



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Leiderschap in Balans: De invloed van Gespreid Leiderschap op Ervaren Werkdruk van Leerkrachten

Grol, Elbert van

Citation

Grol, E. van. (2024). *Leiderschap in Balans: De invloed van Gespreid Leiderschap op Ervaren Werkdruk van Leerkrachten*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4149979>

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

Leiderschap in Balans: De invloed van Gespreid Leiderschap op Ervaren Werkdruk van Leerkrachten

Kwalitatief onderzoek naar de invloed van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk van leerkrachten binnen het primair onderwijs

Deze thesis dient vertrouwelijk behandeld te worden

Mei 2024

Opleiding: Master of Science (MSc) Management van de Publieke Sector – Politiek, Beleid en Management

Specialisatie: Leiderschap & Gedrag binnen en tussen organisaties

With Honours – Leiden Leadership Programme (LLP)

Universiteit Leiden, Faculty Governance and Global Affairs (FGGA)

Auteur: A.C. (Elbert) van Grol

Afstudeerbegeleider: Dr. M. A. (Marieke) Van der Hoek

Tweede beoordelaar: Dr. E.L. (Lianne) Visser

Programmacoördinator: Dr. J. (Johan) Christensen

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de invloed van gespreid leiderschap op leerkrachten in het primair onderwijs. De achtergrond hiervan is dat leerkrachten een hoge werkdruk ervaren. Deze werkdruk komt onder andere door administratieve taken, contact met ouders en de emotionele betrokkenheid op hun werk. Om werkdruk te verminderen en wellicht te zorgen dat het lerarentekort weer afneemt raadt de Onderwijsraad (2021) aan om gespreid leiderschap te implementeren in de school.

In dit onderzoek is nagegaan hoe gespreid leiderschap in het primair onderwijs wordt vormgegeven en wat de invloed van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk van leerkrachten is. De literatuur stelt dat gespreid leiderschap in eerste instantie meer werk van leerkrachten vraagt. Leerkrachten moeten namelijk een eigen visie ontwikkelen op leiderschap en onderling taken verdelen. Bij hiërarchisch leiderschap op scholen worden de taken vanuit de hiërarchisch leider op de leerkrachten gelegd. Hiërarchisch leiderschap kan daarom ook heel productief zijn; leerkrachten weten wat van hen verlangd wordt. Hiërarchisch leiderschap dient daarom niet vervangen, maar aangevuld te worden. Deze aanvulling is nodig om het lerarentekort te verlagen en de werkdruk te verminderen en kan gebeuren door gespreid leiderschap in te voeren.

Om de relatie gespreid leiderschap – ervaren werkdruk beter te begrijpen, is gebruik gemaakt van andere variabelen: Autonoom-ondersteunend leiderschap, motivatie en autonomie. Autonoom-ondersteunend leiderschap, waarbij de hiërarchisch leider een formele positie houdt maar zijn personeel ondersteunt en autonomie geeft om zelf strategieën en methoden te kiezen, verhoogt betrokkenheid. Een toegenomen autonomie leidt tot een toegenomen motivatie; dat leidt tot een lagere ervaren werkdruk, aldus de theorie.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve diepte-interviews met tien respondenten binnen één school. Deze studie is gedaan vanuit de interpretivistische onderzoekstraditie: Centraal staat het begrijpen van ervaringen en gedrag van leerkrachten.

Aan de hand van de onderzoeksdata is geanalyseerd hoe leerkrachten zich verhouden tot het gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Een belangrijke conclusie is het onderscheid tussen parttimers en fulltimers. Parttimers dienen op deze school volledig mee te draaien in de vorm van gespreid leiderschap, leerteams, die op deze school wordt gehanteerd. Hierdoor ervaren zij een onevenredige werkdruk ten opzichte van fulltimers. Langwerkende leerkrachten ervaren ook meer moeite met het gespreid leiderschap. Zij zijn van vroeger uit gewend om

kaders en controle te krijgen vanuit de hiërarchisch leidinggevende. In deze manier van gespreid leiderschap ontbreken in hun optiek de kaders weleens. Kortwerkende leerkrachten benadrukken voornamelijk de mogelijkheden die de ruimte hun biedt: Alle leerkrachten geven aan de ruimte als fijn te ervaren, vooral daar waar het gaat over hun keuzes op het didactisch gebied (bij het lesgeven). Hieruit blijkt het belang van een hiërarchisch leider die naast ruimte ook kaders stelt, naast afgebakende verantwoordelijkheden en een evenredige taakverdeling. Daarnaast blijkt dat deze vorm van gespreid leiderschap soms kan uitmonden in een nieuwe top-down benadering: Vanuit de leerteams kunnen besluiten op andere leerteams worden opgelegd. In dat geval is gespreid leiderschap niet effectief en verhoogt het ook de ervaren werkdruk.

Om de relatie gespreid leiderschap – ervaren werkdruk goed te begrijpen waren de concepten van autonomie en motivatie belangrijk. Gespreid leiderschap levert meer ervaren werkdruk op in eerste instantie, zoals vanuit het Theoretisch Kader verwacht werd. Gespreid leiderschap levert echter ook meer autonomie op, omdat leerkrachten meer ruimte ervaren om eigen keuzes te maken. Als deze keuzes gericht zijn op de talenten en competenties van leerkrachten, ervaren zij meer motivatie om hun werk uit te voeren. Op deze manier kan gespreid leiderschap ervaren werkdruk verminderen. Vervolgonderzoek naar andere mogelijke implementatiemanieren van gespreid leiderschap en de rol van de hiërarchisch leider zouden kunnen bijdragen aan een beter begrip van deze, in het onderwijs zeer weinig onderzochte, relatie.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Voorwoord	5
Leeswijzer	7
Hoofdstuk 1. Inleiding en Probleemstelling	8

1.1 Doelstelling van het onderzoek	9
1.2 Onderzoeksvraag	10
1.3 Wetenschappelijke relevantie	10
1.4 Maatschappelijke relevantie	11
Hoofdstuk 2. Theoretisch Kader	12
2.1 Inleiding.....	12
2.2 Leiderschap.....	12
2.2.1 Hiërarchisch leiderschap	12
2.2.2 Gespreid leiderschap	13
2.2.3 Autonoom-ondersteunend leiderschap	14
2.3 Werkdruk	15
2.4 Motivatie.....	16
2.5 Framework gespreid leiderschap en ervaren werkdruk	17
Hoofdstuk 3. Methode.....	18
3.1 Inleiding.....	18
3.2 Onderzoeksstrategie.....	18
3.3 Respondenten.....	19
3.4 Dataverzameling en analyse	19
3.4.1 Techniek	19
3.4.2 Operationalisatie en analyse.....	20
3.4.3 Betrouwbaarheid en validiteit	22
3.5 Ethiek.....	22
Hoofdstuk 4. Resultaten en Analyse.....	23
4.1 Inleiding op de casus	23
4.1.1 De geschiedenis van de casus	23
4.1.2 Schoolontwikkeling	24
4.1.3. Leerteams en praktische invullingen.....	25
4.2 Onderzoeksresultaten.....	26
4.2.1 Gespreid leiderschap en ervaren werkdruk	27
4.2.2 Autonomie en Motivatie.....	28
4.2.3 Gespreid leiderschap en top-down aspecten	30
4.2.4 Relatie tussen gespreid en hiërarchisch leiderschap	31
4.2.5 Lang- en kortwerkende leerkrachten en gespreid leiderschap	35
Samenvattend	37
Hoofdstuk 5. Conclusie en Discussie	37
5.1 Conclusie	37

5.2 Discussie	39
Hoofdstuk 6. Literatuurlijst	43
Hoofdstuk 7. Bijlagen.....	49
7.1 Bijlage I Topiclijst	49
7.2 Bijlage II Operationalisatieschema	51
7.3 Bijlage III Mail Respondenten.....	57
7.4 Bijlage IV Overzicht respondenten	59

Voorwoord

Lectori Salutem,

Dit onderzoeksverslag vormt voor mij de afsluiting van een eenjarige masterstudie aan de Universiteit Leiden. Daarmee komt een einde aan een intensieve en tegelijkertijd schitterende studeerperiode aan de Universiteit. Naast deze master mocht ik in de voorgaande jaren enkele lossen vakken volgen aangaande geschiedenis en filosofie; deze vakken hebben mij ook geholpen, voornamelijk in het academisch en gestructureerd schrijven. Dat het voor mij niet eenvoudig was om altijd kort, bondig en doelgericht te schrijven, werd ook duidelijk in het gehele proces. Toch ligt er een resultaat waar ik trots op ben en wat ik in de dagelijkse

praktijk van mijn werk ook goed kan gebruiken. In de praktijk hoop ik zelfs volgend jaar de inzichten te gebruiken bij verschillende van mijn onderwijsadviesdiensten op scholen die worstelen met autonomie, ervaren werkdruk en een mogelijke inzet van gespreid leiderschap. Deze scriptie is daarmee zeker van toepassing op de beroepspraktijk.

Grote dank ben ik verschuldigd aan mijn begeleider Marieke. Dankzij haar lukte het voornamelijk om de focus te houden in de enorme voorraad materiaal die voorhanden was. Haar begeleiding in het opzetten van een onderzoeksplan, in het uitvoeren van het onderzoek en in het analyseren en concluderen was benodigd om tot dit resultaat te komen. De gesprekken die wij hebben gevoerd, waarin daadwerkelijk werd meege gedacht maar ook mijn eigen zelfdenkende vermogen werd aangesproken heb ik altijd zeer gewaardeerd. Het gegeven vertrouwen en het geduld deden mij erg goed in het scriptieproces. Tegelijkertijd wil ik mijn medestudenten bedanken die deel hebben uitgemaakt van de scriptiegroep. Dankzij hun motivatie en steun lukte het om synergie te creëren in de groep waardoor wij allemaal weer verder konden na een sessie van een paar uur; dank daarvoor. Door hun frisse kijk op de zaken keek ik opnieuw en anders naar dingen die voor mij vanzelfsprekend leken. Hierdoor werd het eindresultaat verbeterd.

Dank ook voor mijn werkgever, Driestar Educatief in Gouda, die het mogelijk maakte om deze studie te volgen naast een intensieve baan. Dank voor de flexibele mogelijkheden om mijn studie uit te kunnen voeren, ook naast een Honoursprogramma (Leiden Leadership Programme).

Uiteraard dien ik de respondenten hier eervol te vermelden. Zij wilden meewerken aan dit onderzoek en ik kan en wil hen niet onvermeld laten. Deze leerkrachten hielpen soms elkaar met het invallen in de klas zodat de andere leerkracht met mij een interview kon afnemen; dankzij deze interviews kreeg ik rijke data die ik goed kon gebruiken om een dieper inzicht te krijgen in de relatie tussen gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Dank ook voor het tijdelijk willend vergroten van de werkdruk door deze interviews; ik hoop oprecht en van harte dat het onderwijs wat heeft aan dit onderzoek!

Tot slot: In 1575 richtte Willem van Oranje de Universiteit Leiden op. Een jaar daarvóór was de stad Leiden ontzet; als dank voor de trouw van de stad kreeg de stad haar Universiteit, die tot de dag van vandaag studenten mag opleiden. Twee jaar geleden rondde ik mijn eerste studie af met een verhandeling over Willem van Oranje. Deze ‘Vader des Vaderlands’ werd in 1584 doodgeschoten. Volgens de overlevering waren zijn laatste woorden:

‘Mon Dieu, ayez pitié de mon ame... Mon Dieu, ayez pitié de ce pauvre peuple’

(Mijn God, wees mijn ziel genadig... Mijn God, ontferm u over dit arme volk).

Ik wens en bid dat God de Universiteit genadig mag zijn en blijven in de toekomst, en dat er altijd ruimte mag zijn en blijven voor een open gesprek en voor alle opvattingen en meningen, hoe uiteenlopend deze ook mogen zijn. Ik wens en bid dat de Universiteit een Praesidium Liberatis mag blijven, ook in tijden van polarisatie en scherpe oordelen: Een Bolwerk der Vrijheid.



Elbert van Grol

Leeswijzer

Het onderzoeksverslag start met een samenvatting van het onderzoek, een inhoudsopgave, een (persoonlijk) voorwoord en een leeswijzer.

Vervolgens worden de inleiding en de probleemstelling vorm gegeven. Allereerst wordt duidelijk waarom het onderwerp van belang is om te onderzoeken, welk probleem onderzocht wordt. Vervolgens wordt het doel van het onderzoek duidelijk, waarna de onderzoeksvraag geponeerd wordt. Vervolgens worden de wetenschappelijke- en maatschappelijke relevantie van het onderzoek weergegeven.

In het tweede hoofdstuk wordt het Theoretisch Kader uiteengezet. Hierin wordt relevante literatuur besproken en uiteengezet. Op deze manier wordt er een beeld gevormd van de

literatuur die beschikbaar is over het onderwerp. De centrale concepten die uit de literatuur naar voren komen, vormen de lens tijdens de dataverzameling en de analyse daarna.

In het derde hoofdstuk wordt de methode van het onderzoek beschreven en beargumenteerd. De concepten uit het Theoretisch Kader worden geoperationaliseerd en daardoor toepasbaar gemaakt voor de empirische werkelijkheid. Daarnaast wordt aandacht besteed aan validiteit, betrouwbaarheid en ethiek.

In hoofdstuk vier worden de resultaten gepresenteerd die uit de analyse naar voren zijn gekomen. Dit hoofdstuk is gebaseerd op de afgenomen interviews, die na het afnemen geanalyseerd werden. De in de interviews bevraagde relatie tussen de concepten wordt hier omschreven. Dit leidt uiteindelijk tot enkele deelconclusies, waarna in het laatste hoofdstuk een slotconclusie kan gegeven worden.

