Universiteit Utrecht

Faculteit Recht, Economie,
Bestuur en Organisatie
Department Bestuurs- en
Organisatiewetenschap (USBO)

Gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs, en de factoren die de doorwerking bevorderen en belemmeren.

Naam:	Gülşah Rona
Studentnummer:	6654827
Master:	Strategisch Human Resource Management
Eerste beoordelaar:	Prof. dr. Eva Knies
Tweede beoordelaar:	Julia Penning de Vries, MSc
Opdrachtgever:	VO-raad
Begeleider opdrachtgever:	Jonah Opsteen
Datum:	15-08-2020

Voorwoord

Na de afronding van mijn bachelor, Human Resource Management, aan de Hogeschool Utrecht voelde ik mij nog niet helemaal klaar voor een *grote-mensen-baan*. Voor mijn gevoel was ik nog niet uitgeleerd en de collegezalen voelde nog steeds als 'thuis'. Ik zocht de verdieping in het vakgebied en wilde op strategisch gebied mijn vaardigheden ontwikkelen. De master Strategisch Human Resource Management was een uitgelezen kans hiervoor. In september 2019 begon ik dan ook aan een prachtig jaar waar ik veel heb mogen leren.

Nu bijna 11 maanden later ligt mijn masterthesis voor u over gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs. Het eindresultaat waarmee ik de master afrond. De afgelopen zes maanden stonden vooral in het teken van lezen, schrijven, herschrijven, analyseren en doorzetten. Dit eindresultaat was echter niet mogelijk geweest zonder de bijdrage van enkele personen, en ik zou graag van de gelegenheid gebruikmaken om enkelen in het bijzonder te bedanken.

Graag wil ik mijn begeleider Eva Knies in het bijzonder hartelijk bedanken. Eva, zonder jouw kritische vragen en feedback gedurende het onderzoeksproces was deze masterthesis nooit geworden zoals die nu is. De gesprekken waarin we uitvoerig het onderzoek bespraken, heb ik zeer leerzaam en plezierig ervaren. Ook wil ik Julia Penning de Vries bedanken voor haar feedback op het onderzoeksvoorstel.

Uiteraard wil ik mijn opdrachtgever 'VO-raad' bedanken voor de mogelijkheid om een onderzoek te doen. In het bijzonder wil ik Jonah Opsteen bedanken voor haar begeleiding gedurende het onderzoeksproces. Jonah, ik kon mij geen betere opdrachtgever wensen. Jouw ondersteuning en feedback gedurende het onderzoeksproces heeft mijn thesis naar een hoger niveau getild. Jij was daar altijd om mij te helpen wanneer ik door de bomen het bos niet meer zag. Bedankt voor je tijd, energie en betrokkenheid. Tevens wil ik Jasper Aalbers bedanken voor zijn ondersteuning gedurende de stageperiode bij de VO-raad.

De respondenten wil ik in het bijzonder bedanken. Bedankt voor jullie tijd en interesse in het onderzoek tijdens de coronacrisis in het onderwijsland. Ondanks de drukte rondom de implementatie van coronamaatregelen in het onderwijs, hebben jullie tijd vrij gemaakt voor een interview.

Tot slot wil ik een aantal mensen uit mijn persoonlijke omgeving bedanken voor alle steun die ik heb gekregen. Mijn lieve moeder voor haar motiverende woorden tijdens het onderzoeksproces. Mijn familie voor hun betrokkenheid. Fabien, Kirsten, Henriette, Burcu en Irem voor het meedenken gedurende het schrijfproces. Allemaal hartelijk bedankt.

Dit voorwoord geschreven te hebben, realiseer ik dat er een einde is gekomen aan mijn studententijd. Met een masterdiploma op zak voel ik me helemaal klaar voor een *grote-mensen-baan*.

Rest mij nog u veel leesplezier toe te wensen!

