

De rol van de schoolleider ten opzichte van het stimuleren van ouderbetrokkenheid: Een  
vragenlijstvalidatie.

Maxime Bakker

S1445537

Masterthesis

Educational Studies, Universiteit Leiden

31-05-2017

Eerste begeleider:

Prof. dr. E.J.P.G. Denessen

Tweede begeleider:

Dr. F.J. Glastra

Inhoudsopgave

Samenvatting .....	<b>3</b>
Inleiding .....	<b>4</b>
Methode .....	<b>8</b>
Participanten .....	8
Meetinstrumenten en procedure .....	10
Data-analyse .....	11
Interne validiteit .....	11
Betrouwbaarheid .....	11
Externe validiteit .....	11
Resultaten .....	<b>11</b>
Data-inspectie .....	12
Interne validiteit .....	12
TLOB .....	12
Competentievragenlijst .....	15
Betrouwbaarheid .....	17
TLOB .....	17
Intern leiderschap .....	17
Extern leiderschap .....	17
Competentievragenlijst .....	17
Constructie van de variabelen en inspectie van de gemiddelde scores op deze variabelen .....	17
Externe validiteit .....	21
Discussie .....	<b>21</b>
Beperkingen van het onderzoek .....	23
Implicaties en aanbevelingen voor onderzoek en praktijk .....	24
Referenties .....	<b>26</b>

### Samenvatting

Dat ouderbetrokkenheid van belang is voor de leerprestaties van leerlingen is bekend, echter de rol van de schoolleider in het stimuleren van ouderbetrokkenheid is minder eenduidig. Om deze rol te onderzoeken is al eerder in een promotieonderzoek een vragenlijst ontwikkeld. In dit onderzoek is de validiteit en de betrouwbaarheid van de Nederlandse versie van deze vragenlijst onderzocht, met als doel over een adequate vragenlijst te beschikken die zo een basis kan vormen voor verbeteringen op het gebied van schoolleiderschap in relatie met ouderbetrokkenheid en de kwaliteit van de school te optimaliseren. De data is verzameld door middel van een survey design met uiteindelijk 59 deelnemende leerkrachten uit het basisonderwijs. Met betrekking tot de interne validiteit bleek uit de resultaten de vragenlijst niet te bestaan uit de hypothetische schalen. De daaropvolgende nieuw geconstrueerde schalen, waarbij intern leiderschap en extern leiderschap werd onderscheiden, bleken betrouwbaar. Er werd geen verband gevonden tussen de nieuw geconstrueerde schalen en de competentiebeleving van de leerkrachten, waardoor geen externe validiteit kon worden verondersteld. Concluderend heeft dit onderzoek niet kunnen aantonen dat de Nederlandse versie van de vragenlijst in de huidige vorm valide is. Toekomstig onderzoek zou de vragenlijst verder kunnen ontwikkelen en verder kunnen onderzoeken met een grotere dataset om zo wel over een valide vragenlijst te gaan beschikken. Aanvullend zou in de toekomst kwalitatief onderzoek met behulp van bijvoorbeeld interviews interessant kunnen zijn. Verdere implicaties en aanbevelingen zullen worden besproken.

De rol van de schoolleider ten opzichte van het stimuleren van ouderbetrokkenheid: Een vragenlijstvalidatie.

Ouderbetrokkenheid is een belangrijk onderwerp, dit belang komt naar voren als er gekeken wordt naar verscheidene onderzoeken waaruit blijkt dat ouderbetrokkenheid positief gerelateerd is aan leerprestaties van leerlingen op de basisschool (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Jeynes, 2005; Kim & Hill, 2015). Bij het stimuleren van ouderbetrokkenheid spelen leerkrachten een belangrijke rol. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerkrachten deze positieve beïnvloeding tot stand kunnen brengen door bijvoorbeeld het samen lezen thuis te stimuleren (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbakkink-Marchand, 2013). De mate waarin de leerkrachten zich inzetten voor de school zou in relatie staan met transformatief schoolleiderschap (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006; Ross & Gray, 2006). Anders gezegd: hoe meer de schoolleider transformatief leiderschap vertoont, des te meer de leerkrachten positief staan ten opzichte van de school en hoe meer de leerkrachten bereid zijn zich in te zetten voor de school (Nguni et al., 2006).

Maar wat houdt ouderbetrokkenheid eigenlijk precies in? De conceptualisatie van het begrip ouderbetrokkenheid van Epstein (1995) is toonaangevend. Volgens Epstein (1995) is de samenwerking van het gezin, de school en de gemeenschap voor het leren van de leerlingen van groot belang. Vanuit deze samenwerking wordt door Epstein (1995) zes typen van ouderbetrokkenheid onderscheiden:

- Parenting: hierbij gaat het om het vormen van een thuisomgeving waarin kinderen optimaal ondersteund worden in hun leerproces. Dit kan vanuit de school bijvoorbeeld worden gestimuleerd door gezinnen tips te geven over hoe de beste leerzame thuisomgeving kan worden vormgegeven.
- Communicating: hierbij gaat het om de communicatie betreffende het schoolcurriculum en het leerproces van de leerling tussen school en thuis, maar ook de communicatie tussen thuis en school. Voor het vergemakkelijken van deze communicatie kan er bijvoorbeeld worden gezorgd voor een tolk om zo de taalbarrière tussen de leerkracht en de ouders te doorbreken.
- Volunteering: hierbij gaat het om de hulp van de ouders bij schoolactiviteiten. Bijvoorbeeld doordat ouders helpen met surveilleren op het schoolplein.
- Learning at home: hierbij gaat het om het helpen van leerlingen thuis met hun huiswerk en andere schoolactiviteiten. Dit kan bijvoorbeeld worden bereikt door ouders handvatten te bieden over hoe zij hun kind het beste kunnen ondersteunen.
- Decision making: hierbij gaat het om de betrokkenheid van ouders bij beleidsbeslissingen. Dit kan worden gestimuleerd door bijvoorbeeld een actieve groep van ouders creëren die onder andere meedenken over het curriculum.
- Collaborating with community: hierbij gaat het om het samenbrengen van middelen en informatie vanuit de gemeenschap naar de scholen, ouders en de leerlingen. Dit

kan bijvoorbeeld worden bereikt door informatie te verschaffen over en leerlingen deel te laten nemen aan activiteiten die georganiseerd worden vanuit de gemeenschap.

Waar Epstein (1995) vaak wordt aangehaald voor ouderbetrokkenheid, wordt Bass (1990) vaak aangehaald voor transformatief leiderschap. Transformatief leiderschap houdt in dat een leider in staat is om mee te denken met de werknemers en poogt het denken te verbreden, het duidelijk kunnen overbrengen en zorgen voor erkenning van de visie en doelen van de groep, en het groepsdenken voorop te stellen (Bass, 1990). Transformatief leiderschap kan volgens Bass en Riggio (2006) worden onderverdeeld in vier factoren. Als eerste is er bij transformatief leiderschap Idealized Influence. Hiermee wordt bedoeld dat een transformatieve leider een voorbeeld is voor de volgers. Respect, bewondering en vertrouwen zijn hierbij sleutelwoorden. Ten tweede wordt er gesproken over Inspirational Motivation. Dit onderdeel benadrukt dat een transformatieve leider motiverend en inspirerend is, betreffende de gestelde doelen en de visie. Intellectual Stimulation, de derde factor, wordt omschreven als een onderdeel van transformatief leiderschap dat aanmoedigt om creatief te zijn, met name in het verzinnen van nieuwe ideeën en het oplossen van problemen. Tot slot wordt er gesproken over de Individualized Consideration. Hierbij gaat het erom dat een transformatieve leider oog heeft voor de behoeften van ieder individu. Het gaat hier om persoonlijke communicatie tussen de transformatieve leider en de werknemer (Bass & Riggio, 2006).

