussen cognities en handelen inzichten kunnen bieden waar schoolleiders zelf, maar bijvoorbeeld ook opleiders, beleidmakers, of onderwijsvernieuwers mee aan de slag kunnen (Mathijssen, 2006; Schmidt, 2009).

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Inzake de cognities is zowel de kennis van schoolleiders met betrekking tot goed schoolleiderschap als twee typen opvattingen onderzocht, te weten het ideaalbeeld en het zelfbeeld van schoolleiders. Het handelen van schoolleiders is in beeld gebracht met behulp van de perceptie van docenten, het docentbeeld. De probleemstelling van dit onderzoek luidt als volgt: In welke mate stemmen de kennis, het ideaalbeeld, het zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap overeen?

Theoretische Achtergrond

Benaderingen in het Onderzoek naar Goed Schoolleiderschap

Onderzoek naar schooleffectiviteit en –verbetering is door de jaren heen sterk verbonden geweest met goed schoolleiderschap. De vraag wat goed schoolleiderschap is valt niet eenduidig te beantwoorden. Binnen het onderzoek naar goed schoolleiderschap is een aantal benaderingen te onderscheiden, waarbij de aandacht aanvankelijk lag bij persoonlijkheidskenmerken van schoolleiders (Krüger & Witziers, 2003). Omdat deze benadering geen inzicht gaf in de effectiviteit van leiderschap, verschoof de belangstelling naar het gedrag van schoolleiders: taken en activiteiten, en leiderschapsstijlen. Op deze benadering kwam ook kritiek vanwege de relatieve contextloosheid ervan (Krüger & Witziers, 2003). Als reactie hierop ontstond de contingentie benadering waarbij meer rekening wordt gehouden met de context waarin schoolleiderschap wordt gepraktiseerd. In de jaren negentig kwam er daarnaast steeds meer aandacht voor het denken en de cognities van effectieve schoolleiders. Binnen deze cognitieve benadering op schoolleiderschap staan (momentopnamen van) (meta-)cognitieve denk- en afwegingsprocessen centraal. Een benadering die volgens Krüger en Witziers (2003) recent veel aandacht krijgt in de praktijk van schoolleiderschap is een integratie van voorgaande benaderingen waarin wordt uitgegaan van competenties: kennis, vaardigheden, en attitudes, verbonden aan persoonlijkheidskenmerken, en een sterke gerichtheid op de context.

Conceptuele Modellen van Goed Schoolleiderschap

De verschillende benaderingen in het onderzoek naar goed schoolleiderschap hebben geleid tot diverse conceptuele modellen van schoolleiderschap. Scholen werden volgens Scheerens, Hendriks, en Steen (2011) traditioneel gezien als: “‘professionele bureaucratieën’, tamelijk ‘platte’,

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

weinig hiërarchische structuren, met grote autonomie voor de leerkrachten en weinig behoefte aan leiderschap” (p.2). Schoolleiders oefenden slechts beheersmatig leiderschap uit, met name gericht op het secundaire proces (activiteiten op de terreinen van onder meer beleid en bestuur, planning en beheer, coördinatie, overleg, en advies).

In de jaren zeventig en tachtig kwam er naast dit beheersmatig leiderschap veel aandacht voor de schoolleider als onderwijskundig leider (Ten Bruggencate, 2009; Krüger, Witziers, Slegers, & Imants, 1999; Scheerens, Hendriks, & Steen, 2011). Dit was volgens Scheerens en collega's (2011) een revolutionaire breuk, “omdat er opeens bemoeienis van de schoolleider met het onderwijs en instructie, bij uitstek het domein van de autonome leerkracht, werd verondersteld” (p.2).

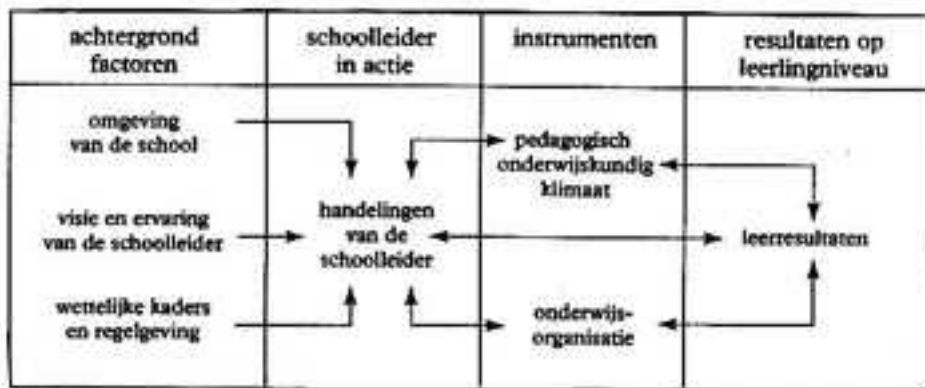
Onder invloed van de contingentie en cognitieve benadering werd het concept van onderwijskundig leiderschap gaandeweg steeds meer verbreed, waarbij de scheiding tussen beheersmatige en onderwijskundige taken wegviel. Dit resulteerde in het ontstaan van transformationeel leiderschap, waarbij de focus ligt op het functioneren van de school als organisatie, en er sprake is van meer samenspraak, overleg, en onderlinge binding (Ten Bruggencate, 2009).

Invloedsmodellen van Schoolleiderschap in Relatie tot Schooleffectiviteit en -verbetering

De invloed van schoolleiders op schooleffectiviteit en –verbetering wordt meestal gemeten door te kijken naar de effecten van schoolleidershandelingen op de leerresultaten van leerlingen. Onderzoek naar de relatie tussen beide heeft geleid tot uiteenlopende invloedsmodellen van schoolleiderschap: (a) direct-effect modellen waarbij de schoolleider direct invloed uitoefent op leerresultaten, (b) indirect-effect modellen waarbij men ervan uitgaat dat de invloed van de schoolleider via intermediaire variabelen (worden verklaard door onafhankelijke variabelen en zijn verklarend voor afhankelijke variabelen) verloopt, en (c) reciproque modellen waarbij men ervan uitgaat dat er wederkerige relaties bestaan tussen de schoolleider, intermediaire variabelen, en leerresultaten (Hallinger & Heck, 1998). Verschillende meta-studies wijzen uit dat de laatste twee modellen significant positieve dan wel negatieve resultaten kunnen opleveren. Daartoe zijn complexe analysetechnieken nodig, al dan niet gecombineerd met longitudinale onderzoeksgegevens (bij het reciproque model) (Hallinger & Heck, 1998; Witziers, Bosker, & Krüger, 2003).

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Een reciproque model dat tot op de dag van vandaag door veel onderzoekers als uitgangspunt genomen wordt voor verder onderzoek naar schooleffectiviteit en –verbetering is het algemeen beschrijvingsmodel voor onderwijskundig leiderschap van Bossert, Dwyer, Rowan, en Lee (1982). In dit model komt een aantal benaderingen van goed schoolleiderschap terug, evenals het beheersmatig en onderwijskundig leiderschap. Centraal staan de handelingen van de schoolleider (zie Figuur 1).



Figuur 1. Algemeen beschrijvingsmodel voor onderwijskundig leiderschap.

Het model laat niet alleen zien dat de handelingen van de schoolleider gerelateerd zijn aan de variabelen in de andere drie kolommen, maar verheldert ook de wijze waarop die relaties tot stand komen. Uitgangspunt is dat de schoolleider intentioneel handelt vanuit een overkoepelend perspectief op de school, waarbij hij/zij beïnvloed wordt door een aantal achtergrondfactoren binnen en buiten de school (Krüger et al., 1999).

Binnen dit onderzoek zal het eerste deel van de keten van variabelen in het model onder de loep genomen worden, meer specifiek de relatie tussen visie en ervaring van de schoolleider en de handelingen van de schoolleider. De variabele visie en ervaring van de schoolleider is in de jaren negentig uitgewerkt in de reeds eerder genoemde cognitieve benadering, waarbij het denken en de cognities van schoolleiders centraal staan (Ten Bruggencate, 2009; Krüger et al., 1999). De relatie tussen cognities en handelen van schoolleiders zal verderop uitgewerkt worden. Eerst zal nader worden ingegaan op de vraag wat in dit onderzoek onder goed schoolleiderschap wordt verstaan.

