



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Leiderschap in het primair onderwijs: Een verkennend onderzoek naar de rol van inclusief leiderschap rondom digitalisering in het primair onderwijs

Megaiz, Abdelkarim

Citation

Megaiz, A. (2023). *Leiderschap in het primair onderwijs: Een verkennend onderzoek naar de rol van inclusief leiderschap rondom digitalisering in het primair onderwijs.*

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3656301>

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

Leiderschap in het primair onderwijs

Een verkennend onderzoek naar de rol van inclusief leiderschap rondom
digitalisering in het primair onderwijs

Naam student: Abdelkarim Megaiz

Studentnummer: S2302705

Scriptiebegeleider: Dr. T.S. Ashikali

Master: Management van de Publieke Sector

Datum: 1 juni 2023

Woorden: 9953

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie 'Leiderschap in het primair onderwijs: een verkennend onderzoek naar de rol van inclusief leiderschap rondom digitalisering in het primair onderwijs.' Dit onderzoek vormt de afsluiting van de master Management van de Publieke Sector aan de Universiteit van Leiden, waar ik mij heb gespecialiseerd in de richting *Leiderschap en gedrag binnen en tussen organisaties* en in het bijzonder op *Leiderschap, Diversiteit en Inclusie*. Ik heb voor dit onderwerp gekozen, omdat ik naast mijn passie voor digitalisering, en het onderwijs, er in geloof dat iedereen ieder individu unieke kwaliteiten heeft en leiderschap kan bijdrage om deze kwaliteiten te laten zien.

Ik wil in het bijzonder mijn scriptiebegeleider Dr. Tanachia Ashikali bedanken voor haar geduld, hulp en uitgebreide adviezen tijdens het schrijven van deze scriptie. Wanneer ik het idee had dat ik vastliep, wist zij altijd met een oplossing te komen. Daarnaast wil ik graag de afdeling waar ik werk, de communicatieafdeling van de Faculteit Governance and Global Affaires van de Universiteit van Leiden, bedanken voor de manier waarop zij omgegaan zijn met het feit dat ik af en toe afwezig was of op andere momenten moest werken vanwege het schrijven van deze scriptie. Daarnaast wil ik natuurlijk de respondenten van Kentalis en De Haagse Scholen bedanken voor hun tijd. Als laatste wil ik mijn lieve ouders en broertje bedanken voor hun steun tijdens dit proces.

Ook wil ik benadrukken dat nu ik mijn scriptie heb afgerond, er een droom voor mij is uitgekomen. Toen ik op de basisschool het advies vmbo-basis/kader kreeg, had ik nooit verwacht dat ik op een gegeven moment een masterscriptie zou schrijven. Ik ben dan ook erg blij met de hulp die ik de afgelopen jaren van vrienden, familie en collega's heb ontvangen om dit mogelijk te maken.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Abdelkarim Megaiz

Den Haag, 1 juni 2023

Samenvatting

Het primair onderwijs verandert. Er wordt namelijk op school steeds meer gebruik gemaakt van digitalisering. Digitalisering speelt dan ook een belangrijke rol in het dagelijks leven van mensen en kinderen krijgen hierdoor op een nieuwe manier les. Er blijkt alleen nog onduidelijkheid te zijn over hoe digitalisering in het primair onderwijs vormgegeven moet worden, aangezien de meningen hierover verschillen. Dit kan voor verschillende problemen zorgen. Inclusief leiderschap kan hier mogelijk bij helpen, door leerkrachten juist de mogelijkheid te geven om hun ideeën en kwaliteiten rondom digitalisering te laten uiten. Er is sprake van inclusief leiderschap als er zowel verbondenheid als uniciteit plaatsvindt. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar inclusief leiderschap in het onderwijs, waardoor de volgende onderzoeksvraag is ontstaan: 'Welke rol speelt inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs?'

Om te onderzoeken welke rol inclusief leiderschap rondom digitalisering speelt, is er gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek, namelijk van een multiple case study. Leerkrachten uit zowel het regulier als speciaal onderwijs zijn door middel van semigestructureerde interviews bevraagd naar hun kijk op het leiderschap van hun leidinggevende rondom digitalisering.

Uit de interviews kwam naar voren dat niet alle leerkrachten inclusief leiderschap ervaren en vaak niets of weinig afweten van de digitale visie van de school. Het is erg afhankelijk van de leidinggevendenden hoeveel erg met digitalisering wordt gedaan, maar het hangt ook af van de ICT-taken die je als leerkracht hebt. Zo zijn er leerkrachten als ICT-coaches aangesteld, die de dagelijkse handelingen omtrent digitalisering namens de leidinggevende uitvoeren. Uit het onderzoek blijkt dan ook dat ondanks dat er verschillende elementen van inclusief leiderschap terugkomen, de leiderschapstijl een bescheiden rol speelt als het gaat om digitalisering in het primair onderwijs, aangezien niet iedereen dezelfde mogelijkheden heeft als de ICT-coaches.

Het wordt dan ook aanbevolen om de visie omtrent digitalisering concreter duidelijker naar leerkrachten te communiceren en hier van tevoren in groepsverband met ze over in gesprek te gaan. Op deze manier krijgen ook de leerkrachten die geen ICT-coach zijn de mogelijkheid om kwaliteiten en ideeën op het gebied van digitalisering te laten zien. De dagelijkse werkzaamheden kunnen bij de ICT-coaches blijven.

Inhoudsopgave

1. Introductie	5
1.1 <i>Maatschappelijke relevantie</i>	7
1.2 <i>Wetenschappelijke relevantie</i>	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 <i>Digitalisering in het primair onderwijs</i>	9
2.2 <i>Inclusie en inclusief leiderschap</i>	11
2.3 <i>Inclusief leiderschap in het onderwijs</i>	13
2.4 <i>Verwachting</i>	14
3. Methoden	16
3.1 <i>Onderzoeksontwerp</i>	16
3.2 <i>Casusbeschrijving</i>	16
3.2.3 <i>Casusverantwoording</i>	17
3.3 <i>Dataverzamelmethode</i>	18
3.4 <i>Operationalisatie</i>	19
3.4.1 <i>Digitalisering</i>	19
3.4.2 <i>Inclusief leiderschap</i>	20
4. Analyse	22
4.1 <i>Traditionele onderwijssystemen</i>	22
4.2 <i>Digitaal format</i>	23
4.3 <i>Educatieve doelen en doelstellingen</i>	25
4.4 <i>Verbondenheid</i>	26
4.5 <i>Uniciteit</i>	27
5. Conclusie en discussie	31
5.1 <i>conclusie</i>	31
5.2 <i>Discussie</i>	33
5.2.3 <i>Methodologische reflectie</i>	34
5.2.4 <i>Aanbevelingen vervolgonderzoek</i>	35
5.2.5 <i>Praktische aanbevelingen</i>	35
Literatuurlijst	37
Bijlagen	43
<i>Bijlage A. Topiclijst interviews</i>	44
<i>Bijlage B. Codeboom</i>	47

1. Introductie

“Ik ben blij met het systeem. Het bespaart tijd met nakijken en je kunt snel zien waar leerlingen extra ondersteuning nodig hebben. Maar je moet er als leraar wel goed mee omgaan. Dat is de sleutel”, laat leerkracht Van den Helder van basisschool De Venen weten (RTL Nieuws, 2022). Het primair onderwijs is namelijk bezig met een transitie. Op allerlei manieren is het onderwijs bezig om te digitaliseren, waardoor traditionele onderwijssysteem veranderen (Rathenau Instituut, 2022). Digitalisering speelt dan ook een grote rol in het dagelijks leven van mensen en het zorgt ervoor dat kinderen op nieuwe manier les krijgen (Jahnke et al., 2017). Zo wordt er steeds meer gebruik gemaakt van onder meer whiteboards, camera's, scanners en smartphones (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019).

Moderne lesmaterialen zijn door het belang van digitalisering daarom ook cruciaal en krijgen de voorkeur in een gedigitaliseerde wereld. Een modern onderwijssysteem maakt gebruik van digitalisering om kennis over te dragen, waardoor de mogelijkheid bestaat om leerlingen kennis te laten nemen van verschillende sociale vaardigheden, levenslang te leren en hun educatie te verbeteren (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019).

Ondanks dat het veel wordt gebruikt en er een transitie plaatsvindt in het primair onderwijs, zijn niet alle leerkrachten blij met deze veranderingen. Zo geven leerkrachten bijvoorbeeld aan dat de integratie van digitale middelen op school lastig is (Pettersson, 2020). Ook wordt er gesteld dat er bepaalde publieke waarden in het geding zijn door de komst van digitalisering (Rathenau Instituut, 2022) en dat smartphones het beste uit de klas geweerd kunnen worden. Dit bleek recentelijk toen Peters en Beertema van het CDA en de PVV een motie indienden om smartphones uit de les te verbieden (Peters, 2023). Zij geven aan dat het volgen van onderwijs met een smartphone in de buurt “feitelijk onmogelijk is en dat brede consensus ontstaat dat smartphones in de klas zeer problematisch zijn” (NOS, 2023).

Echter zijn niet alle Kamerleden het hier mee eens. Zo geven onder meer D66 en de ChristenUnie aan dat scholen zelf moeten kunnen bepalen of en hoe zij smartphones in het onderwijs willen gebruiken (NOS, 2023). Er is dus onenigheid over het doorvoeren van digitale ontwikkelingen in het onderwijs, omdat er enerzijds verwacht wordt dat leerkrachten en schoolleiders gebruik maken van de digitale innovatieve mogelijkheden die er zijn,

samenwerken en de schoolleiders en leerkrachten met elkaar over digitalisering in gesprek gaan (Rijksoverheid, 2023), terwijl anderzijds verwacht wordt dat digitalisering in de klas voor problemen kan zorgen.

Er blijkt dan ook geen eenduidigheid te zijn over hoe digitalisering in het primair onderwijs vormgegeven moet worden. Hier kan inclusief leiderschap mogelijk aan bijdragen. Inclusief leiderschap is namelijk een actief proces, waarbij individuen, groepen, organisaties en samenlevingen niet streven naar homogeniteit maar juist diversiteit (Ferdman, 2014). Deze diversiteit wordt dan ook gewaardeerd en gezien als toevoeging aan het team. Inclusief leiderschap kan dan ook omschreven worden als een leiderschapsstijl waarbij de focus ligt op het ondersteunen van werknemers als groepsleden, waarbij gelijkheid en billijkheid nageleefd wordt en medewerkers de mogelijkheid krijgen beslissingen en diverse bijdragen te leveren (Randel et al., 2018). Door je als leidinggevende te richten op de unieke eigenschappen van medewerkers, kunnen medewerkers het meeste uit hun werk halen en goed omgaan met het werken in teamverband (Ainscow & Sandill, 2010). Daarnaast zorgt inclusief leiderschap op het waarborgen van een goed teamgevoel, als de leidinggevende de mogelijkheid faciliteert dat teamleden hun ideeën en hun kwaliteiten kwijt kunnen (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021) en zij hun standpunten rondom digitalisering bij hun leidinggevende kunnen uiten.