Hoofdstuk vijf is het laatste hoofdstuk. Hierin worden de conclusie en discussie beschreven. De bevindingen en conclusies die uit het onderzoek getrokken kunnen worden krijgen hier een plek. Ook wordt er aandacht besteed aan de verbinding tussen het theoretische hoofdstuk (hoofdstuk twee) en het empirische hoofdstuk (hoofdstuk vier). Dit leidt tot conclusies in de vorm van een antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Naast sterke en zwakke punten van het onderzoek, worden ook suggesties voor vervolgonderzoek gedaan en enkele aanbevelingen gegeven voor het onderwijsveld.

Hoofdstuk 1. Inleiding en Probleemstelling

Het onderwijs in Nederland is een veelbesproken onderwerp met diverse belangen van ouders, gemeenten en kinderen. In dit krachtenveld van soms tegenstelde belangen staat de leerkracht centraal. ‘Leerkrachten in het primair onderwijs werken vaak en meer over, ervaren een hoge werkdruk en vinden hun werk vaak emotioneel belastend (Onderwijsraad, 2021, p. 6).’ Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat leerkrachten gemiddeld 46,9 uur in de week werken (AOB, 2017). In het basisonderwijs ligt de werkdruk ook nog eens hoger dan in andere (onderwijs)sectoren, wegens de emotionele belasting, de administratieve taken en het contact met ouders (TNO, 2020; AOb, 2017).

Deze werkdruk vormt een uitdaging. De Onderwijsraad (2021) adviseert om leiderschap te delen en verantwoordelijkheden te spreiden om werkdruk te verminderen (p. 24). Als leerkrachten zelf taken mogen verdelen, neemt de werkdruk af (Voion, 2023). In eerste instantie

vragen meer verantwoordelijkheden een extra tijdsinvestering van leerkrachten, omdat leerkrachten na moeten denken over een eigen visie (Onderwijsraad, 2021, p. 44). Een benadering waarbij leiderschap wordt gezien als groepskenmerk kan op langere termijn een oplossing bieden, omdat betrokken leerkrachten meer gemotiveerd raken door eigenaarschap en verantwoordelijkheid (Ibid., p. 43).

Onderwijskundig leiderschap wordt traditioneel echter hiërarchisch ingevuld. Onderzoek wijst op de mogelijkheden van gespreid leiderschap als alternatieve benadering binnen scholen (Tian et al., 2016). Volgens het onderzoek van Jones et al. (2014) vereist gespreid leiderschap een coördinerende rol van de schoolleider. Vormen van formeel leiderschap blijken ook noodzakelijk te zijn voor effectief gespreid leiderschap (Van der Voet et al., 2014).

Volgens Harris et al. (2008) moet gespreid leiderschap verspreid worden naar teamleden met kennis en expertise van leiderschapstaken of de wens om dat te ontwikkelen. Verbiest (2010) benadrukt dit en benoemt het belang van competentie.

Onderzoekers zeggen tevens dat het nodig is dat gespreid leiderschap in een geplande wijze wordt gecoördineerd (Harris et al., 2008, p. 343). Zonder coördinatie is er geen goed beeld mogelijk van de uitvoering van het gespreide leiderschap door de teamleden. Daarnaast is het van belang dat een coördinator de professionals aan kan spreken op het uitvoeren van de werkzaamheden. (Leithwood, et al., 2006; Harris et al., 2008, p. 343).

De constatering van hoge werkdruk onder leerkrachten heeft de aandacht van de onderzoeker getrokken om een alternatieve benadering te vinden om de uitdaging aan te pakken. Een van deze alternatieven is gespreid leiderschap. De bovenstaande onderzoeken hebben aangetoond dat gespreid leiderschap kan leiden tot een afname van werkdruk, mits goed gecoördineerd en ingebed in de school. Deze inzichten bieden waardevolle aanknopingspunten voor het begrip van gespreid leiderschap en de relatie op werkdruk. De inzichten benadrukken het belang van het toewijzen van verantwoordelijkheden op basis van competentie en motivatie en het vasthouden van een coördinerende structuur om de effectiviteit van gespreid leiderschap te waarborgen.

1.1 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de impact van gespreid leiderschap binnen een school op de ervaren werkdruk van de leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland. Het onderzoek richt zich op het analyseren van de relatie tussen de implementatie van gespreid leiderschap, de mate van ervaren werkdruk en de mogelijke effecten van de

variabelen autonomie en motivatie op gespreid leiderschap en werkdruk. Ook de rol van de schoolleider wordt meegenomen.

Dit onderzoek hoopt handvatten te bieden voor schoolleiders en beleidsmakers om gespreid leiderschap eventueel effectief en duurzaam in te zetten. Om duurzaamheid te verkrijgen worden ook uitdagingen en succesfactoren van gespreid leiderschap meegenomen in het onderzoek: Op welke manieren heeft gespreid leiderschap invloed op de ervaren werkdruk? Op welke manieren kan gespreid leiderschap ingezet worden op scholen als werkdruk verminderd dient te worden?

1.2 Onderzoeksvraag

De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

Hoe beïnvloedt gespreid leiderschap binnen een school de ervaren werkdruk van de leerkrachten?

1.3 Wetenschappelijke relevantie

In het primair onderwijs is er een gebrek aan kennis over de mogelijke implicaties van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk van leerkrachten; daarnaast richten veel onderzoeken over gespreid leiderschap in het onderwijs zich enkel op de schoolleider. Hierdoor weten we weinig van de invloed van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk door leerkrachten. (Drewes et al., 2019). Als de leerkrachten wel worden meegenomen, richt het onderzoek zich vaak op verbetering van leerresultaten bij leerlingen (Ibid., p. 18).

Volgens onderzoek naar werkdruk in het onderwijs komt toegenomen ervaren werkdruk door administratie, het bijhouden van data, het beoordelen van opdrachten, lange werkuren en eventuele hervormingen van het curriculum (Welsh Government, 2018; Jerrim & Sims, 2021, Chen & Day, 2014). Gespreid leiderschap wordt in deze onderzoeken niet meegenomen, daarom is vervolgonderzoek vereist (Jones et al., 2014).

Daarnaast draagt dit onderzoek bij door motivatietheorieën (Ryan & Deci, 2000) toe te passen in het onderwijs. Door de relatie tussen leiderschap, autonomie, motivatie en werkdruk te onderzoeken biedt het onderzoek nieuwe wetenschappelijke interdisciplinaire inzichten tussen de psychologie en de bestuurskunde.

1.4 Maatschappelijke relevantie

Het onderwijs is een belangrijk onderdeel van de samenleving. Leerkrachten spelen een centrale rol in de ontwikkeling en het welzijn van kinderen. De hoge werkdruk die leerkrachten ervaren, zoals benadrukt in het rapport van de Onderwijsraad (2021) en de onderzoeken van TNO (2020) en AOb (2017), heeft verstrekende gevolgen voor de leerkrachten en de kwaliteit van het onderwijs (Onderwijsraad, 2021, p. 13). Een betere werkdrukverdeling kan bijdragen aan een duurzame en gezonde werkcultuur. Dit beïnvloedt de leerprestaties en het welzijn van de leerlingen.

Gespreid leiderschap is een potentieel effectieve benadering om werkdruk te verlichten. Taken worden hierbij verdeeld op basis van gezamenlijke verantwoordelijkheid en competenties (Onderwijsraad, 2021, p. 7). Voor schoolleiders en beleidsmakers biedt dit onderzoek waardevolle handvatten om gespreid leiderschap effectief én duurzaam in te zetten. In de onderwijspraktijk kan het invoeren van gespreid leiderschap uiteindelijk leiden tot een gezonde werkcultuur en hogere werktevredenheid onder leerkrachten. Dit kan bijdragen aan een vermindering van het lerarentekort door het werk aantrekkelijker te maken voor huidige en potentiële leerkrachten.

De maatschappelijke relevantie van het onderzoek strekt zich verder uit dan de schoolmuren. Door een mogelijke oplossing voor verlaging van de werkdruk uit te werken en door te kijken naar motivatie van leerkrachten, wordt indirect de kwaliteit van het onderwijs verbeterd. Dit heeft positieve effecten op de leerresultaten van leerlingen. Op hun beurt zijn de leerlingen

beter voorbereid op hun toekomstige rol in de samenleving. Verminderde werkdruk van leerkrachten kan bijdragen aan een daling van ziekteverzuim en burn-out, wat economische voordelen heeft, omdat er minder invalleerkrachten in de onderwijspraktijk hoeven functioneren.

Hoofdstuk 2. Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk analyseert de theoretische aspecten van gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Het hoofdstuk vergelijkt hiërarchisch en gespreid leiderschap, onderzoekt hun impact op ervaren werkdruk en bekijkt de rol van motivatie en autonomie om de relatie tussen gespreid leiderschap en ervaren werkdruk te begrijpen.

2.2 Leiderschap

Yukl beschrijft leiderschap als ‘het proces van beïnvloeden van anderen zodat begrepen wordt wat gedaan moet worden (...). Leiderschap is het proces van faciliteren van individuele en collectieve inspanningen om gedeelde doelstellingen te bereiken (Yukl, 2006, p. 7).’ Om dit proces te faciliteren is duidelijkheid nodig over de bron van het leiderschap: Hiërarchisch of gespreid?

2.2.1 Hiërarchisch leiderschap

Hiërarchisch leiderschap binnen organisaties houdt in dat de hoogste autoriteit eindverantwoordelijkheid draagt en bevoegd is om beslissingen te nemen (Lumby, 2019). Dit concept omvat variaties, van een formele leider die zijn wil oplegt aan anderen tot een formele leider die het team beïnvloedt (Ibid., p. 7). Onderzoek toont aan dat het dwingend opleggen van de wil van de leider de effectiviteit van teams negatief beïnvloedt (Pearce & Sims, 2002). Aan de andere kant kan een formele leider die het team beïnvloedt, zoals binnen de schoolcontext waar leerkrachten zich conformeren aan bepaalde kaders, ruimte bieden voor individuele oordeelsvorming door leerkrachten (Lumby, 2019, p. 8-9).

Hiërarchisch leiderschap kan productief zijn: Door een duidelijke visie weet het team wat het moet doen, met behoud van de individuele oordeelsvorming. Bij schoolverbetering is effectief leiderschap cruciaal (Harris & Muijs, 2003).

Hiërarchisch leiderschap dient niet vervangen, maar aangevuld te worden (Kjeldsen & Van der Voet, 2021). In de onderwijscontext neigt effectief leiderschap naar zowel formele als informele delegatie binnen een bureaucratisch systeem (Lumby, 2019, p.11). Informele delegatie kan echter moeizaam verlopen, omdat teamleden vaak moeite hebben met het oppakken van leiderschapstaken, voornamelijk omdat ze de autoriteit missen die een formele leider heeft (Van der Hoek & Kuipers, 2022, p. 5). Hoewel de complexe taken en andere verantwoordelijkheden het voor formele leiders moeilijk maakt om te coördineren (Tian et al., 2016) blijft hun rol noodzakelijk, ook volgens onderzoek naar gespreid leiderschap in het hoger onderwijs (Jones et al., 2014).

Omdat de formele leider benodigd blijft voor effectieve schoolverbetering, richt dit onderzoek zich niet op gedeeld leiderschap (zelfsturende teams zonder hiërarchisch onderscheid), maar op gespreid leiderschap.

2.2.2 Gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap vult hiërarchisch leiderschap aan binnen de schoolcontext. Gronn (2002) definieert gespreid leiderschap als een situatie waarin verschillende individuen op diverse gebieden leiderschap tonen en samenwerken (Hulpia et al., 2009; Lumby, 2019; Van der Hoek, 2024). Dit impliceert een interactieve leiderschapsdynamiek tussen individuen, niet beperkt tot de formele leider.

Gespreid leiderschap biedt teamleden toegang tot leiderschapsrollen (Hairon & Goh, 2015; Lumby, 2019, p.10). De coördinatie van gespreid leiderschap blijft echter een verantwoordelijkheid van de schoolleider (Leithwood et al., 2006; Harris et al., 2008). Verbiest (2010) stelt dat gespreid leiderschap draait om ‘het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situationele aspecten (p.3),’ wat overeenkomt met de visie van Spillane waarin leiderschap verspreid is over verschillende actoren en tot stand komt door hun interactie (Hulpia et al., 2009, p. 1014; Spillane, et al., 2001; Spillane, 2005).

Kansen en Uitdagingen

Gespreid leiderschap biedt kansen om werkdruk te verminderen door verantwoordelijkheden te delen en eigenaarschap te bevorderen (Onderwijsraad, 2021; Voion, 2023). Door het

verdelen van taken kunnen leerkrachten meer autonomie ervaren, wat de werkdruk kan verlichten (Onderwijsraad, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Gespreid leiderschap kan bijdragen aan een positieve werkcultuur van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid (Harris & Lambert, 2003).

Echter, gespreid leiderschap brengt ook uitdagingen met zich mee. Het vereist een coördinerende rol van de schoolleider, wat een verandering in werkzaamheden en rol met zich meebrengt (Leithwood et al., 2006; Harris et al., 2008). Ook moeten leerkrachten competent genoeg zijn om leiderschapstaken op zich te nemen, wat niet voor elk teamlid vanzelfsprekend is (Verbiest, 2010; Harris et al., 2007; Harris et al., 2008). Sommige leerkrachten kunnen weerstand bieden aan het idee van leiderschap en de voorkeur geven aan lesgeven (Timperley, 2005). Bovendien kan het proces van gespreid leiderschap aanvankelijk meer tijd en inspanning van leerkrachten vergen, omdat zij een eigen visie moeten ontwikkelen en taken moeten verdelen (Onderwijsraad, 2021). Dit kan resulteren in verhoogde werkdruk (Capone & Petrillo, 2020; Chen et al., 2020). Lumby (2013) benoemt ook dat gespreid leiderschap meer verantwoordelijkheid, maar ook meer werkdruk oplevert.