Goed Schoolleiderschap

Wat naar voren komt uit het onderzoek naar goed schoolleiderschap, is dat de essentie hiervan ligt in de combinatie van een aantal elementen (benaderingen, conceptuele modellen). Tot deze

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

conclusie komen ook Waslander, Dückers, en Van Dijk (2012). In hun onderzoek naar een gedeeld referentiekader voor goed schoolleiderschap ($N = 350$) merken zij op dat in veel studies de focus vaak gelegd wordt op één of een beperkt aantal elementen van schoolleiderschap, zoals hiervoor benoemd. Weinig onderzoeken brengen alle elementen, die in de dagelijkse praktijk van scholen per definitie samen komen, weer met elkaar in verband. Waslander en collega's (2012) pleiten daarom voor een brede integrale beschrijving van effectieve leiderschapspraktijken in scholen.

Waslander en collega's (2012) onderscheiden zeven domeinen van schoolleiderschap welke de werkzaamheden van alle hiërarchische lagen van schoolleiders beschrijven. Het gaat dan zowel om de terreinen waarop de schoolleider zich het beste kan richten, als de competenties die een schoolleider nodig heeft om daarop effectief te zijn, als organisatiekenmerken. De zeven domeinen zijn: visie, curriculum en instructie, professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren, de coherente organisatie, de lerende organisatie, strategisch omgaan met de omgeving, en de persoon van de leider. De domeinen moeten in samenhang met elkaar gezien worden en zijn te beschouwen als een raamwerk (zie Figuur 2).



Figuur 2. Goed schoolleiderschap als samenhang tussen domeinen.

De kern volgens Waslander en collega's (2012) is "alles wat er in de schoolorganisatie gebeurt te richten op, en te laten bijdragen aan, het steeds beter realiseren van de nagestreefde leeropbrengsten van leerlingen" (p.21). Dat kan volgens auteurs door te werken vanuit een gedeelde en robuuste visie,

naar een situatie waarbij binnen de organisatie alles met alles samenhangt, op een manier die past bij de specifieke situatie waarin de school zich bevindt.

In lijn met Waslander en collega's (2012) is gekozen voor een brede integrale focus ten aanzien van goed schoolleiderschap waarbij de zeven domeinen van schoolleiderschap als uitgangspunt genomen zijn. De zeven domeinen zijn geoperationaliseerd in aspecten (zie Bijlage A), welke gebruikt zijn voor het opstellen van de instrumenten en het verwerken van de antwoorden hierop. De aspecten zijn zowel ontleend aan de vragenlijst van Waslander en collega's inzake goed schoolleiderschap, als aan het competentieprofiel schoolleiders van ISIS/Q5 en VO-raad (2007), alsook aan de vragenlijsten van Ten Bruggencate (2009) inzake het handelen van schoolleiders op het vlak van schoolorganisatie en schoolcultuur. Voor het operationaliseren van de domeinen visie, en persoon van de leider is meer specifiek gebruik gemaakt van het werk van respectievelijk Van der Loo (2008), en Creemers en Slegers (2003).

Relatie Cognities en Handelen van Schoolleiders

Studies naar de relatie tussen cognities en handelen beantwoorden volgens Mathijssen (2006) globaal de volgende twee typen vragen: Welke cognities gaan gepaard met welke handelingen? En: In welke mate is het handelen consistent met de cognities? Uitgangspunt binnen deze onderzoeken is de consistentie-hypothese: De aanname dat cognities en handelingen met betrekking tot een bepaalde thematiek, en geconceptualiseerd vanuit eenzelfde theoretisch kader, een bepaalde mate van overeenstemming vertonen (Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2001). Bij veel van deze studies – met name die welke het tweede type vraag beantwoorden - zijn de resultaten over het algemeen niet eenduidig. Zo hoeven cognities bijvoorbeeld niet in handelingen tot uiting te komen (of slechts in lage mate), of kan het handelen inhoudelijk in tegenspraak zijn met de cognities (Mathijssen, 2006).

Wanneer de consistentie-hypothese niet wordt ondersteund, worden daarvoor verschillende verklaringen gegeven, zoals de aard van cognities, de methode van onderzoek, of de specifieke context van het handelen en/of de kenmerken van de onderzochte persoon (Den Brok et al., 2001; Mathijssen, 2006). Een ander struikelblok in relatie tot inconsistentie tussen cognities en handelen is de idee dat het denken en handelen van mensen rationeel calculerend is. Veel studies houden nog vast aan het traditionele rationele beslissingsmodel, waarbij cognities het handelen sturen (Wubbels, Brekelmans,

& Hooymayers, 1992). Meer recent onderzoek gaat echter uit van de omgeving van waaruit onbewust indrukken en associaties komen welke het handelen sturen (Fiske & Taylor, 2008; Kahneman, 2011). Om inconsistentie tussen cognities en handelen bij voorbaat zoveel mogelijk uit te sluiten is gekozen voor een specifieke operationalisering van beide begrippen.

Begripsafbakening Cognities en Handelen

Gekozen is de begrippen cognities en handelen als op zichzelf staande concepten te bestuderen. Hierdoor kan meer inzicht verkregen worden in de cognities die aan het handelen ten grondslag liggen. Beide begrippen zullen hieronder nader toegelicht worden.

Cognities zijn momentopnamen van (meta-)cognitieve denk- en afwegingsprocessen. Het gaat daarbij om het inhoudelijke perspectief, wat een persoon volgens Mathijssen (2006) op een bepaald moment in de tijd denkt of vindt, inclusief de connotaties waarmee dit gepaard kan gaan zoals waarderings, twijfels, enzovoort. Cognities kennen een aantal kenmerken, te weten: het (a) type cognitie, het (b) object waarop de cognities betrekking hebben, het (c) niveau van specificiteit, het (d) moment waarop cognities voorkomen, en (e) de relatie tussen cognities onderling (Den Brok, 2001; Mathijssen, 2006). Deze kenmerken zullen achtereenvolgens besproken worden.

Binnen de literatuur worden twee typen cognities onderscheiden, te weten: opvattingen (hebben een sterke affectieve en conatieve component, en kennen een subjectief karakter) en kennis (heeft een sterke cognitieve component, en kent een meer objectief karakter) (Den Brok, 2001; Mathijssen, 2006). Er bestaan verschillende typen opvattingen. Binnen dit onderzoek staan het ideaalbeeld – opvattingen over een ideële, wenselijke situatie die niet overeen hoeven te komen met de werkelijkheid – en het zelfbeeld – opvattingen betreffende het eigen handelen – centraal (Mathijssen, 2006). Onder kennis wordt verstaan: Alle kennis die de schoolleider feitelijk ter beschikking staat (Verloop, 2003). Dat wil zeggen zowel theoretische kennis (bijvoorbeeld verkregen door scholing), als praktische kennis (verkregen door ervaring in het beroep).

Het object waarop cognities betrekking hebben kan zowel een inhoudsgebied zijn, als het eigen handelen (ook wel gedragsidentificaties genoemd) (Mathijssen, 2006). Een inhoudsgebied kan verschillen in grootte en conceptuele afstand tot het handelen (Mathijssen, 2006). Gedragsidentificaties kunnen verschillen in niveau van identificatie: Gedrag geïdentificeerd op een laag niveau behelst een

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

concrete en gedetailleerde omschrijving van dat gedrag, terwijl datzelfde gedrag geïdentificeerd op een hoog niveau een rechtvaardiging van het gedrag in het kader van te bereiken doelen of effecten inhoudt (Mathijsen, 2006; Vallacher & Wegner, 1987). Het object in dit onderzoek betreft zowel een inhoudsgebied, te weten goed schoolleiderschap, als het eigen handelen op dit gebied.

Het niveau van specificiteit betreft de situatieafhankelijkheid van cognities. Ten aanzien van docenten worden bijvoorbeeld de volgende niveaus onderscheiden: onderwijs in het algemeen, een of meerdere lessen, of een specifiek kortdurende lessituatie (Den Brok, 2001; Mathijsen, 2006). In dit onderzoek ligt de focus op het niveau “schoolleiderschap in het algemeen”.

Cognities kunnen zowel optreden voorafgaand aan het handelen (preactieve cognities), tijdens het handelen (interactieve cognities), als na het handelen (postactieve cognities). Pre- en postactieve cognities zijn vaak gerelateerd aan meer algemene situaties. Interactieve cognities aan meer specifieke situaties (Den Brok, 2001). In dit onderzoek is sprake van preactieve cognities bij de theoretische kennis en het ideaalbeeld van schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap, en van postactieve cognities inzake de praktische kennis, het zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap.