Gulsah Rona
Utrecht, 15 augustus 2020

Managementsamenvatting

Het onderwijsland is in beweging en professionals zoeken steeds vaker naar manieren om het onderwijs te vernieuwen en ontwikkelen, zoals dat ook wordt beoogd in het geactualiseerde Sectorakkoord (2018, p.5). In het Sectorakkoord staan een aantal ambities centraal voor het realiseren van toekomstbestendig onderwijs. Een onderdeel van het Sectorakkoord is een afspraak ter versterking van het strategisch personeelsbeleid in de sector, die zich richt op de ambitie van het koppelen van onderwijsontwikkeling. Een relevant thema wat hierbij aanhaakt is gespreid leiderschap die stelt dat formele leiderschapsrollen niet per se in de lijn belegd zijn, maar dat eenieder mag leiden op basis van kennis en affiniteit gerelateerd aan het onderwerp. Op deze manier beogen professionals samen te werken aan onderwijs. Omdat professionals van verschillende geledingen samenwerken bij gespreid leiderschap is het van belang dat gespreid leiderschap effectief geïmplementeerd wordt. Voor een effectieve implementatie is het van belang dat er een doorwerking plaatsvindt tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Uit onderzoek blijkt dat er in mindere mate een doorwerking van human resource management (hrm) plaatsvindt en dat er een kloof is tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm (Makhecha, Srinivasan, Prabhu & Mukherji, 2016). Deze kloven werden ook bij gespreid leiderschap verwacht, omdat gespreid leiderschap een onderdeel is van hrm. De doelstelling van dit onderzoek was dan ook om inzichtelijk maken in hoeverre er een doorwerking is tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs. En welke factoren deze doorwerking dan bevorderen en belemmeren. Hiervoor is de volgende hoofdvraag geformuleerd: *In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs, en welke factoren bevorderen en belemmeren deze doorwerking?*

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat er een BI-kloof is tussen beoogd en geïmplementeerd, en IP-kloof is tussen geïmplementeerd en gepercipieerd hrm, waardoor er in mindere mate een doorwerking van hrm plaatsvindt (Makhecha et al., 2016). Vervolgens is onderzocht welke factoren een invloed hebben op de kloven en uiteindelijk de doorwerking. De AMO-factoren uit het AMO-model bleken invloed te hebben op de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd hrm (Knies, 2012; Makhecha et al., 2016). En de factoren die centraal staan in de social information processing theory bleken invloed te hebben op de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid hrm (Wright & Nishii, 2006). De AMO-factoren en de social information processing theory zijn uiteindelijk als kapstok gebruikt voor de factoren die uit het empirisch onderzoek naar voren zijn gekomen. Tot slot zijn er enkele verwachtingen geformuleerd en een conceptueel model ontworpen.

Dit kwalitatieve onderzoek met semigestructureerde interviews is uitgevoerd bij vier verschillende scholen onder 20 respondenten. Op ieder school is één schoolleider, één teamleider en drie leraren geïnterviewd. Tijdens de interviews kregen de respondenten de mogelijkheid om hun ervaringen met gespreid leiderschap te delen. De mate van doorwerking is geanalyseerd door de verschillende verhalen uit één school naast elkaar te leggen. Hierbij is gekeken of de geledingen gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren. Daarnaast is ook aan respondenten gevraagd of zij van mening zijn dat de andere lagen in de school gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren. Tevens zijn de bevorderende en belemmerende factoren zelf door respondenten aangekaart.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de mate van doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap sterker is dan de mate van doorwerking tussen geïmplementeerd en