Door het aangehaalde verband tussen leerkrachten en ouderbetrokkenheid (Bakker et al., 2013), en het verband tussen transformatief leiderschap en het gedrag en de houding van leerkrachten (Bass, 1990; Nguni et al., 2006; Ross & Gray, 2006), lijkt het interessant te onderzoeken in hoeverre het transformatief leiderschap van de schoolleider invloed heeft op de mate waarin de leerkrachten zich inzetten voor ouderbetrokkenheid. Om de rol van de schoolleider ten opzichte van het stimuleren van ouderbetrokkenheid te onderzoeken is er binnen het promotieonderzoek van Kartika Yulianti, dat momenteel plaatsvindt in Indonesië, een vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst, de Transformational Leadership for Parent Involvement Questionnaire (TLPIQ), wordt afgenomen bij leerkrachten, waarbij de leerkrachten moeten aangeven in welke mate zij het (on)eens zijn met stellingen over de rol die de schoolleider speelt ten opzichte van ouderbetrokkenheid. De ontwikkelaars van de TLPIQ veronderstellen dat er twee dimensies inzake ouderbetrokkenheid te onderscheiden zijn, namelijk de algemene leiderschap dimensie en de op de individuele leerkracht gerichte leiderschap (persoonlijke) dimensie. De eerste dimensie betreft de rol van de schoolleider in algemene zin, met stellingen zoals: Mijn directeur wordt door de ouders van de leerlingen vertrouwd en gerespecteerd. De tweede dimensie gaat over de rol van de schoolleider op de individuele leerkracht gericht, met stellingen zoals: Mijn directeur ondersteunt mij in de communicatie met ouders over hoe ze hun kind thuis kunnen helpen bij het leren. Binnen het promotieonderzoek van Kartika Yulianti hebben nog geen analyses plaatsgevonden van de data verzameld met behulp van de TLPIQ. Interessant is nu de vraag

wat de kwaliteit van de vragenlijst TLPIQ is, omdat de validiteit en de betrouwbaarheid hiervan nog niet bekend is.

In dit onderzoek zal de validiteit en de betrouwbaarheid worden onderzocht van de vertaalde versie van de TLPIQ, als eerste aanzet voor de validatie van de originele TLPIQ. In het kader van de validering van de Nederlandse versie van de vragenlijst TLPIQ zal er nog een factor worden onderzocht, namelijk het competentie voelen van de leerkrachten in het omgaan met ouders. Deze competentiebeleving lijkt relevant omdat uit onderzoek blijkt dat de dimensies van transformatief leiderschap: Inspirational Motivation en Intellectual Stimulation in verband staan met gevoelens van (on)zekerheid van leerkrachten en activiteiten voor de ontwikkeling van leerkrachten (Geijsel, Sleegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001). Voor het meten van de competentiebeleving is door Denessen, Bakker, Kloppenburg en Kerkhof (2009) een vragenlijst ontwikkeld en gevalideerd met stellingen zoals: Ik weet hoe ik de leerprestaties van het kind met ouders moet bespreken. Met behulp van deze competentievragenlijst is het voor de validatie van de vertaalde versie van de TLPIQ interessant om te onderzoeken of de rol die de schoolleider speelt ten opzichte van het stimuleren van ouderbetrokkenheid in verband staat met de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders.

Voor de validatie van de Nederlandse versie van de vragenlijst TLPIQ is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

- Wat is de validiteit van de Nederlandse versie van de Transformational Leadership for Parent Involvement Questionnaire?

Betreffende de validiteitsvraag kan er onderscheid gemaakt worden in de interne en externe validiteit waarbij de volgende deelvragen van toepassing zijn:

- Valt transformatief schoolleiderschap uiteen in een algemene en een persoonlijke dimensie?
- Draagt de mate van transformatief leiderschap inzake ouderbetrokkenheid bij aan de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders?

En binnen deze deelvraag:

- o In hoeverre hebben de twee dimensies hetzelfde of een ander effect op de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders?

Naast de validiteit zal ook de betrouwbaarheid worden onderzocht. Hierbij hoort de onderzoeksvraag:

- Wat is de betrouwbaarheid van de Nederlandse versie van de Transformational Leadership for Parent Involvement Questionnaire?

Zoals al eerder is besproken bestaat de TLPIQ uit twee onderdelen, namelijk algemene stellingen en persoonlijke stellingen. Met betrekking tot de interne validiteit van de TLPIQ wordt verwacht dat de scores naar twee dimensies verwijzen, namelijk dat de algemene stellingen meer met elkaar correleren dan met de persoonlijke stellingen en andersom.

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Met betrekking tot de externe validiteit wordt gekeken naar de vraag of er een samenhang is tussen transformatief leiderschap en de competentiebeleving van leerkrachten. Anders gezegd: Draagt de mate van transformatief leiderschap inzake ouderbetrokkenheid bij aan de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders? Hier wordt een relatie verwacht tussen de schaalesscores op de TLPIQ en de scores op de competentievragenlijst. Hierbij wordt verwacht dat er sprake zal zijn van significant positieve effecten van leiderschap op de competentiebeleving. Volgens Bass (1990) leidt transformatief leiderschap tot betere ondersteuning en prestaties van werknemers. Daarmee zouden transformatieve schoolleiders dan ook beter in staat zijn om leerkrachten te helpen met het betrekken van ouders, wat vervolgens weer een verhoging van het competentiegevoel kan opleveren. Het verband tussen transformatief leiderschap van de schoolleiders en het competentiegevoel van leerkrachten komt ook naar voren in het onderzoek van Aldridge en Fraser (2016). Er blijkt namelijk een verband te zijn tussen de rol die de schoolleider speelt, namelijk: is de schoolleider aanspreekbaar en ondersteunt de schoolleider de leerkrachten, en hoe de leraar denkt over zijn of haar competenties met betrekking tot het geven van onderwijs (Aldridge & Fraser, 2016). Het verband tussen de dimensies van transformatief leiderschap van de schoolleider en het geloof in de eigen effectiviteit (Sense of Self-Efficacy) van leerkracht is onderzocht door Mehdinezhad en Mansouri (2016). Hieruit bleek een verband te bestaan tussen het transformatief leiderschap van de schoolleider en het geloof in de eigen effectiviteit van de leerkracht, waarbij Idealized Influence en Intellectual Stimulation de mate van het geloof in de eigen effectiviteit konden voorspellen.

Met betrekking tot de deelvraag: hebben de twee dimensies hetzelfde of een ander effect op de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders?, wordt verwacht dat de twee dimensies een ander effect hebben op de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders. Hierbij wordt verwacht dat de persoonlijke dimensie meer invloed heeft op de competentiebeleving van de leerkrachten in het omgaan met ouders dan de algemene dimensie. Dit wordt verwacht omdat het competent voelen te maken heeft persoonlijke beleving van de leerkracht. Vanuit het concept van transformatief leiderschap lijken hierbij de dimensies Individualized Consideration en Intellectual Stimulation te passen, waarbij een transformatieve leider oog heeft voor de behoeften van ieder individu en stimuleert om creatief te zijn in het verzinnen van nieuwe ideeën en oplossingen (Bass & Riggio, 2006). Deze individuele benadering sluit aan op de persoonlijke beleving van de competenties, daar waar de algemene dimensie meer raakvlakken lijkt hebben met Idealized Influence, waarbij het zijn van een rolmodel door de schoolleider een grote rol speelt.

Met betrekking tot de betrouwbaarheid wordt verwacht dat de scores op de TLPIQ, een hoge correlatie laten zien tussen de items binnen de twee dimensies van transformatief leiderschap voor ouderbetrokkenheid.

Indien de resultaten uitwijzen dat de vragenlijst valide en betrouwbaar is kan dit meer inzicht bieden in de rol die de schoolleider speelt met betrekking tot ouderbetrokkenheid en de basis vormen voor verbeteringen op dit gebied. Schoolleiders krijgen met behulp van de vragenlijst een duidelijk

beeld van waar er nog ruimte is voor verbetering met als doel de kwaliteit van de school te optimaliseren.

### **Methode**

#### **Participanten**

De participanten waren leerkrachten van het basisonderwijs die lesgaven in één of meerdere groepen variërend van groep 1 tot en met groep 8. De werving van scholen is gestart door 14 steden binnen Zuid-Holland aselekt te selecteren, waarna er contact is opgenomen met in totaal 145 basisscholen. Aan deze scholen is een e-mail gestuurd waarin zij werden uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek door middel van het invullen van een vragenlijst. Scholen konden zich aanmelden of afmelden voor het onderzoek. Indien er geen respons kwam op de e-mail, is er telefonisch contact opgenomen. De uiteindelijk verkregen data van dit onderzoek zijn afkomstig van 10 verschillende scholen en zijn verzameld in het schooljaar 2016/2017. Doordat één van de gecontacteerde scholen uit de regio Zuid-Holland was aangesloten bij een stichting met meerdere scholen verspreid over heel Nederland, hebben van deze stichting ook scholen deelgenomen die niet waren gevestigd in Zuid-Holland. Deze scholen waren gevestigd in de regio's Noord-Holland, Utrecht en Flevoland.