Cognities – in het bijzonder opvattingen – kunnen van elkaar verschillen in de manier waarop ze zich tot elkaar verhouden. Mathijsen (2006) laat twee manieren zien waarop opvattingen gerelateerd kunnen zijn, te weten middels een quasi-logische relatie: De ene opvatting is als het ware een reden voor de andere opvatting. Dit leidt tot een onderscheid in primaire en daarvan afgeleide opvattingen. Ten tweede kunnen opvattingen gerelateerd zijn volgens een psychologische relatie: Opvattingen verschillen van elkaar afhankelijk van de mate waarin ze belangrijk worden bevonden. Dit leidt tot een onderscheid in centrale en perifere opvattingen.

Handelen omvat het zichtbare gedrag van een persoon en is observeerbaar (Mathijsen, 2006). Om het handelen van schoolleiders te onderzoeken zal gebruik worden gemaakt van de perceptie van docenten, ofwel het docentbeeld.

Onderzoeksvraag

Vanuit de aanname dat cognities en handelen met betrekking tot een bepaalde thematiek en geconceptualiseerd vanuit eenzelfde theoretisch kader een bepaalde mate van overeenstemming

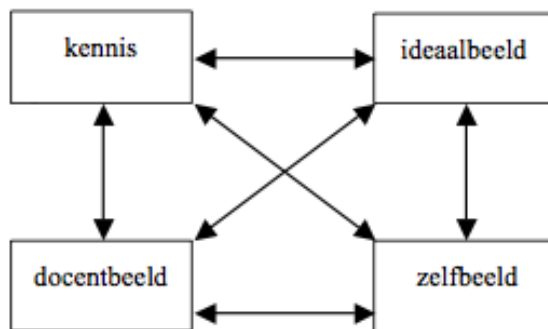
COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

vertonen is onderzocht wat de relatie is tussen de cognities en het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap (zie Figuur 3).



Figuur 3. Relatie cognities en handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland.

Inzake de cognities is zowel de kennis van schoolleiders met betrekking tot goed schoolleiderschap als twee typen opvattingen onderzocht, te weten het ideaalbeeld en het zelfbeeld van schoolleiders. Het handelen van schoolleiders is onderzocht aan de hand van de perceptie van docenten, het docentbeeld. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: In welke mate stemmen de kennis, het ideaalbeeld, het zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap overeen (zie Figuur 4)?



Figuur 4. Relatie kennis, ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld van handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland.

De onderzoeksvraag is opgesplitst in de volgende deelvragen:

1. Welke kennis hebben schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap?
2. Wat is het ideaalbeeld van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap?
3. Wat is het zelfbeeld van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap?
4. Wat is het docentbeeld van het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap?

Verwachtingen

Ten aanzien van bovenstaande deelvragen zijn de volgende verwachtingen geformuleerd: Verwacht wordt dat schoolleiders onderling kennis van zaken zullen hebben wat betreft goed schoolleiderschap. Deze kennis is mogelijk alleen niet geconceptualiseerd vanuit het hiervoor beschreven theoretisch kader, waaruit blijkt dat het begrip goed schoolleiderschap alles behalve eenduidig is (Mathijssen, 2006; Waslander, Dückers, & Van Dijk, 2012).

Verwacht wordt dat schoolleiders – zowel op groeps- als individueel niveau – het hoogst scoren op ideaalbeeld. Onderling zullen schoolleiders echter verschillen inzake hun ideaalbeeld ten aanzien van goed schoolleiderschap (wat betreft de mate van belang dat gehecht wordt aan de verschillende domeinen) (Den Brok et al., 2001; Schmidt, 2009; Wubbels et al., 1992).

Verwacht wordt dat het groepsgemiddelde van zelfbeeld tussen de groepsgemiddelden van ideaalbeeld en docentbeeld in ligt. Op individueel niveau echter worden zowel te optimistische (dicht bij het ideaalbeeld gelegen), als te pessimistische (het eigen handelen in het licht van het ideaalbeeld wordt meer negatief gezien dan dat anderen dit doen) scores op zelfbeeld verwacht (Wubbels et al., 1992). In het eerste geval zou er volgens Mathijssen (2006) sprake kunnen zijn van het reduceren van cognitieve dissonantie, waar men zichzelf in het laatste geval wellicht voor een teleurstelling wil behoeden.

Verwacht wordt dat het groepsgemiddelde van docentbeeld lager uitvalt dan de groepsgemiddelden van ideaalbeeld en zelfbeeld. Uit onderzoek van Schmidt (2009) blijkt dat docenten veelal een andere perceptie van het handelen van hun schoolleider hebben dan de schoolleider zelf. Het docentbeeld is doorgaans wat pessimistischer. Schmidt geeft als verklaring dat docenten niet altijd al het werk zien dat hun schoolleider uitvoert.

Op basis van voorgaande verwachtingen wordt een aantal discrepanties verwacht in groepsgemiddelden tussen ideaalbeeld en zelfbeeld, tussen ideaalbeeld en docentbeeld, en tussen zelfbeeld en docentbeeld. De hoogste score wordt verwacht op ideaalbeeld, gevolgd door zelfbeeld en docentbeeld.

Methode

Onderzoeksgroep

Gezien de aard van het onderzoek – het verkrijgen van een algemeen beeld van de cognities en het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap - is gericht middels een doelgerichte steekproef of de sneeuwbalmethode een gevarieerd aantal schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland geselecteerd op basis van een aantal schoolleiders- en schoolkenmerken, te weten: functie, geslacht, leeftijd, aantal jaar onderwijservaring, aantal jaar ervaring als schoolleider, aantal jaar werkzaam op deze school, aantal jaar werkzaam op deze school als schoolleider, vooropleiding(en), recente nascholing; en locatie, type onderwijs, denominatie, en aantal leerlingen. Onder schoolleiders wordt verstaan: Functionarissen met een integrale verantwoordelijkheid voor (een deel van) het onderwijs (Waslander et al., 2012). Daarmee worden in dit onderzoek de locatie- of vestigingsdirecteur, sectordirecteur, of conrector bedoeld (Ten Bruggencate, 2009; ISIS, 2003). Deze schoolleiders staan zowel dicht bij het primaire als het secundaire proces, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een algemeen directeur, teamleider, of een coördinator van vakgroepen of secties (Ten Bruggencate, 2009; Waslander et al., 2012).

Onderzoeker heeft een oproep tot deelname geplaatst op de netwerksite LinkedIn. Dit heeft één schoolleider opgeleverd. Onderzoeker heeft ook gebruik gemaakt van het eigen professionele netwerk. Dit heeft negen schoolleiders opgeleverd. De schoolleiders in kwestie zijn acht mannen en twee vrouwen, in de leeftijd van 38 tot en met 59 jaar ($M = 51.50$). Het aantal jaar onderwijservaring varieert van 15 tot en met 39 jaar ($M = 28.50$). Het aantal jaar ervaring als schoolleider is gemiddeld 12.60 jaar met uitschieters van 0 en 32 jaar. Het aantal jaar werkzaam op deze school loopt uiteen van 1 tot en met 32 jaar ($M = 11.00$). Het aantal jaar werkzaam als schoolleider op de huidige school loopt uiteen van 0 tot en met 15 jaar ($M = 5.50$). Schoolleiders zijn locatiedirecteur, conrector, vestigingsdirecteur, of adjunctdirecteur. Het onderscheid zit met name in het type onderwijs waar men voor verantwoordelijk is, het takenpakket is echter veelal hetzelfde. Afwijkende respondenten zijn respectievelijk een rector van een zelfstandig gymnasium, en een plaatsvervangend voorzitter College van Bestuur van een school. Het merendeel van de schoolleiders heeft een HBO vooropleiding genoten, waarbij vaak een tweedegraads lerarenopleiding. Een enkele schoolleider heeft een WO

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

vooropleiding gedaan. Alle schoolleiders doen (op regelmatige basis) aan nascholing, veelal op het gebied van coaching, management, en leiderschap.

De scholen waarop de schoolleiders werkzaam zijn liggen verspreid over Nederland met een oververtegenwoordiging van scholen in de provincie Zuid-Holland. Het type onderwijs varieert van lwoo tot en met gymnasium, evenals de denominatie (protestants-christelijk, katholiek, islamitisch, algemeen bijzonder, openbaar), en het aantal leerlingen (450 tot en met 1760). In meerderheid maken de scholen onderdeel uit van een scholengemeenschap.