gepercipieerd gespreid leiderschap. Er is namelijk vaker een IP-kloof geïdentificeerd dan een BI-kloof. Verder bleek de scheiding tussen de factoren die invloed hadden op de BI-kloof en factoren die invloed hadden op de IP-kloof niet zo sterk als in het theoretisch kader verwacht werd. Over het algemeen gelden de factoren voor alle geledingen. Tevens is geconstateerd dat de factoren twee kanten van dezelfde medaille zijn. Een factor is niet per se bevorderend of belemmerend. Dit hangt ervan af hoe goed de school het doet met betrekking tot die factor. De volgende factoren bevorderen of belemmeren de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap: visie, organisatiestructuur en bewustwording. Een belangrijke factor hierbij is organisatiestructuur, omdat het volgens respondenten de implementatie van gespreid leiderschap kan beïnvloeden. Een hiërarchische organisatiestructuur met formele leiders maakt minder ruimte vrij voor gespreid leiderschap. Terwijl een platte organisatiestructuur juist bevorderend zou werken volgens de respondenten. De doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap wordt bevorderd of belemmerd door: werkdruk en verantwoording afleggen. Verantwoording afleggen is hierbij een belangrijke factor, omdat het volgens de respondenten de doorwerking beïnvloedt. Verantwoording afleggen bij de teamleider voor de zaken die geïnitieerd willen worden werkt belemmerend. In tegendeel werkt het bevorderend als leraren dat niet hoeven te doen. Tevens zijn er factoren die de doorwerking tussen beide geledingen bevorderen of belemmeren: lerende cultuur, gesprek, gedrag, macht, controle, vertrouwen, training, eilandjes, ouders en hr. Een belangrijk factor hierbij is macht volgens respondenten. Indien er personen zijn in de formele lijn met een bepaalde machtsbehoefte werkt dat belemmerend. Terwijl het bevorderend werkt als de actoren elkaar de macht gunnen. De overige factoren worden in hoofdstuk vier uitvoerig besproken.

Tot slot wordt in de discussie de implicaties van dit onderzoek besproken. De theoretische implicaties laten zien dat gespreid leiderschap een bredere definitie heeft dan wat er in literatuur wordt besproken. Tevens is de rol van de teamleider hier uitvoerig besproken. Kent gespreid leiderschap wel of niet een teamleider? Het antwoord kan zowel een ja of nee zijn. Maar wat is dan de rol van de formele teamleider als iedereen kan leiden op basis van kennis en expertise? Het advies is om hier een vervolgonderzoek naar te doen. Ook is de rol van hr uitvoerig besproken, omdat hr volgens de respondenten momenteel geen rol heeft bij de implementatie van gespreid leiderschap. Enkele respondenten wensen dat hr wel een actieve rol inneemt. Maar wat wordt dan de rol van hr? Het advies is om een vervolgonderzoek te doen naar de invulling van deze rollen met betrekking tot gespreid leiderschap. Ook wordt besproken dat het AMO-model niet alleen op de teamleider toegepast moet worden, maar ook op de leraar. De resultaten van dit onderzoek laten immers zien dat het AMO-model bij gespreid leiderschap voor beide geledingen relevant is. Naast deze theoretische implicaties worden een aantal aanbevelingen gegeven aan scholen en voor de VO-raad, zoals het creëren van een schoolstructuur die ruimte maakt voor gespreid leiderschap en het stimuleren van een lerende cultuur.

Inhoud

1. Inleiding 6

1.1 Aanleiding 6

1.2 Probleemdefinitie 7

1.3 Relevantie 8

1.4 Leeswijzer 10

2. Theoretisch kader 11

2.1 Hoe wordt gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs gedefinieerd? 11

2.2 Hoe wordt intended (beoogd) actual (geïmplementeerd) en perceived (gepercipieerd) gedefinieerd in de literatuur? 13

2.3 In hoeverre is er in de literatuur empirisch bewijs voor het voorkomen van een kloof tussen beoogd, geïmplementeerd, gepercipieerd beleid, en welke factoren beïnvloeden de kloof tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap? 16