Van alle scholen hebben in totaal 59 leerkrachten deelgenomen aan het onderzoek. Hun leeftijd varieerde van 22 jaar tot 65 jaar ( $M = 42.76$   $SD = 12.72$ ). Van de 59 leerkrachten bestond 15.3% uit mannen ( $N = 9$ ) en 84.7% uit vrouwen ( $N = 50$ ). Van de 59 leerkrachten hebben twee leerkrachten geen antwoord gegeven op de vraag op welke basisschool zij werkzaam waren. In Tabel 1 zijn de beschrijvende gegevens van de 59 leerkrachten weergegeven.



## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Tabel 1

*De beschrijvende gegevens van de 59 leerkrachten betreffende school, geslacht, hoogst genoten opleiding, een taak m.b.t. ouderbetrokkenheid, extra taken/verantwoordelijkheden in het algemeen, groepen waarin lesgegeven wordt, en het aantal jaren leservaring in het basisonderwijs.*

Scholen	Aantal (N)	Percentage (%)
Basisschool 1	6	10.2%
Basisschool 2	8	13.6%
Basisschool 3	6	10.2%
Basisschool 4	4	6.8%
Basisschool 5	5	8.5%
Basisschool 6	7	11.9%
Basisschool 7	5	8.5%
Basisschool 8	8	13.6%
Basisschool 9	3	5.1%
Basisschool 10	5	8.5%
'Basisschool' <sup>a</sup>	2	3.4%
Geslacht	Aantal (N)	Percentage (%)
Man	9	15.3%
Vrouw	50	84.7%
Hoogst genoten opleiding	Aantal (N)	Percentage (%)
Havo	1	1.7%
MBO	1	1.7%
HBO	49	83.1%
HBO +	11	1.7%
HBO Master	2	3.4%
Master SEN	3	5.1%
WO	2	3.4%
Een taak m.b.t. ouderbetrokkenheid	Aantal (N)	Percentage (%)
Ja	32	54.2%
Nee	27	45.8%
Extra taken/verantwoordelijkheden in het algemeen	Aantal (N)	Percentage (%)
Ja	45	76.3%
Nee	8	16.6%
Missing	6	10.2%
Groepen waarin lesgegeven wordt	Aantal (N)	Percentage (%)
1/2	14	23.7%
3/4/5	20	33.9%
6/7/8	19	32.2%
Combinatie van bovenstaande	6	10.2%
Aantal jaren leservaring in het basisonderwijs	Aantal (N)	Percentage (%)
0 – 5	15	25.4%
6 – 10	5	8.5%
11 – 15	13	22.0%
> 15	26	44.1%

<sup>a</sup> Dit zijn de twee leerkrachten die geen antwoord hebben gegeven op de vraag op welke basisschool zij werkzaam waren.

### **Meetinstrumenten en procedure**

Voor het verzamelen van de data is er gebruik gemaakt van een survey design. De vragenlijst die aan de leerkrachten is aangeboden bestond uit twee gedeelten. Het eerste gedeelte van de vragenlijst ging om stellingen met betrekking tot de rol van de schoolleider betreffende ouderbetrokkenheid en de ondersteuning die de leerkrachten kunnen ervaren van de schoolleider in het omgaan met ouders. Hiervoor is gebruik gemaakt van de vragenlijst ontwikkeld door Kartika Yulianti in het kader van haar promotieonderzoek, namelijk de TLPIQ. Het tweede gedeelte bestond uit stellingen met betrekking tot de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders. Hierbij is er gebruik gemaakt van de vragenlijst afkomstig uit het onderzoek van Denessen et al. (2009).

Om te beschikken over een adequate vragenlijst voor de leerkrachten heeft er eerst een verantwoorde vertaling van de vragenlijst TLPIQ plaatsgevonden. Dit is gerealiseerd door de methode translation-back-translation te gebruiken. Dit hield in dat de vragenlijst eerst van het Engels naar het Nederlands is vertaald. Deze vertaling is voltrokken door een familielid van wie Nederlands de moedertaal is, aangezien uit onderzoek blijkt dat een native speaker van belang is voor de kwaliteit van de vertaling (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000). Daaropvolgend is de vragenlijst vertaald van het Nederlands naar het Engels. Deze vertaling is uitgevoerd door een medestudent, van wie de moedertaal Engels is. Als extra controle heb ikzelf ook de vragenlijst van het Engels naar het Nederlands vertaald. Aangezien de studie die ik volg grotendeels in het Engels is aangeboden, heb ik veel kennis kunnen verwerven van de Engelse taal waardoor ik mijzelf capabel acht om de vertaling te kunnen uitvoeren. Tot slot zijn de gemaakte vertalingen vergeleken met elkaar en de originele vragenlijst, en is de vertaling van de vragenlijst besproken met de begeleider van het onderzoek waarna er enkele aanpassingen in de Nederlandse versie hebben plaatsgevonden.

Het afnemen van de vragenlijst heeft plaatsgevonden via het programma Qualtrics. Naar de schooldirecteuren van de participerende scholen, is een e-mail verstuurd met daarin een link waarmee de leerkrachten de vragenlijst individueel konden invullen. Deze e-mail werd vervolgens door de schooldirecteuren onder de leerkrachten van de desbetreffende school verspreid. Het invullen van deze vragenlijst heeft de leerkrachten ongeveer 10 minuten gekost. In deze vragenlijst is eerst een aantal beschrijvende vragen gesteld (leeftijd, geslacht, hoogst genoten opleiding, op welke school er lesgegeven wordt, aantal jaren ervaring met lesgeven in het primaire onderwijs, of de leraar een specifieke taak met betrekking tot ouderbetrokkenheid binnen de school heeft, en of de leraar naast het lesgeven nog een andere taak/verantwoordelijkheid binnen de school heeft). Vervolgens is de vertaalde versie van de TLPIQ aangeboden. De vragenlijst wordt in Nederland de vragenlijst voor Transformatief Leiderschap voor OuderBetrokkenheid (TLOB), genoemd. Deze vragenlijst bevatte 22 items, verwijzend naar twee vormen van leiderschap. Hiervan bestonden 11 items uit algemene stellingen, die gingen over de rol van de schoolleider met betrekking tot ouderbetrokkenheid in algemene zin. Een voorbeelditem hiervan was: Mijn directeur wordt door de ouders van de leerlingen

vertrouwd en gerespecteerd. De overige 11 items bestonden uit persoonlijke stellingen die gingen over de rol van de schoolleider gericht op de individuele leerkracht. Een voorbeeld item hiervan was: Mijn directeur ondersteunt mij in de communicatie met ouders over hoe ze hun kind thuis kunnen helpen bij het leren. De stellingen konden op een vierpuntsschaal worden beantwoord, van helemaal oneens (score 1) tot helemaal eens (score 4). Er is gekozen voor een vierpuntsschaal omdat in de originele versie van de vragenlijst, de TLPIQ uit het promotieonderzoek van Kartika Yulianti, hiervoor gekozen is en dit onderzoek een validatie van diezelfde vragenlijst betreft. Om zicht te krijgen op de competentiebeleving van de leerkrachten zijn er 18 stellingen voorgelegd met betrekking tot de mate waarin de leerkrachten zichzelf competent achten met betrekking tot de relatie tussen ouders en leerkracht (Denessen et al., 2009). Een voorbeelditem hiervan was: Ik weet hoe ik leerprestaties van het kind met ouders moet bespreken. Deze items konden beantwoord worden op een vierpuntsschaal, van helemaal niet van toepassing (score 1) tot helemaal van toepassing (score 4).

### **Data-analyse**

**Interne validiteit.** De interne validiteit van de TLOB is onderzocht door middel van een principale factoranalyse. Er is nagegaan of er daadwerkelijk sprake was van een onderscheid in de beoogde twee dimensies (algemeen en persoonlijk) en of alle items naar deze twee dimensies verwijzen.

De interne validiteit van de competentievragenlijst is onderzocht door middel van een principale componentenanalyse. Hiervoor is gekozen omdat er werd verwacht dat er geen sprake zou zijn van verschillende dimensies. Deze verwachting kwam voort uit de resultaten van eerder onderzoek van Denessen et al. (2009), waaruit is gebleken dat de vragenlijst bestond uit sterk correlerende items die naar één competentieconcept verwezen. Met behulp van de componentenanalyse is gecontroleerd of de items uit de competentievragenlijst daadwerkelijk naar één dimensie verwezen.