2.2.3 Autonom-ondersteunend leiderschap

Eerder is beschreven dat hiërarchisch leiderschap niet vervangen, maar aangevuld dient te worden (Kjeldsen & Van der Voet, 2021). Een vorm waarin de hiërarchisch leider wel een formele rol heeft, maar wat naast gespreid leiderschap kan bestaan, is autonoom-ondersteunend leiderschap.

Autonom-ondersteunend leiderschap begrijpt perspectieven van ondergeschikten, biedt keuzemogelijkheden en ondersteunt individuele competenties en persoonlijke initiatieven (Gagné & Deci, 2005; Oostlander et al., 2013). De werkdruk kan afnemen door de intrinsieke motivatie binnen dit werkklimaat (Ryan & Deci, 2000). Autonom-ondersteunend leiderschap kan worden geïntegreerd binnen gespreid leiderschap, waar (voorheen hiërarchische) leiders een omgeving creëren waarin teamleden leiderschapstaken op zich nemen (Oostlander et al., 2013). Dit betekent dat alle leden van het team, inclusief de formele leider, een leiderschapsrol krijgen. De hiërarchisch leider blijft binnen autonoom-ondersteunend leiderschap een coördinerende rol houden en hij draagt eindverantwoordelijkheid. Deze eindverantwoordelijkheid houdt het stellen van duidelijke doelen, het bieden van ondersteuning aan teamleden en het waarborgen van coördinatie en samenwerking in binnen het team

(Oostlander et al., 2013). Deze ondersteuning kan ook leiderschapsontwikkeling bij leerkrachten inhouden, bijvoorbeeld door externe partners (onderwijsadviseurs) in te huren.

2.3 Werkdruk

Ervaren werkdruk kan gedefinieerd worden in termen als druk, stress en hoeveelheid werk (Oplatka, 2017). Ervaren werkdruk gaat over het hebben van grote hoeveelheden werk en snel moeten werken en werken onder tijdsdruk (Illies et al., 2015). De percepties van leerkrachten over samenwerking en hun inzet om vaardigheden te verbeteren blijken verband te houden met hun ervaren werkdruk (Collie et al., 2012): Wanneer leerkrachten ervaren dat zij input hebben in besluitvorming blijken ze minder werkdruk te ervaren (Ibid.). Deze vermindering van ervaren werkdruk komt voort uit een toegenomen gevoel van het inzetten van de eigen competenties en de mogelijkheden om zelf, autonoom, om te gaan met stress en werkdruk.

Gespreid leiderschap kan zorgen voor minder ervaren werkdruk bij leerkrachten volgens ander onderzoek (Bellibas et al., 2023, p. 16). De vraag die echter daaruit voortkomt is hoe leerkrachten te inspireren om gespreid leiderschap toe te passen (Ibid.). In het volgende hoofdstuk zullen mogelijke verklaringen voor de relatie tussen gespreid leiderschap en werkdruk besproken worden.

2.4 Motivatie

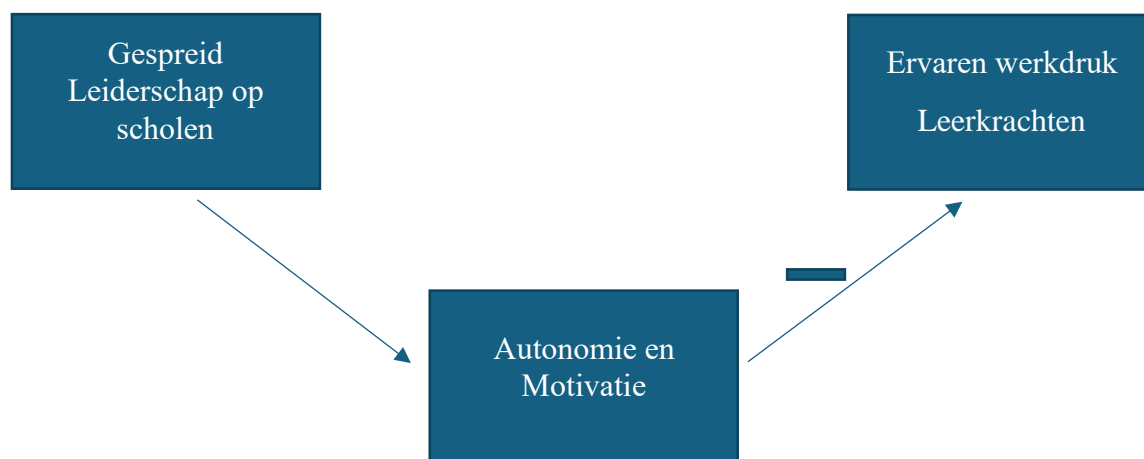
Gespreid leiderschap, waarbij autonomie vergroot wordt door verantwoordelijkheden te delen, kan effectief zijn in het verminderen van werkdruk (Onderwijsraad, 2021, p. 25). Autonomie gaat over ‘de vrijheid om doelen, methoden en strategieën te kiezen die overeenkomen met de opvattingen en waarden van de leerkracht over lesgeven (Skaalvik & Skaalvik, 2014, p. 69). Autonomie brengt ook verantwoordelijkheid met zich mee (Ibid., p. 70). Door toegenomen autonomie kunnen medewerkers gemotiveerder doelen bereiken (Van Knippenberg, 2000), maar medewerkers moeten zich eerst autonoom genoeg voelen om intrinsiek gemotiveerd te raken (Gagné & Deci, 2005).

De Self Determination Theory van Ryan & Deci (2000) benadrukt de relatie tussen autonomie en intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie gaat over het nastreven van activiteiten omwille van de activiteit zelf, motivatie van binnenuit. Deze motivatie wordt versterkt door een gevoel van autonomie (Oostlander et al., 2013). Autonome motivatie, in tegenstelling tot gecontroleerde motivatie waarbij externe druk een rol speelt, vermindert werkdruk (Ibid.). Dit impliceert dat gespreid leiderschap, door het vergroten van autonomie en het delen van verantwoordelijkheden, kan leiden tot een meer intrinsiek gemotiveerde en minder gestreste werkomgeving voor leerkrachten.

Een werkomgeving die autonomie ondersteunt bevordert ook creativiteit en gevoelens van competentie bij werknemers (Reiter-Palmon & Illies, 2004; Gagné & Deci, 2005). Daarnaast draagt een autonoom-ondersteunende werkomgeving bij aan de relatie tussen werkgever en werknemers, waarbij vertrouwen, waardering, verbondenheid en daarmee de intrinsieke motivatie toenemen (Ryan & Deci, 2000; Bidee et al., 2016; Gagné & Deci, 2005).

2.5 Framework gespreid leiderschap en ervaren werkdruk

Gespreid leiderschap vereist competenties van leerkrachten en zorgt daardoor allereerst voor meer werkdruk. Om de werkdruk aan te kunnen is iets anders nodig: Intrinsieke motivatie en autonomie. Gespreid leiderschap kan autonomie vergroten en motivatie positief beïnvloeden, wat de ervaren werkdruk doet afnemen. Om dit weer te geven is een framework gemaakt.



Hoofdstuk 3. Methode

3.1 Inleiding

Nadat de concepten zijn geconceptualiseerd, worden ze in dit deel van het onderzoek geoperationaliseerd.

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek richt zich op het verkrijgen van inzicht in de centrale concepten. Het onderzoek is kwalitatief van aard, omdat er niet wordt gewerkt met numerieke gegevens en er gericht data wordt verzameld aangaande werkdruk in het primair onderwijs. Binnen de kwalitatieve methode wordt gebruikt gemaakt van een single-case study.

De keuze voor een single-case study is gestoeld op 2 argumenten. Allereerst wordt in de managementliteratuur vaak de keuze gemaakt voor een grote groep respondenten (grote-n). Weinig onderzoeken naar gespreid leiderschap maken gebruik van single-case studies (Mariotto et al., 2014).

Het doel van het onderzoek is onderzoeken wat de invloed van gespreid leiderschap op ervaren werkdruk is. Bij een single-case study is het mogelijk om één casus diepgaand te doorgronden en te analyseren (Dyer et al., 1991). Het belang hiervan is dat andere bijzonderheden, details en eventueel modererende of mediërende variabelen benoemd kunnen worden. Hier ontstaat ruimte voor aanvullende inzichten die niet in het Theoretisch Kader benoemd worden, waardoor de theorie verfijnd wordt (Baxter & Jack, 2008; Mariotto et al., 2014). Het zou bijvoorbeeld kunnen vóórkomen dat motivatie en autonomie niet zozeer belangrijk blijken te zijn, maar dat een andere prikkel doorslaggevend blijkt te zijn.

3.3 Respondenten

Voor dit onderzoek is een basisschool geselecteerd die al enkele jaren ervaring heeft met de implementatie van gespreid leiderschap. Aangezien de onderzoeksvraag gericht is op de invloed van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk van leerkrachten, was het van belang om een school te kiezen. Omdat de onderzoeker werkzaam is als onderwijsadviseur, specifiek gericht op het PO, lag het voor de hand om in het netwerk te kijken en daaruit een basisschool te selecteren. Scholen zijn benaderd door het netwerk van de onderzoeker en per mail gevraagd om deel te nemen (Bijlage III). Er zijn enkel scholen benaderd met meer dan 15 medewerkers om de verzadiging van de data mogelijk te maken.

De school die gekozen is heeft enkele jaren ervaring met een vorm van gespreid leiderschap; leerteams. Hierin zijn verantwoordelijkheden binnen de school verspreid over vier leerteams waarin elke leerkracht participeert. Omdat elke leerkracht mee moet doen met deze vorm van gespreid leiderschap is de school geschikt voor het onderzoek. Om deze reden is geen steekproef of random techniek uitgevoerd om respondenten te kiezen. Verdere specificatie van de populatie is niet noodzakelijk; selectie gebeurde op basis van het oordeel van de onderzoeker (Saunders, 2012, p. 39). Een kleine groep respondenten kan geschikte informatie verstrekken om de onderzoeksvraag te beantwoorden (Ibid., p. 40). Leerkrachten weten, door eigen ervaring in de leerteams, wat gespreid leiderschap is en praktisch kan inhouden. Op deze manier kan de invloed van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk worden gemeten; wanneer leerkrachten geen ervaring hadden met gespreid leiderschap was het meten van de ervaren werkdruk moeizaam verlopen.

3.4 Dataverzameling en analyse

3.4.1 Techniek

Binnen de single-case study werden diepte-interviews gehouden, een krachtige methode om de sociale werkelijkheid te beschrijven (Yeo et al., 2014). Diepte-interviews richten zich op het begrijpen van de redenen achter de ervaringen van mensen (Ibid., p. 194), waarbij de onderzoeker actief betrokken was om te kijken of de theorie overeenkomt met de ervaren werkelijkheid (Ibid., p. 179). De combinatie van gestructureerde vragen en flexibiliteit stelde de onderzoeker in staat door te vragen en een dieper begrip te krijgen (Richards, 2015, p. 37) van ervaren werkdruk. Deze werkwijze is niet toepasbaar op grote groepen respondenten (Boeije, 2016; Richards, 2015).

De interviewmethode vereist vaardigheid van de onderzoeker om flexibel met antwoorden om te gaan. Desondanks bieden de data inzicht in hoe respondenten werkdruk ervaren, het hoofddoel van het onderzoek. De niet-kwantitatieve aard van de data beperkt de generaliseerbaarheid naar het volledige onderwijsveld. Echter, dit paste bij de onderzoeksdoelen, gericht op het meten van ervaren werkdruk om inzicht te krijgen in gespreide leiderschapstoepassingen.

3.4.2 Operationalisatie en analyse

Concept gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap, zoals gedefinieerd door Gronn (2002) omvat diverse individuen die leiderschap tonen en samenwerken. Dit concept wordt onderscheiden in de dimensies empowerment, interactie in besluitvorming en leiderschapsontwikkeling (Hairon en Goh, 2015). Empowerment omvat bijvoorbeeld het delegeren van operationele beslissingen en het creëren van kansen voor initiatief. Interactie in besluitvorming richt zich op samenwerking en gedeelde besluitvorming, terwijl leiderschapsontwikkeling gericht is op teambuilding en feedback.

Concept autonoom-ondersteunend leiderschap

Daarnaast wordt autonoom-ondersteunend leiderschap (Oostlander et al., 2013) meegenomen in de operationalisatie. Autonoom-ondersteunend leiderschap heeft voornamelijk te maken met leiderschap vanuit een hiërarchisch leidinggevende, bijvoorbeeld gericht op het versterken van leiderschapsvaardigheden van teamleden. Daarnaast is de taak van een autonoom-ondersteunend leidinggevende om zijn teamleden te ondersteunen in het goed kunnen uitwerken van hun werkzaamheden. Daar horen bijvoorbeeld ook vormen van professionalisering bij.

Concept werkdruk

Ervaren werkdruk, zoals beschreven door Oplatka (2017) en Illies et al. (2015) omvat druk, stress en hoeveelheid werk. Dit concept wordt geoperationaliseerd naar Skaalvik & Skaalvik (2009) en Bellibas et al. (2023) waarbij administratieve en lesgevende werkbelasting worden onderscheiden.

Concept autonomie

Toegenomen autonomie kan tot meer motivatie leiden (Van Knippenberg, 2000; Gagné & Deci, 2005). Autonomie gaat over ‘de vrijheid om doelen, methoden en strategieën te kiezen die overeenkomen met de opvattingen en waarden van de leerkracht over lesgeven (Skaalvik & Skaalvik, 2014, p. 69).’ Voor het operationaliseren van Autonomie zijn indicatoren als ‘Keuzevrijheid in methoden’ (Skaalvik & Skaalvik, 2009, p. 520) meegenomen.

Concept motivatie

Intrinsieke motivatie wordt gedefinieerd als het nastreven van activiteiten omwille van de activiteit zelf, motivatie van binnenuit. Voor het operationaliseren van motivatie zijn indicatoren als ‘waardering voor prestaties’ (Gagné & Deci, 2005) en ‘begrip’ (Oostlander et al., 2013) meegenomen.