2.4 Conceptueel model en verwachtingen 25

3. Methode 28

3.1 Onderzoeksstrategie 28

3.2 Dataverzamelingsmethode 28

3.3 Procedure 30

3.4 Onderzoekspopulatie 31

3.5 Data-analyse 32

3.6 Kwaliteitscriteria 34

4. Resultaten 35

4.1 Doorwerking gespreid leiderschap ..... **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

4.2 Bevorderende en belemmerende factoren ..... **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

4.3 Verwachtingen ..... **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

5. Conclusie en discussie 35

5.1 Beantwoording deelvragen 36

5.2 Beantwoording hoofdvraag 40

5.3 Theoretische implicaties 41

5.4 Praktische implicaties 44

5.5 Beperkingen van het onderzoek 45

5.6 Tot slot 46

Bijlagen 47

1. Literatuurlijst 47

2. Topiclijsten 51

3. Codeboom 57

4. Datamanagementplan 58

5. Informed consent 59

6. Praktische handvatten scholen 61

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Leraren en ondersteuners in het voortgezet onderwijs lopen zich elke dag het vuur uit de sloffen om goed onderwijs te verzorgen voor bijna een miljoen leerlingen. Met het oog op onderwijsontwikkeling voor leerlingen in Nederland heeft de VO-raad namens de sector een Sectorakkoord (2018, p.5) gesloten met de overheid. Het Sectorakkoord uit 2018 was vooral een aanscherping van het eerdere akkoord uit 2014-2017. In het Sectorakkoord staat onderwijsontwikkeling in het teken van het leveren van goed en toekomstbestendig onderwijs. Het kabinet en de VO-raad hebben een principeakkoord bereikt over het realiseren van toekomstbestendig onderwijs aan de hand van zeven ambities. Een onderdeel van het geactualiseerd Sectorakkoord VO is een afspraak ter versterking van het strategisch personeelsbeleid in de sector die zich richt op de ambitie van het koppelen van onderwijsontwikkeling en personeelsontwikkeling. Deze ambitie in het geactualiseerde Sectorakkoord streeft ernaar dat schoolbesturen hun personeelsbeleid afstemmen op onderwijskundige doelen en daaraan gekoppeld de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders. Dit wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van eigentijds en toekomstbestendig onderwijs voor Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs.

De kern van het Sectorakkoord is goed onderwijs verzorgen voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs. Goed onderwijs verzorgen vraagt om een goede organisatie binnen de school met bijbehorende verantwoordelijkheid van leraren en ondersteuners. Dit vraagt om een collectieve aanpak van leraren en ondersteuners in het onderwijs (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013). Het is van belang dat leraren en ondersteuners systematisch samenwerken aan goed onderwijs vanuit een gedeelde visie voor collectieve onderwijsontwikkeling (Wesselink, de Jong, & Biemans, 2010). Dit wordt beschouwd als een complexe taak die hoge eisen stelt aan de samenwerking van docenten in teams en vervolgens aan hun leiders. Een middel om deze ambities te realiseren is *gespreid leiderschap,* die stelt dat formele leiders niet in hun eentje kunnen leiden wanneer er hoge eisen zijn, omdat complexe taken veel uitdagingen met zich meebrengen die input vereisen vanuit verschillende perspectieven en expertisegebieden (Gunter, Hall & Brag, 2013). Gespreid leiderschap is mogelijk een van de plaatsen in de routekaart waar je langs rijdt richting de eindbestemming onderwijsontwikkeling en toekomst bestendig onderwijs zoals beoogd in het Sectorakkoord. Verschillende onderzoekers menen namelijk dat onderwijsontwikkeling een positief effect is van gespreid leiderschap (Supovitz & Riggan, 2012; Yoak, 2013).

Vanuit het principe van gespreid leiderschap wordt aangenomen dat de schoolleider in een collectief en gelijkwaardig leerproces samen met leraren werkt aan schoolbrede ontwikkeling en onderwijsontwikkeling (Hulsbos & Amersfoort, 2019). Alle geledingen binnen de school spelen dus een belangrijke rol als het gaat om het werken met gespreid leiderschap. Om die reden is het van belang dat er een succesvolle implementatie van gespreid leiderschap plaatsvindt, waarbij de geledingen binnen de school gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren. Echter, blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat hoe meer je naar beneden gaat in de hiërarchie van de organisatie, hoe minder het beeld wordt over het beoogd hrm-beleid (Wright & Nishii, 2013). Daarom maken Wright en Nishii (2013) een onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm in hun 'Proces Model van SHRM'. Ook blijkt dat het een uitdaging is voor scholen om een succesvolle implementatie van beoogd strategisch hrm-beleid te realiseren (Leisink & Penning de Vries, 2019). Dit is gebleken uit het

