

MATE GESPREID LEIDERSCHAP EN LEERRESULTATEN

Mate van Gespreid Leiderschap in de Basisschool als Voorspeller voor Leerresultaten

Susanne.W.J. Broos

Juni 2016

Universiteit Utrecht

Studentennummer: 4249089

Email adres: s.w.j.broos@students.uu.nl

Opleiding: Onderwijswetenschappen, Universiteit Utrecht

Begeleider, eerste beoordelaar: dr. L.H.J. v.d. Venne

Tweede beoordelaar: dr. R.E. Hagemeijer

Datum: 13.06.2016

Woorden: 7508

Samenvatting

Jaarlijks maakt de inspectie van het onderwijs een risicoanalyse van scholen waarbij de eerste detectiefase plaats vindt op grond van leerresultaten (OCW, 2012). Juist door de toenemende aandacht voor de prestaties van scholen is het van belang om de aandacht te richten op hoe die prestaties beïnvloed kunnen worden. Er zijn veel bronnen om aan te nemen dat leiderschap een positief effect heeft op leerresultaten (Waters, Marzano & McNulty, 2003; Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Schoolleiderschap toonde vaak een hiërarchisch model waarbij de schoolleider als individu de school bestuurt (Copland, 2003; Hulpia, 2009). Dit model staat tegenwoordig ter discussie. Gespreid leiderschap wordt als een waardevol alternatief voor de traditionele één-persoons leiderschapsmodellen gezien (Gronn, 2002; Harris, 2004). Deze leiderschapsvorm wint steeds meer terrein in onderwijsland (Harris, 2008; Spillane 2006). Reden te meer te onderzoeken of gespreid leiderschap een bijdrage kan leveren aan behoud of verbetering van leerresultaten. Op 23 scholen binnen een schoolbestuur is de mate van gespreid leiderschap onderzocht met de door Hulpia, Devos en Rosseel (2009) ontwikkelde vragenlijst; *Distributed Leadership Inventory* (DLI). Hierna werd gekeken of er verschillen waren tussen de mate van gespreid leiderschap en de leerresultaten op schoolniveau. Controlevariabelen: opleidingsniveau ouders, klasgrootte en schoolgrootte werden meegenomen. De resultaten impliceren dat er een significante negatieve samenhang is tussen een hoge mate van gespreid leiderschap en leerresultaten. Dit in tegenstelling tot de verwachting vanuit de literatuur. In het licht van de beperkingen van dit onderzoek werden de resultaten bediscussieerd en worden implicaties gedaan voor vervolgonderzoek.

Sleutelwoorden: gespreid leiderschap, teacher leaders, leerresultaten primair onderwijs, Distributed Leadership Inventory.

Mate van Gespreid Leiderschap in de Basisschool als Voorspeller voor Leerresultaten.

In augustus 2014 ging wet Passend Onderwijs van start (OCW, 2015). Passend Onderwijs richt zich op het opvangen van meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in reguliere scholen. Scholen moeten zodoende het onderwijsaanbod afstemmen op de behoeftes en capaciteiten van de leerling (OCW, 2015). Naast de verantwoordelijkheid om zorgleerlingen passend onderwijs te bieden, verwacht de inspectie dat scholen verantwoordelijkheid nemen door inclusief onderwijs van hoge kwaliteit te leveren (OCW, 2014). Jaarlijks maakt de inspectie van het onderwijs een risicoanalyse van scholen waarbij de eerste detectiefase plaats vindt op grond van leerresultaten (OCW, 2012). Juist door de toenemende aandacht voor de prestaties van scholen is in dit onderzoek gekozen de aandacht te richten op hoe die prestaties beïnvloed kunnen worden.

Verschillende onderzoekers (Hallinger & Heck, 1996; Spillane et al., 2004; Waters et al., 2003) toonden de invloed van leiderschap op het leren van leerlingen aan. Spillane et al. (2004) noemden leiderschap cruciaal voor innovatie in scholen. Waters et al. (2003) formuleerden 21 specifieke gedragingen van leidinggeven die significant correleren met leerresultaten. Kanttekening hierbij is dat onderzoek op het gebied van schoolleiderschap de dominante opvatting had schoolleiderschap te zien als een heldenparadigma (Spillane, 2005). Onderzoek vanuit dit heldenparadigma richtte zich op de alleenstaande leider (Gronn, 2002). Verschillende onderzoeken schrijven tekortkomingen toe aan leiderschapstheorieën die zich enkel richtten op de handeling van één individuele leider (Gronn, 2002; Hulpia, 2009; Spillane, 2005). Spillane (2006) en Harris (2008) stelde hierover dat schoolleiderschap niet beperkt is tot de schooldirecteur maar dat leidinggeven juist een samenspel is tussen de leidinggevende, leraren en de situatie waarin ze zich bevinden. Hulpia (2009) constateerde dat er in onderzoek weinig aandacht werd besteed aan hoe gespreid leiderschap gepercipieerd werd en wat positieve of negatieve uitkomsten van deze leiderschapsvorm waren (Hulpia,

2009). In plaats daarvan werd onderzoek veelal gelimiteerd tot de theoretisch beschrijving van het concept gespreid leiderschap (York-Barr & Duke 2004; Hulpia, 2009). Ondanks deze beperkingen in onderzoek lijkt wel af te leiden dat gespreid leiderschap van meerwaarde is voor een schoolorganisatie.

Er werd niet eerder onderzocht of er een verschil te ontdekken is tussen leerresultaten van scholen met een lage mate van gespreid leiderschap in vergelijking met scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap. Dit onderzoek gaat in op het wetenschappelijk belang van het uitvoeren van onderzoek naar de invloed van een hoge mate van gespreid leiderschap op leerresultaten. Verwacht wordt dat dit onderzoek, door inzicht te verlenen in deze opkomende vorm van leiderschap (Spillane, 2006; Harris, 2008) en zijn relatie met leerresultaten, een belangrijke bijdrage kan leveren aan het onderwijsveld. Maatschappelijk zijn de resultaten van dit onderzoek van belang, omdat het bij kan dragen aan het maken van de juiste keuzes ter verbetering van leerresultaten in scholen en daarmee de voorbereiding van kinderen op onze maatschappij kan verbeteren.

In het hierna volgend kader worden de verschillende concepten gedefinieerd. Eerdere bevindingen over de relatie tussen leerresultaten en (gespreid) leiderschap worden belicht. Daarna wordt de onderzoeksvraag geformuleerd en de onderzoeksmethode besproken. Daarop volgend vindt u de gemeten resultaten. In de discussie paragraaf worden de resultaten toegelicht, beperkingen benoemd en volgen aanbevelingen voor vervolgonderzoek en onderwijspraktijk.

Leerresultaten

Onderwijs is het voertuig om menselijk kapitaal te versterken (Sahlberg, 2007) wat een van de belangrijkste succesfactoren voor economische ontwikkeling en sociaal welzijn is aldus Sahlberg (2007). Hij noemde verbetering van kwaliteit van onderwijs en daarmee

verbeteren van leerresultaten van leerlingen dan ook een hoog aangeschreven prioriteit van onderwijsbeleidsmakers (Sahlberg, 2007). Hoe leerlingen presteren hangt voor een belangrijk deel af van de kwaliteit van de school waar ze op zitten, aldus de Inspectie van het Onderwijs (OCW, 2012). Van Den Heuvel-Panhuizen, Robitzsch, Treffers & Köller (2009) noemden het belang van onderzoek naar leerresultaten om zo onderwijssystemen te kunnen evalueren en deze systemen eventueel te hervormen of verbeteren. Hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra, Leon Henkens (OCW, 2012) noemde de opdracht van het onderwijs, alle leerlingen te helpen zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. Inspectie van het onderwijs houdt hierop toezicht en meet de kwaliteit vooral aan de hand van de prestaties van leerlingen, de leerresultaten. De prestaties van leerlingen voor de basisvaardigheden taal en rekenen bepalen in belangrijke mate hun schoolloopbaan. Taal en rekenen kregen daarom een centrale plaats in het toezicht van de inspectie (OCW, 2012).

Binnen wetenschappelijke onderzoek werden leerresultaten van leerlingen veelal gemeten binnen de vakgebieden rekenen en wiskunde (Heck & Hellinger 2009; Silins & Mulford 2002) en taal en lezen (Leithwood & Mascall 2008; Seashore, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). In huidig onderzoek werd gebruik gemaakt van leerresultaten van de Centrale Eindtoets Basisonderwijs van 2015. Deze eindtoets bestond uit een reken en wiskunde deel en een taal en lezen deel.

Leiderschap

De hoeveel onderzoeken weergegeven in de meta analyse van Waters et al. (2003) naar leidinggeven in het onderwijs en allerhande vormen van leidinggeven geeft wel aan dat schoolleiderschap als een hoofdingrediënt voor de schoolprestaties zou kunnen worden gezien (Hulpia, 2009; Sahlberg, 2007). Ondanks de herkenning van het belang van schoolleiderschap (Bush & Glover, 2003; Hulpia, 2009) is schoolleiderschap lastig op een

manier te conceptualiseren. Twee leiderschapsmodellen hebben empirisch onderzoek naar schoolleiderschap gedomineerd, namelijk instructioneel en transformationeel leiderschap (Hulpia, 2009). Deze modellen richten zich expliciet op de wijze waarop schoolleiderschap schoolresultaten kan verbeteren (Hallinger, 2003). Schoolleiderschap wordt in het instructioneel leiderschapsmodel omschreven als een sterke, directieve leider die zich richt op het curriculum en de instructie (Hallinger, 2003), ook wel als een top- down benadering aangeduid met directe coördinatie, controle en supervisie. Omgekeerd richt de transformationeel leider zich op een bottom-up benadering (Hallinger, 2003), waarbij een gezamenlijke visie en het motiveren van medewerkers om buitengewone prestaties te bereiken kenmerkend zijn (Bass, 1985). In dit onderzoek is specifiek gekozen voor deze twee leiderschapsmodellen omdat deze uit onderzoek domineerde (Hulpia, 2009) en omdat andere modellen buiten de reikwijdte van dit onderzoek vallen gezien de beoogde grootte en tijd voor deze master thesis. Met de overeenkomstige elementen van de leiderschapsmodellen (Hulpia, 2009) werd in dit onderzoek het concept ‘leiderschap’ afgebakend. Twee cruciale leiderschapsfuncties werden geformuleerd welke afkomstig zijn uit de voorgenoemde gekozen leiderschapsmodellen namelijk: de ondersteunende leiderschapsfunctie, die ondersteuning van leerkrachten en visieontwikkeling omsluit en de superviserende leiderschapsfunctie.

Gespreid leiderschap. Over de term gespreid leiderschap zijn verschillende interpretaties mogelijk en de betekenis ervan varieert onder wetenschappers (Harris, 2004; Hulpia, 2009). Gespreid leiderschap impliceert dat leidinggeven gedeeld en gerealiseerd wordt binnen groepen of netwerken (Harris, 2008; Gronn, 2000). Deze groepen kunnen zowel formeel als informeel gevormd zijn (Harris, 2008). Gespreid leiderschap wordt daarmee niet beperkt tot de top van de organisatie (Copland, 2003). Bij deze vorm van leiderschap werken leraren samen om pedagogische of praktische problemen op te lossen.

Als gevolg hiervan zullen leraren leidinggevende ruimte bezetten binnen de school (Harris, 2008). Bij gespreid leiderschap wordt voor leraren vaak de term ‘teacher leader’ gebruikt (Harris, 2008; Leithwood & Mascall, 2008; Spillane & Kim 2012). Deze is te definiëren als het vermogen van leraren om richting te geven aan en invloed uit te oefenen op schoolleiders en collega’s met betere leerresultaten van leerlingen op specifieke terreinen als doel, zoals bij taal of rekenen. Dit kan individueel of samen gebeuren en door ontwikkeling, onderzoek en het inspireren van anderen (Snoek, 2014). Spillane et al. (2004) vatten de term gespreid leiderschap samen als een vorm van leiderschap dat gedeeld wordt en wordt gevormd door de interactie van leiders, leraren, en de situatie zoals die de onderwijspraktijk beïnvloedt. Teacher leaders werden in dit onderzoek aangeduid als LB leraren. Dit zijn leraren die benoemt werden in een hogere functieschaal (LB) met extra onderwijstaken.