Voor het operationalisatieschema waarin de concrete operationalisering staan, zie Bijlage II.

Codeerprocedure en analyse

De afgenomen interviews, waarvan de Topiclijst bij Bijlage I te vinden is, werden opgenomen, daarna woordelijk getranscribeerd en daarna gecodeerd. Na het transcriberen en axiaal coderen van de interviews is het operationalisatieschema nog bijgewerkt, zodat het operationalisatieschema recht doet aan de waargenomen werkelijkheid.

De codeerprocedure bestond uit verschillende fasen. Allereerst werden de interviews open gecodeerd. Dit had als doel om het empirische materiaal te verkennen. Binnen deze fase kreeg de data de eerste codes, wat resulteerde in een lijst van 92 codes. Na dit open coderen werd gekeken naar welke codes overlaptten en welke codes verschilden van elkaar. Hierbij werd gekeken naar overkoepelende codes die gebruikt konden worden. De open codes werden ondergebracht onder verschillende subcodes, waarbij de open codes ook onder andere subcodes konden vallen. Alle codes die over ‘Gespreid Leiderschap’ gingen (Weerstand, aansluiting bij talenten, werkdruk door Gespreid Leiderschap bijvoorbeeld) kwamen onder de subcode ‘Gespreid Leiderschap’ te vallen. Een genoemde code als ‘Werkdruk door Gespreid Leiderschap’ kwam ook weer bij de subcode ‘Werkdruk.’ De tabel met axiale codes is vervolgens gebruikt om het operationalisatieschema aan te passen. Indicatoren werden weggehaald of toegevoegd. Ten slotte werd er selectief gecodeerd, waarbij kernconcepten aan de antwoorden van de respondenten werden gekoppeld (naar Schmidt & Groeneveld, 2019).

3.4.3 Betrouwbaarheid en validiteit

In kwalitatief onderzoek is geloofwaardigheid cruciaal. Geloofwaardigheid gaat over het kloppend maken van interpretatie en ervaren werkelijkheid van de respondenten (Symon & Cassell, 2012, p. 206). Door verantwoording af te leggen over de gemaakte methodologische keuze van diepte-interviews ontstaat inzicht in de gemaakte keuzes. Daarnaast was de onderzoeker transparant in de manier waarop de respondenten werden benaderd. Alle interviews duurden ongeveer 3 kwartier en werden opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd. De transcripties werden gedaan aan de hand van opnames die handmatig zijn uitgewerkt. Op deze manier werden mogelijke interpretatiefouten te voorkomen; alle woorden staan letterlijk uitgeschreven op papier. De codeerprocedure werd vervolgens op systematische manier uitgevoerd; via open coderen met veel codes, naar axiaal coderen met overkoepelende codes naar selectief coderen, waardoor uiteindelijk het analysehoofdstuk geschreven kon worden.

Om het onderzoek geloofwaardiger te maken zijn methodologische middelen gebruikt: Betrokkenheid op respondenten (dit kwam tot uiting middels de diepte-interviews), Peer-debriefing (met collega-onderzoekers en de afstudeerbegeleider) en progressieve subjectiviteit (een bijgehouden logboek tijdens de interviews) (Symon & Cassell, 2012, p. 206-208). Op deze manier verkleinde de onderzoeker mogelijke bias en verhoogde hij de validiteit (Baarda et al., 2009).

3.5 Ethiek

In de mail die naar de school is gestuurd zijn de respondenten geïnformeerd over het onderzoek en de omgang met data. Vanwege het kleine aantal respondenten zijn enkel geanonimiseerde citaten opgenomen in de resultaten om het risico van herleidbaarheid te vermijden. De resultaten zijn geanonimiseerd door elke respondent willekeurig een letter (A,B,C etc.) te geven. Deelnemers hebben aangegeven akkoord te gaan met de deelname, waardoor er sprake was van informed consent (Bryman, 2016).

Hoofdstuk 4. Resultaten en Analyse

4.1 Inleiding op de casus

Voor het onderzoek was het van belang om een casus te selecteren die met gespreid leiderschap werkt. De website van de school en de interviews met de respondenten leverden achtergrondinformatie op over de casus. Volgens Respondent L ‘worstelt de school met gespreid leiderschap, dus het is mooi dat wij deze interviews krijgen.’

4.1.1 De geschiedenis van de casus

De school, opgericht in 1979, is een streekschool met slecht 10% van de leerlingen uit het eigen dorp. De eerste twintig jaar werd de school geleid door een traditionele schoolleider, wat resulteerde in een sterk hiërarchische cultuur. Met de komst van een nieuwe directeur werd het Rijnlandse denken geïntroduceerd, wat zorgde voor een cultuurverschuiving binnen de school. Respondent Q ervaarde het sterke voormalig hiërarchische karakter van de school ook:

'Ik had pas functioneringsgesprek en de directeur gaf aan dat het goed is geweest om dingen terug te leggen bij collega's zovan: Jullie hebben hier meer verstand van dan ik. Collega's waren namelijk heel erg gewend om vanuit het MT dingen opgelegd te krijgen: Zo en zo gaan we het doen.'

(Uit: Interview met Respondent Q)

De school heeft 210 leerlingen en 30 medewerkers. In de school hebben medewerkers verschillende rollen:

- De directeur: Hij is verantwoordelijk voor het algemene beleid en de richting van de school.
- De 2 teamleiders: Zij ondersteunen de directeur en coördineren de interne zaken van de school. De teamleiders zitten werkoverleggen voor en fungeren als een schakel tussen de directeur en de leerkrachten. Op deze school combineren de Teamleiders hun functie niet met lesgevende taken.
- De interne begeleiders: Interne begeleiders faciliteren extra hulp en aandacht die kinderen nodig hebben. Op deze school combineren de interne B=begeleiders hun functie met lesgevende taken.

- De leerkrachten: Zij zorgen voor het primaire onderwijsproces in de klas en nemen deel aan de leerteams om bij te dragen aan de ontwikkeling en besluitvorming binnen de school.

4.1.2 Schoolontwikkeling

'Toen ik zei dat leerkrachten meer verstand hadden van de dingen dan ik en dat ze professionals waren werden ze een beetje teruggeworpen op zichzelf. Dat past heel mooi in het Schoolontwikkeltraject waar we mee bezig waren.'

(Uit: Interview met Respondent Q)

In 2018 startte de school een ontwikkelingstraject na een inspectiebezoek. Dit traject ging over persoonsvorming van leerlingen: Leerlingen werden gezien als passief. Het traject werd aanvankelijk top-down door het Managementteam (MT) geïnitieerd en bedacht met een externe onderwijsadviseur zonder teaminbreng, wat leidde tot weerstand en uiteindelijk mislukking (Respondent L; Respondent M; Respondent E). Respondent L werd, toen de directeur wegging, directeur en hij besloot in zijn directeurenopleiding te onderzoeken hoe het kon dat dit traject geen aansluiting vond bij het team. Hij ontdekte dat persoonsvorming niet moet beginnen bij leerlingen, maar bij leerkrachten.

'We moeten beginnen met de verantwoordelijkheid op het niveau van het team (...). Voelen leerkrachten zich eigenaar? Is schoolontwikkeling iets van het MT (...) of hebben we met elkaar thema's waar we met elkaar iets mee moeten?'

(Uit: Interview met Respondent L)

In 2021 begon het team met een nieuwe aanpak en een nieuwe onderwijsadviseur. Het team formuleerde een collectieve ambitie die samengevat werd in vijf kernwaarden:

1. Openheid
2. Verantwoordelijkheid
3. Orde en structuur
4. Balans
5. Betrokkenheid.

In dit traject werden ook leerteams bedacht als mogelijke oplossing om bij leerkrachten meer verantwoordelijkheidsgevoel en betrokkenheid te kweken.

4.1.3. Leerteams en praktische invullingen

Het tweede ontwikkeltraject was gericht op het ontwikkelen van een gezamenlijke ambitie van het team. Een Ontwikkelteam (OT) bestaande uit leerkrachten, onderwijsassistenten en de directeur, bereidt studiemomenten en werkoverleggen voor. Vier leerteams werden gevormd rond de thema's begrijpend lezen, verantwoordelijkheid en eigenaarschap, Engels en meer-en hoogbegaafdheid. Besluiten worden in deze leerteams genomen, waarbij de directeur de besluiten ondertekent. Besluiten die buiten een dergelijk leerteam vallen kunnen door iedereen geagendeerd worden op een gezamenlijk werkoverleg, die de intern begeleider/teamleider voorziet. Een 'groot' besluit (zoals een gezamenlijke leiderschaps cursus voor iedereen) wordt nog wel door het MT genomen, maar dat gaat niet zonder overleg met het team (Respondent P).

Elke medewerker neemt deel aan een leerteam. Teamleden mochten aangeven in welk leerteam ze wilden. Vergaderingen vinden plaats tijdens studiemiddagen, gemiddeld vijf keer per jaar. De onderwijsadviseur van het tweede schoolontwikkeltraject is hierbij aanwezig en ondersteunt de sessies. Binnen de leerteams is iedereen gelijk als het gaat over besluitvorming en de leden van een leerteam regelen onderling de takenverdeling (Respondent Y).

Leerkrachten benadrukken het belang van praktische invulling van de leerteams. Respondent Y zegt:

'Vaak denk ik nu in mijn leerteam: Wat gaan we nu concreet doen? Een actielijstje hebben we nodig: Wat gaan we aanpakken? Hoe gaan we dat doen?'

Leerkrachten geven aan dat beslissingen praktisch en nuttig moeten zijn, zoals bij het Engelse leerteam dat een Engelse dag en een nieuwe methode introduceerde op school. Respondent K bevestigt het nut van praktische invullingen:

'Ik hou ervan dat je in die leerteams praktisch bezig bent. De leerkrachten willen ook iets waar ze praktisch mee kunnen werken. Maar je moet elkaar wel bij de les houden en niet verzanden in allerlei verhalen.'

Gespreid leiderschap kan binnen de leerteams soms top-down worden toegepast, wat tot weerstand kan leiden als besluiten zonder overleg worden genomen. Later in de analyse zal dit punt verder uitgewerkt worden. Binnen de school zijn de leerteams een essentieel

onderdeel geworden van de werkstructuur. Er zijn echter nog onduidelijkheden als het gaat over richtlijnen en kaders voor de leerteams en de besluitvorming. Respondent A, een parttime werkende leerkracht, legt uit:

'De leerteams zijn een onderdeel van mijn werk. Ik plan het gewoon in. Ik merk wel bij andere collega's in mijn leerteam dat het lastig is. Hoeveel momenten moeten we buiten de studiemiddag inplannen? Moet het buiten lestijd? Je hebt te maken met parttimers, we werken geen één dag allemaal tegelijk dus er moet altijd iemand naar school komen. Of kunnen we ook besluiten nemen zonder dat iedereen erbij is? Ik zit zelf ook in het schoolbrede OntwikkelTeam (OT), en daar hebben we gezegd dat je niet elke keer met iedereen bij elkaar hoeft te zitten. Je kan ook in Microsoft Teams met elkaar communiceren. Besluiten worden dan alleen niet genomen, totdat iedereen zijn of haar zegje heeft gedaan.'

Binnen de leerteams is er ook sprake van verschil in ervaren werkdruk tussen fulltimers en parttimers. Een fulltimewerkende leerkracht, Respondent M, omschrijft het verschil in ervaren werkdruk zoals zij denkt dat parttimers dat ervaren:

'Ik heb niet het idee dat ik het door die leerteams veel zwaarder heb gekregen. Hoewel ik me wel echt kan voorstellen dat mensen die maar één of twee dagen werken dat wel hebben. Zij werken bijvoorbeeld maar één dag en dan moet je toch volledig meedraaien in de leerteams.'

Deze ervaringen illustreren hoe de invulling van leerteams werkdruk kan verhogen, door onduidelijke kaders en richtlijnen en door parttimers die op vrije dagen naar school moeten komen. Als de resultaten die uit de leerteams komen praktisch zijn, merken leerkrachten wel op dat het helpend is voor hun lespraktijken.

4.2 Onderzoeksresultaten

De onderzoeksresultaten worden beschreven aan de hand van de in het Theoretisch Kader geïntroduceerde thema's:

1. Gespreid Leiderschap
2. Hiërarchisch Leiderschap
3. Autonom-Ondersteunend Leiderschap
4. Ervaren werkdruk
5. Autonomie
6. Motivatie

Deze thema's zijn met elkaar verweven en beïnvloeden elkaar wederzijds. Daarom zal in de analyse de nadruk liggen op het onderlinge verband tussen de begrippen.

4.2.1 Gespreid leiderschap en ervaren werkdruk

Gespreid leiderschap kan zowel leiden tot een toename als een afname van de ervaren werkdruk onder leerkrachten. Invoering van gespreid leiderschap brengt extra verantwoordelijkheden met zich mee, zoals het deelnemen aan leerteams en het oppakken van leiderschapstaken. Dit vraagt om meer planning, wat de werkdruk kan verhogen, vooral voor parttime leerkrachten die hun werktijd strikt moeten beheren. Zoals Respondent F aangeeft:

'Vanuit school wordt best wat geëist als het gaat over aanwezigheid in de leerteams. Terwijl ik denk van: Luister, het is niet mijn werkdag.'

Veel leerkrachten hebben verder moeite met afbakening van het werk. In het onderwijs ben je nooit klaar, zo wordt meermaals gesteld: Je kan altijd blijven verbeteren. Eén leerkracht benoemt dat de ervaren werkdruk vooral zit in het voorbereiden van de lessen van de volgende dagen en geplande (ouder)gesprekken. Een andere leerkracht benoemt het belang van orde in de klas voor de ervaren werkdruk:

'Weet je wat het ding is? De werkdruk is hartstikke groot als je voor de klas moet staan en je hebt geen orde. Dan heb je geen leven. Ik denk dat dat de cruciale factor is (...). Werk gewoon keihard met die kinderen en dan valt de werkdruk gerust mee.'