Daarnaast is gebruik gemaakt van een gevarieerde groep docenten ($N = 56$) werkzaam op de scholen van betreffende schoolleiders. Ten aanzien van docenten is gevraagd naar: functie, geslacht, leeftijd, aantal jaar ervaring als docent, en aantal jaar werkzaam op deze school. Docenten zijn deels aangedragen door de schoolleider in kwestie, deels persoonlijk door de onderzoeker benaderd inzake deelname. Het gaat om 29 mannen en 27 vrouwen, in leeftijd variërend van begin 20 tot en met halverwege de 60 ($M = 44.87$). De ervaring loopt uiteen van beginnend tot senior docent ($M = 18.29$), evenals het aantal jaar werkzaam op de huidige school (0 tot en met 38 jaar, $M = 13.09$). Tot slot zijn er docenten te onderscheiden met alleen lesgevende taken, docenten met lesgevende taken en nevenfuncties, of docenten met alleen nevenfuncties (zoals teamleider, decaan).

Instrumentatie

Om de kennis en de opvattingen van de schoolleiders aangaande hun ideaalbeeld en zelfbeeld ten aanzien van goed schoolleiderschap in beeld te brengen is gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst. Het handelen van de schoolleiders is in beeld gebracht met behulp van de percepties van de docenten ofwel het docentbeeld, eveneens verzameld door middel van een digitale – van de schoolleiders afgeleide – vragenlijst. De keuze voor digitale vragenlijsten komt voort uit het feit dat binnen een korte tijd gevraagd kan worden naar verschillende gegevens. Om inzicht te krijgen in factoren die een bijdrage kunnen leveren aan het verhelderen van de relatie tussen cognities en handelen zijn ook gegevens verzameld over een aantal schoolleiders-, school-, en docentkenmerken (zie voorgaande paragraaf).

De vragen gericht op kennis hebben een open kwalitatief karakter en zijn gebaseerd op de zeven domeinen visie, curriculum en instructie, professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren,

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

de coherente organisatie, de lerende organisatie, strategisch omgaan met de omgeving, en de persoon van de leider, van Waslander en collega's (2012). Voorbeeldvragen zijn: Geef een omschrijving van het begrip goed schoolleiderschap. En: Geef een omschrijving van het begrip coherente organisatie. En: Op welke wijze kunt u bijdragen aan een coherente organisatie.

De vragen inzake ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld hebben een gesloten kwantitatief karakter en zijn eveneens gebaseerd op de zeven domeinen, welke zijn geoperationaliseerd in aspecten (zie Bijlage A). De vragen zijn gericht op het handelen van de schoolleider (zelfbeeld: dit doe ik nu, ideaalbeeld: dit vind ik belangrijk om te doen, docentbeeld: de schoolleider...), met als insteek het vertonen van gedrag in een gemiddeld schooljaar. Daartoe is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal met de volgende antwoordmogelijkheden: 1 = *niet*, 2 = *meestal niet*, 3 = *soms*, 4 = *meestal wel*, en 5 = *altijd*. Om het domein visie te meten zijn 10 items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider geef(t) aan waar de schoolorganisatie naar toe gaat (wat de doelen voor de toekomst zijn). Om het domein curriculum en instructie te meten zijn 11 items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider draag(t) zorg voor een coherent, "rijk" en goed opgebouwd curriculum, gericht op de visie van de schoolorganisatie. Om het domein professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren te meten zijn negen items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider draag(t) uit naar medewerkers dat het voor het optimaal leren van leerlingen van belang is dat ook de medewerkers van de schoolorganisatie blijven leren. Om het domein coherente organisatie te meten zijn 12 items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider zorg(t) dat de visie van de schoolorganisatie het uitgangspunt vormt bij de ontwikkeling van beleid. Om het domein lerende organisatie te meten zijn negen items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider stem(t) leerprocessen op individueel, groeps- en organisatieniveau op elkaar af. Om het domein strategisch omgaan met de omgeving te meten zijn 11 items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider activeer(t) de omgeving van de schoolorganisatie om bij te dragen aan de realisatie van beleid. Om het domein persoon van de leider te meten zijn tot slot 11 items gebruikt. Een voorbeeld is: Ik/De schoolleider ben/is toegankelijk, hanteer(t) een open deur beleid.

Onderzoeksprocedure

De dataverzamelingsperiode liep van 04 februari tot en met 05 april 2013. De vragenlijsten voor schoolleiders en docenten zijn in deze periode online beschikbaar gesteld (middels de website

<http://www.thesistools.com/>). Onderzoeker heeft een oproep tot deelname geplaatst op de netwerksite LinkedIn, zowel op het eigen profiel als binnen verschillende groepen (te weten: Leiderschap in onderwijs, Netwerk innovatieve schoolleiders, VO Netwerk). Dit heeft één schoolleider opgeleverd. Onderzoeker heeft ook gebruik gemaakt van het eigen professionele netwerk. Dit heeft negen schoolleiders opgeleverd. Docenten zijn deels benaderd door de schoolleider in kwestie, deels persoonlijk door de onderzoeker benaderd inzake deelname. Een probleem was het verkrijgen van voldoende schoolleiders en docenten.

Data-analyse

Om de onderzoeksvraag en de daarvan afgeleide deelvragen te beantwoorden zijn verschillende analyses gebruikt. Allereerst is met behulp van het coëfficiënt Cronbach's alpha de betrouwbaarheid van de zeven schalen van goed schoolleiderschap berekend voor het ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld van het handelen van de schoolleiders. Daarbij is een gewenste minimale alpha van .70 gebruikt. Aan de hand van de item-restcorrelaties is voor elk item nagegaan in hoeverre de antwoorden daarop samenhangen met de antwoorden op alle andere items van de schaal. Items met een item-restcorrelatie lager dan .35 zijn – op voorwaarde dat zij inhoudelijk gemist kunnen worden – uit de schaal verwijderd. Naast de betrouwbaarheid van de zeven schalen van goed schoolleiderschap is met behulp van de zogenoemde jury alpha ook de mate van overeenstemming tussen de scores van de individuele docenten per schoolleider berekend (Stokking, n.d.). De daarbij gewenste minimale alpha was eveneens .70. Om verdere berekeningen met docentbeeld mogelijk te maken zijn de scores van de individuele docenten per schoolleider geaggregeerd.

Voorafgaand aan het berekenen van de groepsgemiddelden op de vier variabelen zijn de antwoorden van de schoolleiders op de open vragen inzake hun kennis gecategoriseerd. Daartoe is gebruik gemaakt van de aspecten uit Bijlage A welke als label zijn gehanteerd. De antwoorden van de schoolleiders op de kennisvragen waren vrijwel eenduidig toe te kennen aan deze labels. Daarna zijn de antwoorden gepercenteerd (0%, 25%, 50%, 75%, of 100%), en omgezet in een vijfpuntsschaal staande voor de mate van volledigheid van kennis (0 = *onvolledig*, 5 = *volledig*).

Vervolgens zijn aan de hand van een frequentieanalyse de groepsgemiddelden berekend van de kennis, het ideaalbeeld, zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van de schoolleiders ten

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

aanzien van goed schoolleiderschap. Om de verschillen in groepsgemiddelden tussen de vier variabelen onderling te meten is een gekoppelde t-toets gebruikt waarbij een significantieniveau van .05 gehanteerd is. Om de samenhang tussen kennis, ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld van het handelen van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap te meten is gebruik gemaakt van het berekenen van correlaties waarbij een significantieniveau van .01 gehanteerd is. Daartoe zijn vooraf scattergrams gemaakt.

Resultaten

Betrouwbaarheidsanalyse

Om de betrouwbaarheid van de zeven schalen van goed schoolleiderschap te berekenen is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd voor zowel ideaal- en zelfbeeld van de schoolleiders, als het docentbeeld van het handelen van de schoolleiders. De betrouwbaarheid van de schalen is berekend aan de hand van het coëfficiënt Cronbach's alpha. Om de correlatie tussen de afzonderlijke items te bestuderen is gebruik gemaakt van de item-restcorrelaties.

Een eerste analyse op het ideaalbeeld van de schoolleiders leverde voor alle zeven schalen van goed schoolleiderschap hoge alpha's op, uiteenlopend van .89 tot en met 1.0 (zie Tabel B1). Op basis van de item-restcorrelaties en inhoudelijke verantwoording is besloten één item te verwijderen, te weten item 8 uit domein drie professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren: Ik ben duidelijk over wat ik van medewerkers in hun functie verwacht en spreek hen daarop zo nodig aan.