Het is alleen nog niet bekend in hoeverre de verschillende standpunten van leerkrachten over digitalisering gehoord worden en hoe hier mee omgegaan wordt en of er sprake is van inclusief leiderschap. Wanneer deze standpunten niet goed gehoord en gecommuniceerd worden, ontbreekt er een duidelijke visie, waardoor leerkrachten niet goed weten hoe ze hier mee om moeten gaan en niet over de juiste competenties beschikken om de kinderen wegwijs te maken met deze digitale middelen (Kjällander & Riddersporre, in Lindeman et al., 2021). Er zullen dan verschillende problemen ontstaan, waaronder het besluit van leerkrachten om geen gebruik te maken van de digitale middelen, dat ten koste kan gaan van het onderwijs (Palaiogou, 2016), aangezien digitale lesmaterialen cruciaal zijn in een digitale wereld (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019).

Ondanks de potentiële problemen en actualiteit, zijn er nog maar weinig onderzoeken gedaan naar de rol van inclusief leiderschap in het onderwijs. De onderzoeken die uitgevoerd zijn, richten zich voornamelijk op het bevorderen van inclusief leiderschap in voorschoolse educatie (Credle, 2015).

Hierdoor is de volgende onderzoeksvraag ontstaan: ‘Welke rol speelt inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs?’

1.1 Maatschappelijke relevantie

Door te onderzoeken wat de rol van inclusief leiderschap is rondom de ontwikkelingen van digitalisering in het primair onderwijs, wordt gekeken hoe deze ontwikkelingen het beste doorgevoerd kunnen worden. Hiermee wordt bekend wat leiderschap, en in het bijzonder inclusief leiderschap, betekent om draagvlak te creëren om de ontwikkelingen te leiden en leerkrachten te enthousiasmeren gebruik te maken van deze nieuwe initiatieven, wat positieve gevolgen zal hebben voor de leerlingen, aangezien digitaal lesmateriaal steeds meer wordt gebruikt in de digitale wereld (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019). Wanneer leerkrachten namelijk niet het idee hebben dat zij betrokken worden bij de opgestelde innovatieplannen, kunnen zij in bepaalde gevallen zelfs de school verlaten (Johnson et al., 2014). Schoolleiders kunnen de opbrengsten van hun school dan ook verbeteren door zich te richten op de motivatie en de competenties van leerkrachten (OECD, 2015), waarbij gedacht kan worden aan het wegwijs maken van leerlingen als het gaat om digitale middelen (Kjällander & Riddersporre, in Lindeman et al., 2021). Digitalisering wordt namelijk niet vaak vormgegeven in of door de onderwijssector, terwijl juist door digitalisering nieuwe mogelijkheden ontstaan voor deze sector. Deze mogelijkheden maken het onderwijs beter, aantrekkelijker, doelmatiger of toegankelijker (Snijders, 2018), wat positieve gevolgen zal hebben voor leerlingen.

1.2 Wetenschappelijke relevantie

Alhoewel het belang van digitalisering in de media en rapporten benadrukt wordt, is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar het verband met leiderschap. De rol van leiderschap bij digitalisering in onder meer beleidsprocessen is daarmee een blinde vlek in de literatuur (Groeneveld, Kuipers, Van der Voet en Kolvoort, 2021). Zo is er bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar inclusief leiderschap binnen het primair onderwijs, maar dan gericht op voorschoolse educatie (Credle, 2015). Dit onderzoek verkent daarom hoe inclusief leiderschap vorm krijgt in andere contexten dan tot nu toe bekend is. Er zijn wel onderzoeken naar digitalisering binnen het primair onderwijs gedaan, maar nog niet in combinatie met inclusief leiderschap. Genlott et al. (2021) onderzochten bijvoorbeeld welke vormen van leiderschap omtrent digitalisering er terugkomen op basisscholen, maar richtten zich niet specifiek op welke rol inclusief leiderschap kan spelen. Daarnaast zijn de meeste onderzoeken omtrent digitalisering in het onderwijs gericht op het hoger onderwijs. Tomte et al. (2019) onderzochten bijvoorbeeld digitalisering en de rol van governance en interne processen in het hoger onderwijs, waarbij het onderzoek zich voornamelijk richt op onderwijskundig leiderschap. Ook Hervás-Gomez et al. (2021) kijken naar digitalisering in het hoger onderwijs en richten zich hierbij op de perceptie van studenten rondom digitalisering. Hiermee blijkt dat er in de literatuur een gat is wanneer gekeken wordt naar het leiderschap die plaatsvindt binnen de digitalisering in het primair onderwijs, terwijl juist in het primair onderwijs de digitalisering in opmars is (Rijksoverheid, 2023). Door hier onderzoek naar te doen, ontstaat er een beter begrip van wat inclusief leiderschap inhoudt (Korkmaz et al., 2022) en hoe het bijdraagt aan de bestaande literatuur over digitalisering in het onderwijs.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de verschillende concepten rondom inclusief leiderschap, digitalisering en primair onderwijs verder uitgelegd en geduid. Paragraaf 2.1 gaat in op digitalisering in het primair onderwijs, paragraaf 2.2 geeft een duiding over wat inclusief leiderschap inhoudt, vervolgens wordt in paragraaf 2.3, aangegeven op welke manier er invulling gegeven wordt aan het inclusief leiderschap in het onderwijs en in paragraaf 2.4 wat op basis van het literatuuronderzoek de verwachting van dit onderzoek zal zijn.

2.1 Digitalisering in het primair onderwijs

De ontwikkeling van het gebruik van digitale middelen groeit op scholen en in de maatschappij (Jedeskog, 2005). Er vindt namelijk een proces plaats waarbij digitale technologie in het dagelijks leven geïntegreerd wordt, waarbij het vooral een grote invloed heeft op de jongere generatie. Dit heeft een grote sociale en economische impact, omdat onder meer de manier van communiceren hierdoor verandert (Serban et al., 2020). Hierdoor is er sprake van een transitie naar digitalisering in het onderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat er een proces plaatsvindt waarbij traditionele onderwijssystemen waarmee leerkrachten lesgeven of informatie bijhielden, zoals papieren documenten, naar een digitaal format gaan, die door leerlingen of studenten begrepen wordt en hen richting geeft in het bereiken van educatieve doelen en doelstellingen (Falasteen, 2018).

Digitalisatie speelt dan ook een grote rol in het dagelijks leven van de meeste mensen, waarbij ook landen wereldwijd programma's hebben opgezet die leerlingen kennis laten maken met informatie en communicatietechnologie (Sepúlveda, 2020). Zo wordt al meer dan 20 jaar gebruik gemaakt van verschillende vormen van digitalisering. Dit gebeurde voornamelijk vanaf het moment dat in 2010 de iPad werd geïntroduceerd, waardoor het makkelijker werd gevonden om daar gebruik van te maken, dan van de bestaande computers (Dezuanni & Knight, 2015). De groei van deze digitale middelen op scholen zorgt ervoor dat er nieuwe middelen ontstaan om te leren en les te geven (Jahke et al., 2017). Zo wordt er binnen het primair onderwijs vooral gebruik gemaakt van digitale whiteboards, computers, camera's, scanners en smartphones (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019). Daarnaast is het door digitalisering onder meer mogelijk om plaats- en tijdonafhankelijk te werken en zijn er nieuwe vormen om toetsen aan te bieden (Rathenau Instituut, 2022).

Moderne lesmaterialen zijn daarom ook zeer belangrijk en de meeste scholen hebben een voorkeur voor het gebruik van digitale middelen. Een modern onderwijssysteem maakt dan ook gebruik van digitalisering om kennis over te dragen, waardoor de mogelijkheid bestaat om leerlingen kennis te laten nemen van verschillende sociale vaardigheden, levenslang te leren en hun educatie te verbeteren (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019).

Het is dan ook belangrijk dat op het moment dat er in het primair onderwijs gebruik gemaakt wordt van digitalisering, leerkrachten goed weten hoe ze hier mee om moeten gaan. De focus zou dan moeten liggen op hoe leerkrachten de technologie adequaat kunnen gebruiken om leerlingen wegwijs te maken in het gebruik van de digitale middelen en daarmee zelf ook digitaalgeletterd zijn (Kjällander & Riddersporre, in Lindeman et al., 2021). Leerkrachten moeten daarom over de juiste competenties beschikken om met deze middelen om te gaan (Jernes et al. 2010). Het is dan ook belangrijk dat er van elkaar geleerd wordt, waarbij de focus ligt op samenwerking en het delen van ervaringen. Door het creëren van een open innovatieklimaat in het onderwijs, waarbij leerkrachten gebruik kunnen maken van mogelijke digitale ontwikkelingen, kunnen zij onderzoeken en leren wat er speelt op het gebied van digitalisering (Rijksoverheid, 2023).

2.2 Inclusie en inclusief leiderschap

Om te begrijpen welke rol inclusief leiderschap speelt binnen de ontwikkeling van digitalisering in het primair onderwijs, moet allereerst gekeken worden naar de definitie van inclusie. Inclusie kan omschreven worden als een actief proces, waarbij individuen, groepen, organisaties en samenlevingen niet streven naar homogeniteit maar juist diversiteit. De diversiteit aan verschillen en perspectieven die hierin plaatsvindt, wordt dan ook gewaardeerd als toevoeging aan het team. De personen binnen dit systeem worden vanwege de verschillen die plaatsvinden, in staat gesteld om volwaardig deel te nemen, bij te dragen en zich verbonden te voelen met een groter geheel, zonder zijn of haar individuele eigenheid en kwaliteiten op te geven (Ferdman, 2014). Om in een groep ervoor te zorgen dat er inclusie gecreëerd wordt, is het belangrijk dat er veilige werksfeer is en personen de mogelijkheid hebben om de dialoog aan te gaan en ruimte ervaren voor overeenkomsten en verschillen (Ferdman, 2017).

Om inclusie te laten ontstaan, is het volgens Shore et al., (2011) belangrijk dat een medewerker ervaart dat hij of zij een gewaardeerd lid is van de groep en behandeld wordt naar zijn of haar behoeften aan verbondenheid en uniciteit. Verbondenheid en uniciteit moeten samenkomen om ervoor te zorgen dat het gevoel van inclusie bewerkstelligd wordt. Daarbij zorgt uniciteit voor het verbeteren van groepsprestaties en uniciteit dat een uniek individu geaccepteerd wordt als onderdeel van de groep en de groepswaarden. Wanneer dit niet gebeurt, ontstaat er exclusie, waarbij het individu niet behandeld wordt als onderdeel van de organisatie met unieke waarden van de groep (Shore et al., 2011).

De begrippen verbondenheid en uniciteit van Shore et al., (2011) zijn gebaseerd op de *optimal distinctiveness theory* van Brewer (1991). Hierin wordt duidelijk dat er spanning plaatsvindt tussen aan de ene kant de menselijke behoefte voor validatie en de behoefte om hetzelfde te zijn als anderen en aan de andere kant de behoefte om uniek te zijn. Individuen zijn bezig om een balans te vinden tussen deze twee behoeftes en het optimale niveau van verbondenheid te bereiken. Mensen zoeken hierbij naar een balans van verbondenheid en uniciteit, waardoor het belangrijk is dat werknemers volledig geaccepteerd worden op basis van verschillende factoren, zoals achtergrond, geslacht of beperkingen (Nishii, 2013).