sector breed monitoringsonderzoek naar de staat van strategisch hrm door Leisink en Penning de Vries (2019). Om die reden wordt het model van Wright en Nishii (2013) wat gericht is op hrm-beleid in het algemeen toegepast op gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap wordt immers gezien als een specifiek onderdeel van het hrm-beleid. Voor een succesvolle implementatie van gespreid leiderschap in de school als onderdeel van het hrm-beleid, is het van belang dat het *beoogd beleid* van de schoolleider wordt *geïmplementeerd* door de teamleider en *gepercipieerd* wordt door de *leraren*. Wanneer dit gerealiseerd wordt vindt er een *doorwerking van beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap* plaats. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt echter dat de doorwerking van beoogd hrm-beleid een uitdaging blijkt. Verschillende wetenschappers, onder andere Wright en Nishii (2013) en Makhecha et al. (2016), menen dat er een kloof is tussen beoogd en geïmplementeerd, en tussen geïmplementeerd en gepercipieerd hrm-beleid, waardoor er geen doorwerking van hrm-beleid plaatsvindt. Een kloof houdt in dat de geïmplementeerde praktijken niet overeenkomen met beoogde praktijken, en dat gepercipieerde praktijken niet overeenkomen met geïmplementeerde praktijken (Makhecha et al., 2016). Deze kloven worden ook bij dit onderzoek verwacht, omdat gespreid leiderschap een onderdeel is van het hrm-beleid. **Daarom gaat dit onderzoek zich richten op de doorwerking van beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap.** En welke factoren deze doorwerking **bevorderen en belemmeren.**

1.2 Probleemdefinitie

Het doel van dit onderzoek is om kennis te verkrijgen in hoeverre er doorwerking is tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. En welke factoren deze doorwerking dan bevorderen en belemmeren. De doorwerking duidt op de vraag of het beleid rondom gespreid leiderschap wordt geïmplementeerd en gepercipieerd zoals het is beoogd. Enerzijds streeft dit onderzoek ernaar om kennis te verkrijgen over het beoogd gespreid leiderschap door schoolleiders. Anderzijds over geïmplementeerd gespreid leiderschap door teamleiders. Tevens zal de ervaring van de leraar onderzocht worden over gepercipieerd gespreid leiderschap. Wanneer de ervaringen van de verschillende geledingen naast elkaar gelegd worden kan geanalyseerd worden of zij gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren, en of er een doorwerking is of niet. Tevens wordt ook direct aan de respondenten gevraagd of hun collega's gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren. Daarnaast wordt onderzocht wat het maakt dat de ervaringen al dan niet overeenkomen. Dus welke factoren zijn van invloed op de doorwerking van gespreid leiderschap. Op basis van deze probleemdefinitie is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

1.2.1 Onderzoeksvraag

'In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs, en welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking?'

1.2.2 Deelvragen

Theoretische deelvragen:

1. Hoe wordt gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs gedefinieerd?
2. Hoe wordt intended (beoogd), actual (geïmplementeerd) en perceived (gepercipieerd) hrm gedefinieerd in de literatuur?

3. In hoeverre is er in de literatuur empirisch bewijs voor het voorkomen van een kloof tussen beoogd, geïmplementeerd, gepercipieerd beleid, en welke factoren beïnvloeden de kloof tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap?

Empirische deelvragen:

1. In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs?
2. Welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs?

Toelichting op de onderzoeksvragen: In het onderzoeksproces wordt eerst de kloof tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap onderzocht. Aan de hand van de geïdentificeerde kloven wordt beschreven hoe sterk de doorwerking is. Vervolgens wordt de kloof tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap onderzocht. Aan de hand van de geïdentificeerde kloven wordt beschreven hoe sterk de doorwerking is. Tevens is ervoor gekozen om niet een aparte empirische deelvraag te formuleren over de definitie van gespreid leiderschap. Hier wordt namelijk op doorgevraagd bij de eerste empirische deelvraag naar de doorwerking van gespreid leiderschap.

1.3 Relevantie

In deze paragraaf wordt de wetenschappelijke, maatschappelijke en praktische relevantie van dit onderzoek beschreven.