In dit onderzoek werd bovenstaand onderzoek samengevat om gespreid leiderschap te conceptualiseren wat aansluit bij de drie perspectieven om gespreid leiderschap te meten met het meetinstrument van Hulpia et al. (2009). In de methode paragraaf werd het meetinstrument verder geoperationaliseerd. In de eerste plaats werd het belang van hoe leiders samenwerken in aanmerking genomen (Snoek, 2014; Spillane et al., 2004). Ten tweede werd gekeken naar de verdeling van de leiderschapsfuncties tussen leden van het managementteam (Harris 2008; Gronn, 2000) en dan met name de directie, interne begeleider en leraren met een extra onderwijstaak, de zogenoemde LB leraren. Daar deze twee perspectieven zich beperken tot de ‘formele’ schoolleiders op een school (Copland, 2003) werd een derde perspectief onderzocht, de participatieve besluitvorming van leerkrachten in het schoolbeleid (Hulpia et al., 2009). Deze drie perspectieven samen geven het best het gespreid leiderschap weer (Hulpia et al., 2009) wat leidde tot de volgende definitie voor gespreid leiderschap in dit onderzoek; ‘Gespreid leiderschap is een perspectief op leiderschap waarbij leidinggeven gespreid is onder formeel leidinggevend en leerkrachten, er een

intensieve samenwerking heerst tussen formeel leidinggevend en tussen formeel leidinggevend en leerkrachten en waarbij sprake is van een bepaalde mate van participatieve besluitvorming van leerkrachten in het schoolbeleid.’

Relatie gespreid leiderschap en leerresultaten

Waters et al. (2003) baseerden hun resultaten op 70 leiderschapsstudies gefilterd uit 5000 onderzoeken en toonden aan dat er een substantiële relatie is tussen leiderschap en leerresultaten. Ze formuleerden een lijst van 21 specifieke gedragingen van leidinggevende die significant correleerden met leerresultaten. Silins en Mulford (2002) onderzochten mogelijke effecten van leiderschap en organisatieleren op het leren van studenten. Leerresultaten van studenten werden gemeten in niveaus van participatie en betrokkenheid bij de school. Ze concludeerden dat verbetering van de leerresultaten kansrijker zijn bij het verspreiden van leidinggevende activiteiten over de gehele school en wanneer leraren bevoegd zijn op gebieden die van belang zijn voor hen. Heck en Hallinger (2009) vonden een indirect effect van gespreid leiderschap op schoolverbetering in de vorm van de academische capaciteit van basisscholen. Academische capaciteit van de school verwees in deze studie naar veranderingen in de omstandigheden van de school die effectief onderwijs en leren ondersteunen en professioneel leren van personeel mogelijk maakt. Daarnaast vonden ze indirect effect op de verhoging van de leerprestaties op het vakgebied rekenen (Heck & Hallinger, 2009). Studies op kleinere schaal belichtten tevens een indirect positieve relatie tussen gespreid leiderschap en leerresultaten aldus Harris, Leithwood, Day, Sammons en Hopkins (2007). Zij noemden hierbij het voorbeeld van een kleinschalige studie in Engeland onder *teacher leaders*. Deze studie vond positieve relaties tussen de mate van betrokkenheid van leraren bij de besluitvorming en de motivatie van studenten en zelf effectiviteit (Harris & Muijs, 2004). Dit lijkt tevens meer op een indirecte relatie met leerresultaten. Studies met concrete duiding over de relatie tussen gespreid leiderschap en leerresultaten zijn schaars

(Hack & Hallinger, 2009; Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010). Het blijft vaak bij algemenere relaties zoals gespreid leiderschap en schoolverbetering of indirecte relaties zoals bijvoorbeeld de relatie tussen leiderschap en organisatieleren wat zou resulteren in verbetering van leerresultaten. Dit onderzoek gaat in op de beperkingen van voorgaand onderzoek naar gespreid leiderschap door te onderzoeken of er een of positief verband te ontdekken is tussen een hoge mate van gespreid leiderschap en de leerresultaten binnen Nederlandse basisscholen. Hiervoor was het van belang eerst het begrip ‘gespreid leiderschap’ te definiëren in bovenstaand theoretisch kader om het vervolgens te kunnen meten. Het begrip ‘leerresultaten’ betreft in dit onderzoek de eindresultaten gemeten met de centrale eindtoets (OCW, 2015).

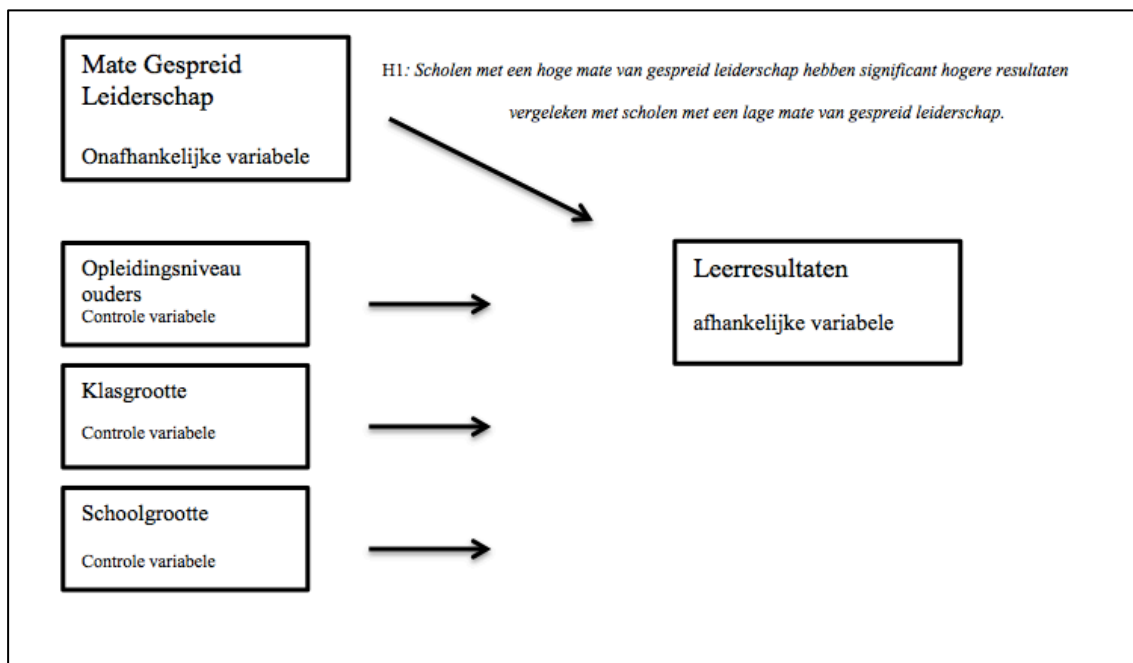
Controlevariabelen. De meeste effect studies lieten zien dat leerresultaten van studenten voor 80% of meer bepaald werden door de achtergrond van de studenten (Silins & Mulford, 2002). Hattie (2003) toonde ook een effect aan van de student zelf. Bij dit effect van de student werd achtergrond en opleidingsniveau van ouders meegenomen. Voorgaande onderzoeksresultaten leidden tot de keuze voor de eerste controle variabele ‘opleidingsniveau ouders’. Ook zijn onderzoekers van mening dat ze wel degelijk aangetoond hebben dat scholen een verschil kunnen maken hoewel die invloed beperkt wordt tot 20% van het totaal (Reynolds & Teddlie, 2000; Sammons & Smees, 1998). School en de schoolleiding hebben 5 tot 10% invloed, aldus Hattie (2003). In de meting van Hattie (2003) werd onder anderen schoolgrootte en klasgrootte opgenomen bij de 10% invloed van school en schoolleiding. Naar aanleiding van bovenstaande onderzoeksresultaten is ervoor gekozen een tweede en derde controle variabele mee te nemen, te noemen: ‘klasgrootte’ en ‘schoolgrootte’.

Onderzoeksvraag. Gezien de relevantie van het onderwerp en het feit dat er weinig empirisch onderzoek verricht werd naar de effecten van gespreid leiderschap op

schoolresultaten, heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag en de daarbij behorende hypothese:

In hoeverre verschillen basisscholen met een hoge mate van gespreid leiderschap van basisscholen met een lage mate van gespreid leiderschap op de leerresultaten van leerlingen op de terreinen taal en rekenen?

H1: Scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap hebben significant hogere resultaten vergeleken met scholen met een lage mate van gespreid leiderschap.



Figuur 1. Conceptueel model van het huidige onderzoek.

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek had een toetsend kwantitatief survey onderzoeksdesign. Het betreft een correlatieel design. Het verschil tussen een lage mate en een hoge mate van gespreid

leiderschap op de leerresultaten werd hierbij onderzocht. De onafhankelijk en afhankelijke variabelen werden respectievelijk door middel van de vragenlijst *Distributed Leadership Inventory* (Hulpia et al., 2009) en de Centrale Eindtoets Basisonderwijs gemeten.

Participanten

De respondenten uit huidig onderzoek waren allen werkzaam binnen een schoolbestuur met ruim 391 medewerkers en 5300 leerlingen in de provincie Zuid-Oost Brabant. Dit onderzoek richtte zich op leden van de managementteams en de leraren. Van de 27 geselecteerde basisscholen namen 23 scholen deel aan het onderzoek. Van de ruim 300 medewerkers van deze 23 scholen reageerde er $n = 124$ op de vragenlijst. De respondenten ($n = 124$) waren lid van het managementteam ($n = 43$) of lid van het lerarenteam ($n = 81$). Dit leidde tot een diverse groep respondenten. Een managementteam kan de volgende rollen bezitten; (bovenschools)directeur, locatie-leider, adjunct-directeur, interne begeleider en *teacher leader* ofwel leraren mét een leidinggevende taak op een specifiek vakgebied. De term *teacher leaders* werd in de vragenlijst geïdentificeerd als LB leraar, daar men in de betreffende basisscholen met deze term meer bekend was. Gemiddeld werkten er zo'n 15 medewerkers op een basisschool. De benodigde steekproefgrootte op een populatie van 330 participanten was 149 participanten. Bij de berekening hiervan is gebruik gemaakt van 90% betrouwbaarheidsinterval en 5 % nauwkeurigheid. De benodigde steekproefgrootte $n = 149$ is met 124 participanten daarmee niet behaald. Dit komt volgens onderzoek van Field (2009) niet ten goede aan de betrouwbaarheid van het onderzoek naar de mate van gespreid leiderschap. Bij een groter aantal participanten neemt de power namelijk toe (Field, 2009). Voor de respondenten van de vragenlijst werd gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De onderzoeker had toegang tot de populatie omdat ze bij het betreffende schoolbestuur werkt. In verband met de privacy van de deelnemers is na de pilot afname gekozen voor het weglaten van de vraag of de respondent man of vrouw is. Ondanks dat de volgende zin

opgenomen werd in de wervingsbrief in Bijlage 1 en de inleiding van de in Bijlage 2 te vinden vragenlijst: '*De resultaten worden anoniem verwerkt, geanalyseerd en gerapporteerd..... uiteraard zonder dat ze te herleiden zijn naar het individu*', zagen respondenten in de pilotgroep dit toch als een barrière voor het invullen van de vragenlijst voor dit onderzoek.

Voor een betrouwbaar beeld van de leerresultaten zijn volgens de berekening van de G*Power 54 respondenten voldoende (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009). Er zaten gemiddeld 28 leerlingen in een groep binnen het schoolbestuur. Voor dit onderzoek werden leerresultaten van $n = 621$ leerlingen meegenomen. Deze werden gepresenteerd op schoolniveau.

Meetinstrumenten

Gespreid Leiderschap. De onafhankelijke variabele, mate gespreid leiderschap, werd door middel van de door Hulpia et al. (2009) ontwikkelde vragenlijst *Distributed Leadership Inventory* gemeten. In totaal bestaat deze vragenlijst uit 55 items met een vijf-punt Likertschaal. Een hoge score wijst op een hoge mate van gespreid leiderschap waarbij de score range loopt van een tot vijf. De vragenlijst werd vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands welke te vinden is in Bijlage 2. De vragenlijst van Hulpia et al. (2009) bevat drie verschillende perspectieven (drie schalen), van gespreid leiderschap zoals eerder onderbouwd in het theoretisch kader. De eerste 'samenwerkend leidinggevend team' heeft een unidimensionele structuur. De tweede schaal 'leiderschapsfuncties' heeft een tweedimensionele structuur met a) de ondersteunende leiderschapsfunctie en b) de superviserende leiderschapsfunctie. De derde schaal de 'participatieve besluitvorming' van leraren in het schoolbeleid is unidimensioneel. Ieder perspectief werd met een aantal items gemeten en

vormde samen data om de mate van gespreid leiderschap te bepalen. Voorbeelditems per schaal zijn te vinden in Tabel 1.