Hier kan inclusief leiderschap een rol in spelen. Inclusief leiderschap kan omschreven worden als een leiderschapsstijl waarbij de focus ligt op het ondersteunen van zowel werknemers als groepsleden, waarbij gelijkheid en billijkheid nageleefd wordt en medewerkers de mogelijkheid krijgen beslissingen en diverse bijdragen te leveren (Randel et al., 2018). Hierbij vindt er integratie van verschillen plaats en inclusie in besluitvormen (Dwertmann, Nishii, & Van Knippenberg, 2016; Nishii, 2013; Nishii & Özbilgin, 2007, in Korkmaz, Van Engen, Knappert, Schalk, 2022, in Korkmaz et al., 2022).

Door je als leidinggevende te focussen op de behoeften en unieke eigenschappen van medewerkers, zorg je ervoor dat medewerkers het meeste uit hun werk kunnen halen, goed met uitdagingen kunnen omgaan en met andere groepen kunnen samenwerken, om zo hun werkervaringen te verbeteren. De rol van leiderschap wordt dan ook als cruciaal beschouwd om veranderingen teweeg te brengen (Ainscow & Sandill, 2010).

Zo speelt inclusief leiderschap een rol bij het stimuleren van teamleden om hun ideeën en perspectieven te delen en uit te wisselen. Inclusief leiderschap focust zich op het waarborgen van een goed teamgevoel, maar ook op het faciliteren van de mogelijkheid dat teamleden hun ideeën en hun kwaliteiten kwijt kunnen (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021). Een inclusief klimaat is dan ook noodzakelijk om ervoor te zorgen dat een verscheidenheid aan ideeën en perspectieven kan ontstaan. Om dit inclusieve klimaat te bewerkstelligen, is het actief op zoek gaan naar verschillende ideeën en perspectieven die unieke teamleden hebben en deze dan ook als leidinggevende in overweging te nemen (Nishii, in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021).

2.3 Inclusief leiderschap in het onderwijs

Om tot een verwachting te komen over hoe inclusief leiderschap een rol speelt rondom de digitalisering in het primair onderwijs, wordt gekeken naar hoe inclusief leiderschap in het onderwijs vormgegeven wordt. Wanneer inclusief leiderschap in de context van onderwijs beschreven wordt, wordt er voornamelijk geschreven over het creëren van een inclusieve gemeenschap op school, maar ook over inclusief onderwijs. Hierbij wordt aangegeven dat inclusief leiderschap leerzaam is. Dit wordt gedaan door de hele school te informeren over de mogelijke inclusiviteitsproblemen die er spelen, zoals iedereen betrekken bij de schoolgemeenschap (Ryan, 2006).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat inclusieve schoolleiders de voorwaarden scheppen voor leerkrachten om zelf leiding te geven in de klas en keuzes tijdens het werk te maken. In plaats van dat een schoolleider alleen een plan ontwikkelt en de implementatie van het plan monitort, bespreken inclusieve leiders in het onderwijs ook de behoefte van leerkrachten en andere partners (Johnson et al., 2014). Het is daarom belangrijk dat de schoolleiders ideeën van leerkrachten aanhoren over hoe de school verbeterd zou kunnen worden en de leerkrachten hier dan ook bij betrekken (Johnson et al., 2014). Wanneer leerkrachten namelijk niet het idee hebben dat zij betrokken worden bij de innovatieplannen en betrokken worden bij de beslissingen die genomen worden, uiten zij in veel gevallen frustratie, kunnen zich in de klas terugtrekken of verlaten in sommige gevallen de school (Johnson et al., 2014).

Om ervoor te zorgen dat er op school sprake is van een inclusieve sfeer, moeten leerkrachten hun stem kunnen laten horen en het idee hebben dat hun gevoelens gerespecteerd worden, bijvoorbeeld door het gesprek met elkaar aan te gaan over hoe zaken verbeterd kunnen worden (Ryan, 2006). Het is daarnaast ook belangrijk om ervoor te zorgen dat iedereen een stem heeft. Om dit te bereiken, moet iedereen gelijke kansen hebben om te spreken, respecteren dat anderen zich ook vrij kunnen uiten en zich veilig voelen om te praten; alle ideeën moeten getolereerd worden en daarnaast ook eerlijk worden beoordeeld (Burbules, in Ryan, 2006).

2.4 Verwachting

Alhoewel in de literatuur momenteel nog niks bekend is over welke rol inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs speelt, is wel onderzocht aan welke leiderschapskwaliteiten een leidinggevende, voornamelijk het schoolhoofd, in het onderwijs moet voldoen om de digitalisering goed te laten slagen (Kral et al., 2019). Zo is het noodzakelijk dat de schoolleiding de digitalisering in de school niet alleen integreert, maar ook daadwerkelijk invloed uitoefent op de digitale-competenties van de leraren en een koers bepaalt voor de inzet van de digitalisering binnen de school (Van Loon en Kral, 2016). Om de digitalisering in het onderwijs succesvol te integreren, wordt er nadrukkelijk een beroep gedaan op de competenties van het schoolhoofd. Doordat de leidinggevende een cruciale schakel is in het vernieuwingsprocessen (Nieveen et al., 2011, in Kral et al., 2019) heeft de schoolleider zicht op specifieke schoolfactoren, zoals de samenstelling van het team, en het onderwijsconcept, zoals het primaire proces van wat zich in de klas afspeelt en wat er nodig is om het niveau van de schoolorganisatie omhoog te tillen, zoals de inrichting van de digitale middelen op school (Tondeur et al., 2008).

Uit onderzoek komt dan ook naar voren dat digitalisering alleen succesvol op school kan worden geïntegreerd, als de schoolleider dit actief ondersteunt (Baylor & Ritchie, 2002) en ook aan de leerkrachten voldoende professionele ontwikkeling biedt en ze hierin aanmoedigt (Byrom & Bingham, 2001). Het schoolhoofd heeft de mogelijkheid om een gedeelde visie te ontwikkelen omtrent digitalisering in het onderwijs, waarbij de ambities met betrekking tot leren met digitale middelen in de praktijk kan worden gebracht (Tondeur et al., 2008). Daarnaast is het ook mogelijk om als leidinggevende op basis van het initiëren van activiteiten om de professionaliteit te vergroten, ervoor te zorgen dat de leerkrachten over betere competenties gaan beschikken om digitalisering in het onderwijs te gebruiken. Dit kan gedaan worden door middel van samenwerken en het leren over digitalisering aan te moedigen (Coetsier, et al., 2016). Vervolgens speelt het belang van de digitale vaardigheden van de schoolleider een grote rol. De schoolleider moet in staat zijn digitalisering te begrijpen en weten welke meerwaarde het kan hebben (Hope et al., 2000, in Kral et al., 2019). Schoolleiders moeten de inzet van digitalisering in het onderwijs begrijpen en hierbij voornamelijk aandacht hebben voor het leerproces (Schiller, 2003, in Kral et al., 2019). Schoolleiders moeten creatief en innovatief zijn en bijdragen aan het realiseren van oplossingen en aanpakken en bedenken

van technologische ontwikkelingen (Plaffen, 2011, in Kral et al., 2019). Door leerkrachten proactief te stimuleren om samen met elkaar onderwijs en digitalisering mogelijk te maken en hierbij onder andere projecten te ontwikkelen waarbij leerkrachten met elkaar in gesprek kunnen om digitalisering in het onderwijs te bespreken, zorgt dit ervoor dat zij zelfverzekerd genoeg zijn om hier mee aan de slag te gaan (Van Loon & Kral, 2016). Hierbij is het van belang dat de schoolleider anticipeert op nieuwe ontwikkelingen en hierbij met zijn netwerk in gesprek gaat om deze ideeën te bewerkstelligen. Dit kunnen ouders, innovatieve scholen, lerarenopleidingen of organisaties buiten het netwerk zijn (Triggs & John, 2004).

Op basis van de bovenstaande literatuur, wordt de verwachting gesteld dat inclusief leiderschap van de schoolleider een grote rol speelt om digitalisering in het primair onderwijs te implementeren. Belangrijke competenties waarover een schoolleider namelijk moet beschikken bij de implementatie van digitalisering in het onderwijs, zoals de leerkrachten aanmoedigen nieuwe initiatieven te gebruiken (Plaffen, 2011, een gezamenlijke visie ontwikkelen (Tondeur et al., 2008), met leerkrachten in gesprek te gaan (Van Loon & Kral, 2016), samen te werken (Coetsier, et al., 2016) en gebruik te maken van het netwerk (Triggers & John, 2004), komen namelijk overeenkomen met belangrijke kenmerken van inclusief leiderschap. Hierbij kan gedacht worden aan het ondersteunen van teamleden (Randel et al., 2018), de mogelijkheid om teamleden te stimuleren en hun ideeën en perspectieven te delen en uit te wisselen (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021) en door je als leidinggevende te richten op de samenwerking met groepen om verandering teweeg te brengen (Ainscow & Sandill, 2010).

3. Methoden

Het hoofdstuk bestaat allereerst uit het onderzoeksontwerp, waarna de casusbeschrijving en verantwoording worden beschreven. Hierna volgt de dataverzamelmethode, de operationalisatie en worden de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek uitgelicht.

3.1 Onderzoeksontwerp

Om te kijken welke rol inclusief leiderschap speelt, wordt de centrale hoofdvraag van het onderzoek, namelijk ‘Welke rol speelt inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs?’ aan de hand van kwalitatief onderzoek onderzocht. Kwalitatief onderzoek is een vorm van onderzoek doen waarbij empirische gegevens worden gecontroleerd op basis van verzamelde, geanalyseerd en gerapporteerd gegevens. Hierin staat de complexe werkelijkheid centraal waarbij door met een open blik gekeken kan worden naar hetgeen dat empirisch wordt waargenomen. Hierin vindt er een systematische interpretatie plaats van het fenomeen dat bestudeerd wordt, waarbij de waarnemingen die geconstateerd worden, geïnterpreteerd worden in het licht van de onderzochte onderzoeksvraag (Plochg & Van Zwieten, 2007). Dit kwalitatieve onderzoek maakt gebruik van multiple case study, waarbij de onderzoeksvraag wordt onderzocht binnen twee onderzoekseenheden. Het voordeel hiervan is dat de data binnen en tussen elke casus onderzocht kan worden (Yin, 2003). Een ander voordeel van een multiple case study, is dat er een bredere verkenning van de onderzoeksvraag mogelijk is (Eisenhardt & Graebner, 2007). In het geval van dit onderzoek is dat van belang, omdat het primair onderwijs uit het reguliere basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs bestaat (CBS, 2023).

3.2 Casusbeschrijving

De Haagse Scholen

De Haagse Scholen is een scholengemeenschap uit Den Haag met 1900 onderwijsprofessionals en bijna 15.000 leerlingen, waarmee zij het meest veelzijdige schoolbestuur zijn voor openbaar onderwijs in regio Haaglanden (De Haagse Scholen, z.d.). De Haagse Scholen bestaat uit 52 scholen met ieder eigen beleid, maar delen een gezamenlijke identiteit. Hierin staat innovatie centraal, waarbij de scholengemeenschap het van belang vindt dat innovatie en ideeën gestimuleerd worden en er ondersteuning plaatsvindt bij de

realisatie van deze ideeën. De scholengemeenschap is dan ook al de laatste jaren in de volle breedte van de bedrijfsvoering aan de gang gegaan om processen te digitaliseren. Hierbij wordt er samengewerkt en vinden er digitale en fysieke vormen van kennisdeling plaats. Hierdoor worden er onder meer ICT- of digitale leermiddelen aangeschaft, waaronder verschillende officeapplicaties en digitale schoolborden, om daarmee de efficiëntie te verbeteren (De Haagse Scholen, 2022).