Een eerste analyse op het zelfbeeld van de schoolleiders leverde voor zes schalen van goed schoolleiderschap hoge alpha's op, uiteenlopend van .77 tot en met .95 (zie Tabel B2). Domein twee curriculum en instructie scoorde met een alpha van .67 net onder het gewenste minimum. Op basis van statistische samenhang en inhoudelijke verantwoording is besloten item 10 te verwijderen: Ik zorg dat de resultaten van leerlingen systematisch worden geanalyseerd, resulterend in een Cronbach's alpha van .78. Ondanks de hoge alpha's bij de andere zes domeinen is op basis van de te lage item-restcorrelaties en inhoudelijke verantwoording besloten eveneens een aantal items te verwijderen bij de domeinen vier, vijf, zes, en zeven.

Een eerste analyse op het docentbeeld van het handelen van de schoolleiders leverde voor alle zeven schalen van goed schoolleiderschap hoge alpha's op, uiteenlopend van .83 tot en met .95 (zie

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Tabel B3). Op basis van de item-restcorrelaties en inhoudelijke verantwoording is besloten één item te verwijderen, te weten item 11 uit domein twee curriculum en instructie: De schoolleider zorgt voor goede fysieke leeromstandigheden, adequate lesruimtes en de aanschaf van goed lesmateriaal.

Naast de betrouwbaarheid van de zeven schalen van goed schoolleiderschap is ook de mate van overeenstemming tussen de scores van de individuele docenten per schoolleider berekend (zie Tabel B4 en Tabel 4 hieronder). Na een eerste analyse bleek de samenhang tussen de scores van de individuele docenten per schoolleider nogal te verschillen met alpha's uiteenlopend van -.02 tot en met .90. Op basis hiervan is een aantal uitbijters verwijderd bij schoolleider 1, schoolleider 6, en schoolleider 8.

Tabel 4

Jury alpha scores individuele docenten per schoolleider

Schoolleider	<i>k</i>	α
Schoolleider 1	4	.77
Schoolleider 2	8	.89
Schoolleider 3	6	.80
Schoolleider 4	-	-
Schoolleider 5	6	.90
Schoolleider 6	3	.73
Schoolleider 7	4	.60
Schoolleider 8	3	.66
Schoolleider 9	6	.63
Schoolleider 10	4	.88

Noot. $n = 7$. Schoolleider 4 te weinig docenten.

Frequentieanalyse

Na het uitvoeren van de betrouwbaarheidsanalyse zijn achtereenvolgens de groepsgemiddelden berekend van de kennis, het ideaalbeeld, en zelfbeeld van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap, evenals het geaggregeerde docentbeeld van het handelen van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap (zie Tabel 5). Opvallend is de lage score op kennis ten opzichte van de overige drie groepsgemiddelden.

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Tabel 5

Groepsgemiddelden, standaarddeviatie, en minimum en maximumscores vier variabelen

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Kennis	6	1.55	.18	1.36	1.79
Ideaalbeeld	10	4.64	.41	3.87	5.00
Zelfbeeld	10	3.97	.40	3.39	4.61
Docentbeeld	10	3.89	.24	3.53	4.23

Verschillen in Groepsgemiddelden

Om de verschillen in groepsgemiddelden tussen kennis en ideaalbeeld, kennis en zelfbeeld, kennis en docentbeeld van het handelen, ideaalbeeld en zelfbeeld, ideaalbeeld en docentbeeld van het handelen, en zelfbeeld en docentbeeld van het handelen te meten is een gekoppelde t-toets gebruikt. Zoals uit Tabel 6 af te lezen is, is alleen het verschil in groepsgemiddelden tussen zelfbeeld en docentbeeld van het handelen niet significant. De verschillen in groepsgemiddelden tussen de overige variabelen onderling zijn dat wel.

Tabel 6

Toetsing van verschillen in groepsgemiddelden tussen de vier variabelen onderling

Variabelen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Paar 1 kennis & ideaalbeeld	6	1.55	.18	5	-14.06	.000
Paar 2 kennis & zelfbeeld	6	1.55	.18	5	-12.49	.000
Paar 3 kennis & docentbeeld	6	1.55	.18	5	-25.92	.000
Paar 4 ideaalbeeld & zelfbeeld	10	4.64	.41	9	5.07	.001
Paar 5 ideaalbeeld & docentbeeld	10	4.64	.41	9	4.05	.003
Paar 6 zelfbeeld & docentbeeld	10	3.97	.40	9	.55	.596

Samenhang tussen Groepsgemiddelden

Om de samenhang tussen de kennis, het ideaalbeeld, zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap te meten is gebruik gemaakt van het berekenen van correlaties. Daaruit blijkt dat er alleen sprake is van een significant zeer sterke negatieve samenhang tussen de kennis en het ideaalbeeld van schoolleiders, $r = -.97, p < .01, n = 6$.

Conclusie

Inzake de onderzoeksvraag – in welke mate stemmen de kennis, het ideaalbeeld, het zelfbeeld, en het docentbeeld van het handelen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland ten aanzien van goed schoolleiderschap overeen – kan het volgende worden geconcludeerd. Resultaten laten zien dat de verschillen in gemiddelden over de hele groep schoolleiders tussen kennis en ideaalbeeld, kennis en zelfbeeld, kennis en docentbeeld van het handelen, ideaalbeeld en zelfbeeld, en ideaalbeeld en docentbeeld van het handelen significant zijn. Het verschil in groepsgemiddelden tussen zelfbeeld en docentbeeld van het handelen van de schoolleiders is dat niet. Inzake de samenhang tussen de vier variabelen blijkt er alleen sprake te zijn van een significant zeer sterke negatieve samenhang tussen kennis en ideaalbeeld van schoolleiders (gemiddeld genomen betekent een lage score op kennis een hoge score op ideaalbeeld).

De verwachtingen zoals gesteld voorafgaand aan het onderzoek blijken (grotendeels) uit te komen. De verwachting dat schoolleiders onderling over kennis inzake goed schoolleiderschap zoals bevraagd zouden beschikken, lijkt niet waargemaakt te worden. Opvallend is de lage score op kennis ($M = 1.55, SD = .18, \text{minimum} = 1.36, \text{maximum} = 1.79$), ondanks dat schoolleiders in hun beantwoording van de open vragen wel blijf geven van enige kennis inzake goed schoolleiderschap. Deze kennis is echter veelal onvolledig en gefragmenteerd.

Verwacht werd dat schoolleiders – zowel op groeps- als individueel niveau – het hoogst scoren op ideaalbeeld. Onderling zullen schoolleiders echter verschillen inzake hun ideaalbeeld ten aanzien van goed schoolleiderschap (Den Brok et al., 2001; Schmidt, 2009; Wubbels et al., 1992). Deze verwachting is correct, schoolleiders scoren zowel op groeps- als individueel niveau het hoogst op ideaalbeeld ($M = 4.64, SD = .41, \text{minimum} = 3.87, \text{maximum} = 5.00$). Schoolleiders verschillen daarnaast onderling in de mate van belang dat gehecht wordt aan de verschillende domeinen van goed

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

schoolleiderschap, met name ten aanzien van de domeinen curriculum en instructie, lerende organisatie, en strategisch omgaan met de omgeving.

Verwacht werd dat het groepsgemiddelde van zelfbeeld tussen de groepsgemiddelden van ideaalbeeld en docentbeeld in ligt. Op individueel niveau werden zowel te optimistische als te pessimistische scores op zelfbeeld verwacht (Wubbels et al., 1992). Ook dit vermoeden is correct: Op groepsniveau ligt het gemiddelde van zelfbeeld ($M = 3.97$) tussen de gemiddelden van ideaalbeeld ($M = 4.64$) en docentbeeld ($M = 3.89$) in, waarbij het verschil in gemiddelden tussen ideaalbeeld en zelfbeeld significant is, en het verschil tussen zelfbeeld en docentbeeld van het handelen van de schoolleiders niet. Op individueel niveau lijkt er zowel sprake te zijn van te optimistische, als te pessimistische scores op zelfbeeld: Twee schoolleiders hebben een score dicht bij hun ideaalbeeld, terwijl vier schoolleiders een score hebben lager dan het beeld dat docenten van hen hebben (hoewel de mogelijkheid bestaat dat betreffende docenten deze schoolleiders in kwestie overschatten). Drie schoolleiders hebben een score die vrijwel precies tussen de scores op ideaalbeeld en docentbeeld in ligt. Bij één schoolleider is er sprake van een vrijwel gelijke score op zelfbeeld en docentbeeld, te weten respectievelijk 4.06 en 4.07.

