



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Een onderzoek naar transformationeel leiderschap van teamleiders en regel(druk)percepties van docenten in het voorgezet onderwijs.

Weenink, Sander

Citation

Weenink, S. (2022). *Een onderzoek naar transformationeel leiderschap van teamleiders en regel(druk)percepties van docenten in het voorgezet onderwijs.*

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3279079>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

**Een onderzoek naar transformationeel leiderschap van teamleiders en
regel(druk)percepties van docenten in het voorgezet onderwijs**



Master Management van de Publieke Sector

Msc. track: Strategie, Advisering & Verandermanagement

Universiteit Leiden

Eerste beoordelaar: Mr. dr. G.S.M. Dijkstra

Tweede beoordelaar: Prof dr. F.M. van der Meer

Student: Sander Weenink

Voorwoord

Voor u ligt een onderzoek naar een relatie tussen transformationeel leiderschap van teamleiders en de regel(druk)perceptie van docenten uit het voortgezet onderwijs. Voor dit onderzoek zijn 12 docenten geïnterviewd en 69 geënquêteerd.

In de analyse is gekeken naar welke gedragskenmerken van transformationeel leiderschap een regel(druk)perceptie beïnvloedt. Gedragskenmerken zoals *intellectuele stimulatie* en *uitdragen van een heldere (onderwijs)visie* van de teamleider kunnen via doel-duidelijkheid en communicatie (als tussenvariabelen) een beeld van noodzakelijkheid en effectiviteit achter regels verduidelijken. Dit levert een positieve regelperceptie onder docenten op. Uit de interviews weerklinkt bij bepaalde onderwerpen zelfs een oproep tot meer uniforme regels die consequenter nageleefd worden én dat de teamleider daarin een rol vervult. Daarentegen houdt een negatieve regelperceptie in dat een docent zich belemmerd of gehinderd voelt en dat regels als overbodig of ineffectief bevonden worden. Opmerkelijk is dat sommige regels een nalevingslast opleveren (negatief) of dat er een handhavingsgebrek is en tegelijk het idee overheerst dat deze juist wel effectief en noodzakelijk zijn.

Na het lezen van de analyse komt u uit bij de conclusie, wetenschappelijke discussie en aanbevelingen. Deze aanbevelingen zijn voor het vervolgonderzoek én ook bedoeld voor school/teamleiders die de invloed van hun leiderschap tegen het licht willen houden.

Dankwoord

Al tijdens de bachelor (Economie, Bestuur & Management) is mijn interesse voor regelbeleving in de publieke sector aangewakkerd. Naar mijn idee is het werk in de publieke sector waardevol, maar ervaren we als ‘publiek werker’ terecht of onterecht bureaucratische hobbels op de weg om daadwerkelijk waardevol te kunnen zijn. In het werkveld als docent Duits ontstond mijn nieuwsgierigheid naar hoe leiderschap de regel(druk)perceptie in het voortgezet onderwijs beïnvloedt. Wellicht kan transformationeel leiderschap de hobbels op de weg voor docenten wegnemen.

Gedurende dit proces heb ik veel steun van mijn broer, moeder, vrienden en collega's ervaren en kreeg ik het idee dat het onderzoek waardevol is voor mijn verdere ontwikkeling in het onderwijs. Eveneens gaat mijn dank uit naar de heer Dijkstra voor zijn scriptiebegeleiding en naar de heer van der Meer voor het onderwijs dat ik gevolgd heb. Ook de heer Jef Jacobs kan voor de begeleiding van een scriptie over publieke en sociale waarden als voedingsbodem voor de Duitse revolutie van 1848 niet onvermeld blijven.

Het behalen van beide masters maakt mogelijk dat ik Duits, maar in de toekomst ook het vak maatschappijwetenschappen mag doceren. Niet alleen de opgedane kennis tijdens de studies, maar ook de gesprekken met mijn moeder en broer stimuleren mij om als docent een nieuwe generatie te enthousiasmeren voor waardevol werk in de publieke sector.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Doelstelling	6
1.3 Probleemstelling	8
1.4 Praktische en wetenschappelijke relevantie	9
1.5 Scriptieopbouw	11
2. Theoretisch kader	12
2.1 Leiderschapsstijlen en transformationeel leiderschap: waarom relevant?	12
2.2 Transformationeel leiderschap in het voorgezet onderwijs	13
2.3 Regel(druk)perceptie en discussie	14
2.4 Dimensies en meetschalen van regel(druk)perceptie	15
2.5 Transformationeel leiderschap (TML) in relatie tot interne communicatie	17
2.6 TML in relatie tot doel-duidelijkheid	18
2.7 TML in relatie tot politieke/externe steun	20
2.8 Formulering van hypothesen	21
2.9 Operationalisering	23
2.10 Controlevariabelen	26
3. Methodologie	27
3.1 Type onderzoek en onderzoeksprocedure	27
3.2 Beschrijving van de casus	28
3.3 Methoden van dataverzameling	29
3.6 Betrouwbaarheid & validiteit	30
3.7 Het onderzoeksproces	31
Hoofdstuk 4 Analyse Transformationeel leiderschap	34
4.1 Inspirationale motivatie	34
4.2 Geïdealiseerde invloed	35
4.3 Intellectuele stimulatie	36
4.4 Uitdragen van de onderwijsvisie	38
4.5 Samenvatting van de analyse	41

Hoofdstuk 5 Analyse regelpercepties	43
5.1 Regelperceptie naar Borry	43
5.2 Regelperceptie naar Wright	51
5.3 Regelperceptie naar Bozeman	58
5.4 Samenvatting analyse TML en regelpercepties	63
Hoofdstuk 6 Analyse TML, tussenvariabelen en regelpercepties	65
6.1 Interne communicatie	65
6.2 Doel-duidelijkheid	67
6.3 Politieke en externe ondersteuning	72
6.4 Samenvatting van de analyse	75
7. Conclusie, discussie & aanbevelingen	78
7.1 Conclusie	78
7.2 Discussie & Aanbevelingen	80
7.2.1 Betrouwbaarheid, validiteit en aanbevelingen	80
7.2.2 Onderzoeksbevindingen in relatie tot de literatuur en aanknopingspunten	81
7.2.3 Adviezen voor team- en schoolleiders	83
Literatuurlijst	86
Bijlagen	90
1) Overzicht indicatoren van transformationeel leiderschap en regelpercepties	90
2) Email & Vragenlijst enquête	92
3) Interviewvragen voor de docent	97
4) Achtergrondkenmerken geënquêteerde respondenten	100

1.1 Aanleiding

Wie kiest voor het docentschap in het voortgezet onderwijs, weet dat hij of zij te maken krijgt met uitdagende pubers, vaksectie- en teamvergaderingen, nakijkwerk, prestatieregistratie, oudergesprekken, lesvoorbereidingen en verzorgen van maatwerk aan leerlingen. Over al van deze activiteiten wordt door de docenten gemild en verantwoording afgelegd. Naar het idee van voormalig OCW-staatssecretaris Sander Dekker neemt dat ongewenst kostbare onderwijstijd van de docent in beslag.¹

Binnen de onderwijssector wordt daarom al langere tijd over een hoge regeldrukbeleving gesproken en dit heeft politiek-ambtelijke aandacht gekregen. Binnen de vaste parlementaire commissie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) speelt de vraag hoe de regels en wettelijke vereisten met de ervaren werkdruk samenhangen.² Ofwel of een verschil te bemerken is tussen wat docenten concreet moeten doen of meer doen dan vanuit de wet van hen verwacht wordt.

Dit “verschil” raakt aan de literatuur over regeldruk en regelpercepties. Echter, valt op dat er zowel in de parlementaire commissie als in Nederlandse onderzoeken aandacht uit gaat naar hoe schoolbesturen omgaan met de regels en toezicht. Minder inzicht is in hoe de regelperceptie onder docenten “binnen de school” beïnvloed wordt en welke vertrouwenspersonen daarin een rol vervullen (Bergen, Weer 2017, Kuijk, Rens, Elfering 2008). Aanvullend stelt de hoofdonderwijsinspecteur Steur dat het zorgelijk is dat beginnend docenten vroegtijdig het onderwijs verlaten vanwege en hoge regel- of werkdruk. Tegelijk kaart hij aan dat het aan professionele begeleiding van docenten in hun loopbaan zou ontbreken. Dit zijn volgens hem urgente uitdagingen, omdat juist door de voortzettende vergrijzing een docententekort in het voortgezet onderwijs oploopt.³

Volgens het Centraal Planbureau zijn docenten in vreemde talen en in bètavakken al haast niet meer voor openstaande vacatures te vinden.⁴ De klachten over regeldruk vinden weerklank in de literatuur over regelperceptie en het punt van begeleiding door een teamleider

1NOS, Dekker zet hulpteam in tegen regeloerwoud op scholen (15-11-2016), geraadpleegd op 8-9-2019 via: <http://nos.nl/artikel/2143181-dekker-zet-hulpteam-in-tegen-regeloerwoud-op-scholen.html>

2Kamerstukken Tweede Kamer, Vergaderjaar 2017/2018. 29 546, nr. 29, Schriftelijk verslag van vergadering Vaste Commissie OCW 18 april 2018, p. 2-4, 8.

3Steur, H.G.J. (2011), De begeleiding van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs, online-publicatie van de Inspectie van Onderwijs, p. 11-15.

4Centraal Planbureau, Monitor impuls leraren tekortvakken. Uitgevoerd op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, p. 11.

aansluit op (transformationeel) leiderschap. Gericht op regelperceptie en leiderschap wordt voor het voortgezet onderwijs de volgende hoofdvraag gesteld:

In hoeverre beïnvloedt transformationeel leiderschap van de teamleider de regel(druk)perceptie onder docenten in het voortgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?

In deze scriptie wordt transformationeel leiderschap (TML) en regel(druk)perceptie onder leraren in het voortgezet onderwijs onderzocht. De onafhankelijke variabele, transformationeel leiderschap, wordt getypeerd als de leider die onder volgers/medewerkers het bewustzijn voor het belang van gewenste doelen stimuleert en duidelijk maakt met welke methoden die te bereiken zijn. Van de transformationeel leider wordt verwacht dat hij/zij een geïdealiseerde invloed heeft (1), motiveert door inspiratie (2), intellectueel stimuleert (3) en een visie overbrengt (4) (Bass 1985, Moynihan, Pandey, Wright 2012).

De eerste drie factoren stimuleren het bewustzijn, namelijk waarom een einddoel belangrijk is en hoe dat te behalen. De vierde factor houdt in dat de leider aandacht heeft voor de visie (op de lange termijn) en deze helder overbrengt (den Hartog, van der Muijen, Koopman; 1997, House 1998, Moynihan, Wright, Pandey 2012). De afhankelijke variabele, regeldrukperceptie of red tape, wordt aangeduid als regels, regulering, procedures die belemmerd voor de medewerker werken om organisatiedoelen te realiseren. Tevens kan gesteld worden dat een regelperceptie positief kan zijn als medewerkers ervaren dat regels zorgen voor realisatie van doelen (Bozeman 2000, Florijn 2016, Moynihan, Wright, Pandey 2012). Uit het onderzoek van Moynihan, Wright, Pandey (2012) en Van der Voet (2016) blijkt dat transformationeel leiderschap van managers de regel(druk)perceptie beïnvloedt.⁵

1.2 Doelstelling

In Amerikaans onderzoek naar de publieke sector is aangetoond dat er een verband is tussen transformationeel leiderschap van de teamleider en regel(druk)perceptie onder gemeentebesturen. Uit het onderzoek van Moynihan, Wright & Pandey (2012) bleek dat een hoge mate van transformationeel leiderschap tot een verminderde perceptie van regeldruk leidt. Een verklarend mechanisme in dit onderzoek was dat transformationeel leiders

⁵Aan de wetenschappelijke discussie valt op dat een regelperceptie ook positief kan zijn. Vandaar dat in dit onderzoek onderscheid gemaakt wordt tussen een negatieve en positieve regelperceptie. Om die reden wordt met regeldruk de negatieve perceptie bedoeld. Voor een weergave van het concept wordt gekozen voor de term regel(druk)perceptie waaruit blijkt dat deze positief of negatief kan zijn.

succesvol zijn in het uitleggen van de doelen die in een regel vastgelegd zijn. Dit betekent dat een leider verduidelijkt waarom een aanpak effectief is als iedereen zich erachter schaart. Naast doel-duidelijkheid waren interne communicatie en politiek/externe steun (Moynihan, Wright & Pandey 2012) tussenliggende variabelen. Met tussenliggend wordt bedoeld dat transformationeel leiderschap via deze variabelen indirect van invloed is op de regeldrukperceptie.

In een Amerikaans onderzoek naar de onderwijssector zijn docenten geïnterviewd over regels en de steun die zij van hun leidinggevende daarbij ervaren. Uit de interviews bleek dat het voor docenten niet duidelijk was waarom zij aan bepaalde regels moesten voldoen en hoe gehandeld moest worden als bepaalde regels complex of conflicterend waren (Mehrenberg 2013: 83-84). Zou hieruit opgemaakt kunnen worden dat een transformationeel leiderschapstype van de teamleider leidt tot een lage regeldrukperceptie onder docenten?

In een andere nationale context, in die van de Nederlandse onderwijssector, wordt ook gesproken over een te veel aan regels en wordt gesteld dat een feitelijke regelreductie de regeldruk verlaagt. Het is echter de vraag of vermindering van regels gelijk staat aan het minder ervaren van regeldruk. De verwachting vanuit de wetgever dat goed onderwijs geleverd wordt en daarover verantwoording en rechtvaardiging volgt, blijft immers hetzelfde. Voor dezelfde wetgever is het onduidelijk hoe docenten omgaan met de regels en waarom deze binnen een school wel of niet als regeldruk worden ervaren (Florijn 2016: 119- 120, Oberfield 2016).

Vandaar dat het doel van dit onderzoek is om vast te stellen of het transformationele leiderschapstype van (mede-)leidinggevendens van invloed is op de regel(druk)perceptie onder docenten en hoe dit met tussenliggende variabelen verklaard kan worden. Eerst wordt op basis van item-list van Moynihan, Pandey en Wright (en House 1998) de mate van transformationeel leiderschap vastgesteld, namelijk: uitdragen van toekomstvisie, intellectueel stimuleren/uitdagen, inspirationale motivatie en geïdealiseerde invloed. Vervolgens wordt verkend welke negatieve en positieve regelpercepties docenten hebben. In de literatuur zijn drie belangrijke meetschalen om de mate van regeldruk en regelperceptie te duiden: de Global Red Tape-Scale (Bozeman 2000), Five-Itemscale van Wright (2004) en de Three-Itemscale van Borry (2016). Tot slot wordt ingegaan in hoeverre transformationeel leiderschap van invloed is op de regel(druk)perceptie onder docenten in vergelijking tot controlevariabelen (Van der Voet 2016, Moynihan, Pandey & Wright 2012).

1.3 Probleemstelling

De centrale vraag van dit onderzoek luidt: “In hoeverre beïnvloedt transformationeel leiderschap van een teamleider de regel(druk)perceptie onder docenten in het voorgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?”⁶

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke theorieën zijn in de literatuur bekend over de begrippen (transformationeel) leiderschap, regel(druk)perceptie en de oorzaak-gevolg verbanden die deze begrippen operationaliseren?
2. In hoeverre wordt het verband tussen transformationeel leiderschap van een teamleider en regel(druk)perceptie onder docenten verklaard door de tussenvariabelen (doel-duidelijkheid, interne communicatie en politieke/externe steun)?
3. In hoeverre zijn de controlevariabelen van invloed op de regel(druk)perceptie onder leraren en verklaart dit de variatie in regel(druk)perceptie onder docenten?

⁶De hoofdvraag kan ook opgevat worden als: In hoeverre transformationeel leiderschap van een teamleider een negatieve (regeldruk) of positieve regelperceptie onder docenten in het voorgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?”⁶ De eerste deelvraag wordt beantwoord in het theoretisch kader en wordt gebruikt voor de operationalisering. De tweede deelvraag wordt uitgewerkt in de kwalitatieve en kwantitatieve analyse. De derde deelvraag komt in de kwantitatieve analyse aan bod. De hoofdvraag wordt in de samenvatting en conclusie beantwoord.

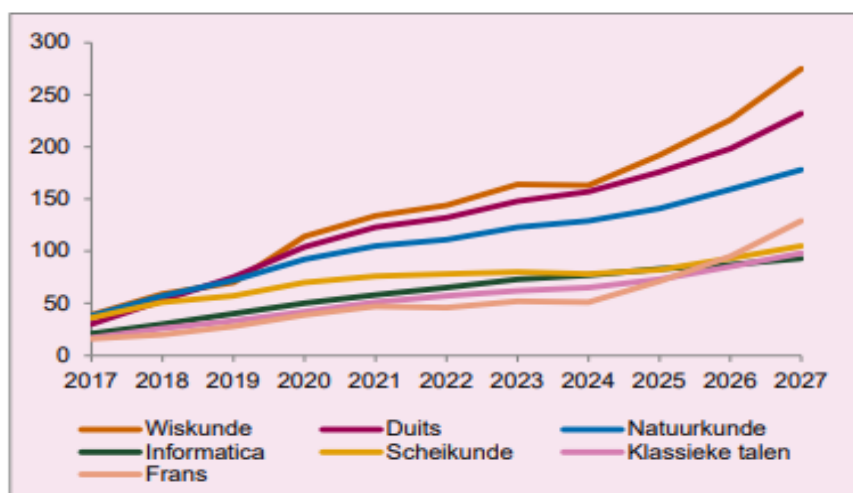
1.4 Praktische en wetenschappelijke relevantie

De hoofdvraag *In hoeverre beïnvloedt transformationeel leiderschap van de leidinggevende (teamleider) de regel(druk)perceptie onder docenten in het voortgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?* is zowel vanuit praktisch als wetenschappelijk oogpunt interessant.

Praktische relevantie

Het praktische element is dat de toekomst van het voortgezet onderwijs gebaat is bij docenten die regels goed kunnen inschatten en de nalevingslast van regels voor zichzelf beperkt houden. Regeldruk is één veel genoemde factor die het docentschap tot een zwaar beroep maakt. Volgens de Algemene Onderwijsbond gaf 21,7% van alle docenten aan dat zij het werk emotioneel zwaar vinden en dat het lesgevend en administratief werk in hoog tempo geleverd moet worden.⁷ Andere signalen zijn ook alarmerend: de uitstroom onder beginnende docenten is vrij hoog (23% na het eerste jaar, 31% in het 5^e jaar)⁸, onder docenten is een vrij hoog burn-out-percentage⁹ en het docententekort voor bèta- en talenvakken loopt sterk op. Prognose van het tekort wordt onderstaand in figuur 2.6 van het Centraal Plan Bureau weergegeven.¹⁰ Gelet op deze signalen is voor huidige docenten en de aanwas van nieuwe leraren essentieel dat het voortgezet onderwijs een aantrekkingskracht heeft.

Figuur 2.6 Onvervulde vraag in fte, vakken met grootste tekort



⁷Haren, K., Burn-out groeit snelst in het PO (Algemene Onderwijsbond 19-6-2019), geraadpleegd op 5-10-2019 via: <https://www.aob.nl/nieuws/burn-out-probleem-groeit-snelst-in-primair-onderwijs/>.

⁸DUO (2014), Factsheet. Uitstroom van beginnende leraren, geraadpleegd op 6-10-2019 via: <https://www.voion.nl/downloads/ae58a97f-c569-4ebd-9344-29539f80284b>

⁹Voorwinden, R., Onderwijs blijft kampioen in burn-out (Algemene Onderwijsbond 14-4-2019), geraadpleegd op 6-10-2019 via: <https://www.aob.nl/nieuws/onderwijs-blijft-kampioen-in-burn-out/>

¹⁰Centraal Planbureau, Monitor impuls leraren tekortvakken. Uitgevoerd op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, p. 11.

Vandaar dat onderzoek naar de relatie tussen transformationeel leiderschap en regeldrukperceptie voor middelbare scholen inzichtelijk zou kunnen maken hoe een teamleider de begeleiding op het gebied van regels en gepercipieerde regeldruk kan. Deze begeleiding is erop gericht dat (beginnend) docenten regels en werkafspraken beter inschatten en toepassen zodat het hun werktijd meer aan de primaire onderwijstaak besteed wordt. Dit zou de klacht over regeldruk weg kunnen nemen en het voortgezet onderwijs als werkgever aantrekkelijker maken en het aanbod van schoolvakken beter kunnen waarborgen.

Wetenschappelijke relevantie

Vanuit wetenschappelijk oogpunt kan deze vraagstelling een bijdrage leveren aan de bestaande literatuur over het verband tussen een transformationele leiderschapsstijl en regel(druk)perceptie in beleidssectoren en in het bijzonder de onderwijssector. Het onderzoek van Moynihan, Pandey & Wright (2012) en van der Voet (2015) wees uit dat een sterke mate van transformationeel leiderschap van leidinggevendens van invloed is op de regeldrukperceptie onder medewerkers binnen enkele publieke organisaties. Echter, is binnen de Nederlandse onderwijssector geen onderzoek gedaan naar deze relatie en verklarende tussenvariabelen. Vandaar dat dit onderzoek het bestaande tekort, het gemis aan kennis over de werking van de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie in de literatuur poogt te verminderen.

Verder valt op dat gepercipieerde regeldruk in het onderzoek van Moynihan, Wright en Pandey (2012) en Van der Voet (2015) slechts 1-itemmeetschaal (Global Red Tape) of met een meetschaal over HR Red Tape gemeten werd. Kritiek vanuit de literatuur is dat deze 1-item schaal een eenzijdig beeld van regeldruk geeft. Verder gaat de HR Red Tape in op de regeldrukbeleving die HR-medewerkers hebben bij werven, aannemen en ontslaan van personeel. Alleen dit regelgebied sluit niet aan op het werkveld van de docent. Door gebruik te maken van meer en neutraal geformuleerde items over regel(druk)perceptie poogt dit onderzoek een objectiever en veelzijdiger beeld van deze variabele te geven. Dit wordt gedaan door naar negatieve en positieve percepties van regels te kijken. Bij een neutraal geformuleerde regel(druk)perceptiemeetschaal worden ter inleiding enkele voorbeelden van regels of werkafspraken uit het onderwijs gegeven. Dit om meer contextinformatie van de publieke organisatie in het onderzoek te betrekken. Juist door te controleren op hoe regel(druk)perceptie in een interview of vragenlijst geformuleerd wordt, kan aan deze wetenschappelijke discussie over regel(druk)perceptie tegemoet gekomen worden en levert dit nieuwe kennis op.

1.4 Scriptieopbouw

In deze inleiding is beschreven wat de probleem-en doelstelling van dit onderzoek is. Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen, gaat het tweede hoofdstuk in op de begrippen en meetschalen van transformationeel leiderschap en regelperceptie (negatief en positief). Ook wordt ingegaan op eerdere onderzoeken naar de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie in de publieke sector. In het theoretische kader wordt een aantal hypothesen voor de docent in het voortgezet onderwijs geformuleerd dat in dit onderzoek getoetst wordt. Aansluitend op de hypothesen wordt ingegaan op de operationalisering.

In het derde hoofdstuk wordt de methodologie, dataverzameling en het onderzoeksproces toegelicht. Het vierde hoofdstuk gaat in op de bevindingen van de kenmerken van transformationeel leiderschap (TML) die zich bij teamleiders voordoen. In het vijfde hoofdstuk worden de drie regelpercepties van docenten geanalyseerd zodat duidelijk wordt waarom een positieve of negatieve regelperceptie zich bij bepaalde regels voordoen. In het zesde hoofdstuk volgt een verdere analyse van de relatie tussen TML en drie tussenvariabelen (interne communicatie, doel-duidelijkheid en politieke en externe ondersteuning) en regelpercepties. Tot slot volgt in hoofdstuk zeven de conclusie, discussie en aanbevelingen.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal de eerste deelvraag ‘Welke theorieën zijn in de literatuur bekend over de begrippen (transformationeel) leiderschap, regeldrukperceptie en de oorzaak-gevolg verbanden die deze begrippen operationaliseren?’ worden beantwoord.

Eerst wordt in paragraaf 2.1 ingegaan op leiderschapsstijlen en transformationeel leiderschap. Daarna wordt beknopt het onderwijsgerichte onderzoek naar transformationeel leiderschap in paragraaf 2.2 samengevat. In paragraaf 2.3 wordt regel(druk)perceptie en discussie over dit begrip nader toegelicht. De paragraaf 2.4 behandelt alternatieve meetschalen voor regel(druk)perceptie.

Daarna wordt ingegaan op het onderzoek naar mechanismen of tussenliggende variabelen die de werking van de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie verklaren. De paragrafen 2.5, 2.6 en 2.7 gaan afzonderlijk in op de tussenvariabelen interne communicatie, doel-duidelijkheid en politieke/externe steun. Daarop volgen in paragraaf 2.8 de formulering van hypothesen en het conceptuele model. Tot slot wordt de operationalisering in paragraaf 2.9 behandeld.

2.1 Leiderschapsstijlen en transformationeel leiderschap (TML): waarom relevant?

In dit paragraaf wordt eerst ingegaan op leiderschapsstijlen en waarom transformationeel leiderschap in de publieke sector en in de onderwijssector als relevant wordt bevonden. Tevens wordt vastgesteld waaraan het binnen het huidige onderzoek naar transformationeel leiderschap in de onderwijssector ontbreekt.

Onder onderzoekers wordt transformationeel en transactioneel leiderschap genoemd als karakteristieke voorbeelden van leiderschapsstijlen. Zo wordt met transactioneel leiderschap een type leiderschap bedoeld dat aanstuurt op meetbare resultaten. Centraal daarin staat daarin de leider die een top-down planning of afspraken oplegt. Door dit kader spreekt de leider de extrinsieke motivatie van zijn medewerkers aan. Voor het volbrengen van een taak staat een materiële beloning of straf. De transactioneel leider controleert op het uitvoeren van de voorgeschreven taak en stuurt aan als hiervan afgeweken wordt (den Hartog, van der Muijen, Koopman; 1997).

Daarentegen is transformationeel leiderschap een leiderschapstype dat zich richt op het bewustzijn onder volgers/medewerkers voor gewenste doelen en duidelijk maakt met welke methoden die te bereiken zijn. Van de transformationeel leider wordt verwacht dat hij/zij een geïdealiseerde invloed heeft (1), motiveert door inspiratie (2), intellectueel stimuleert (3) en een visie overbrengt (korte en lange termijn; 4) (den Hartog, van der Muijen,

Koopman; 1997). Deze vier factoren stimuleren het bewustzijn waarom een einddoel belangrijk is en hoe dat te behalen. Persoonlijk kan de leider anderen inspireren door uitspraken of juist een voorbeeldrol vervullen. Verder kan de leider zijn team uitdagen om knelpunten vanuit verschillende perspectieven te bekijken én kan hij een visie overbrengen of daarin de medewerkers betrekken. Deze factoren stimuleren deelname en het nemen van zelfverantwoordelijkheid onder medewerkers (den Hartog, van der Muijen, Koopman; 1997, House 1998, Moynihan, Wright, Pandey 2012).

Uit de literatuur blijkt dat transactioneel leiderschap op de korte termijn snel resultaten oplevert, maar dat transformationeel leiderschap op de lange termijn meer wenselijke uitkomsten kan opbrengen (den Hartog, van der Muijen, Koopman; 1997, Van Der Voet, Kuipers & Groeneveld 2015). Zo wordt voor de lange termijn verondersteld dat transformationeel leiderschap bijdraagt aan hoe medewerkers tegen regels en werkafspraken aankijken en daarmee omgaan (Voet, van der 2015; Moynihan, Wright, Pandey 2012). Binnen een organisatiecultuur waarin transformationeel leiderschap aanwezig is, is de verwachting dat werknemers gemotiveerder en tevredener zijn en dit hun prestaties verbetert (Vermeeren, Kuipers, Steijn 2013).

2.2 Transformationeel leiderschap in het onderwijs

In de leiderschapsliteratuur over het onderwijs komt naar voren dat de transformationele leiderschapsstijl een belangrijke plaats inneemt als het gaat om de relatie tussen docent en het management en in de relatie tussen docent en leerling.

Verondersteld wordt dat de rector of andere schoolleiders door transformationeel leiderschap ruimte geven aan het professionalisme en de betrokkenheid van docenten. In een school kan een transformationeel leider de leraren inspireren door het ontwikkelen van een aantrekkelijke toekomstvisie, tonen van respect en begrip voor de persoonlijke behoeften van leraren, een cultuur van samenwerking stimuleert, proces verbetert waarin problemen opgelost worden en docenten uitdagen om zich verder te ontwikkelen (Leithwoord, 1992, Yang 2014).

In het onderzoek van Yang (2014) wordt ingegaan op de ontwikkeling van transformationeel leiderschap onder schoolleiders. Kenmerkend voor deze ontwikkeling zijn drie fases: de embryo fase, de formatieve fase en de volwassen fase. Tijdens de embryofase heeft de schoolleider de wens om de school te ontwikkelen, maar heeft hij geen duidelijk probleem geïdentificeerd en geen idee van een effectieve aanpak (Yang 2014: 78- 79). In de formatieve fase is het transformationeel leiderschap van de schoolleider erop vooruitgegaan:

hij/zij is met een duidelijke visie en strategie gekomen om de school te ontwikkelen. Actief wordt nagedacht over de aanpak van problemen in school, maar lukt het niet om docenten in een systematische aanpak mee te nemen (Yang 2014: 78-79). In de derde fase heeft het transformationeel leiderschap een “volwassen” niveau bereikt waarin de schoolleider effectieve strategieën met leraren bedenkt om knelpunten aan te pakken en leraren aantrekt om daarin mee te gaan. In deze fase is een sterke sfeer van wederzijds vertrouwen en participatie. Hieruit blijkt dat de kracht van transformationeel leiderschap bepaald wordt door de mate waarin docenten de visie en strategie van de schoolleider delen en deze in hun werk gaan uitdragen (Yang 2014: 78-79, 82).

Gelet op het doorlopen van de fases ontwikkelt een transformationeel leider zich door het identificeren van problemen, een heldere communicatie van een aantrekkelijke visie en strategie, stellen van duidelijke doelen en betrekken en motiveren van docenten. Opvallend is dat het onderwijsgerichte onderzoek zich sterk richt op de relatie tussen docent als transformationeel leider en leerlingen en de positieve uitkomsten daarvan (Bolkan 2009, Day & Simmons 2016, Scharf & Mayseless 2009). De relatie tussen schoolleiders als transformationeel leider en docenten lijkt minder aandacht te krijgen. Vergeleken met de sociaalwetenschappelijke literatuur kan verder onderwijsgericht onderzoek uitwijzen of transformationeel leiderschap onder schoolleiders van invloed is op hoe docenten regels en werkafspraken opvatten (Voet, van der 2016; Moynihan, Wright). Eerdere onderzoeken (Moynihan Wright, Pandey 2012; Van der Voet 2016) naar de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie richtte zich op het openbare en lokale bestuur (gemeenten e.d.) en niet op de onderwijssector waarin een relatie tussen docent en teamleider is.

2.3 Regel(druk)perceptie en discussie

Dit paragraaf gaat in op een veelgebruikte definitie van regeldruk in wetenschappelijk onderzoek en behandelt geconstateerde regelpercepties uit de publieke sector en uit de onderwijssector. Ook wordt vanuit de literatuur vastgesteld welk operationaliseringsprobleem zich in het huidige onderzoek naar regelpercepties voordoet. Op basis van dit probleem wordt in het volgende paragraaf aanknopingspunten vanuit de literatuur besproken om tot een betrouwbare en valide meting van regelperceptie te komen. In meerdere onderzoeken wordt de definitie van Bozeman (2000) aangehouden. Hij definieerde gepercipieerde regeldruk als: “regels, regulering en procedures die van kracht blijven en een nalevingslast vormen, maar niet de beoogde en functionele doelen van de regels bevordert (Bozeman 2000: 12). Daarbij wordt een regel gezien als een vastgestelde richtlijn die een werknemer

voorschrijft hoe gehandeld wordt. Als een medewerker de regel als belemmerend ervaart voor haar of zijn primaire werk, ook wel het dienen van de functionele organisatiedoelen, is er sprake van gepercipieerde regeldruk (Bozeman 2000: 73). De operationalisering van Bozeman (2000) stuitte echter op kritiek. Gesteld wordt dat de negatieve formulering in een 1-item-meetschaal de waarneming van respondent of geïnterviewde beïnvloedt en dit mogelijk een vertekent beeld oplevert (Wright 2010, Borry 2016). Voor een betrouwbare en valide meting stellen Wright en Borry dat een meting van regel(druk)perceptie meerdere items moet bevatten. Deze items of factoren moeten noodzakelijkheid, nut, belemmering en overbodigheid van regels kunnen vatten.