Kentalis

Kentalis (2021) is een landelijke organisatie, met bijna 4700 onderwijs- en zorgmedewerkers. Kentalis ondersteunt mensen die slechthorend, doof, doofblind, een taalontwikkelingsstoornis hebben of communicatief meervoudige beperkingen hebben. De landelijke organisatie bestaat uit 34 scholen uit het gehele land. Op het gebied van digitalisering is de organisatie door Corona hier versneld aan gaan werken. Het onderwijs- en zorgaanbod is hierdoor digitaal geworden en is het mogelijk geworden om ook op een digitale manier kennisdeling te laten plaatsvinden. Daarnaast voert Kentalis een meerjarig transformatieprogramma uit om ook in de toekomst leerlingen digitale middelen te bieden. Digitalisering in leren blijft volgens Kentalis (2021) dan ook een belangrijke prioriteit, waarbij onder meer de procesoptimalisatie gedigitaliseerd is. Een goed werkende ICT-omgeving is dan ook een randvoorwaarde voor het bieden van goede zorg en goed onderwijs (Kentalis, 2021).

3.2.3 Casusverantwoording

Door een selectie te maken van twee scholengemeenschappen, waarbij de ene scholengemeenschap voornamelijk gericht is op primair basisonderwijs en de andere scholengemeenschap op speciaal (basis)onderwijs, wordt het gehele primaire onderwijs binnen dit onderzoek behandeld. De Haagse Scholen is daarmee een geschikte casus aangezien het uit een divers aantal basisscholen bestaat. Daarnaast heeft de scholengemeenschap een overkoepelde visie omtrent digitalisering in het primair onderwijs, maar de individuele scholen kunnen binnen deze visie doelen stellen die passen bij de specifieke behoeften en de unieke omgeving van de school (De Haagse Scholen, 2022). De invulling van de visie omtrent digitalisering wordt daardoor per school anders ingevuld, waardoor deze casus interessant is om het leiderschap van de verschillende scholen te onderzoeken. Dit geldt ook voor Kentalis (2021) die ondanks dat het uit een divers aantal

landelijke scholen bestaat en een gezamenlijke visie heeft, per school ander beleid kan uitvoeren als het gaat om digitalisering (persoonlijke communicatie, 13 april 2023). Dit maakt het mogelijk om na te gaan welke rol inclusief leiderschap speelt in de digitaliseringstransitie en hoe er wordt omgegaan met onder meer verschillende perspectieven.

3.3 Dataverzamelmethode

Dit wordt gedaan aan de hand van semigestructureerde interviews, waarbij binnen het kader van de hoofdvraag van het onderzoek gekeken wordt naar de beleving van de respondent. Door de leerkrachten te interviewen, wordt hun handelen blootgelegd (Brinkmann, 2013). Doordat gekeken wordt naar de perceptie van leerkrachten op het leiderschap van het schoolhoofd, is kwalitatief onderzoek een handige manier om dit te achterhalen. Hierdoor wordt de belevingswereld van leerkrachten omtrent het leiderschap van het schoolhoofd ook inzichtelijk gemaakt. Door semigestructureerd interviews af te nemen, zorgt het ervoor dat het mogelijk is om af te wijken van de vragen, maar dat de onderwerpen wel vast staan. Hierdoor kan informatie verkregen worden die verder rijkt dan de vooropgestelde lijst met interviewvragen en onderwerpen (Brinkmann, 2013). Deze lijst met onderwerpen wordt vastgesteld aan de hand van de literatuur. Hierdoor worden aan alle leerkrachten dezelfde vragen gesteld, waardoor de interviews met elkaar vergeleken kunnen worden en daarnaast de mogelijkheid bestaat om door te vragen. Er zullen in totaal vijf interviews met leerkrachten van De Haagse Scholen worden afgenomen en vijf interviews met leerkrachten van Kentalis. Deze interviews vinden zowel fysiek als online plaats, op basis van de voorkeur van de respondent.

3.4 Operationalisatie

De oprationalisatie zorgt ervoor dat de concepten van de onderzoeksvraag ‘Welke rol speelt inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs?’ meetbaar worden gemaakt. Op basis van deze concepten is de topiclijst samengesteld, die als basis dient voor de interviewvragen. De topiclijst is terug te vinden in Bijlage A. Hierbij zijn de concepten ‘digitalisering’ en ‘inclusief leiderschap’ geoperationaliseerd. De concepten met bijbehorende dimensies en indicatoren zijn schematische weergegeven in Tabel 1.

3.4.1 Digitalisering

Het begrip digitalisering richt zich binnen dit onderzoek in het bijzonder op het onderwijs. Falasteen (2018) beschrijft digitalisering in het onderwijs als een proces waarbij traditionele onderwijssystemen waarmee leerkrachten lesgeven of informatie bijhielden, zoals papieren documenten, geluiden en meer, naar een digitaal format gaan, die door leerlingen of studenten begrepen worden en ze richting geven in het bereiken van educatieve doelen en doelstellingen. In de bovenstaande dimensies, waarvan Falasteen (2018) al indicatoren heeft beschreven voor ‘traditionele onderwijssystemen’, namelijk lesgeven en informatie bijhouden. Het Rathenau Instituut (2022) en (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019) geven aan dat onder digitale format, wat verstaan kan worden als moderne lesmaterialen, een modern onderwijssysteem valt dat ook gebruik maakt van digitalisering om kennis over te dragen, leerlingen kennis te laten nemen van verschillende sociale vaardigheden, levenslang te leren en hun educatie te verbeteren. Falasteen (2018) spreekt ook over het bereiken van educatieve doelen. Volgens (Kjällander & Riddersporre, in Lindeman et al., 2021) zou dan ook de focus moeten liggen op hoe leerkrachten de technologie adequaat kunnen gebruiken om kinderen wijs te maken in het gebruik van de digitale middelen en daarmee digitaal geletterd worden. Aangezien leerkrachten twijfelen over het gebruik van deze middelen (Pettersson, 2020) en dit gevolgen kan hebben voor de educatieve doelen, wordt er in dit onderzoek ook gekeken naar de tevredenheid van de leerkrachten met betrekking tot het gebruik van digitalisering in het primair onderwijs. Hierdoor zijn de bovenstaande indicatoren ontstaan.

3.4.2 Inclusief leiderschap

Inclusief leiderschap wordt in het theoretisch kader aan de hand van de definitie van Randel et al., (2018) omschreven als een leiderschapsstijl waarbij de focus ligt op het ondersteunen van zowel werknemers als groepsleden, waarbij gelijkheid en billijkheid nageleefd wordt en medewerkers de mogelijkheid krijgen beslissingen en diverse bijdrage te leveren (Randel et al., 2018). Om indicatoren van de dimensies van het concept te onderzoeken, is gebruik gemaakt van de definitie van het begrip 'inclusie' van Shore et al., (2011) die aangeeft dat je als leider inclusie kan bewerkstelligen door je te richten op de gelijktijdige bevrediging van uniciteit en verbondenheid van werknemers. Bij verbondenheid kan gedacht worden aan het steunen van teamleden (Randel et al., 2018), dat je als medewerker eerlijk en gelijk behandeld wordt (Burbules in Ryan, 2006) en medewerkers de mogelijkheid krijgen beslissingen te nemen en diverse bijdrage te leveren (Randel et al., 2018). Bij uniciteit is het van belang dat je als medewerker je ideeën kan uiten en dat je als leidinggevende ook deze kwaliteiten faciliteert (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021), waardoor de bovenstaande indicatoren zijn ontstaan.

Tabel 1*Schematische weergave operationalisatie*

Concept	Dimensie	Indicator
Digitalisering	Traditionele onderwijssystemen	<ul style="list-style-type: none">- Lesgeven- Informatie bijhouden
	Digitaal format	<ul style="list-style-type: none">- Verbeteren educatie- Levenslang leren- Kennisoverdrachten- Digitale middelen- Sociale vaardigheden- Plaats- en tijdonafhankelijk werken
	Educatieve doelen	<ul style="list-style-type: none">- Kinderen wijs maken van het belang van digitale middelen- Tevredenheid docenten m.b.t. digitalisering in het primair onderwijs- Digitale geletterdheid docenten
Inclusief leiderschap	Verbondenheid	<ul style="list-style-type: none">- Steun bieden aan teamleden- Eerlijk en gelijk behandeld worden- Beslissingen nemen en bijdrages leveren
	Uniciteit	<ul style="list-style-type: none">- Mogelijkheid ideeën te uiten- Mogelijkheid om kwaliteiten te laten zien en faciliteren

4. Analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten en bevindingen beschreven die zijn voortgekomen uit de dataverzameling. Allereerst zal uiteengezet worden hoe digitalisering in het primair onderwijs plaatsvindt en hoe leerkrachten over digitalisering denken, maar ook welke middelen ingezet worden en welke gevolgen dit heeft. Dit wordt gedaan door te kijken naar de traditionele onderwijssystemen, het digitale format en de educatieve doelen en doelstellingen. Hierdoor ontstaat er een beeld van digitalisering, waarna gekeken wordt welke rol inclusief leiderschap hierin speelt. Bij inclusief leiderschap wordt er gekeken naar verbondenheid en uniciteit.

4.1 Traditionele onderwijssystemen

Zoals Jedeskog (2005) aangeeft, groeit het gebruik van digitale middelen op school. Dit blijkt ook uit de interviews met de leerkrachten. Digitalisering heeft er daardoor voor gezorgd dat het onderwijs op alle onderzochte basisscholen veranderd is. Waar voorheen gebruik werd gemaakt van schriftjes, een schoolbord en boekjes, heeft dat de laatste jaren in veel gevallen steeds meer plaatsgemaakt voor digitale middelen, wat overeenkomt met hetgeen dat Falasteen (2018) stelt. Sinds de introductie van de iPad in 2010, gingen scholen steeds meer gebruik maken van digitale middelen (Dezuanni & Knight, 2015). Dit gebeurde bijvoorbeeld door educatieve onderwijsprogramma's, zoals Snappet te introduceren (respondenten 4, 5, 6, 11) maar ook door gebruik te maken van een digitaal schoolbord (respondenten 1, 2, 5, 6, 8, 9 en 10) een laptop of gebruik te maken van de telefoon (respondenten 1 tot en met 11).

“Nou, eerst rekenden wij bijvoorbeeld gewoon alleen maar uit boekjes en dat doen we nu digitaal. Een quiz maken, zoals met het programma Kahoot, dat bestond natuurlijk toen ik begon nog niet. Daarnaast gebruiken wij nu Teams, dat bestond voorheen ook niet. Voorheen was dat met allemaal uitgeprinte papieren en dat gaat nu allemaal gedigitaliseerd. Contact met de ouders is natuurlijk nu gedigitaliseerd want dat gaat via social Schools [een ‘sociale media’ voor de onderwijssector] en via Teams, en ik denk ik denk dat dat wel een beetje de hoofd dingen zijn die nu algemeen in het onderwijs wel gedaan worden” laat respondent 3 weten.