**Betrouwbaarheid.** De betrouwbaarheid van de vragenlijst voor transformatief leiderschap en ouderbetrokkenheid en de competentievragenlijst is onderzocht door voor elke dimensie van de vragenlijsten de Cronbachs alpha-coëfficiënt te berekenen.

**Externe validiteit.** De externe validiteit is onderzocht door middel van een multipole regressieanalyse. Hiermee is onderzocht of de rol die de schoolleider speelt met betrekking tot ouderbetrokkenheid samenhang met de mate waarin leerkrachten zichzelf competent achtten met betrekking tot de relatie tussen ouders en leerkracht. Er is hier een significantieniveau van .05 gehanteerd.

### **Resultaten**

In deze resultatensectie worden de uitkomsten van de analyses omtrent de onderzoeksvragen weergegeven. Naast het analyseren van de vooraf gestelde onderzoeksvragen is gedurende het

onderzoek ook onderzocht of de competentievragenlijst intern valide en betrouwbaar is. De bijbehorende onderzoeksvraag voor de interne validiteit is: Bestaat de competentievragenlijst uit één dimensie? En de bijbehorende onderzoeksvraag voor de betrouwbaarheid is: Wat is de betrouwbaarheid van de competentievragenlijst?

### **Data-inspectie.**

Voorafgaand aan het uitvoeren van de analyses heeft er inspectie van de data plaatsgevonden. We bespreken hier alleen de bijzonderheden. Door een fout in het opnemen van de vragenlijst in de surveyapplicatie Qualtrics (twee items waren tijdelijk per ongeluk niet opgenomen) waren er zes missings op deze twee items. De assumpties voor het uitvoeren van een factoranalyse zijn verder niet gecontroleerd wegens het klein aantal leerkracht ( $N = 59$ ), wat ervoor zorgt dat de controle van de assumpties geen accuraat beeld geeft. Bij het inspecteren van de antwoorden op de competentievragenlijst is ervoor gekozen om één van de leerkrachten uit de analyses te verwijderen wegens een groot afwijkend antwoordpatroon (deze leerkracht scoorde namelijk extreem laag).

### **Interne validiteit.**

**TLOB.** Met betrekking tot de interne validiteit is er gekeken of de TLOB uiteenvalt in een algemene en een persoonlijke dimensie. Dit is onderzocht door middel van een principale factoranalyse met een orthogonale varimax rotatie (in Tabel 2 zijn de geroteerde factorladingen op de twee dimensies zichtbaar). Uit deze analyse bleek dat de vragenlijst in twee dimensies uiteenviel. De Screeplot (Figuur 1) geeft hier een goede illustratie van. Te zien is dat er sprake is van een knik bij factor 3, waaraan een sterke daling vooraf gaat en waarna een gelijkmatige lijn volgt, wat duidt op twee dimensies (Mortelmans & Dehertogh, 2008). De twee dimensies verklaarden samen 43.80% van de variantie. De eerste dimensie was verantwoordelijk voor 28.62%, en de tweede dimensie voor 15.18% van de verklaarde variantie.

Aan de hand van de geroteerde factorladingen (Tabel 2) is er voor elk item gekeken naar de ladingen op de twee factoren. Het doel hiervan was om zicht te krijgen op welke factor elk item het hoogst laadt en of deze items eenduidig naar één dimensie verwijzen. Hieruit bleek dat drie van de items op beide factoren geen hoge lading hadden ( $<.30$ ):

- Mijn directeur raadt me vaak aan om minder tijd te besteden aan het communiceren met ouders en mij te focussen op mijn primaire onderwijstaken
- Mijn directeur hecht veel waarde aan de betrokkenheid van ouders bij beleidsbeslissingen van de school
- Ik praat nooit met de directeur over ouders van mijn leerlingen

Deze items zijn vanwege de lage ladingen op beide factoren niet meegenomen in de verdere analyses. De overige items zijn verdeeld over de twee factoren (zie Tabel 2, waarbij het dikgedrukte cijfer

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

aangeeft op welke factor dat item het hoogst laadt). Deze twee factoren zijn vervolgens verder geïnterpreteerd om zo zicht te krijgen op waarom de items hoog laadden op één van de twee factoren. De geroteerde factorladingen laten zien dat er zowel algemene stellingen (de cursieve items in Tabel 2) als persoonlijke stellingen (de niet-cursieve items in Tabel 2) hoog laadden op beide factoren. Factor 1 is geconstrueerd op basis van vijf algemene stellingen en acht persoonlijke stellingen, en factor 2 is geconstrueerd op basis van vijf algemene stellingen en één persoonlijke stelling. Dit betekent dat er geen sprake is van een algemene en persoonlijke dimensie.

Vervolgens is er gekeken wat de overeenkomst is tussen de items die betrekking hebben op factor 1 en de items die betrekking hebben op factor 2. De eerste factor heeft meer betrekking op gebeurtenissen die zich ‘buiten het zicht van de ouders’ en dus ‘intern’ afspelen. Een aantal voorbeelditems hiervan is:

- Mijn directeur stimuleert mij om na te denken over hoe ik de samenwerking met de ouders kan verbeteren
- Mijn directeur ondersteunt mij in de communicatie met ouders over hoe ze hun kind thuis kunnen helpen bij het leren
- Als ik een probleem heb met een ouder, dan weet ik dat ik altijd op de steun van mijn directeur kan rekenen.

De tweede factor meer betrekking heeft op gebeurtenissen die gaan over de ‘zichtbaarheid’ en zich dus ‘extern’ afspelen. Een aantal voorbeelditems hiervan is:

- Mijn directeur wordt door de ouders van de leerlingen vertrouwd en gerespecteerd
- Mijn directeur is zichtbaar voor ouders als zij op school komen
- Veel ouders kennen de directeur niet (negatief)

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

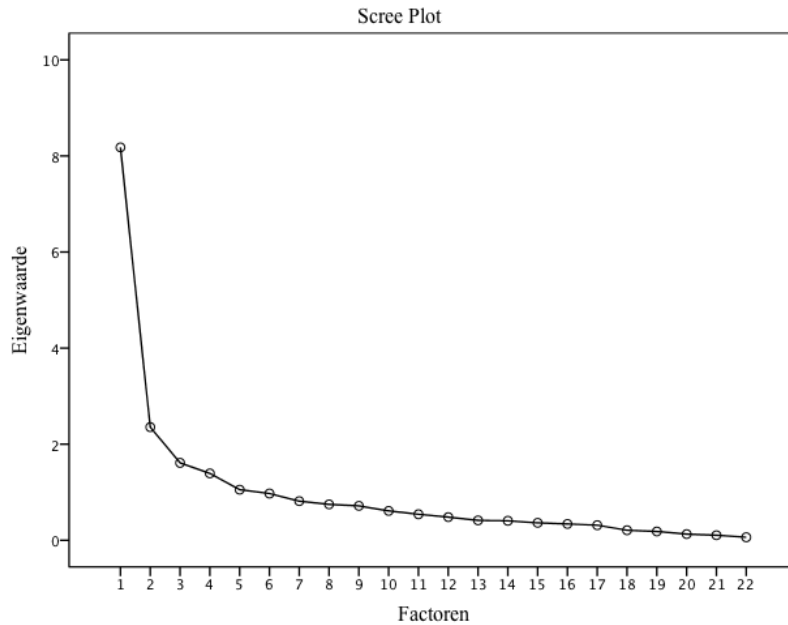
Tabel 2

De geroteerde factorladingen op de twee dimensies conform de volgorde van TLOB vragenlijst