(Uit: Interview met Respondent X)

Vanuit de formele leidinggevenden van de school wordt geprobeerd de werkdruk te verminderen door minder te documenteren. Deze verminderde documentatie zou ook in de leerteams de effectiviteit van gespreid leiderschap moeten bevorderen. Tegelijkertijd ervaren leerkrachten dat gespreid leiderschap wel extra documentatie vereist, omdat de implementatie van beleid niet wordt begrepen door andere leerteams. Daarnaast moet er meer nagedacht

worden over het beleid, wat extra denkwerk vereist. Een leerkracht benoemt het volgende over denkwerk:

'Het is wel een extra werkdruk: Je moet constant denken: Wat heb ik nodig? Wat ga ik de volgende keer doen? En dat is wel lastig.'

(Uit: Interview met Respondent K)

Tegelijkertijd kan gespreid leiderschap de werkdruk verlichten door verantwoordelijkheden te spreiden en samenwerking te bevorderen. Dit gebeurt doordat taken en beslissingen gedeeld worden binnen de teams, waardoor individuele leerkrachten minder het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan. Bovendien kan het gedeelde eigenaarschap en de steun van collega's de algehele werkdruk verlichten. Respondent L beschrijft dat als volgt:

'Het primaire proces in de klas is onze core business. Dat wat een IB'er hier doet, dat wat een administratief medewerker hier doet is ondersteunend aan het primaire proces. En dus zie ik het als mijn taak om te faciliteren, om te stimuleren, om voorwaarden te scheppen zodat zij, de mensen die het werk moeten doen, dat ook optimaal kunnen doen en hun werkdruk verlaagd wordt.'

4.2.2 Autonomie en Motivatie

Leerkrachten ervaren binnen de leerteams, dus binnen de invulling van gespreid leiderschap op school, autonomie. Dit leidt tot een hogere intrinsieke motivatie. Gespreid leiderschap geeft leerkrachten meer vrijheid om hun eigen doelen, methoden en strategieën te kiezen die passen bij hun waarden en lesgeefstijl. Deze autonomie zorgt ervoor dat leerkrachten meer controle en zeggenschap hebben over hun werk, wat hun gevoel van eigenaarschap en verantwoordelijkheid versterkt. Zoals Respondent K, een leerkracht die in de klusklas werkt (een klas voor leerlingen die liever met hun handen werken) opmerkt:

'In principe heb ik een halve dag per week voor de klusklas. De directeur vond het geen enkel probleem en gaf me alle ruimte. De invulling kies ik zelf.'

Volgens de Self Determination Theory van Ryan & Deci (2000) verhoogt autonomie de intrinsieke motivatie omdat mensen door autonomie gemotiveerd zijn om zelf hun keuzes te maken en invloed te hebben op hun werkomgeving. In het onderzoek geven leerkrachten aan

dat ze gemotiveerder zijn wanneer ze taken kunnen uitvoeren die aansluiten bij hun persoonlijke interesses en talenten, ondanks de mogelijke toename in werkdruk. Respondent L zegt hierover:

'Ik denk dat je werk op deze manier leuker wordt omdat je meer professionele ruimte krijgt en ook meer ruimte voor creativiteit en eigen inbreng, maar het wordt er niet per se minder druk op.'

Leerkrachten onderschrijven dit punt. Eén leerkracht benoemt dat de leerteams meer werkdruk hebben opgeleverd, maar omdat het aansluit bij wat zij leuk vindt om te doen, levert het meer motivatie op. Leerkrachten ervaren een duidelijk verschil met de vroegere, meer hiërarchisch ingerichte, structuur:

'Kijk, vroeger was het natuurlijk heel veel top-down. De directeur bepaalt het. Jullie gaan het allemaal doen. Lukt het of niet? Boeiend. Tegenwoordig is dat wel veranderd op school. Je hebt wel meer werkdruk maar dat is niet zo erg omdat ik mag doen wat ik leuk vind om te doen. Dat doet veel met mijn motivatie om dingen op te pakken zoals die cultuurcoördinatorsrol.'

(Uit: Interview met Respondent K)

Ook andere leerkrachten benoemen dat de leerteams extra werk opleveren, maar dat dat niet erg is omdat zij meer motivatie ervaren. Dankzij de leerteams kunnen zij meer doen wat zij leuk vinden. Respondent M zegt hierover:

'Die leerteams geven wel extra werk, maar ik vind het ook interessant. Dus dat maakt wel uit denk ik. Kijk, het komt er wel allemaal bij, dat is wel echt zo.'

Eerder is al beschreven hoe het bij gespreid leiderschap van belang is dat de uitkomsten in de leerteams praktisch zijn voor de leerkrachten. Dat is niet alleen belangrijk voor de wil om iets te doen met gespreid leiderschap, maar ook voor de motivatie van leerkrachten om niet te verdrinken in het werk. Respondent E benadrukt het belang van concrete taken en het niet-verdrinken:

'Ik kan me voorstellen dat wij bij het leerteam Begrijpend Lezen, als we concreet worden, gewoon heel concreet zovan: Ga dit eens doen; dat dat bij de leerkrachten een bepaalde

motivatie geeft om het uit te voeren. Dat ze niet in het diepe zwemmen, dat ze wat hebben waarbij ze denken: Hier kan ik wat mee.'

Ook een andere leerkracht benoemt dat het belangrijk is dat de uitkomsten van de leerteams praktisch zijn:

'Op een gegeven moment heb ik een webinar gevogld over Begrijpend Lezen.' En toen ging het lampje aan, en vind ik het opeens leuk. Ik snapte wat je er mee kan doen, hoe ik ermee kan werken. Dan wordt het wat meer praktisch.'

(Uit: Interview met Respondent Y)

4.2.3 Gespreid leiderschap en top-down aspecten

Hoewel gespreid leiderschap in theorie gericht is op het delen van verantwoordelijkheid en het bevorderen van samenwerking, kan het in de praktijk soms aanvoelen als een hiërarchisch model. Dit gebeurt wanneer beslissingen binnen leerteams top-down worden opgelegd aan andere leerkrachten of leerteams, wat weerstand kan veroorzaken.

Respondent A beschrijft een situatie waarin besluiten zonder voldoende overleg werden genomen:

'Twee collega's zouden iets uitzoeken. Die hebben daar een besluit in genomen. De rest in ons leerteam had toen iets van: Ja, maar hallo. Dat kunnen jullie niet met z'n tweeën besluiten. Je merkt dat je soms besluiten neemt en veranderingen doorvoert wat best eng aan kan voelen. Dat moet dan goed geïntroduceerd worden bij leerkrachten.'

Deze ervaring illustreert hoe gespreid leiderschap soms kan omslaan in een hiërarchische benadering, vooral wanneer communicatie en betrokkenheid ontbreken. Leerkrachten kunnen het gevoel krijgen dat ze weinig invloed hebben op beslissingen die hen aangaan, wat afbreuk doet aan het principe van gedeelde verantwoordelijkheid.

Daarnaast wordt het top-down aspect ook extern ervaren, waarbij leerkrachten besluiten opleggen aan leerkrachten buiten hun team. Respondent M zegt hierover:

'Soms worden er dingen gedropt vanuit een ander leerteam. Ik ben helemaal geen type die iets op zich gelegd krijgt en het dan maar moet gaan doen omdat een leerteam dat bedacht

heeft. Toen dat pas gebeurde zei ik: Daar hebben we het helemaal niet met elkaar over gehad? Het werd gewoon aan mij gegeven. Het is moeilijk om dat aan te geven, omdat het leerkrachten zijn die naast je en niet boven je staan.'

Deze voorbeelden tonen aan dat de implementatie van gespreid leiderschap zorgvuldig moet worden gemonitord om te voorkomen dat het voelt als een hiërarchisch systeem. Duidelijke communicatie is een voorwaarde om de voordelen van gespreid leiderschap te realiseren.

4.2.4 Relatie tussen gespreid en hiërarchisch leiderschap

Gespreid en hiërarchisch leiderschap hebben overlappingen en tegenstrijdigheden in hun invloed op ervaren werkdruk, autonomie en motivatie van leerkrachten, zo blijkt uit de empirische data. In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de overeenkomsten en verschillen tussen de leiderschapsstijlen.

Binnen hiërarchisch leiderschap wordt besluitvorming vaak gecentraliseerd, wat kan botsen met de gespreide besluitvorming. Dit kan leiden tot frustratie bij leerkrachten die gewend zijn aan een hiërarchische structuur. Hiërarchisch leiderschap kan zorgen voor duidelijke kaders en structuren. Dit geeft de leerkrachten houvast. In situaties waar snelle beslissingen vereist zijn of complexe problemen een rol spelen zijn duidelijke richtlijnen vereist, zo geven de leerkrachten aan:

Wat vind jij van de verandering naar Gespreid Leiderschap?

'Daar moet ik echt aan wennen. Ik heb altijd even schakeltijd nodig als er iets verandert. Dan denk ik, dat ging toch goed? Het ging eigenlijk wel prima als je het van bovenaf uitgedacht krijgt en over je heen gerold krijgt. Als je weet wat je moet uitvoeren. Het is ook een stuk duidelijker.'

(Uit: Interview met Respondent Y).

In situaties die complex zijn, blijken leerkrachten graag terug te vallen op een hiërarchisch leider die duidelijk kadert en structuur geeft. Een respondent benoemt het volgende hierover:

Hoe werkt gespreid leiderschap in de groep die wat meer moeite heeft met leiderschapstaken oppakken, zoals je net benoemde?

'Die zijn nog, sommigen zijn een beetje aan het zoeken, dat merk je dan vooral op momenten dat het spannend wordt. Dan hebben ze opeens het heel veel behoefte aan iemand die even heel duidelijk gaat zeggen wat ze moeten gaan doen en dan krijg je ook kritiek van er is te weinig leiderschap op dit moment.'

(Uit: Interview met Respondent Q)

Gespreid Leiderschap kan de werkdruk verhogen door extra verantwoordelijkheden te geven aan leerkrachten, terwijl hiërarchisch leiderschap deze verantwoordelijkheden bij een kleiner aantal personen centraliseert. Dit kan leiden tot een lagere werkdruk voor de meerderheid.

Tegelijkertijd kan autonomie de impact van gespreid leiderschap op werkdruk verzachten.

Wanneer leerkrachten meer autonomie ervaren, voelen ze zich competent en zijn ze beter in staat om hun werkdruk te beheersen. De vrijheid om eigen keuzes te maken en methoden te ontwikkelen helpt hen om efficiënter en effectiever te werken, wat de werkdruk verlaagt.

Respondent M beschrijft deze toegenomen autonomie en afgenomen ervaren werkdruk als volgt:

'Ik ben iemand die buiten de lijntjes gaat. Ik hou van keihard werken met de klas, maar er moet ook ontspanning zijn. Dat doe ik weleens op een middag met de kinderen.'

Dus jij hebt de ruimte altijd wel genomen?

'Ja, ik heb het gevoel dat ik dat meer doe. Er was eens een collega die zei: Ik ben jaloers dat jij dit altijd doet. Ik wil het ook, maar ik durf niet zo goed. Nu worden we niet meer tegengehouden. Ik neem gewoon de vrijheid en ik hoor er eigenlijk niets meer van. De impact van het schoolontwikkelingstraject met Alex (de Onderwijsadviseur van het tweede schoolontwikkeltraject) is denk ik groot.'

Dus er is wat veranderd in de hoeveelheid ruimte die jij ervaart door de leerteams?

'Ja, ook gewoon door de gesprekken, de openheid en het reflecteren. Er is binnen de school meer ruimte voor ontspanning. Dat zorgt voor een lagere werkdruk bij mij.'

(Uit: Interview met Respondent M)

Autonomie binnen gespreid leiderschap kan bijdragen aan een hogere werktevredenheid en motivatie onder leerkrachten. De mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen en innovaties uit te proberen kan de werktevredenheid verhogen. Leerkrachten voelen zich gewaardeerd en gerespecteerd in hun professionele capaciteiten, wat leidt tot een hogere werktevredenheid. In het algemeen stimuleert autonomie intrinsieke motivatie doordat leerkrachten zich meer betrokken en verantwoordelijk voelen voor hun werk. Respondent L gaf de noodzaak van vergroting van verantwoordelijkheidsgevoel al aan:

'We moeten beginnen met de verantwoordelijkheid op het niveau van het team (...). Voelen leerkrachten zich eigenaar? Is schoolontwikkeling iets van het MT (...) of hebben we met elkaar thema's waar we met elkaar iets mee moeten?'

Dit vergrote verantwoordelijkheidsgevoel verhoogt niet alleen de tevredenheid van leerkrachten maar ook hun inzet en bereidheid om extra inspanningen te leveren, zelfs als dit betekent dat ze meer werkdruk ervaren. Respondent M zegt hierover:

'Die leerteams geven wel extra werk, maar ik vind het ook interessant. Dus dat maakt wel uit denk ik. Kijk, het komt er wel allemaal bij, dat is wel echt zo.'

Hoewel gespreid leiderschap in theorie positieve uitkomsten heeft, toont de data dat de praktijk weerbarstiger is. Niet elke leerkracht ervaart het bovenstaande. Leerkrachten benoemen ook dat het gebrek aan duidelijke kaders en controle soms leidt tot frustratie en inefficiëntie. Zoals Respondent Y aangeeft:

'Wat gaan we aanpakken? Hoe gaan we dat doen? Het is niet zo vast omlijnd. Van joh, jullie moeten dat en dat uitzoeken. Maar eerder: Ga maar iets doen met Begrijpend Lezen bij ons op school. Dat is voor mij veel te breed en te wazig.'