Verwacht werd dat het docentbeeld meer pessimistisch zou zijn, en dat het groepsgemiddelde van docentbeeld lager uit zou vallen dan de groepsgemiddelden van ideaalbeeld en zelfbeeld (Schmidt, 2009). Dit klopt, waarbij opgemerkt moet worden dat het verschil in groepsgemiddelden tussen ideaalbeeld en docentbeeld van het handelen significant is, en het verschil tussen zelfbeeld en docentbeeld van het handelen van de schoolleiders niet. In dit kader wordt ook stilgestaan bij de mate van overeenstemming tussen de scores van de individuele docenten per schoolleider. De mate van overeenstemming tussen deze scores is redelijk tot hoog, met jury alpha's uiteenlopend van .60 tot en met .90 (zie ook Tabel (B)4). Dit zegt iets over de betrouwbaarheid van de meting.

Tot slot werd op basis van voorgaande verwachtingen een aantal discrepanties verwacht in groepsgemiddelden tussen ideaalbeeld en zelfbeeld, tussen ideaalbeeld en docentbeeld, en tussen zelfbeeld en docentbeeld. De hoogste score werd verwacht op ideaalbeeld, gevolgd door zelfbeeld en docentbeeld. Resultaten bevestigen deze rangorde in groepsgemiddelden, waarbij – zoals reeds herhaaldelijk opgemerkt – de verschillen in groepsgemiddelden tussen ideaalbeeld en zelfbeeld, en

ideaalbeeld en docentbeeld van het handelen significant zijn. In de hiernavolgende discussie zal worden stilgestaan bij deze uitkomsten, evenals bij de evaluatie van dit onderzoek.

Discussie

De resultaten zoals hiervoor geschetst liggen in lijn met opbrengsten uit vergelijkbaar onderzoek: Bij veel van deze studies zijn de resultaten over het algemeen niet eenduidig. Het handelen blijkt soms in overeenstemming met de cognities, maar even zo vaak ook niet (Mathijssen, 2006). In deze discussie wordt een aantal verklaringen geschetst inzake de (gedeeltelijke) inconsistentie tussen de cognities onderling (kennis, ideaalbeeld en zelfbeeld) van de schoolleiders, en tussen de cognities en het handelen (kennis, ideaalbeeld, zelfbeeld, en docentbeeld) van de schoolleiders, zoals gevonden in dit onderzoek. Deze verklaringen betreffen achtereenvolgens de aard van cognities, de methode van onderzoek, en de specifieke context van het handelen en/of de kenmerken van de onderzochte persoon (Den Brok et al., 2001; Mathijssen, 2006). Ook de idee dat het denken en handelen van mensen rationeel calculerend is waarbij cognities het handelen sturen wordt kort aangestipt (Wubbels et al., 1992). Hiertoe worden – zowel in het licht van vervolgonderzoek als richting schoolleiders, opleiders, beleidsmakers, of onderwijsvernieuwers – ook aanbevelingen gedaan. Tot slot wordt stil gestaan bij de implicaties, en de wetenschappelijke en praktische relevantie van dit onderzoek.

De Aard van Cognities

Inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen kan optreden vanwege de aard van cognities. In dit kader zal nader worden ingegaan op een eerder genoemd kenmerk van cognities, te weten het object waarop de cognities betrekking hebben: een inhoudsgebied en/of het eigen handelen (ook wel gedragsidentificaties genoemd) (Mathijssen, 2006). Beiden kwamen in dit onderzoek aan de orde. Een inhoudsgebied kan verschillen in grootte en conceptuele afstand tot het handelen, gedragsidentificaties kunnen verschillen in niveau van identificatie. Deze verschillen in grootte, conceptuele afstand tot het handelen, en/of niveau van identificatie kunnen deels verklarend zijn voor inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen (Mathijssen, 2006). Uit diverse reviewstudies en onderzoek komt naar voren dat de grootte van een inhoudsgebied bepalend lijkt te zijn voor de mate van consistentie: Hoe kleiner een inhoudsgebied, hoe groter de kans op consistentie (Gess-Newsome, 1999; Kagan, 1990; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, &

Benjamin, 2000; Mathijsen, 2006).

Mathijsen (2006) denkt dat bij een groot inhoudsgebied mogelijkwijs de kans bestaat dat de onderzoeker cognities op een manier operationaliseert die verder afstaat van de manier waarop de – in dit geval – schoolleiders dat zouden doen. Dit geldt eveneens voor gedragsidentificaties van verschillend niveau: De onderzoeker kan handelingen op een andere niveau operationaliseren dan schoolleiders dit zouden doen. Inzake de conceptuele afstand van het inhoudsgebied van cognities tot handelen introduceert Mathijsen een soortgelijke stelling: Naarmate het inhoudsgebied van de onderzochte cognities dichterbij het handelen staat, is consistentie tussen cognities en handelen meer waarschijnlijk.

Goed schoolleiderschap is een groot inhoudsgebied, waarover ook binnen de wetenschapsliteratuur geen eenduidigheid bestaat. De kans dat cognities en handelingen op een andere manier of ander niveau zijn geoperationaliseerd dan schoolleiders dit zouden doen is groot. In dit licht is ook de tweede verklaring voor inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen interessant, te weten de methode van onderzoek.

De Methode van Onderzoek

In onderzoeken waar het inhoudsgebied van de onderzochte cognities vaststaat, kan inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen volgens Mathijsen (2006) soms ook verklaard worden “doordat overeenstemming tussen cognities en handelen veelal wordt onderzocht in de conditie dat een door de onderzoeker gedefinieerd theoretisch kader herkenbaar is in zowel de cognities als het handelen” (p.42). Een schoolleider kan echter ook handelen op basis van cognities die niet passen binnen zo’n kader: De gemeten cognities behoeven niet de centrale cognities te zijn. Dit geldt volgens Mathijsen in het bijzonder wanneer gebruik wordt gemaakt van vragenlijsten, en/of wanneer theoretisch gedachtegoed gebruikt wordt bij de interpretatie dan wel het categoriseren van cognities of handelingen: Niet de mate van overeenstemming tussen cognities en handelen wordt gemeten, maar de mate waarin dit theoretische gedachtegoed zowel in het denken als in het handelen tot uiting komt.

Mathijsen (2006) draagt als oplossing voor bovengenoemd probleem een meer kwalitatieve aanpak aan in de vorm van case-studie onderzoek. In plaats van het van te voren vaststellen van het

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

inhoudsgebied, worden deelnemers geïnterviewd inzake hun handelen op het inhoudsgebied in kwestie. Op basis daarvan kunnen specifieke (observatie-)instrumenten worden ontwikkeld met analysecategorieën die zo dicht mogelijk bij de woorden blijven die deelnemers gebruiken.

Binnen de mogelijkheden van dit onderzoek is gekozen voor een in hoofdzaak kwantitatieve opzet, waarbij zowel gebruik gemaakt is van een van te voren vaststaand inhoudsgebied, als van vragenlijsten, alsook van op theoretisch gedachtegoed gebaseerde categorieën van cognities. Los van eventuele inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen, valt hier wellicht (deels) de lage score van schoolleiders op kennis mee te verklaren. Het verdient dan ook aanbeveling bij vervolgonderzoek een meer kwalitatieve opzet in ogenschouw te nemen, of de huidige kwantitatieve opzet kwalitatief uit te breiden wat voor meer verdieping van resultaten kan zorgen. Wanneer opnieuw voor een kwantitatieve opzet gekozen wordt is het belangrijk een verantwoord aantal respondenten te verwerven. Binnen dit onderzoek was er zowel sprake van een (te) klein aantal schoolleiders, als per schoolleider een gering aantal docenten. In dit kader wordt ook stilgestaan bij de volgende verklaring voor inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen: de specifieke context van het handelen en/of de kenmerken van de onderzochte persoon.

De Specifieke Context van het Handelen en/of de Kenmerken van de Onderzochte Persoon

Inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen kan ook optreden vanwege de specifieke context van het handelen en/of de kenmerken van de onderzochte persoon, zoals een gebrek aan vaardigheden of beperkingen in het gedragsrepertoire, de mate van ervaring, en/of de mate van zelfreflectie (Mathijssen, 2006). Ten aanzien van dit onderzoek zal nader worden ingegaan op de schoolleiders en de docenten welke hebben deelgenomen aan dit onderzoek, meer specifiek op een aantal schoolleiders- en docentkenmerken welke bevestigd zijn. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek kunnen inzake de overige schoolleiders- en docentkenmerken, alsook de schoolkenmerken, geen uitspraken worden gedaan. Het verdient aanbeveling deze kenmerken bij vervolgonderzoek – bij een groter aantal respondenten – opnieuw mee te nemen.