4.2 Digitaal format

Hierdoor is niet alleen het contact met de leerlingen veranderd, maar ook het contact met de ouders, stellen Serbat et al. (2020), die aangeven dat de communicatie door digitalisering verandert. Door deze digitale ontwikkelingen, is de manier van onderwijs geven ook veranderd. Zo geven de meeste respondenten aan dat er sprake is van een verbetering van de educatie, omdat er meer mogelijkheden zijn. *“Het onderwijs wordt breder. Je kan veel meer programma's gebruiken, want er is veel meer beschikbaar en er is meer lesmateriaal dan vroeger beschikbaar”*, geeft respondent 4 aan.

Alhoewel in de literatuur gesproken wordt van een verbetering van de educatie door digitalisering (Abdullahi & Abdulganiyu, 2019), wordt door de respondenten aangegeven dat deze verbetering afhankelijk is van de manier waarop digitalisering wordt ingezet door de leerkracht. Digitalisering zou volgens de meeste respondenten niet plaats moet maken voor de traditionele onderwijssystemen. Er wordt daarom door de meeste leerkrachten aangegeven dat een combinatie het beste zou werken. Respondent 6 geeft aan:

“Ik noem het altijd een soort van hybride onderwijs. We hebben een gedeelte op papier en we hebben een gedeelte digitaal. De taalmethode heb ik voornamelijk op papier, omdat er heel vaak ook het schrijven van zinnen bij komt kijken en je wil de leerlingen toch ook de vaardigheid schrijven laten ervaren. Wat je ziet is dat je vaak met je instructie, dus als je iets nieuws aanleert, op papier werkt en als de leerlingen het gaat oefenen en ook daar beter in worden, het digitaal wordt.”

Digitalisering zorgt hiermee voor gemak, aangezien het mogelijk is om oefeningen adaptief in te stellen op de doelgroep. Zaken hoeven niet meer handmatig ingevuld te worden, zoals het invoeren van rapporten of toets uitslagen. Dit geldt voornamelijk voor het speciaal onderwijs, waarbij leerlingen vaak meer hulp en begeleiding nodig hebben, doordat zij bijvoorbeeld visueel of auditief beperkt zijn.

“Het effect hier is dat je heel veel visueel kan maken voor de kinderen. Je kan heel snel opzoeken. Dus dan heb je het over bepaald onderwerp en dan ga je naar hem toe en dan laat je even een stukje film zien van daar ging het over, of het Jeugdjournaal wat je dan even kan laten zien, zulke dingen. Dus het effect voor onze school is dat je heel snel kan anticiperen op de communicatie en ook veel kan vastleggen en veel kan laten zien”, geeft respondent 9 aan.

Hierbij wordt direct aangegeven dat naast dat digitalisering makkelijk is en het veel problemen oplost, het onder de helft van de respondenten voor ‘angst’ zorgt. Dit heeft te maken met het feit dat zij vaak niet goed weten hoe de digitale middelen werken. Petterson (2020) stelt dat een hoop leerkrachten het lastig vinden om gebruik te maken van digitale middelen, wat ook uit de interviews naar voren komt. Respondent 8: *“Ik ben ook van de generatie, dan hebben we uren lopen typen en dan doet het systeem het niet meer of hij slaat het niet op en dan word je zo gefrustreerd en dat werkt niet mee, snap je.”*

Door onder meer de angst en de tijd die nodig is om de programma’s goed onder de knie te krijgen, ervaren leerkrachten naast de voornamelijk positieve momenten, ook negatieve momenten als het om digitalisering gaat. Respondent 6 geeft aan dat er door digitalisering vaker pesterijen plaatsvinden, omdat het pesten nu doorgaat als de leerlingen thuis zijn. Daarnaast zorgt het werken voor digitale middelen voor afleiding: *“En toen hebben we uiteindelijk wel de keuze gemaakt om toch weer een stap terug te doen richting een gedeelte op papier en een gedeelte op het scherm, omdat we toch wel gingen merken dat dat scherm, ja ze meer ging trekken dan de stof zelf.”* Door het gebruik van digitale middelen, komen namelijk publieke waarden in het geding (Rathenau Instituut, 2022). Waar het kan zorgen voor een verbetering van educatie, zorgt het er ook voor dat pesten makkelijker wordt.

Daarnaast spelen de leerlingen door digitalisering tijdens de pauzes minder buiten, doordat zij de mogelijkheid hebben om gebruik te maken van een scherm: *“Het is stiekem best wel leuk om even een film aan te zetten, maar dat is vervolgens ook wel weer het nadeel, want die kinderen, die spelen gewoon veel minder buiten en als ze mogen kiezen, willen ze liefst op de iPad spelletjes doen in plaats van dat ze gaan spelen”* (respondent 10), waar opnieuw naar voren komt dat publieke waarden in het geding zijn (Rathenau Instituut, 2022). Om deze reden

worden de leerlingen dan ook wegwijs gemaakt in het gebruik van de digitale middelen, zodat zij weten van de potentiële risico's, zoals hoe je met elkaar moet omgaan en sociaal contact kan onderhouden, waar volgens Kjällander & Riddersporre (in Lindeman et al., 2021) onder meer de focus op zou moeten liggen.

4.3 Educatieve doelen en doelstellingen

Het wegwijs maken in de digitale wereld kost echter tijd, waarvan de leerkrachten aangeven het niet te hebben. Uit de interviews blijkt dat het tijdgebrek ervoor zorgt dat de middelen vaak niet goed ingezet, waardoor veel leerkrachten besluiten om er geen gebruik van te maken. Respondent 8 geeft aan: *“Maar ik behoor tot de oudere categorie en dat kost gewoon tijd en ik moet het zien, ik moet zien waar het voor gebruikt wordt.”* Ook respondent 1 zegt: *“Je leert ze [de leerlingen] dan wat eten en drinken is, dat doe je samen. Dat kost veel tijd en dan blijft er minder tijd over om je te verdiepen in die digitale wereld, die toch al moeilijk is.”* Dit wordt gedeeld door leerkrachten uit het reguliere onderwijs: *“Het enige waar ik dus nu heel erg tegenaan loop, is gewoon tijdgebrek. Ik zou wel veel meer willen, maar het lukt gewoon niet”* (respondent 10).

Jernes et al. (2010) geven aan dat leerkrachten over de juiste competenties moeten beschikken om met deze middelen om te gaan, maar het feit dat de respondenten veelal aangeven geen tijd te hebben, zorgt ervoor dat zij niet over deze competenties kunnen beschikken en niet digitaal geletterd zijn. Iets waarvan onder meer Kjällander & Riddersporre (in Lindeman et al., 2021) aangeven waar de focus op zou moeten liggen. Respondent 2 geeft bijvoorbeeld aan: *“Ja, ik merk wel dat ik daar gewoon veel minder kundig in ben”*, terwijl de respondenten die affiniteit hebben met digitalisering en zich hier graag meer voor willen inzetten, aangeven hier minder moeite mee te hebben. *“Ik zelf niet. Dat komt omdat ik het zelf ook gewoon interessant vind en continu aan het bijleren ben. Wat hebben ze nu weer bedacht? En dan komt er weer een artikeltje binnen dat ik lees. Maar ik weet genoeg collega's die vinden dat wel heel lastig”* (Respondent 6).

4.4 Verbondenheid

Inclusief leiderschap is aan de hand van de definitie van Randel et al. (2018) beschreven als een leiderschapsstijl, waarbij gelijkheid en billijkheid nageleefd wordt en werknemers, binnen dit onderzoek de leerkrachten, de mogelijkheid hebben om zowel beslissingen als bijdrages te leveren. Hierbij is het volgens (Shore et al., 2011) belangrijk dat inclusie ontstaat staat, waarbij je als leider dit kan bewerkstelligen door gelijktijdig te richten op zowel uniciteit als verbondenheid. Als gekeken wordt naar verbondenheid in de literatuur, wordt er gesproken over het steun beiden aan teamleden (Randel et al., 2018). Uit de interviews komt naar voren dat niet de leidinggevende van de leerkrachten steun biedt, maar de ICT-coach, die grotendeels namens de leidinggevende handelt. Deze coaches zijn naast leerkracht ook bezig met het beantwoorden van vragen, repareren van digitale middelen en het installeren en uitzoeken van nieuwe digitale middelen.

Zo geeft respondent 2 aan: "Ja, van de leidinggevende merk ik daar weinig van. We kunnen wel bij de ICT-coach terecht, dus je kunt wel altijd bij iemand terecht, maar dat is dan toevallig niet de leidinggevende, maar de leidinggevende faciliteert wel de ICT-coach, dus ja, uiteindelijk word je dan wel gesteund, denk ik."

Dit, terwijl de leerkrachten die als ICT-coach werkzaam zijn, aangeven steun te ervaren van hun leidinggevende. Dit komt bijvoorbeeld terug in het gegeven dat de leidinggevenden zelf ook digitaal willen werken en geloven in het implementeren van digitale middelen. Respondent 3: *"Ja, van alle leidinggevenden waar ik tot nu toe mee gewerkt hebben, zijn ze allemaal heel positief en die willen graag digitaler en zien ook het nut van in hoeveel werkdruk dit kan verlagen."* Dit wordt bevestigd door respondent 6, die ook werkzaam is als ICT-coach: *"Zeker ja. Zoals ik al zeg: ik heb veel contact met de directrice daarin en het is bij ons niet zo dat die directeur als de Koning bovenaan in de organisatie staat en haar wil wet is. Er wordt dus vaak in overleg met collega's dingen gedaan. We maken werkgroepen aan op het moment dat we met een vraag zitten als school zijn, van wat willen we graag bepalen?"*

Het bieden van steun geldt binnen het gehele primaire onderwijs, waarbij er geen verschil duidelijk wordt gemaakt in het reguliere of het speciale onderwijs. Het verschil in steun hangt echter wel af van de leidinggevende. De leidinggevende heeft namelijk veel invloed op de

uiteindelijk beslissingen die gemaakt worden. Respondenten geven dan ook aan dat als de leidinggevende meer affiniteit heeft met digitalisering, zij als ICT-coach dan ook meer gesteund worden. Zo zegt respondent 1: *“Afhankelijk van je leidinggevende, want wij zijn wel een keer gewisseld de laatste 15 jaar, hangt het af van de steun die je krijgt. De voorgangers waren bijvoorbeeld nog meer ICT-minded.”*

Om verbondenheid te creëren, is het als leidinggevende noodzakelijk om ervoor te zorgen dat medewerkers eerlijk en gelijk behandeld worden (Burbules in Ryan, 2006). Leerkrachten geven aan allemaal eerlijk en gelijk behandeld te worden door de leidinggevende. Dit uit zich in het krijgen van dezelfde digitale middelen en het aandragen van ideeën. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen een ICT-coach of een reguliere leerkracht. Respondent 3: *“Nou ja, dat er wordt naar mij net zo goed geluisterd als naar iedere andere collega binnen mijn team. En ja, dat vind ik wel prettig.”*