Op deze de kritiek reageerden Bozeman en Feeney (2011). In hun optiek is door herhaalde onderzoeken aangetoond dat er met hun definitie geen afwijkende uitkomsten zich binnen respondentengroepen over regeldrukperceptie voordoen. Vandaar de conclusie dat de formulering en meetschaal van de “negatieve” regeldrukperceptie een hoge mate van constructvaliditeit waarborgt (Bozeman & Feeney 2011). Echter, werd door deze onderzoekers erkend dat in de vragenlijst geen onderscheid tussen een negatieve en positieve regelperceptie werd gemaakt en dat dit de relatie tussen een (onafhankelijke) variabele en regeldrukperceptie mogelijk kan beïnvloeden (Bozeman & Feeney 2011: 6). Vandaar dat het een onderzoek naar regel(druk)perceptie meerdere items of meetschalen zou kunnen bevatten om een mogelijk vertekend beeld te vermijden. Expliciet wordt een onderscheid gemaakt door de opname van kenmerken van een negatieve en van een positieve regelperceptie in vragenlijsten.

2.4 Dimensies en meetschalen van regel(druk)perceptie

In het licht van bevindingen over regeldruk uit de publieke sector en de onderwijssector worden in deze paragraaf de meetschalen en dimensies van regel(druk)perceptie besproken. Dit heeft tot doel om in paragraaf 2.9 te komen tot een operationalisering die een betrouwbare en valide constructmeting van regel(druk)perceptie aannemelijk maakt. Zo wordt getracht een mogelijke vertekening van de relatie tussen transformationeel en een type meting van regeldrukperceptie te vermijden.

Uit de kritiek op de regelperceptiedefinitie van Bozeman (2000) blijkt dat in het onderzoek naar regelpercepties noodzakelijk werd om aandacht te besteden aan een negatieve en positieve formulering van regeldrukperceptie in vragenlijsten en interviews. Vandaar dat in dit paragraaf de volgende meetschalen regelpercepties besproken worden: de Global Red Tape Scale (GRT; negatieve perceptie), de 5 itemschaal (Wright 2004; negatieve) en de 3-

itemschaal (Borry 2016; onderscheid tussen negatieve en positieve perceptie).

De eerste schaal (GR) meet gepercipieerde regeldruk (negatief) als volgt: *Als red tape gedefinieerd is als omslachtige regels en procedures die negatieve effecten hebben op de effectiviteit van de organisatie, hoe zou u een op een schaal van 1 tot 10 het niveau van red tape aanduiden?* Bozeman en Feeyney (2011) toonden met herhaalde onderzoeken aan dat er geen afwijkende uitkomsten onder respondenten zijn. Deze meetschaal waarborgt een sterke mate van constructvaliditeit (Bozeman & Feeney 2011). Het is echter onduidelijk of respondenten het verschil begrijpen tussen “regels” en de negatieve connotatie van regels. Hieruit volgt dat de negatieve connotatie in de enquêtevraag de perceptie van regeldruk van de respondent kan beïnvloeden (Feeney 2011: 6).

De tweede meetschaal, de vijf-item schaal van (Wright 2004), herleidt de perceptie van regels en regeldruk tot vijf stellingen. De stellingen op een schaal van 1 tot 5 (oneens/eens) gaan in op de autonomie die een respondent ervaart om zijn werkproces (opnieuw) vorm te geven en welke waarde zijn organisatie aan het opvolgen van regels of procedures hecht. Aan deze stellingen is af te leiden in hoeverre de respondent zich door regels en administratieve details gehinderd voelt (Wright 2004: 62-63). Kritische kanttekening is dat stellingen een (licht) negatief geladen formulering hebben. Afgevraagd wordt of dit meetinstrument de regeldrukperceptie onder de respondent beïnvloedt (Feeney 2011: 5).

De derde meetschaal (TIRT) meet regelperceptie als de uitkomst van drie tegenstrijdigheden waarin een respondent zijn organisatie positioneert. Deze drie tegenstrijdigheden geven ruimte aan een respondent om de organisatiecomplexiteiten van regels in zijn perceptie mee te nemen. De drie-item schaal (Borry 2016) geeft de drie volgende tegenstrijdige karakteristieken van een regelperceptie weer: effectiviteit-ineffectiviteit (1), belemmerend- niet belemmerend (2) en noodzakelijkheid-overbodigheid (3). Van een respondent wordt verwacht dat hij op een schaal van 1 (effectief) tot 5 (ineffectief) aangeeft op welk punt een organisatie zich in deze tegenstrijdige karakteristiek bevindt. Op basis van de karakteristieken positioneert een respondent zijn regelperceptie in een spectrum van negatief naar positief.

Uit het onderzoek van Borry (2016) bleek dat de meetschaal een sterke mate van validiteit waarborgde en dat de TIRT-schaal en de GR-schaal aan elkaar gecorreleerd zijn. Hieruit volgt dat de TIRT-schaal de kenmerken van Bozeman's-definitie gericht bevraagt. Een beperking is dat er meer empirisch onderzoek nodig is naar deze meetschaal om uitspraken te doen over de betrouwbaarheid én waarin de organisatiecontext onderzocht wordt (Borry 2016: 589-590).

2.5 Transformationeel leiderschap in relatie tot interne communicatie

In de komende drie paragrafen wordt uitgelegd hoe dimensies van transformationeel leiderschap van invloed zijn op de tussenvariabelen in de relatie met regel(druk)perceptie. Deze tussenvariabelen zijn mechanismen zoals interne communicatie, doel-duidelijkheid en externe/politieke steun. Eerst wordt transformationeel leiderschap in relatie tot interne communicatie besproken.

De kracht van transformationeel leiderschap wordt sterk bepaald door hoe de leider de medewerkers overtuigd en hoe zij zich voor het doel inzetten. Twee belangrijke dimensies van TML in het overtuigen zijn inspirationale motivatie en intellectuele stimulatie. Bij dat eerste gaat het erom dat de leider in de organisatie de boodschap helder overbrengt en inspireert door op de emotie in te spelen. Dat kan de transformationeel leider in de interne communicatie realiseren (Bass & Riggio 2006, 112; Moynihan, Pandey, Wright 2012: 318).

Over de invloed van de transformationele leider op de interne communicatie zijn twee benaderingen. Enerzijds is er een top-downbenadering waarbij de leider praat (alleen zendt) en medewerkers luisteren (ontvangen). Anderzijds is er een tweeledige benadering (top-down en bottom-up) waarbij interactie tussen de leider en medewerkers is. Dit communicatietype gaat in op de inspirationale motivatie en intellectuele stimulatie. Immers versterkt interactie de gemeenschappelijke relatie waardoor medewerkers zich eerder door de transformationeel leider geïnspireerd kunnen voelen (Stone, Russel & Patterson 2004, Moynihan, Pandey, Wright 2012). Interactieve communicatie stimuleert ook een open leeromgeving waarin medewerkers zich intellectueel ontwikkelen en nieuwe ideeën aan de transformationeel leider terugkoppelen (Berson & Avolio, 2004; Moynihan, Pandey, Wright 2012).

De meerwaarde van dit communicatietype is dat de transformationeel leider deze kan inzetten om percepties van regeldruk of regels te beïnvloeden (Moynihan, Pandey, Wright 2012). Een transformationeel leider kan medewerkers voorzien van informatie om regels en werkafspraken beter te begrijpen. Dit kan door interactie of een uitleg van de leider. Dit levert op dat het nut en noodzaak van de regels verduidelijkt zijn. Medewerkers kunnen zich minder belast of gehinderd in hun werk voelen. Verder blijkt uit de literatuur dat het succes om regeldruk te verminderen afhankelijk is van een leider die helder communiceert. Vaak gaat het erom hoe de leider negatieve gevoelens over personeelsregels wegneemt en aangeeft dat er een ruimte binnen de regels is om te kunnen opereren (Ban 1995, Kelman 2005, 100). Een voorbeeld is de militaire interventie tijdens de storm Katrina. Hieruit bleek dat militaire

leiders de omvang van de ramp begrepen en het rampbeleid van het defensie ministerie ruim opvatten. Dit maakte een proactieve militaire inzet op land direct mogelijk (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 319).

Bovendien is een transformationeel leider effectiever als hij/zij interactieve communicatie met zijn medewerkers heeft. In deze communicatie kan de leider gebruik maken van inspirationale motivatie of intellectuele stimulatie. Kern is dat dat door de interactie hoor-en weder plaatsvindt zodat het onderlinge begrip en vertrouwen versterkt wordt. In dit vertrouwensklimaat voelt een medewerker zich aangemoedigd om beter te presteren (en te innoveren) (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 318- 319).

Tot slot blijkt uit het onderzoek van Moynihan, Pandey en Wright (2012) dat interactieve communicatie een rol speelt in de regel(druk)perceptie. Interactieve communicatie is een informeel controlemechanisme waarin verantwoording tussen de leider en medewerkers plaatsvindt. Het alternatief is een formeel controlemechanisme waarin verantwoording schriftelijk gebeurt en dus meer regels zijn die met regeldruk geassocieerd kunnen worden (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 319).

2.6 Transformationeel leiderschap in relatie tot doel-duidelijkheid

In de relatie tussen transformationeel leiderschap en regeldruk is de tweede tussenvariabele doel-duidelijkheid. Van een transformationeel leider wordt verwacht dat hij onder medewerkers duidelijk maakt welke doelen behaald moet worden. In andere woorden dat medewerkers weten naar welk doel zij toe werken en met welke methoden zij dat kunnen bereiken (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 319).

De invloed van de transformationeel leider strekt echter verder dan de inspirationale motivatie waardoor medewerkers zich met organisatiedoelen verbinden. Juist door medewerkers aan te moedigen om vragen te stellen, het intellectueel stimuleren, wordt betrokkenheid tussen medewerkers en hun organisatiedoelen aangewakkerd. Voor medewerkers worden organisatiedoelen minder abstract als duidelijk wordt waarom bepaalde doelen meer dan andere prioriteit krijgen. Gelet op inspirerende motivatie en intellectuele stimulering wordt verondersteld dat transformationeel leiderschap de perceptie van doel-duidelijkheid aanscherpt (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 318- 319).

Bij de tussenvariabelen interne interactieve communicatie en doel-duidelijkheid valt op dat deze allebei met een open leeromgeving geassocieerd worden. In de vorige paragraaf werd beschreven dat interactie de medewerkers stimuleert om zich intellectueel te ontwikkelen. Door interactie kunnen ideeën en nieuwe manieren van werken bedacht worden.

Dit verbetert het presteren. In deze open en interactieve leeromgeving, kunnen medewerkers in gesprek met de transformationeel leiders over de strategische organisatiedoelen (Moynihan, Pandey, Wright, 2012). Zo kunnen medewerkers actief de aannames van de transformationeel leider over deze doelen bevragen en omgekeerd. Deze leeromgeving maakt een aanscherping van de doel-duidelijkheid mogelijk. Dit maakt het aannemelijker dat medewerkers met hun aanpak erin slagen om innovatie of verandering (strategisch doel) te realiseren. Juist als een organisatie zich in een dynamische omgeving bevindt is dit een methode van de transformationeel leider om de doel-duidelijkheid onder medewerkers aan te scherpen (Berson & Avolio 2004, 643).

Bepaalde mechanismen kunnen verklaren waarom de tussenvariabele doel-duidelijkheid de regel(druk)perceptie onder medewerkers beïnvloedt. Een mechanisme is dat het helder stellen van doelen ertoe leidt dat medewerkers bepaalde type regels niet meer als regeldruk ervaren. Als doelen duidelijk zijn, voorzien zij in hoe bepaald gedrag in de organisatie gewenst is. Vanuit een transformationeel leiderschapsperspectief worden medewerkers door duidelijke doelen geïnspireerd tot gewenst presteren. En wordt ook gestimuleerd dat doelen geëvalueerd worden (Pandey & Wright 2006, Moynihan, Wright, Pandey 2012: 319-320). Echter, bij de afwezigheid van duidelijke doelen moeten meer formele mechanismen zoals gestandaardiseerde procedures en regels het gedrag van medewerkers aansturen. De nadruk op meer regels werkt in de hand dat medewerkers zich belemmerd voelen en dus meer regeldruk ervaren. Hierin valt op dat de focus van inspireren en stimuleren gericht op doel-duidelijkheid naar aansturen en controleren is verschoven (Pandey & Wright 2006, Moynihan, Wright, Pandey 2012: 319-320).

Op de nauwgezetheid van formulering van de organisatiemissie- en doelen kunnen twee benaderingen toegepast worden (Moynihan, Wright, Pandey 2012: 319-320). In de eerste benadering kan doel-verduidelijking resulteren in een scherp gedefinieerde missie (bijvoorbeeld in het voorzien van een bepaald goed of dienst) dat de regeldrukperceptie vermindert. Door deze missie worden werknemers meer sensitief en meer tolerant naar regels die belangrijke maatschappelijke waarden dienen, maar een efficiënte organisatiedienstverlening hinderen (Moynihan, Wright, Pandey 2012: 319-320). In de andere benadering bevordert de doel-verduidelijking het begrip dat doelen vanwege een legitimeringsaspect in procedures ingebed worden. In die zin worden medewerkers toleranter voor regels, omdat het belang van rechtvaardigheid en verantwoording dat van efficiënte dienstenlevering kan overstijgen (Moynihan, Wright, Pandey 2012: 320).

Deze benaderingen op doel-verduidelijking worden als consistent met

transformationeel leiderschapsgedrag bevonden. Het veronderstelt dat heldere interne communicatie voor het creëren van begrip voor prestatieverwachtingen, procedures en regels essentieel is. Als deze interne communicatie goed vervuld wordt kan de transformationeel leider de acceptatie van regels stimuleren en zowel de ervaring met of behoefte aan excessieve, overbodige regels beperken (Moynihan, Wright, Pandey 2012: 320).

Samenvattend kan gesteld wordt dat inspirationale motivatie en intellectuele stimulatie van transformationeel leiderschap een leeromgeving stimuleren waarin doel-duidelijkheid onder medewerkers aangescherpt wordt. Deze tussenvariabele heeft invloed op hoe medewerkers regels ervaren. Bijvoorbeeld dat regels een noodzakelijke en legitimerende functie in de doelen hebben of naast organisatiedoelen ook maatschappelijke doelen dienen. Dit kenmerkt een positieve regelperceptie. Door het begrip voor regels te stimuleren, kunnen medewerkers zich minder gehinderd of belemmerd in hun werk voelen. Tot slot valt op dat de tussenvariabelen interne communicatie en doel-duidelijkheid een sterke samenhang hebben. Het helder communiceren (interactief of top-down) van de transformationeel leider heeft invloed op de doel-duidelijkheid en indirect dus op de regel(druk)perceptie.

2.7 Transformationeel leiderschap in relatie tot politieke/externe steun

In dit paragraaf wordt voor de relatie tussen transformationeel leiderschap en regeldrukperceptie de derde tussenliggende variabele beschreven. Deze relatie houdt in dat de transformationeel leider meer politieke/externe steun initieert zodat regeldrukperceptie verminderd wordt.

In de literatuur wordt verondersteld dat als transformationele leiders een aantrekkelijke visie voor de organisatie communiceren en nieuwe perspectieven op bestaande problemen bieden, zij nieuwe omstandigheden creëren waaronder steun kan ontstaan. Vandaar dat deze leiders in de publieke sector benadrukken dat het van belang is om tijd en energie aan de politieke omgeving te besteden. Door steun ontstaat meer ruimte voor medewerkers om binnen het regelgevend kader te handelen en zich op het primaire werk beter kunnen richten. Met deze ruimte wordt ook bedoeld dat medewerkers het idee hebben dat een fout minder hard aangerekend wordt en kunnen zij minder aandacht aan het strikt naleven van externe regels besteden. Daaruit volgt de verwachting dat via politieke of externe steun de regeldrukperceptie onder medewerkers vermindert (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 321).

Het tegenovergestelde van steun kan ook plaatsvinden: de externe/politieke controle op de organisatie neemt toe in de vorm van meer en omvangrijke regels. Het gevolg is dat medewerkers minder ruimte hebben om hun werk naar eigen inzicht uit te voeren. Het geeft

medewerkers het gevoel dat zij nauwgezet gevolgd worden en dat regels tegen hen gebruikt kunnen worden. Dit betekent dat zij een hogere regeldrukperceptie hebben (Rainey, Pandey, Bozeman 1995, Pandey & Wright 2011).

Tegelijk is een gebrek of laag gehalte aan politieke steun een kwetsbaarheid voor de transformationeel leider. Wanneer de leider niet aan de gestelde regels voldoet, kan de politieke omgeving hieraan een consequentie verbinden. Dit maakt dat de (transformationeel) leider niet veel anders kan dan ervoor te zorgen dat externe regels door medewerkers strikt nageleefd worden. Daarentegen levert het initiëren van politieke steun veel op: medewerkers kunnen ervaren dat een fout hen minder hard aangerekend wordt en als gevolg zullen zij minder strikt de (externe) regels naleven. Dit levert op dat zij hun primaire werk richten op de organisatiedoelen en voelen zij zich gesteund om te innoveren of risico's te nemen (Pandey & Moynihan 2006, Moynihan, Pandey, Wright 2012: 320). Het niet navolgen van een externe regel of regels wordt voor hen een politieke kwetsbaarheid. Deze organisatie zal zich defensief opstellen en regel-gebaseerde cultuur aannemen waarin medewerkers meer gefixeerd zijn op het strikt naleven van regels en de notie dat zij daarop gevolgd worden (Moynihan, Pandey, Wright 2012: 321).

2.8 Formulering van hypothesen

Voor het onderzoek naar de hoofdvraag is in dit paragraaf een conceptueel model met daarin de variabelen weergegeven. Gebruikmakend van het conceptueel model en het theoretisch kader zijn een drietal hypothesen geformuleerd die een verwachtingspatroon geven.

Uit het theoretisch kader blijkt dat medewerkers in de publieke sector door het transformationele leiderschap van hun leidinggevende intellectueel gestimuleerd en gemotiveerd voelen (Den Hartog, Muijen, van der, Koopman 1997, House 1998, van der Voet 2015). Dit leiderschapstype maakt dat deze medewerkers overtuigd zijn van de visie en organisatiedoelen, weten hoe deze te behalen zijn en daarover in gesprek kunnen (Moynihan, Pandey, Wright 2012, Van der Voet 2015). Dat betekent ook dat over het nut en noodzaak van regels gesproken wordt en het gevoel van overbodige regels kan verdwijnen (Moynihan, Pandey, Wright 2012, Pandey & Wright 2006, Borry 2016). Door de kwaliteit van de interne communicatie (die zowel top-down als bottom-up is), de doel-duidelijkheid en/of politieke steun kunnen medewerkers een vertrouwensklimaat ervaren waarin zij een positieve regelperceptie (d.w.z. lage regeldrukperceptie) hebben (Moynihan, Pandey, Wright 2012, Pandey & Wright 2006). Verwacht kan worden dat, gelet op de lesgevende en administratieve taken in het voorgezet onderwijs, docenten die een sterkere mate van transformationeel

leiderschap van hun leidinggevende ervaren een lagere regeldrukperceptie (d.w.z. een positieve regelperceptie) zullen hebben. Om dit te toetsen zijn op basis van de theorie een drietal hypothesen geformuleerd om verdergaand onderzoek naar transformationeel leiderschap en regelperceptie onder docenten in het voorgezet onderwijs te doen.

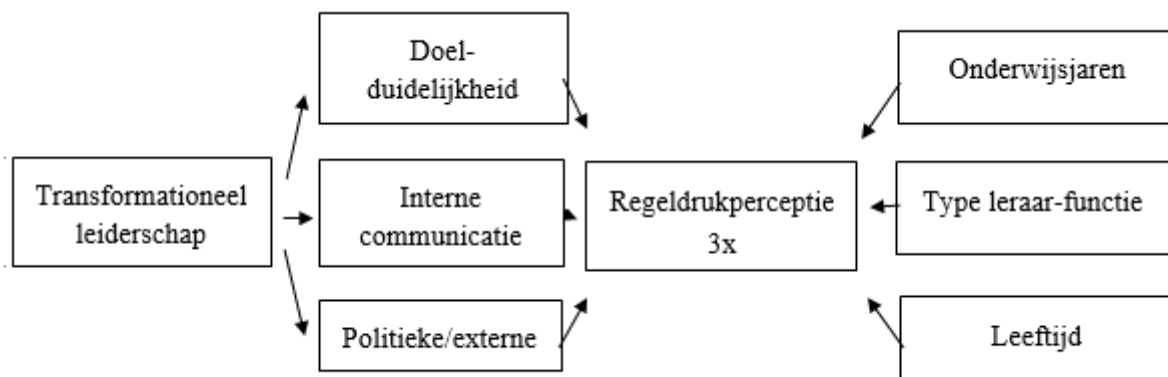
Hypothesen

H1: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (d.w.z. lage regeldrukperceptie) onder docenten door zijn versterking van interne communicatie.

H2: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (lage regeldrukperceptie) onder docenten door zijn versterking of aanscherping van de doel-duidelijkheid.

H3: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (lage gepercipieerde regeldruk) onder docenten door zijn versterking van de externe/politieke steun.

Conceptueel model



Figuur 1: Conceptueel model: De relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie waarbij doel-duidelijkheid, interne communicatie en politieke/externe steun als tussenvariabelen worden aangemerkt. Als controlevariabelen voor regel(druk)perceptie in het onderwijs zijn: (1) het aantal onderwijsjaren, (2) het gemiddeld aantal wekelijkse lessen, (3) type leraar-functie en (4) leeftijd opgenomen.

2.9 Operationalisering en meetschalen

Als afgeleide van het conceptuele model volgt de operationalisering. In dit paragraaf wordt beschreven hoe transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie zijn geoperationaliseerd en welke meetinstrumenten worden gebruikt. Ditzelfde geldt voor de tussenliggende variabelen doel-duidelijkheid, interne communicatie en politieke/externe steun. Eveneens wordt in paragraaf 2.10 op de controlevariabelen ingegaan. Deze operationalisering wordt voor zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve onderzoek gegeven.

Kwantitatief onderzoek

Transformationeel leiderschap

De onafhankelijke variabele transformationeel leiderschap wordt gemeten aan de hand van een gevalideerde vragenlijst van Pandey, Wright en Moynihan (2012). Zij gebruikten de gevalideerde vijf items van House (1998). Daarvan gaan drie items op drie dimensies van transformationeel leiderschap: inspirationale motivatie (stelling: trots), geïdealiseerde invloed (goed voorbeeld) en intellectuele stimulatie (nieuwe perspectieven bekijken). Daarnaast zijn twee items over visie (persoonlijk overbrengen van visie én lange termijnvisie) vanwege de nadruk die bij transformationeel leiderschap op visie en doelen wordt gelegd. De items bevatten stellingen op een vijfpunt 'Linkert-schaal' van 'helemaal oneens' tot 'helemaal eens' (Pandey, Wright & Moynihan 2012). Uit eerdere bevindingen blijkt dat de items van transformationeel leiderschap het beste als een geaggregeerde factor beschouwd kunnen worden (Avolio, Bass & Jung 1999, Pandey, Wright & Moynihan 2012).

Tussenvariabelen

Voor het meten van de eerste tussenvariabele 'interne communicatie' wordt gebruik gemaakt van de twee gevalideerde items van Pandey en Garnett (2006) en Moynihan, Pandey en Wright (2012). De twee items bevatten stellingen over bottom-up en top-down communicatie. Bij de eerste stelling gaat het erom dat de communicatie vanuit medewerkers naar de leiding(gevende) snel en adequaat over een probleem of knelpunt is. Bij de tweede stelling gaat het erom dat de communicatie vanuit de leiding(gevende) naar de medewerkers snel en adequaat is. Door de twee stellingen op een vijfpunt Likert schaal van 'helemaal oneens' naar 'helemaal eens' wordt de interactieve communicatievorm bevraagd (Moynihan, Pandey & Wright 2012).

De tweede tussenvariabele 'doel-duidelijkheid' wordt aan de hand van drie

gevalideerde items gemeten (Pandey & Wright 2006, Rainey 1983). Bij doel-duidelijkheid is een stelling die toetst of naar het idee van de respondent de organisatiemissie voor alle medewerkers duidelijk is. Tevens is een aanvullende en tweede stelling waarbij gevraagd wordt of medewerkers de organisatiedoelen ook aan buitenstaanders kunnen uitleggen. De derde stelling toetst of de organisatie scherp geformuleerde doelen heeft. De drie stellingen worden op een vijfpunt likert-schaal van 'helemaal oneens' bevraagd.

De derde tussenvariabele 'politieke/externe' steun wordt ook door twee stellingen op een vijfpunt likert schaal gemeten (Moynihan, Pandey & Wright 2012). De eerste stelling gaat in op of de respondent het idee heeft dat gekozen vertegenwoordigers de organisatie vertrouwen. De tweede stelling bevraagt aan de respondent of hij/zij denkt dat de gekozen vertegenwoordigers denken dat de organisatie effectief opereert (Moynihan, Pandey & Wright 2012).

Uit eerder onderzoek blijkt dat de tussenliggende variabele 'interne communicatie' een positieve relatie heeft met 'doel-duidelijkheid'. Eenzelfde relatie is tussen 'doel-duidelijkheid' en 'politiek/externe steun' waarneembaar (Moynihan, Pandey, Wright 2012, Berson & Avoilo 2004). Tegelijk is het mogelijk dat er zich een negatieve relatie tussen 'doel-duidelijkheid' en 'politiek/externe steun' zich voordoet (Chen & Williams 2007).

Gelet op de context van de onderwijssector richten de stellingen zich op de rol van de teamleider die van invloed is op de drie tussenvariabelen. Vandaar dat de tussenvariabele politieke of externe steun verder geduid kan worden. In dit onderzoek wordt deze steun opgevat als de steun van externe partijen zoals de gemeente, wijkagent, toekomstige leerlingen en andere samenwerkingspartners van een school. Hierbij wordt bevraagd in hoeverre deze partijen vertrouwen in de schoolorganisatie hebben en denken dat deze effectief is.

Regelpercepties

De afhankelijke variabele regel(druk)perceptie wordt met drie verschillende gevalideerde instrumenten gemeten. Ieder instrument weergeeft een positieve of negatieve regelperceptie of juist een spectrum waarin een regelperceptie gepositioneerd wordt.

De kanttekening bij een veelgebruikte meting van Bozeman (2000) is dat deze eenzijdig of te negatief geformuleerd is. Om die reden kwamen Borry (2016) en Wright ieder met hun eigen meetinstrumenten van regeldruk. Daarentegen wordt in de literatuur (Bozeman & Feeney 2011) gesteld dat de Bozeman-item sterk gevalideerd is. Vandaar dat met drie verschillende gevalideerde item-lijsten gewerkt wordt. Dit ook om het verschil tussen een

positieve en negatieve regelperceptie te kunnen duiden.

Het meetinstrument van Bozeman meet een regeldrukperceptie (negatief) met de volgende stelling op een tienpunt Likert schaal van “helemaal eens” tot ‘helemaal oneens’: *Als red tape (regeldruk) gedefinieerd is als omslachtige regels en procedures die negatieve effecten hebben op de effectiviteit van de organisatie, hoe zou u een op een schaal van 1 tot 10 het niveau van red tape aanduiden?* Het tweede instrument (Wright 2004) meet regeldruk (negatief) met vijf items. Deze stellingen worden bevraagd op een vijf punt Likertschaal van ‘helemaal eens’ tot ‘helemaal oneens’ en gaan in op hoe de respondent zich door regels, procedures en administratieve details gehinderd of belemmerd voelt. Het derde instrument (Borri 2016) meet regelperceptie door drie items waarin tegenstrijdigheden van een regelperceptie (van positief naar negatief) bevraagd worden: effectiviteit-ineffectiviteit (1), niet belemmerend- belemmerend (2) en noodzakelijkheid-overbodigheid (3). Dit weergeeft een spectrum tussen een positieve en negatieve regelperceptie. Van een respondent wordt verwacht dat hij op een schaal van 1 (effectief) tot 5 (ineffectief) aangeeft hoe de organisatie zich in deze tegenstrijdigheid positioneert. Zo betekent het cijfer 4 dat de organisatie meer ineffectief dan effectief is.

Tot slot kan opgemerkt worden dat ervoor gekozen is om een regelperceptiemeting uit het onderzoek van Moynihan, Pandey en Wright (2012) niet te gebruiken. De regelperceptievariabele bevraagt items over personeel-regels (het ontslaan, aannemen, belonen en selectie). Deze variabele past binnen de context van het onderzoek naar ambtenaren in het stadsbestuur en het HR-gebied. Echter voor dit onderzoek naar de onderwijscontext wordt gebruik gemaakt van de andere besproken metingen van regel(druk)perceptie.

Kwalitatief onderzoek

Voor het kwalitatief onderzoek wordt gebruik gemaakt van de gevalideerde vragenlijsten uit het kwantitatieve onderzoek. In het interview wordt doorgevraagd naar de oorzaken van regeldruk (negatieve) en een positieve regelbeleving. Alsmede wordt ingegaan op de kenmerken van transformationeel leiderschap en in hoeverre de geïnterviewde dit type leiderschap van zijn of haar teamleider (leidinggevende) ervaart. Verder sluiten de vragen aan op hoe transformationeel leiderschap van invloed is op interne communicatie, doelduidelijkheid en politiek/externe steun. Tot slot wordt ingegaan op in hoeverre de kenmerken van dit leiderschapstype via de tussenvariabelen resulteert in een positieve of negatieve regelperceptie van de geïnterviewde. In dit kwalitatieve onderzoek wordt ingegaan op citaten

en samenvatting van interview-resultaten. Op die manier wordt een relatie tussen de variabelen van duiding voorzien en wordt het drietal hypothesen getoetst.

2.10 Controlevariabelen

Om de invloed van transformationeel leiderschap (onafhankelijk) op de regel(druk)perceptie onder medewerkers (afhankelijk) te isoleren, wordt gecontroleerd op de organisatorische en sociaalhistorische factoren (Moynihan, 2012, Moynihan, Pandey, Wright 2012). Dat betekent dat de afhankelijke en onafhankelijke variabelen ook apart hierop gecontroleerd worden. Dit om de reden dat ook de perceptie van transformationeel leiderschap door individuele en organisatorische factoren beïnvloed zouden kunnen worden (Moynihan, Pandey, Wright 2012).

Uit onderzoek bleek dat dienstjaren en type functie belangrijke indicatoren van de organisatiecontext zijn (Moynihan, Pandey en Wright 2012, Van der Voet 2015). Tevens is leeftijd een belangrijke indicator van de sociaalhistorische context. Verwacht wordt dat leeftijd bepalend is voor hoe mensen gesocialiseerd zijn en het type denkbeelden die zij door hun ervaring hebben opgedaan (Moynihan, Pandey & Wright 2012, Pandey 2007). Vandaar dat het aantal onderwijsjaren (beginnend vs. ervaren docent) en type leraar functie (onderbouw vs. bovenbouw) als controlevariabelen voor de organisatiecontext zijn opgenomen en leeftijd een variabele is voor de sociaalhistorische context. Vandaar dat in dit onderzoek deze kenmerken van de geënquêteerde en geïnterviewde respondentengroep worden beschreven en opvallende uitkomsten belicht worden die daaraan te relateren zijn.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet beschreven. Eerst wordt in paragraaf 3.1 de onderzoeksprocedure en het type onderzoek beschreven. In paragraaf 3.2 wordt de casus van het voortgezet onderwijs uiteengezet. In paragraaf 3.3 worden de methoden van dataverzameling besproken. In paragraaf 3.4 komen aspecten van betrouwbaarheid en validiteit aan bod. Tot slot wordt het verloop van het onderzoeksproces in 3.5 toegelicht.