Tabel 1

Voorbeelditems per schaal van de vragenlijst

| Schaal (en subschaal) | Voorbeelditem |
|---|--|
| 1. Samenwerkend leidinggevend team. | Alle leden van het managementteam werken even intensief aan de kerndoelen van de school. |
| 2. Leiderschapsfuncties | In welke mate is Directie/ Interne Begeleider/ LB Leraar betrokken in de volgende stellingen: |
| (2.A) De ondersteunende leiderschapsfunctie | moedigt me aan om nieuwe dingen uit te oefenen in overeenstemming met mijn eigen interesses. |
| (2.B) De superviserende leiderschapsfunctie | is betrokken bij de ontwikkeling en voortgang van leraren. |
| 3. Participatieve besluitvorming | Er is een passend niveau van autonomie in de besluitvorming. |

Leerresultaten. De afhankelijke variabele, leerresultaten, werd door middel van de Centrale Eindtoets Basisonderwijs gemeten (OCW, 2015). De afname hiervan vond buiten dit onderzoek plaats. Basisscholen in Nederland hadden in schooljaar 2014-2015 keuze uit drie eindtoetsen voor groep 8. De centrale eindtoets (voorheen de Citotoets), IEP Eindtoets van Bureau ICE en Route 8 van A-Vision in schooljaar 2014-2015. Deze drie toetsen werden goedgekeurd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het verschil tussen

de toetsen zit vooral in de manier van afname en de presentatie. Van alle deelgenomen scholen in dit onderzoek gebruikten twintig scholen de Centrale eindtoets. Drie scholen maakten gebruik van een andere, goed gekeurde eindtoets (OCW, 2015), respectievelijk IEP en Route 8. De drie toetsen zijn gekoppeld aan de set referentie-items die ontwikkeld werden door het Centrum voor Toetsen en Examen, zodat de referentieniveaus van Meijerink (2009) eenduidig zijn vastgesteld.

Centrale Eindtoets. De 220 items van deze toets zijn opgebouwd uit 135 taalitems en 85 rekenen- wiskunde items. De taalitems zijn onderverdeeld in lezen, woordenschat, schrijven en taalverzorging. De rekenen-wiskunde items zijn onderverdeeld in getallen, verhoudingen, meten en meetkunde, en verbanden. De eindtoets geeft een ruwe score, het goede aantal items, en er wordt een standardscore berekend ($A \times \text{ruwe score} + B = \text{standardscore}$). De getallen A en B worden na de landelijke afname vastgesteld. De standardscore geeft een getal op een schaal van 501 tot en met 550.

IEP eindtoets. Deze bestaat uit 50 leesopdrachten, 50 taalopdrachten en 100 rekenopdrachten. Deze zijn onderverdeeld in referentieniveaus. Voor het bepalen van het schooladvies worden de ruwe scores op de onderdelen lezen, taal en rekenen omgezet naar een standardscore die varieert van 50 tot en met 100. Deze standardscores worden vertaald naar bijbehorende schooltypes.

Eindtoets ROUTE 8. Deze toetst de verplichte domeinen taal en rekenen. Deze zijn opgedeeld in verschillende deoltoetsen. ROUTE 8 werd afgenomen via internet op een tablet, laptop of desktop. De toets heeft een adaptieve karakter. De afnameduur kan per leerling verschillen. Het individuele scorerapport geeft aan wat het niveau van de leerling is per domein en per deoltoets. Voor de domeinen taal en rekenen wordt een totaalscore gepresenteerd. De score wordt weergegeven met een schaal van 100-300.

Controle variabelen. Om te kunnen onderzoeken of gespreid leiderschap direct van invloed is op leerresultaten werd gekeken naar het verschil tussen scholen in de mate van gespreid leiderschap en de leerresultaten waarbij tevens controle variabelen werden meegenomen. De controle variabelen opleidingsniveau ouders, klasgrootte en schoolgrootte werden op schoolniveau berekend. Voor controle variabele opleidingsniveau ouders werden de cijfers gebruikt die per kind berekend werden volgens de zogenoemde gewichtenregeling (DUO, 2015) en opgeschaald werden naar het totaal per school. Indien ouders van een leerling niet of laag opgeleid zijn krijgt de leerling een leerlinggewicht van respectievelijk 1,2 of 0,3 toegekend. De ouderverklaring bij inschrijving van het kind voor de school, ingevuld door ouders, is leidend voor deze berekening.

Procedure

De items voor het meten van de mate van gespreid leiderschap werden samengevoegd in één vragenlijst. De vragenlijst was in de Engelse taal reeds gevalideerd (Hulpia et al., 2009). Voor de vertaalde vragenlijst werd eerst een pilot uitgevoerd onder 4 respondenten. De vragenlijst werd ingevuld en de respondenten werden daarna geïnterviewd over de items en antwoordcategorieën. Er werd beoordeeld of de items door de medewerkers op de juiste wijze werden geïnterpreteerd. Op basis hiervan werden er een aantal items aangepast wat ten goede komt aan de validiteit van de vragenlijst (Beaton, Bombardier, Guillemin, Ferraz, 2000). De aanpassingen hadden betrekking op zinsconstructies en er werden synoniemen gezocht voor woorden zodat deze begrijpelijker werden voor de respondenten. Een voorbeeld hiervan zijn de begrippen ‘summatieve’ en ‘formatieve’ evaluatie van leraren. Deze begrippen werden vervangen door ‘beoordeling van leraren’ en ‘ontwikkeling en voortgang van leraren’ omdat personeelsleden van dit bestuur bekend waren met ontwikkelgesprekken en beoordelingsgesprekken. Eerst werd een wervingsbrief verzonden naar directeuren en er werd een wervingsflyer verzonden met de vraag deze op te hangen in de teamkamer.

Vervolgens werd de definitieve vragenlijst verstuurd naar de respondenten. Er werd gekozen voor een digitale vragenlijst. Respondenten kregen ongeveer vier weken de tijd de vragenlijst in te vullen en na een en na twee weken kreeg men een herinneringsmail toegestuurd om de respons te verhogen (Zuidgeest, de Boer, Hendriks & Rademakers, 2008). De respons na een week was na een week was $n = 57$ na de tweede week was dit $n = 93$. De laatste week werd naar 10 resterende scholen met een lage respons gebeld met de vraag de lijst nog in te vullen wat een respons opleverde van $n = 124$. Men kon als schoolteam een taart of bon van bol.com winnen ter waarde van 25 euro indien een schoolteam als eerste allemaal de vragenlijst had ingevuld. Voor de vragenlijst werd een verklaring van toestemming gevoegd en de respondenten werden op de hoogte gebracht van de anonimiteit, de procedure en de inhoud.

Voor de afhankelijke variabele 'leerresultaten' werden scores van IEP Eindtoets en Route 8 omgerekend naar de ruwe scores van de Centrale Eindtoets van Cito. De omreken tabel werd opgesteld door de onderzoeker en is te vinden in bijlage 3. Na het verzamelen van de data werd de keuze gemaakt de school voor speciaal basisonderwijs niet mee te nemen in de analyses. Leerresultaten van speciaal basisonderwijs zouden een vertekend beeld kunnen opleveren. Dit betekent dat het aantal deelnemende scholen 22 werd en het aantal respondenten $n = 120$.

Analyse

Meetinstrument gespreid leiderschap

De Cronbach's alfa van de schalen zijn te vinden in Tabel 2. Er is gekeken naar de Cronbach's alfa per schaal indien er items werden verwijderd. Bij de schaal *Supervisie Directie* leverde het verwijderen van item "directie evalueert het functioneren van het managementteam" slechts een kleine verhoging van de Cronbach's alfa op. Omdat er slechts

3 items in de subschaal zitten en de Cronbach's alfa van de gehele schaal Leiderschapsfunctie Directie met de 13 items α .88 werd ervoor gekozen het item te behouden.

Tabel 2

Betrouwbaarheid van de vragenlijsten

| Vragenlijst: Distributed Leadership Inventory | Subschalen | Aantal items | α |
|---|--|--------------|----------|
| 1. Samenwerkend leidinggevend team | | 10 | .89 |
| 2. Leiderschapsfuncties | | | |
| | Ondersteuning Directie | 10 | .87 |
| | Ondersteuning Interne Begeleiders | 10 | .89 |
| | Ondersteuning LB leraren <i>Teacher leaders</i> | 10 | .90 |
| | Supervisie Directie | 3 | .67 |
| | Supervisie Interne Begeleider | 3 | .74 |
| | Supervisie LB leraren (<i>Teacher leaders</i>) | 3 | .81 |
| 3. Participatieve besluitvorming | | 6 | .76 |

Om de vragenlijst te valideren is een factoranalyse uitgevoerd. De correlatiematrix vertoonde veelal correlaties boven .3 met een aantal items eronder. Dit vooral bij de schalen leiderschapsfuncties Interne Begeleider en Leiderschapsfuncties LB Leraren. Mogelijk omdat deze schaal voor dit onderzoek is uitgesplitst terwijl deze twee leiderschapsfuncties in de originele vragenlijst een schaal was namelijk; Teacher Leaders. De KMO (.82) toont aan dat de data over het algemeen passend is voor factoranalyse. De Bartlett's Test ($< .05$) bevestigt dit. Omdat alle MSA's boven .5 zijn werd niet overwogen een variabele te laten vallen. De factoranalyse onderscheidt 14 in plaats van de 8 verwachte factoren. De factoranalyse geeft daarmee een wat gevarieerd beeld. De bijbehorende Tabel is opgenomen in Bijlage 4.

Mogelijke oorzaken hiervoor zijn de vertaling van de vragenlijst van Engels naar Nederlands

en de keuze om de schaal Teacher Leaders op te delen in Interne begeleiders en LB Leraren. Omdat het een bestaande vragenlijst betrof (Hulpia et al., 2009) en de Cronbach's alfa's niet dusdanig verhoogden indien items werden verwijderd werd gekozen alle items in de eerder genoemde 8 (sub)schalen te behouden.

Meetinstrumenten Leerresultaten

Voor de Centrale Eindtoets van CITO zijn per domein Cronbach's alfa's berekend. Deze waren als volgt: voor 85 opgaven rekenen .92, 135 opgaven taal .90, 45 opgaven lezen .81 en voor 50 opgaven taalverzorging .81.

Uit de pretest voor de IEP Eindtoets voor het schooljaar 2014-2015, werd voor de toetsopgaven en betrouwbaarheid gemeten met Cronbach's alfa $>.90$ voor rekenen en $>.80$ voor taal.

Omdat Eindtoets Route 8 adaptief is zullen leerlingen niet alle vragen beantwoorden. Daarom werd met de methode Item Respons Theorie (IRT) betrouwbaarheid van de adaptieve procedure berekend. Van ROUTE 8, 2015 was de betrouwbaarheid totaal $\rho .91$, Taal totaal $\rho .83$ Rekenen totaal $\rho .89$.

Analyse kwantitatieve data

De ingevulde vragenlijsten werden in een Excel bestand opgeleverd door het online surveyprogramma en omgezet in het statistische verwerkingsprogramma SPSS. In dit bestand werden tevens de afhankelijke variabele en controle variabelen opgenomen.

Er werd bekeken of de variabele 'mate gespreid leiderschap' tevens op te schalen was van individueel niveau naar schoolniveau. Echter gezien de steekproefgrootte $n = 124$ en om te voorkomen dat rijke data verarmd werd door vertaling naar binaire waarden laag (1) en

hoog (2) is gekozen de variabele ‘mate gespreid leiderschap’ op individueel niveau te behouden.

Hierna werd de relatie berekend van de onafhankelijke variabele ‘mate gespreid leiderschap’ op de afhankelijke variabele ‘leerresultaten’. Hiervoor werd eerst een Pearson’s correlatie analyse (PCA) en daarna een stapsgewijze multi-pele regressieanalyse (sMRA) uitgevoerd. Met de PCA werd voor de onafhankelijke variabele en per controle variabele de relatie en de richting van de relatie op de afhankelijke variabele berekend. De sMRA gaf de mogelijkheid om na te gaan in welke mate de voorspelling verbeterde wanneer je een variabele toe zou voegen (Field, 2009). De variabelen werden allen gemeten op interval en ratiomeetniveau. De resultaten van de stapsgewijze sMRA werd schematisch weergegeven in de resultaten sectie, waarna de implicaties hiervan besproken werden in de discussiesectie.

Resultaten

Onderzocht werd de relatie tussen mate van gespreid leiderschap met de leerresultaten van basisschoolleerlingen op de terreinen ‘taal en lezen’ en ‘rekenen’. Daarbij werd tevens gekeken naar mogelijke verschillen tussen de mate van gespreid leiderschap in een school aanwezig en de daarbij behorende leerresultaten. De bijbehorende hypothese die getoetst werd was: H1 Scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap hebben significant hogere resultaten vergeleken met scholen met een lage mate van gespreid leiderschap.