Daarnaast geven enkele leerkrachten aan dat het verschil tussen ervaren werkdruk voor parttime en fulltime leerkrachten groot is. Dit is al eerder aangegeven, maar het is van belang om het opnieuw in deze paragraaf te benoemen. Het is namelijk een evident verschil in hiërarchisch en gespreid leiderschap. Bij hiërarchisch leiderschap is het verschil in werkdruk tussen parttimers en fulltimers niet zo duidelijk zichtbaar als bij gespreid leiderschap, aldus de leerkrachten. Dit komt omdat bij deze vorm van gespreid leiderschap leerkrachten allemaal evenveel moeten bijdragen binnen de leerteams. Alle leerkrachten, parttime of fulltime,

moeten in een leerteam zitten. Bij hiërarchisch leiderschap gaf elke leerkracht gewoon les naar evenredigheid van zijn of haar fte, omdat de besluiten van bovenaf werden genomen en opgelegd. Respondent A benadrukt:

'Leerteams zijn een vast onderdeel van mijn werk geworden. Ik plan het gewoon in. Ik merk wel bij andere collega's in mijn leerteam dat het lastig is. Hoeveel momenten moeten we buiten de studiemiddag inplannen? Moet het buiten lestijd? Je hebt te maken met parttimers, we werken geen één dag allemaal tegelijk, dus er moet altijd iemand naar school komen. Of kunnen we ook besluiten nemen zonder dat iedereen erbij is?'

Een fulltimewerkende leerkracht omschrijft het als volgt:

'Ik heb niet het idee dat ik het door die leerteams veel zwaarder heb gekregen. Hoewel ik me wel echt kan voorstellen dat mensen die maar één of twee dagen werken dat wel hebben. Zij werken bijvoorbeeld maar één dag en dan moet je toch volledig meedraaien in de leerteams.'

(Uit: Interview met Respondent M)

De praktijk laat zien dat gespreid leiderschap en hiërarchisch leiderschap in balans goed kunnen werken. Daar waar de kaders uit het hiërarchisch leiderschap gecombineerd worden met de door gespreid leiderschap verkregen autonomie, kunnen leerteams werkdrukverlagend werken. Respondent L benoemt dit:

'Het is leuk als je mensen ruimte geeft, alleen ruimte en begrenzing horen bij elkaar, dus zorg ook dat ze wel een helder en duidelijk kader hebben en weten wat ze te doen staat.'

In het concept van Autonomoos-Ondersteunend leiderschap kunnen de voordelen van gespreid en hiërarchisch leiderschap samengenomen worden. Hierin blijft een hiërarchisch leider een belangrijke rol vervullen. Op de school begon de directeur de administratieve werkdruk aan te pakken door te luisteren naar zijn werknemers. Hij probeert te kijken naar wat de individuele werknemer nodig heeft:

Heb je een concreet voorbeeld van hoe je je werknemers ondersteunt?

'Om collega's goed te ondersteunen moet je weten wat ze nodig hebben. Dat betekent dat ik mij niet op moet sluiten hier in mijn kamer, omdat ik mensen moet spreken, omdat er heel veel in het informele circuit gebeurt. Het was heel erg wennen, want we hadden hier eerst best veel personeelsvergaderingen waarin dat gebeurde, maar ik probeer dat nu in de wandelgangen te doen. Waarbij ik kijk naar wat de behoeften van jou als individuele collega zijn. (...)

Zo hebben we een PCM-coach (Process Communication Model) in de arm genomen voor een collega en haar groep. Van mij als leidinggevende vraagt dat dat ik dat faciliteer als coach.'

(Uit: Interview met Respondent L)

In de praktijk blijken de leerkrachten het positief te waarderen dat de directeur hen ruimte geeft: leerkrachten ervaren het ook als ruimte. Ruimte betekent echter niet dat er geen kaders gesteld mogen worden. Dit is eerder omschreven, maar wordt door leerkrachten expliciet benoemd. Er is een ander verschil vanuit de analyse van de data in de ervaring van het gespreid leiderschap: Het verschil tussen lang- en kortwerkenden op school.

4.2.5 Lang- en kortwerkende leerkrachten en gespreid leiderschap

Uit de interviews blijkt dat er een verschil is in hoe lang- en kortwerkende leerkrachten gespreid leiderschap ervaren. Enerzijds is er een groep leerkrachten die enthousiast leiderschapstaken oppakken, maar er is ook een groep die moeite hebben met het oppakken van leiderschapstaken. Uit de interviews en doorvragen blijkt dat hier een onderscheid te maken valt tussen lang- en kortwerkende leerkrachten. Langwerkende leerkrachten verlangen soms terug naar de tijd van vroeger, zo benoemen ze: Vroeger lag de gerichtheid meer op lesgeven. Tegenwoordig komen er meer administratieve taken bij dan vroeger, zo vertelt een langwerkende leerkracht:

'Ik werk al 25 jaar als leerkracht.' (...)

Is er wat veranderd in de afgelopen 25 jaar?

'Ja, heel veel. Vroeger was het vooral lesgeven. Dat was de hoofdtak. Nu vind ik het bijna bijzaak. Er komt veel administratie bij kijken en dat is gewoon totaal niet mijn ding. Dat vind ik ook echt helemaal niet prettig.'

(Uit: Interview met Respondent Y)

Langwerkenden vinden het vaak moeilijker om zich aan te passen aan de veranderingen die gespreid leiderschap met zich meebrengt. Ze benoemen de behoefte aan duidelijke kaders en controle.

Langwerkende leerkrachten hebben meer behoefte aan controle:

'Een beetje controle van het werk in de leerteams zou niet verkeerd zijn. Controle in de zin van: Is dit afgehandeld? Heb je dit gedaan? En ik denk dat leerkrachten het zelf ook fijn zouden vinden als de directeur zo zou handelen.'

(Uit: Interview met Respondent E)

En een andere langwerkende leerkracht benoemt het belang van kaders:

'Die stok achter de deur, die kaders, zou wat mij betreft vanuit de directeur mogen komen, maar hij zegt: Pak je eigen verantwoordelijkheid, ik geef je de ruimte. Daarin schuren de directeur en ik weleens.'

Kortwerkende leerkrachten zijn juist vaker enthousiast zijn over de mogelijkheden en vrijheid die het biedt, waarbij ondersteuning vanuit de hiërarchisch leider ook een positieve rol speelt.

Respondent P, een kortwerkende leerkracht, vertelt:

'Iedereen denkt van oh ja een beetje die nieuweling die komt hier veranderingen aanbrengen. Maar ja als de directeur blijft herhalen en zeggen dat je ruimte mag nemen ja dan op een moment doe ik dat wel. Dan neem ik wel meer ruimte dan ik eerst deed en een volgende keer neem ik nog meer ruimte zonder naar de directeur te gaan. Dat vind ik ook heel fijn hier op school, dat je die ruimte kan en mag nemen.'

Ook eigenaarschap en de mogelijkheid tot initiatief nemen spelen een rol bij kortwerkende leerkrachten:

'Ik denk dat je je meer eigenaar voelt van het hele proces met de leerteams, zeg maar. Dus dat je niet meer een toeschouwer bent, maar dat je actief meedoet, meedenkt, initiatief toont. En dat daar ook naar geluisterd wordt als je initiatief toont. En dat er ook wat mee gedaan wordt.'

(Uit: Interview met Respondent A)

Deze verschillen in ervaring benadrukken de positieve effecten die gespreid leiderschap kan hebben, naast het bestaan van kaders en controle. Volgens langwerkenden leerkrachten zou deze controle vanuit de hiërarchisch leider mogen komen.

Samenvattend

Gespreid leiderschap en de relatie op ervaren werkdruk is complex. Autonomie, motivatie, hiërarchisch en autonoom-ondersteunend leiderschap spelen een rol op de verbinding tussen gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Gespreid leiderschap kan werkdruk zowel verhogen als verlagen, afhankelijk van hoe goed de kaders én de ondersteuning zijn. Gespreid leiderschap verhoogt de autonomie van leerkrachten, dit in tegenstelling tot enkel hiërarchisch leiderschap. Toegenomen autonomie leidt tot verhoogde motivatie, maar gespreid leiderschap vraagt ook om een balans tussen ruimte en sturing. Vooral langwerkenden leerkrachten ervaren bij enkel hiërarchisch leiderschap méér sturing dan bij deze vorm van gespreid leiderschap. In deze vorm van gespreid leiderschap missen ook parttimers sturing. Gespreid leiderschap vraagt daarom ondersteuning, om autonomie te bevorderen, maar ook kaders en controle vanuit een hiërarchisch leider.

Hoofdstuk 5. Conclusie en Discussie

5.1 Conclusie

De centrale onderzoeksvraag van deze studie was: Hoe beïnvloedt gespreid leiderschap binnen een school de ervaren werkdruk van de leerkrachten?

Uit de probleemstelling bleek dat leerkrachten in het primair onderwijs een hoge werkdruk ervaren. Deze werkdruk komt onder andere door administratieve taken, emotionele belasting en intensief contact met bijvoorbeeld ouders. Dit onderzoek onderzocht de invloed van gespreid leiderschap op deze, maar ook andere aspecten van ervaren werkdruk. Het doel was om inzicht te krijgen in de relatie tussen gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Om deze

relatie beter te begrijpen werden autonomie en motivatie als variabelen meegenomen. Hiërarchisch en autonoom-ondersteunend leiderschap werden meegenomen als concepten om gespreid leiderschap beter te begrijpen. Bij het empirische deel van het onderzoek is ook gekeken wat de invloed van hiërarchisch leiderschap is op ervaren werkdruk. Dit onderzoek beoogde, ten slotte, handvatten te bieden voor schoolleiders en beleidsmakers om gespreid leiderschap effectief in te zetten.

Gespreid leiderschap heeft een tweeledige impact op de door leerkrachten ervaren werkdruk. Enerzijds kan gespreid leiderschap tot een verhoogde ervaren werkdruk leiden door extra verantwoordelijkheden en denkwerk. Dit geldt vooral voor parttime leerkrachten die buiten hun reguliere werkdagen vergaderingen moeten bijwonen en taken voor het leerteam moeten uitvoeren. Anderzijds ervaren sommige leerkrachten juist minder werkdruk door de professionele ruimte die zij krijgen, ook vanuit de hiërarchisch leider. De ervaren werkdruk wordt verder beïnvloed door de orde in de klas en de praktische invullingen van gespreid leiderschap. Leerkrachten die minder werkdruk van gespreid leiderschap ervaren benoemen dat toegenomen autonomie leidt tot verhoogde motivatie, waardoor hun ervaren werkdruk afneemt. Dit heeft te maken met eigenaarschap, toegenomen verantwoordelijkheidsgevoel en de ruimte krijgen voor taken waar leerkrachten competent in zijn. Gespreid leiderschap dat aansluit bij talenten verhoogt motivatie. Uit de data bleek ook een verschil tussen lang- en kortwerkende leerkrachten. Kortwerkende leerkrachten bleken de ruimte die gespreid leiderschap brengt positiever te duiden dan langwerkende leerkrachten. Langwerkende leerkrachten ervaarden een behoefte aan meer controle en kaders, maar ook zij waardeerden de gegeven ruimte.

De ruimte die leerkrachten ervaren wordt door alle leerkrachten positief beschouwd. Leerkrachten voelen binnen deze gegeven ruimte vrijheid om eigen doelen, methoden en strategieën te kiezen. Dit verhoogt hun motivatie, ondanks een toename van werk door gespreid leiderschap. De mogelijkheid om creatief bezig te zijn draagt ook bij aan een hogere intrinsieke motivatie. Toegenomen autonomie compenseert de aanvankelijk verhoogde werkdruk, waardoor de ervaren werkdruk verminderd wordt.

Uit de analyse bleek dat gespreid leiderschap onduidelijkheden kan veroorzaken bij leerkrachten. Leerkrachten bleken behoefte te hebben aan kaders en controle. Tegelijkertijd gaven leerkrachten aan minder autonomie te ervaren als er sprake was van enkel hiërarchisch leiderschap. Het concept van autonoom-ondersteunend leiderschap, waarbij er plaats is voor een hiërarchisch leider, maar wel één die zijn of haar teamleden ondersteunt in het streven naar autonomie, bleek van belang bij het begrijpen van de relatie van gespreid leiderschap op

ervaren werkdruk. Wanneer gespreid leiderschap slecht gecoördineerd is en kaders ontbreken, kan het leiden tot verwarring, frustratie en een toename van de ervaren werkdruk.

5.2 Discussie

Reflectie op de gebruikte theorie

De gebruikte theorieën over gespreid leiderschap, autonomie en motivatie bleken nuttig voor dit onderzoek. Timperley's (2005) theorie over leerkrachten die liever lesgeven dan leiderschapstaken op zich nemen, blijkt voor sommige leerkrachten inderdaad te kloppen. Als leerkrachten leiderschapstaken mogen opnemen die aansluit bij hun eigen interesses, talenten en competenties, vinden leerkrachten het echter niet erg om leiderschapstaken op zich te nemen. De theorie van Oostlander et al. (2013) over autonoom-ondersteunende leiders is belangrijk gebleken in de schoolcontext: Een hiërarchische maar autonoom-ondersteunende leider die ruimte geeft maar ook kaders stelt en de eindverantwoordelijkheid houdt, blijkt belangrijk voor leerkrachten en hun ervaren werkdruk. In een hiërarchische schoolcultuur ervaren leerkrachten in eerste instantie minder werkdruk, omdat besluiten van bovenaf

worden opgelegd (top-down). Bij gespreid leiderschap, met veel ruimte voor de leerkrachten, ervaren leerkrachten wel veel ruimte, maar te weinig sturing, controle en kaders. Bij autonoom-ondersteunend leiderschap voelen leerkrachten zich gesteund door hun hiërarchisch leidinggevende en geeft de formeel leidinggevende kaders, naast de ruimte. Autonoom-ondersteunend leiderschap onderschrijft het belang van de rol van de hiërarchisch leidinggevende binnen het gespreide leiderschap.