3.1 Type onderzoek en onderzoeksprocedure

Dit onderzoek kan als verklarend onderzoek getypeerd worden. Met een verklarend onderzoek kunnen relaties tussen variabelen onderzocht of verklaard worden (Van Thiel, 2015). Vandaar dat in dit onderzoek de relatie tussen regel(druk)perceptie en transformationeel leiderschap onderzocht wordt. Om deze relatie te onderzoeken wordt gebruik gemaakt van survey vragenlijsten aangevuld met interviews die onder docenten in het voortgezet onderwijs worden afgenomen. In het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn 642 middelbare scholen.¹¹ Dit onderzoek richt zich op een steekproefpopulatie van beginnend en ervaren docenten in rand-stedelijk gebied waarin leraren uit de boven- en onderbouw van de leerlagen VMBO, HAVO, VWO en Gymnasium betrokken zijn. Er is gekozen voor het rand-stedelijk gebied, omdat er vergeleken met het platteland verschillen kunnen zijn in de leerling-populatie en omvang van de schoolorganisatie. Zo wordt getracht om een mogelijke vertekening van onderzoeksresultaten te voorkomen. Onder deze populatie wordt naar een relatie tussen de onafhankelijke variabele transformationeel leiderschap en afhankelijke variabele regel(druk)perceptie. Als tussenliggende variabelen worden interne communicatie, doel-duidelijkheid en politieke/externe steun gehanteerd.

Om het onderzoek uit te voeren onder middelbare scholen wordt toestemming gevraagd aan rectoren, schoolleiders en docenten. In het kort wordt uitgelegd wat het doel van het onderzoek is, op welke wijze de vragenlijst wordt uitgezet en verwachte tijdsduur om deze te beantwoorden. Ook is gevraagd of beginnend en ervaren docenten bereid zijn om aan een interview mee te werken. Nadat akkoord van de contactpersonen is ontvangen, wordt de vragenlijst in Online Thesistools en Google-bestand via de mail uitgezet. Eveneens zijn een

¹¹CBS, Hoeveel scholen telt Nederland? Belangrijkste cijfers over het onderwijs met onderwijscijfers.nl op een website te vinden (7-4-2015), geraadpleegd op 10-9-2019 via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/15/hoeveel-scholen-telt-nederland-belangrijkste-cijfers-over-het-onderwijs-met-onderwijsincijfers-nl-op-een-website-te-vinden>

aantal enquêteformulieren geprint voor docenten die dat prettiger vinden. Tegelijk is het niet wenselijk dat dat docenten de vragen met sociaalwenselijk beantwoorden. Daarom wordt in de mail verduidelijkt dat antwoorden niet herleidbaar en dus anoniem zijn.

3.2 Beschrijving van de casus

In dit paragraaf wordt ingegaan op het Nederlandse schoolsysteem, inrichting van de schoolorganisatie en bevoegdheden van docenten die in onderwijswetten ingebed zijn. Deze wetten zijn herleidbaar tot artikel 23, hoofdstuk 1 van de Grondwet waarin het volgende staat: “Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.”¹²

Artikel 23 bepaalt dat onderwijs voor Nederlanders een grondrecht is. Alsmede legt dit vast dat er een recht tot vrijheid van onderwijs is, maar dat hierop toezicht en voorwaarden vanuit de Staat hierop van toepassing zijn. Op basis van de *Wet op Voortgezet Onderwijs* is toegang tot onderwijs geregeld en is vastgelegd dat een docent als bekwaam voor de klas moet worden bevonden. Zo is voor docentenopleidingen vastgelegd dat de potentiële docent of stagiair meerdere keren op vakdidactisch en pedagogisch gebied wordt beoordeeld en dat hiervan video-opnames beschikbaar zijn. Na het behalen van het lerarendiploma wordt door de Staat aan de docent een eerste en/of tweedegraadsbevoegdheid toegekend. Een docent mag dan in de onder- en/of bovenbouw van de leerlagen VMBO (TL/B), HAVO, VWO en Gymnasium in zijn schoolvak lesgeven.¹³ Voor de bovenbouw betekent dat de docent bevoegd is tot het lesgeven van examenklassen. Bovendien mag hij/zij schoolexamens met de vaksectie organiseren en centrale (staats-)examens nakijken en beoordelen. Dat betekent dat een bovenbouw-docent een groot aandeel heeft in het toekennen van een staatsdiploma dat toegang tot hoger onderwijs geeft.

Gelet op beginnend docenten valt op dat zij de eerste twee jaar met meerdere medeleidinggevendenden te maken hebben. Een beginnend docent heeft te maken met de sectievoorzitter van het schoolvak, vak-coach, BOS’er (begeleiders van beginnend docenten), teamleider (leerlaag van de onder-of bovenbouw waarin leraar is ingedeeld) en rector die zijn

¹²Wettenbank, Artikel 23 Grondwet, geraadpleegd op 15-10-2019 via:

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/2018-12-21>

¹³Wettenbank, Wet op voortgezet onderwijs, geraadpleegd op 15-10-2019 via:

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-04-02>

of haar leskwaliteit beoordelen en aangeven waarop beoordeeld wordt. Daarentegen hebben de ervaren docent (>5 jaar) en zeer ervaren docent (>10 jaar) een teamleider als directe leidinggevende.¹⁴ Meestal hebben de teamleider en rector een doorslaggevend oordeel in het toekennen van een vast contract aan de docent, maar winnen zij advies in bij de sectievoorzitter en in het geval van de beginnend docent bij de andere medeleidinggevers zoals BOS'er en vakcoach.¹⁵

De salariering van docenten is geregeld op grond van de CAO 'voortgezet onderwijs'. Dit houdt in dat er voor docenten salarisschalen van LB tot LD zijn vastgesteld. Binnen iedere schaal bestaat een maximum aan treden waarbij ieder jaar een trede wordt toegekend. Een volgende salarisschaal wordt toegekend op basis van ervaring, expertise en takenpakket van de docent in de school. Doorgaans start een beginnend docent in de LB1-schaal, maar kan het tekortvak (exacte vakken, Duits, Nederlands) of eerdere loonstrook tot een hogere inschaling leiden. Een excellente en ervaren docent kan maximaal LC12 en soms LD bereiken. Op het moment dat het maximale salarisniveau is bereikt, kan geen hogere inschaling plaatsvinden. Alleen een seniorentoeslag kan een eventuele aanvulling op het salaris zijn. Verder is de pensioenopbouw van de docent geregeld via het pensioenfonds van de publieke sector ABP.¹⁶

3.3 Methodes van dataverzameling

Kwantitatief onderzoek

Dit onderzoek bestaat uit een kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Voor het kwantitatieve onderzoek werd gekozen voor een gestratificeerde steekproef. Dat betekent dat meerdere scholen van gemiddelde tot grote omvang (1000 tot 2300 leerlingen) via contactpersonen zijn benaderd en aan hen gevraagd is om de vragenlijst onder beginnend tot ervaren docenten in de boven- en onderbouw uit te zetten. En bij voorkeur zijn dat docenten van verschillende schoolvakken die deze beantwoorden. Dit reden hiervan is om met de verschillende kenmerken van de steekproefpopulatie rekening te houden en een eenzijdige docentselectie te voorkomen.

Om de respons van de vragenlijst te vergroten, is gekozen voor een digitale vragenlijst

¹⁴Steur, H.G.J. (2011), *De begeleiding van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs*, online-publicatie van de inspectie van de Inspectie van het Onderwijs, 1-4.

¹⁵Intermediair (2014), Verdien ik wel genoeg? Teamleider Onderwijs, 4962 Euro, geraadpleegd op 10-10-2019 via: <https://www.intermediair.nl/personal-finance/inkomen/verdien-ik-wel-genough-teamleider-onderwijs-4-962-euro>

¹⁶VO-Raad. Vereniging van Nederlandsche scholen in het voortgezet onderwijs (2018), *Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs 2018/2019*, 146-148.

via Google en is die verspreid onder de contactpersonen. Verder werd na drie weken iedere contactpersoon attent op de vragenlijst gemaakt. Eveneens zijn voor een aantal docenten de enquêtes geprint. De digitale vragenlijst levert verder een snelle omzetting van de gegevens naar een kwantitatieve analyse in Excel op.

Kwalitatieve onderzoek

Het kwalitatieve onderzoek bestaat uit een afname van 12 interviews. Dit type onderzoek maakt het mogelijk om op achterliggende gedachten van respondenten in te gaan en meer diepte-inzichten in de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie op te doen. Dat betekent dat kwalitatief onderzoek de beschrijvende statistiek van meer duiding kan voorzien. In het interview kan ingegaan worden op de antwoorden die de respondent in de vragenlijst eerder had ingevuld. Om die reden heeft het semigestructureerde interview de topics van de vragenlijst aangehouden en zijn vragen gericht op achterliggende oorzaken. Dit heeft tot doel om verklarende mechanismen in de relatie tussen transformationeel leiderschap en regelpercepties (positief en negatief) vanuit de onderwijscontext te kunnen duiden.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek wordt vergroot naarmate de methoden voor het verzamelen van gegevens gelijksoortige waarnemingen opleveren, consistente resultaten geven of dezelfde conclusies door andere onderzoekers getrokken worden (Van Thiel 2015). In dit onderzoek worden de stappen zo duidelijk en uitgebreid mogelijk beschreven zodat het onderzoeksproces goed navolgbaar en reproduceerbaar is. In het kwantitatieve onderzoek worden de enquête-uitkomsten in Excelsheets geanalyseerd en verwerkt tot tabellen en grafieken. Dit maakt voor de lezer in oogopslag duidelijk hoe op de stellingen gescoord is. Deze Excelsheets zijn als bijlage gemaild aan de beoordelaar. Verder wordt in het kwalitatieve onderzoek duidelijk hoe de interviewbevindingen zich tot de beschrijvende statistiek verhouden. Eveneens zijn de antwoorden van alle geïnterviewde respondenten uitgewerkt in een schriftelijk verslag dat als aparte bijlage opgenomen is. Deze beschrijving maakt de methodische stappen, resultaten en daaruit voortkomende conclusies inzichtelijk en controleerbaar.

Validiteit

De validiteit van een onderzoek wordt verhoogd wanneer methoden voor het verzamelen van gegevens nauwkeurig meten wat ze zouden moeten meten (Van Thiel 2015). In dit onderzoek wordt gebruikt van verschillende methoden en data om tot gegevens te komen. Eerder is toegelicht dat de verspreiding van de gevalideerde vragenlijst bijdraagt aan de verzameling van kwantitatieve data. In het bijzonder zijn verschillende meetinstrumenten van regel(druk)perceptie gebruikt. Dit om de reden dat in de literatuur verondersteld wordt dat bepaalde meetinstrumenten mogelijk een hogere of lagere regeldrukperceptie oplevert dan dat de respondent in werkelijkheid heeft. Verder worden semigestructureerde interviews onder leraren afgenomen zodat de kwantitatieve gegevens beter geduid kunnen worden. Op deze manier wordt de relatie tussen de variabelen en daaruit voortkomende uitkomsten tegen het licht gehouden. Op grond hiervan kunnen uitspraken over de meting en methoden in het onderzoek naar transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie gedaan worden.

3.5 Het onderzoeksproces

Via verschillende contactpersonen zijn geprinte enquêtes en de enquêtelink verspreid. Ook zijn meerdere herinneringen verstuurd en hebben enkele contactpersonen aangegeven dat hun school helaas niet mee kan werken. Als reden werd aangegeven dat enquêtes een extra werklast voor docenten veroorzaken. Gelukkig hebben andere contactpersonen wel via hun (informele) docentennetwerk de enquête kunnen uitzetten en ontstond zelfs een sneeuwbal effect.

Uiteindelijk hebben 69 respondenten de enquête ingevuld, maar hebben twee respondenten op een of meerdere stellingen geen antwoord gegeven. Om die reden zijn deze twee respondenten uit de Excelsheet verwijderd. Helaas was het respondentenaantal onvoldoende ($N < 100$) om in een analyseprogramma zoals SPSS verwerkt te worden. Bovendien vereist de combinatie van variabelen met tussenvariabelen een pad-analyse en ontstaan deelpopulaties die kleiner zijn dan 100. Vandaar is gekozen om de enquête-uitkomsten als beschrijvende statistiek (tabellen en grafieken) aan het onderzoek toe te voegen. In Excel zijn de enquête-uitkomsten verwerkt. Opgemerkt moet worden dat negatief en positief geformuleerde stellingen zo gecodeerd zijn dat dit tot betere vergelijkbaarheid van de items een concept (o.a. Wright stellingen) leidt. Op pagina 33 zijn drie grafieken waaruit duidelijk wordt hoe de respondentenverdeling naar leeftijdscategorie, onderwijsdienstjaren categorie en functie (onderbouw, bovenbouw, allround met/zonder

coördinerende taken) is.

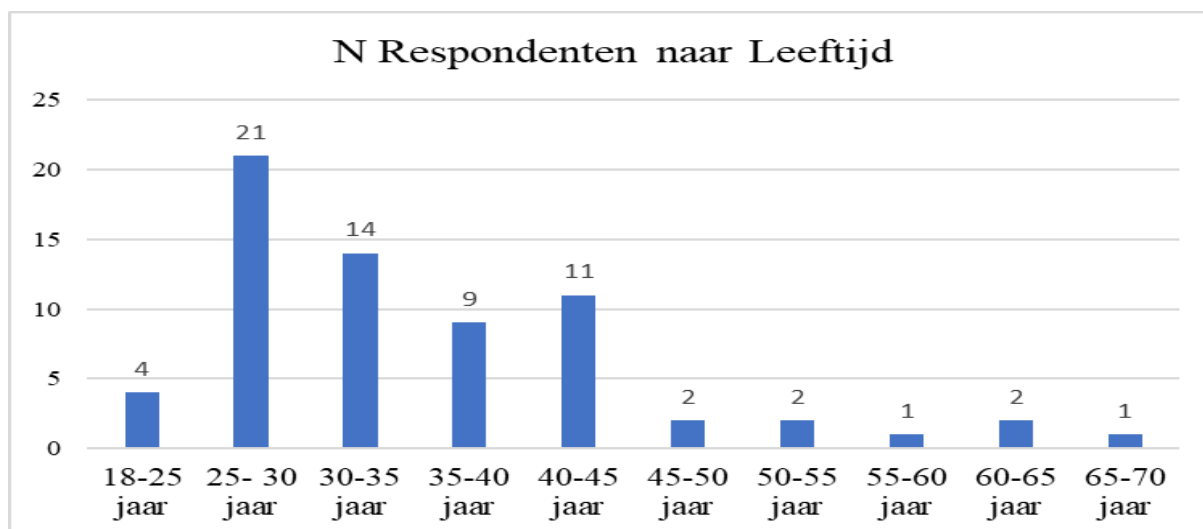
Deze verdeling wordt ook in onderstaande tabel voor de geïnterviewde respondenten weergegeven. Uit de tabel blijkt dat verschillende schoolvakken, functies en onderwijsjaren vertegenwoordigd zijn. In totaal zijn 12 interviews afgenomen. Na volledige uitwerking zijn de interviews verstuurd aan de respondenten ter controle of hun antwoorden getrouw weergegeven zijn. Aan de interviewdata valt op dat deze scriptie in twee periodes geschreven is, namelijk in een periode voor en tijdens de Coronacrisis. Bij de drie laatste respondenten viel op dat coronasituatie aan de interviewvragen gerelateerd wordt en dat dit enkele uitkomsten beïnvloedt.

Aan de vormgeving van dit onderzoek valt verder op dat transformationeel leiderschap en regelperceptie (negatief en positief) in twee aparte hoofdstukken op basis van de interviews in kaart zijn gebracht en tot slot met beschrijvende statistiek worden ondersteund. Vervolgens volgt in een apart hoofdstuk een analyse van tussenvariabelen waarin regels aan bod komen en waarbij de rol van de teamleider wordt belicht. Op deze manier is getracht om op een duidelijke en evenredige manier over de opgedane inzichten te berichten.

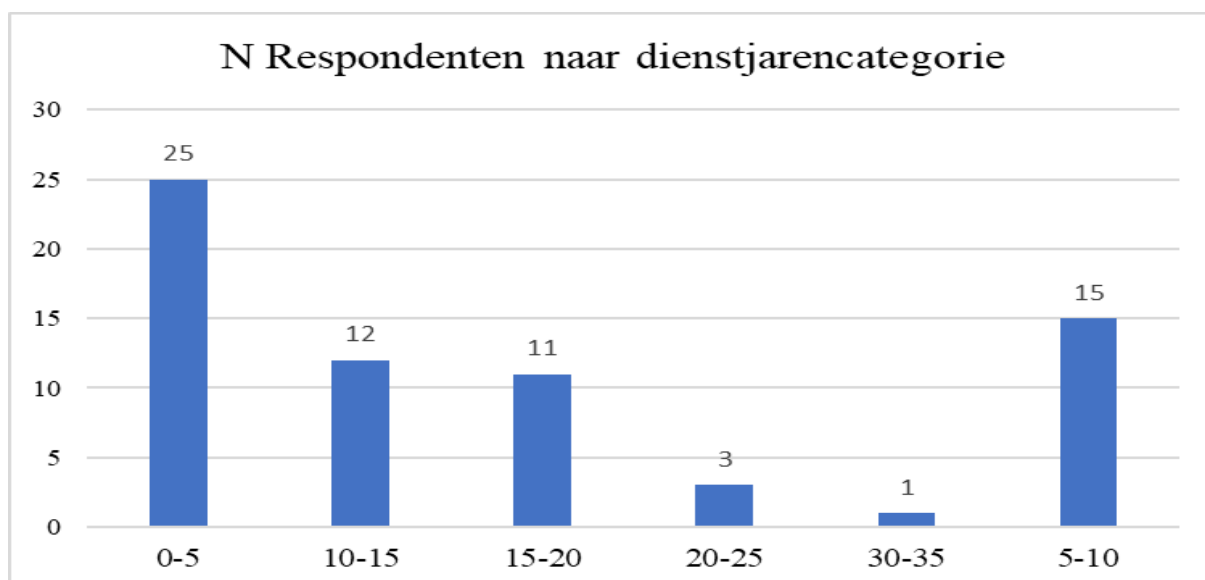
Tabel 1: Kenmerken geïnterviewde respondentengroep

Respondent	Schoolvak	OB/BB	Lessuren	Onderwijs-jaren	OW-jaren huidige school	Datum	Regeldruk*
1	Duits	OB/BB	12	3	3	19-12-19	5
2	Economie Duits	OB/BB	12	14	1	8-1-20	1
3	Nederlands	OB	18	5	1	20-1-20	2
4	Geschiedenis Maatschappijleer	BB	15	5	5	22-1-20	2
5	Natuurkunde	BB	20	6	1	25-1-20	4
6	Wiskunde	OB	20	2	2	27-1-20	8
7	Duits	OB	20	25	25	27-1-20	3,5 (3/4)
8	Maatschappijleer	OB	25	3	3	29-1-20	2
9	Geschiedenis	OB/BB	26	5	5	20-2-20	3
10	Frans	OB/BB	23	22	7	8-11-21	9
11	Engels & Duits	OB	23	37	21	10-11-21	6
12	Frans	OB	23	7	1	10-12-21	5

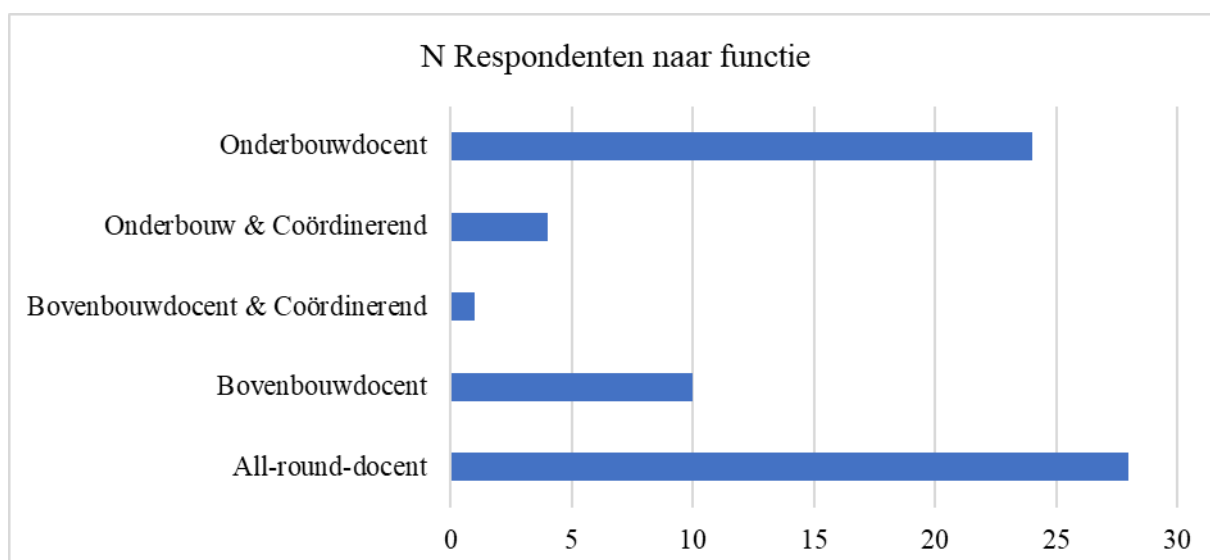
Grafiek 1. Aantal geënquêteerde respondenten naar leeftijdscategorie



Grafiek 2 Aantal geënquêteerde respondenten naar dienstjarencategorie



Grafiek 3 Aantal geënquêteerde respondenten naar functie



Hoofdstuk 4 Analyse transformationeel leiderschap

In dit hoofdstuk wordt het transformationele leiderschapsbeeld besproken dat geïnterviewde respondenten (11) en geënuquêteerde respondenten (67) van hun teamleider hebben.

Transformationeel leiderschap kenmerkt zich door een leider die zijn medewerkers overtuigt door inspirationale motivatie (1), geïdealiseerde invloed (2) en intellectuele stimulatie (3) en uitdragen van een visie (4) zodat zij zich voor de doelen van een organisatie inzetten (Pandey, Wright & Moynihan 2012; Avolio, Bass & Jung 1999, House 1998).

Eerst wordt in deze analyse beschreven hoe geïnterviewde respondenten ieder kenmerk van transformationeel leiderschap bij hun teamleiders duiden. Dit maakt duidelijk welke kenmerken scherp waargenomen worden. Eveneens wordt erop gelet of de interviewbevindingen per kenmerk ondersteund worden door een grotere enquêtepopulatie. Tot slot volgt een samenvatting van deze analyse van transformationeel leiderschap.

4.1 Inspirationale motivatie

Het eerste kenmerk, inspirationale motivatie, wordt zichtbaar als een medewerker trots of positieve gevoelens over de schoolorganisatie ervaart als een teamleider positieve dingen zegt (Pandey, Wright & Moynihan 2012; Avolio, Bass & Jung 1999, House 1998). Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat zij inspirationale motivatie uiteenlopend waarnemen. Bij dit item gaat het om de stelling waaruit blijkt dat trots of andere positieve gevoelens ontstaan als de teamleider positieve dingen zegt.

Enerzijds stellen zes respondenten dat zij zich gewaardeerd voelen en dit hen inzet stimuleert, want hun teamleider benadert docenten op een positieve en belangstellende manier én complimenteert hen als zij goede dingen doen (Interviews 1, 2, 4, 7, 8, 10, 11). Zo zegt een respondent het volgende:

“Hij (teamleider) zorgt ervoor dat je een positief gevoel hebt. De teamleider is blij met hoe ik als coördinator het talentprogramma organiseer en knelpunten oplos. Bovendien is hij tevreden over hoe ik lesgeef en leerlingen betrek. Laatst kreeg ik te horen dat hij blij is dat ik in zijn team zit” (Interview 11).

Anderzijds geven vijf respondenten aan dat zij zich alleen voelen en niet tot nauwelijks (positieve) aandacht van hun teamleider krijgen (Interviews 1, 3, 6, 8, 9). Als mogelijke verklaring wordt aangedragen dat hun teamleider geen urgentie ervaart om meer contact op te zoeken en dat een docent het contact met een teamleider pas bij complexe

kwesties opzoekt (Interview 1, 3, 6). Eveneens wordt door een beginnend docent aangegeven dat zij niet de inspiratie (van de teamleider) krijgt die haar verder helpt in een veeleisende onderwijsbaan:

“Ik zit op het punt dat het onderwijs misschien toch niks voor mij is. Het zijn lange dagen en je moet veel werk verzetten in en buiten de klas. Misschien is er voor mij weinig te motiveren of te inspireren” (Interview 1).

Bovendien stelt een respondent niet ontvankelijk te zijn voor een positieve benadering van een teamleider, omdat zij waardering ervaart als een leerling positieve dingen zegt. Een goed teamleider zou bij deze respondent alleen kunnen meedenken in hoe zij een leerling ondersteunt (Interview 7). Gezien deze bevindingen kan gesteld worden dat een deel inspirationale motivatie van de teamleider wél en een ander deel niet ervaart.

Tot slot worden deze bevindingen door de enquête-uitkomsten uit tabel 3 ondersteund. Enerzijds is 52,2% (N=35) van de steekproefpopulatie het eens met de stelling dat positieve gevoelens over de schoolorganisatie ontstaan als de teamleider over de docent positieve dingen zegt. Verder is 13,4 (N=8) is het zelfs helemaal eens met de stelling. Dat sluit aan de op de meerderheid onder de geïnterviewde respondenten. Anderzijds is 26,9% neutraal over de stelling en 6% het niet eens. Dat betekent dat een derde van de geënquêteerde respondenten beperkt tot geen inspirationale motivatie ervaart.

4.2 Geïdealiseerde invloed

Het tweede kenmerk, geïdealiseerde invloed, veronderstelt dat een leider leidt door voorbeeldrol waardoor medewerkers geïnspireerd raken (House 1998). In de interviews komt naar voren dat dat vijf respondenten zich wel en zeven respondenten zich beperkt tot niet geïnspireerd voelen door het voorbeeld van de teamleider.

Enerzijds wordt een voorbeeldrol beschreven waarbij een teamleider laat zien dat hij/zij vanuit een wetenschappelijke basis of overtuiging werkt en zo vernieuwend in de school werkt en vaak afstemming daarover zoekt (Interview 3, 4, 5, 11, 12). Verder werd inspireren ook opgevat als een persoonlijke aanmoediging als een docent te maken heeft met een lastige leerling of privésituatie (Interviews 2, 9). Anderzijds wordt benoemd dat het contact tussen de teamleider en docent beperkt is en zich beperkt momenten voordoen waarbij de respondent zich geïnspireerd voelde om tot beter onderwijs te komen (Interviews 1, 7, 8, 9,

10). Volgens een respondent komt deze voorbeeldrol niet tot ontwikkeling door de veeleisende omgeving waarop teamleiders ad-hoc moeten inspelen:

“Onze teamvergaderingen gaan vooral over de oudergesprekken en activiteiten, maar een gesprek over beter onderwijs wordt naar mijn idee te weinig gevoerd. Onze teamleiders zijn ook coördinator. Om die reden moeten zij iedere dag actie ondernemen voor zorgleerlingen. Dat betekent dat zij in de waan van de dag keihard moeten werken” (Interview 11).

Daartegenover staat dat respondenten zich eerder door vakcollega's geïnspireerd voelden. Inspiratie heeft naar het idee van drie respondenten te maken met hoe andere docenten in hun schoolvak vernieuwend bezig zijn en dat zij deze inzichten kunnen gebruiken (Interview 5, 9). In dit het licht van deze bevindingen kan gesteld worden dat geïdealiseerde invloed (voorbeeldrol) van teamleiders onder een respondentendeel zich wel en bij een ander deel beperkt tot helemaal niet voordoet.

Gelet op de beschrijvende statistiek valt op dat de interviewbevindingen minder daarop aansluiten. Enerzijds is 38,8 (N=26) % het eens met de stelling dat de teamleider een voorbeeldrol vervult en 3% (2) is het helemaal eens. Anderzijds is slechts 10,4% het oneens en 4,5% helemaal oneens. Desondanks is 43,3 (29) % neutraal. Dat laatste lijkt licht te werpen op het verschil tussen de enquêtes en interviews.

Uit de interviews weerklonk dat teamleiders zich hard voor docenten en leerlingen inzetten, maar hun tijd opgaat aan de organisatie van praktische zaken. Dat maakt dat er minder persoonlijke momenten of overleggen zich voordoen waarbij docenten voor onderwijs geïnspireerd worden door de voorbeeldrol van de teamleider.

4.3 Intellectuele stimulatie

Het derde kenmerk, intellectuele stimulatie, betekent dat een leider zijn medewerkers uitnodigt of uitdaagt om vanuit verschillende perspectieven naar een situatie te kijken en daarop handelen af te stemmen (House 1998). Uit de interviews blijkt dat zes respondenten intellectuele stimulatie door hun teamleider wél ervaren en zes niet.

Bij intellectuele stimulatie stelt een drietal beginnend docenten dat zij hun teamleider als een coach beschouwen met wie zij moeilijke situaties of gedragingen van leerlingen kunnen bespreken. Op die manier kan een docent inzichten opdoen en in de eigen lespraktijk en een escalatieladder gericht op leerlinggedrag rustiger doorlopen (Interview 1, 2, 4). Overigens valt op dat deze dialoog tussen teamleider en docent ook het onderling vertrouwen versterkt (Interview 1, 2, 4). Als voorbeeld haalde een respondent de volgende situatie aan:

“Mijn mentorleerlingen kunnen brutaal naar collega’s zijn. [...] Ik als mentor ben geneigd om met hen mee te denken en hoe zij hun taken voor de vakken doen. Mijn teamleider kan dan zeggen dat je collega’s niet kan afvallen en heeft mij doen inzien dat het goed is om duidelijke kaders aan te houden” (Interview 4).

Daarentegen wordt door zes respondenten gesteld dat zij geen of beperkte intellectuele stimulatie ervaren (Interviews 3, 5 6, 7, 8, 9). Als verklaring wordt gegeven dat binnen de onderwijsfilosofie van een school de docent zelf op zoek moet gaan naar de lesstijl die bij hem en zijn verschillende klassen past. In dit opzicht wordt intellectuele stimulatie onder deze respondenten eerder ervaren door hun vakcollega’s die vernieuwend met vak-inhoud of werkvormen bezig zijn (Interviews 3, 5, 9). Het gevolg van deze filosofie wordt door een respondent als volgt verwoordt:

“Van een teamleider krijg ik terug dat je onderwijs op je eigen manier moet doen en de kernwaarden in acht moet nemen. Onderwijs geven is echter per klas verschillend en een kwestie van maatwerk leveren. Voor mij is dat een speurtocht naar wat het beste past. De grote gemene deler is de eigenzinnigheid van de docent en die mag het volgens zij eigen filosofie zo aanpakken. [...] Dat resulteert er ook in dat ik bij een lesbezoek van een teamleider geen dialoog heb over hoe ik iets anders zou kunnen aanpakken. Dit is gelijk een beoordeling in termen van goed of fout.” (Interview 3).

Gelet op de beschrijvende statistiek valt op dat 40,3% (helemaal eens, N= 27) en 3% (eens, 2) wél anders tegen knelpunten aankijkt door de teamleider. Dit sluit aan op de bevinding bij (beginnende) docenten die een coachende rol bij hun teamleider ervaren als het gaat om lesgeven en anticipatie op leerlinggedrag. Neutraal staat een groep van 31 % (21) tegenover deze stelling. Ruim 22,4% (oneens, 15) en 3% (helemaal oneens, 2) ervaart dat zij helemaal niet anders tegen knelpunten aankijken door de teamleider. In dit opzicht wordt de bevinding dat geïnterviewde respondenten geen intellectuele stimulatie ervaren ook ondersteunt en vermoedelijk verklaart door het gegeven dat docenten zelf op zoek gaan naar een lesstijl die voor hem of haar per klas passend is.

4.4 Uitdragen van een onderwijsvisie

Het vierde en laatste kenmerk, het uitdragen van een (onderwijs)visie door de leider, wordt door twee stellingvragen bevraagd (House 1998). Bij de eerste vraag wordt gekeken hoe een respondent waarneemt dat zijn of haar teamleider een onderwijsvisie overbrengt. De tweede

vraag gaat over de lange termijn waarbij een teamleider duidelijk maakt waar de schoolorganisatie over een aantal jaar moet staan (House 1998).