Items TLOB	Factor		h <sup>2</sup>
	1	2	
<i>Mijn directeur neemt het initiatief om bijeenkomsten voor ouders op school te organiseren (bijvoorbeeld informatie-avonden of festiviteiten)</i>	<b>.47</b>	.23	.27
<i>Mijn directeur geeft niet veel om de ouders van de leerlingen</i>	-.31	<b>-.53</b>	.37
<i>Mijn directeur heeft een duidelijke visie op de samenwerking tussen ouders en leraren om het leren van kinderen, thuis en op school, te ondersteunen</i>	<b>.51</b>	.15	.28
Mijn directeur stimuleert mij om na te denken over hoe ik de samenwerking met de ouders kan verbeteren	<b>.72</b>	.04	.52
Mijn directeur ondersteunt mij in de communicatie met ouders over hoe ze hun kind thuis kunnen helpen bij het leren	<b>.76</b>	.08	.58
<i>Mijn directeur wordt door de ouders van de leerlingen vertrouwd en gerespecteerd</i>	.28	<b>.67</b>	.53
<i>Mijn directeur doet veel moeite om ouders te bereiken</i>	<b>.69</b>	.33	.59
Als ik een probleem heb met een ouder, dan weet ik dat ik altijd op de steun van mijn directeur kan rekenen	<b>.70</b>	.42	.67
Mijn directeur raadt me vaak aan om minder tijd te besteden aan het communiceren met ouders en mij te focussen op mijn primaire onderwijstaken	<u>-.04<sup>a</sup></u>	<u>-.15<sup>a</sup></u>	.02
<i>Ik ben trots op de manier waarop mijn directeur ouders betreft bij de school</i>	<b>.75</b>	.30	.65
<i>Mijn directeur hecht veel waarde aan de betrokkenheid van ouders bij beleidsbeslissingen van de school</i>	<u>.22<sup>a</sup></u>	<u>.14<sup>a</sup></u>	.07
Mijn directeur stimuleert mij om na te denken over nieuwe manieren om ouders te betrekken	<b>.80</b>	.06	.64
De manier waarop mijn directeur met ouders communiceert is voor mij een inspirerend voorbeeld	<b>.66</b>	.34	.56
<i>Mijn directeur stimuleert leraren om ouders te betrekken bij het onderwijs van hun leerlingen</i>	<b>.76</b>	.12	.59
<i>Mijn directeur is zichtbaar voor ouders als zij op school komen</i>	.13	<b>.60</b>	.38
Mijn directeur kent mijn sterke en zwakke punten in mijn relatie met ouders	<b>.49</b>	.13	.25
Mijn directeur helpt mij als ik problemen heb met de ouders van een leerling	<b>.75</b>	.42	.74
<i>Mijn directeur draagt bij aan een schoolklimaat waarin alle ouders zich welkom voelen</i>	.38	<b>.62</b>	.53
<i>Veel ouders kennen de directeur niet</i>	.14	<b>-.88</b>	.80
Ik praat nooit met de directeur over ouders van mijn leerlingen	<u>-.21<sup>a</sup></u>	<u>-.05<sup>a</sup></u>	.05
Mijn directeur is trots op mij om de manier waarop ik ouders betrek bij het onderwijs van hun kinderen	<b>.53</b>	.14	.30
Mijn directeur stimuleert mij om ouders als vrijwilligers te betrekken bij klas- of schoolactiviteiten (bijvoorbeeld lezen, schoolreisjes of sportdagen)	.15	<b>.49</b>	.26
Percentage verklaarde variantie	28.62%	15.18%	43.80%

<sup>a</sup> De onderstreepte getallen geven aan dat het item op geen van beide factoren een hoge lading heeft (>.30).

*Notitie.* De cursieve stellingen zijn de algemene stellingen, de niet-cursieve stellingen zijn de persoonlijke stellingen.



Figuur 1. Screeplot van de eigenwaarde van de factoranalyse van de TLOB

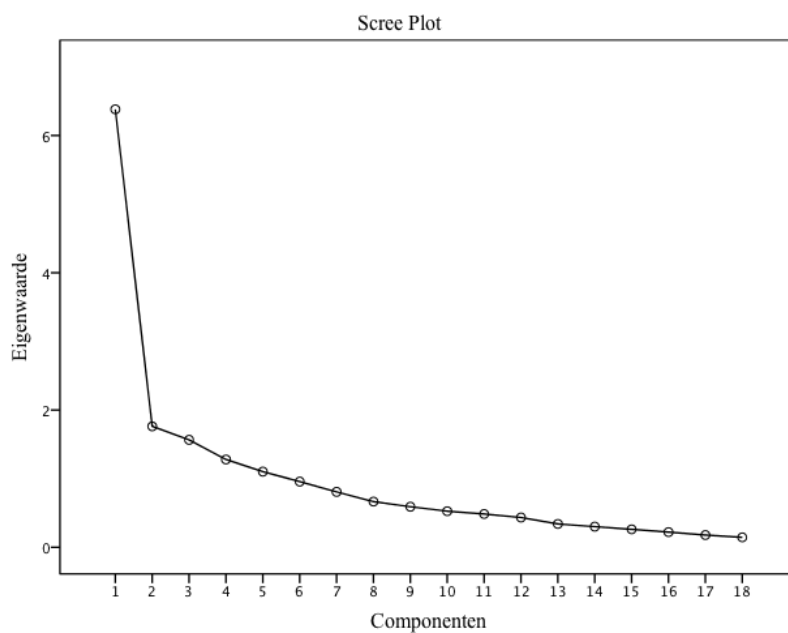
**Competentievragenlijst.** De vragenlijst met betrekking tot de competentiebeleving is in eerder onderzoek gevalideerd (Denessen et al., 2009). In dat onderzoek bleek dat er sprake was van één dimensie. Ter controle van deze dimensionaliteit is een principale componentenanalyse uitgevoerd. In de Screeplot (Figuur 2) is te zien dat er ook in dit onderzoek sprake was van één dimensie, aangezien er maar één component voor de knik zit. Deze component verklaarde 35.45% van de variantie (Tabel 3). Alle items laten een hoge lading zien ( $> .30$ ), behalve: Ik weet hoe ik met ouders uit andere culturen om moet gaan.

# TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Tabel 3

*De componentladingen van de competentievragenlijst conform de volgorde van de competentievragenlijst*

Items competentievragenlijst	Component	
	1	h <sup>2</sup>
Ik weet hoe ik met ouders uit andere culturen om moet gaan	.14	.02
Ik weet hoe ik 10minuten gesprekken moet voeren	.64	.41
Ik weet hoe ik een groepsbijeenkomst met ouders moet leiden	.61	.37
Ik weet hoe ik met boze ouders moet omgaan	.65	.42
Ik kan omgaan met ouders uit alle sociale milieus	.57	.33
Ik weet hoe ik een slecht-nieuwsgesprek met ouders moet voeren	.68	.46
Ik weet hoe ik leerprestaties van het kind met ouders moet bespreken	.74	.54
Ik kan ouders advies geven over opvoeding	.39	.15
Ik weet hoe ik ouders om informatie kan vragen over hun kind	.73	.53
Ik kan ouders stimuleren om hun kind thuis te helpen met lezen	.61	.37
Ik weet hoe ik ouders het beste kan vragen om te helpen op school bij bijvoorbeeld een schoolreisje	.60	.35
Ik weet hoe ik de thuissituatie van het kind met ouders kan bespreken	.67	.45
Ik weet hoe ik ouders om advies kan vragen over de omgang met hun kind	.67	.45
Ik weet hoe ik moet handelen als ik door ouders agressief benaderd word	.40	.16
Ik kan met ouders samenwerken in een Medezeggenschapsraad	.45	.20
Ik kan goed naar ouders luisteren als ze met een probleem komen	.71	.51
Ik weet hoe ik een informatiebrief voor ouders moet opstellen	.45	.20
Ik weet hoe ik moet rapporteren over de vaardigheden en het welbevinden van het kind	.68	.46
% Verklaarde variantie	35.45%	35.45%



Figuur 2. Screeplot van de eigenwaarde van de componentenanalyse van de competentievragenlijst



### **Betrouwbaarheid**

Naar aanleiding van het onderzoeken van de interne validiteit is de TLOB opgesplitst in twee dimensies, namelijk: intern en extern leiderschap. Voor de betrouwbaarheid zijn deze twee dimensies van de TLOB, en de competentievragenlijst onderzocht. Dit is onderzocht door voor alle drie de schalen de Cronbachs alpha-coëfficiënt te berekenen.

#### **TLOB**

*Intern leiderschap.* Factor 1 met betrekking tot de stellingen die gingen over het intern leiderschap, bestaande onder andere uit de visie, het stimuleren en ondersteunen van leerkrachten, bestond uit 13 items. De Cronbachs alpha-coëfficiënt van factor 1 was .93<sup>1</sup>. Deze hoge Cronbachs alpha-coëfficiënt betekende dat deze schaal als zeer betrouwbaar kon worden aangemerkt.