De Self-Determination Theory van Deci & Ryan (2000) bleek in dit onderzoek te kloppen: Toegenomen autonomie leidt inderdaad tot toegenomen intrinsieke motivatie. De bevindingen van dit onderzoek bevestigen grotendeels de theoretische verwachtingen, maar brengen ook nieuwe inzichten.

Theoretische verrijking

Dit onderzoek heeft de bestaande theorieën verrijkt door specifieke inzichten te bieden in hoe gespreid leiderschap in de praktijk wordt ervaren binnen het primair onderwijs. Zoals in de wetenschappelijke relevantie gesteld, was er nog niet veel onderzoek verricht naar gespreid leiderschap en ervaren werkdruk. Een belangrijke toevoeging van dit onderzoek is dat de implementatie van gespreid leiderschap een verschillende uitwerking kan hebben op parttimers en fulltimers. Parttimers die niet volledig werken, maar wel volledig moeten meedraaien binnen gespreid leiderschap, blijken meer behoefte te hebben aan een evenredige werkverdeling en een duidelijke afbakening van taken.

Daarnaast heeft dit onderzoek bijgedragen aan het balanceren tussen ruimte geven en kaders stellen vanuit de hiërarchisch leider. Het blijkt dat gespreid leiderschap zonder hiërarchisch leider moeizaam gaat wegens het gebrek aan controle, kaders en richting. Autonoom-ondersteunend leiderschap kan gebruikt worden om de relatie tussen de hiërarchisch leider en het gespreid leiderschap beter te begrijpen, zoals in de paragraaf 'Reflectie op de gebruikte theorie' is uitgelegd.

Sterke punten van het onderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek was de uitgebreide methodologische aanpak. Door gebruik te maken van kwalitatieve interviews en observaties kon een diepgaand en gedetailleerd begrip worden verkregen van de ervaringen van leerkrachten. Door de diepte-interviews die niet volledig gestructureerd waren konden de vragen aangepast worden als dat nodig bleek. Zo bleek na het eerste interview dat gespreid leiderschap op deze school in de vorm van leerteams plaatsvond. De onderzoeker kon daarop doorvragen in de andere interviews. Ook het door veel respondenten benoemde verschil in ervaren werkdruk tussen parttimers en

fulltimers werd voor het eerst benoemd in het eerste interview. Deze ontwikkelingen in vraagstellingen zorgden uiteindelijk voor een rijke dataset en waardevolle inzichten in de ervaringen van leerkrachten. De focus op het primair onderwijs, een specifieke onderwijscontext, maakt de resultaten direct toepasbaar voor de rest van het primair onderwijs.

Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Een mogelijke bias in de respondentenkeuze is een beperking. Leerkrachten die bereid waren deel te nemen aan het onderzoek kunnen meer betrokken of gemotiveerd zijn geweest dan hun collega's, wat een positiever beeld van gespreid leiderschap kan hebben gegeven dan in werkelijkheid het geval is. Aan de andere kant hebben alle leerkrachten ook aangegeven wat de verbeterpunten in hun optiek voor gespreid leiderschap zijn. Verder zijn de bevindingen van het onderzoek kwalitatief, waardoor kwantitatieve ondersteuning ontbreekt.

De steekproefgrootte was beperkt, waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten ook beperkt is. Deze beperking van de steekproefgrootte heeft niet met het aantal respondenten te maken, omdat een kleine groep respondenten al geschikte informatie kan versterken om de onderzoeksvraag te beantwoorden (Saunders, 2012, p. 40). De beperking zit in het aantal onderzochte casussen. In dit onderzoek was er sprake van een single-case study. In een volgend onderzoek zou een multi-case study interessant zijn (bijvoorbeeld op meerdere scholen waar met leerteams wordt gewerkt, of juist een andere vorm van gespreid leiderschap) om te kijken wat daar de impact is van het gespreide leiderschap op de ervaren werkdruk. Als op een school bijvoorbeeld een andere vorm van gespreid leiderschap wordt gebruikt, zou onderzocht kunnen worden welke vorm in de praktijk welke invloed heeft op de ervaren werkdruk. Hierdoor kan een concreter advies gegeven worden voor scholen die met gespreid leiderschap willen werken.

Omdat er weinig studies zijn verricht naar gespreid leiderschap op ervaren werkdruk in het onderwijs, zou deze studie als startpunt kunnen gelden voor vervolgonderzoek. Op basis van deze studie kunnen enkele uitspraken worden gedaan over de impact van gespreid leiderschap op de ervaren werkdruk van leerkrachten: In eerste instantie verhoogt gespreid leiderschap de ervaren werkdruk, maar door autonomie en motivatie kan het niet worden ervaren als toegenomen werkdruk.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Toekomstig onderzoek zou kunnen profiteren van een grotere en meer diverse steekproef om de bevindingen te verifiëren en te generaliseren naar meer onderwijsinstellingen.

Longitudinaal onderzoek is nuttig om de lange termijneffecten van gespreid leiderschap op ervaren werkdruk te onderzoeken. Multiple-case onderzoeken zouden nuttig zijn om te kijken op welke manieren gespreid leiderschap vormgegeven kan worden op scholen. Hierbij kan ook gekeken worden naar wat de impact is van deze vormen op ervaren werkdruk. Zoals uit dit onderzoek blijkt blijft de hiërarchisch leider waardevol binnen de school. Het is waardevol om de rol van de schoolleider te onderzoeken, om te kijken hoe de hiërarchisch leider gespreid leiderschap kan faciliteren. Een vervolgvraag zou kunnen zijn: *'Hoe beïnvloedt de hiërarchisch leider binnen gespreid leiderschap de ervaren werkdruk van leerkrachten?'* Een onderzoek naar de ervaren werkdruk van de schoolleider (met als probleemstelling het landelijke tekort aan schoolleiders) zou de volgende vraag kunnen hebben: *'Hoe beïnvloedt gespreid leiderschap de ervaren werkdruk van schoolleiders?'*

Suggesties voor Praktische Implementatie

Na de verbinding tussen de empirische data met literatuurinzichten kunnen enkele aanbevelingen worden gegeven voor een praktische implementatie van gespreid leiderschap op scholen. Deze aanbevelingen hebben de vorm van aandachtspunten, waarbij de rollen van elke betrokkene worden meegenomen. Beleidsmakers kunnen de aanbevelingen gebruiken om scholen waar de ervaren werkdruk hoog is te adviseren om gespreid leiderschap te implementeren.

- Rol van leerkrachten: Leerkrachten kunnen een actieve rol krijgen in de leerteams. Leerkrachten participeren in besluitvorming, werken samen aan de ontwikkeling van onderwijsmethoden en schoolbrede thema's. Het is belangrijk dat leerkrachten vrijheid krijgen om creativiteit te gebruiken, maar tegelijkertijd duidelijk weten wat er van hen wordt verwacht. Dit kan bijdragen aan een gevoel van eigenaarschap en motivatie. Het is ook belangrijk om te kijken naar de verschillen tussen parttimers en fulltimers: Parttimers zouden bijvoorbeeld minder taken kunnen krijgen dan fulltimers, naar rato van hun urenplaatje.
- Rol van de schoolleider: De schoolleider kan een faciliterende rol krijgen binnen gespreid leiderschap. De schoolleider kan een balans aangeven tussen het geven van ruimte en het stellen van kaders. Hij of zij kan zorgen voor een eenduidige visie en richting, maar er moet tevens geluisterd worden naar de input en feedback van leerkrachten. De schoolleider zou kunnen functioneren als een coördinator van de leerteams, om te zorgen dat de communicatie eenduidig blijft.

- Rol van de teamleider: De teamleider kan functioneren als de schakel tussen de directeur en de leerkrachten. Teamleiders ondersteunen de directeur bij het coördineren van leerteams. Teamleiders zouden bijvoorbeeld werkoverleggen kunnen voorzitten en toezicht houden op de voortgang van taken binnen de leerteams. Teamleiders kunnen ook een rol spelen bij het ondersteunen van leerkrachten, het oplossen van eventuele problemen en het waarborgen van een evenwichtige werkverdeling binnen de leerteams.

Hoofdstuk 6. Literatuurlijst

Akerboom, M., Beukman, J. J., Van Osch, L., Prof. dr. Sandra Groeneveld, & Dr. Ben Kuipers (2021). Publiek leiderschap en werken volgens de bedoeling. In Leiden Leadership Centre [Book]. Leiden Leadership Centre, Universiteit Leiden.

<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/governance-and-global-affairs/bsk/leiden-leadership-centre/rapportage-publiek-leiderschap-en-werken-volgens-de-bedoeling.pdf>.

AOb (2017). Tijdsbesteding leraren po en vo. Utrecht: AOb.

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2009). Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556.

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. & Chen, J. (2023). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 00, 1–23. <https://doi.org/10.1002/berj.3944>.

- Bidee, J., Vantilborgh, T., Pepermans, R., Griep, Y. & Hofmans, J. (2016). Temporal dynamics of need satisfaction and need frustration. Two sides of the same coin?, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25:6, 900-913, DOI: [10.1080/1359432X.2016.1176021](https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1176021).
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*, 5th ed.. Oxford, United Kingdom: Oxford University.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(6), 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>.
- Chen, J., & Day, C. (2014). Tensions and dilemmas for Chinese teachers in responding to system wide change: New ideas, old models. In Q. Gu (Ed.), *The work and lives of teachers in China* (pp. 3–21). Routledge.
- Chen, J., Yin, H., & Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotion matters: Nature, antecedents, and effects. *Frontiers in Psychology*, 11, 605389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.605389>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Drewes, T., Slegers, P., & Verhoeven, W. (2019). Literatuurstudie gespreid leiderschap. In www.schoolleiderregisterpo.nl. BMC Yacht Group. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/rapporten/2019/07/03/rapportage-literatuurstudie-beroepsstandaard-gespreid-leiderschap/Rapportage+literatuurstudie+Beroepsstandaard+Gespreid+Leiderschap+2019.pdf>.
- Dyer, W. G., Wilkins, A. L. & Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt; better J. Gustafsson stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *The Academy of Management Review*, 16(3), 613.
- Gagné M., Deci E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. [Crossref ISI](#).
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

- Hairon S. & Goh, J.W.P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership* 43(5): 693–718.
- Harris, A., and Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammon, P., and Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8: 337-347
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C. Sammons, P. & Hopkins D. (2008): Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational And Psychological Measurement*, 69(6), 1013–1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Ilies, R., Aw, S. S. Y. & Pluut, H. (2015). Intra-individual models of employee well-being: What have we learned and where do we go from here? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 827–838. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1080241>
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher well-being? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, e103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G. & Ryland K. (2014) Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership* 42(5): 603–619.
- Kjeldsen, A. M., and J. Van der Voet. 2021. “Leading Change in a Complex Public Sector Environment.” In *Managing for Public Service Performance: How People and Values Make a Difference*, edited by P. Leisink, L. B. Andersen, G. A. Brewer, C. B. Jacobsen, E. Knies, and W. Vandenabeele, 199–217. Oxford: Oxford University Press.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006): Successful school leadership. What is it and how it influences pupil learning. Nottingham: NCSL, DfES (Research Report RR800).
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration and Leadership*, 41: 5-6.
- Lumby, J. (2019). Distributed Leadership and Bureaucracy. *Educational Management Administration and Leadership* 47 (1): 5–19. doi:10.1177/1741143217711190.
- Mariotto, F. L., Zanni, P. P., & Moraes, G. H. S. (2014). What is the use of a single-case study in management research? *Revista de Administração de Empresas*, 54, 358-369.
- Onderwijsraad (2021). *Tijd voor focus*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostlander, J., Güntert, S. T., van Schie, S., & Wehner, T. (2013). Leadership and volunteer motivation: A study using self-determination theory. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, pp. 1–21. doi: 10.1177/0899764013485158.
- Oplatka, I. (2017), “Principal workload: components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 55 No. 5, pp. 552-568, doi: 10.1108/JEA-06-2016-0071.
- Pearce, C.L., & Sims, H.P. (2002). Vertical versus shared leadership predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197.
- Reiter-Palmon, R., & Illies, J. J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The leadership quarterly*, 15(1), 55-77.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide*. Third edition. London: SAGE.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saunders, M. (2012). Choosing research participants. In G. S. Cassell, *Qualitative Organizational Research. Core methods and current challenges* (pp. 35-52). London: SAGE.
- Schmidt, E., & Groeneveld, S. (2019). Setting sail in a storm: leadership in times of cutbacks. *Public Management Review*, 23(1), 112–134. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1668472>.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518 – 524.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

Symon, G., & Cassell, C. (2012). *Qualitative organizational research. Core methods and current challenges*. London: SAGE.

Tian, M, Risku, M. & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership* 44(1): 146–164.

Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37: 395-420.

TNO (2020). NEA 2019 Tabellen. Specifiek voor de sector Primair Onderwijs. Den Haag: TNO.

Van der Hoek, M., & Kuipers, B. S. (2022). Who are leading? A survey of the role of organizational context in explaining leadership behaviour of managers and non-managerial employees in public organizations. *Public Management Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2160005>.

Van der Hoek, M. (2024). Joining in With Leadership? A Survey of Leadership Behaviour and Identity of Non-Managerial Employees in Public Organizations. *Review Of Public Personnel Administration*. <https://doi.org/10.1177/0734371x241227427>.

Van der Voet, J., S. Groeneveld, and B. Kuipers. (2014). “Talking the Talk or Walking the Walk? The Leadership of Planned and Emergent Change in a Public Organization.” *Journal of Change Management* 14 (2): 171–191. doi:10.1080/14697017.2013.805160.

Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 357–371. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00020>.

Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School en Begeleiding: Personeel en Organisatie*, 25. https://josephkessels.com/sites/default/files/2019-03/verbiest_2010_op_weg_naar_nieuw_onderwijskundig_leiderschap_0.pdf.