Op 23 scholen werd ‘mate van gespreid leiderschap’ onderzocht met de *Distributed Leadership Inventory* (Hulpia et al., 2013). 22 scholen werden uiteindelijk meegenomen in de metingen. Er werd gekozen de basisschool voor speciaal basisonderwijs binnen dit bestuur niet mee te nemen in de metingen omdat dit een vertekend beeld kon geven van de

afhankelijke variabele ‘leerresultaten’. De resultaten moeten worden gezien in het licht van de beperkingen van dit onderzoek. Voor het meten van de mate van gespreid leiderschap is niet de gewenste steekproefgrootte bereikt $n = 149$ maar slechts $n = 124$ waarvan er $n = 120$ bruikbaar waren voor dit onderzoek. Dit veroorzaakt een verminderde betrouwbaarheid ten opzichte van de resultaten.

Beschrijvende statistieken

Tabel 3 geeft een overzicht van de gemiddelden en de spreiding van de waarden van de onafhankelijke variabele mate gespreid leiderschap (MGL) op schoolniveau en op niveau van het individu. Controle variabelen die van invloed konden zijn op de leerresultaten zoals opleidingsniveau ouders (ONO), klasgrootte (KG) en schoolgrootte (SG) werden tevens opgenomen in de beschrijvende statistieken. De gemiddelden en de spreiding van de controlevariabelen zijn getoond op schoolniveau. De afhankelijke variabele, leerresultaat, werden per school berekend, en bevatte een scorering van 500-550. Een score vanaf 537 is van havo niveau, een score vanaf 540 is van havo en vwo niveau.

Tabel 3

Beschrijvende statistieken

| | n | M | SD | Min | Max |
|------------------------|-----|--------|-------|--------|-------|
| MGL schoolniveau | 23 | 3.38 | .28 | 2.67 | 4.02 |
| MGL individueel niveau | 124 | 3.38 | .48 | 2.12 | 5.00 |
| LR | 22 | 536.88 | 2.96 | 531.40 | 541.9 |
| SG | 23 | 201.43 | 70.75 | 33 | 397 |
| KG | 23 | 27.57 | 10.68 | 7 | 55 |
| ONO | 23 | 10.74 | 12.49 | 0 | 39.6 |

Mate van gespreid leiderschap. De gemiddelde score op de vragenlijst, *Distributed Leadership Inventory*, werd weergegeven in Tabel 3 onder MGL (Mate Gespreid Leiderschap). Data werd op persoonlijk niveau gegenereerd. Er werden daarna gemiddelde per school berekend. Hiervoor werd per school de data van de vragenlijst ‘Distributed Leadership Inventory’ geclusterd. Het totaalgemiddelde per school geeft de mate van gespreid leiderschap aan met een scorering van de waarde 1 laag tot waarde 5 hoog. Een overzicht van de scores per school en de bijbehorende waarden van de andere variabelen is te vinden in Tabel 4. Bij de variabele MGL is weinig spreiding met een enkele uitschieter.

Tabel 4

Beschrijvende statistieken overzicht scores per variabele op schoolniveau

| School | MGL | LR | SG | KG | ONO |
|--------|------|-------|-----|----|------|
| 1 | 3.57 | 540 | 204 | 24 | 5.4 |
| 2 | 3.42 | 533 | 163 | 2 | 32 |
| 3 | 3.76 | 536 | 190 | 25 | 1.5 |
| 4 | 2.92 | 541.9 | 244 | 24 | 1.8 |
| 5 | 3.46 | 539 | 256 | 38 | .6 |
| 6 | 3.47 | 538.6 | 206 | 31 | 3 |
| 7 | 3.55 | 540.2 | 265 | 28 | 2.4 |
| 8 | 3.35 | 539.9 | 115 | 13 | 6 |
| 9 | 3.46 | 539 | 141 | 22 | 22.6 |
| 10 | 3.38 | 538.5 | 210 | 28 | 10.2 |
| 11 | 3.63 | 537.1 | 156 | 35 | 3 |
| 12 | 3.47 | 535.5 | 241 | 35 | 1.8 |
| 13 | 3.56 | 535 | 263 | 39 | 8.1 |
| 14 | 2.67 | 540.9 | 228 | 26 | 32.1 |
| 15 | 3.1 | 535.6 | 191 | 29 | 4.2 |
| 16 | 3.2 | 534.8 | 137 | 18 | 3.6 |
| 17 | 3.65 | 531.4 | 33 | 7 | 0 |
| 18 | 3.26 | 536.6 | 397 | 55 | 1.8 |
| 19 | 3.12 | 536.9 | 248 | 28 | 8.7 |
| 20 | 3.31 | 531.5 | 246 | 27 | 39.6 |
| 21 | 4.02 | 533.3 | 149 | 22 | 35.6 |
| 22 | 3.34 | 536.7 | 199 | 23 | 16.1 |

Pearson's correlatie

Pearson's correlatie (sub)schalen vragenlijst. De 8 (sub)schalen van de vragenlijst werden berekend in relatie met leerresultaten met de Pearson's correlatie test welke getoond worden in Tabel 5. Dit om te meten of de specifieke (sub)schalen van invloed zijn en of er grote verschillen te ontdekken zijn tussen de invloed van de verschillende (sub)schalen op de leerresultaten. Opvallend hierin is dat beide leiderschapsfuncties van directie niet significant samen hangen met leerresultaten van leerlingen. Wat wel een klein negatief verband lijkt te hebben met leerresultaten zijn supervisie van interne begeleider en LB leraren, ondersteuning van LB leraren, samenwerkend leidinggevend team en participatieve besluitvorming.

Tabel 5

Pearson's correlatie per subschaal en totaal

| Vragenlijst Distributed Leadership Inventory | (sub)schalen | <i>r</i> | <i>p</i> | |
|--|----------------------------------|----------|----------|-------|
| 1. Samenwerkend leidinggevend team | | -.220 | .016* | |
| 2. Leiderschapsfuncties | Ondersteuning Directie | -.105 | .254 | |
| | Ondersteuning Interne Begeleider | -.036 | .696 | |
| | Ondersteuning LB leraren | -.225 | .014* | |
| | Supervisie directie | -.031 | .735 | |
| | Supervisie Interne Begeleider | -.182 | .047* | |
| | Supervisie LB leraren | -.182 | .046* | |
| | Participatieve besluitvorming | | -.196 | .032* |
| | Totaal MGL | | -.213 | .019* |

Note. * n =120. *p = < .05. 2-zijdig.

Pearson's correlaties met Leerresultaten. Om de relatie tussen mate van gespreid leiderschap en leerresultaten te berekenen met Pearson's correlatie test en sMRA werd eerst

gekeken of er sprake is van rechtlijnige of lineaire samenhang. Dit werd getoetst met een scattergram. Er was slechts spraken van een minimaal lineair verband. Pearson's correlatiecoëfficiënt werd berekend tussen de x en y variabelen. Er blijkt een relatief kleine, negatieve samenhang te zijn ($r = -.22; p < .05; n = 120$) tussen de twee variabelen, mate gespreid leiderschap (MGL) en leerresultaten (LG). De resultaten suggereren dat een hoge mate van gespreid leiderschap voor een klein deel verklarend kan zijn voor lage leerresultaten.

Voor de controlevariabelen opleidingsniveau ouders (ONO), klasgrootte (KG) en schoolgrootte (SG) werd tevens een Pearson's correlatie berekend. Voor de variabele opleidingsniveau ouders werd de grootste negatieve samenhang gemeten met leerresultaten ($r = -.54; p < .01; n=120$). Dit betekent dat een stijging van laag opgeleide ouders in relatie kan worden gebracht met een daling van de leerresultaten. Daarop volgde schoolgrootte ($r = .33; p < .01; n=120$) en klasgrootte ($r = .28; p < .01; n=120$) met een relatief kleine samenhang met leerresultaten. De samenhang met schoolgrootte en klasgrootte was wel positief gecorreleerd met leerresultaten. Een stijging in klasgrootte of schoolgrootte zou, zoals deze resultaten suggereren, daarmee verband houden met een stijging in leerresultaten.

Multiple regressie voor leerresultaten. De relatie met de onafhankelijke variabele en de controlevariabelen en leerresultaten werd hierna berekend met een stapsgewijze multiple regressie analyse. Zo kon worden nagegaan in welke mate de voorspelling beter werd wanneer er een variabele werd toegevoegd. Deze resultaten zijn opgenomen in Tabel 6. Leerresultaten werden eerst voorspeld op basis van leerlinggewicht. Opleidingsniveau ouders verklaarde voor 29 % de leerresultaten in model 1 ($R^2 = .29, p < .001$). In stap 2 is schoolgrootte toegevoegd wat 35% van de verklaarde variantie opleverde ($R^2 = .35, p < .01$). Het toevoegen van klasgrootte als derde variabele verklaarde voor 41 % de

leerresultaten in dit model ($R^2 = .41, p = <.01$). Na toevoeging van variabele mate gespreid leiderschap gaf dit slechts een minimale stijging van de verklaarde variantie met 2 % ($R^2 = .43, p = <.05$). De verklaarde variantie nam slechts licht toe wanneer in de regressie behalve opleidingsniveau ouders ($R^2 .29$) ook schoolgrootte (SG), klasgrootte (KG) en de mate van gespreid leiderschap (MGL) werden toegevoegd. De toename in R^2 in model 2 en 3 was significant ($p = .001$) en kunnen relevant genoemd worden want het verschil in verklaarde variantie is groter dan 5% ($\Delta R^2 = .07$ en $\Delta R^2 = .06 > .05$). De toename in R^2 in model 4 is significant ($p = < .05$) maar de toename in R^2 in model 4 is niet relevant te noemen ($\Delta R^2 = .02 < .05$).

Tabel 6

Stapsgewijze multiële regressie om leerresultaten te voorspellen.

| | Voorspeller Leerresultaten | | | |
|----------------|----------------------------|------------|------------|------------|
| | Model 1 b* | Model 2 b* | Model 3 b* | Model 4 b* |
| Constante | | | | |
| ONO | -.54 *** | -.50*** | -.63*** | -.63*** |
| SG | | .26** | .58*** | .52*** |
| KG | | | -.44** | .40** |
| MGL | | | | -.16* |
| R | .54 | .59 | .64 | .66 |
| R ² | .29 | .35 | .41 | .43 |
| F | 47.69 | 31.93 | 26.71 | 21.92 |
| ΔR^2 | .29*** | .07** | .06** | .02* |
| ΔF | 47.69 | 11.8 | 10.87 | 4.88 |

Note. *** $p \leq .000$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$. Bij 95 % CI.

De voorspellende waarde voor leerresultaten wordt voor een klein gedeelte beïnvloed door de mate van gespreid leiderschap. De samenhang tussen gespreid leiderschap en leerresultaten blijkt negatief, in tegenstelling tot de opgestelde hypothese. De hypothese, H1: *Scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap hebben significant hogere resultaten vergeleken met scholen met een lage mate van gespreid leiderschap*, zal daarom worden verworpen.

In de discussie werd gekeken naar de onderzoeksvraag en deelvraag, er werd verder ingegaan op de gemeten resultaten en er worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

Discussie

Eerder onderzoek toonde een positief verband aan tussen leiderschap en leerresultaten (Waters et al., 2003). Voor de specifieke leiderschapsvorm, gespreid leiderschap, suggereert huidig onderzoek anders. Dit onderzoek toonde juist een klein doch significante, negatieve relatie aan tussen gespreid leiderschap en leerresultaten. Hiermee werd de hypothese verworpen.

Onderzoeksvraag

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de verschillende relaties tussen variabelen onderzocht met PCA en MRA. Uit deze metingen komt naar voren dat scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap in dit onderzoek een kleine, negatieve correlatie vertonen met lagere leerresultaten op de terreinen 'taal en lezen' en 'rekenen'. Er is daarmee een klein significant aanwijsbaar verschil aangetoond tussen mate van gespreid leiderschap in scholen en hun leerresultaten. Verklaringen hiervoor worden hierna uitgemeten door het kijken naar de resultaten van de controlevariabelen en door elke correlatie van de (sub)schalen van gespreid leiderschap en de gemeten relaties met leerresultaten nader te verklaren vanuit de literatuur.

Verklaring (niet) correlaties

Controle variabelen. De relatie met leerresultaten en de controle variabelen toonden significante relaties aan waarbij klasgrootte en schoolgrootte positief en opleidingsniveau ouders negatief correleerde. Dat wil zeggen; een stijging in klasgrootte en schoolgrootte betekent een stijging van de leerresultaten. Een stijging van het aantal laag opgeleide ouders

betekent een daling van de leerresultaten. Deze bevindingen worden ondersteunt vanuit het literatuuronderzoek in huidig onderzoek (Hattie, 2013; Silins & Mulford, 2002).