Opvallend is dat uit de interviews een diffuus beeld ontstaat waarbij de teamleider niet persoonlijk een onderwijsvisie uitdraagt, maar wel bezig is met de formulering of verspreiding van een visie waarbij accenten op de lange termijn worden gelegd (Interview 1, 4, 6, 7, 8, 11). Een aantal respondenten geeft aan dat de teamleider niet bezig is met het persoonlijk verwoorden en overbrengen van een heldere onderwijsvisie. Tegelijk stellen deze respondenten dat ze een professionele ruimte ervaren om onderwijs naar eigen inzichten in te vullen. Om die reden lijkt de teamleider zich meer aan de zijlijn te houden (Interview 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11). Deze bevinding illustreert een respondent als volgt:

“Hier werken wij met de visie van “Govi” en dat komt neer op dat je je eigen leider voor leerlingen moet zijn. De nadruk wordt ook door haar op persoonlijk leiderschap gelegd en de Govi-filosofie die zeven gewoonten heeft. Drie daarvan gaan over win-winsituaties, doelen stellen voor leerlingen en verantwoording hierover afleggen” (Interview 5).

Daartegenover wijst een respondentengroep erop dat de onderwijsvisie van een teamleider schriftelijk is vastgelegd. De teamleider verspreidt de visie onder de docenten uit zijn of haar team (Interview 2, 7, 8,). Zo is in een visie opgenomen dat door docenten meer gedifferentieerd moet worden. Dit houdt in dat onderwijs op verschillende leerniveaus (van sterk tot zwak) in een klas (o.a. 2 havo, 5 vwo) moet worden aangeboden. Vandaar dat een teamleider met zijn team inzet op een vertaalslag van deze visie naar onderwijs (Interview 2, 7, 8).

Dit betekent dat docenten een planning van twee of meer leerroutes voor hun vak maken. Zo is er een zij-route waarbij een leerling extra specifieke opdrachten kan doen als het vak minder goed gaat (Interview 1, 8). Ook is er een verrijkende route om goed presterende leerlingen meer uitdaging of verdieping aan te bieden. Door deze planning beogen teamleiders herkenbare en duidelijke leerroutes voor leerlingen te creëren. Vandaar dat een teamleider aanzet tot aanlevering en stroomlijning van maandschema's per vak zodat een overzicht ontstaat (Interview 1, 8).

Bovendien kunnen teamleiders verschillende accenten op de lange termijnvisie leggen. Bijvoorbeeld als het gaat om de profilering van een leerlaag. Drie respondenten wijzen erop dat een teamleider de focus legt op de doorontwikkeling van het vwo zodat in de toekomst meer vwo-leerlingen op school zijn (Interviews 4, 10, 11). Opvallend bij een respondent is dat bij het uitkristalliseren van een hoofdlijn ouders, leerlingen en docenten met een teamleider

betrokken zijn over hoe geleerd en samengewerkt wordt (Interview 5).

Haaks op deze bevinding staat dat de teamleiders van andere respondenten niet een onderwijsvisie overbrengen en naar een aanpak vertalen. De gesprekken of vergaderingen met de teamleider gaan eerder over alledaagse schoolzaken. Op deze momenten merken de respondenten dat de teamleider geen eigen visie heeft en hen meeneemt in hoe zij die samen met maatregelen concreet maken (Interviews 2, 6, 9, 10). Als mogelijke verklaring voor het gebrek aan een onderwijsvisie haalt een respondent haar theorie over het gymnasium aan. Het gymnasium heeft na vele jaren een vast aanbod van moderne en klassieke vakken en activiteiten opgebouwd dat zich bewezen heeft. In tegenstelling tot het gymnasium hebben andere scholen (vmbo/havo/vwo) met het oog op een grotere leerlingenstroom wel een scherpe en nieuwe onderwijsprofilering (Interview 2).

Het diffuse beeld onder de geïnterviewde respondenten is ook op basis van de enquêtes vast te stellen. Van de geënquêteerde respondenten stelt 7,5% (helemaal eens, N= 5) en 35,8% (eens, 24) dat hun teamleider een heldere onderwijsvisie overbrengt. In dit opzicht lijkt de rol van de teamleider in doorontwikkeling van differentiatie én wetenschappelijk denken (binnen de vwo-afdeling van scholen) daarop aan te sluiten. Daarentegen stelt 20,9% (oneens, 14) en 3% (helemaal oneens, 2) dat de teamleider geen heldere onderwijsvisie overbrengt. Neutraal over deze stelling is 32,8% (22).

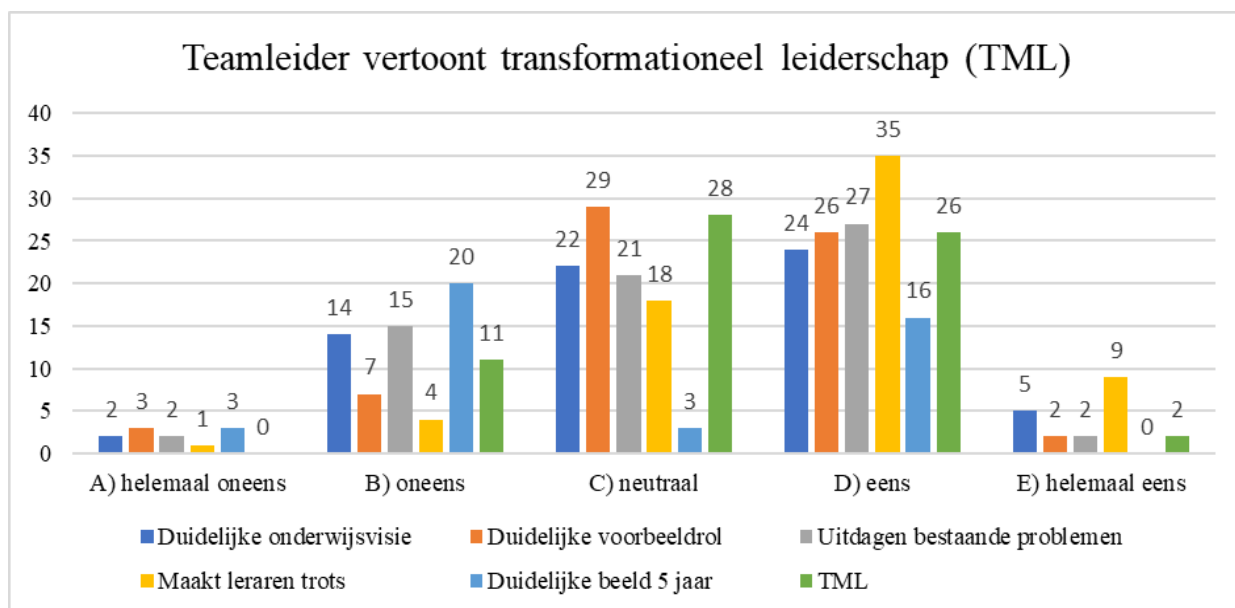
Vergelijkbaar zijn de uitkomsten voor onderwijsvisie op de lange termijn. Enerzijds stelt 23,9 (eens, N= 16) dat de teamleider een duidelijk beeld heeft waar de school over vijf jaar moet zijn. Anderzijds stellen 29,9% (oneens, 20) en 3,5 (helemaal oneens, 3) dat de teamleider dit niet heeft. Slechts 4,5% (3) is neutraal over de stelling.

Dat betekent dat een geënquêteerde meerderheid niet ervaart dat de teamleider een actieve rol in het overbrengen van de onderwijsvisie vervult en ook geen duidelijk beeld heeft van de lange termijn. Genuanceerd wordt deze uitkomst door de bevinding dat geïnterviewde respondenten juist de professionele ruimte ervaren om de eigen onderwijsvisie in de praktijk te brengen. Eveneens wordt gesteld dat de noodzaak bij een schooltype zoals het doorontwikkelde gymnasium ontbreekt om meer aandacht aan de onderwijsvisie (lange termijn) te geven. Bij geïnterviewde respondenten van andere scholen werd duidelijk dat teamleider vooral op de dagelijkse gang van zaken én minder op de lange termijn gefocust is. Onderstaand zijn de enquête-uitkomsten af te lezen aan de tabel en grafische weergaves.

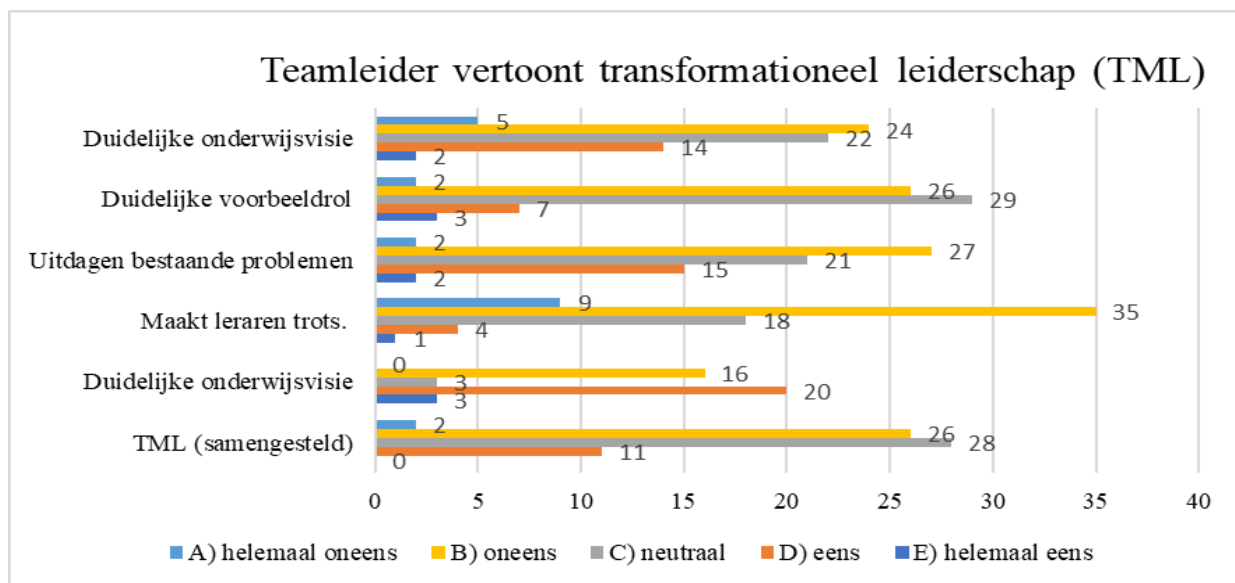
Tabel 1 Transformationeel leiderschap: aantallen (N) en procentuele verdeling (%)

	helemaal oneens		oneens		neutraal		eens		helemaal eens	
	N(67)	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teamleider heeft een duidelijke onderwijsvisie (visie).	2	3,0	14	20,9	22	32,8	24	35,8	5	7,5
Teamleider leidt door een duidelijke voorbeeldrol (geïdealiseerde invloed).	3	4,5	7	10,4	29	43,3	26	38,8	2	3,0
Teamleider daagt uit om bestaande problemen op een andere manier te bekijken (intellectuele stimulatie).	2	3,0	15	22,4	21	31,3	27	40,3	2	3,0
Teamleider zegt dingen die leraren trots op de schoolorganisatie maken (inspirationale motivatie).	1	1,5	4	6,0	18	26,9	35	52,2	9	13,4
Teamleider heeft een duidelijk beeld waar onze schoolorganisatie over vijf jaar moet zijn (visie).	3	4,5	20	29,9	3	4,5	16	23,9	0	0,0
Teamleider vertoont TML (scores opgeteld en gedeeld door items).	0	0	11	16,4	28	41,8	26	38,8	2	3,0

Histogram 1a: Normaalverdeling TML-stellingen (1)



Histogram 1b: Normaalverdeling TML-stellingen (2)



4.5 Samenvatting analyse transformationeel leiderschap

Uit deze analyse van transformationeel leiderschap werd duidelijk waarom kenmerken van dit type leiderschap zich wel of niet waargenomen werden door geïnterviewde respondenten. Vooral inspirationale motivatie (1) en intellectuele stimulatie (2) door de teamleider zijn onder de geënquêteerde en geïnterviewde respondenten waargenomen. Duidelijk werd dat het persoonlijke contact met de teamleider belangrijk is voor de perceptie van deze kenmerken. Minder sterk als kenmerken aanwezig zijn: onderwijsvisie (3) en geïdealiseerde invloed (4).

Geschetst werd dat teamleiders de geïnterviewde respondenten complimenteren met

hun onderwijs en hun inzet (inspirationale motivatie). Dit roept bij hen positieve gevoelens op bij de school en sterkt het besef om met een lesaanpak door te blijven gaan. Eveneens wordt geschetst door (overwegend beginnend) docenten dat de teamleiders aanzetten tot nadenken over alternatieve handelingswijzen (intellectuele stimulatie). Deze reflectie versterkt hun manier van lesgeven en de benadering van leerlingen.

Daarentegen valt op dat teamleiders niet of slechts beperkt met geïnterviewde respondenten in gesprek zijn over hun onderwijsvisie. Wel stellen enkele respondenten dat teamleiders bezig zijn met de formulering en verspreiding van een lange termijnvisie waarin verschillende accenten op onderwijs gelegd kunnen worden zoals werkvormen, vak-planning en onderwijsprofilering. Genuanceerd wordt de rol van de teamleider in de onderwijsvisie, doordat respondenten een grote professionele ruimte ervaren om hun vak te ontwikkelen én om dat samen met vakcollega's te doen. Bovendien gaat de aandacht van teamleiders vooral uit naar de organisatie van praktische zaken en blijft minder tijd over voor het uitkristalliseren van de onderwijsvisie op de lange termijn. In deze handelingscontext van de teamleider valt ook op dat de Corona-periode ertoe leidt dat het gesprek over onderwijs op de lange termijn meer naar de achtergrond verschuift. De gedragscultuur van leerlingen die voor Corona vanzelfsprekender was moet op de korte termijn hersteld worden en ook online- of hybride onderwijs moest in de coronacrisis ontwikkeld worden.

Tot slot werd uit deze analyse duidelijk binnen welke individuele context (beginnend/ervaren docent) en schoolcontext (vmbo/havo/vwo/gymnasium) de respondenten wel of niet de kenmerken van transformationeel leiderschap ervaren. Eveneens werd een verschil tussen de tijd van pre-Corona en Corona duidelijk waarin recent geïnterviewde respondenten (3) binnen het huidige onderwijsklimaat met nieuwe uitdagingen geconfronteerd worden.

Hoofdstuk 5 Analyzen regelpercepties

In dit hoofdstuk worden de bevindingen voor wat betreft regel(druk)percepties naar de concepten van Borry (2016), Wright (2004) en Bozeman (2000) besproken. Bij iedere analyse van een regelperceptie worden de interviewbevindingen vergeleken met de beschrijvende statistiek van de enquêtepopulatie.

Eerst wordt gekeken naar de drie items van de neutrale regelperceptie (Borry 2016) waarbij respondenten regels binnen een spectrum van positieve en negatieve karakteristieken beschrijven. In de paragraaf 5.2 wordt naar de vijf items van de negatieve regelperceptie (Wright 2004) gekeken. Deze analyse maakt duidelijk welke autonomie een respondent ervaart en waarom hij/zij zich door regels en administratieve details gehinderd voelt. In paragraaf 5.3 wordt de een item- regelperceptie van Bozeman (2000) geanalyseerd waarbij respondenten een cijfermatig én onderbouwd oordeel over regeldruk (negatieve regelperceptie) gaven.

Voor het behoud van het overzicht wordt in paragraaf 5.4 een samenvatting van transformationeel leiderschap (hoofdstuk 4) en van regelpercepties (hoofdstuk 5) gegeven. Op deze manier wordt duidelijk dat beide variabelen aanwezig zijn. Eveneens volgt hierin dat in het volgende hoofdstuk de relaties tussen transformationeel leiderschap (onafhankelijk) en regelpercepties (afhankelijk) op basis van tussenvariabelen verder belicht worden.

5.1 Regelperceptie naar Borry (2016)

Aan deze analyse valt op dat regeldrukperceptie binnen een spectrum van positieve en negatieve karakteristieken bevraagd werd en onderlinge verbanden daartussen op te merken zijn. Borry typeert de karakteristieken in het spectrum als: effectiviteit vs. ineffectiviteit (1), noodzakelijkheid vs. overbodigheid (2), belemmerend vs. niet belemmerend (3). Een positieve kant het spectrum belicht door de karakteristieken van effectiviteit, noodzakelijkheid en niet belemmerend. Een negatieve kant wordt getypeerd door ineffectief, overbodig en belemmerend. Op basis van de positieve en negatieve karakteristieken worden de interviewbevindingen en enquête-uitkomsten besproken. Tot slot volgt een conclusie.

Bij de positieve kant van het spectrum valt op dat beginnend en ervaren docenten ‘effectiviteit’ van regels associëren met het ontstaan van een klimaat waarin orde, rust en duidelijke leer- en beoordelingsverwachtingen zijn. In de perceptie van de geïnterviewde docenten zijn deze regels ‘noodzakelijk’, om dat het een voorspelbaar en ordentelijk verloop van de lessen en afname van toetsen mogelijk maakt (Interview 1 t/m 12). In dit opzicht

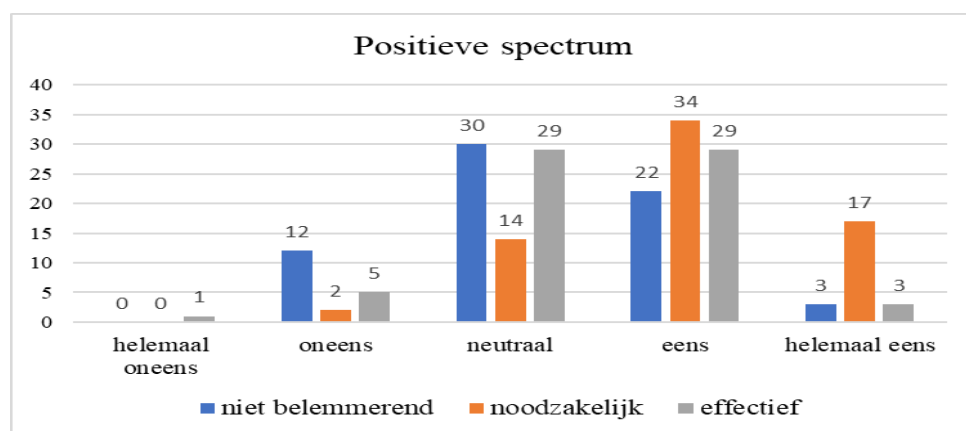
vinden docenten het vanzelfsprekend om gedragsregels na te leven en daarover administratie bij te houden.

Eveneens wordt dit positieve spectrum van karakteristieken geïllustreerd door tabel 2 en twee grafieken. Deze zijn gebaseerd op de enquête-uitkomsten (N=67) waarbij opvalt dat ‘effectiviteit’ en ‘noodzakelijk’ als positieve associatie met regels hoog scoren.¹⁷ De uitkomsten zijn in de tabel 2 en in de grafieken 3a en 3b weergegeven. Op de eerste plaats komt ‘noodzakelijk’ waarbij 50,7% (eens, N=34) en 25,4% (helemaal eens, 17) aangeeft dat zij de regels als noodzakelijk ervaren. In totaal is ruim 75% het eens dat de regels noodzakelijk zijn en stelt slechts 3% dat zij regels overbodig vinden. Op de tweede plaats komt effectiviteit waarbij 43,3% (N=29, eens) en 4,5% (3, helemaal eens) stelt dat zij de regels als effectief ervaren. Op de derde plaats volgt de niet-belemmerende karakteristiek van regels. Dit betekent dat 32,8% (N= 22, eens) en 4,5% (3, helemaal eens) zich niet gehinderd voelen door regels. Een 44,8% (30) is het eens noch oneens. Dit maakt dat effectiviteit en noodzakelijkheid eerder als positieve karakteristieken van regels door de geënquêteerde respondenten worden bevonden.

Tabel 1 Positief spectrum (Borry 2016)

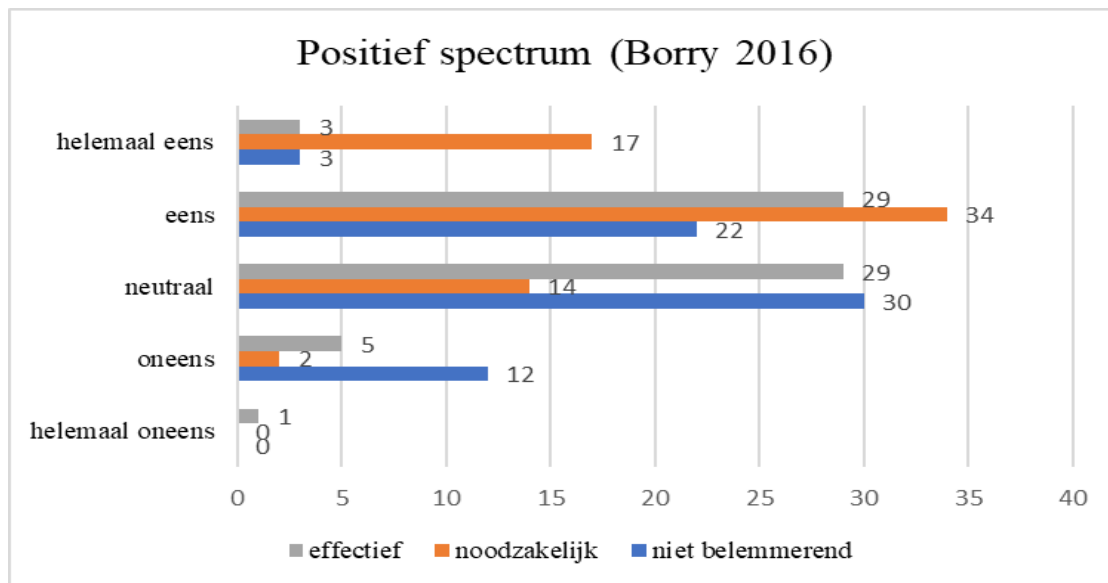
	niet belemmerend		noodzakelijk		effectief	
	N=67	%	N	%	N	%
helemaal oneens	0	0	0	0	1	1,5%
oneens	12	17,9%	2	3,0%	5	7,5%
neutraal	30	44,8%	14	20,9%	29	43,3%
eens	22	32,8%	34	50,7%	29	43,3%
helemaal eens	3	4,5%	17	25,4%	3	4,5%

Histogram 1a



¹⁷Deze tabel is gebaseerd op de enquête-uitkomsten. In Excel zijn deze gegevens gehercodeerd naar een positief en negatief spectrum. Dat betekent dat in de Likertschaal niet belemmerend (1) naar belemmerend (5) een hercodering naar de term ‘belemmering’ waarbij 1 staat voor helemaal oneens en 5 helemaal eens. Op die manier kan niet belemmerend met de positieve termen effectief en noodzakelijk vergeleken worden.

Histogram 1b Positief spectrum (Borry 2016)



In de samenhang tussen effectiviteit en noodzakelijkheid noemen geïnterviewde respondenten de gedragsregels (1) en toets-of examenregels (2). Gedragsregels zetten uiteen of wel/niet in de les gegeten wordt, mobiel en jas worden opgeborgen, hoe leerlingen zich respectvol gedragen en huiswerk tijdig gemaakt en gecontroleerd wordt. Dit is de basis voor een onderwijsklimaat waarin leerlingen kunnen werken en docenten kunnen lesgeven (Interviews 1 t/m 12). Regels over toetsen of (school)examens maken de procedure duidelijk waarin getoetst en nagekeken wordt. Meestal zijn deze regels door scholen vastgelegd in een programma van toetsing en overgang/afsluiting (PTO/PTA). Het PTO/PTA maakt eenduidige toetsingscriteria, nakijktermijnen, vastlegging van de lesstof en toetsenverdeling per periode voor alle docenten, leerlingen en ouders helder (Interview 1 t/m 12). Een respondent ervaart deze vastlegging als een basis voor effectiviteit en belicht dit als volgt:

Vastgelegd is het aantal toetsen, de inhoud en het aantal inhaalmomenten voor leerlingen. Het resultaat is dat alle leerlingen hun kans benutten om een toets te maken en in kunnen schatten welke compensatiemogelijkheden later in het jaar voor hun tekortvak hebben. Over het ophalen van hun cijfer en inhalen van toets kan geen verdere discussie ontstaan (Interview 11).

Ter illustratie van de noodzaak van toets-of examenregels wordt het incident op het VMBO in Maastricht (2018) genoemd. Hier is de examenafname- en registratie niet goed verlopen en

zijn de eindexamens door de minister ongeldig verklaard.¹⁸ Volgens een respondent illustreert het incident inmiddels dat het besef is ingedaald dat naleving van uniforme toets- en examenregels nodig is om tot een eerlijke en transparante beoordeling te komen (Interview 5). In het verlengde van het PTA wordt ook genoemd dat op lesniveau met een direct instructiemodel (DIM) gewerkt wordt. Afgesproken op enkele scholen is dat docenten in de lessen werken met leerdoelen die zij aan het begin van de les verduidelijken en aan het einde onder leerlingen evalueren. Dit DIM maakt inzichtelijk wat leerlingen uiteindelijk voor hun toetsen moeten kunnen (Interview 2, 4, 8).

Aan deze analyse van de twee regelcategorieën (gedrag en toetsing) valt op dat effectiviteit met noodzakelijkheid in verband wordt gebracht. Gesteld kan worden dat een set van toets- en gedragsregels als minimale en dus noodzakelijke basis voor een leerklimaat beschouwd wordt.

Als obstakel voor de effectiviteit is het handhavingsgebrek van (dezelfde) noodzakelijke gedragsregels door docenten genoemd. Merendeel van de respondenten stelt dat gewenst leerlinggedrag alleen af te dwingen is als docenten dezelfde regels hanteren én naleven. Binnen scholen is te merken dat de ene docent strikter op telefoongebruik, eten in de les en te laat komen van leerlingen let dan de andere (Interview 1, 3, 4, 9, 11). Een respondent verwoordt het afwijken van de noodzakelijke gedragsregels als volgt:

“Regels halen hun doel niet als slechts een of enkele docenten die hanteren. Aanhouden van een regel betekent voor mij dat we het eens zijn over een klassikale aanpak van leerlingen. Dus als leerlingen geen boeken mee hebben of geen huiswerk maken, leggen we hen dezelfde maatregel op. [...]. Ik vind dat wij als docenten te vrij gelaten worden in het controleren van regels en duidelijk maken dat het huiswerk gemaakt moet zijn. Dus we hebben bepaalde nuttige regels en het moet de bedoeling zijn dat iedereen (leerling en docent) zich hieraan houdt” (Interview 1).

¹⁸Het besluit van de minister is terug te vinden via: Onderwijsinspectie, *Eindexamens VMBO Maastricht ongeldig verklaard* (23-6-2018), geraadpleegd op 20-10-2021 via [Eindexamens VMBO Maastricht ongeldig | Nieuwsbericht | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](https://onderwijsinspectie.nl/nieuwsbericht/eindexamens-vmbo-maastricht-ongeldig-2018)

Geschetst wordt ook hoe een gebrek aan handhaving van regels door andere docenten het eigen lesverloop verstoort:

“Leerlingen hebben snel bewust of onbewust misbruik van een situatie gemaakt als docenten niet dezelfde regels hanteren. Daar heb je in de praktijk als docent last van: jij stelt soms regels die een ander niet stelt. En dan volgt een discussie, omdat jouw regels niet gunstig voor de leerling zijn” (Interview 9).

Geschetst naar de positieve karakteristieken van Borry ontstaat een beeld dat effectiviteit behaald wordt als noodzakelijke bevonden regels worden gehandhaafd. Als gedrags- en examineringsregels hun doel bereiken zal een docent de naleving van een regel niet als belemmering opvatten. Echter wordt in de perceptie van respondenten de effectiviteit helaas gehinderd door docenten die niet eenzelfde set van regels hanteren.

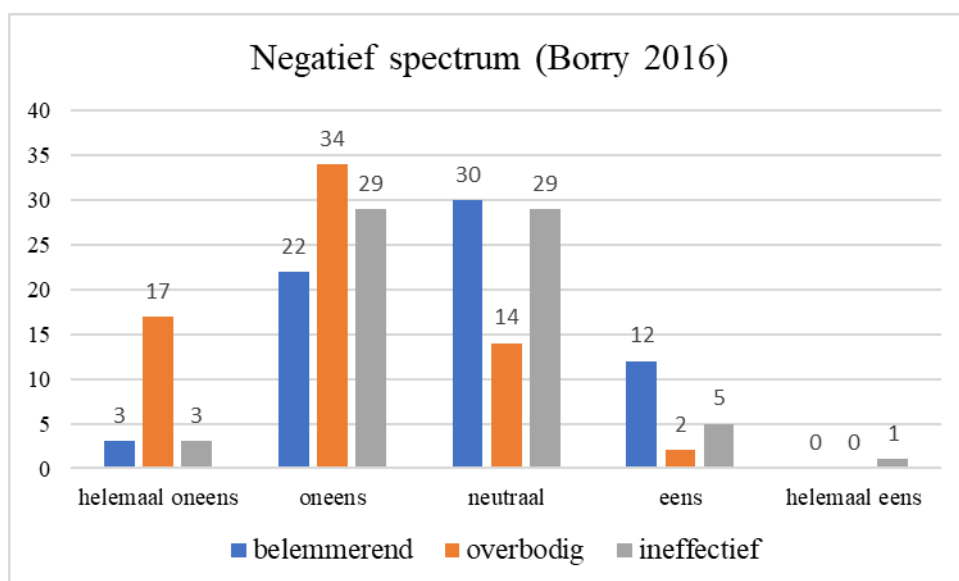
Aan de andere kant van het karakteristiekenspectrum staat dat regels als overbodig, belemmerend en/of ineffectief worden ervaren. In dit negatieve spectrum is onder de respondenten merkbaar dat zij op hun school met verschillende interne regels over leerdoelen te maken hebben en tegelijk wel vergelijkbare toets- en gedragsregels zijn. Als voorbeeld van een overbodige, belemmerende en ineffectieve regel wordt het schriftelijk uitschrijven van alle lesdoelen per leerlaag (3 havo, 4 havo etc.) als project voor een volgend schooljaar genoemd (Interview 1).

Gelet op dit negatieve spectrum valt in tabel 4 en grafieken 4a en 4b op dat de karakteristiek ‘belemmering’ het hoogste onder de geënquêteerde respondenten scoort. Op afstand wordt deze gevolgd door ‘overbodigheid’ en ‘ineffectiviteit’. Desondanks is slechts 17,9% (N=12, eens) is het eens met de stelling dat de regels als belemmerend worden ervaren. Voor overbodigheid is dat 3% (2, eens) en ineffectiviteit 7,5% (5, eens). Dat betekent dat in het spectrum van tegenstrijdige karakteristieken de positieve kant sterker aanwezig is. Dit sluit aan op de signalen uit de interviews waarbij het nut en de noodzaak van toets- en gedragsregels worden onderstreept. Opvallend is wel dat de geïnterviewde respondenten aangeven dat als noodzakelijke en effectieve regels niet worden gehandhaafd zij meer inspanningen voor de naleving moeten verrichten. Dit maakt dat zij de regels op dat moment wel als belemmerend ervaren. Eveneens worden regels als ‘belemmerend’ bestempeld als respondenten niet de nut en noodzaak ervan inzien. Dan wordt een regel binnen een negatief spectrum gepercipieerd. Hieraan kan afgeleid worden dat de karakteristieken een onderlinge samenhang vertonen en dit wordt met andere voorbeelden verder belicht.