Schoolleiderskenmerken die naar verwachting een rol gespeeld kunnen hebben inzake inconsistentie zijn: het aantal jaar werkervaring als schoolleider (schoolleider 1: ten tijde van de dataverzameling slechts 2 maanden werkzaam als schoolleider), het aantal jaar werkzaam op de

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

huidige school als schoolleider (schoolleider 6 en 8: 1 jaar werkzaam op de huidige school, schoolleider 6 is daarnaast bezig met reorganisatie wat zorgt voor onvrede onder een aantal docenten), en onduidelijkheid inzake de functie van de schoolleider binnen de schoolorganisatie (schoolleider 8: is rector Onderwijskundige zaken, op dezelfde locatie is er echter ook nog een rector Algemene, personele en onderwijskundige zaken werkzaam).

Docentkenmerken die naar verwachting een rol gespeeld kunnen hebben inzake inconsistentie zijn: functie, aantal jaar ervaring als docent, en aantal jaar werkzaam op deze school. Onderzoeker kreeg soms als feedback van docentrespondenten dat zij niet zo goed weten wat de schoolleider in kwestie doet binnen de schoolorganisatie. Dit betrof meestal docenten met alleen lesgevende taken, maar ook beginnende docenten, en/of docenten die nog niet zo lang op de huidige school werkzaam zijn. Docenten met lesgevende taken en nevenfuncties, docenten met alleen nevenfuncties, ervaren docenten, en docenten die al langer op de huidige school werkzaam zijn, hebben vaak een beter beeld van wat hun schoolleider doet. Daarbij moet opgemerkt worden dat bij veel docenten het contact inzake schoolzaken via een “tussenpersoon” als de teamleider verloopt, in plaats van rechtstreeks via de schoolleider.

Rationeel Beslissingsmodel

Een ander struikelblok in relatie tot inconsistentie tussen cognities onderling en tussen cognities en handelen is tot slot de idee dat het denken en handelen van mensen rationeel calculerend is. Veel studies houden nog vast aan het traditionele rationele beslissingsmodel, waarbij uitgangspunt is dat cognities het handelen sturen (Wubbels et al., 1992). Meer recent onderzoek gaat echter uit van de omgeving van waaruit onbewust indrukken en associaties komen, welke het handelen sturen (Fiske & Taylor, 2008; Kahneman, 2011). Deze verklaring vraagt echter ook om een – anders dan waartoe binnen dit onderzoek gekozen is – in hoofdzaak kwalitatieve onderzoeksopzet, met gebruik van methoden als observatie, het (stimulated recall) interview, en/of concept mapping (Stokking, n.d.).

Implicaties

Samenvattend kan gesteld worden dat – hoewel de verschillen in gemiddelden over de hele groep schoolleiders tussen kennis en ideaalbeeld, kennis en zelfbeeld, kennis en docentbeeld van het handelen, ideaalbeeld en zelfbeeld, en ideaalbeeld en docentbeeld van het handelen significant zijn, en

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

er sprake blijkt te zijn van een significant zeer sterke negatieve samenhang tussen de kennis en het ideaalbeeld van de schoolleiders – er geen overstemming gevonden is tussen de overige cognities onderling, dan wel tussen de cognities en het handelen van de schoolleiders ten aanzien van goed schoolleiderschap. De consistentie-hypothese wordt verworpen (Den Brok et al., 2001). Veronderstellingen inzake het handelen van schoolleiders en de relatie tot schooleffectiviteit en – verbetering, waarbij specifiek gekeken is naar het verband tussen cognities en handelen, kunnen niet gedaan worden (zie ook Figuur 1). Mede op basis van hiervoor genoemde verklaringen – in het bijzonder het (te) kleine aantal schoolleiders en per schoolleider gering aantal docenten – is de externe validiteit van dit onderzoek beperkt.

Wetenschappelijke en Praktische Relevantie

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is een meer specifieke operationalisering van begrippen (met name cognities, uitsplitst in kennis en de opvattingen ideaalbeeld en zelfbeeld), en de ontwikkeling en inzet van een (betrouwbare) vragenlijst goed schoolleiderschap. Praktisch gezien kunnen de discrepanties inzichten bieden waar schoolleiders zelf, maar ook opleiders, beleidsmakers, of onderwijsvernieuwers mee aan de slag kunnen. De uitkomsten kunnen gebruikt worden als middel tot zelfreflectie, en als handvat voor verdere professionalisering.

Literatuurlijst

- Bossert, S. T., Dwyer, W. C., Rowan, R., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64. doi: 10.1177/0013161X82018003004
- Brok, P., den. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective* (Academisch proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Brok, P., den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2001). Relatie tussen opvattingen en gedrag van docenten Engels in het voortgezet onderwijs. In E. van Eck, D. Griffioen, H. van Hout, & T. Peetsman (Eds.), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen. Proceedings van de 28^{ste} Onderwijs Research Dagen 2001 te Amsterdam* (pp. 205-206). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bruggencate, G., ten. (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten* (Academisch proefschrift). Universiteit Twente, Enschede.
- Creemers, B., & Slegers, P. (2003). De school als organisatie. In N. Verloop, & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde* (pp.112-148). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2008). *Social cognition: From brains to culture*. New York: McGraw-Hill.
- Gess-Newsome, J. (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. (pp. 51-94). Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191. doi: 10.1080/0924345980090203
- Hallinger, P., Leithwood, K., & Murphy, J. (Eds.). (1993). *Cognitive perspectives on educational leadership*. New York: Teachers College Press.

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

ISIS. (2003). *Bestuur & management in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: ISIS.

ISIS/Q5, & VO-raad. (2007). *Basiscompetenties schoolleider VO. Praktische handleiding voor het werken met basiscompetenties*. Meppel: Giethoorn ten Brink BV.

Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469. doi: 10.3102/00346543060003419

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane.

Krug, S. E. (1989). Leadership and learning: A measurement-based approach for analyzing school effectiveness and developing effective school leaders. In: M. L. Maehr, & C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (pp. 248–274). Greenwich: JAI Press Inc.

Krüger, M. L., & Witziers, B. (2003). Ontwikkelingen in het denken over leiderschap. In B. P. M. Creemers, J. Giesbers, M. L. Krüger, & C. A. van Vilsteren (Eds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E3000.1-E3000.28). Alphen a/d Rijn: Kluwer.

Krüger, M. L., Witziers, B., Slegers, P. J. C., & Imants, J. (1999). Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen. In B.P.M. Creemers, M.L. Krüger, & C. A. van Vilsteren (Eds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. C4120.1-C4120.26). Alphen a/d Rijn: Samson.

Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on school leaders. *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.

Loo, H., van der. (2008). Visieontwikkeling: Een noodzakelijk kwaad? *Management Tools*, 1, 36-40. Gevonden op <http://www.hansvanderloo.nl/imgUser/file/file/Visieontwikkeling-een-noodzakelijk-kwaad.pdf>

Martin, E., Prosser M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28 (5), 387-412. doi: 10.1023/A:1026559912774

Mathijssen, I. C. H. (2006). *Denken en handelen van docenten* (Academisch proefschrift).

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Universiteit Utrecht, Utrecht.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Parijs: OECD.

Scheerens, J., Hendriks, M., & Steen, R. (2011). *Schoolleiderschap nader belicht. Overzicht en meta-analyse van onderzoek naar effecten van schoolleiderschap. Nederlandse samenvatting*. Niet gepubliceerd artikel, Universiteit Twente, Enschede.

Schmidt, G. (2009). *School leadership: Perceptions and actions* (Academisch proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Stokking, K. (n.d.). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Gevonden op <http://studion.fss.uu.nl/Bouwstenenonline/Bouwstenenonline.html>

Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94 (1), 3-15. doi: 10.1037/0033-295X.94.1.3

Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop, & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde* (pp.194-248). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Waslander, S., Dückers, M. L. A, & Dijk, G. M., van. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: VO-raad.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39 (3), 398-425. doi: 10.1177/0013161X03253411

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching & Teacher Education*, 8 (1), 47-58. doi: 10.1016/0742-051X(92)90039-6

Bijlage A

Operationalisering Zeven Domeinen van Goed Schoolleiderschap in Aspecten

Domein	Aspecten
1. Visie	<p>Onderdelen</p> <ul style="list-style-type: none"> a. kernwaarden b. hoger doel c. doelen voor de toekomst d. kernkwaliteiten <p>Kwaliteitscriteria</p> <ul style="list-style-type: none"> e. ambitieus f. motiverend g. onderscheidend h. relevant i. echt <p>Functies</p> <ul style="list-style-type: none"> j. zin- en betekenisverlenend k. richting gevend l. samenbindend m. energetisch n. excellerend <p>Vormgeving en regievoering</p> <ul style="list-style-type: none"> o. ontwikkelen p. communiceren q. onderhouden
2. Curriculum en instructie	<p>Curriculum</p> <ul style="list-style-type: none"> a. coherent, ‘rijk’, goed opgebouwd curriculum gericht op de visie van de schoolorganisatie b. ambitieuze leerdoelen voor alle leerlingen <p>Instructie</p> <ul style="list-style-type: none"> c. effectieve instructie door aandacht voor goede methoden, differentiatie en het handelen van docenten <p>Randvoorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> d. ondersteuning voor leerlingen om de leerdoelen te behalen e. onderlinge afstemming tussen curriculum, instructie en toetsing f. gedragsregels opstellen en consequent hanteren g. leercultuur stimuleren