Superviserende en ondersteunende leiderschapsrollen. Vanuit de PCA metingen voor de verschillende onderdelen van gespreid leiderschap in deze studie blijkt dat de superviserende of ondersteunende directie (directeur en eventueel adjunct-directeur) geen aantoonbaar significante relatie heeft met leerresultaten. Sturing van andere dan de directeur (interne begeleider en een LB leraar) zou een significant aantoonbare negatieve invloed hebben op de leerresultaten. Opvallend is dat wanneer in een schoolteam de LB leraar meer ondersteuning biedt dit een negatieve uitwerking heeft op leerresultaten. Het lijkt er daarmee op dat indien ondersteuning en supervisie meer gespreid wordt dit een negatieve uitwerking heeft op leerresultaten. Ook indien er een hogere mate van samenwerking is tussen directie, interne begeleiding en LB leraren toonde deze studie een negatieve relatie aan met leerresultaten. Een hogere mate van participatieve besluitvorming is tevens negatief gerelateerd aan de leerresultaten in deze studie.

Een verklaring voor de negatieve correlatie tussen sturen van Interne begeleiders en LB leraren kan worden gevonden in de hierop volgende verklaringen. Leraren met extra opdrachten kunnen worden gezien worden als het verlengstuk van het management (Spillane & Kim, 2013) maar lopen daarmee, volgens onderzoek van Snoek (2014), het risico te vervreemden van hun directe collega's en van de dagelijkse belangen van leraren in het onderwijs. Die formele positie van een Interne Begeleider en LB leraar kan dan juist een belemmering vormen voor leiderschap van leraren en de verbetering van de onderwijskwaliteit en leerresultaten (Snoek, 2014). Onderzoek naar fulltime LB leraren of interne begeleiders toonde aan dat deze leiders regelmatig worstelden om gezien te worden als expert bij leraren (Mangin 2005; Stoelinga & Mangin 2010). Bij het betrekken van zo'n leiderschapspositie ziet een leraar je niet langer als gelijke en zal de LB leraar of interne

begeleider extra hard moeten werken om vertrouwen te krijgen van de leraren en de rol als expert te claimen (Mangin, 2005). Darling-Hammond, Bullmaster en Cobb (1995) noemden dat leiderschap van leraren het meest effectief is indien het is ingebed in taken en rollen die geen hiërarchische rollen en posities creëren. Ook indien geen duidelijke transfer plaatsvindt van de persoonlijke kennis en ontwikkeling van Interne begeleiding en LB leraren naar de werkvloer zal dit bij persoonlijke ontwikkeling en kennis blijven en komt de kennis die ze hebben ontwikkeld niet ten goede aan de schoolontwikkeling en de leerresultaten. Het spreiden van leiderschap lijkt dan in deze leiderschapsvorm niet van meerwaarde hiervoor.

De ondersteuning van LB leraren zou in dit onderzoek niet ten goede komen voor een verhoging van leerresultaten. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat door de inzet van interne begeleider en LB leraren het een verminderde inspanning en zelfs ontmoediging van andere leraren met zich mee brengt (Snoek, 2014).

Samenwerkend leidinggevend team. Om te verklaren waarom hoge mate van een samenwerkend leidinggevend team negatief correleerde in dit onderzoek is nader gekeken naar de items opgenomen in deze schaal. De items waren onder anderen gericht op het hebben van een duidelijke visie en heldere doelen als managementteam en op het hebben van een goed functionerend managementteam wat samenwerkt om deze doelen te bereiken. Robinson, Lloyd en Rowe (2008) noemden dat het stellen van doelen vanuit het leidinggevend team indirect effect heeft op leerresultaten indien het zich richtte op en coördineerde op het werk van leraren. Op scholen met hoge resultaten zou de focus op academische doelen een eigenschap zijn van het leiderschap op de school (Robinson et al., 2008). Echter, het verschil met deze studie is dat deze zich richtte op de individuele leider die het werk van leraren coördineerde. De leiderschapsvorm in de studie van Robinson et al. (2008) lijkt bepalend voor de leerresultaten. Een sterke sturing op doelen gaat voorbij aan het

gespreide perspectief op leiderschap en het hebben van doelen op het gebied van leerprestaties werd niet gemeten met de schaal in de huidige vragenlijst van Hulpia (2009).

Participatieve besluitvorming. Gekeken naar het onderdeel participatieve besluitvorming in de vragenlijst van Hulpia (2009) werd uit eerder onderzoek beargumenteerd dat leraren een grotere mate van eigenaarschap ervaren indien ze betrokken werden bij beslissingen. Dit leidde tot meer enthousiasme en inzet (Stoelinga, 2008; Stoelinga & Mangin, 2010; Spillane & Kim, 2012; York-Barr & Duke, 2004). Enthousiasme en inzet van leraren is niet gemeten in dit onderzoek en kan daarom hier ook niet direct in verband worden gebracht met leerresultaten.

Concluderend kan gezegd worden dat er een klein verschil te ontdekken is op het gebied van leerresultaten in scholen waarbij het leiderschap meer gespreid is ten opzichte van scholen waarbij dit niet het geval is. Scholen met een hogere mate van gespreid leiderschap hebben in deze studie lagere leerresultaten.

Beperkingen

De onderzoeksresultaten zullen moeten worden gezien in het licht van de beperkingen van dit onderzoek. De steekproefgrootte voor de vragenlijst is niet behaald. Dit kan de relatief lage spreiding verklaren tussen de mate van gespreid leiderschap op individueel niveau ($SD = .48$) en schoolniveau ($SD = .28$). Daarnaast was sprake van vrijwillige deelnamen waardoor er mogelijk een eenzijdig beeld kan optreden voor het meten van de mate van gespreid leiderschap. Personen die vrijwillig deelnamen zagen de mate van gespreid leiderschap mogelijk positiever in dan niet deelnemers. Verder werden alle variabelen behalve MGL gemeten op schoolniveau. Dit kan tevens van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek omdat de variabelen MGL op persoonlijke niveau berekend werd.

Vervolgonderzoek

Niet eerder werd onderzoek gedaan naar verschillen tussen scholen met een lage dan wel hoge mate van gespreid leiderschap en hun leerresultaten. Meer onderzoek hiernaar is nodig om deze studie te verdiepen en ondersteunen of juist te verwerpen. Het herhalen met een grotere representatieve steekproef is dan ook aan te raden. Zo ontstaat er naar verwachting meer spreiding in de MGL waardoor er aantoonbare verschillen in groepen ontstaan in de mate van gespreid leiderschap. Dit maakt het mogelijk tot een beter onderling vergelijk te komen van scholen met een lage, middel of hoge mate van gespreid leiderschap. Deze verschillen kwamen in huidig onderzoek niet duidelijk naar voren door dat de spreiding klein was. Daar de controle variabele, opleidingsniveau ouders, de grootste correlatie vertoonde met leerresultaten is het van belang deze in vervolgonderzoek weer meer te nemen. Indien alle variabelen op schoolniveau worden gemeten is het om bias te voorkomen aan te raden dit ook te doen voor de MGL.

Praktische Implicaties

Op het moment dat je als school wilt inzetten op het behalen van hogere leerresultaten door een keuze te maken voor een gespreid perspectief op leidinggeven is enige voorzichtigheid geboden. Het is uit het huidige onderzoek niet gebleken dat het zorgt voor hogere leerresultaten. Ook is er geen significant aantoonbaar verschil aangewezen.

Mocht je toch overgaan op dit perspectief op leidinggeven dan is het van belang dat leraar of Interne begeleider de dubbele positie blijft behouden van leraar voor de klas en het bekleden van een formele leiderschapsrol (Spillane & Kim, 2012). Als leerkracht zijnde ligt het namelijk meer voor de hand dat ze betrokken zijn bij andere leraren en de lesinstructie van de leraren. Zo is het mogelijk dat ze nog altijd gezien worden als naaste collega en tevens een formeel leidinggevende rol aannemen (Spillane & Kim, 2012). Indien leraren en interne

begeleider niet gedeeltelijk vrijgesteld worden van de verantwoordelijkheden wat betreft klassentaken ervoeren ze echter structureel problemen door gebrek aan tijd en daarmee de mogelijkheid om docenten te begeleiden in het verbeteren van hun instructie (Spillane en Kim 2012; Smylie & Denny, 1990). Darling-Hammond et al., (1995) noemden dat leiderschap van leraren het meest effectief is indien het is ingebed in taken en rollen die geen hiërarchische rollen en posities creëren.

Van belang is dat juiste, weloverwogen keuzes gemaakt worden ter verbetering van leerresultaten in scholen en het daarmee de voorbereiding van kinderen en hun positie voor de nabije toekomst kan versterken. Voorlopig lijkt een gespreid perspectief op leidinggeven hieraan geen bijdrage te leveren.

Referenties

Dienst Uitvoerend Onderwijs (2015). Gewichtenregeling januari 2015. Verkregen van

www.rijksoverheid.nl op 17 december 2016

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, 3186-3191.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Full report.

Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school

Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395.

- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The elementary school Journal*, 87-106.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, Vol. 28 No. 3, pp. 317-38.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (Vol. 2, pp. 653-696). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
doi:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* (p. 4). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement; leading or misleading?

Educational Management Administration & Leadership.

doi:10.1177/1741143204039297

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Iss 2 pp. 172 – 188. doi:

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal Educational Change* 8:337–347. doi: 10.1007/s10833-007-9048-4

Harris, A. and Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Open University Press, London.

Heck, R.H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 3, pp. 659–689. doi: 10.3102/0002831209340042

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference*. Distributed leadership, 101-117.

Hulpia, H. (2009). Distributed leadership and organizational outcomes in secondary schools. *Universiteit Gent*.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi: 10.1177/0013164409344490

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school, in Riley, K. and Louis, K. (Eds), *Leadership for Change and School Reform*, Routledge, London, pp. 50-66.

Leithwood, K., Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement.

Educational Administration Quarterly Vol. 44, No. 4, pp 529-561. doi:

10.1177/0013161X08321221

Mangin, Melinda M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher

Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*

15 (4): 456–84.

Maxcy, B.D. & Nguyen, T.S.S. (2006). The politics of distributing leadership:

reconsidering leadership in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, Vol.

20 No. 1, pp. 163-96.

Meijerink, C. (2009). Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus (Framework of

reference of literacy and numeracy: Levels of references). Enschede: Doorlopende

leerlijnen Taal en Rekenen.

Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2012). Toezichtkader po/vo 2012. Inspectie

van het onderwijs.

Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2014). Kamerbrief ; Toezicht in

Transitie.

Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2015). 8e voortgangsrapport Passend

Onderwijs, december 2015. Verkregen van www.passendonderwijs.nl op 17 december 2016.

Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press, Taylor & Francis Group, London and New York.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*. doi: 10.1177/0013161X08321509

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. doi: 10.1080/02680930601158919

Sammons, P., & Smees, R. (1998). Measuring pupil progress at Key Stage 1: using baseline assessment to investigate value added. *School Leadership & Management*, 18(3), 389-407. doi: 10.1080/13632439869574

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey, *School Effectiveness and School Improvement*, 21:3, 315-336, DOI: 10.1080/09243453.2010.486586

Silins, H., and W. Mulford. 2002. *Leadership and school results*. In *Second international handbook of educational leadership and administration*, eds K. Leithwood, and P. Hallinger. Dordrecht: Kluwer.

Snoek, M., (2014). Developing teacher leadership and its impact in schools. Downloaded

from *UvA-DARE*, op 4 november 2015, the institutional repository of the University of Amsterdam (UvA).

Stoelinga, Sara Ray. (2008). *The Work of Chicago Public Schools Principals: Leading in a Complex Context with High Stakes*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Stoelinga, Sara Ray, & Mangin, Melinda M. (2010). *Examining Effective Teacher Leadership*. New York: Teachers College Press.

Spillane, J.P., (2005) Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678

Spillane, J.P., & Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse*. Paper presented at the American Educational Research Association.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice; a distributed perspective. *Journal Curriculum Studies*, vol.36.

Spillane, J.P., , C.M., (2012). An Exploratory Analysis of Formal School Leaders' Positioning in Instructional Advice and Information Networks in Elementary Schools. *American Journal Of Education*, Vol. 119, 73-102. doi: 10.1086/667755

Van den Heuvel-Panhuizen, M., Robitzsch, A., Treffers, A., & Köller, O. (2009). Large-scale

assessment of change in student achievement: Dutch primary school students' results on written division in 1997 and 2004 as an example. *Psychometrika*, 74(2), 351-365.
doi: 10.1007/S11336-009-9110-7

Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.

Wiersma, W. (2000). Research methods in education. An introduction. Boston: Allyn and Bacon.

York-Barr, Jennifer & Duke, K. (2004). What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research* 74 (3): 255–316.