*Extern leiderschap.* Factor 2 met betrekking tot de stellingen die gingen over het extern leiderschap, bestaande onder andere uit het respecteren van de schoolleider door ouders en zichtbaarheid van de schoolleider, bestond uit zes items. De Cronbachs alpha-coëfficiënt van factor 2 was .81<sup>2</sup>. Ook hier is sprake van een hoge Cronbachs alpha-coëfficiënt, wat betekende dat ook deze schaal als zeer betrouwbaar kon worden aangemerkt.

**Competentievragenlijst.** De competentievragenlijst bestond uit 18 stellingen met betrekking tot de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders. De Cronbachs alpha-coëfficiënt van de scores op de competentievragenlijst was .87<sup>3</sup>. Ook hier is sprake van een hoge Cronbachs alpha-coëfficiënt, wat betekende dat ook de competentievragenlijst kon worden aangemerkt als zeer betrouwbaar.

### **Constructie van de variabelen en inspectie van de gemiddelde scores op deze variabelen.**

Naar aanleiding van de nieuw gevonden schalen en de hierbij gevonden hoge betrouwbaarheid hebben de verdere analyses plaatsgevonden met de geconstrueerde schalen intern leiderschap en extern leiderschap. Ondanks het onderscheid in intern en extern leiderschap was er wel sprake van een samenhang tussen deze twee (zie Tabel 4). Indien schoolleiders een hoge mate van intern leiderschap lieten zien, lieten zij ook vaak een hoge mate van extern leiderschap zien,  $r = .49, p < .01$ .

---

<sup>1</sup> Van de 59 participanten hebben zeven participanten één van deze 13 items niet beantwoord. Dit betekent dat de Cronbachs alpha-coëfficiënt uiteindelijk berekend is op basis van 52 participanten

<sup>2</sup> Van de 59 participanten heeft één participant één van deze zes items niet beantwoord. Dit betekent dat de Cronbachs alpha-coëfficiënt uiteindelijk berekend is op basis van 58 participanten.

<sup>3</sup> Van de 59 participanten heeft één participant één van deze 18 items niet beantwoord. Dit betekent dat de Cronbachs alpha-coëfficiënt uiteindelijk berekend is op basis van 58 participanten.

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Tabel 4

*Correlaties tussen intern leiderschap, extern leiderschap en competenties (N = 59)*

		Leiderschap intern	Leiderschap extern	Competenties
Leiderschap intern	Pearson Correlatie	1		
Leiderschap extern	Pearson Correlatie	.49	1	
	<i>p</i> -waarde	.000		
Competenties	Pearson Correlatie	.16	.03	1
	<i>p</i> -waarde	.23	.828	

In Tabel 5 zijn de beschrijvende gegevens opgenomen. Hierin is te zien dat de leerkrachten gemiddeld genomen zowel op intern ( $M = 3.11$ ) als op extern ( $M = 3.39$ ) leiderschap hun schoolleiders hoog beoordeelden. Ook beoordeelden zij zichzelf gemiddeld genomen met een hoog gevoel van competent zijn in het omgaan met ouders ( $M = 3.12$ ).

Tabel 5

Beschrijvende gegevens van de gemiddelde scores op intern leiderschap, extern leiderschap en competenties.

	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	Standaard afwijking
Leiderschap intern	59	1.46	3.92	3.11	0.42
Leiderschap extern	59	2.33	4.00	3.39	0.41
Competenties	59	2.53	3.94	3.12	0.35

Uit de analyse bleek dat leerkrachten extern leiderschap ( $M = 3.39$ ,  $SD = 0.41$ ) hoger beoordeelde dan intern leiderschap ( $M = 3.11$ ,  $SD = 0.41$ ),  $t(58) = -5.11$ ,  $p < .01$ . Dat betekent dat leerkrachten hun schoolleider meer als een zichtbaar persoon en vertegenwoordiger van de school beoordeelden dan iemand die hun stimuleert en ondersteunt.

Het aantal leerkrachten is in dit onderzoek te klein om statistisch te onderzoeken of er mogelijk verschillen zijn op de scores op intern leiderschap, extern leiderschap en competenties zodra verschillende groepen werden onderscheiden, zoals: scholen, hoogst genoten opleiding en groepen waarin lesgegeven wordt. Wel is hieronder een beschrijvende tabel opgenomen, waarmee de gemiddelde scores zijn geïnspecteerd (zie Tabel 6).

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Tabel 6

*De gemiddelde scores op intern leiderschap, extern leiderschap en competenties: betreffende de verschillende groepen*

Scholen	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
Basisschool 1	6	3.12	3.50	3.31
Basisschool 2	8	3.15	3.54	3.07
Basisschool 3	6	2.94	3.28	2.91
Basisschool 4	4	2.85	3.00	3.35
Basisschool 5	5	3.40	3.60	3.27
Basisschool 6	7	3.09	3.62	3.21
Basisschool 7	5	3.02	3.10	3.21
Basisschool 8	8	3.38	3.23	2.91
Basisschool 9	3	3.26	3.22	3.30
Basisschool 10	5	2.77	3.57	2.81
'Basisschool' <sup>a</sup>	2	3.12	3.42	3.31
Geslacht	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
Man	9	3.15	3.35	2.89
Vrouw	50	3.10	3.40	3.16
Hoogst genoten opleiding	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
Havo	1	3.00	3.33	2.53
MBO	1	2.85	2.67	2.83
HBO	49	3.12	3.40	3.11
HBO +	1	2.69	3.67	2.94
HBO Master	2	3.00	3.25	3.31
Master SEN	3	3.51	3.33	3.54
WO	2	2.69	3.75	2.92
Een taak m.b.t. ouderbetrokkenheid	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
Ja	32	3.08	3.29	3.09
Nee	27	3.15	3.51	3.15
Extra taken/verantwoordelijkheden in het algemeen	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
Ja	45	3.17	3.41	3.13
Nee	8	2.89	3.38	3.20
Missing	6			
Groepen waarin lesgegeven wordt	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
1/2	14	3.00	3.38	3.19
3/4/5	20	3.11	3.44	3.09
6/7/8	19	3.14	3.32	3.11
Combinatie van bovenstaande	6	3.27	3.47	3.04
Aantal jaren leservaring in het basisonderwijs	Aantal (N)	Intern leiderschap	Extern leiderschap	Competenties
0 – 5	15	3.09	3.53	2.89
6 – 10	5	2.94	3.20	3.23
11 – 15	13	3.28	3.46	3.20
> 15	26	3.07	3.31	3.18

<sup>a</sup> Dit zijn de twee leerkrachten die geen antwoord hebben gegeven op de vraag op welke basisschool zij werkzaam waren.

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

Bij de inspectie vielen basisschool 4 en basisschool 5 op. Basisschool 4 viel op omdat deze basisschool relatief laag scoorde op zowel intern als extern leiderschap, maar relatief hoog scoorde op de competentiebeleving. Na verdere inspectie bleek dat basisschool 4 als enige school geen leerkrachten in het team had die vielen in de categorie 0 tot 6 jaar leservaring in het basisonderwijs (8, 12, 22 en 24 jaar). De andere opvallende basisschool was basisschool 5. Deze basisschool scoorde relatief hoog op zowel intern als extern leiderschap en licht bovengemiddeld op competentiebeleving. Na verdere inspectie bleek dat op deze basisschool twee leerkrachten (van de drie in totaal) in bezit waren van een Master SEN diploma (Special Educational Needs). Deze master richt zich op het omgaan met leerlingen met speciale behoeften in het onderwijs, zoals autisme en ADHD.

Ook de mannen en vrouwen zijn met elkaar vergeleken. Er zijn geen verschillen naar voren gekomen in de beoordeling van intern en extern leiderschap tussen de mannen en vrouwen. Bij de competentiebeleving is zichtbaar dat de mannen zichzelf iets minder competent achtten dan de vrouwen.

Wat betreft de hoogst genoten opleiding was te zien dat de leerkracht die een havo-diploma in het bezit had, zich ook veruit het minst competent voelde. In grote lijnen kan gesteld worden dat naarmate het opleidingsniveau hoger was, het competent voelen ook hoger was. Enkel het WO-niveau wijkt hier ver van af. De leerkrachten met een WO-diploma voelden zich duidelijk minder competent dan degenen met een HBO-master.

De leerkrachten met en zonder een taak met betrekking tot ouderbetrokkenheid zijn vergeleken. Hieruit kwam naar voren dat beide groepen het intern leiderschap ongeveer gelijkwaardig beoordeelden. Ook het extern leiderschap en de competentiebeleving werden door beide groepen ongeveer gelijkwaardig beoordeeld.