Voion (2023). Anders organiseren in het voortgezet onderwijs. Inventarisatie van de verschillende vormen van anders organiseren en de gevolgen ervan voor onderwijsmedewerkers. Den Haag: Voion.

Welsh Government. (2018). School census results 2018. <https://www.gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2018-12/180725-school-census-results-2018-en.pdf>.

Yeo, A., Legard, R., Keegan, J., Ward, K., McNaughton Nicholls, C., & Lewis, J. (2014). In-depth interviews. In J. L. J. Ritchie, *Qualitative research practice. A guide for social science students & researchers* (pp. 177-210). Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.

Hoofdstuk 7. Bijlagen

7.1 Bijlage I Topiclijst

Algemeen

Wat is uw rol binnen de school en welke ervaring hebt u in het onderwijs?

Concept Leiderschap

Kunt u omschrijven hoe het leiderschap op uw school nu wordt uitgevoerd?

Heeft u daar een rol in? Wat doet u dan? Wie zijn daar nog meer bij betrokken? Hoe werkt dat dan?

Wat is de rol van de schoolleider op dit moment?

Concept Werkdruk

Hoe ervaart u de werkdruk op school?

Zijn de werkzaamheden veranderd sinds de invoering van Gespreid Leiderschap op uw school? Kreeg u bijvoorbeeld andere taken, of werden er andere dingen anders?

Wat deed deze verandering van taken met uw werkdruk? – Wat was daar zwaar/moeilijk/motiverend (en wat er verder beschreven wordt door de respondent) aan?

Concept Motivatie/Autonomie

Is er iets veranderd in hoeveel ruimte u in uw werk ervaart sinds gespreid leiderschap op school werd geïntroduceerd? Hoe dan?

Wat vindt u van deze nieuwe manier van werken? Wat vindt u daar

leuk/motiverend/moeilijk/belastend (en wat er verder beschreven wordt door de respondent) aan? En waarom?

Eventuele Probes (Doorvraagvragen)

1. Hoe worden besluiten genomen op school? Hoe dan?

2. Kunt u dit toelichten?
3. Heeft u daar een voorbeeld van?
4. Hebt u vrijheid om zelf keuzes te maken voor bijv. een lesmethode binnen de school?
Hoe dan?
5. Hoe ervaart u de samenwerking met andere collega's die bijvoorbeeld een leidinggevende rol op hun expertise hebben gekregen?
6. Hoe wordt er feedback gegeven op elkaars functioneren binnen de school?
7. Hoe wordt er op school gewerkt aan het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden?

7.2 Bijlage II Operationalisatieschema

Abstract Concept	Dimensies	Variabelen	Indicatoren
Gespreid Leiderschap Hairon & Goh (2015)	1. Empowerment (vanuit de formele leider)	1.1 Delegeren van Operationele Beslissingen	Een leerkracht is verantwoordelijk gemaakt voor het coördineren van (bijvoorbeeld buitenschoolse) activiteiten, zoals schoolreisjes of een leerkracht zit de vergadering voor i.p.v. de schoolleider.
		1.2 Informeel leiderschap	Leerkrachten worden vanuit de schoolleider aangemoedigd om initiatief te nemen en werkgroepen op te zetten (bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van nieuwe lesmethoden). Leerkrachten kunnen daarnaast agendapunten aandragen voor elke (bouw)vergadering en zijn verantwoordelijk voor dit punt.
		1.3 Creëren van kansen voor initiatiefname	Leerkrachten initiëren en implementeren zelfstandig schoolverbeteringsinitiatieven (bijvoorbeeld het opzetten van een

			recycleprogramma of een groen schoolplein) en worden daarin aangemoedigd door de schoolleider.
		1.4 Aanmoedigen van medewerkers (empoweren geoperationaliseerd naar Yukl (2012) in Akerboom et al., (2021), p. 84.	Leerkrachten nemen autonoom beslissingen over klassenmanagement (bijvoorbeeld het indelen van welke leerkracht geeft welke groep les of het selecteren van leermaterialen)
		1.5 Inspanningen leveren om de voordelen van gedeelde besluitvorming te tonen	Het team of de schoolleider organiseert (bijvoorbeeld om de twee weken) vergaderingen waarin gezamenlijke besluiten worden genomen over onderwijskwesties die iedereen raken, zoals curriculumherzieningen of personeelswerving.
		1.6 Het benutten van talenten van leerkrachten	Leerkrachten met specifieke vaardigheden zijn de leider op hun gebied, zoals een Vakspecialist muziek.
	2. Interactie in besluitvorming	2.1 Coördinatie om afstemming te verzekeren binnen de leerteams	De leerkrachten zorgen zelf ervoor dat de beslissingen die worden genomen consistent zijn en elkaar aanvullen. Dit gebeurt binnen het OT.

		2.2 Competenties van medewerkers (Verbiest, 2010)	De leerkrachten nemen zelf beslissingen bij het betrekken van leerkrachten bij besluitvormingsprocessen op basis van hun expertise of ervaring op dat gebied.
		2.3 Het meenemen van relevante standpunten	De leerkrachten zorgen ervoor dat relevante belanghebbenden, waaronder leerkrachten, ouders, kinderen en de schoolleider, worden meegenomen bij besluiten, door het te benoemen in de vergaderingen.
	3. Leiderschapontwikkeling	3.1 Teambuilding	Leerkrachten nemen deel aan teambuildingactiviteiten zodat samenwerking versterkt kan worden, die bijvoorbeeld door externe partners (onderwijsadviseurs) gegeven worden.
		3.2 Feedback	Leerkrachten geven elkaar regelmatig feedback, waarbij de boodschap helder wordt overgebracht en ontvangen.

		3.3. Leiderschapontwikkeling (Autonoom-Ondersteunend leiderschap)	Leerkrachten krijgen óf verzorgen professionele ontwikkelingsmogelijkheden, zoals workshops en trainingen, (gericht op het versterken van leiderschapsvaardigheden)
Werkdruk	1.Administratieve werkbelasting	1.1 Lesvoorbereidingstijd per week (Gemiddeld 7 uur per week (AOb, 2017, p. 22))	Leerkrachten besteden gemiddeld meer dan 7 uur per week aan lesvoorbereiding om aan de eisen van het lesprogramma te voldoen en ervaren dit als belastend.
		1.2 Lesvoorbereidingstijd buiten de arbeidsuren (Skaalvik & Skaalvik, 2009)	Leerkrachten besteden geen vrije tijd (weekenden, avonden) aan het voorbereiden van de lessen.
		1.3 Flexibiliteit in lesvoorbereiding	Leerkrachten ervaren voldoende tijd en ruimte om hun lesvoorbereiding aan te passen aan individuele leerbehoeften en leerstijlen, zoals bijvoorbeeld in de klusklas.
		1.4 Ondersteuning	Leerkrachten ervaren ondersteuning van collega's zoals Onderwijsassistenten of stagiaires bij lesgevend taken.
		1.5 Administratieve taken	Leerkrachten ervaren de administratieve taken, zoals klassenplannen, individuele

			handelingsplannen en cijfers invoeren, niet als belemmerend voor de lesvoorbereiding
	2.Lesgevende werkbelasting	2.1 Te geven lessen (Gemiddeld 18 uur per week (AOB, 2017, p. 22))	Leerkrachten ervaren de te geven lessen niet als belemmerend voor de werkdruk
		2.2 Klasmanagement	Leerkrachten ervaren weinig werkdruk als gevolg van gedragsproblemen of disciplinekwesaties in de klas. Orde kenmerkt het klassenklimaat.
		2.3 Contacten met stakeholders (Skaalvik & Skaalvik, 2009)	Leerkrachten ervaren weinig werkdruk als het gaat over het contact met betrokkenen, zoals ouders, kinderen, stichtingen als Veilig Thuis etc. Of leerkrachten ervaren juist meer motivatie door deze contacten.
	Professionalisering	3.1 Professionele ontwikkeling (Jerrim & Sims, 2021; Bellibas, 2023)	Leerkrachten ervaren weinig of veel stress door de aandacht die gegeven wordt aan hun professionele ontwikkeling (waarin ze dus, soms buiten schooltijd, zich bezighouden met hun eigen ontwikkeling).

		3.2 Denkwerk	Leerkrachten ervaren weinig of veel stress door het denkwerk dat gespreid leiderschap oplevert.
Autonomie Gagné & Deci (2005)		1.1 Keuzevrijheid in lesgeven	Leerkrachten hebben de vrijheid om lesmethoden, materialen en evaluatiecriteria te kiezen die overeenkomen met hun persoonlijke overtuigingen over lesgeven (Skaalvik & Skaalvik, 2009, p. 520), bijvoorbeeld in de klusklas of leerteams.
		1.2 Eigenaarschap over leerproces	Leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor hun eigen leer- en ontwikkelproces.
Motivatie	1. Intrinsieke motivatie	2.1 Immateriële beloningen	Leerkrachten worden beloond met immateriële beloningen, zoals uitgesproken waardering, als erkenning voor het helpen van een leerling met problemen
		2.2 Professionele ruimte	Leerkrachten ervaren meer motivatie door de ruimte die zij krijgen als professional.
		2.3 Creativiteit	Leerkrachten ervaren meer motivatie door hun eigen creativiteit in te zetten om problemen op te lossen.

			Hun creativiteit sluit aan bij hun talenten.
	2.Extrinsieke motivatie	2.4 Waardering voor prestaties	Leerkrachten ontvangen, op welke manier dan ook, regelmatig erkenning en positieve feedback voor hun professionele prestaties voor school (hogere scores)
Oostlander et al. (2013)	Autonoom-ondersteunend leiderschap	3.1 Begrip	De schoolleider toont begrip voor standpunten en ideeën van leerkrachten en gebruikt deze ideeën geregeld in veranderingen
		3.2 Kaders	De schoolleider kadert verantwoordelijkheden en taken van leerkrachten wel of niet af.

7.3 Bijlage III Mail Respondenten

Beste N.N.,

Mijn naam is Elbert van Grol. Ik werk binnen Driestar Educatief (Gouda) als Trainee op de afdeling Leiderschap & Coaching binnen Onderwijsadvies. Hiervoor heb ik de PABO gedaan en geschiedenis gestudeerd. Op dit moment volg ik een masteropleiding aan de Universiteit Leiden. In het kader van mijn afstuderen ben ik bezig met een onderzoek. Het onderzoek richt

zich op de invloed van gespreid leiderschap (het spreiden van taken en verantwoordelijkheden binnen de school) op de door leerkrachten ervaren werkdruk. Hiermee wil ik inzicht krijgen om te kijken of gespreid leiderschap mogelijk werkdrukverlagend werkt, of dat er misschien iets anders nodig is om gespreid leiderschap in te zetten op scholen.

Voor dit onderzoek zoek ik één school die bekend is met het concept van gespreid leiderschap en daar ook mee werkt op school. Op deze school wil ik graag interviews houden met zoveel mogelijk leerkrachten, bouwcoördinatoren en de schoolleider, indien mogelijk.

Wat vraag ik van u?

Ik benader u omdat ik u of een leerkracht van uw school eerder heb ontmoet. Ik denk dat u mij kunt helpen aan relevante data, en daarom zou ik graag weten of u en anderen op uw school bereid zijn om deel te nemen aan een interview. Deelname is uiteraard vrijwillig. Het gesprek duurt ongeveer 45 minuten. Alle informatie wordt vertrouwelijk behandeld en u bepaalt wat u wel niet deelt in het gesprek. De verzamelde gegevens zullen geanonimiseerd worden verwerkt in mijn eindrapport. Graag zou ik een aantal dagen op school langskomen voor de interviews.

Wat levert het voor u op?

Werkdruk is voor ons onderwijzers een niet-onbekend probleem, en volgens onderzoek neemt de werkdruk op basisscholen alleen maar toe. U kunt uw mening geven over werkdruk en hoe dit verminderd kan worden. De conclusies van dit onderzoek leveren verder inzicht op voor beleidsmakers, schoolleiders en leerkrachten van nu en in de toekomst. U levert dus een bijdrage aan goed (school)leiderschap en goed leraarschap, met als doel om de aandacht te richten op het opvoeden van kinderen én het vasthouden van u binnen het onderwijs.

En nu?

Wat betreft de planning van de interviews ben ik flexibel. Ik geef de voorkeur aan de werken van 15-04 of 22-04 en elk tijdstip is mogelijk (ook 's avonds indien gewenst).

Als u geïnteresseerd bent, vraag ik u om een mail te sturen naar A.C.vangrol@driestar-educatief.nl om praktische zaken door te kunnen spreken. U kunt mij ook bellen, op 06-83192345.

Uit de reacties van de mensen die bereid zijn om mee te werken, selecteer ik één school op basis van de bovengenoemde punten. Als er vooraf vragen over het onderzoek zijn, hoor ik het graag.

Met vriendelijke groet,

Elbert van Grol

7.4 Bijlage IV Overzicht respondenten

De huidige bijlage is om privacyredenen geanonimiseerd

Functie	Onderwijservaring	Werkzaam op school	Letter in tekst
Leerkracht	6 jaar	2018-2024 (gaat weg)	F
Intern Begeleider (IB'er); Teamleider	Weinig-geen binnen Onderwijs	Onbekend	Q
Directeur	8 jaar, eerst als leerkracht toen als directeur	2016-2020 (leerkracht) 2020-heden (directeur)	L
Onderwijsassistente	3 jaar	2022-heden	P
Leerkracht	22 jaar	2002-2007, 2023-heden	X
Leerkracht	33 jaar	(Waarschijnlijk 28 jaar op deze school).	E
Leerkracht	29 jaar	1995-heden	K
Leerkracht	25 jaar	1999-heden	Y
Leerkracht	34 jaar	2000-2001 (Leerkracht) 2013-heden (Leerkracht)	M
Onderwijsassistente	4 jaar	2020-heden	A