Zuidgeest, M., de Boer, D., Hendriks, M., & Rademakers, J. (2008). Verschillende dataverzamelinismethoden in CQI onderzoek: een overzicht van respons en representativiteit van respondenten. *TSG*, 86, 455-462.

Bijlagen

Bijlage 1, wervingsbrief

Geachte collega, beste

Zoals je waarschijnlijk weet studeer ik, naast mijn baan op, Onderwijskunde. Voor mijn master thesis wil ik elke school van vragen deel te nemen aan mijn onderzoek. Hierna volgt een kleine introductie van het betreffende onderwerp.

De wet Passend onderwijs vraagt scholen passend onderwijs te bieden voor zorgleerlingen, en om leerlingen met goede leerresultaten uit te laten stromen van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs.

Gestimuleerd door regelingen als de lerarenbeurs hebben veel leraren een extra expertise ontwikkeld naast de lerarenopleiding. Leraren met extra kennis en expertise kunnen die kennis ook verspreiden onder hun collega's. Deze leraren worden vaak benoemd in een LB schaal en krijgen daarmee een voortrekkersrol binnen het bestudeerde vakgebied. In de literatuur worden deze leraren ze ook wel *teacher leaders* genoemd. Ze nemen hiermee een deel van de leidinggevende taken op zich waardoor een gespreid perspectief op leiderschap (distributed leadership) ontstaat.

Er zijn veel bronnen om aan te nemen dat leiderschap een positief effect heeft op leerresultaten. Gespreid leiderschap wordt als een waardevol alternatief voor de traditionele één-persoons leiderschapsmodellen gezien. Interessant is te onderzoeken of deze manier van leiding binnen scholen een bijdrage kan leveren aan verbetering van leerresultaten. Om dit te onderzoeken wil ik eerst de mate van gespreid leiderschap binnen een school meten door middel van een vragenlijst. Vervolgens wordt de relatie met leerresultaten onderzocht.

In maart wordt een vragenlijst verzonden via email met de vraag deze door alle leraren en managementleden in te laten vullen. De resultaten hiervan worden anoniem verwerkt.

Aan een klein aantal managementleden en leerkrachten zal mogelijk op een later moment gevraagd worden om deel te nemen aan een interview. Na de verwerking van de vragenlijsten en interviews zal aan iedere deelnemende school een terugkoppeling plaatsvinden.

Met vragen en opmerkingen over het onderzoek mag je me altijd mailen of bellen.

Hartelijke groeten,

Susanne Broos
Student Universiteit Utrecht & Adjunct Directeur BS

Bijlagen 2, Inleidende brief en Vragenlijst

Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen, Onderwijskunde
Master Thesis van Susanne Broos

Wilt u een taart of bon van bol.com winnen met uw schoolteam?!

Aarzel dan niet en vul snel deze vragenlijst in.

Heeft uw volledige team als eerste de vragenlijst ingevuld dan mag uw team een keuze maken tussen taart of een bol.com bon t.w.v. €25,-

Om deel te nemen aan deze studie vraag ik u de volgende overeenkomst te lezen.

Na het lezen van het formulier kunt u toestemming geven door te tekenen in het vak aan het einde van de pagina.

Mijn naam is Susanne Broos. Misschien kent u mij van basisschool of een andere school waar ik werkzaam ben geweest binnen

Naast het werk bij Eenbes studeer ik onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht.

Hierbij wil ik u vragen om deel te nemen aan mijn onderzoek met behulp van deze vragenlijst.

De vragenlijst moet inzicht geven in de mate van gespreid leiderschap op uw school. Gespreid leiderschap kan worden uitgelegd als leidinggeven als samenspel tussen de leidinggevendenden, de lb leraren, leraren en de situatie waarin ze zich bevinden.

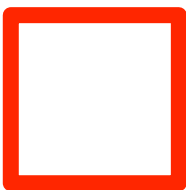
Het doel van deze studie is te onderzoeken of er een verschil is tussen leerresultaten van scholen met een lage mate versus scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten.

Er wordt vertrouwelijk omgegaan met de gegevens in de vragenlijst. De resultaten worden anoniem verwerkt, geanalyseerd en gerapporteerd. De resultaten van dit onderzoek kunnen worden gebruikt voor publicatie of presentatie op wetenschappelijke bijeenkomsten uiteraard zonder dat ze te herleiden zijn naar een individu.

Met uw deelname helpt u mij goed onderzoek te doen. Tevens kan het helpen om de leidinggevende activiteiten die de onderwijspraktijk beïnvloeden te identificeren en te helpen bij het verbeteren hiervan.

Contact personen: Vragen over deze studie kunnen worden gericht aan; Susanne Broos – Universiteit van Utrecht s.w.j.broos@students.uu.nl



Door te tekenen in dit vak erkent u dat u het toestemmingsformulier gelezen heeft en gaat u akkoord met deelname aan dit onderzoek.

Start vragenlijst

Demografie

Het eerste deel van het onderzoek vraagt om de naam van de school en andere demografische gegevens. Zoals met alle verzamelde data in deze vragenlijst, zullen uw antwoorden vertrouwelijk zijn. Alleen de onderzoekers van deze studie en haar begeleiders zullen de bevoegdheid hebben om uw gegevens te herzien.

| Vraag | Antwoord |
|--|---|
| Wat is de naam van uw huidige school? | |
| Wat is uw officiële functie (denk aan leerkracht, leerkracht LB, interne begeleider, adjunct directeur, directeur) | <input type="checkbox"/> Leerkracht <input type="checkbox"/> LB leerkracht <input type="checkbox"/> Interne begeleider <input type="checkbox"/> Adjunct directeur <input type="checkbox"/> Locatieleider <input type="checkbox"/> Directeur <input type="checkbox"/> Anders, namelijk..... |

Distributed leadership Inventory

Hierna volgen stellingen die u kunt beantwoorden voor uw school. De stellingen zijn onderverdeeld in drie verschillende schalen; samenwerking van het managementteam*, leiderschapsfuncties en participatie in besluitvorming. Het antwoord dat op uw school het meeste van toepassing is kruist u aan.

* Met het managementteam wordt in deze vragenlijst het team van mensen bedoeld dat formeel benoemd is in een functie met leidinggevende en ondersteunende taken zoals directeur, locatieleider, adjunct directeur, interne begeleider en leerkrachten in een LB functie.

Schaal 1: Samenwerking van het management team (10)

- Er is een goed functionerend management team in onze school
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- Het management team probeert zo goed mogelijk te handelen
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- Het management team ondersteunt de doelen die we willen bereiken met onze school
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- Alle leden van het managementteam werken even intensief aan de kerndoelen van de school
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- In onze school zit de juiste persoon op de juiste plaats, gekeken naar de competenties van ieder.
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- De leden van het management team verdelen hun tijd naar behoren
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- De leden van het managementteam hebben duidelijke doelen
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- De leden van het managementteam weten welke taken ze moeten uitvoeren
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens
- Het management team is bereid om een goed idee uit te voeren
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

10. Het is duidelijk waartoe de leden van het managementteam gemachtigd zijn
 zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

Schaal 2: Leiderschapsfuncties (13)

De leiderschapsfuncties zijn door de onderzoeker onderverdeeld in 3 groepen.

1. Directie (directeur, locatieleider en adjunct)
2. Interne Begeleiders
3. Leerkrachten met leidinggevende taken (taalcoördinator, rekencoördinator, ICT' er, gedragspecialist, hoogbegaafdheidsspecialist, MLI' er, changeagent)

groep 1: Directie (directeur, locatieleider en adjunct)

Kruis aan welke functie(s) aan uw school verbonden zijn:

- Adjunct directeur
- Locatieleider
- Directeur
- Bovenschools directeur

In welke mate is 'groep' 1, directie, te plaatsen in de volgende statements:

Ondersteuning (10) niet te zien bij afname van de vragenlijst

1. Directie heeft een lange termijn visie
 nooit soms neutraal vaak altijd
2. Directie evalueert de school visie
 nooit soms neutraal vaak altijd
3. Directie complimenteert leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd
4. Directie helpt leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd
5. Directie legt zijn / haar reden voor kritiek op leraren uit
 nooit soms neutraal vaak altijd
6. Directie is na school beschikbaar om leraren te helpen wanneer hulp nodig is
 nooit soms neutraal vaak altijd
7. Directie houdt het persoonlijk welzijn van leraren in de gaten
 nooit soms neutraal vaak altijd
8. Directie moedigt me aan om mijn eigen doelen voor professioneel leren na te streven
 nooit soms neutraal vaak altijd
9. Directie moedigt me aan om nieuwe dingen uit te oefenen in overeenstemming met mijn eigen interesses
 nooit soms neutraal vaak altijd
10. Directie biedt organisatorische ondersteuning voor collegiale consultatie
 nooit soms neutraal vaak altijd

Supervisie (3) niet te zien bij afname van de vragenlijst

11. Directie evalueert het functioneren van het management
 nooit soms neutraal vaak altijd

12. Directie is betrokken bij de beoordeling van leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

13. Directie is betrokken bij de ontwikkeling en voortgang van leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

Groep 2: Interne Begeleider(s)

Kruis aan hoeveel interne begeleiders in functie bij u op school aanwezig zijn:

- geen
 1
 2
 3

In welke mate is 'groep' 2 te plaatsen in de volgende statements:

Ondersteuning (10) niet te zien bij afname van de vragenlijst

1. IB heeft een lange termijn visie

- nooit soms neutraal vaak altijd

2. IB evalueert de school visie

- nooit soms neutraal vaak altijd

3. IB complimenteert leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

4. IB helpt leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

5. IB legt zijn / haar reden voor kritiek op leraren uit

- nooit soms neutraal vaak altijd

6. IB is na school beschikbaar om leraren te helpen wanneer hulp nodig is

- nooit soms neutraal vaak altijd

7. IB houdt het persoonlijk welzijn van leraren in de gaten

- nooit soms neutraal vaak altijd

8. IB moedigt me aan om mijn eigen doelen voor professioneel leren na te streven

- nooit soms neutraal vaak altijd

9. IB moedigt me aan om nieuwe dingen uit te oefenen in overeenstemming met mijn eigen interesses

- nooit soms neutraal vaak altijd

10. IB biedt organisatorische ondersteuning voor collegiale consultatie

- nooit soms neutraal vaak altijd

Supervisie (3) niet te zien bij afname van de vragenlijst

11. IB evalueert het functioneren van het management

- nooit soms neutraal vaak altijd

12. IB is betrokken bij de beoordeling van leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

13. IB is betrokken bij de ontwikkeling en voortgang van leraren

- nooit soms neutraal vaak altijd

Groep 3: Leerkrachten in een LB functie

Kruis aan welke LB functies bij u op school aanwezig zijn:

- Taalcoördinator
- Rekencoördinator
- ICT' er
- Gedragsspecialist
- Hoogbegaafdheidsspecialist
- MLI' er
- Changeagent
- Anders namelijk.....

In welke mate is 'groep' 3 te plaatsen in de volgende statements:

Ondersteuning (10) niet te zien bij afname van de vragenlijst

1. LB heeft een lange termijn visie
 nooit soms neutraal vaak altijd
2. LB evalueert de school visie
 nooit soms neutraal vaak altijd
3. LB complimenteert leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd
4. LB helpt leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd
5. LB legt zijn / haar reden voor kritiek op leraren uit
 nooit soms neutraal vaak altijd
6. LB is na school beschikbaar om leraren te helpen wanneer hulp nodig is
 nooit soms neutraal vaak altijd
7. LB houdt het persoonlijk welzijn van leraren in de gaten
 nooit soms neutraal vaak altijd
8. LB moedigt me aan om mijn eigen doelen voor professioneel leren na te streven
 nooit soms neutraal vaak altijd
9. LB moedigt me aan om nieuwe dingen uit te oefenen in overeenstemming met mijn eigen interesses
 nooit soms neutraal vaak altijd
10. LB biedt organisatorische ondersteuning voor collegiale consultatie
 nooit soms neutraal vaak altijd

Supervisie (3) niet te zien bij afname van de vragenlijst

11. LB evalueert het functioneren van het management
 nooit soms neutraal vaak altijd
12. LB is betrokken bij de beoordeling van leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd
13. LB is betrokken bij de ontwikkeling en voortgang van leraren
 nooit soms neutraal vaak altijd

Schaal 3: Participatieve besluitvorming (6)

Denk hierbij aan de mogelijkheden tot besluitvorming in werkgroepen, commissies, vergaderingen enzovoort.