Gekeken naar de leerkrachten met extra taken/verantwoordelijkheden in het algemeen bleek dat de leerkrachten met dergelijke taken het interne leiderschap hoger beoordeelden dan leerkrachten zonder een taak. Wat betreft het externe leiderschap beoordeelden de leerkrachten met en zonder taak ongeveer gelijkwaardig. Ditzelfde gold voor de competenties.

De groepen waaraan de leerkrachten lesgeven leek niet in relatie te staan met intern leiderschap, extern leiderschap of competenties. Binnen al de categorieën van groepen waarin lesgegeven werd, werd er ongeveer gelijk gescoord.

Tot slot het aantal jaren leservaring in het basisonderwijs. Bij beginnende leerkrachten (0 tot 6 jaar ervaring), werd zichtbaar dat zij zichzelf in mindere mate competent achtten. In de opvolgende periode is zichtbaar dat de leerkrachten met 6 tot 11 jaar ervaring het intern leiderschap als minder goed beoordeelden dan de overige categorieën leservaring.

**Externe validiteit**

De externe validiteit is onderzocht door middel van een multiële lineaire regressieanalyse. Er is nagegaan in hoeverre het competent voelen van de leerkrachten wordt voorspeld door intern leiderschap en extern leiderschap.

Uit de analyse bleek dat 2.9% van de variantie werd verklaard door het model ( $R^2 = .03$ ). Er bleek geen significant effect van intern en extern leiderschap op het competent voelen van leerkrachten in het omgaan met ouders ( $F(2, 56) = 0.83, p = .441$ ) (Tabel 7). Dat betekende dat het competent voelen van de leerkrachten niet werd voorspeld door intern en extern leiderschap samen. Ook bleken de unieke regressiegewichten van de twee dimensies, intern en extern leiderschap, geen verband te houden met het competent voelen van de leerkrachten in het omgaan met ouders ( $b_{\text{leiderschapintern}} = 0.16, b_{\text{leiderschapextern}} = -0.06$ ).

Tabel 7

*Regressie-analysetabel intern leiderschap, extern leiderschap en competenties*

	Ongestandaardiseerde		Gestandaardiseerde	<i>t</i>	<i>p</i>
	Coefficienten		Coefficienten		
	<i>b</i>	Standaardfout	(Beta)		
Compleet model					
(Constante)	2.81	0.42		6.63	.000
Leiderschap intern	0.16	0.13	0.19	1.27	.209
Leiderschap extern	-0.06	0.13	-0.07	-0.43	.667

**Discussie**

Het doel van dit onderzoek was het valideren van de Nederlandse versie van de vragenlijst TLPIQ. De TLPIQ is ontwikkeld in verband met het promotieonderzoek van Kartika Yulianti, om de rol van de schoolleider in het stimuleren van ouderbetrokkenheid te onderzoeken. Een valide en betrouwbare vragenlijst is relevant omdat uit voorgaand onderzoek is gebleken dat ouderbetrokkenheid positief gerelateerd is aan leerprestaties van leerlingen op de basisschool (Englund et al., 2004; Jeynes, 2005; Kim & Hill, 2015). Een adequate vragenlijst als instrument waarmee onderzocht kan worden in welke mate de schoolleider transformatief leiderschap met betrekking tot ouderbetrokkenheid vertoont zou inzicht kunnen bieden in de rol die de schoolleider speelt met betrekking tot ouderbetrokkenheid en een basis kunnen vormen voor verbeteringen in de schoolpraktijk.

De volgende hoofdvragen hier besproken: Wat is de validiteit van de Nederlandse versie van de Transformational Leadership for Parent Involvement Questionnaire? En: Wat is de betrouwbaarheid van de Nederlandse versie van de Transformational Leadership for Parent

Involvement Questionnaire?. Hierbij zal er antwoord worden gegeven op de vooraf gestelde onderzoeksvragen en de onderzoeksvragen die gedurende het onderzoek zijn ontstaan. De onderzoeksvragen worden in de onderstaande volgorde besproken:

- Valt transformatief schoolleiderschap uiteen in een algemene en een persoonlijke dimensie?
- Wat is de betrouwbaarheid van de Nederlandse versie van de Transformational Leadership for Parent Involvement Questionnaire?
- Bestaat de competentievragenlijst uit één dimensie?
- Wat is de betrouwbaarheid van de competentievragenlijst?
- Draagt de mate van transformatief leiderschap inzake ouderbetrokkenheid bij aan de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders?
  - o In hoeverre hebben de twee dimensies hetzelfde of een ander effect op de competentiebeleving van leerkrachten in het omgaan met ouders?

Uit de resultaten bleek dat de Nederlandse versie van de TLPIQ niet uiteen viel in een algemene en een persoonlijke dimensie. Er waren wel twee andere dimensies te onderscheiden, namelijk intern en extern leiderschap. Het interne leiderschap ging om wat de schoolleider intern verrichtte. Dit had betrekking op de visie en het stimuleren en ondersteunen van leerkrachten. Het externe leiderschap had meer betrekking op de zichtbaarheid van de schoolleider, onder andere het respecteren van de schoolleider door ouders en wat de schoolleider uitstraalt naar buiten. Kijkend naar de betrouwbaarheid konden deze nieuwe geconstrueerde schalen beiden als zeer betrouwbaar worden aangemerkt.

De competentievragenlijst bleek ook in dit onderzoek uit één dimensie te bestaan, consistent met de al eerder vastgestelde validiteit door Denessen et al. (2009). Enkel het item: Ik weet hoe ik met ouders uit andere culturen om moet gaan, liet een afwijkend patroon zien waarin het item niet geheel aansloot bij het achterliggende construct. De verklaring hiervoor is niet direct duidelijk. Wellicht speelt het volgorde effect, aangezien dit item als eerste vraag gesteld werd. Tot een andere mogelijkheid behoort het feit dat vier van de 10 scholen in dit onderzoek behoorden tot een stichting met een specifiek culturele achtergrond, wat in relatie zou kunnen staan met de beantwoording van deze cultuurgerichte vraag. Kijkend naar de betrouwbaarheid bleek de competentievragenlijst zeer betrouwbaar te zijn.

Uit de regressieanalyse, om te onderzoeken of de mate van transformatief leiderschap met betrekking tot ouderbetrokkenheid bijdraagt aan de competentiebeleving van leerkrachten, bleek dat er geen significant effect was. Dit betekent dat het competent voelen van de leerkrachten niet werd voorspeld door intern en extern leiderschap. Dit onderzoek heeft hierdoor niet kunnen aantonen dat de vragenlijst extern valide is. Dit was tegen de verwachting in omdat uit voorgaande onderzoeken verbanden zijn gebleken tussen de rol die de schoolleider speelt en het competent voelen van leerkrachten (Aldridge & Fraser, 2016; Geijsel et al., 2001; Mehdinezhad & Mansouri, 2016).

Uit deze inspectie van de gemiddelde scores op intern leiderschap, extern leiderschap en de competentiebeleving van de verschillende groepen (bijvoorbeeld de scholen) zijn de volgende observaties naar voren gekomen:

Bij beoordeling van intern leiderschap door de leerkrachten spelen extra taken en leservaring mogelijk een rol. De leerkrachten met extra taken/verantwoordelijkheden in het algemeen beoordeelden het intern leiderschap positiever dan leerkrachten zonder een taak. Wellicht ervaren deze leerkrachten meer leiderschap doordat ze meer contact hebben met de schoolleider en meer vertrouwd raken met visie en taken van de schoolleider. De leerkrachten met 6 tot 11 jaar leservaring beoordeelden intern leiderschap minder positief dan de overige categorieën leservaring. Een verklaring ligt mogelijk erin dat beginnende leerkrachten noodzakelijkerwijs vooral bezig zijn met het vak van leerkracht onder de knie te krijgen en de leerkrachten met meer dan 10 jaar basisschool ervaring een loopbaanbeslissing hebben genomen om basisschoolleerkracht te zijn. De leerkrachten met 6 tot 11 jaar leservaring hebben wellicht meer ruimte en interesse om de gang van zaken binnen de basisschool kritisch onder de loep te nemen.

Bij beoordeling van zowel intern leiderschap als extern leiderschap door de leerkrachten speelt de opleiding mogelijk een rol. Zowel intern leiderschap als extern leiderschap werden hoog beoordeeld bij de basisschool waar twee van de drie leerkrachten in het bezit waren van het Master SEN diploma. Het zorgdragen voor goede opleiding en de professionele ontwikkeling van leerkrachten, lijkt te worden ervaren als ondersteunend voor de leerkracht en goed voor de uitstraling van de school.