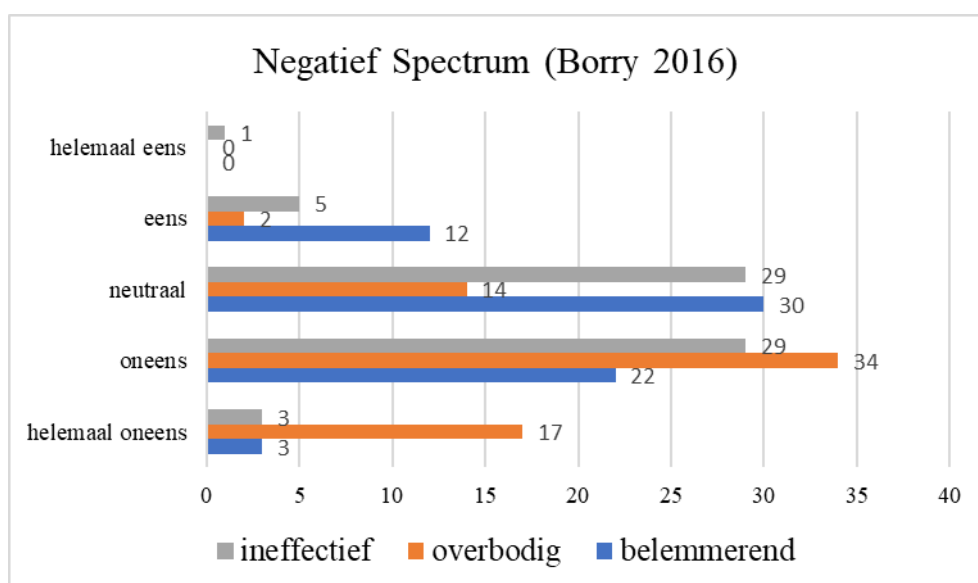
Tabel 2 Negatieve spectrum (Borry 2016)

	belemmerend		overbodig		ineffectief	
	N	%	N	%	N	%
helemaal oneens	3	4,5%	17	25,4%	3	4,5%
oneens	22	32,8%	34	50,7%	29	43,3%
neutraal	30	44,8%	14	20,9%	29	43,3%
eens	12	17,9%	2	3,0%	5	7,5%
helemaal eens	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%

Histogram 2a Negatief spectrum (Borry 2016)



Histogram 2b Negatief spectrum (Borry 2016)



Aan het voorbeeld van een lesdoelregel die top-down is opgelegd valt op dat het negatieve karakteristiekenspectrum van Borry (belemmerend, overbodig en ineffectief) van toepassing is. Vanuit het schoolmanagement van een respondent is bepaald dat iedere vaksectie alle lesdoelen per schoolweek beschrijft en zo een kader voor alle docenten ontstaat waarbinnen zij werken. Op het moment van interviewafname stelt dat de respondent dat zij met haar vaksectie veel tijd besteed aan formulering van lesdoelen en geen tijd overhoudt om bijpassend lesmateriaal te ontwikkelen (Interview 1). Op de lange termijn vraagt zij zich af welke autonomie docenten binnen hun vak overhouden als vooraf is vastgelegd wat wekelijks gedaan moet worden. Bovendien zijn er binnen haar vaksectie bedenkingen over in hoeverre leerlingen de uitgebreide lesdoelen zullen lezen en deze hen verder helpen.

Gezien de karakteristieken van belemmering en ineffectiviteit valt verder op dat deze niet in lijn met aanwezigheid van regels, maar met een gebrek aan noodzakelijke gedragsregels en naleving worden genoemd. Gedoeld wordt op de hantering van een ‘escalatielader’ die vastlegt op welke manier docenten op eenzelfde manier leerlingen waarschuwen en bestraffen én waarbij de teamleider als gevolg van bestraffing met de leerling in gesprek gaat (Interview 1 t/m 12). Door onderstaande respondent wordt geschetst hoe de afwezigheid van de escalatieladder zijn functioneren belemmert:

“Ik heb geen last van belemmerende regels. Maar ik heb eerder last van regels die er niet zijn. Dus wat doe ik met een leerling die zich niet gedraagt? Stuur ik hem of haar naar een uitstuurlokaal en wat gebeurt er na de derde keer bij uitsturen? En hoe kan het dat de ene teamleider weer anders naar de uitstuur-situatie met de leerling kijkt dan de andere? Ik wil meer uniformiteit: dat mij duidelijk wordt wat ik in een bepaalde situatie moet doen en dat gaat gepaard met meer regels” (Interview 8).

Een andere respondent verduidelijkt dat bij haar op school niet helder over deze escalatieladder wordt gecommuniceerd en dat deze ladder voor nieuwkomers noodzakelijk is:

“Ik vind dat regels over het hanteren van een escalatie-trap noodzakelijk is. Het gaat hier om de stappen die je in de omgang met lesverstoringen zet. Hoe vaak spreek je een leerling aan? En op welke toon waarschuw je? Hoe breng je de lesregels aan leerlingen over? [...] Dit is essentieel om respect van leerlingen te krijgen. Echter, wist ik als nieuwkomer niet dat er een aanpak is. Kennelijk stond die escalatieladder ergens op de drive. Voor nieuwe docenten hier op school is het volgens mij wenselijk dat er een overzicht is van regels en richtlijnen. Dan kunnen we die snel toepassen en komt dat het leer- en werkklimaat ten goede” (Interview 2).

Gelet op de analyse van het karakteristiekenspectrum (Borry 2016) springen twee bevindingen voor wat betreft perceptie van de handhaving en aanwezigheid van regels in het oog. Ten eerste valt op dat noodzakelijk bevonden regels voor onwenselijke gedragingen (de escalatieladder) niet door alle docenten en teamleiders op scholen worden gehandhaafd. Ten tweede zijn er signalen dat het überhaupt aan uniforme gedragsregels op scholen ontbreekt en dat het overzicht ervan niet toegankelijk voor docenten is. Bijzonder is dat bij het handhavings-als regelgebrek de geïnterviewde respondenten met een sterke voorkeur voor gedragsregels hun positie in de klas als ondermijnd beschouwen. Op basis van deze bevindingen kan vastgesteld worden dat in de perceptie van de respondenten meer gedragsregels in het spectrum van noodzakelijkheid en effectiviteit (en niet belemmerend) voor een pedagogisch klimaat nodig zijn.

Afsluitend aan de analyse van regelperceptie naar het concept van Borry kan toegevoegd worden dat respondenten de karakteristieken van noodzaak-overbodigheid, (in)effectiviteit en belemmering aflezen aan hoe regels het menselijke aspect op school bedienen en hoe deze ervoor zorgen dat met een grote groep mensen ordentelijk wordt samengewerkt. In deze optiek van regels betekent dat leerlingen en docenten van goede werkprocessen voorzien worden en duidelijkheid voor hen is (Interview 1 t/m 12). Nadeel hiervan kan zijn dat docenten gespreksregistratie en bijbehorende afspraken als tijdrovend ervaren. Enkele respondenten stellen dat zij minder werktijd voor andere taken hebben of in hun eigen tijd met de administratie van hun (mentor)klas bezig zijn (Interview 4, 9, 10, 11).

Als een oorzaak voor deze regeldruk wordt verwezen naar de *Wet op passend onderwijs* (2014). Uit deze wet vloeit voort dat docenten tijd kwijt zijn aan schrijven van verslagen over leerlingen met gedrags- of leerproblematiek zodat duidelijk wordt in welke cluster leerlingen zich kunnen bevinden. Met cluster wordt bedoeld dat een leerling overgeplaatst wordt naar een lagere leerlaag (3 vwo naar 3 havo) of naar speciaal onderwijs gaat. Alleen brengt dit de docent en de leerlingen geen gerichte onderwijsoplossing als aandacht voor leerlingen opgeofferd wordt door registreren en beschrijven (Interview 4, 9, 8, 11). In dit opzicht van een externe regel zou je kunnen stellen dat de menselijke maat zoals die wordt ervaren bij interne regels omslaat naar een beleving van belemmering en overbodigheid.

Deze tweeling van ‘menselijke maat’ bij de interne regels vs. belemmering door externe regels worden door twee citaten geïllustreerd. Een respondent duidt de “menselijke maat” in haar perceptie van interne regels naar aanleiding van de vragen van Borry (2016) als volgt:

“We leven onze regels en afspraken na, omdat deze een bijdrage aan de sfeer en ondersteuning aan de leerling leveren. Ik vind het bijzonder hoe wij bepaalde dingen op een vaste en mensgerichte manier geregeld hebben. Ik heb nog niet eerder meegemaakt dat een school een zienswijze en plan heeft voor de omgang met ernstig zieke leerlingen én herdenking van overleden leerlingen” (Interview 4).

Daartegenover stellen dezelfde respondent en twee andere respondenten dat externe regels, geïllustreerd door de wet op passend onderwijs, hun perceptie van aanwezige regeldruk verklaren (Interview 3, 4, 8, 9).

“Ik denk dat regeldruk eerder onderwijs-breed wordt ervaren. Mijn indruk is dat de wet op passend onderwijs een belangrijke oorzaak van die regeldruk is. Voor mij als docent betekent dat naarmate leerlingen (met uiteenlopende leer- of gedragsproblematiek) meer zorg nodig hebben, ik meer gesprekken met ze voer en daarover een verslag moet schrijven. In ieder verslag zet je de afspraken en kijk je terug op hoe die zijn bijgehouden. Dit versterkt de regeldruk die ik ervaar. Bovendien weet ik dat ouders sneller juridisch procederen en wij als school van die verslagen gebruik moeten maken. Kortom, we leven in een tijd dat we alles zwart op wit willen hebben” (Interview 4).

5.2 Regelperceptie naar Wright

In deze analyse wordt ingegaan op de autonomie die een respondent ervaart om zijn werkproces (opnieuw) vorm te geven (1), notie van toestemming vragen (2) en welke waarde zijn schoolorganisatie aan het opvolgen van regels of procedures hecht (3), het bespreken van kleinere administratieve zaken met een leidinggevende (4) en aandacht vragen voor nieuwe ideeën (5). Aan deze stellingen is af te leiden in hoeverre de respondent zich door regels en administratieve details gehinderd voelt en hij/zij een negatieve regelperceptie heeft. (Wright 2004: 62-63; Feeney 2011).

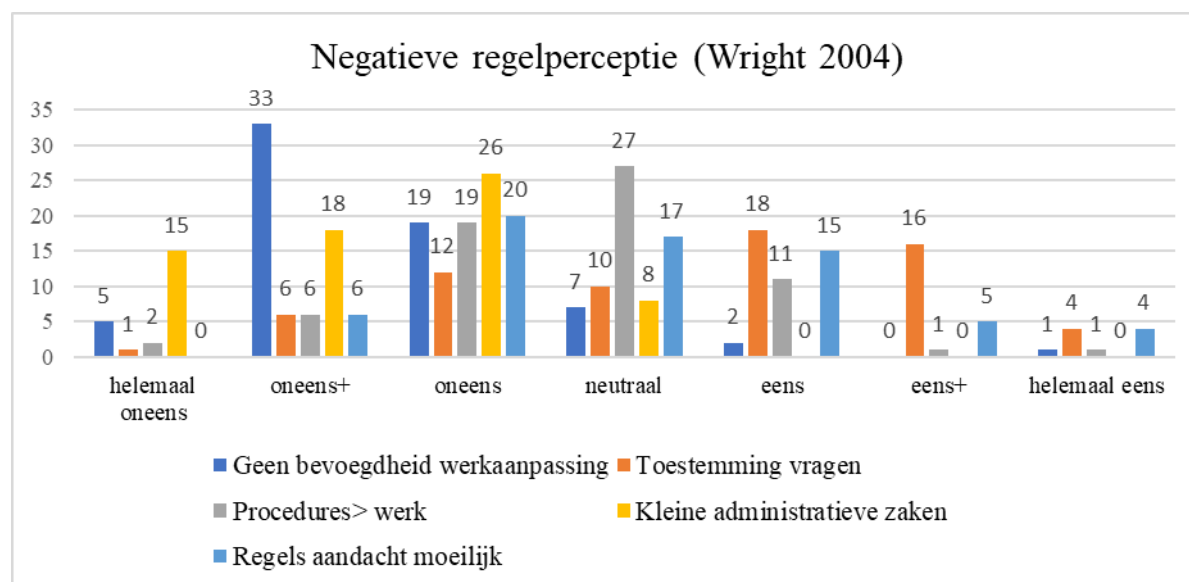
Gelet op de eerste stelling ontstaat na bestudering van de interviews het beeld dat docenten een grote autonomie ervaren als het gaat om de vormgeving en deels om de invulling van hun lessen. Binnen het van het programma van toetsing en overgang/afsluiting (PTO/PTA) dat de inhoud en planning van toetsen op scholen heeft vastgelegd kunnen docenten zelf veel besluiten. Bijvoorbeeld welke werkvormen zij inzetten om de lesstof aan te bieden en welke leerlingen zij ondersteuning of uitdaging bieden (Interview 1 t/m 12). Een verschil valt op in de autonomie die docenten ervaren als het gaat om het bedenken van

wekelijkse lesdoelen. Waar de ene docent wel kan besluiten op welk moment lesstof wordt behandeld, ligt dat voor een andere docent al vast of wordt dat voor hen op termijn bepaald (Interview 2, 4, 8, 9, 10). Desalniettemin ervaren de respondenten een autonomie om hun lessen naar eigen inzichten in te richten (Interview 1 t/m 12). Dit wijst erop dat de docenten een lage regeldrukperceptie in de uitvoering van hun primaire onderwijstaak hebben. Deze bevinding blijkt ook uit de enquête-uitkomsten waarbij 49,3% (N=33, oneens+) en 28,4% (19, oneens) het oneens is met de stelling dat zij niet de bevoegdheid hebben om het werkproces zo aan te passen om de (onderwijs)opdracht succesvol te kunnen uitvoeren.

Tabel 3 Negatieve regelpceptie

	Geen bevoegdheid werkproces		Toestemming vragen		Procedures>werk		Kleine administratie		Regels aandacht moeilijk	
	N=67	%	N	%	N	%	N	%	N	%
helemaal oneens	5	7,5%	1	1,5%	2	3,0%	15	22,4%	0	0,0%
oneens+	33	49,3%	6	9,0%	6	9,0%	18	26,9%	6	9,0%
oneens	19	28,4%	12	17,9%	19	28,4%	26	38,8%	20	29,9%
neutraal	7	10,4%	10	14,9%	27	40,3%	8	11,9%	17	25,4%
eens	2	3,0%	18	26,9%	11	16,4%	0	0,0%	15	22,4%
eens+	0	0,0%	16	23,9%	1	1,5%	0	0,0%	5	7,5%
helemaal eens	1	1,5%	4	6,0%	1	1,5%	0	0,0%	4	6,0%

Histogram 3a Negatieve regelpceptie (Wright 2004)



In het licht van de tweede stelling geeft het merendeel van respondenten aan dat zij een situatie met de teamleider (leidinggevende) bespreken als deze onoverzichtelijk of complexer overkomt. In dit opzicht wordt toestemming vragen als een formele manier ervaren om te weten wat op school als norm of regel voor een situatie geldt (Interview 1 t/m 12). Als voorbeeld wordt een situatie benoemd waarbij bijna de hele klas geen huiswerk maakte. Vandaar dat de docent wilde weten of de school zou goedkeuren dat een leerling alleen de les in mag als vooraf het huiswerk wordt aangetoond. Indien dat niet gebeurt zou de leerling niet naar binnen mogen en ongeoorloofd afwezig gemeld worden. Dit laatste zou bij deze klas kunnen een gesprek met de inspectie over de leerplicht kunnen opleveren. Uiteindelijk is de teamleider met deze aanpak akkoord gegaan en werd een uitstuurformulier bij deze klas toegepast (Interview 2).

Onder de respondenten leeft ook het idee dat toestemming vragen op een alternatieve, informelere manier gebeurt waarbij met andere ervaren collega's kort overlegd wordt over hoe het gebruikelijk is om in een bepaalde situatie te handelen (Interview 2, 3, 4, 9, 12). Een respondent verwoordt dat tussen scholen de regels als het gaat om benaderingswijzen op leerlinggedrag kunnen verschillen en het vragen van toestemming haar haar hielp om zich aan schoolnormen aan te passen. Aan deze beschrijving van toestemming vragen kan opgemaakt worden dat de respondenten geen tot nauwelijks regeldruk ervaren:

“Toestemming betekent voor mij ook aftasten wat als juist of goed in een school bevonden wordt. Vanuit mijn andere school kreeg ik mee dat streng reageren op leerlingen de norm is. Vandaar dat het na een derde kans (tot gedragsverandering) gedaan is. Op de school waar ik werkte kon dat formeel niet en waren andere docenten zelfs strenger. Hier op het gymnasium gaat het er vriendelijker aan toe. Wel heb ik afgetast hoe collega's op leerlinggedrag anticiperen en haal ik daaruit een hoofdlijn. Op de ene school slaat dat door naar een strengere of juist positievere benadering op leerlingen (focus op wat goed gaat)” (Interview 2).

Eveneens komt bij de geënquêteerde respondenten naar voren dat zij voor belangrijkste beslissingen eerst toestemming van een leidinggevende (teamleider) vragen: 26,9% (N=18, eens), 23,9% (16, eens+) en 6% (4, helemaal eens). Daarentegen blijkt uit de interviews dat toestemming vragen geen negatieve, maar een overwegend positieve associatie oproept. Immers het vragen van toestemming maakt helder wat geldende normen of regels op school zijn. Dit maakt duidelijk dat toestemming vragen zoals door Wright (2004) voor de onderwijscontext geen item is voor een negatieve regelperceptie.

Aan de interviewantwoorden op de derde stellingvraag valt op dat er verschillende ervaringen zijn met hoe schoolorganisaties uitdragen dat regels, procedures of afspraken goed opgevolgd worden. Enerzijds wordt door respondenten benoemd dat hun schoolorganisatie docenten aanspreekt op het niet opvolgen van (verzuim- en registratie) regels of het belang van regels onderstreept. Dat zorgt dat bij ieder op het vizier staat hoe gehandeld moet worden. Anderzijds betreuren respondenten dat het aan handhaving en controle door hun schoolorganisatie op gedragsregels ontbreekt. In dit opzicht kan een school meer aandacht aan het opvolgen van regels of afspraken besteden (Interview 1 t/m 12).

Dit verschil in de waarde die schoolorganisaties aan regels hechten kan door een drietal citaten verhelderd worden. Vanuit een perspectief van een actieve regelhouding verwoordt een respondent haar ervaring met verzuimregistratie als volgt:

Een goed voorbeeld van het opvolgen van regels is het bijhouden van presentie op Magister. Tijdens het eerste lesuur moeten leerlingen op aanwezig of afwezig geregistreerd staan. Het tweede uur wordt dat vluchtig op basis van de vinkjes nog een keer gecheckt. Alleen kreeg de school door dat oudere docenten hele hoge aanwezigheidspercentages hadden en dat dit in het tweede uur veel lager lag. Dit was het signaal dat zij de aanwezigheid niet bijhouden. Op deze docenten werd steeds meer feedback geleverd: zij werden aangesproken om echt tijdens het eerste en tweede uur deze registratie bij te houden” (Interview 2)

Vanuit een ‘passief’ perspectief stellen respondenten dat hun schoolorganisatie niet uitstraalt dat zij het met de gedragsregels serieus neemt en dat goed onderwijs op die manier docentafhankelijk wordt (Interview 1, 3, 8, 9, 11). Een behoefte aan een duidelijke schoolvisie achter de regels om docenten het gevoel te geven dat zij deze serieus moeten nemen blijkt uit het volgende:

“Je zou kunnen nadenken over hoe een nieuwe verbindende visie vertaald naar goede regels kan worden. Dan heb je allicht een oplossing om school-breed onderwijskwaliteit een impuls te geven” (Interview 8).

Het verschil tussen een actieve en passieve schoolhouding richting het ene en naar het andere regelgebied wordt samengevat als:

“Ik merk daarin een onderscheid tussen de regels in de klas én de regel over het leerlingvolgsysteem en over de pijlers van de lessen. Zoals eerder aangeven merk ik een duidelijk verschil in hoe docenten de gedragsregels handhaven. Eenduidigheid merk ik wel

over het leerlingvolgsysteem en hoe de school naar docenten uitdraagt dat de drie kolommen goed worden ingevuld. Vergelijkbaar is het uitgangspunt dat iedere les moet voldoen aan pijlers. Deze pijlers houden in dat dat lessen een duidelijke opening met lesdoelen hebben, werkvormen voor de opdracht en een duidelijke afronding (evaluatie van doelen) bevatten” (Interview 11).

In het licht van deze bevindingen worden de enquête-uitkomsten bekeken. Met de stelling dat de schoolorganisatie procedures opvolgen belangrijker vindt dan werk is 28,4% oneens (N=19), neutraal 40,3% (27) en eens 16,4%. Gelet op de 28,4% kan gesteld worden dat deze score overeenkomt met de respondenten die benoemen dat hun school vrij weinig waarde hecht aan het opvolgen van procedures (verzuim, gedragsregels, uitsturen e.d.) en het vooral aan toezicht ontbreekt. Daarentegen wordt ook gesteld dat scholen procedures in het belang van het leerklimaat onderstrepen en dat respondenten deze overtuiging delen. Gezien de discrepantie tussen regels die wel (leerlingvolgsysteem) en niet (gedragsregels) benadrukt worden, zou dit als verklaring voor een hoge score op neutraal (40,3%) beschouwd kunnen worden.

Aan de beantwoording van de vierde stellingvraag valt op dat tussen respondenten en een hogergeplaatst persoon nauwelijks overleg over kleinere administratieve zaken plaatsvindt. Genoemd wordt dat docenten kleine interventies zoals het uitsturen of nablijven van een leerling zonder overleg kunnen doen. Vermelding van geen huiswerk maken of ongepast gedrag in het systeem (Magister) is voldoende om dit naar school toe te verantwoorden. Verder wordt opgemerkt dat het overleg over een leerling eerder met een mentor of zorgcoördinator dan met een hogergeplaatst persoon zoals een teamleider plaatsvindt. Daarbij wordt door respondenten vermeden dat gevoelige informatie over leerlingen in het systeem komt te staan en dit bij direct belanghebbenden alleen terechtkomt (Interview 1 t/m 12). Overigens wordt door drie respondenten benoemd dat de administratieve details die zij wel ervaren, voortkomen uit de *Wet op Passend Onderwijs* (Interview 3, 4, 8). Om leerlingen naar deze speciale onderwijscategorie over te plaatsen is een dossiervorming vereist waarbij veel geregistreerd en door docenten over de leerling beschreven wordt (Interview 8).

In het geval van de vierde stelling wordt deze ook bevestigd door het beeld dat uit de enquête-uitkomsten naar voren komt. Ruim 22,4% (N=15) is het helemaal oneens en 26,9% (N=18) is het oneens met de stelling dat kleinere administratieve zaken met een hogergeplaatst persoon besproken moeten worden. Dit maakt duidelijk dat een docent vrij

autonoom kan handelen als het om het verwerken van administratieve details gaat. Tegelijk wordt de “nuance” van dat details ertoe doen bevestigd. De 38,8% (N=26, eens) kan mogelijk verklaard worden door de impact van de *Wet op Passend Onderwijs* die maakt dat een leerlingvolgsystemen met daarin periodieke aantekeningen een hogere administratieve last veroorzaakt.

Op de vijfde stellingvraag werd door de geïnterviewde respondenten uiteenlopend gereageerd. Een meerderheid benoemt dat hij of zij bij nieuwe ideeën niet door regels of administratieve details wordt tegengewerkt. Doorslaggevend voor het realiseren van initiatieven is volgens hen of bij andere docenten een interesse opgewekt wordt. Bijvoorbeeld dat zij mee willen doen aan een buitenlandse reis met leerlingen, practicum of een wekelijkse vrijdagmiddagborrel (Interview 2, 3, 4, 5, 8, 11).

Daarentegen geven enkele respondenten aan dat zij zich wel in het bedenken en realiseren van ideeën door regels gehinderd voelen (Interviews 1, 3, 6, 9, 12). Als voorbeeld wordt genoemd dat een school een idee voor een activiteit ter zijde kan schuiven, omdat dit niet in het rooster past of dat financiering ingewikkeld is. Vandaar karakteriseert een respondent het rooster, als regel, als vijand van innovatie (Interview 9). Als ander obstakel voor een activiteit wordt de ouderbijdragewetgeving genoemd. Achterliggende gedachte is dat leerlingen niet van een activiteit uitgesloten worden als ouders daarvoor niet betaald hebben. In de praktijk betalen ouders pas op de valreep of soms helemaal niet. Om die reden mag een docent een zeilkamp pas reserveren als 75% vooraf betaald door ouders is. Het resultaat is dat de reserveringsdeadline voor het kamp bijna verstreken is en een docent vaak ouders en leerlingen moet aanspreken (Interview 10). Een derde voorbeeld is dat wisselingen in de samenstelling van het schoolmanagement betekende dat met het oog op stabiliteit binnen school meer nadruk op regels en afspraken kwam. Onder deze respondent leefde het idee dat voor creativiteit minder ruimte ontstond en hij minder met nieuwe ideeën aan de slag kon (Interview 6). Eveneens kan het schoolmanagement de innovatieruimte van een docent inperken door het sluiten van afspraken met uitgevers. In de context van corona ziet een respondent dat deze inperking zich verder heeft voortgezet:

“Als ik denk over de keuze voor een andere lesmethode voor Frans is dat uitgesloten. De school heeft afspraken met uitgevers per schoolvak. Dus je moet zelf materiaal bedenken, maar wel die ene methode gebruiken. Datzelfde geldt voor onlinemethodiek in de tijd dat online lesgeven alleen mogelijk was. Daarin wordt je vrijheid als docent beperkt. Tegelijk

moet ik zeggen dat het onderwijs sinds november 2019 niet meer is wat het was en je minder snel initiatieven in deze corona-tijd ontplooit.” (Interview 12).

In het licht van deze laatste stellingvraag kan gesteld worden dat een respondentendeel een regeldruk (negatieve perceptie) ervaart als zij aandacht voor nieuwe ideeën vraagt én een ander deel die ervaring niet deelt. Tegelijk wordt dit versplinterde beeld bevestigd door de enquête-uitkomsten. In een spectrum van oneens+ (9,0%, N=6), oneens (29,9%, N=20) tot neutraal (25,4%, N=17) en eens (22,4 % N=15), eens+ (7,5%, N=5) en helemaal eens (6,0%, 4) wordt de diversiteit aan interviewreacties weergegeven.

Desondanks ontstaat een beeld bij alle vijf stellingvragen (Wright 2004) dat respondenten een lage regeldrukperceptie ervaren als het gaat om de vormgeving van hun primaire werkproces: het verzorgen en uitvoeren van hun lessen (1). Bijzonder is dat respondenten notie nemen van toestemming vragen aan teamleiders voor het handelen in meer complexe situaties. Vandaar dat zij ook informeel overleg met andere collega's hierover ook als prettig ervaren. In dit opzicht wordt toestemming vragen niet als belemmerende of negatieve factor beschouwd (2). Het beeld dat respondenten hebben van hoe hun schoolorganisatie waarde hecht aan regels of procedures is minder eenduidig. Enerzijds stelt een deel dat hun school terecht docenten aanspreekt op het niet naleven ervan en dat zo voor iedereen kenbaar is dat regels opgevolgd dienen te worden. Anderzijds wordt benoemd dat het aan controle en handhaving ontbreekt en wordt een behoefte uitgesproken dat een schoolorganisatie meer regels en de visie erachter moet benadrukken. In dit opzicht kan gesteld worden dat een regeldruk niet met negatieve factoren geassocieerd wordt en dat juist een regel- of handhavingsbehoefte gepercipieerd wordt (3).

Vergelijkbaar is de bevinding op hoe respondenten aangeven dat overleg over kleinere administratieve zaken met een hogergeplaatst persoon moet plaatsvinden. Enerzijds wordt uitgesproken dat respondenten eerder informeel overleg met een mentor hebben. Anderzijds wordt voor de administratieve zaken een voorbehoud gemaakt die verband houden met de *Wet op Passend Onderwijs*. Het gaat hier om dossiervorming van een leerling die in aanmerking komt voor speciaal onderwijs of ondersteuning (4). Tot slot blijkt uit de bevinding over het vragen van aandacht van ideeën dat een respondentendeel zich niet gehinderd voelt door administratieve details en een ander deel stelt dat het rooster als regel hen met initiatieven wel in de weg staat (5).

Op basis van deze vijf stellingen kan gesteld worden dat regeldruk op administratief detailniveau kan worden ervaren (3) en dat het soms de initiatieven van docenten belemmert

(5). Tegelijk ontstaat het beeld dat docenten voor hun primaire werkproces geen tot nauwelijks regeldruk ervaren (1). Daartegenover beschrijven zij een behoefte om meer uniforme regels te hebben waarop de schoolorganisatie controleert (1) en dat zij informeel bij collega's kunnen aftasten hoe met deze regels om te gaan (2).

5.3 Regelperceptie naar Bozeman (2000)

Afgerond werd de bevraging naar regelperceptie door de definitievraag over regeldruk (Bozeman). Bewust is gekozen om deze vraag aan het einde te stellen zodat respondenten eerst de kenmerken van regelpercepties binnen hun onderwijscontext overdacht hebben. Deze vraag betekent dat een cijfermatig oordeel (op een schaal van 1 tot 10) gegeven wordt aan het niveau van regeldruk als gelet wordt op belastende administratieve regels die effectiviteit van de schoolorganisatie belemmeren.

Op basis van deze 'cijfers' ontstaat het beeld dat de respondentenmeerderheid (7 respondenten) een lage tot beperkte regeldruk ervaart als het gaat om de primaire lestaak. Dit wijst erop dat een docent een grote professionele vrijheid heeft om lessen vorm te geven en leerlingen op gedrag aan te spreken. Een aantal respondenten voelt zich nauwelijks tot helemaal niet gecontroleerd op hun lesgevende taak.

Gelet op andere regelgebieden zoals toetsenbeleid, het leerlingvolgsysteem en activiteiten ervaren respondenten (5) wel een regeldruk. Voor deze onderwerpen zijn meer regels die de school ook regelmatig benadrukt. Vandaar gaven vijf respondenten per regelgebied een verschillend cijfer of kwamen tot een gemiddelde van 5 of 6. Verder zijn er vier respondenten die een hoge regeldruk ($7>$) ervaren. Onder deze respondenten wordt genoemd dat de nalevingslast die voortkomt uit het toetsenbeleid- en leerlingenregistratie als oorzaken van regeldruk worden beschouwd.

Opvallend onder een viertal respondenten is dat de vraag ook het antwoord oproept dat regeldruk niet gerelateerd wordt aan belemmerende regels, maar dat gewezen wordt op een gebrek aan een duidelijk referentiekader waarbinnen docenten moeten handelen. Een respondent stelt zelfs dat regeldruk ontstaat, doordat docenten regels verschillend interpreteren en niet op een lijn komen. Zo wordt veel tijd geïnvesteerd en wordt geen resultaat bereikt.

Gelet op de respondentenachtergrond valt op dat regeldruk niet in het oog springt bij een hoger/lager aantal dienstjaren, leeftijd of onder/bovenbouw. Voor het overzicht is tabel 2 daarvoor samengesteld en wordt in tabel 3 het cijfermatige oordeel met onderbouwing weergegeven. Wellicht dat beschrijvende statistiek van de respondenten uit het enquête-

onderzoek meer over de respondentenachtergrond voor wat betreft regeldruk kan uitwijzen. Alsmede wordt bij de beschrijvende statistiek ingegaan op de scores op de items van transformationeel leiderschap en regel(druk)percepties.

Gezien de eerdere deelanalyses wordt duidelijk dat de vragenvolgorde erin resulteerde dat respondenten hun eindoordeel met kenmerken van regelperceptie en met regelgebieden (toets, gedrag, leerlingenadministratie, activiteiten) onderbouwden. Hieruit blijkt dat zij de complexiteiten van de onderwijscontext in overweging van het oordeel hebben meegenomen. Dit betekent dat de drie concepten van regelperceptie tot een omvattend en genuanceerd beeld onder de geïnterviewde respondenten heeft opgeleverd. In de conclusie worden de uitkomsten van deze drie analyses van regelperceptie samengevat.