1. De uitvoering van activiteiten, die cruciaal zijn voor het behalen van schooldoelen, zijn verdeeld onder verschillende personen binnen het team

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

2. Leiderschap is in grote lijnen verdeeld onder leden van het managementteam

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

3. Een ieder wordt voldoende betrokken bij het nemen van beslissingen

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

4. Voor het nemen van besluiten is een doelgerichte commissiestructuur aanwezig

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

5. De mogelijkheden tot het effectief communiceren onderling wordt gefaciliteerd

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

6. Er is een passend niveau van autonomie in de besluitvorming

zeer oneens oneens neutraal eens zeer eens

Zijn alle vragen ingevuld? Hartelijk dank voor uw tijd!

Met vriendelijke groeten Susanne Broos

Bijlage 3 Omreken tabel Eindtoets scores**Eindtoets scores 2015**

| Toets | Score range | Landelijk gemiddelde |
|-------------------|-------------|----------------------|
| 1. CITO | 500-550 | 535,3 |
| 2. IEP | 50-100 | 81 |
| 3. Route 8 | 100-300 | 201 |

Omreken tabel van Eind Toets Scores naar de Cito Eindtoets Scores

| CITO Leerweg | Stand.scor e bereik | IEP leerwe g | Stand.scor e bereik | R8 leerweg | Stand.scor e bereik |
|--|------------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | | Praktijkonderwijs PRO | <141 |
| vmbo basisberoepsgericht e leerweg | 501 – 518 | | | Basisberoepsgericht e leerweg BBL | 141 - 168 |
| vmbo basis- en kaderberoepsgericht e leerweg | 519 – 525 | vmbo- bb en vmbo- kb | 50 – 61 | | |
| vmbo kaderberoepsgericht e leerweg | 526 – 528 | | | Kaderberoepsgericht e leerweg KBL | 169 – 190 |
| vmbo gemengde / theoretische leerweg | 529 – 532 | vmbo- kb en vmbo-t | 62 – 70 | | 191-200 |
| | | vmbo-t | 71 – 76 | Theoretische leerweg TL | 191 -210 |
| vmbo gemengde / theoretische leerweg en havo | 533 – 536 | vmbo- t/havo | 77 – 81 | | 201-210 (9 Stapjes van 0,33 tussen 201 -210 201 = 533 202 = 533,33 203 = 533,66 204 = 534 205 = 534,33 206 = |

| | | | | | |
|------------|------------------|--------------|-------------------------|------|--|
| | | | | | 534,66 207 = 535 208 = 535,33 209 = 535,66 210 = 536 |
| havo | 537 – 539 | havo | 82 – 86 86 = 539 | Havo | 211 - 234 |
| havo / vwo | 540 – 544 | havo- vwo | 87 – 92 | | |
| vwo | 545 – 550 | vwo | 93 - 100 | Vwo | > 234 |

* zelf aangevuld om in te schalen bij Cito Score t.b.v. onderzoek gespreid leiderschap en leerresultaten (Broos, 2016).

Bijlage 4

Factor Analyse, Principal Component Analysis. Totaal verklaarde variantie.

| Component | Initial Eigenwaarden | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|----------------------|-----------|------------|-------------------------------------|-----------|------------|
| | Total | Variantie | Cumulatief | Total | Variantie | Cumulatief |
| 1 | 15,985 | 29,064 | 29,064 | 15,985 | 29,064 | 29,064 |
| 2 | 4,639 | 8,435 | 37,499 | 4,639 | 8,435 | 37,499 |
| 3 | 3,046 | 5,538 | 43,037 | 3,046 | 5,538 | 43,037 |
| 4 | 2,802 | 5,094 | 48,131 | 2,802 | 5,094 | 48,131 |
| 5 | 1,952 | 3,548 | 51,680 | 1,952 | 3,548 | 51,680 |
| 6 | 1,694 | 3,080 | 54,760 | 1,694 | 3,080 | 54,760 |
| 7 | 1,527 | 2,777 | 57,537 | 1,527 | 2,777 | 57,537 |
| 8 | 1,477 | 2,686 | 60,223 | 1,477 | 2,686 | 60,223 |
| 9 | 1,393 | 2,533 | 62,757 | 1,393 | 2,533 | 62,757 |
| 10 | 1,309 | 2,380 | 65,136 | 1,309 | 2,380 | 65,136 |
| 11 | 1,251 | 2,274 | 67,411 | 1,251 | 2,274 | 67,411 |
| 12 | 1,108 | 2,015 | 69,425 | 1,108 | 2,015 | 69,425 |
| 13 | 1,022 | 1,858 | 71,283 | 1,022 | 1,858 | 71,283 |
| 14 | 1,004 | 1,825 | 73,108 | 1,004 | 1,825 | 73,108 |
| 15 | ,946 | 1,719 | 74,827 | | | |
| 16 | ,873 | 1,588 | 76,415 | | | |
| 17 | ,836 | 1,520 | 77,935 | | | |
| 18 | ,795 | 1,446 | 79,381 | | | |
| 19 | ,755 | 1,372 | 80,754 | | | |
| 20 | ,715 | 1,301 | 82,054 | | | |
| 21 | ,696 | 1,265 | 83,319 | | | |
| 22 | ,630 | 1,146 | 84,465 | | | |
| 23 | ,601 | 1,093 | 85,558 | | | |
| 24 | ,547 | ,995 | 86,553 | | | |
| 25 | ,502 | ,914 | 87,466 | | | |

| | | | |
|----|------|------|--------|
| 26 | ,482 | ,876 | 88,342 |
| 27 | ,469 | ,852 | 89,194 |
| 28 | ,418 | ,759 | 89,954 |
| 29 | ,406 | ,738 | 90,691 |
| 30 | ,390 | ,709 | 91,401 |
| 31 | ,370 | ,673 | 92,074 |
| 32 | ,331 | ,602 | 92,676 |
| 33 | ,327 | ,594 | 93,270 |
| 34 | ,310 | ,563 | 93,833 |
| 35 | ,287 | ,523 | 94,356 |
| 36 | ,279 | ,507 | 94,862 |
| 37 | ,266 | ,483 | 95,346 |
| 38 | ,257 | ,467 | 95,813 |
| 39 | ,234 | ,426 | 96,239 |
| 40 | ,228 | ,415 | 96,654 |
| 41 | ,205 | ,372 | 97,026 |
| 42 | ,184 | ,335 | 97,361 |
| 43 | ,179 | ,325 | 97,686 |
| 44 | ,162 | ,295 | 97,981 |
| 45 | ,155 | ,281 | 98,262 |
| 46 | ,150 | ,272 | 98,535 |
| 47 | ,125 | ,228 | 98,762 |
| 48 | ,119 | ,217 | 98,979 |
| 49 | ,116 | ,210 | 99,190 |
| 50 | ,094 | ,171 | 99,361 |
| 51 | ,093 | ,169 | 99,530 |
| 52 | ,081 | ,148 | 99,678 |
| 53 | ,070 | ,127 | 99,805 |
| 54 | ,060 | ,109 | 99,914 |

55 ,047 ,086 100,000

Bijlage 5

Basishouding Wetenschappelijk Integer Handelen, Opdracht 7a van onderzoeksplan

Eed

Bij de werving van respondenten werd een eerlijke voorlichting geboden over hoe de data zou worden verwerkt en gebruikt. Er wordt uiterst zorgvuldig omgegaan met de gegenereerde data. De data is veilig en geordend opgeslagen en de ruwe data is geanonimiseerd. De naam van de organisatie wordt niet genoemd in de Thesis. Alle stappen, genomen in deze Thesis zijn overzichtelijk en transparant te noemen ter bevordering van de repliceerbaarheid. Mijn rol was die van onafhankelijk onderzoeker ondanks dat ik bij de respondenten betrokken was als indirecte collega. De gestelde zaken en conclusies die getrokken werden zijn eerlijk tot stand gekomen. Er is zorgvuldig omgegaan met bevindingen uit eerder onderzoek om plagiaat te voorkomen en de kwaliteit te waarborgen. Er waren geen externe financiers betrokken bij de totstandkoming van dit stuk en er waren geen persoonlijke belangen bij de uitkomsten van dit onderzoek. Dit onderzoek draagt naar mijn mening bij aan de wetenschap.

Susanne W.J. Broos

Opdracht 2. Dilemma's uit de VSNU gedragscode van 2012.

I Dilemma's bij Zorgvuldigheid

I.b Mag een onderzoeker terughoudendheid in het innemen van morele en politieke standpunten in de media laten varen, als zijn collega's een genuanceerde houding onnodig vinden en onbekommerd in zijn ogen verkeerde standpunten innemen?

Steeds vaker wordt de media gebruikt voor de meningen van mensen. Er zijn vele praatprogramma's en een heel aantal van deze programma's gebruiken met enige regelmaat interpretaties, al dan niet gegrond, uit wetenschappelijk onderzoek om standpunten te

onderbouwen. Ik ben van mening dat een wetenschapper zich nooit moet laten misleiden zich ongenueanceerd en onbekommerd op te stellen. Er wordt dan een verkeerd signaal afgegeven waarbij het risico ontstaat dat wetenschappers en hun bevindingen niet meer als krachtig worden gezien en niet meer serieus worden gezien. Ik zou in het geval dat collega's ongenueanceerde houdingen aannemen in de media niet er tegenin gaan door een zelfde soort 'aanval' in te zetten. Doch lijkt het me dat een wetenschapper in staat is ongenueanceerde zaken te weerleggen en deze te beargumenteren zonder daarbij zelf ongenueanceerd te zijn. Indien ik daarvoor kans zou krijgen in de media zou ik dat goed voorbereid aannemen. Ik ben als onderzoeker immers medeverantwoordelijk voor de wetenschappelijke en maatschappelijke waarde van het onderzoeksprogramma waaraan ik deelneem.

II Dilemma's bij betrouwbaarheid

II.a Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?

Ik kan me voorstellen dat je als persoon bepaalde karaktereigenschappen bezit die deze manier van voordragen veroorzaken. Als onderzoeker echter, zul je altijd bewust moeten blijven van je voorbeeldrol ten opzichte van studenten wat betreft kennisoverdracht en het voorkomen van plagiaat. Op moment er dingen worden genoemd die niet waar zijn doordat ze overdreven worden zal dit moeten worden gecorrigeert en nog beter moeten worden voorkomen. Als je als docent de neiging hebt door te draven lijkt het me verstandig daar zelf zeer alert op te zijn en handigheidjes in te bouwen om dit te voorkomen. Feedback vragen van je collega's op dit punt lijkt me van meerwaarde.

V. Dilemma's bij onafhankelijkheid

V.a Hoeveel invloed mag een opdrachtgever hebben op de probleemstelling van een onderzoek? En op de voorgenomen aanpak? (Wanneer) mag hij bijsturen tijdens de uitvoering van het onderzoek? Of bij de verslaglegging.

Indien iets wetenschappelijk en dus onafhankelijk onderzocht wordt is een goede analyse van het probleem en de daarbij behorende probleemstelling van belang. Een opdrachtgever zou kunnen veronderstellen dat ergens het probleem zit maar de onderzoeker moet dit zelf ook zo analyseren of een andere probleemstelling hanteren voor het probleem. De onderzoeker brengt een onafhankelijke en analytische, kritische blik mee die een opdrachtgever vaak lastig zelf kan hanteren daar hij meestal onderdeel is van het geen waar onderzoek plaatsvindt. Bij de presentatie van het voorgestelde kader van de onderzoeker kan de opdrachtgever kiezen of hij daarin mee gaat of niet. Indien dit niet het geval is zal de onderzoeker moeten kijken of de ideeën van de opdrachtgever passend zijn voor het probleem en in het verlengde daarvan, het onderzoek. Zo niet dan zou hij zich moeten terugtrekken. Dit laatste is zeker het geval bij de verslaglegging. Een onderzoeker moet transparant en navolgbaar zijn en mag geen plagiaat plegen. Het weglaten of bijvoegen van informatie lijkt me daar niet bij horen.

Bijlage 6

FETC Formulier en bevestiging van goedkeuring

Susanne Broos 4249089

Opdracht 7 Ethische beoordeling onderzoek

Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)

A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie

Deel 1 Samenvatting onderzoek

Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek

Beschrijf hier de onderzoeksvra(a)g(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 woorden).

Onderzoeksvraag

In hoeverre verschillen scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap met de leerresultaten van basisschoolleerlingen op de terreinen 'taal/lezen' en 'rekenen' in vergelijking met scholen, waarin een lage mate van gespreid leiderschap aanwezig is?

Subvragen:

- *Is er een significant aanwijsbaar verschil tussen leerresultaten van scholen met een lage mate van gespreid leiderschap en scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap?*
- *Hoe geven scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap vorm aan het spreiden van leidinggeven?*

Hypothesen:

H0: Scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap hebben geen significant hogere resultaten vergeleken met scholen met een lage mate van gespreid leiderschap.