De competentiebeleving van de leerkrachten lijkt in verband te staan met het opleidingsniveau en het aantal jaar leservaring. Er kan verondersteld worden dat naarmate het opleidingsniveau hoger was de leerkracht zich ook competentier voelde. Uitzondering hierop is het WO-niveau, mogelijk sloot de gerichtheid van de WO-opleiding niet aan op het vak van basisschool leerkracht. Ook het aantal jaren leservaring in het basisonderwijs leek hier van belang, waarbij beginnende leerkrachten zichzelf in mindere mate competent achten.

In de combinatie van intern leiderschap, extern leiderschap en de competentiebeleving spelen mogelijk de professionele achtergrond van de schoolleider en het aantal jaar leservaring van de leerkrachten een rol bij de beoordeling van leiderschap door de leerkrachten. Bij de enige basisschool met alleen leerkrachten met meer dan 5 jaar leservaring lag de competentiebeleving hoog en werden intern leiderschap en extern leiderschap laag beoordeeld.

### **Beperkingen van het onderzoek**

Beperkend aan het huidige onderzoek is dat de resultaten zijn gebaseerd op 59 leerkrachten. Voor een volledig statistisch onderzoek is dit niet voldoende om alle analyses statistisch adequaat uit te voeren. Er dient voorzichtigheid geboden te worden met betrekking tot de gevonden resultaten.

Daarnaast behoren van de in totaal 10 deelnemende scholen, vier scholen tot dezelfde stichting. Deze vier scholen hebben hun cultuur gemeenschappelijk. Het verhoudingsgewijs grote

aantal scholen van deze stichting kan gezorgd hebben voor bepaalde patronen in de beantwoording van de afgenomen vragenlijst.

### **Implicaties en aanbevelingen voor onderzoek en praktijk**

Met betrekking tot toekomstig onderzoek kwamen naar aanleiding van het gedane onderzoek een aantal toevoegingen naar boven die interessant zouden kunnen zijn voor de optimalisatie van de vragenlijst. De eerste toevoeging heeft betrekking op de hoogst genoten opleiding. Op dit moment werd alleen duidelijk wat het niveau van de opleiding was, hierdoor werd het niet duidelijk of deze opleiding gerelateerd was aan het docentschap. Het vragen of de opleiding gerelateerd was aan het docentschap, bijvoorbeeld een academische PABO, kan hier meer inzichten opleveren. De tweede en derde toevoeging hebben betrekking op de schoolleider. Meer inzicht zou kunnen worden verkregen door de schoolleider ook om beschrijvende gegevens te vragen. Uit het huidige onderzoek leek specifiek interessant om te weten hoe lang de schoolleider al als schoolleider fungeert op de school én hoeveel jaar ervaring de schoolleider heeft in deze functie.

Daarnaast is er verder gereflecteerd op de uitkomsten van de validatie. Binnen dit onderzoek is de validatie van de Nederlandse versie van de TLPIQ gestart met de verwachting dat de dimensies algemeen en persoonlijk valide bevonden zouden worden. Het idee daarachter was dat het gedrag van de schoolleider uiteenvalt in aan collectief gerichte acties en in acties gericht op de individuele leerkracht. Deze dimensies werden verondersteld in het promotieonderzoek van Kartika Yulianti, waarbij de stellingen zijn gebaseerd op het concept van transformatief leiderschap vanuit Bass (1990). Uit de validatie blijken andere dimensies, namelijk intern en extern leiderschap. De nieuwe dimensie intern leiderschap lijkt gebaseerd te zijn op het concept van transformatief leiderschap vanuit Bass en Riggio (2006). De stellingen met betrekking tot het intern leiderschap kunnen namelijk gerelateerd worden aan de 4 dimensies van transformatief leiderschap van Bass en Riggio (2006). Voorbeelden hiervan zijn:

- Idealized Influence: Ik ben trots op de manier waarop mijn directeur ouders betreft bij de school
- Inspirational Motivation: Mijn directeur heeft een duidelijke visie op de samenwerking tussen ouders en leraren om het leren van kinderen, thuis en op school, te ondersteunen
- Intellectual Stimulation: Mijn directeur stimuleert mij om na te denken over nieuwe manieren om ouders te betrekken
- Individualized Consideration: Mijn directeur kent mijn sterke en zwakke punten in mijn relatie met ouders

In tegenstelling tot intern leiderschap lijkt extern leiderschap geen basis te vinden in het concept van transformatief leiderschap zoals Bass en Riggio (2006) dit hebben omschreven. Deze dimensie gaat over de zichtbaarheid van de schoolleider en nauwelijks over hoe de schoolleider omgaat met zijn of



haar 'volgers'. Deze externe zichtbaarheid lijkt door de leerkrachten wel als een belangrijke taak van de schoolleiders, maar niet als onderdeel van transformatief leiderschap te worden ervaren.

Met betrekking tot toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om het onderzoek nogmaals uit te voeren met een grotere dataset. Hierbij kan met behulp van de aanbevelingen de vragenlijst eerst verder geoptimaliseerd worden. De reflectie op de dimensies van leiderschap geeft daarnaast ook aanzet voor nieuw onderzoek. Om de interpretatie van de concepten intern en extern leiderschap te kunnen ondersteunen zou het interessant kunnen zijn om naast de vragenlijst ook interviews af te nemen bij de leerkrachten en schoolleiders en hiermee gebruik te gaan maken van kwalitatieve onderzoeksmethoden.

Voor de praktijk geven de bevindingen uit dit onderzoek een richting waarmee een schoolleider direct aan de slag kan. De zichtbaarheid van de schoolleider wordt door leerkrachten positief beoordeeld. Deze taak wordt door de schoolleiders al zorgvuldig uitgevoerd, waarbij het van belang is dat dit in stand wordt gehouden. Tegelijkertijd lijkt het erop dat deze zichtbaarheid niet automatisch door de leerkrachten als transformatief leider ter inspiratie voor hun activiteiten inzake ouderbetrokkenheid wordt gezien. Om een positieve invulling van transformatief leiderschap tot stand te brengen is de verbinding tussen de schoolleider en de leerkracht belangrijk. Aanbevelingen voor de schoolleider zijn hierbij: heb oog voor de leerkracht als professional, maak het mogelijk zijn/haar vak zo optimaal mogelijk uit te voeren, inclusief de acties richting ouderbetrokkenheid, en hou rekening met het ervaringsniveau van de leerkracht en de verschillende behoeften die daar uit voortkomen.

Als instrument is het beschikken over een adequate vragenlijst ook belangrijk voor de praktijk. Dit zorgt er namelijk voor dat de schoolleider de vragenlijst in zijn of haar school kan inzetten om een specifiek op de eigen school gericht beeld te kunnen vormen van waar er nog ruimte is voor verbeteringen met als doel de kwaliteit van de school verder te optimaliseren.

## Referenties

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*, 291 –307.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbakkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Geraadpleegd via:  
<http://www.onderwijsdatabank.nl/83737/leraren-en-ouderbetrokkenheid/>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19 – 31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.) [Google Books]. Verkregen via:  
[https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=2WsJSw6wa6cC&oi=fnd&pg=PT6&dq=Bass+Transformational+leadership&ots=I5b\\_fWMNCB&sig=QqtH-btlp\\_dU2qaz1\\_fuPDz3srM#v=onepage&q=Bass%20Transformational%20leadership&f=false](https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=2WsJSw6wa6cC&oi=fnd&pg=PT6&dq=Bass+Transformational+leadership&ots=I5b_fWMNCB&sig=QqtH-btlp_dU2qaz1_fuPDz3srM#v=onepage&q=Bass%20Transformational%20leadership&f=false)
- 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*(24), 3186 – 3191.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L., & Kerkhof, M. (2009). Teacher – parent partnerships: Preservice teacher competences and attitudes during teacher training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education, 3*(1), 29 – 36.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723 – 730.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701 – 712.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 130 – 166.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237 – 269.
- Kim, S., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and student's academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 919 – 934.
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School principals' leadership behaviours and its relation with teachers' sense of self-efficacy. *International Journal of Instruction, 9*(2), 51 – 60.
- Mortelmans, D., & Dehertogh, B. (2008). *Factoranalyse*. Leuven, België: Acco.

## TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP EN OUDERBETROKKENHEID

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145 – 177.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179 – 199.