Als het gaat om het nemen van beslissingen en het leveren van bijdrages (Randel et al., 2018), zijn niet alle leerkrachten tevreden. Leerkrachten die aangeven geen ICT-coach te zijn, hebben niet altijd de mogelijkheid om bij hun leidinggevende bijdrages te leveren op het gebied van digitalisering. Dit heeft, blijkt uit de interviews, te maken met het gegeven dat de leidinggevende hier een ICT-coach voor heeft opgesteld. Zo hebben de ICT-coaches onder meer de mogelijkheid om plannen op te stellen en met de leidinggevende(n) in gesprek te gaan over digitalisering, waar de reguliere leerkrachten deze mogelijkheden niet hebben. Respondent 9: *“Ja, dat is juist wel [deel uitmaken van beslissingen en bijdrages omtrent digitalisering leveren] maar ik ben natuurlijk ICT-coach. De leerkracht heeft daar minder invloed op.”* Dit wordt bevestigd door respondent 10, die niet als ICT-coach werkzaam is: *“Nee, want dat ligt echt bij de ICT-coördinator. Die zal wel om input vragen als hij denkt van ik loop ergens tegenaan of zich afvraag hoe wij als team ergens over denken.”*

4.5 Unicité

Waar het bij verbondenheid draait om het bieden van steun (Randel et al., 2018), eerlijk en gelijk behandeld worden (Burbules in Ryan, 2006) en medewerkers de mogelijkheid geven om beslissingen te nemen en bijdrages te leveren (Randel et al., 2018), draait het bij uniciteit om de mogelijkheid om als medewerker om ideeën te uiten, kwaliteiten te laten zien en als

leidinggevende deze zaken ook te faciliteren (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021). Alhoewel de reguliere leerkrachten het idee hebben dat zij niet de mogelijkheid hebben om beslissingen en bijdrages te nemen als het gaat om digitalisering, geven zij aan wel de mogelijkheid te hebben om ideeën te uiten. Zo zegt respondent 2: *“Ja, dat denk ik wel. Bij ons kun je in die zin alles aangeven, dus als ik een goed idee zou hebben, dan zou ik dat ook wel aangeven. Dan zou mijn leidinggevende er echt wel mee over na gaan denken wat mogelijk is.”*

In de interviews wordt duidelijk dat zowel de reguliere leerkrachten, vrijwel altijd via de ICT-coach, net als de ICT-coaches, hun ideeën omtrent digitalisering kunnen uiten bij hun leidinggevende en dat hier dan ook vaak wat mee gedaan wordt. *“Zeker, zeker in de afgelopen paar jaar heb ik alles wat ik aan ideeën had gemotiveerd en uitgevoerd, en ja, dat gaat goed”*, geeft respondent 4 aan. Toch blijkt het volgens de respondenten af te hangen van wie de leidinggevende is, of zij de mogelijkheid hebben om hun ideeën te uiten. Waar een deel van de respondenten aangeeft de ideeën bij de ICT-coaches aan te dragen, geven de ICT-coaches van de verschillende basisscholen aan dat zij het bij de intern begeleider van de school, de directeur of de adjunct-directeur aangeven.

De mogelijkheid om kwaliteiten te laten zien (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021) op het gebied van digitalisering, komt vrijwel alleen terug bij de ICT-coaches. Zo geeft respondent 7 aan dat er verschillende werkgroepen zijn, waar je als leerkracht aan deel kan nemen:

“Onze directeur, onze locatiedirecteur, is heel erg nu op zoek om nu te gaan kijken van welke kwaliteiten bezitten onze leerkrachten? En als je die mensen dan op die manier inzet, merk je dat zij een soort stuk laten zien die zij nog niet hebben kunnen laten zien voor de groep, maar dat je op die er wel je eigen collega's daarmee kan enthousiasmeren en dat soms over de streep kan trekken.”

De leerkrachten daarentegen vinden dat er een gebrek is aan mogelijkheden om hun kwaliteiten omtrent digitalisering te laten zien (Chrobot-Mason et al., 2014; Randel et al., 2018 in Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021), doordat zij vinden dat een algemene visie vanuit de

school ontbreekt. Zo wordt aangegeven dat zij vaak niet weten welke doelen er gesteld worden, welke middelen zij moeten inzetten en hoe zij hier naartoe kunnen werken. Respondent 8 zegt: *“Ik vind het lastig, omdat, ja, weet je, als er geen beleid echt op is, waar jij het gevoel hebt van dit is wat waar we naartoe sturen, als dat niet is, dan kun je er wel gewoon van langs afgaan. Niemand die daar iets van zegt.”*

Daarnaast wordt meermaals benadrukt dat de leerkracht over veel autonomie beschikt, waarbij zij zelf kunnen aangeven welke middelen zij in de les gebruiken en daarmee ook in hoeverre zij hun kwaliteiten, indien aanwezig, omtrent digitalisering laten zien. Johnson et al., 2014 geven aan dat een inclusieve schoolleider naast het ontwikkelen van een plan, leerkrachten zelf de leiding geeft over hoe zij de klas invullen. Wanneer leerkrachten aangeven geen gebruik te willen maken van digitale middelen, staan zij daar over het algemeen vrij in, tenzij dit expliciet in visie of beleid van de scholengemeenschap is, terwijl deze visie niet altijd duidelijk gecommuniceerd lijkt te worden. Respondent 9 geeft aan: *“Nee, elke school is vrij om zelf te kiezen wat er gebruikt wordt.”* Ook wordt door respondent 3 aangegeven: *“Nou ja, daar loop ik nu tegenaan, dat je daar schijnbaar de vrijheid in hebt, en dat vind ik heel gek. Als er een visie is, moeten we ons daar volgens mij allemaal daar houden.”* Waarbij duidelijk wordt dat de leidinggevende voornamelijk naar het financiële aspect van digitalisering kijkt en de ICT-coaches over de middelen bepalen. De leidinggevende faciliteert dan ook voornamelijk, maar zet de beleidsplannen niet uit. Respondent 9 zegt: *“Ja, nou ja, zoals ik al zei: ‘wij hebben wel veel autonomie’, wat dat betreft. De eerste vraag met het gesprek met de leidinggevende is dan: ‘staat het ergens in de begroting of is het extra?’ Dan moeten ze eerst kijken of er geld voor is inderdaad, maar hoe of het functioneel is voor school, dat moeten wij zelf uitzoeken. Ze willen ook weten door hoeveel klassen het dan gebruikt gaat worden.”*

Uit het bovenstaande komt naar voren dat er sprake is van verbondenheid als het gaat om het bieden van steun, maar voornamelijk bij de ICT-coaches die namens de leidinggevende handelen rondom digitalisering. Niet de schoolleiding voert de dagelijkse werkzaamheden omtrent digitalisering uit, maar de ICT-coaches, die dit naast hun werk als leerkracht doen. De ICT-coaches ervaren daarentegen wel steun van hun leidinggevende, waarbij geen onderscheid naar voren komt tussen het regulier en speciaal onderwijs. Alle leerkrachten geven daarnaast aan gelijk en eerlijk behandeld te worden en allemaal bijvoorbeeld over

dezelfde digitale middelen te kunnen gebruiken. Als een leerkracht geen ICT-coach is, heeft hij of zij niet altijd de moeilijkheid bijdrages te leveren op het gebied van digitalisering. Daarnaast hebben alle leerkrachten het idee dat zij bij hun leidinggevende de mogelijkheid hebben hun ideeën te uiten en hier ook vaak wat mee gedaan wordt, ook al is het afhankelijk van de leidinggevende. Ook wordt benadrukt dat leerkrachten vinden dat er een gebrek is aan de mogelijkheid om hun kwaliteiten rondom digitalisering te laten zien, aangezien de leidinggevende deze bevoegdheid aan de ICT-coaches heeft overgedragen. Alhoewel de leidinggevende veel faciliteert, blijft de leerkracht over veel autonomie beschikken. Uit de analyse komt dan ook naar voren dat er kenmerken van inclusief leiderschap terugkomen in de manier van leidinggeven van de schoolleider, maar dat dit voornamelijk plaatsvindt onder de ICT-coaches. Op basis van deze resultaten kan dan ook gesteld worden dat de verwachting die geformuleerd is op basis van het theoretisch kader, namelijk dat inclusief leiderschap van de schoolleider een grote rol speelt bij de implementatie van digitalisering in het primair onderwijs, niet overeenkomt met de opgedane kennis uit de interviews.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag van het onderzoek beantwoord, namelijk: 'Welke rol speelt inclusief leiderschap bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs?' Dit is gedaan door allereerst op basis van de theorie te onderzoeken wat er onder digitalisering en inclusief leiderschap verstaan wordt. Om vervolgens met de opgedane kennis de verkennende onderzoeksvraag te beantwoorden, is er gebruik gemaakt van het afnemen van semigestructureerde interviews, waarbij verschillende leerkrachten uit het primair onderwijs onder meer bevraagd zijn naar hun kijk op het leiderschap van hun leidinggevende. Vervolgens wordt in de discussie een verklaring gegeven voor de uitkomst van het onderzoek, wordt gereflecteerd op de gebruikte theorie, de sterke punten en beperkingen van het onderzoek aangegeven en worden suggesties voor vervolgonderzoek en praktische aanbevelingen gegeven.

5.1 conclusie

Middels dit kwalitatieve onderzoek is gepoogd te achterhalen welke rol inclusief leiderschap speelt bij de digitalisering in het primair onderwijs. Binnen het onderzoek is eerst gekeken naar de ontwikkelingen van digitalisering in het primair onderwijs, waaruit naar voren komt dat leerkrachten vinden dat digitalisering ervoor heeft gezorgd dat het onderwijs veranderd is. Door middel van nieuwe digitale middelen, zoals Snappet, het digitale schoolbord en laptops, is het onder andere mogelijk om adaptiever te werken, waardoor het lesmateriaal beter op de leerlingen afgestemd kan worden. Toch hangt deze verbetering samen van de mate waarin leerkrachten deze middelen willen inzetten, aangezien niet alle leerkrachten genoeg tijd lijken te ervaren om hiermee aan de slag te gaan en deze middelen onder de knie te krijgen. Hierdoor ontstaat er angst, waardoor leerkrachten besluiten minder of geen gebruik van de digitale middelen te maken. Hierdoor worden of blijven een groot aantal leerkrachten digitaal ongeletterd.

Het blijkt uit de resultaten dat het afhankelijk is van de schoolleiding of er ruimte is voor digitalisering. Zo wordt er per school verschillend gebruik gemaakt van middelen en ook per klas, aangezien de leerkracht over eigen autonomie beschikt om deze middelen in te zetten. Bij alle onderzochte basisscholen zijn ICT-coaches ingeschakeld die namens de leidinggevende zich bezighouden met digitalisering op school. Dit wordt door de schoolleiding, zoals de

directeur, adjunct-directeur of het managementteam gefaciliteerd. De leidinggevende geeft een akkoord over de verantwoording van de kosten, waarbij de ICT-coach wel kan aangeven welke middelen belangrijk zijn om ingezet te worden. De leerkrachten ervaren dan ook dat de leidinggevende actief bezig is met digitalisering, maar worden hier niet altijd bij betrokken, tenzij de leerkracht een actieve rol als ICT-coach heeft. De ICT-coach wordt actief om zijn of haar mening gevraagd en betrokken bij de besluitvorming, terwijl alle leerkrachten, dus ook de leerkrachten die niet als ICT-coach werkzaam zijn, steun ervaren van hun leidinggevende en het idee hebben gelijk behandeld te worden. Desalniettemin hebben leerkrachten in het primair onderwijs het idee dat zij hun ideeën omtrent digitalisering bij de leidinggevende kunnen uiten, mits dit via de ICT-coach wordt gedaan, die namens de leidinggevende handelt. De ICT-coach kan ook vrijwel als enige laten zien over welke kwaliteiten hij of zij beschikt omtrent digitalisering, aangezien de ICT-coach ook bevoegd is om deze kwaliteit te uiten.