H1: Scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap hebben significant hogere resultaten vergeleken met scholen met een lage mate van gespreid leiderschap.

Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing

Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).

Dit onderzoek is een mixed-methode onderzoek.

Het kwantitatief onderzoek is ingericht met een vergelijkend design. Het verschil tussen een lage mate en een hoge mate van gespreid leiderschap op de leerresultaten wordt hierbij onderzocht. De variabelen worden door middel van een eindtoets en een vragenlijst gemeten.

Het kwalitatieve deel bestaat uit een verklarend design met als doel de kwantitatieve data te complimenteren. Het bestaat uit interviews met leden van het managementteam en met leraren. Deze interviews worden afgenomen bij 4 van de 27 deelnemende scholen met een hoge mate van gespreid leiderschap (en hoge leerresultaten).

Onderzoeksmethode – respondenten

Kruis aan, wie zijn de respondenten?

X 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;

- 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;
- 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;
- 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;
- jonger dan 12 jaar.

Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn. Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De onderzoeker heeft toegang tot de populatie omdat ze werkt bij het betreffende schoolbestuur. Voor de vragenlijst wordt een verklaring van toestemming gevoegd en worden de respondenten op de hoogte gebracht van de anonimiteit, de procedure en de inhoud. De ingevulde vragenlijst worden hierna verwerkt in het programma SPSS. Om twee sets (hoge en lage mate van gespreid leiderschap) van twee scholen te kiezen, wordt een doelgerichte steekproef van extreme gevallen uitgevoerd op basis van de resultaten van de 27 scholen die deelnamen aan de vorige kwantitatieve studie gegevens. Door dit selectieproces zijn verschillen op specifieke kenmerken gemaximaliseerd (Wiersma, 2000). De interviews worden gehouden met minimaal 1 lid van het managementteam en met minimaal 1 leerkracht van de 4 verschillende scholen. Deze worden door middel van voluntary respons geselecteerd. Dit in verband met de beschikbaarheid, tijd en eventuele belasting van medewerkers

Onderzoeksmethode – dataverzameling

Beschrijf welke instrumentatie (welke vragenlijstschalen, inhoud interviewleidraad, observatieschema, lichamelijk/psychologisch onderzoek etc.) gebruikt zal worden. Welke risico's zijn er voor de respondenten? (max 400 woorden).

De afhankelijke variabele wordt door middel van de centrale eindtoets gemeten (OCW, 2015). De eindtoets bestaat uit 220 items en wordt onafhankelijk van dit onderzoek afgenomen.

De onafhankelijke variabele wordt door middel van een vragenlijst gemeten. In totaal bestaat deze vragenlijst uit 42 items met een vier-punt Likertschaal. Een hoge score wijst op een hoge mate van gespreid leiderschap. De variabelen zijn van interval meetniveau. (De vragenlijst is vertaald naar het Nederlands.) De meetinstrumenten worden hierna verder uitgelicht. Om de onderzoeksvraag beter te kunnen beantwoorden worden na de kwantitatieve data analyse semi-gestructureerde interviews afgenomen. Interview schalen zullen zijn onderverdeeld in de onderzoeksvragen. Naar aanleiding van de gegenereerde data kunnen hier vragen aan worden toegevoegd.

Er wordt geen naam van de respondent gevraagd. Wel wordt gevraagd naar de naam van de school.

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens

Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)

Alle respondenten krijgen een nummer. Waardoor niet te herleiden is wie welke antwoorden gaf. Verder worden gemiddelden opgeschaald naar gemiddelden op schoolniveau en niet dat van het individu.

Deel 2 Ethische toetscriteria

| 1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten) | |
|---|---|
| Belasting proefpersonen/ | Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate: |

| | |
|---|--|
| <p>invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn</p> | <ul style="list-style-type: none"> • er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: <ul style="list-style-type: none"> - activiteit - moeite - persoonlijke/privacy-gevoelige informatie - confrontatie - pijn - misleiding/achterhouden informatie |
| <p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p> | <p>De vragenlijsten bestaan uit 42 items en kunnen beantwoord worden tijdens werktijd (uiteraard na lestijd). De leraren wordt gevraagd naar samenwerking van het managementteam, de verdeling van leidinggevende taken en naar de participatieve besluitvorming. Ik verwacht dat een risico kan zijn dat docenten deze vragenlijst als belastend kunnen ervaren door tijdgebrek of werkdruk.</p> <p>De interviews duren ongeveer 1 uur en worden afgenomen bij deelnemers die geselecteerd zijn door voluntary respons.</p> |
| <p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)</p> | <p>1b. Max. 150 woorden</p> <p>Om dit zo min mogelijk te belasten</p> <ul style="list-style-type: none"> - is de inleidende brief zo kort en duidelijk mogelijk opgesteld. - Alle papieren zitten bij elkaar in een envelop zodat er niet 'gezocht' hoeft te worden. - De vragenlijst kan in de bijgeleverde envelop weer terug gedaan worden. - De vragenlijsten worden opgehaald. - Er wordt een herinneringsmail gestuurd. |

| 2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten) | |
|--|--|
| <p>Informatievoorziening en toestemming van proefpersonen moet voldoende en juist zijn</p> | <p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de belasting/invasiviteit groter is • proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid) |
| <p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p> | <p>2a. Max. 150 woorden</p> <p>De belasting kan als groter worden gezien indien de vragenlijst in een drukke periode ingevuld moet worden.</p> |
| <p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> | <p>2b. Max. 150 woorden</p> <p>In januari zijn alle citotoetsen afgenomen en begin februari zijn de nieuwe groepsplannen gemaakt. Eind februari/ begin maart worden de lijsten uitgezet waardoor de werkbelasting enigszins gespreid blijft en er wat ruimte is hiervoor.</p> |

| | |
|---|--|
| Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen | |
|---|--|

| 3. Gegevens (max. 3 punten) | |
|--|--|
| 3. Gegevens moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen | Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate: <ul style="list-style-type: none"> • informatie gevoeliger/persoonlijker is • danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig |
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 3a. Max. 150 woorden Er wordt geen informatie gedeeld dat herleid kan worden naar een individu. |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW) | 3b. Max. 150 woorden / |

| 4. Data verzameling (max. 1 punt) | |
|---|---|
| 4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn | Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate: <ul style="list-style-type: none"> • steekproef minder representatief en/of kleiner is • de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn • de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is |
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 4a. Max. 150 woorden nvt |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? | 4b. Max. 150 woorden / |

| | |
|--|--|
| Denk aan: - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde, - pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie- activiteiten | |
|--|--|

1.**Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie**

Datum: februari/maart 2016

Naam student: Susanne Broos

Beoordeeld door: Sylvia Peters

Eindcijfer:6

| 1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten) | Aantal punten |
|--|---------------|
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 2 |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? | |
| <i>Opmerkingen</i> <i>De belasting van het onderzoek is minimaal. Er wordt privacygevoelige informatie opgevraagd. Dit wordt niet expliciet vermeld op het FETC formulier</i> | |

| 2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten) | Aantal punten |
|--|---------------|
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 3 |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? | |
| <i>Opmerkingen</i> <i>Deelname is vrijwillig. Deelnemers krijgen een informed consent. De informatie die wordt verstrekt is adequaat.</i> | |

| 3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten) | Aantal punten |
|---|---------------|
| | |

| | |
|---|---|
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 1 |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? | |
| <i>Opmerkingen</i> <i>Data worden geanonimiseerd, dit is niet beschreven op het FETC formulier zelf. De data zijn niet herleidbaar tot de persoon. Zie dataprotocol FSW.</i> | |

| | |
|--|---------------|
| 4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt) | Aantal punten |
| <i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 0 |
| <i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? | |
| <i>Opmerkingen</i> <i>De informatie over dit criterium ontbreekt. Hier hoort informatie over de steekproefgrootte te staan en hoe op de grootte wordt geanticipeerd. Verder ook meer informatie geven een volgende keer over de generaliseerbaarheid van het onderzoek.</i> | |

Bijlage 7, Navolgbaar Data verzamelen en analyse

Maak een plan voor het zorgvuldig bijhouden van alle genomen stappen in data verzameling en analyse, en het opslaan van gegevens en tussentijdse bevindingen.

| Wat | Wanneer | Rekening gehouden met |
|---|----------------|---|
| Oproep in Nieuwsbrief directeuren voor deelnamen vragenlijst met schoolteam | 4 maart | Hoeveelheid mail en berichtjes die directeuren verwerken. De nieuwsbrief voor directeuren wordt intensief gelezen en de acties worden uitgezet. |
| Flyer voor in de teamkamer opgestuurd naar de directeuren. | 7 maart | Herhalen ter herinnering d.m.v leuke flyer. Motivatie en prikkelen. |
| Email met link vragenlijst naar alle deelnemende scholen | 9 maart | Tijdstip, privacy, begrijpbaarheid, transparantie; waarvoor is het onderzoek en hoe wordt het gerepresenteerd. |
| Email herinnering met link vragenlijst naar alle deelnemende | 15 maart | Tijdstip, privacy, begrijpbaarheid, transparantie; waarvoor is het onderzoek en hoe wordt het gerepresenteerd. |

| | | |
|---|---------------------|---|
| scholen | | |
| Email herinnering met link vragenlijst naar alle deelnemende scholen en 10 scholen gebeld i.v.m. lage respons | 23 maart | Tijdstip, privacy, begrijpbaarheid, transparantie; waarvoor is het onderzoek en hoe wordt het gerepresenteerd. |
| Vragenlijst gesloten | 13 april | Ruime tijd deze in te vullen. |
| SPSS bestand aangemaakt met de gegevens vanuit het Excel Bestand van de online vragenlijst. | 13 april | Ruwe data anonimiseren. Steeds met een nieuwe bestandsnaam opslaan als er in gewerkt wordt. Nauwkeurigheid van de invoer van de data. |
| Analyses | April/ Mei/ juni | Alle output werd opgeslagen met in de naam vooraf de datum. Voorbeeld: <i>2016.04.23 discriptives en scatterplot voor lineair verband</i> |
| Analyses | April/ Mei/ Juni | Metingen die werden uitgevoerd waren Cronbach's alfa's voor het meetinstrument Distributed Leadership Inventory. Factoranalyse waarbij gekeken werd naar de coorelatie matrix van de items, naar de KMO en Bartlett's test en naar de Measure of Sampling Adequacy. Scatterplot Linear verband scatterplot Discriptives PCA voor alle variabelen en voor de (sub)schalen van de Distributed leadership Inventory. MRA met de onafhankelijke, de afhankelijke en de controle variabele. |
| Borging | April mei juni | Ruwe data werd geanonimiseerd en wordt uiterst zorgvuldig bewaard op een desktop die in privé bezit is en beveiligd is met codes. |

Bijlage 8**Opdracht 3b Voorkomen van plagiaat**

De op blackboard geplaatste informatieve tekst over vormen van plagiaat afkomstig van <http://pages.turnitin.com> vormde de basis voor deze opdracht. In de volgende tabel werden de 5 meest voorkomende vormen van plagiaat beschreven (pages.turnitin.com). In de tweede kolom werd beschreven hoe ik ervoor zorgde dat de masterthesis conform regels voor correct citeren geschreven is.

| Plagiaat vorm | Voorkomen in Master Thesis |
|--|--|
| 1. Clone Het woord voor woord overnemen van andermans werk. | Eerder onderzoek vormt de basis voor het opstellen van de master thesis. Door een goede notie te hebben van de state of the art en inspelen op de lacune hierin kan bijdrage leveren aan de wetenschap. Op het moment dat eerder werk gebruikt wordt zal ik dit niet een op een overnemen, informatie die gebruikt wordt bevat altijd een bronvermelding, er wordt niet geknipt en geplakt maar in eigen woorden geschreven wat bijvoorbeeld bevindingen zijn uit eerder onderzoek inclusief bronvermelding. Verder worden veelal Engelse artikelen gebruikt en wordt de thesis in het Nederlands geschreven. Eerder werk wordt in het hoofd vertaald en in eigen woorden opgeschreven. Het gebruik van een enkele bron voor grote lappen tekst wordt voorkomen door altijd meerdere bronnen te zoeken voordat iets gesteld kan worden. Daarnaast is dit mijn eigen onderzoek en niet een kopie van dat van een ander. Het belang van hele stukken tekst overnemen zie ik dan ook niet in. |
| 2. Mash- up Het mixen van gekopieerd materiaal afkomstig van verschillende bronnen. | |
| 3. CTRL-C Grote lappen tekst gebruiken van een enkele bron zonder aanpassingen. | |
| 4. Remix Het overzetten van verschillende bronnen om ze met elkaar te laten passen. | |
| 5. Recycle Het gebruik van eerder werk zonder bronvermelding. | |