Tabel 2 Achtergrond respondenten en oordeel regeldruk (Bozeman)

Respondent	Schoolvak	OB/BB	Lesuren	Onderwijs-jaren	OW-jaren huidige school	Datum	Regeldruk*
1	Duits	OB/BB	12	3	3	19-12-19	5
2	Economie Duits	OB/BB	12	14	1	8-1-20	1
3	Nederlands	OB	18	5	1	20-1-20	2
4	Geschiedenis Maatschappijleer	BB	15	5	5	22-1-20	9, 2, 6
5	Natuurkunde	BB	20	6	1	25-1-20	4
6	Wiskunde	OB	20	2	2	27-1-20	8, 9
7	Duits	OB	20	25	25	27-1-20	3, 4
8	Maatschappijleer	OB	25	3	3	29-1-20	2
9	Geschiedenis	OB/BB	26	5	5	20-2-20	3, 7
10	Frans	OB/BB	23	22	7	8-11-21	9
11	Engels & Duits	OB	23	37	21	10-11-21	6
12	Frans	OB	22	7	1	10-12-21	5

Tabel 3 Oordeel niveau regeldruk (Bozeman)

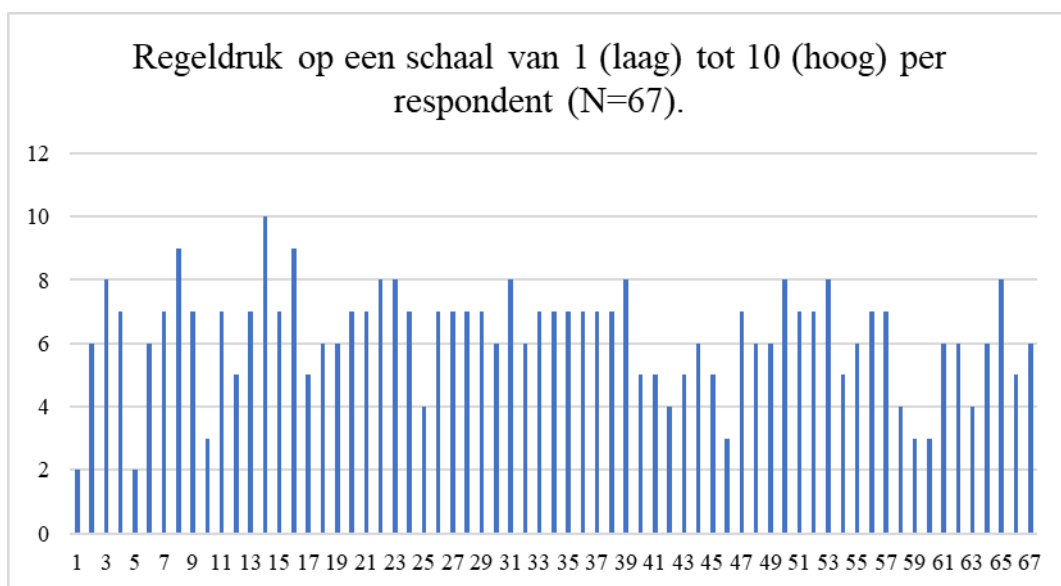
Respondent	Cijfer	Oordeel Regeldruk (Bozeman)
1	5	Ik zou het een 5 geven. Ik heb het beeld dat regels, mits nageleefd, nuttig kunnen zijn. Tegelijk zie ik niet van alle regels of afspraken het nut in en voorzie ik dat mijn zelfstandigheid verder beperkt wordt.
2	1	Zeker omdat ik een enorm verschil met mijn vorige school ervaar. Het is eerder dat ik meer regels voor vaste leerling-besprekingen en vergaderingen wil. Het gaat mij om een formeel moment waarbij iedere betrokkene docent aanwezig is en waar samen beslissingen genomen worden.
3	2	De werkdruk wordt niet door de interne regels hier op school veroorzaakt. Het is niet dat ik echt belastende regels ervaar of andere details ervaar. Het probleem zit in de klassengrootte en de weg op passend onderwijs die stelt dat we als docent met mishandelde kinderen en leerlingen met ADD en ADHD moeten omgaan.
4	9, 2, 6	In zijn algemeenheid vind ik de regeldruk laag, maar wel per onderwerp verschillend. Zo zijn er voor RTTI veel regels over de samenstelling en beoordeling van toetsen. Je moet dan veel handelingen doen om een toets afgerond te krijgen. Dus zou ik voor toetsen een 9 geven. Als het gaat over de vrijheid die ik in het klaslokaal heb is het een 2 [...]. Verder zijn er veel regels omtrent school- en eindexamens die ik ook logisch vind. Dit zou ik een 6 geven.
5	4	Ik merk een hele lichte regeldruk. Zoals ik aangaf is dat per onderwerp verschillend. En komt het zelfs voor dat ik erg veel vrijheid ervaar.
6	8, 9	We zitten op een 8 of 9, want de regeldruk is behoorlijk hoog. De oorzaak is dat we door de huidige regels en het starre vasthouden aan bestaande afspraken geen verandering kunnen realiseren.
7	3, 4	Ik zou het een 3 of 4 geven. Ik ervaar nauwelijks of een beperkte regeldruk. Ik voel me niet overmatig gecontroleerd en ik beschouw de regels die er zijn als goed en nuttig.
8	2	Ik zou zeggen dat ik niet op regels gecontroleerd word en er vrij weinig regels zijn. Ik vind zelf dat uit die vrijheid de meeste dingen ontstaan. Wel met de kanttekening

		dat ik bij een nieuwe situatie mij afvraag hoe ik die kan oplossen en dan een regel daarvoor wel prettig zou zijn.
9	3, 7	Regelgeving belemmert mijn lesgevende taken niet. Dus binnen de les schat ik deze laag in met een 3. Buiten de les geef ik regeldruk een 7. Bijvoorbeeld als ik extra wat wil organiseren of ik met een nieuw idee kom ervaar ik veel weerstand.
10	9	Ik ervaar een hoge regeldruk. Ik kan de context van die regeldruk als volgt schetsen. Op school wordt keihard door docenten gewerkt. Alleen is de som der krachten nul als de ene collega de ene kant op wil en de ander zo. We komen dan niet vooruit. Iedere docent bekijkt een regel vanuit een ander referentiekader. Je ziet dit aan hoe zij kijken naar regels over eten, drinken, het mobielgebruik e.d. Je krijgt dan een couleur locale. Bovendien valt op dat de ene sectie het format over het PTO/PTA heel gedetailleerd uitwerkt en de andere sectie niet. Je krijgt dan een scheefgroei binnen een school over de doelen die we samen willen bereiken. [...] Samengevat, de regeldruk wordt veroorzaakt doordat de regels die er zijn niet duidelijk genoeg zijn en een variatie aan interpretaties ontstaat en dus geen eenduidigheid is.
11	6	Ik zou regeldruk een 6 geven. Als ik kijk naar de vrijheid die ik in mijn lessen heb en ik dit afzet tegen de verplichte inspanningen voor het leerlingvolgsysteem kom ik tot dit gemiddelde. Tegelijk moet ik zeggen dat er meer op regels in de klas gecontroleerd moet worden.
12	5	Regeldruk is aanwezig. Bij toetsen merk je dat protocollen omslachtig en moeilijk terug te vinden zijn. Het is wel vermoeiend om steeds weer voor verschillende (type) toetsen uit te vogelen hoe het in elkaar zit. Wel is de regeldruk naar mijn idee beperkt, omdat je in het huidige onderwijsklimaat een flexibele mindset nodig hebt voor een succesvolle aanpak en dat je niet alleen op zoek moet zijn naar regels om je te laten leiden.

Tot slot wordt de verdeling van eindoordelen naar de regeldrukperceptie van Bozeman (2000) onder de geënquêteerde respondenten weerspiegeld. Uit de grafiek blijkt dat verschillende scores zich voordoen en niet een bepaalde score het vaakst voorkomt. Tegelijk moet gesteld worden dat alle complexiteiten omtrent regels in het voortgezet onderwijs niet in het eindoordeel gevat lijken te worden. De interviews bieden inzichten waaruit duidelijk wordt dat respondenten bij het ene regelgebied een hogere regeldruk ervaart dan bij het andere.

Voorals als een regel een hogere nalevingslast of belemmering oproept en deze niet als effectief of noodzakelijk wordt beschouwd wordt gewezen op een hogere regeldruk. Uit deze samenhang blijkt dat de tegenstrijdige karakteristieken van Borry (2016) en Wright (2004) een eindoordeel naar een eenzijdige meting van regeldruk (Bozeman 2000) van verdere context en duiding kan voorzien.

Grafiek 1. Regeldruk als cijfer naar geënquêteerde respondent



5.4 Samenvatting van de analyses TML en regelpercepties

In dit hoofdstuk volgde een analyse van de onderwijscontext waarin transformationeel leiderschap en regelpercepties (negatieve en positieve) zich voordoen. In de interviews werd door respondenten geschetst welke leiderschapsgedragingen teamleiders naar docenten vertonen. Daarvan springen *inspirationale motivatie* en *intellectuele stimulatie* als kenmerken van transformationeel leiderschap het meest in het oog. *Onderwijsvisie (op de lange termijn)* en *geïdealiseerde invloed* zijn als kenmerken minder aanwezig.

Uit de interviews en enquêtes komt het beeld naar voren dat docenten positieve gevoelens ervaren als hun teamleider positieve dingen over hun functioneren zegt. Deze waardering versterkt hun inspirationale motivatie. Eveneens werd geschetst door overwegend beginnend docenten dat teamleiders hen aanzetten tot het overdenken van alternatieve handelwijzen (intellectuele stimulatie) om les- en gedragsdoelen te behalen. Deze reflectie versterkt bij docenten de manier van lesgeven en benadering van leerlingen.

Over geïdealiseerde invloed wordt duidelijk dat respondenten eerder een voorbeeld hebben aan hun collega's die binnen hetzelfde schoolvak vernieuwend te werk gaan. Soms kan de teamleider wel hetzelfde schoolvak hebben en is die voorbeeldrol sterker vervuld. Gezien de expertise van docenten stellen respondenten dat het goed is dat hun teamleider zich meer op de vlakte houdt als hij/zij niet hetzelfde vak geeft. Op die manier ervaren zij een professionele ruimte om hun vak naar didactische inzichten vorm te geven.

Bij de onderwijsvisie valt op dat teamleiders niet of slechts beperkt met geïnterviewde respondenten in gesprek zijn over hun onderwijsvisie. Wel stellen enkele respondenten dat teamleiders bezig zijn met de formulering en verspreiding van een lange termijnvisie waarin verschillende accenten op onderwijs gelegd kunnen worden zoals werkvormen, vak-planning onderwijsprofilering. Genuanceerd wordt de rol van de teamleider in de onderwijsvisie, doordat respondenten een grote professionele ruimte ervaren om hun vak te ontwikkelen én om dat samen met vakcollega's te doen. Bovendien gaat de aandacht van teamleiders vooral uit naar de organisatie van praktische zaken en blijft minder tijd over voor het uitkristalliseren van de onderwijsvisie op de lange termijn. In deze handelingscontext van de teamleider komt ook naar voren dat de Corona-periode ertoe leidt dat het gesprek over onderwijs op de lange termijn meer naar de achtergrond verschuift. De gedragscultuur van leerlingen die voor Corona vanzelfsprekender was moet op de korte termijn hersteld worden en ook online- of hybride onderwijs moest in de coronacrisis snel ontwikkeld worden.

Tot slot werd uit deze analyse duidelijk binnen welke individuele context

(beginnend/ervaren docent) en schoolcontext (vmbo/havo/vwo/gymnasium) de respondenten wel of niet de kenmerken van transformationeel leiderschap ervaren. Eveneens werd een verschil tussen de tijd van pre-Corona en Corona duidelijk waarin recent geïnterviewde respondenten (3) binnen het huidige onderwijsklimaat met nieuwe uitdagingen geconfronteerd werden.

In de tweede analyse werd de aard van negatieve en positieve regelpercepties verkend. Regeldruk of een negatieve regelperceptie kenmerkt zich door de administratieve details die docenten in leerlingvolgsystemen moeten invoeren én bij enkele respondenten in het gegeven dat zij maandelijks schema's over de lesstof moeten aanleveren. Tegelijk viel op dat er een gepercipieerd gebrek aan eenduidige toets- en gedragsregels en handhaving is. Geschetst werd door respondenten dat dit gebrek de positie van een docent ondermijnt en hun effectiviteit belemmert. In het verlengde van deze laatste bevinding kwam naar voren dat regels een positieve perceptie hebben aangezien deze voor duidelijkheid en dus stabiliteit zorgen.

Bij de drie metingen (Borry, Wright en Bozeman) viel op dat bij het concept van Borry de perceptie van regels meer in het spectrum van positief en negatief werd geduid. Op die manier ontstaat een meer genuanceerd beeld van regels in termen van (in)effectiviteit, noodzakelijkheid/overbodigheid en belemmering. Bij de bevindingen naar Wright viel op dat de negatieve stellingvragen voorzien werden van contextinformatie waaruit bleek dat de respondent wel of niet regeldruk (negatieve perceptie) ervaart.

De laatste interviewvraag naar het concept van Bozeman zette respondenten aan tot een eindoordeel over regeldruk in hun schoolorganisatie. In de onderbouwing van een hoge regeldruk werd gewezen op de nalevingslast van regelonderwerpen zoals toetsen en activiteiten. Eveneens werd genoemd dat een gebrek aan gedragsregels en controle juist de effectiviteit van de schoolorganisatie in de weg staat. Positief zijn respondenten over de vrijheid die zij ervaren in het lesgeven. Dit verklaart een lage regeldruk. Dit betekent dat regeldruk al naar gelang het regelgebied verschillend wordt ervaren.

In het licht van de bevindingen valt op dat de interviewvragen volgorde van de negatieve en positieve stellingvragen (Borry 1, Wright 2, Bozeman 3) dat respondenten tot een onderbouwd oordeel van regeldruk in hun schoolorganisatie komen en notie wordt genomen van hun eerdere uitspraken over regels.

Hoofdstuk 6 Kwalitatieve Analyse TML, tussenvariabelen en regel(druk)perceptie

In dit hoofdstuk wordt een relatie tussen transformationeel leiderschap en perceptie van een regeldruk en een regelgebrek verder onderzocht op basis van de bevindingen over de drie tussenliggende variabelen. Gelet in deze analyse wordt op de rol die de teamleider volgens respondenten vervult bij interne communicatie (1), doel-duidelijkheid (2) en de politieke en externe ondersteuning (3). Aan het einde van deze analyse kan vastgesteld worden of transformationeel leiderschap via een tussenvariabele zou doorwerken op de regelperceptie (positief of negatief) onder de geïnterviewde respondenten. Vandaar dat de samenvatting een aanzet tot een antwoord op de hoofdvraag doet: *In hoeverre beïnvloedt transformationeel leiderschap van de teamleider de regel(druk)perceptie onder docenten in het voorgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?* Op grond van dit kwalitatieve onderzoek kan in de conclusie een antwoord met het drietal hypothesen worden belicht.

6.1 Interne communicatie

Aan de interne communicatie (1) op scholen valt op dat de teamleider een belangrijke rol kan vervullen als mediator tussen docenten en de schoolleiding (conrector en rector). Ten eerste ervaart een respondentendeel de teamleider als een laagdrempelig aanspreekpunt met wie zij regelmatig contact hebben (Interview 2, 4, 8, 9, 11, 12). Ten tweede beschrijven respondenten dat hun teamleider gemiddeld twee keer per maand een vergadering voorziet en onderwerpen agendeert waaronder telefoongebruik (Interview 3, 4, 9). Alternatieve communicatievorm is dat de teamleider een nieuwsbrief of email hierover stuurt om snel dingen zoals het zoeken van een stagebegeleider geregeld te krijgen. Dit is kenmerkend voor top-downcommunicatie (Interview 1, 2, 4, 5, 6, 9). Opvallend is dat een respondent stelt dat hij en zijn collega's nauwelijks inspraak hebben in deze onderwerpen. Het idee leeft volgens hem dat de vergaderingen van weinig educatieve betekenis zijn (Interview 6).

Een ander deel stelt wel inbreng te kunnen leveren. Daarbij voelen zij zich door de teamleider uitgedaagd om oplossingsrichtingen voor knelpunten (intellectuele stimulatie) te bedenken. Bovendien worden docenten in de vergadering door hun teamleider op een democratische manier betrokken in het nemen van besluiten. Dit is kenmerkend voor bottom-up communicatie (Interview 1, 3, 9, 11, 12). Aanvullend stelde een respondent dat de komst van een teamleider-structuur ervoor zorgt dat ideeën en plannen voor docenten veel zichtbaarder in school zijn. Zo lukt het om sneller draagvlak voor verandering te krijgen (Interview 4).

Op basis van deze bevindingen ontstaat het beeld dat teamleiders bottom-up en top-down de interne communicatie van een school versterken en deze benaderingswijze van de teamleider potentieel biedt om over regels te communiceren. Dat laatste blijkt ook uit de communicatie over gedragsregels tussen respondenten en hun teamleider. Als speerpunten in deze communicatie werd de naleving van een 'escalatieladder', 'direct-instructiemodel' en het 'PTA' (Programma van Toetsing & Afsluiting) genoemd zodat docenten een stabiel werkklimaat voor hun leerlingen creëren. Deze 'escalatieladder' houdt in dat voor de docent duidelijk is wanneer hij een leerling corrigeert én dat gedragsregels (telefoongebruik e.d.) voor de leerling duidelijk zijn. Individuele gesprekken tussen vijf respondenten en hun teamleiders hebben deze gedragsregels en naleving verhelderd (Interviews 1, 2, 4, 8, 9). Verder benoemen twee respondenten dat de teamleider regelmatig aandacht vraagt voor het PTA. Op die manier wordt benadrukt dat de school en vooral de onderwijsinspectie erop let op hoe de daarin vastgelegde toetsen en onderwijsvormen worden nageleefd (Interview 5, 9).

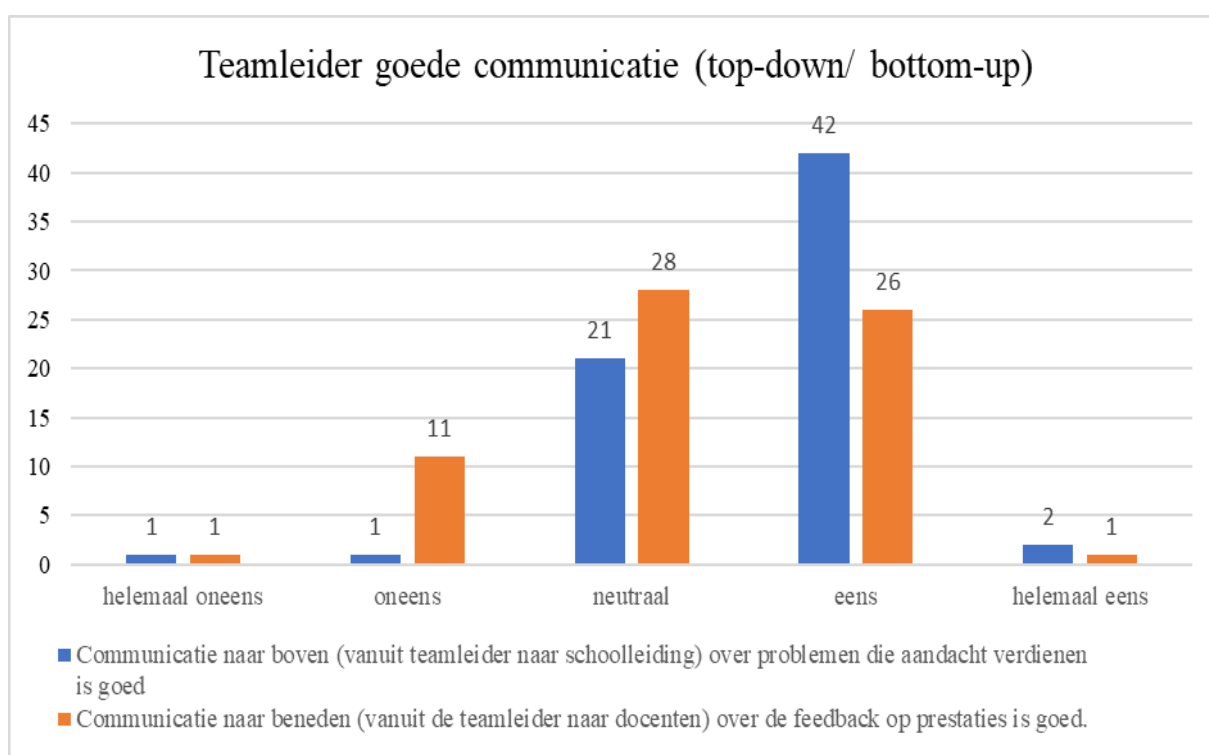
Tegelijk werd in interviews genoemd dat deze communicatie over cruciale regels aan docenten beter kan én dat teamleiders signalen over gebrekkige naleving serieuzer kunnen nemen (Interviews 3, 6, 8, 11, 12). Volgens respondenten heeft merendeel van de docenten niet helder op het netvlies welke gedragsregels er zijn en dat daarop door de school wordt toegezien (Interviews 2, 3, 4, 6, 9). In dit opzicht komt naar voren dat de teamleider door de interne communicatie het nut en de noodzaak van regels en bijbehorende handhaving kan verduidelijken.

Gelet op de enquête-uitkomsten blijkt dat 62,7% (N=42) vindt dat hun teamleider goed knelpunten en problemen communiceert aan de schoolleiding (bottom-up). In de interviews kwam naar voren dat teamleiders de vergadering met hun docententeam als momentum aangrijpen om in kaart te brengen wat leeft en welke verbeteringen mogelijk zijn. Teamleiders zorgen ervoor dat dit aan de schoolleiding wordt teruggekoppeld. Voor wat betreft de communicatie (top-down) vanuit de teamleider aan de docenten is terug te zien dat er een slechter score is. Slechts 38,8% (N= 26) vindt dat de teamleider helder communiceert wat de schoolleiding van plan is. Eveneens blijkt dit uit de voorbeelden van geïnterviewde respondenten waarbij gesteld wordt dat communicatie over regels en het belang van naleving onder de maat is. Dit maakt duidelijk dat deze communicatievorm potentieel biedt om het nut en noodzaak van regels ook te onderstrepen.

Tabel 1. Communicatie naar boven en naar beneden

	Communicatie naar boven		Communicatie naar beneden	
	N	%	N	%
helemaal oneens	1	1,5%	1	1,5%
oneens	1	1,5%	11	16,4%
neutraal	21	31,3%	28	41,8%
eens	42	62,7%	26	38,8%
helemaal eens	2	3,0%	1	1,5%

Histogram 1. Teamleider Communicatie (top-down vs. bottom-up)



6.2 Doel-duidelijkheid

Bij doel-duidelijkheid (2) gaat het erom dat de transformationeel leider onder de medewerkers, in dit geval docenten, duidelijk maakt welke doelen behaald moeten worden en is expliciet gemaakt met welke methoden van de docenten dat kan. Gevraagd is naar de doelen van het schoolvak (het primaire werk van de docent) en naar de organisatiemissie als graadmeter voor doel-duidelijkheid en naar de rol die de teamleider daarin vervult.

Bij de eerste graadmeter valt op dat enkele respondenten stellen dat voor hun schoolvak de doelen niet scherp gedefinieerd zijn én dat zij met hun vakcollega's zich in een

proces bevinden om leerdoelen en tussenstappen concreter te maken (Interviews 2, 9). Bij andere respondenten wordt gesteld dat hun doelen per vak naar iedere leerlaag wel uitgekristalliseerd zijn (Interviews 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12). Eveneens in corona-tijd wordt verwoord dat deze doelen duidelijk geformuleerd zijn (Interviews 10, 11, 12) en een respondent illustreert dit als volgt:

“Als het aankomt op de doelen per team of per vak zie je dat de sectie een goede doorlopende leerlijn met doelen ontwikkeld heeft. Verder waren we ook bezig in Corona met hybride onderwijs waarbij in verschillende domeinen (toetsing, onderwijs, excursies) punten werden opgesteld waaraan iedereen moest voldoen. Om op die manier de onderwijskwaliteit te kunnen borgen. Wij werden uitgedaagd om in onze ontwikkelingsgesprekken aan de slag te gaan met het opstellen van doelen en vormgeven van onderwijs” (Interview 12).

Alleen in de verduidelijking van doelen vervult de teamleider geen actieve rol. Als een teamleider niet hetzelfde vak geeft, kan hij geen beslissingen over de vakdidactiek nemen. Daarentegen faciliteert de teamleider wel de vakdocenten door overleg over de doelen (rooster-technisch) mogelijk te maken en benadert hij hen om daarover na te denken (Interviews 2, 4, 9, 11).¹⁹ Hieruit blijkt dat de teamleider intellectueel zijn docenten stimuleert en in dit opzicht transformationeel leiderschap vertoont. Voortkomend uit de enquêtes blijkt dat 47,8% (N=32) het eens is met de stelling dat de doelen duidelijk geformuleerd zijn en 40,3% (N=27) is hierover neutraal. De hoge score van “eens” sluit aan op geïnterviewde respondenten die stellen dat de doelen voor hun vak in de onder- en bovenbouw duidelijk geformuleerd zijn. De score op “neutraal” lijkt aan te sluiten op een context waarin een doorlopende leerlijn (leerdoelen) verder uitgedacht wordt én waarin twijfels zijn over de verbinding tussen duidelijke doelen en organisatiemissie.

Aan de antwoorden over de organisatiemissie valt op dat deze met een afstand van de werkpraktijk van respondenten staat. Een teamleider legt de missie niet uit en betreft docenten ook niet in de formulering ervan. Geïllustreerd wordt de bevinding met deze uitspraak:

“Missie en visie zijn vaak woorden die in een adem worden genoemd. Ik wil wel benadrukken dat deze er zijn, maar niet duidelijk vanuit de praktijk met een missie of visie wordt gewerkt.

¹⁹In dit opzicht een overlap tussen doel-duidelijkheid en interne communicatie. In de interne communicatie worden top-down en bottom-up de doelen van een vak vastgesteld en verspreid.

Ze hebben al dat soort dingen op papier staan, maar de praktijk van de dag haalt deze in.” (Interview 9).

Bij de organisatiemissie springt in het oog dat scholen een leerlaag (vmbo/havo/vwo/gymnasium) profileren waarin een (toekomstige) leerling zich verder kan ontwikkelen. Alleen wordt opgemerkt dat het raakvlak tussen een missie en visie én het vakwerkplan daarin ontbreekt. Dit vakwerkplan bevat de doelen per leerlaag en de tussenstappen om die te behalen. Juist vanwege de expertise die voor het vakwerkplan nodig is, stellen de respondenten dat het beter is dat hun teamleider daarin geen grote rol in vervult en zich afzijdig houdt (Interviews 1, 2, 3, 7, 9, 10).

Op basis van deze antwoorden kan gesteld worden dat docenten in hun vak-overleggen elkaar intellectueel stimuleren om tot een helder vakwerkplan te komen. Tegelijk ontstaat hierbij het idee dat een teamleider zijn docenten kan stimuleren om de verbinding tussen vakwerkplan en organisatiemissie te versterken (Interviews 1, 4, 5, 8, 11). In dit opzicht stelden twee respondenten dat hun teamleider het overzicht behoudt op de doelen van vakken (PTA/PTO) en bijbehorende (les-)activiteiten (Interviews 1, 4, 10, 11). Op die manier ontstaat een verbinding met de organisatiemissie, namelijk dat leerlingen denkvaardigheden ontwikkelen om hun toekomst en die van de samenleving vorm te geven.

Bovendien valt aan de interviews op dat naast de wereld van het ‘schoolvak’ er een adolescentenwereld is waarin leerlingen zich ontwikkelen. Voor dat laatste blijkt dat gedragsregels met een achterliggende organisatiemissie of visie als voorwaardelijk worden bevonden. Zo werd eerder in de verkenning stilgestaan bij veelvoorkomende situaties waarvoor ontoereikend regels zijn bedacht en worden nagekomen (zie hoofdstuk 4). Geschetst werd dat voor het functioneren als docent een koppeling tussen een visie of missie (het grotere waarom) met gedragsregels noodzakelijk is. Het idee van dit kader wordt als volgt uiteengezet:

“Als docent denk ik dat meer regels nodig zijn die aansluiten op een uitgebreide visie die je helder op school uitdraagt. Dan is onderwijs in het kader van autonomie en medebewind geregeld. Zo is aangegeven wat de schoolleiding wil en wat niet in dit kader staat, mag de docent zelf invullen. Dan is er een duidelijke eenheid op school” (Interview 9).

Opvallend is dat de kritiek op de organisatiemissie niet weerklinkt in de enquête-uitkomsten. Ruim 49,3% (N=33) is het eens met de stelling dat de organisatiemissie voor iedereen duidelijk is die binnen school werkt en 24% (N=24) is daarover neutraal. In de interviews

wordt gesteld dat de organisatiemissie niet uitgebreid en helder door de teamleider besproken wordt als het gaat om de opvoedende rol die een school voor leerlingen vervult. Eveneens blijkt dat de verbinding tussen organisatiemissie met vakwerkplannen duidelijk kan zodat belicht wordt hoe leerlingen zich cognitief ontwikkelen tot kritische burgers. Mogelijke nuance bij enquête-uitkomst “eens” is dat organisatiemissie als begrip in de onderwijscontext niet helder in de vraagstelling is toegelicht en een geënquêteerde respondent op invulmoment minder deze complexiteiten voor ogen had.

Verder valt doel-duidelijkheid af te lezen aan hoe doelen aan buitenstanders zijn uit te leggen. Naar het idee van respondenten worden ouders en groep acht (potentiële brugklassers) als buitenstaanders beschouwd. Tijdens opendagen of ouderavonden geven zij geen plan (PTA) over hun vak mee, maar schetsen zij wel welke vaardigheden met hun vak worden opgedaan en wat dit voor de toekomst van jongeren brengt (Interviews 1, 2, 3, 4, 7, 9).

Geïllustreerd wordt dit door een vijftal docenten vreemde talen die uitlegt dat het in een taal erom gaat dat je als leerling een standpunt duidelijk maakt en dat beheersing van grammatica daaraan ondergeschikt is (Interviews 1, 2, 3, 7, 10, 11). Eveneens verduidelijkt een economiedocent dat het bij haar vak gaat om economisch verstandig te leren handelen. Vandaar dat zij jongeren traint in de analyse van budgetten, begrotingen en kapitaalstromen (Interview 2).²⁰ Opvallend is hoe een Geschiedenisdocent uitlegt waarom leerlingen historisch denken en redeneren oefenen. Door deze vaardigheid kunnen zij zich later in verschillende maatschappelijke contexten inleven (Interview 9).

Deze verbinding tussen vakken en organisatiemissie van een school in de uitleg naar buiten toe lijkt ook in de enquêtes weerspiegeld. Ruim 67,2% (N=45) is het eens met de stelling dat de organisatiemissie van school goed naar buiten uit te leggen is. Slechts 23,9% (N=16) is daarover neutraal. Dit betekent dat docenten over het algemeen denken dat de missie van hun schoolvak voor ouders en (toekomstige) leerlingen duidelijk is.

Aan deze drie kenmerken van doel-duidelijkheid viel op dat de teamleider bij heldere doelen de docenten in de aanscherping stimuleert en slechts bij enkele respondenten voor verduidelijking van de organisatiemissie zorgt. Vermoedelijke reden is dat de teamleider zich meer op de achtergrond houdt zodat de vakdocenten met hun expertise in onderlinge sectiesamenwerking voor doel-duidelijkheid binnen de school zorgen. Naar buiten toe wordt naar het idee van de respondenten de organisatiemissie wel helder uitgelegd.

²⁰Respondent 2 is docent economie en docent Duits.

Bijzonder scherp wordt een relatie tussen leiderschap, de organisatiemissie en regeldrukbeleving onder docenten als volgt neergezet:

“Als bestuurskundige zou ik concluderen dat regeldruk hier op school geen belemmering is voor de docent, maar dat het vraagt om goed leiderschap. En dan is een passend leiderschapsmodel een passende voorwaarde. Je kan de afweging maken dat er geen regels zijn en wel directief leiderschap. Of een type leiderschap waarbij een teamleider (bijvoorbeeld) een heldere organisatiemissie en visie uitdraagt in combinatie met weinig regels. De kern is dat je als school duidelijk maakt wat de gewenste richting is” (Interview 8).²¹

Deze uitspraak illustreert een breder sentiment onder de respondenten dat bij weinig top-down opgelegde regels en daaropvolgende handhaving er onduidelijkheid ontstaat. In deze situatie is dan behoefte aan een docentendialoog over onwenselijk leerlinggedrag en hoe administratieve verantwoording over correctie daarop volgt. Dit is bedoeld om onhoudbare situaties met leerlingen te voorkomen (Interview 1 t/m 12).