Hierdoor kan gesteld worden dat ondanks bepaalde elementen van inclusief leiderschap wel degelijk terugkomen als het gaat om de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs, deze leiderschapsvorm toch een bescheiden rol speelt. Dit heeft te maken met het gegeven dat bij er bij het leidinggeven aan reguliere leerkrachten, die dus geen rol als ICT-coach hebben, niet zowel 'verbondenheid' als 'uniciteit', de concepten die bepalen of er sprake is van inclusief leiderschap, terugkomen. Zo kunnen leerkrachten bijvoorbeeld wel gelijk behandeld worden, maar krijgen zij niet de mogelijkheid om hun kwaliteiten te laten zien. Zij kunnen wel steun ervaren, maar worden niet altijd gefaciliteerd in het uiten van hun kwaliteiten omtrent digitalisering.

5.2 Discussie

Waar op basis van eerdere onderzoeken gesteld werd dat een leidinggevende in het onderwijs en dan met name de schoolleider, een grote rol speelt bij de implementatie van digitalisering in het primair onderwijs, blijkt uit dit onderzoek dat niet de leidinggevende, maar voornamelijk de ICT-coach de mogelijkheid heeft om met initiatieven te komen en ideeën aan te dragen. Daaruit blijkt dat de verwachting niet overeenkomt met de eerder opgedane onderzoeken. Een verklaring hiervoor is dat dit onderzoek specifiek in het primair onderwijs is uitgevoerd en daar wellicht een andere hiërarchie speelt dan bijvoorbeeld het voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs of hoger beroepsonderwijs. Daarnaast zijn er in dit onderzoek leerkrachten die onder verschillende leidinggevende vallen bevraagd naar hun mening en de mogelijkheden omtrent digitalisering, waaronder een schoolhoofd, lid van het managementteam, intern begeleider en een adjunct-directeur. Hierdoor kan er sprake zijn van verschillende soorten antwoorden, omdat de hiërarchie per leidinggevende en medewerker, per school verschillend is.

5.2.1 Theoretische reflectie

De gekozen theorie om te onderzoeken of er sprake is van inclusief leiderschap, is ook van invloed geweest op het onderzoek. Waar dit onderzoek zich richt op verbondenheid en uniciteit om te kijken of er sprake is van inclusief leiderschap (Shore et al., 2011) en voornamelijk rekening gehouden is met de definitie van Randel et al (2018), waar het leveren van diverse bijdrages en de mogelijkheid krijgen om beslissingen te nemen centraal staat, zijn er diverse definities en theorieën die een ander perspectief hebben op wat inclusief leiderschap inhoudt. Zo richten Carmeli et al. (2010) zich bijvoorbeeld nadrukkelijk op de beschikbaarheid, openheid en toegankelijkheid van de leidinggevend en Nembhard en Edmondson (2006) meer op de erkenning van de bijdragen die werknemers, in dit geval dus leerkrachten, krijgen. Wanneer alleen naar die definities gekeken zou zijn binnen dit onderzoek, was de insteek van wat inclusief leiderschap inhoudt anders geweest, wat van invloed zou zijn op het onderzoek. De focus zou dan minder hebben gelegen op of de leerkrachten de mogelijkheid hebben om ideeën te uiten en hun kwaliteiten te laten zien, maar eerder op de erkenning die zij krijgen voor de digitale middelen die wel of niet ingezet worden.

Alhoewel er gesteld kan worden dat de definitie van inclusief leiderschap van invloed is op de uitlag van het onderzoek, bleek dit onderzoek relevant voor de theorie. Dit onderzoek is namelijk, zo ver bekend, het eerste onderzoek rondom de rol van inclusief leiderschap op digitalisering in het primair onderwijs (Credle, 2015). Daarnaast is dit onderzoek een toevoeging op de bestaande onderzoeken over digitalisering in het onderwijs, zoals het onderzoek van Hervás-Gomez et al. (2021). Zij kijken wel naar digitalisering in het (hogere) onderwijs, maar richten zich op de perceptie van studenten rondom digitalisering, terwijl dit onderzoek zich focust op de perceptie van leerkrachten.

5.2.3 Methodologische reflectie

Al hoewel er gebruik is gemaakt van semigestructureerd antwoorden en daardoor getracht is consistent te blijven in de dataverzameling, blijft de kans aanwezig dat er sociaal wenselijke antwoorden gegeven zijn, ondanks dat er van tevoren aangegeven werd dat de interviews anoniem zijn (Neuman, 2006). Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat de data door een andere onderzoeker anders geanalyseerd zou zijn, waardoor er sprake kan zijn van interview bias (Neuman, 2006), wat ten koste zou kunnen gaan van de betrouwbaarheid. Hierbij kan het uiterlijk, de manier van vragenstellen en de toon waarop iets door de interviewer verteld wordt, van invloed zijn op de antwoorden die gegeven worden. Daarnaast zijn er 11 respondenten bevestigd uit een erg brede en grote doelgroep, waardoor het mogelijk niet goed te generaliseren is voor een grotere groep binnen de populatie (Boeije, 2010). Alhoewel er goed rekening gehouden is met de diversiteit aan scholen en doelgroepen in het primair onderwijs, resulteerde dit er ook in dat er maar een aantal leerkrachten per doelgroep bevestigd konden worden. Ook zorgde de vraagstelling mogelijke voor een beperking van de validiteit, aangezien gevraagd werd naar de perceptie van leerkrachten, wat per leerkracht kan verschillen. Dit houdt in dat de antwoorden mogelijk niet te generaliseren zijn voor een grote groep (Boeije, 2010). Ook bleken de vragen niet altijd even duidelijk. Bepaalde concepten konden lastig overkomen, waardoor de vragen per respondent anders geïnterpreteerd konden worden. Van te voren is gevraagd of de respondenten een voorkeur hebben voor het afnemen van de interviews: online of fysiek. Hierdoor werd gepoogd de respondenten meer op hun gemak te laten voelen. Ondanks dat hier rekening mee is gehouden, is het gevaar van een online interview, dat de digitale middelen niet altijd kunnen meewerken.

5.2.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Er wordt daarom ook aanbevolen om bij vervolgonderzoek rekening te houden met het gegeven dat de onderzochte casus zo uiteenlopend is. Zo kan er bij vervolgonderzoek specifiekere worden gelet op bijvoorbeeld alleen het speciaal onderwijs of alleen het primair onderwijs. Binnen het speciaal onderwijs kan dan ook rekening worden gehouden met de cluster, zoals blinde en slechtziende leerlingen, dove en slechthorende leerlingen of kinderen met een psychische stoornissen gedragsproblemen (Rijksoverheid, 2021). Daarnaast kan bij vervolgonderzoek de perceptie van de leidinggevende worden meegenomen. Leerkrachten die geen ICT-coach zijn, bleken vaak geen direct contact met de leidinggevende te hebben als het om digitalisering ging. Door in het vervolg de perceptie van de leidinggevende mee te nemen, kan vanuit een andere invalshoek bekeken worden welke rol inclusief leiderschap speelt bij de ontwikkelingen rondom digitalisering in het primair onderwijs. Dit geldt ook voor het uitvoeren van kwantitatief vervolgonderzoek, zodat het onderzoek beter te generaliseren is. Ook wordt aanbevolen om opnieuw te vragen of de respondenten een voorkeur hebben voor het fysiek of online laten afnemen van de interviews, waardoor getracht wordt de respondenten meer op hun gemak te laten voelen.

5.2.5 Praktische aanbevelingen

Uit de analyse kwam naar voren dat de leerkrachten vaak niet het idee hadden dat er een concrete visie is omtrent digitalisering, waardoor zij niet weten welke doelen er gesteld worden, welke middelen ingezet moeten worden en hoe zij hier naartoe kunnen werken. Door deze visie duidelijker naar de leerkrachten te communiceren, door van te voren als leidinggevende hierover in groepsverband met de leerkrachten in gesprek te gaan, hebben de leerkrachten de mogelijkheid hun ideeën omtrent digitalisering te uiten en zullen zij ook steun ervaren, doordat zij bij de processen betrokken worden en hierover met de leidinggevende in gesprek kunnen. Deze kwaliteiten kunnen zij dan in de les faciliteren door gebruik te maken van de autonomie die zij nu al hebben. Het middel kan bijvoorbeeld op de momenten ingezet worden waarvan zij vinden dat het nodig is, waardoor zij op de wijze die bij hun manier van lesgeven past, mits het aansluit op de samen opgestelde doelen, hun kwaliteiten met betrekking tot digitalisering kunnen laten zien. Hierdoor zullen de onderwijsdoelen omtrent digitalisering, die in de visie of het beleid van de scholengemeenschap benoemd worden, eerder worden behaald, aangezien hier meer duidelijkheid over is. Leerkrachten hebben op

deze manier net als de ICT-coaches het idee dat er sprake is van zowel uniciteit als verbondenheid. De dagelijkse werkzaamheden die gaan over digitalisering, kunnen bij de ICT-coaches blijven, zodat de leerkrachten die geen behoefte hebben om zich extra op digitalisering te focussen, hier niet mee bezig hoeven te zijn en de ICT-coaches die hier meer affiniteit mee hebben, zich hier als ICT-coach mee bezig kunnen blijven houden. Op deze manier zal er sprake is van inclusief leiderschap en krijgen de leerkrachten duidelijkheid over de visie.