1.3.1 Wetenschappelijke relevantie

Khilji & Wang (2006) betogen dat bestaand onderzoek zich vooral heeft gericht op het beoogd hrm-beleid van organisaties. Om die reden adviseren Alfes, Shantz, Truss & Soane (2013) dan ook dat toekomstig onderzoek zich moet richten op hoe het beoogd beleid ervaren wordt. Khilji & Wang (2006) constateren dat het noodzakelijk is om de verschillen tussen het beoogd hrm-beleid en geïmplementeerd hrm-beleid te onderzoeken. Geïmplementeerde hrm-praktijken kunnen namelijk verschillen van het beoogde hrm-beleid (Khilji & Wang, 2006). Ook in het onderwijs kan dit het geval zijn, omdat Leisink & Penning de Vries (2019) verwachten dat verschillende geledingen binnen de school het beleid anders percipiëren. Bestuurders zijn vaak positiever over hrm-beleid dan leidinggevenden op verschillende niveaus binnen een school (Leisink & Penning de Vies, 2019). Dit onderzoek zal een bijdrage leveren aan de wetenschap door naast het beoogd beleid ook het geïmplementeerde en gepercipieerde beleid te onderzoeken aan de hand van een specifiek onderdeel van het hrm-beleid, namelijk gespreid leiderschap. Op die manier kan tevens geanalyseerd worden waar die verschillen tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd vandaan komen. Er worden namelijk factoren naar voren gehaald die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd gepercipieerd gespreid leiderschap beïnvloeden.

Enkele onderzoekers hebben dan ook aandacht besteed aan de doorwerking van beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm-beleid (Khilji & Wang; Makhecha et al., 2016). Deze onderzoeken hebben zich gericht op hrm-beleid in het algemeen. De specifieke onderdelen van hrm hebben in de studie naar beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd minder de aandacht gekregen.

Een specifiek onderdeel van het hrm-beleid waar weinig onderzoek naar gedaan is, is gespreid leiderschap. Ros en Van den Bergh (2018) stellen namelijk dat onderzoek naar gespreid leiderschap schaars is. De onderzoeksresultaten voor gespreid leiderschap kunnen mogelijk verschillen van de studies die zich op hrm in het algemeen hebben gericht. Harris & DeFlaminis (2016) adviseren dan ook om onderzoek te doen naar de beoefenaars van gespreid leiderschap bij de ontwikkeling van nieuwe kennis over gespreid leiderschap. Aangezien de beoefenaars van gespreid leiderschap de verschillende geledingen binnen de school zijn, is het relevant om onderzoek te doen naar beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Dit onderzoek zal zoals geadviseerd door Harris en DeFlaminis (2016) een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van nieuwe kennis over gespreid leiderschap door verschillende geledingen te onderzoeken op beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd niveau. Tevens zal het een belangrijke bijdrage leveren aan de literatuur, omdat er kennis verkregen zal worden over de doorwerking van een specifiek onderdeel van het hrm-beleid.

Tevens heeft bestaand onderzoek naar beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm zich vaak gericht op de private sector. Ook het onderzoek van Makhecha et al. (2016) heeft zich gericht op de private sector binnen een supermarkketen in India. De context van dit onderzoek is verschillend aangezien het zich richt op de publieke sector, en in het bijzonder het onderwijs. Boyne, Jenkins en Poole (1999) stellen dat de publieke sector op verschillende fronten verschilt van de private sector. Zo heeft de publieke sector lange tijd een paternalistische managementstijl gehanteerd, en gestandaardiseerde werkgelegenheidspraktijken toegepast. In de publieke sector werd zoveel mogelijk centraal geregeld en de focus lag meer op het beoogd beleid. Deze verschillen maken het onderzoek naar gespreid leiderschap nog relevanter aangezien bij gespreid leiderschap juist meer de focus ligt op de interactie tussen actoren, waardoor veel in samenspraak geregeld wordt en niet centraal. Daarom is het interessant om een onderzoek te doen naar de doorwerking van gespreid leiderschap in de publieke sector. Dit onderzoek zal een bijdrage leveren aan de literatuur doordat het een van de eerste studies is die een onderzoek doet naar de doorwerking van gespreid leiderschap in de publieke sector.