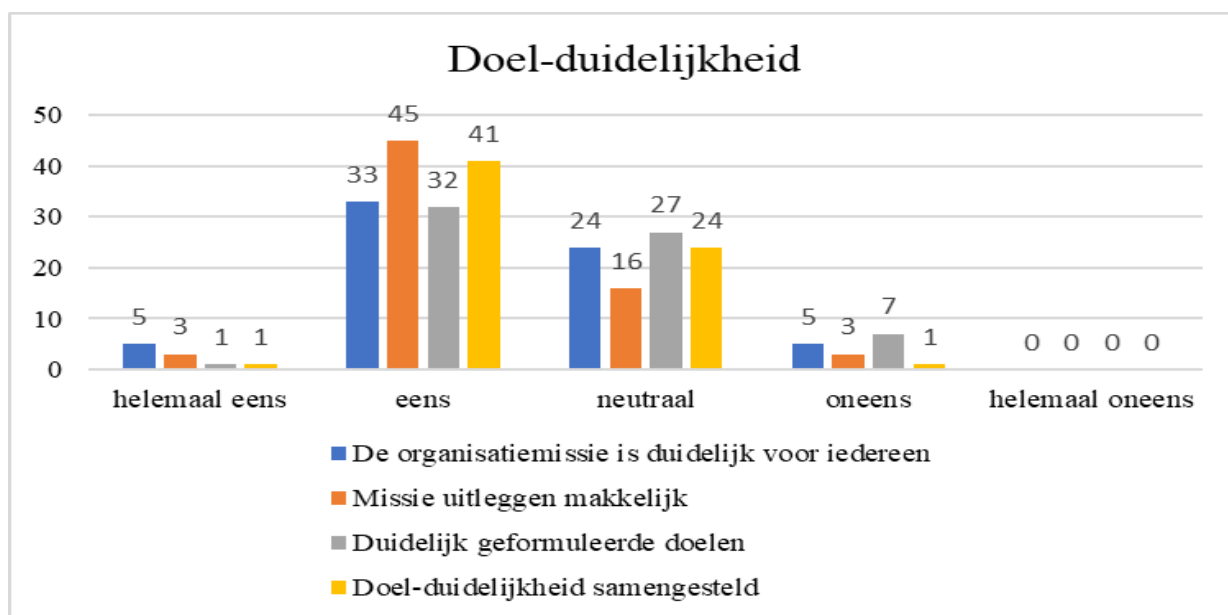
In dit dialoogperspectief (bottum- up) zou een transformationele teamleider docenten kunnen stimuleren om tot duidelijkheid over de geldende schoolregels te komen. Op deze manier ontstaat draagvlak voor regels die door docenten als effectief en noodzakelijk worden ervaren. Vanuit het andere perspectief zou meer duidelijkheid over regels en handhaving ontstaan als een teamleider directief leiderschap (top-down) vertoont. Alleen kan een gebrek aan consultatie van docenten erin resulteren dat zij bepaalde regels als overbodig, belemmerend en/of ineffectief ervaren. Op die manier kan zich een regeldrukperceptie mogelijk op school voordoen. Deze bevindingen zouden onder een grotere respondentenpopulatie verder onderzocht en uitgekristalliseerd kunnen worden.

Tabel 2. Doel-duidelijkheid

	De organisatiemissie is duidelijk voor iedereen		Missie uitleggen makkelijk		Duidelijk geformuleerde doelen		Doel-duidelijkheid samengesteld	
	N	%	N	%	N	%	N	%
helemaal eens	5	7,5%	3	4,5%	1	1,5%	1	1,5%
eens	33	49,3%	45	67,2%	32	47,8%	41	61,2%
neutraal	24	35,8%	16	23,9%	27	40,3%	24	35,8%
oneens	5	7,5%	3	4,5%	7	10,4%	1	1,5%
helemaal oneens	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

²¹Respondent is bestuurskundige en geeft het vak Maatschappijleer.

Histogram 2. Doel-duidelijkheid



6.3 Politieke en externe ondersteuning

Opvallend is dat de antwoorden over politieke en externe ondersteuning (3) beknopter zijn. Als externe partijen worden politie, gemeente, bureau Halt, leerplichtambtenaar, ouderraad en kerk genoemd. Deze partijen komen in beeld als leerlingen voor overlast in de wijk zorgen of als een leerling een moeilijke thuissituatie heeft. Vooral aan de oudergesprekken merken respondenten dat mensen vertrouwen hebben in wat de school doet en dat zelfs oud-leerlingen hun kinderen naar de school brengen (Interview 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12). Een kritische noot is dat ouders en leerlingen soms aan kunnen geven dat de communicatie vanuit school beter kan. Bijvoorbeeld dat uitval van een vak eerder als knelpunt geagendeerd wordt (Interview 9, 10). In lijn met meerdere respondenten wordt het positieve beeld als volgt verwoordt:

“Alle ouders die ik sprak zoals mijn burens en ouders van mijn babysitter zijn ontzettend positief over de school en de toewijding aan de leerlingen. Verder heb ik niet met andere partijen te maken. Er zijn bijvoorbeeld geen issues met veiligheid in school of in de klas” (Interview 2).

Een ander positief beeld blijkt uit de samenwerkingen die een school voor haar talentprogramma's aanging. Een respondent, die ook werkzaam is als coördinator theater & cultuur, schetst hoe externe samenwerkingen resulteren in positieve aandacht voor de school:

Op het ogenblik werken wij met het theaterprogramma met drie organisaties (Haags Filmhuis, Theater en Firma Mess) in Den Haag samen. Ze zijn alle drie blij met de samenwerking met onze school en spreken dit naar de buitenwereld uit. Bijvoorbeeld op hun websites en sociale media wordt onze school vermeld en wat de leerlingen met theater gedaan hebben (Interview 11).

Daartegenover staat dat het externe beeld niet weerspiegelt wat in de school leeft en dat juist interne discussie nodig is om dit beeld te behouden. Een respondent, wiens naam voor dit citaat niet herleidbaar is, legt dit als volgt uit:

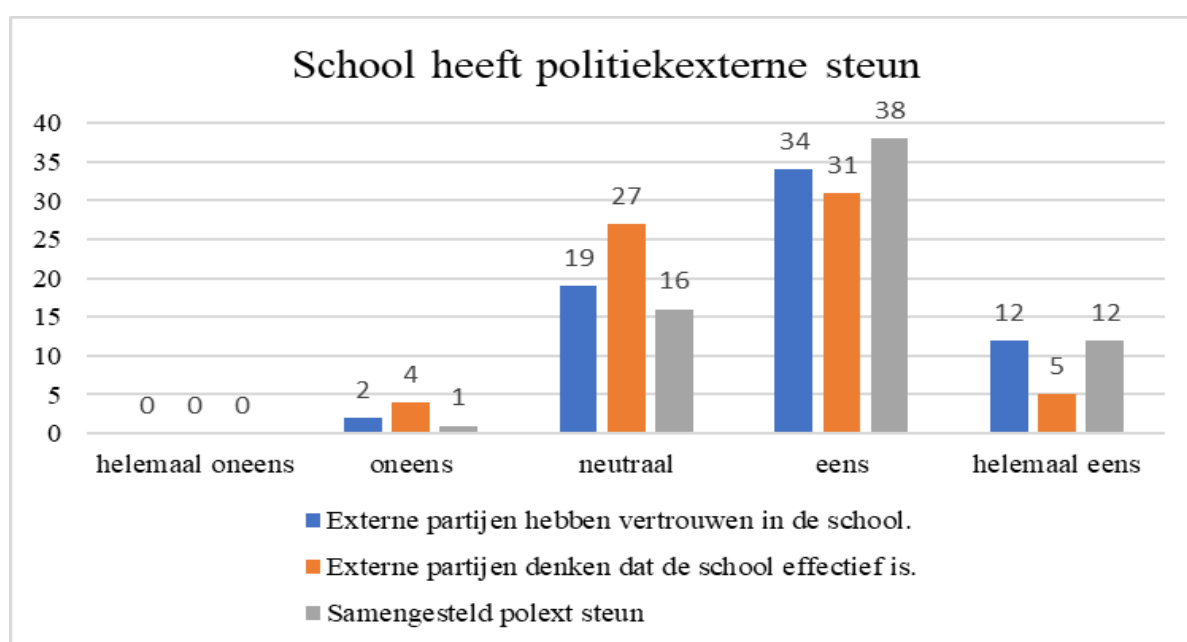
“Maar intern zijn we als docent kritisch op elkaar en zie je dat ondanks de onduidelijke verdeling van salarisschalen, taakuren en andere vormen van vriendjespolitiek knelpunten wel degelijk worden benoemd en scherp aan de oppervlakte komen. Dan kunnen we dat aanpakken en daarmee houden we de school gezond en dat is de reden dat het beeld dat mensen van buitenaf hebben ook zo positief is” (Interview).

In deze context zijn eveneens geen tot nauwelijks aanwijzingen dat een teamleider van grote betekenis is voor de politieke en externe ondersteuning aan de schoolorganisatie (Interview 1 t/m 12). Zo stelt een respondent stelt dat bij complexe situaties met een leerling zij eerder met een mentor hulp van buitenaf zoekt en dan in gesprek gaat met ouders (Interview 4). Dat betekent dat er geen aanwijzingen zijn die erop wijzen dat de teamleider via politieke en externe ondersteuning de regel(druk)perceptie van docenten beïnvloedt. Mogelijk wordt dit verklaard, doordat docenten in hun rol weinig met de buitenwereld te maken hebben en hun beeld van deze ondersteuning beperkt is.

In het geval van de politieke en externe steun worden de interviewbevindingen door de enquête-uitkomsten ondersteund. Een 50,7% (N=34) is het eens met de stelling dat externe partijen vertrouwen in de schoolorganisatie hebben en een 28,4% (N=19) is daarover neutraal. Vergelijkbaar met de interviews is ook de uitkomst op de stelling dat externe partijen denken dat de school effectief is. Een 46,3% (N= 31) is het eens met deze stelling en 40,3% (N=27) is daarover neutraal. Dit lijkt tevens het interviewbeeld te bevestigen dat externe partijen eerder meer vertrouwen in een school hebben dan dat gedacht wordt dat school effectief is. Zo werd duidelijk dat ouders onderling met elkaar contact hebben en dat snel knelpunten die binnen school leven besproken kunnen worden.

Tabel 3. Schoolorganisatie heeft politiekexterne steun

	Externe partijen vertrouwen		Externe partijen effectief		Samengesteld Politiekexterne steun	
	N	%	N	%	N	%
helemaal oneens	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
oneens	2	3,0%	4	6,0%	1	1,5%
neutraal	19	28,4%	27	40,3%	16	23,9%
eens	34	50,7%	31	46,3%	38	56,7%
helemaal eens	12	17,9%	5	7,5%	12	17,9%

Histogram 3. Schoolorganisatie heeft politiekexterne steun

6.4 Samenvatting van de analyses

In het voorgaande hoofdstuk werd bekeken welke kenmerken van transformationeel leiderschap van een teamleider en regel(druk)percepties onder docenten in het voortgezet onderwijs zich voordoen. Daarna volgde een analyse van een relatie tussen transformationeel leiderschap van de teamleider via de drie tussenvariabelen (interne communicatie, doel-duidelijkheid en politieke en externe ondersteuning) op regel(druk)perceptie.

In de eerste analyse (hoofdstuk 4) kwam naar voren dat teamleider uitsluitend scoren op de vier kenmerken van transformationeel leiderschap. Beperkt waarneembaar zijn inspirationale motivatie (1) en geïdealiseerde invloed (2). Bij het laatste kenmerk wijzen enkele respondenten erop dat hun teamleider een voorbeeldrol vervult en dat zich dit uit op een positieve en belangstellende benaderingswijze van mensen. Als sterke kenmerken van de

teamleider zijn intellectuele stimulatie (3) en (onderwijs)visie (4) op de lange termijn genoemd. Geschetst werd dat teamleiders volgens een respondentendeel, voornamelijk beginnend docenten, aanzetten tot nadenken over alternatieve handelingswijzen en dit hun lesgeven versterkt. Aan de onderwijsvisie valt op dat enkele teamleiders bezig zijn met de formulering en verspreiding. Daartegenover staat dat respondenten een grote professionele ruimte ervaren om hun vak te ontwikkelen én dat schooltype (havo/vwo/vmbo vs. gymnasium) van invloed lijkt op de aanscherping van de onderwijsvisie.

In de andere analyse (hoofdstuk 4) vielen twee bevindingen over regeldruk- en regelperceptie op. Regeldruk wordt getypeerd als de tijdrovende en soms overbodige invoering van administratieve details over leerlingen. De verplichte aanlevering van lesstofschema's wordt door enkele respondenten ook als regeldruk ervaren. Kenmerkend voor deze regeldruk is dat respondenten zich in hun primaire onderwijstaak belemmert voelen. Het andere beeld is dat een gebrek aan gedrag- en toetsregels en een handhavingsgebrek wordt ervaren. Geschetst werd dat het gebrek de positie van een docent in de klas ondermijnt en hun leseffectiviteit belemmert. Genuanceerd wordt dit beeld door beginnend docenten die stellen dat toets- en gedragsregels het onderwijs dienen. Op basis van deze analyse kan gesteld worden dat zich een (negatieve) perceptie van regeldruk en van een regelgebrek zich voordoet én een positieve perceptie waaruit blijkt dat regels hun doel (kunnen) dienen.

In analyse van dit hoofdstuk is gekeken naar hoe transformationeel leiderschap van de teamleider via de drie tussenvariabelen kon doorwerken in de perceptie van een regeldruk en van een regelgebrek. Ten eerste ontstaat bij interne communicatie (1) het beeld dat teamleiders via een bottom-up- en top-downbenadering de duidelijkheid over toets- en gedragsregels versterken. Bottom-up verwijst naar de ruimte die docenten hebben om inbreng over de regels te leveren of om verduidelijking te vragen. Enkele teamleiders stimuleren bijvoorbeeld (beginnend) docenten om over gedragsregels (escalatieladder) na te denken. Top-down verwijst naar een communicatietype waarbij de teamleider via een nieuwsbrief, mail of via een mededeling tijdens de vergadering het belang van een regel onderstreept. Daartegenover stellen enkele respondenten dat hun teamleider geen tot nauwelijks aandacht besteed aan regels die er zijn én dat die nageleefd dienen te worden. Gezien dit regel- en handhavingsgebrek kan een teamleider het nut en de noodzaak van regels door de interne communicatie meer verduidelijken.

Ten tweede werd doel-duidelijkheid (2) onderzocht door doelen van het schoolvak (het primaire werk van de docent) en doelen over (on)gewenst leerlinggedrag én organisatiemissie. Wederom werd bevraagd welke rol de teamleider daarin wellicht vervult. Aan de doelen voor

vak-inhoud viel op dat bij een respondentendeel deze naar leerlaag (bv. 3h/v4) gespecificeerd zijn. Andere respondenten stelden dat vak-doelen niet scherp gedefinieerd zijn, maar dat zij zich in een proces bevinden om leerdoelen en tussenstappen concreter te maken. Bij beide respondentengroepen scherpt de teamleider deze doelen niet aan als hij niet hetzelfde vak geeft. Wel stimuleert de teamleider de docenten om in hun overleggen tot een heldere aanpak te komen. Dit helpt de teamleider ook in het creëren van overzicht op alle vakken. In dit opzicht ontstond het idee dat de teamleider voor meer verbinding tussen doelen en de organisatiemissie te versterken, namelijk dat de vak-doelen de ontwikkeling van denkvaardigheden bevorderen die voor leerlingen belangrijk zijn om hun toekomst en die van de samenleving vorm te geven.

Voor wat betreft doel-duidelijkheid van de gedragsregels valt ook een overlap met de interne communicatie op. Opvallend is dat respondenten stellen dat onvoldoende expliciet gemaakt is hoe zij en collega's op situaties in de klas moeten handelen. Vermoedelijk ontstaat deze onduidelijkheid doordat er weinig (top-down) gecommuniceerd wordt over gedragsregels en naleving ervan. In deze situatie is dan een behoefte aan een docentendialoog (bottom-up) over welke regels voor onwenselijk leerlinggedrag nodig zijn en hoe administratieve verantwoording daarop volgt.

In dit dialoogperspectief (bottom- up communicatie) zou een transformationele teamleider docenten kunnen stimuleren om tot duidelijkheid over de geldende schoolregels te komen. Een teamleider zou bijvoorbeeld vanuit een organisatiemissie met docenten het 'waarom' achter wenselijke (gedrags- of toets)regels kunnen bespreken. Op deze manier ontstaat draagvlak voor regels die door docenten als effectief en noodzakelijk worden ervaren. Dit aspect van intellectuele stimulatie kan wijzen op transformationeel leiderschap dat doorwerkt via doel-duidelijkheid en interne communicatie naar een positieve regelperceptie. Op eenzelfde manier zou een teamleider ook het gesprek met docenten kunnen aangaan over de invoering van administratieve details (zie bevinding over *Wet op Passend Onderwijs*) die door zijn team als belemmerend of ineffectief worden ervaren.

Ten derde werd politieke en externe ondersteuning (3) onderzocht waarbij opviel dat antwoorden hierover beknopter zijn. Als externe partijen worden politie, gemeente, bureau Halt, leerplichtambtenaar, ouderraad, de kerk en theaters genoemd. Over het algemeen wordt gesteld dat externe beeld positief is en dat vertrouwen in de school wordt uitgesproken. Opmerkelijk is dat het beeld positief behouden blijft als knelpunten intern bediscussieerd worden. Echter, zijn er in de interviews geen tot nauwelijks aanwijzingen dat de teamleider via politieke en externe ondersteuning invloed op de perceptie van regels- of regeldruk

uitoefent.

Op basis van deze samenvatting kan gesteld worden dat het kwalitatieve onderzoek diepte-inzichten bood in de onderwijscontext waarin beginnend en ervaren docenten positieve en negatieve regelpercepties hebben. Eveneens werd duidelijk welke kenmerken van transformationeel leiderschap zij bij hun teamleider ervaren. Tot slot viel op dat een positieve en negatieve regelperceptie in verband met doel-duidelijkheid en interne communicatie gebracht werd. De beschrijvende statistiek vervulde met de enquête-uitkomsten een ondersteunde rol om deze inzichten in een bredere context te duiden. In het volgende hoofdstuk worden de conclusie, discussie en aanbevelingen beschreven. Hieruit wordt duidelijk welke hypothesen op grond van het onderzoek aangenomen of verworpen kunnen worden.

Hoofdstuk 7 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt in de paragraaf 7.1 de onderzoeksvraag beantwoord en wordt het drietal hypothesen belicht. In de paragraaf 7.2 volgt de discussie waarbij ingegaan wordt op de betrouwbaarheid en validiteit. Verder worden de onderzoeksbevindingen in relatie tot de wetenschappelijke literatuur besproken en volgen daaruit aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Tot slot wordt op basis van het onderzoek een aantal adviezen voor team- en schoolleiders in het voortgezet onderwijs gegeven.

7.1 Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: *In hoeverre beïnvloedt transformationeel leiderschap van de teamleider de regel(druk)perceptie onder docenten in het voortgezet onderwijs en hoe is dit te verklaren?*

Op basis van het kwalitatieve onderzoek wordt het beeld bevestigd dat relaties tussen transformationeel leiderschap en een positieve als negatieve regel(druk)perceptie zich voordoen. Dat betekent dat kenmerken van transformationeel leiderschap van een teamleider in verband met een positieve regelperceptie worden gebracht. Indien kenmerken van dit leiderschapstype afwezig zijn, kan dit een negatieve regelperceptie (een regeldrukperceptie) tot gevolg hebben. Het empirische onderzoek heeft inzichten opgeleverd om deze relaties tussen transformationeel leiderschap en regelperceptie in de onderwijscontext verder te duiden. Hierbij moet opgemerkt worden dat de interviewbevindingen ondersteund werden met beschrijvende statistiek van de enquête-uitkomsten.

Ten eerste blijkt uit de analyse dat intellectuele stimulatie en een heldere (onderwijs)visie als kenmerken van transformationeel leiderschap (TML) ervoor zorgen dat duidelijkheid over toets- en gedragsregels ontstaat of kan ontstaan (Pandey, Wright & Moynihan 2012; Avolio, Bass & Jung 1999, House 1998). Duidelijkheid draagt bij aan het beeld dat deze regels effectief en noodzakelijk zijn (Pandey, Wright & Moynihan 2012, Borry 2016). Een onderscheid moet hierin gemaakt worden tussen respondenten waarbij op school de onderwijsvisie wel door de teamleider onder de aandacht wordt gebracht en bij respondenten waarbij dat niet of minder het geval is. Eveneens is duidelijk dat inspirationale motivatie een docent sterkt om met zijn of haar lesaanpak door te gaan om leerdoelen te bereiken. Eveneens kwam naar voren dat intellectuele stimulatie voor kritische reflectie onder (overwegend beginnend) docenten zorgt en dit hen een duidelijkere aanpak in de klas brengt. Vandaar kan gesteld worden dat een relatie tussen TML en een positieve perceptie (lage

regeldruk) in dit onderzoek is aangeduid. Dat betekent dat hypothese 2 is aangenomen.

Ten tweede zijn er vergelijkbare aanwijzingen dat de teamleider in de interne communicatie op een bottom-up en top-downmanier voor duidelijkheid van noodzakelijke regels zorgt (Pandey, Wright & Moynihan 2012, Borry 2016). Dit verklaart een positieve regelperceptie onder de geïnterviewde respondenten en in het bijzonder die van de beginnend docenten. Desondanks wordt wel duidelijk dat teamleiders het communicatiepotentieel om regels te verduidelijken niet ten volle benutten. In deze context zijn aanwijzingen dat hypothese 1 kan worden aangenomen. Eveneens blijkt uit deze analyse dat een overlap tussen doel-duidelijkheid en interne communicatie zich voordoet.

Ten derde blijkt dat een negatieve regelperceptie zich voordoet indien regels als overbodig, ineffectief en belemmerend worden ervaren. Dit komt overeen met de theoretische verwachting over regeldruk (Borry 2016, Wright 2004, Bozeman & Feeney 2011). Opvallend is dat een negatieve regelperceptie zich ook voordoet als respondenten een gebrek aan noodzakelijke (gedrag- en toets)regels en handhaving daarop ervaren (Borry 2016, Wright 2004). Deze oorzaak werd niet in het theoretisch kader genoemd. Bij beide vormen van een negatieve regeldrukperceptie zou de teamleider met intellectuele stimulatie en een (heldere) onderwijsvisie ervoor kunnen zorgen dat docenten meer het overzicht van noodzakelijke en effectieve regels krijgen. Dit zou via interne communicatie en doel-duidelijkheid bereikt kunnen worden en betekent dat de negatieve naar een positieve regelperceptie kan omslaan.

Ten vierde komt in het kwalitatieve onderzoek niet duidelijk naar voren dat een relatie zich voordoet tussen het (transformationele) leiderschap van de teamleider via politieke en externe ondersteuning (3) en regelperceptie. Wellicht dat er een verband bestaat tussen interne communicatie en ondersteuning. Een respondent merkte op dat interne discussie over knelpunten mogelijk verklaart dat het externe beeld van de school positief blijft. Deze discussie gaat over knelpunten die met regels verband houden. Echter, moet dit breder onder meer respondenten onderzocht worden om hierover een uitspraak te kunnen doen. Dit betekent dat hypothese 3 wordt verworpen.

Op grond van de kwalitatieve analyse kan geconcludeerd worden dat intellectuele stimulatie en een heldere onderwijsvisie overbrengen (op lange termijn) als TML-kenmerken via doel-doelduidelijkheid en interne communicatie leidt tot een positieve regelperceptie. Dit betekent dat docenten een beter begrip van het nut en noodzaak van regels hebben naarmate hun teamleider meer transformationeel leiderschap vertoont. Anderzijds leidt een afwezigheid van de TML-kenmerken tot een negatieve regelperceptie. Hierbij moet opgemerkt worden dat deze zich in twee vormen voordoet: regeldruk en regelgebrek.

H1 *aangenomen*: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (d.w.z. lage regeldrukperceptie) onder docenten door zijn versterking van interne communicatie.

H2 *aangenomen*: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (lage regeldrukperceptie) onder docenten door zijn versterking of aanscherping van de doel-duidelijkheid.

H3 *verworpen*: Een sterke mate van transformationeel leiderschap leidt tot een positieve regelperceptie (lage gepercipieerde regeldruk) onder docenten door zijn versterking van de externe/politieke steun.

7.2 Discussie & Aanbevelingen

Eerst wordt stilgestaan bij de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek en worden de onderzoeksbevindingenresultaten in relatie tot de bestaande literatuur belicht. Daarop volgen enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar een relatie tussen transformationeel leiderschap en regelpercepties (in de onderwijssector). Tot slot zijn er voor school- en teamleiders enkele adviezen om hun transformationele leiderschapsstijl gericht op regels en beïnvloeding van regelpercepties verder te ontwikkelen.

7.2.1 Betrouwbaarheid, validiteit en onderzoekaanbevelingen

Gericht op de betrouwbaarheid en validiteit zijn 12 interviews afgenomen en 69 enquêtes afgenomen en waarbij onderstaande overwegingen in acht zijn genomen. De geënquêteerde respondenten werd anonimiteit toegekend zodat de kans op sociaalwenselijke antwoorden verkleind werd en bereidheid tot deelname gestimuleerd werd. Bij de geïnterviewde en geënquêteerde respondenten valt op dat kenmerken van de docentenpopulatie vertegenwoordigd zijn. Aan de samenstelling van de respondentengroepen is het volgende terug te zien: variatie in schoolvakken, onder- en bovenbouw (met of zonder coördinerende taken) en verschillende leeftijds- en onderwijsjarencategorieën. Hieruit blijkt dat een steekproefpopulatie van beginnende en ervaren docenten uit de boven- en onderbouw van de leerlagen VMBO, HAVO, VWO en Gymnasium is bevroegd. De docenten komen uit de randstad, omdat vergeleken met het platteland verschillen kunnen zijn in de leerling-populatie en omvang van de schoolorganisatie. Zo is getracht om vertekening in de onderzoeksbevindingen te voorkomen en tot een afspiegeling van de docentenpopulatie uit dit gebied te komen.

Als waarborging van een getrouwe weergave zijn de uitgewerkte interviews ter

controle naar de geïnterviewde respondenten opgestuurd. Eveneens is een respondent toegezegd dat bij een kritische uitspraak diens naam in dit stuk niet vermeld is. Bij de omzetting van de enquête-uitkomsten naar een Excel-bestand zijn scores opnieuw gecodeerd zodat deze op alle items een lading van negatief naar positief weergeven. Dit om een vertekend beeld in de vergelijking van scores (op items) van regelperceptie te voorkomen. Verder zijn twee respondenten in het Excel-bestand verwijderd, omdat hun beantwoorde vragenlijst niet compleet was.

Deze combinatie van interviews en beschrijvende statistiek had tot doel om tot een veelzijdig en betrouwbaar beeld van een relatie tussen transformationeel leiderschap en regelpercepties (negatief en positief) te komen. In de duiding van de onderwijscontext waarin transformationeel leiderschap en regels gepercipieerd worden is gelet op hoe uitspraken van geïnterviewde respondenten zich tot elkaar verhouden. Dit betekent dat (negatieve en positieve) regelpercepties van docenten in relatie tot transformationele leiderschapsgedragingen van teamleiders vergeleken zijn. Op basis van deze analyses volgde een aantal conclusies. De kwalitatieve analyses werden ondersteund door de beschrijvende statistiek zodat de verdeling van de scores op de items van de variabelen geïllustreerd werd. Op deze wijze is getracht helder en evenredig over de bevindingen te berichten en te concluderen.

Desalniettemin wordt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek beperkt. In verhouding tot het aantal docenten (aantal scholen is 642) is de steekproefpopulatie klein. Het aantal enquêtes (N=67) is te klein voor een kwantitatieve SPSS-analyse en had tot gevolg dat alleen met beschrijvende statistiek gewerkt kon worden. In vervolgonderzoek kan, mits meer scholen tot deelname aan enquêtes bereid zijn, met een grotere steekproefpopulatie gewerkt worden. Op die manier kan in SPSS of in Lisrel een pad-analyse van de onafhankelijke, tussenliggende en achterliggende variabelen uitgevoerd worden. Een statistische analyse kan uitwijzen of de uitkomsten op de relatie tussen transformationeel leiderschap en regelperceptie door een type regelmetering (Bozeman; negatieve Wright; negatieve, Borry; neutrale formulering) beïnvloed wordt. Dit geeft meer inzicht in de validiteit van regelpercepties.

7.2.2 Onderzoeksbevindingen in relatie tot de literatuur en aanknopingspunten

De onderzoeksbevindingen worden in relatie tot de literatuur over transformationeel leiderschap, tussenvariabelen (doel-duidelijkheid, interne communicatie en politiek/externe steun) en regelpercepties (negatief vs. positief) besproken.

In eerdere onderzoeken naar de transformationele leiderschapsstijl in het onderwijs wordt aandacht besteed aan de relatie tussen de docent en de schoolleiding (rector en conrector) en docent en leerling (Bolkan 2009, Day & Simmons 2016, Scharf & Mayseless 2009, Leithwoord 1992; Yang 2014). Belicht in dit onderzoek werd dat de teamleider als transformationeel leider voor de docent zichtbaar is door het uitdragen van een onderwijsvisie (op lange termijn), intellectuele stimulatie en inspirationele motivatie. Opvallend is dat het persoonlijk uitdragen van onderwijsvisie en geïdealiseerde invloed minder aan de oppervlakte komen. Genoemde verklaring voor de afwezigheid van deze items is dat docenten zich meer onderhouden met vakcollega's over de visie, doelen en innovatie van hun schoolvak (Pandey, Wright, Moynihan 2012; Avolio, Bass & Jung 1999).

Verder werd de onderwijscontext verkend door verschillende vragen over regelpercepties en regelvoorbeelden. Op deze manier is tegemoet gekomen aan de wetenschappelijke discussie over de negatieve en positieve connotatie van regelmetingen. Gesteld werd dat een negatieve formulering in een 1-item schaal van Bozeman (2000) de waarneming van een geënquêteerde of geïnterviewde respondent beïnvloedt (Wright 2010, Borry 2016). Eveneens werd duidelijk dat de 1-itemmeting van Bozeman (2000) met negatieve regel(druk)perceptie een hoge mate van constructvaliditeit waarborgt en waardevol is om het niveau van regeldruk te meten (Bozeman & Feeney 2011).

Op basis van de wetenschappelijke discussie kon opgemaakt worden dat een betrouwbare en valide meting van een regel(druk)perceptie meerdere items met een negatieve en positieve connotatie moet bevatten. Genuanceerd in dit onderzoek werd het beeld van regels door een bevraging van tegenstrijdige karakteristieken zoals noodzakelijkheid, overbodigheid, (in)effectiviteit en belemmering (Borry). Bij de bevindingen van de negatieve stellingvragen (Wright) viel op dat de antwoorden voorzien werden contextinformatie waaruit bleek of de respondent wel of niet regeldruk (positief vs. negatief) ervaart. In de analyse viel op dat de interviewvragen volgorde van de positieve en negatieve stellingvragen (Borry, Wright, Bozeman) erin resulteerde dat respondenten uiteindelijk tot een onderbouwd eindoordeel van regels en regeldruk kwamen (Bozeman-item) en daarbij notie van eerdere uitspraken namen.

In de analyses en in de conclusie werd belicht waarom transformationeel leiderschap van de teamleider voor doel-duidelijkheid van regels zorgt en dit via een bottom-up als top-down communicatieperspectief bewerkstelligd wordt. Bij dat eerste kunnen docenten met de teamleider in dialoog over effectieve en noodzakelijke regels. Als op school draagvlak voor het naleven van uniforme regels is, kan zich een positieve regelperceptie voordoen en is dus

regeldruk beperkt of niet aanwezig. Als de transformationeel leider geen aandacht aan regels of dat slechts alleen op een top-down manier besteed, kan een negatieve regelperceptie (regeldruk) zich voordoen, omdat het achterliggende idee van effectiviteit en noodzaak niet onder docenten gedeeld wordt en regels als belemmerend worden ervaren.