Literatuurlijst

- Abdullahi, N. J. K., & Tijani, AbdulganiyuA. (2019). Digitalization in education system and management of early childhood care education in Nigeria. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 28–42. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.3.2019>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497–519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers and Education* 39, 395-414.
- Boeije, H. R. (2009). Analysis in qualitative research. *Analysis in qualitative research*, 1-240.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and social psychology bulletin*, 17(5), 475-482.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrom, E., & Bingham, M. (2001). Factors influencing the effective use of technology for teaching and learning: Lessons learned from the SEIR-TEC intensive site schools.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>

- CBS. (2023). Primair onderwijs. Gerdaapleegd op 24 april 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/primair-onderwijs>
- Coetsier, N., de Jong, J., Rutten, D., Meertens, P., Thuss, F., Kral, M., & van Loon, A. M. (2016). Gedragsindicatoren Leren en lesgeven met ict. *Nijmegen: iXperium/Centre of Expertise Leren met ict.*
- Credle, J. (2015). Inclusive Leadership in Early Childhood Education: Practices and Perspectives of Program Administrators. The University of North Carolina at Greenboro
- De Haagse Scholen. (z.d.). *Home - De Haagse Scholen*. Geraadpleegd op 5 maart 2023, van <https://www.dehaagsecholen.nl/>
- De Haagse Scholen. (2022). Jaarverslag 2021. Geraadpleegd op 5 maart 2023, van <https://www.dehaagsecholen.nl/nieuws/jaarverslag-2021/>
- Dezuanni, M. & Knight, L. (2015). Networking Ipads into preschool spaces (p. 142–160). In M. Dezuanni, K. Dooley, S. Gattenhof & L. Knight, *iPads in the Early Years: Developing literacy and creativity*. Routledge.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *The Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- Falasteen, N. (2018). The implementation of digitalization system in education in Palestine. *International Journal for Information*, 11(2), 1749-1754.
- Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations: Toward a systemic and inclusive framework. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 3-54). San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of inclusion: Understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(2), 235-263.
- Genlott, A., Grönlund, Å., Viberg, O., & Andersson, A. (2021). Leading dissemination of digital, science-based innovation in school—a case study. *Interactive Learning Environments*, 1-11.
- Groeneveld S., Kuipers B., Van der Voet J., & Kolvoort S. (2021). Wetenschappelijke Literatuurstudie Publiek Leiderschap. Leider Leadership Centre (Universiteit Leiden). Geraadpleegd op 21 februari 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/10/29/deelrapportage-wetenschappelijke-literatuurstudie-publiek-leiderschap>
- Hervás-Gómez, C., Díaz-Noguera, M. D., De la Calle-Cabrera, A. M., & Guijarro-Cordobés, O. (2021). Perceptions of university students towards digital transformation during the pandemic. *Education Sciences*, 11(11), 738.
- Jahnke, I., Bergström, P., Mårell-Olsson, E., Häll, L., & Swapna, K. (2017). Digital didactical designs as research framework – iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education*, 113, 1–15.
- Jedekog, G. (2005) Ch@nging school. Implementation of ICT in Swedish School, Campaigns and Experiences 1984–2004. Uppsala University: Department of Education
- Johnson SM, Reinhorn SK, Charner-Laird M, Kraft MA, Ng M, Papay JP. Ready to Lead, But How? Teachers' Experiences in High-poverty Urban Schools. *Teachers College Record*. 2014;116 (10) :1-50.
- Kentalis. (2021). Jaarverslag 2021. Geraadpleegd op 24 april 2023, van <https://www.kentalis.nl/over-kentalis/documenten-van-kentalis>
- Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 100894.

- Kral, M., van Loon, A. M., Gorissen, P., & Uerz, D. (2019). Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict. Sturen op beweging. PICA
- Kjällander, S., Mannila, L., Åkerfeldt, A., & Heintz, F. (2021). Elementary students' first approach to computational thinking and programming. *Education Sciences*, 11(2), 80.
- Lindeman, S., Svensson, M., & Enochsson, A. B. (2021). Digitalisation in early childhood education: a domestication theoretical perspective on teachers' experiences. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4879-4903.
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56, 1754-1774
- Neuman, W. L. (2006). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (tweede editie). Boston, MA: Pearson.
- NOS. (1 februari 2023). Wiersma gaat met scholen praten over verbieden mobieltjes. Geraadpleegd van <https://nos.nl/artikel/2462096-wiersma-gaat-met-scholen-praten-over-verbieden-mobieltjes>
- OECD. (2015). *Educational at a glance: 2015*. OECED Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Palaiologou, I. (2016). Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305–321. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174816>

- Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(1), 187-204.
- Peters, R. (1 februari 2023). Digitale leermiddelen [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/moties/detail?id=2023Z01557&did=2023D03642>
- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. *Handboek gezondheidszorgonderzoek*, 77-93.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190–203.
- Rathenau Instituut (2022). Naar hoogwaardig digitaal onderwijs. Den Haag (auteurs: Karstens, B. en L. Kool, m.m.v. A. Lemmens, S. Doesborgh en R. Montanus)
- Rijksoverheid (2021). (Voortgezet) speciaal onderwijs. Geraadpleegd op 30 mei 2023, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Rijksoverheid (2023). Digitaliseringsagenda primair en voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 21 februari 2023, van <https://www.nederlanddigitaal.nl/initiatieven/digitaliseringsagenda-primair-en-voortgezet-onderwijs/documenten/publicaties/2019/03/21/digitaliseringsagenda-primair-en-voortgezet-onderwijs>
- RTL Nieuws. (2022, 28 september). Kinderen dreigen minder te leren door verkeerd gebruik oefensoftware. Geraadpleegd op 22 februari 2023, van <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5335609/kinderen-dreigen-minder-te-leren-door-verkeerd-gebruik-van>

- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sepúlveda, A. (2020). *The digital transformation of Education: Connecting schools, empowering learners*. International Telecommunication Union UNESCO UNICEF.
- Şerban, A. M., Stefan, V., Potocnik, D., & Moxon, D. (2020). Social inclusion, digitalisation and young people: Research study.
- Snijders, D. (2018). *Het eeuwige leren. Over Leren, Technologie en de Toekomst*. Stichting Toekomst der Techniek.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262–1289. <https://doi.org/10.1177/2F0149206310385943>
- Tømte, C. E., Fosslund, T., Aamodt, P. O., & Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education*, 25(1), 98-114.
- Tondeur, J., Keer, H. V., Braak, J. V., & Valcke, M. (2008). ICT Integration in the Classroom: Challenging the Potential of a School Policy. *Computers & Education*, 51, 212-223
- Triggs, P., & John, P. (2004). From transaction to transformation: information and communication technology, professional development and the formation of communities of practice. *Journal of computer assisted learning*, 20(6), 426-439.
- Van Loon, A.M. & Kral, M. (2016) *Onderbouwing van de competenties Leidinggeven aan onderwijs en ICT*. Nijmegen. Geraadpleegd van <https://www.ixperium.nl/wp-content/uploads/2019/02/iXperium-Onderbouwing-van-de-competenties-Leidinggeven-aan-onderwijs-en-ict.-Nijmegen.-.pdf>
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: sage.

Bijlagen

Bijlage A. Topiclijst interviews

Topic	Indicator	Instrumenten
Introductie	Geslacht	Wat is uw geslacht?
	Leeftijd	Wat is uw leeftijd?
	Werkervaring	Hoe lang bent u al in het onderwijs actief?
	Welke groep/leeftijdscategorie	Aan welke klas/leeftijdscategorie geeft u les?
	School	Op welke school geeft u les?
Traditionele onderwijssystemen	Lesgeven	Welke traditionele onderwijssystemen werden voorheen gebruikt bij het lesgeven en heeft nu plaatsgemaakt voor digitale middelen? Of gebruikt u nog steeds?
	Informatie bijhouden	Op welke manieren werd voorheen verschillende informatie bijgehouden, zoals papieren documenten? Of gebruikt u nog steeds?
Digitaal format	Verbeteren educatie	Wat is volgens u het effect van digitalisering in het onderwijs?
	Levenslang leren	Zorgt digitalisering ervoor dat er sprake is van levenslang leren? Dus dat leerlingen zich kunnen blijven ontwikkelen?
	Kennisoverdrachten	Op welke manier vindt er kennisoverdracht plaats door middel van digitalisering?
	Digitale middelen	Van welke digitale middelen maakt u gebruik?

	Sociale vaardigheden	Op welke manier passen leerlingen hun sociale vaardigheden toe als het gaat om digitalisering op school?
	Plaats- en tijdonafhankelijk werken	Maakt u gebruik van plaats- en tijdonafhankelijk werken?
Educatieve doelen en doelstellingen	Kinderen wijs maken van het belang van digitale middelen	Worden kinderen wegwijs gemaakt in het gebruik van digitale middelen?
	Tevredenheid leerkrachten m.b.t. digitalisering in het primair onderwijs	Hoe denkt u over het gebruik van digitale middelen in de les of op school?
	Digitale geletterdheid leerkrachten	Hoe gaat u om met het leren van nieuwe digitale lesmiddelen?
Verbondenheid	Steun bieden aan teamleden	Welke rol speelt uw leidinggevende bij het digitaliseringsproces?
	Eerlijk en gelijk behandeld worden	Heeft u het idee dat u eerlijk en gelijk behandeld wordt?
	Beslissingen nemen en bijdrages leveren	Heeft u het idee dat u deel uitmaakt van de beslissingen en bijdrages kunt leveren rondom digitalisering?
Uniciteit	Mogelijkheid ideeën te uiten	Heeft u het idee dat u ideeën kunt uiteten omtrent digitalisering met uw leidinggevende?
	Mogelijkheid om kwaliteiten te laten zien	Heeft u de mogelijkheid om uw kwaliteiten te laten zien?
	Faciliteren kwaliteiten	Worden de kwaliteiten ook gefaciliteerd?
Overig	Inclusie	Hoe ervaart u de werksfeer?

	Digitale competenties schoolhoofd/leidinggevende	Heeft u het idee dat uw leidinggevende of het schoolhoofd voldoende verstand heeft van de digitale ontwikkelingen die spelen en welke meerwaarde dit heeft?
	Overige vragen/opmerkingen	Heeft u nog opmerkingen of aanvullingen die relevant zijn in uw perspectief?

Bijlage B. Codeboom

Categorie	Sub categorie	Sub-subcategorie
1. Digitalisering	1.1 Traditionele onderwijssystemen	1.1.1 Lesgeven
		1.1.2 Informatie bijhouden
	1.2 Digitaal format	1.2.1 Verbeteren educatie
		1.2.2 Levenslang leren
		1.2.3 Kennisoverdrachten
		1.2.4 Digitale middelen
		1.2.5 Gemak digitalisering
		1.2.6 Angst digitalisering
		1.2.7 Nadelen digitalisering
		1.2.8 Sociale vaardigheden
		1.2.9 Plaats- en tijdonafhankelijk werken
		1.2.10 Adapteren
	1.3 Educatieve doelen en doelstellingen	1.3.1 Kinderen wijs maken van het belang van digitale middelen
		1.3.2 Tevredenheid leerkrachten m.b.t. digitalisering in het primair onderwijs
		1.3.3 Tijdgebrek
		1.3.4 Digitale geletterdheid leerkrachten
		1.3.5 Digitale geletterdheid schoolleiding
2. Inclusief leiderschap	2.1 Verbondenheid	2.1.1 Steun bieden aan teamleden
		2.1.2 Eerlijk en gelijk behandeld worden
		2.1.3 Beslissingen nemen en bijdrages leveren
	2.2 Unicitéit	2.2.1 Mogelijkheid ideeën te uiten
		2.2.2 Mogelijkheid om kwaliteiten te laten zien
		2.2.3 Faciliteren kwaliteiten
3. Controle variabelen	3.1 Geslacht	3.1.1 Man

		3.1.2 Vrouw
	3.2 Leeftijd	
	3.3 Werkervaring	
	3.4 Welke groep/leeftijdscategorie	3.4.1 Onderbouw
		3.4.2 Bovenbouw
	3.5 Soort school	3.5.1 Regulier onderwijs
		3.5.2 Speciaal onderwijs
	3.6 Functie	3.6.1 Alleen leerkracht
		3.6.2 Leerkracht en ICT/I-coach