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

	<ul style="list-style-type: none"> h. opzetten en onderhouden geavanceerd leerlingvolgsysteem i. systematisch analyseren van leerlingresultaten j. goede fysieke leeromstandigheden, adequate lesruimtes en de aanschaf van goed lesmateriaal
3. Professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren	<p>Intellectuele stimulans</p> <ul style="list-style-type: none"> a. medewerkers van de schoolorganisatie uitdagen zich voortdurend te blijven ontwikkelen voor het optimaal leren van leerlingen/ de schoolorganisatie b. medewerkers prikkelen om het beste uit zichzelf en hun werk te halen <p>Randvoorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> c. systematisch een professionele dialoog met individuele medewerkers voeren over hun ontwikkeling, loopbaan en toekomst (of dit delegeren) d. de ontwikkeling van medewerkers zinvol verbinden met de visie van de schoolorganisatie e. een cultuur opbouwen waarin medewerkers kunnen en mogen leren f. de ontwikkeling van medewerkers faciliteren g. medewerkers ondersteunen in het behalen van resultaten en waardering en feedback geven over hun functioneren. h. duidelijk zijn over wat van medewerkers in hun functie te verwachten en hen daarop zo nodig aan spreken i. een helder, gedragen en voor iedereen bekend systeem van beoordeling en waardering
4. Coherente organisatie	<p>Inrichting organisatie</p> <ul style="list-style-type: none"> a. medewerkers weten hoe de schoolorganisatie functioneert, en hoe rollen en verantwoordelijkheden zijn verdeeld b. zorg dragen voor heldere regels en procedures c. een ieder zich aan de regels en procedures van de schoolorganisatie laten conformeren d. medewerkers invloed laten hebben op de besluitvorming e. een cultuur stimuleren waarin medewerkers zich verantwoordelijk voelen voor de schoolorganisatie f. afstemming van activiteiten door onderling overleg en informatieoverdracht g. de beheersmatige kant van de schoolorganisatie op orde hebben <p>Samenhang</p> <ul style="list-style-type: none"> h. de visie van de schoolorganisatie vormt het uitgangspunt bij de

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

	<p>ontwikkeling van beleid</p> <ul style="list-style-type: none"> i. de verdeling en besteding van middelen baseren op de visie van de schoolorganisatie j. samenhang tussen de beheersmatige kant en de onderwijskundige kant van de schoolorganisatie, gericht op het realiseren van de visie van de schoolorganisatie <p>Controle en evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> k. (in tijden van tegenwind) de coherentie van het beleid bewaken l. indicatoren om te meten of beleidsdoelen worden behaald
<p>5. Lerende organisatie</p>	<p>Organisatieleren organiseren, stimuleren, richten, en evalueren</p> <ul style="list-style-type: none"> a. leerprocessen op alle niveaus in de organisatie, gericht op de visie van de schoolorganisatie op gang brengen en houden b. leerprocessen op individueel, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen c. voorzien in een uitgewerkt nascholingsplan d. oog hebben voor knelpunten en concrete leerpunten binnen de schoolorganisatie agenderen e. een veilig leerklimaat scheppen waarin knelpunten bespreekbaar zijn f. periodiek nagaan of eerder gesignaleerde knelpunten voldoende zijn aangepakt en wat ervan is geleerd g. medewerkers zich professioneel aan elkaar laten verbinden om hun kennis en ervaring met elkaar te delen h. intervisie inzetten om van elkaar te leren i. alle medewerkers zijn op de hoogte van kwaliteitsnormen, kwaliteitssystemen en geleverde kwaliteit
<p>6. Strategisch omgaan met de omgeving</p>	<p>Omgevingsbewustzijn</p> <ul style="list-style-type: none"> a. duidelijke profilering van de schoolorganisatie naar de omgeving toe. b. factoren uit de omgeving wegen, deze op consequenties bezien en deze vertalen naar de eigen situatie teneinde beleid te realiseren c. productieve relaties met de omgeving creëren d. de omgeving van de schoolorganisatie activeren om bij te dragen aan de realisatie van beleid e. regie voeren over de mate waarin de omgeving en de schoolorganisatie met elkaar in contact zijn en elkaar over en weer beïnvloeden f. verantwoording naar de omgeving toe over gemaakte keuzes, gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

	<ul style="list-style-type: none"> g. de verwachtingen van de omgeving meenemen in het bepalen en bijstellen van beleid h. beleid en regelgeving uit de omgeving benutten om eigen beleid te realiseren i. de inhoud van curriculum en instructie verbinden met behoeften uit de omgeving j. inspelen op actuele en toekomstige (maatschappelijke) ontwikkelingen in de omgeving k. de schoolorganisatie zonodig afschermen voor invloeden vanuit de omgeving; optreden als filter, hitteschild
<p>7. Persoon van de leider</p>	<p>Actieve betrokkenheid, engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> a. zichtbaar zijn voor medewerkers b. toegankelijk zijn, een open deur beleid hanteren c. transparant en geloofwaardig zijn als schoolleider d. relaties opbouwen gebaseerd op wederzijds vertrouwen en respect e. medewerkers en omgeving inspireren en enthousiasmeren om draagvlak en betrokkenheid te creëren f. afhankelijk van de situatie tussen taakgerichte aansturing en mensgerichte coaching schakelen <p>Modelleren</p> <ul style="list-style-type: none"> g. duidelijke visie op de eigen rol van schoolleider hebben h. energie en enthousiasme voor het eigen werk ten toon spreiden i. open leerhouding demonstreren (hiermee een cultuur scheppen waarin medewerkers zichzelf aanspreekbaar en toetsbaar maken) j. reflecteren (met behulp van anderen) op het eigen handelen en daaruit plannen en ondernemen van verbeteracties k. analytisch vermogen en creativiteit laten zien bij het oplossen van complexe problemen

Bijlage B

Uitkomsten Betrouwbaarheidsanalyse

Tabel 1

Cronbach's alpha ideaalbeeld schoolleiders goed schoolleiderschap

Domein	<i>n</i>	<i>k</i>	α
1. Visie	10	10	1.0
2. Curriculum & instructie	10	11	.91
3. Professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren	8	8	.91
4. Coherente organisatie	8	12	.96
5. Lerende organisatie	10	9	.94
6. Strategisch omgaan met de omgeving	9	11	.93
7. Persoon van de leider	10	11	.97

Tabel 2

Cronbach's alpha zelfbeeld schoolleiders goed schoolleiderschap

Domein	<i>n</i>	<i>k</i>	α
1. Visie	10	10	.95
2. Curriculum & instructie	10	10	.78
3. Professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren	9	9	.84
4. Coherente organisatie	10	9	.85
5. Lerende organisatie	10	7	.82
6. Strategisch omgaan met de omgeving	10	9	.90
7. Persoon van de leider	10	10	.95

Tabel 3

Cronbach's alpha docentbeeld docenten goed schoolleiderschap

Domein	<i>n</i>	<i>k</i>	α
1. Visie	51	10	.93
2. Curriculum & instructie	47	10	.86
3. Professionele ontwikkeling medewerkers stimuleren	50	9	.88
4. Coherente organisatie	48	12	.92
5. Lerende organisatie	46	9	.83
6. Strategisch omgaan met de omgeving	44	11	.93
7. Persoon van de leider	48	11	.95

COGNITIES EN HANDELEN VAN SCHOOLLEIDERS VO

Tabel 4

Jury alpha scores individuele docenten per schoolleider

Schoolleider	<i>k</i>	α
Schoolleider 1	4	.77
Schoolleider 2	8	.89
Schoolleider 3	6	.80
Schoolleider 4	-	-
Schoolleider 5	6	.90
Schoolleider 6	3	.73
Schoolleider 7	4	.60
Schoolleider 8	3	.66
Schoolleider 9	6	.63
Schoolleider 10	4	.88

Noot. $n = 7$. Schoolleider 4 te weinig docenten.