De onderzoeksbevindingen bevestigen een aantal theoretische verwachtingen over de relatie tussen transformationeel leiderschap en regel(druk)perceptie (zie hypothesen 1 en 2) van het onderzoek van Moyhinan, Pandey & Wright (2012). Alleen de tussenvariabele politieke-en externe steun bleek niet van invloed op de regel(druk)perceptie. Vermoedelijke oorzaak is dat de docent en teamleider zelf met deze variabele weinig te maken hebben. In het onderzoek van Moyhinan e.d. (2012) gericht op het nationale en lokale bestuursorganisaties was politiekexterne steun wel relevant.

Tegelijk zijn deze bevindingen een aanvulling op onderzoeken waaruit bleek dat docenten regels als onduidelijk en belastend ervaren. Daarin werd genoemd dat onvoldoende aan het licht kwam waarom regels in het onderwijs negatieve associaties konden oproepen (Florijn 2016; Mehrenberg 2013). Door de drie typering van regel(druk)perceptie werd duidelijker waarom bepaalde regels wel of niet een negatieve associatie hadden. Bovendien illustreerde dit onderzoek dat effectieve en noodzakelijke regels, verduidelijkt door de teamleider, juist positieve associaties oproepen. Volgens docenten zijn regels essentieel voor een leerklimate op school. Deze inzichten kunnen als aanknopingspunten dienen voor vervolgonderzoek naar de relatie tussen transformationeel leiderschap, tussenliggende variabelen (doel-duidelijkheid en interne communicatie) en regelpercepties in de onderwijssector of juist in het domein van andere publieke organisaties.

7.2.3 Adviezen voor team-en schoolleiders

Gezien artikel 23 uit hoofdstuk 1 van de Grondwet heeft iedere schoolorganisatie de taak om randvoorwaarden te creëren waarin bekwaam bevonden docenten succesvol onderwijs aan leerlingen kunnen bieden én waarin leerlingen zelfstandig kunnen leren. Dat betekent dat de basisregels die er op school zijn worden nageleefd om een leerklimate mogelijk te maken. Vandaar worden enkele adviezen voor een transformationele leiderschapsstijl gegeven zodat noodzakelijke en effectieve regels als positief door docenten worden bevonden én door hen (en leerlingen) worden nageleefd.

In dit onderzoek naar transformationeel (team)leiderschap kwam naar voren dat een teamleider door een dialoog de docenten kan stimuleren om tot meer afstemming en duidelijkheid over de schoolregels voor wat betreft leerlinggedrag, toetsen en

onderwijsvormen te komen. Door een dialoog wordt in kaart gebracht of juist opgefrist welke gedragingen of leerrendementen wenselijk zijn. Als deze in een onderwijsvisie en samenhangende regels gevat zijn, worden concrete regels als noodzakelijk en effectief bevonden. Vandaar dat een dialoog als communicatiestijl het draagvlak voor regels bevordert. Op die manier krijgt het naleven van regels een meer organisch karakter en lijkt meer verbinding tussen organisatiemissie/visie en regels te ontstaan. Immers is het idee dat docenten uit zichzelf dan consequenter in het hanteren van dezelfde regels zijn. Dit prikkelt bij hen een positieve regelperceptie.

Naast dit dialoogperspectief leeft onder geïnterviewde docenten het idee dat scholen niet duidelijk hun geldende schoolregels aangeven. Als verklaring werd genoemd dat de aandacht van teamleiders vooral opgaat aan de dagelijkse organisatie van activiteiten. Desondanks weerklinkt de oproep onder docenten dat teamleiders meer duidelijkheid kunnen bieden over de geldende basisregels en toezien dat die nageleefd worden. Aanvullend op het dialoogperspectief kan top-downcommunicatie een uitkomst bieden als een teamleider in nieuwsberichten, mails of vergaderingen herhaalt wat en waarom de regels (er) zijn.

Deze communicatievorm kan voor leerlingen en voor docenten de regels verduidelijken. Communicatie zowel top-down als bottom-up maakt dat docenten het gevoel krijgen dat zij in en buiten de klas kunnen handelen en hun positie niet ondermijnt wordt door leerlingen die hierover een discussie willen aangaan. Dit brengt rust en dus een stabiele basis waarin docenten kunnen lesgeven. Juist in de huidige Corona-tijd is er een behoefte om deze basis te herstellen en vanzelfsprekend leerlinggedrag in het klaslokaal bij te brengen. Deze hybride communicatievorm geldt ook voor de omgang met administratieve details die voortkomen uit de *Wet Passend Onderwijs*. Gezien de signalen over de invoeringslast bij het leerlingvolgsysteem zou het advies zijn om afspraken te maken over welke informatie voor dossiervorming essentieel is en hoe docenten zo min mogelijk tijd daaraan besteden.

Aan de rector of conrector onderwijs is het advies om meer tijd voor teamleiders vrij te maken zodat zij meer aandacht aan basisregels over gedrag, toetsen en huiswerk kunnen geven. Doel is dat het leerklimaat in de huidige Corona-tijd van herstel wordt voorzien. Als teamleiders door hun werkzaamheden onvoldoende docenten en leerlingen in het gesprek over deze basisregels kunnen meenemen, is het advies om een persoon of werkgroep op school hiervoor verantwoordelijk te maken. Eveneens kan deze persoon (als coach) met regelmaat lessen bezoeken en docenten uitdagen om over het gebruik van de basisregels na te denken of dat deze persoon als coördinator fungeert die overtreders (leerlingen) sanctioneert. Ander alternatief is een *Werkgroep Basisregels/Leerklimaat* waarin één bepaalde teamleider met een

vertegenwoordiging van beginnend en ervaren docenten basisregels op de agenda zet en het hanteren ervan aanjaagt. Op die manier ontstaat meer draagvlak en wordt zo de naleving van basisregels meer een vanzelfsprekendheid.

Verder blijkt uit het onderzoek dat docenten de persoonlijke aandacht van teamleiders en het gesprek over onderwijs waarderen. Vooral beginnend docenten zien in hun teamleider een coach met wie zij kunnen sparren over hoe succesvol onderwijs gegeven wordt en wat hun sterke en zwakke punten in de klas zijn. Dit geeft het een stip op de horizon in hun ontwikkeling en in welke modus zij gedragsregels goed kunnen hanteren. In dit opzicht ontstaat transformationeel leiderschap, doordat de teamleider docenten uitdaagt tot kritische reflectie en bij hen het idee leeft dat “samen” aan de ontwikkeling van een docent gewerkt wordt.

Bovendien kan een teamleider de ontwikkeling van het docententeam ook van verdere impulsen voorzien. Innovatie binnen de schoolvakken wordt gestimuleerd als docenten samen op basis van de schoolvisie voor hun vak doelen en bijbehorende opdrachten kunnen bedenken. Op die manier kunnen effectieve lessenseries ontstaan die op de (digitale) belevingswereld van leerlingen aansluiten. Een teamleider kan per vaksectie stimuleren dat leerroutes voor sterke en zwakke leerlingen worden uitgekristalliseerd en dat de schoolleiding meer overzicht hierop krijgt. Wederom wordt op deze manier een onderwijsvisie met schoolvakken vervlochten en wordt die verbinding tastbaarder voor wie op school werkt, leert of in de toekomst als leerling daar wil leren.

Door dit advies wordt beoogd dat transformationeel leiderschap van teamleiders tot bloei komt en zo meer duidelijkheid over noodzakelijk en effectief bevonden regels ontstaat. Niet alleen kan deze duidelijkheid de regelperceptie van docenten beïnvloeden, maar kan een positieve regelperceptie ook docenten in de schoolorganisatie behouden of aantrekken. Immers is de tendens waarbij beginnend docenten het onderwijs vroegtijdig verlaten zorgelijk en staat de aantrekkingskracht van het docentschap onder druk. Vandaar dat het een uitdaging is om als transformationeel teamleider docenten te behouden en hen mee te nemen over welke regels erop school voor het leerklimate wenselijk zijn. Juist een combinatie van vakbekwame docenten en een leerklimate maakt succesvol onderwijs mogelijk. Op die manier kunnen toekomstige generaties op een werkzaam leven in de Nederland worden voorbereid.

Literatuurlijst

Primaire literatuur

Bergen, van, Weerd, de (2017) Regeldruk en de regeldrukagenda in het po, vo en mbo, online-publicatie van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 1-54, geraadpleegd op 10-9-2019 via: <https://www.voion.nl/publicaties/regeldruk-en-de-regeldrukagenda-in-het-po-vo-en-mbo>

CBS, Hoeveel scholen telt Nederland? (7-4-2015), geraadpleegd op 10-9-2019 via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/15/hoeveel-scholen-telt-nederland-belangrijkste-cijfers-over-het-onderwijs-met-onderwijsincijfers-nl-op-een-website-te-vinden>

Centraal Planbureau, Monitor impuls leraren tekortvakken. Uitgevoerd op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

DUO (2014), Factsheet. Uitstroom van beginnende leraren, geraadpleegd op 6-10-2019 via: <https://www.voion.nl/downloads/ae58a97f-c569-4ebd-9344-29539f80284b>

Haren, K., Burn-out groeit snelst in het PO (Algemene Onderwijsbond 19-6-2019), geraadpleegd op 5-10-2019 via: <https://www.aob.nl/nieuws/burn-out-probleem-groeit-snelst-in-primair-onderwijs/>.

Kuijk J., Rens van der C., Elfering C., (2008), Beleving van regeldruk in het onderwijs, online-publicatie van Nijmegen Universiteit, 1-120, geraadpleegd via: <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1756.pdf>

Snoo, de, J., “Docent ga gewoon aan het werk”, (Trouw 13-1-2018), <https://www.trouw.nl/opinie/docent-ga-gewoon-aan-het-werk~b11d8dc1/>

Steur, H.G.J (2011), De begeleiding van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs, online-publicatie van de Inspectie van Onderwijs, 1-22, geraadpleegd via: <https://www.voion.nl/downloads/ac9b7183-61e9-48bf-8800-d8f68911578f>

Tellegen, O. (2018, 4 april), Vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vermindering Regeldruk OCW [Verslag Overleg Vergaderjaar 2017- 2018 29 546]. Geraadpleegd op 8-9-2019 via: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-29546-29.html>

Klarenbeek, A., Deen, J., Harmelink, M., Zegwaard, M. (2015), OCW in gesprek met leraren over regeldruk. Groningen: Hanzehogeschool, 1-38, geraadpleegd op 15-9-2019 via: <https://research.hanze.nl/en/publications/ocw-in-gesprek-met-leraren-over-regeldruk>

Vissers, P., Regelstress onder leraren neemt alleen maar verder toe, (Trouw 16-1-2018), geraadpleegd op 10-9-2019 via: <https://www.trouw.nl/nieuws/regelstress-onder-leraren-neemt-alleen-maar-verder-toe~bbb320e3/>

Voorwinden, R., Onderwijs blijft kampioen in burn-out (Algemene Onderwijsbond 14-4-2019), geraadpleegd op 6-10-2019 via: <https://www.aob.nl/nieuws/onderwijs-blijft-kampioen-in-burn-out/>

VO-Raad. Vereniging van Nederlandsche scholen in het voortgezet onderwijs (2018), Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs 2018/2019.

Secundaire literatuur

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

Avolio, B.J., Bass, B.M (1990). Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bolkan, S. (2009) Transformational Leadership in the Classroom: Fostering Student Learning, Student Participation, and Teacher Credibility. Journal of Instructional Psychology 36.4: Journal of Instructional Psychology, Vol.36(4).

Borri, E.L (2016) A new measure of red tape: Introducing the Three-item Red Tape (TIRT) Scale, International Public Management Journal, 19:4, 573-593.

Bozeman, B. (2000) Bureaucracy and Red Tape. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bozeman, B. (1993). A Theory of Government Red Tape. Journal of Public Administration Research and Theory 3 (3): 273- 303.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221–258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J. en Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70, 19-34.

Feeney, M.K., (2011), Organizational Red Tape: The conceptualization of a common measure, 11th Annual Public Management Research Conference Syracuse, N.Y. June 2-4, 2011.

Florijn, E. (2016). Paden naar Utopia: Over regels, regeldruk en experimenten in het onderwijs. *RegelMaat*, 31(2), 117-127.

House, R.J. (1998), Appendix: Measures and Assessments for the Charismatic Leadership Approach: Scales, Latent Constructs, Loadings, Cronbach Alphas, Interclass Correlations, 199-302 in: Dansereau, F., Yammarino, F.J., eds. *Leadership: The Multiple Level Approaches Contemporary and Alternative*. London: JAI Press.

Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.

Leithwood, Mascall 2008, Bolkan, S. "Transformational Leadership in the Classroom: Fostering Student Learning, Student Participation, and Teacher Credibility." *Journal of Instructional Psychology* 36.4 (2009): *Journal of Instructional Psychology* , 2009, Vol.36(4). Web.

Mehrenberg, R.L. (2013). Red Tape and Green Teachers: The Impact of Paperwork on Novice Special Education Teachers.

Moynihan, P., Bradley, E., Wright, B., Pandey, S. (2012) Working Within Constraints: Can Transformational Leaders Alter the Experience of Red Tape?, *International Public Management Journal*, 15:3, 315-336.

Pandey, S., Coursey, D., & Moynihan, D. (2007). Organizational Effectiveness and Bureaucratic Red Tape: A Multimethod Study. *Public Performance & Management Review*, 30(3), 398-425. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20447639>

Oberfield, Z.W. (2016), A Bargain half fulfilled: Teacher Autonomy and Accountability in Traditional Public Schools and Public Charter Schools, *American Educational Research Journal*, April 2016, Vol. 53., No.2, 296-323.

Scharf, M., Mayseless, O. (2009) Socioemotional Characteristics of Elementary School Children Identified as Exhibiting Social Leadership Qualities, *The Journal of Genetic Psychology*, 170:1, 73-96.

Thiel, van, S.(2015), Bestuurskundig onderzoek. Een methodische inleiding. 3^e Druk.

Voet, van der, J. (2016). Change Leadership and Public Sector Organizational Change: Examining the Interactions of Transformational Leadership Style and Red Tape. *The American Review of Public Administration*, 46(6), 660–682. <https://doi.org/10.1177/0275074015574769>

Voet, van der, J., Kuipers B., Groeneveld, S. (2015). Implementing Change in Public Organizations: The Relationship between Leadership and Affective Commitment to Change in a Public Sector Context. *Public Management Review* 18.6 (2015): 1-24.

Vermeeren, B., Kuipers, B., & Steijn, B. (2014). Does leadership style make a difference? Linking HRM, job satisfaction, and organizational performance. *Review of Public Personnel Administration*, 34, 174-195. <https://doi.org/10.1177/0734371X13510853>

Wright, B. E. (2004). The Role of Work Context in Work Motivation: A Public Sector Application of Goal and Social Cognitive Theories. *Journal of Public Administration Research and Theory*. Vol. 14 (1), 59–78.

Yang, Y. (2014), Principals transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 No. 3, 279- 288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063>

Bijlage 1: Overzicht indicatoren TML en regelpercepties

Dit overzicht geeft de items van de variabelen weer voor het kwantitatieve onderzoek en die zijn in de vragenlijst opgenomen.

	Variabele	Items Merendeel zijn ordinale variabelen waarbij op een schaal van 1 t/m 5 (eens- oneens) de respondent antwoord geeft.
1	Transformationeel leiderschap type: ordinaal	1. De teamleider heeft een duidelijke toekomstvisie en brengt deze helder over. 2. De teamleider leidt door een duidelijk voorbeeld te stellen of voorbeeldrol te vervullen. 3. De teamleider daagt mij uit om oude problemen vanuit nieuwe perspectieven te bekijken/ op nieuwe manieren te bekijken. 4. De teamleider zegt dingen die werknemers trots op de organisatie maken. 5. De teamleider heeft een duidelijk beeld waar onze organisatie in vijf jaar moet zijn.
2	Doel-duidelijkheid type: ordinaal	1. De organisatiemissie is duidelijk voor iedereen die hier werkt. 2. Het is makkelijk om de organisatiedoelen aan buitenstaanders uit te leggen (wat op school willen behalen is goed aan buitenstaanders willen behalen) 3. Deze organisatie heeft duidelijk geformuleerde doelen. (deze school maakt duidelijk welke doelen zij wil behalen en wij als docent daarin een rol spelen).
3	Interne communicatie type: ordinaal	1. Communicatie naar boven (vanuit leraren naar het management) over problemen die aandacht hebben is goed. 2. Communicatie naar beneden (vanuit management naar leraren) over feedback op werkprestaties is goed.
4	Politieke/externe ondersteuning type: ordinaal	1. De ouderraad en externe partijen zoals de gemeente, politie e.d. vertrouwen de organisatie. 2. De ouderraad en externe partijen denken dat de organisatie effectief is.
5	Regelperceptie: Single type: ordinaal	Als regeldruk gedefinieerd is als belastende administratieve regels en procedures die een negatief effect hebben op de effectiviteit van de organisatie, hoe zou u het niveau van red tape in uw organisatie beoordelen?
6	Regelperceptie: Wright type: ordinaal	1. Ik heb de bevoegdheid om mijn werkproces zelf zo aan te passen dat ik een bepaalde opdracht wel succesvol uitgevoerd krijg. 2. Voordat ik een belangrijke beslissing neem, moet ik eerst toestemming vragen aan een leidinggevende 3. Deze organisatie lijkt het belangrijker te vinden dat ik de procedures volg, dan dat ik mijn werk goed doe. 4. In mijn werk moeten zelfs de kleinste dingen worden besproken met een hogergeplaatst persoon. 5. Regels, administratieve details en red tape maken het moeilijk om aandacht te vragen voor

		nieuwe ideeën.						
7	Regelperceptie: Borry type: ordinaal	Hoe zou u de interne regels en procedures waarmee u te maken krijgt tijdens de schoolwerkzaamheden beschrijven als u kunt kiezen uit de volgende tegenstrijdige kenmerken? Voorbeeld 1: Regels voor het nakijken en verwerken van cijferregistratie Voorbeeld 2: Regels voor de omgang met ongewenst (pest)gedrag in de leerling-groep Voorbeeld 4: Regels voor het maken van overuren en taakuren Voorbeeld 5: Regels voor het inspelen op individueel leerlinggedrag, o.a. registratie te laat komen en huiswerk Voorbeeld 6: Regels voor de invulling van mijn schoolvak Voorbeeld 7: Regels voor de vak uur-indeling. Bv. in de vorm van flexi- of bijlesuren. Voorbeeld 8: Regels voor andere (administratieve) processen. U kunt op een schaal van 1 tot 5 aangeven in welke mate u zich kunt vinden in de volgende tegenstrijdige kenmerken: <table><tr><td>Belemmerend</td><td>Niet belemmerend</td></tr><tr><td>Noodzakelijk</td><td>Onnodig</td></tr><tr><td>Effectief</td><td>Niet effectief</td></tr></table>	Belemmerend	Niet belemmerend	Noodzakelijk	Onnodig	Effectief	Niet effectief
Belemmerend	Niet belemmerend							
Noodzakelijk	Onnodig							
Effectief	Niet effectief							
9	Leeftijd in jaar Type: interval	1. 18-25 2. 25-30 3. 30-35 4. 35-40 5. 40-45 6. 45-50 7. 50-55 8. 55-60 9. 60-65 10.65-70						
9	Aantal onderwijsjaren Type: interval	0-5 5-10 10-15 20-25 25-30 30>						
10	Functie Type: ordinaal	1. Onderbouwdocent VMBO, HAVO, VWO, Gymnasium 2. Bovenbouwdocent VMBO/HAVO/VWO/Gymnasium 3. All- round- docent: alle jaren en onderwijsniveaus. 4. Docent met aanvullende coördinerende of ondersteunende taak (teamleider, sectievoorzitter, vak-coach, BOS’er).						

Bijlage 2 Email & Vragenlijst Enquête

Beste docent,

Mijn naam is Sander Weenink.

Naast mijn master Bestuurskunde volg ik de educatieve master Duits. Na een eerste jaar in het onderwijs is mijn interesse ontstaan voor een afstudeeronderzoek naar leiderschap en regeldrukperceptie. Zo ben ik benieuwd of een bepaald type leiderschap van teamleiders van invloed is op hoe leraren tegen regels, werkafspraken of procedures aankijken. Natuurlijk weet ik dat uw tijd kostbaar is. Desondanks hoop ik dat u max 10 min heeft om mij verder te helpen. Uw deelname is anoniem en onderzoeksresultaten (niet herleidbaar) is bedoeld voor mijn scriptiebeoordelaars.

Start hier met de enquête. Mocht u vragen of opmerkingen hebben, kunt u mij mailen via:

Interview

Heeft u tijd voor een interview? Dan kom ik graag bij u langs om over uw ervaring en beeld van leiderschap, begeleiding en regels in het onderwijs te praten. Voor mij is een interview extra interessant, omdat ik hierdoor ook een goed beeld kan krijgen van de scholen waar ik een gesprek zou kunnen houden om mijn vervolgstap te bepalen als het gaat om Duits en/of maatschappijleer.

Vragenlijst enquête

Onderstaande vragen gaan over uw beeld over leiderschap, regels en werkafspraken. De vragen kunt u beantwoorden op een vijf-puntenschaal van eens (1) tot oneens (5).

Leiderschap

1. Mijn teamleider heeft een duidelijke onderwijsvisie en brengt deze helder over.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

2. Mijn teamleider leidt door een duidelijk voorbeeldrol te vervullen.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

3. Mijn teamleider daagt mij uit om bestaande problemen op nieuwe manieren te bekijken.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

4. Mijn teamleider zegt dingen die leraren trots op zichzelf en op de schoolorganisatie maken.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

5. Mijn teamleider heeft een duidelijk beeld waar onze schoolorganisatie over vijf jaar moet zijn.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

Duidelijke doelen

6. De organisatiemissie vanuit de schoolorganisatie is duidelijk voor iedereen die hier werkt.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

7. Het is makkelijk om de organisatiedoelen aan buitenstaanders uit te leggen.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

8. Deze schoolorganisatie heeft duidelijk geformuleerde doelen.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

Interne communicatie

9. Communicatie naar boven (vanuit docenten naar teamleider) over problemen die aandacht hebben is goed.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

10. Communicatie naar beneden (vanuit teamleider naar docenten) over feedback op prestaties is goed.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

Externe ondersteuning voor de school

21. Ik heb het idee dat externe partijen zoals de gemeente, politie, ouderraad e.d. de organisatie vertrouwen.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

22. Ik heb het idee dat de externe partijen zoals de gemeente, politie, ouderraad e.d. denken dat de organisatie effectief is.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 Helemaal eens

Regelbeleving I

23. Een manier om regelbeleving te meten is door drie kenmerken te bevragen, namelijk in hoeverre u de huidige regels en procedures als belemmerend (1), noodzakelijk (2) en effectief (3) ervaart. Op een schaal van 1 (eens) tot 5 (oneens) kunt u aangeven in hoeverre u dit kenmerk ervaart.

Om een duidelijker beeld te geven wat er met interne regels en procedures wordt bedoeld, staat hieronder een aantal voorbeelden. Het gaat slechts om enkele voorbeelden. Een antwoord kunt u baseren op alle aanwezige interne regels, werkafspraken en procedures waarmee u te maken krijgt tijdens uw werkzaamheden.

Voorbeeld 1: Regels voor het nakijken en cijferregistratie

Voorbeeld 2: Regels voor het lesgeven en strikt volgen van studiewijzer of syllabus.

Voorbeeld 4: Regels voor het maken van overuren en taakuren.

Voorbeeld 5: Regels voor het inspelen op leerlinggedrag: o.a. registratie te laat komen of huiswerk.

Voorbeeld 6: Regels voor andere (administratieve) processen.

Op een schaal van 1 tot 5 ervaar ik de regels, werkafspraken en procedures in het algemeen als:

Belemmerend

1 2 3

Noodzakelijk

1 2 3

Effectief

1 2 3

Niet belemmerend

4 5

Onnodig

4 5

Niet effectief

4 5

Regelbeleving II

24. Ik heb de bevoegdheid om mijn werkproces zelf zo aan te passen dat ik een bepaalde opdracht wel succesvol uitgevoerd krijg.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal eens

25. Voordat ik een belangrijke beslissing neem, moet ik eerst toestemming vragen aan een teamleider.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal eens

26. Deze organisatie lijkt het belangrijker te vinden dat ik de procedures volg, dan dat ik mijn werk goed doe.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal eens

27. In mijn werk moeten zelfs de kleinste (administratieve) dingen worden besproken met een hoger geplaatst persoon.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal eens

28. Regels, administratieve details en regeldruk maken het moeilijk om aandacht te vragen voor nieuwe ideeën.

Helemaal oneens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal eens

Regelbeleving III

29. Als regeldruk gedefinieerd is als belastende administratieve regels en procedures die een negatief effect hebben op de effectiviteit van de schoolorganisatie, hoe zou u het **niveau** van regeldruk beoordelen?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(een lage regeldruk)

(een hoge regeldruk)

Overige vragen

30. Leeftijd: In welke leeftijdscategorie bevindt u zich?

1. 18-25

2. 25-30

3. 30-35

4. 35-40

5. 40-45

6. 45-50

7. 50-55

- 8. 55-60
- 9. 60-65
- 10. 65-70

31. Onderwijsjaren: Hoeveel jaar bent u als docent in het voortgezet onderwijs werkzaam?

- 1. 0-5
- 2. 5-10
- 3. 10-15
- 4. 15-20
- 5. 20-25
- 6. 25-30
- 7. 30>

32 Hoe kan uw functie in de schoolorganisatie het best uitgedrukt worden?

- 1. Onderbouwdocent VMBO/HAVO/VWO/Gymnasium
- 2. Bovenbouwdocent VMBO/HAVO/VWO/Gymnasium
- 3. All- round- docent: alle jaren en onderwijsniveaus.
- 4. Docent met aanvullende coördinerende of ondersteunende taak
(sectievoorzitter, vak-coach, BOS'er).

Bijlage 3 Interviewvragen voor de docent

Topiclijst voor de semigestructureerde interviews

Docent in het onderwijs

1. Welke leerlagen in de onder- of bovenbouw geeft u les?
2. Hoeveel lesuren of andere onderwijs-gerelateerde uren werkt u gemiddeld per week?
3. Hoe lang bent u werkzaam in het voorgezet onderwijs? En hoe lang daarvan binnen uw huidige school?

Leiderschap

4. Op welke manier brengt uw teamleider zijn of haar onderwijsvisie over? Hoe vat u deze toekomstvisie over onderwijs samen en spreekt deze u aan?
5. Op welke manier leidt uw teamleider door een duidelijke voorbeeldrol te vervullen en lukt het om anderen te inspireren? Kunt een voorbeeld geven?
6. Wordt voor u door uw teamleider duidelijk gemaakt waar de schoolorganisatie over vijf jaar moet zijn? Zo ja/nee, waarom?
7. Kunt u een voorbeeld geven van wanneer uw teamleider erin slaagde om anders tegen een probleem of knelpunt in school of in de klas aan te kijken?
8. Heeft u gemerkt dat u trots bent of andere positieve gevoelens over uw rol als leraar of uw schoolorganisatie ervaart als uw teamleider positieve dingen zegt?

Heldere doelen

9. In hoeverre is volgens u de organisatiemissie vanuit de school duidelijk voor iedereen die hier werkzaam is?
10. Hoe speelt uw teamleider een rol in het uitleggen van de organisatiemissie? Wanneer en op welke manier wordt dat verduidelijkt?
11. In hoeverre denkt u dat de organisatie duidelijk geformuleerde doelen heeft als u kijkt naar de boven-en onderbouw en uw schoolvak?
12. In hoeverre denkt u dat uw teamleider een cruciale rol speelt in het verduidelijken van deze doelen?
13. In hoeverre denkt u dat de doelen van de school makkelijk aan buitenstaanders zijn uit te leggen?

Interne communicatie

14. Kunt u met enkele voorbeelden aangeven hoe leraren een probleem of knelpunt onder de aandacht van de teamleider brengen? In hoeverre is er regelmatig ruimte voor overleg tussen leraren en de teamleider?

14. Hoe kijkt u aan tegen de communicatie vanuit de teamleider? Kunt u voorbeelden geven van onderwerpen die vanuit de teamleider naar leraren zijn gecommuniceerd? Welk beeld heeft u daarbij?

Politieke en externe ondersteuning

Bij deze twee vragen kunnen we ingaan op het beeld dat u heeft bij de externe ondersteuning voor uw schoolorganisatie.

15. Kunt u kort toelichten hoe de ouderraad en externe partijen zoals de gemeente, politie e.d. (breder genomen de lokale gemeenschap) hun vertrouwen voor uw school uitspreken? En wat betekent dit vertrouwen voor u?

16. In hoeverre denkt u dat er het beeld onder externe partijen is dat u schoolorganisatie goed en effectief functioneert? Waaraan merkt u dit?

Regelbeleving I

Deze vragen gaan in op het beeld dat u bij regels in uw school heeft en aspecten zoals noodzaak, belemmering en effectiviteit ervan.

17. Welk beeld heeft u van “werkafspraken, regels en procedures” (afgekort “regels”) in uw organisatie? (Welke gevoelens roepen deze op? doorvragen op positief of negatief beeld?).

18. In hoeverre merkt u dat “regels” voor u en uw collega’s noodzakelijk zijn voor het functioneren van docenten? Kunt een voorbeeld(en) geven van noodzakelijke en onnodige regels?

19. In hoeverre merkt u dat “regels” zorgt voor effectiviteit (dat doelen van de school of de klas behaald worden)? Kunt u een voorbeeld(en) geven van (in)effectieve regels?

20. In hoeverre merkt u dat “werkafspraken, regels en procedures” belemmerend voor uw functioneren en dat van uw team of sectie zijn? Kunt u voorbeeld(en) geven?

21. Betekent dit volgens u dat er sprake is van regeldruk in uw organisatie en wat zijn volgens u de belangrijkste oorzaken?

Regelbeleving II

22. Merkt u dat u de bevoegdheid heeft om uw werkproces zelf zo kan aanpassen dat uw opdracht succesvol uitgevoerd wordt? Waarom/ wel niet?
23. In hoeverre merkt u dat u eerst toestemming moet vragen aan een teamleider of andere leidinggevende voordat u een belangrijke beslissing neemt?
24. In hoeverre merkt u dat de schoolorganisatie het belangrijk vindt dat u de procedures/regels goed opvolgt?
25. In hoeverre merkt u dat kleinere administratieve zaken met een hogergeplaatst persoon besproken moet worden?
26. In hoeverre ervaart u dat regels en administratieve details het moeilijk kan maken om aandacht voor nieuwe ideeën te vragen?

Regelbeleving III

27. Als regeldruk gedefinieerd is als belastende administratieve regels en procedures die een negatief effect hebben op de effectiviteit van de schoolorganisatie, hoe zou u **het niveau** van regeldruk met een cijfer beoordelen?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

laag

hoog

Omgang met regeldruk en de rol van leidinggevenden (resterend; indien tijd over.

Opmerking: de eerdere vragen zijn rechtstreeks van de theorie afgeleid.

28. In hoeverre merkt u dat uw teamleider een rol speelt in het verduidelijken de nut en noodzaak van regels?
29. In hoeverre speelt uw teamleider een rol in het omgaan (initiatieven) met belemmerende regels?
30. Bent u zelf in de gelegenheid om feedback te geven over negatieve of positieve gevolgen van regels of werkafspraken aan uw teamleider? Kunt u een voorbeeld geven?
31. En hoe wordt met uw feedback omgegaan of wordt uw beeld van deze regel/werkafpraak door de teamleider bijgesteld?

Bijlage 4 Achtergrondkenmerken geïnterviewde respondenten

Functie	Aantal respondenten	Percentage van respondentengroep
Onderbouwdocent	24	34,8
Bovenbouwdocent	10	14,5
All-round-docent	28	40,6
Onderbouw & Coördinator	4	5,8
Bovenbouwdocent & Coördinator	1	1,4
Aantal jaren in het onderwijs		
0-5 jaar	25	37,3
5-10 jaar	15	22,4
10-15 jaar	12	17,9
15-20 jaar	11	16,4
20-25 jaar	3	4,5
25-30 jaar	0	0,0
30-35 jaar	1	1,5
Leeftijd		
18-25 jaar	4	6,0
25-30 jaar	21	31,3
30-35 jaar	14	20,9
35-40 jaar	9	13,4
40-45 jaar	11	16,4
45-50 jaar	2	3,0
50-55 jaar	2	3,0
55-60 jaar	1	1,5
60-65 jaar	2	3,0
65-70 jaar	1	1,5