1.3.2 Maatschappelijke relevantie

De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep is een onderwerp van betekenis in een krappe arbeidsmarkt voor leraren. Het is van belang om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken en uiteindelijk meer leraren aan te trekken, zodat een groeiend tekort terugdringt. In de kamerbrief ‘Naar een aantrekkelijke onderwijsarbeidsmarkt’ van 2 juli 2019 geven de bewindslieden van OCW expliciet aan dat het beroep van de leraar aantrekkelijker gemaakt moet worden. Ros en Van Rossum (2019) menen dat gespreid leiderschap het beroep van de leraar aantrekkelijker maakt. Leraren zitten vaak niet te wachten op doorstroom naar een formele leiderschapspositie (Weggeman, 2007). Zij zijn meer gebaat bij inhoudelijke loopbaanpaden en een collectieve ambitie. Door het ontwikkelen van een schoolorganisatie waarin expertise wordt benut en gewaardeerd, ontstaat er meer (horizontale) differentiatie in het beroep volgens Weggeman (2007). Dit onderzoek haakt dan ook aan op een belangrijk maatschappelijk thema. Door belemmerende en bevorderende factoren in kaart te brengen ontstaat er kennis over de doorwerking van gespreid leiderschap. Door in te spelen op de bevorderende en belemmerende factoren kan de doorwerking van gespreid leiderschap bevorderd worden. De scholen slagen er dan in om met gespreid leiderschap te werken aan de onderwijsontwikkeling. De leraren krijgen namelijk de kans om hun kennis en expertise in te zetten

voor de ontwikkeling van het onderwijs. Hiermee kan een bijdrage geleverd worden aan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep.

1.3.3 Praktische relevantie

Ten eerste zullen de bevindingen van dit onderzoek van meerwaarde zijn voor de VO-raad als belangenbehartiger van de sector. Het terugdringen van het lerarentekort is een prioriteit voor de VO-raad. Door acties te formuleren hoopt de VO-raad een belangrijke bijdrage hieraan te leveren. Zoals beschreven in de maatschappelijke relevantie moet het beroep van de leraar aantrekkelijker gemaakt worden, zodat een groeiend tekort terugdringt. De bevorderende en belemmerende factoren die uit dit onderzoek naar voren komen zullen bijdragen aan een sterke doorwerking van gespreid leiderschap, en uiteindelijk een succesvolle implementatie van gespreid leiderschap. Door ondersteuning te bieden gericht op deze factoren aan schoolleiders en teamleiders kan de VO-raad bijdragen aan de implementatie van gespreid leiderschap. Wellicht kunnen zij hiermee dan ook indirect bijdragen aan het terugdringen van het lerarentekort.

Ten tweede is dit onderzoek relevant voor scholen in het voortgezet onderwijs. De verschillende stakeholders binnen de scholen hebben een baat bij dit onderzoek. In deze studie worden praktische handvatten geschreven in de vorm van aanbevelingen. Deze worden toegelicht in Bijlage 6. Deze aanbevelingen zijn bruikbaar voor de leiders in de middelbare scholen. Dankzij deze aanbevelingen krijgen zij een beeld van de huidige omstandigheden rondom gespreid leiderschap, en kunnen zij maatregelen treffen om gespreid leiderschap verder te implementeren binnen de school.

Tot slot zal er aan de hand van de onderzoeksresultaten een praktijkvoorbeeld geschreven worden die via Voortgezet Leren van de VO-raad gepubliceerd zal worden. Dit praktijkvoorbeeld zal een voorbeeldcasus zijn uit het onderzoek. De scholen in het voortgezet onderwijs kunnen op deze manier leren van deze casus leren en inspiratie opdoen als zij serieus werk van gespreid leiderschap willen maken.

1.4 Leeswijzer

De route naar het eindresultaat is een weg die uit een aantal hoofdstukken bestaat. In hoofdstuk twee wordt het theoretisch kader weergegeven, waarin de theoretische deelvragen worden beantwoord. Vervolgens wordt in hoofdstuk drie de methodische verantwoording van dit onderzoek toegelicht. In hoofdstuk vier staan de resultaten van de empirische studie centraal. Tot slot staat in hoofdstuk vijf de conclusie en discussie van dit onderzoek centraal.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt op basis van wetenschappelijk literatuur de theoretische deelvragen beantwoord. Allereerst wordt het concept gespreid leiderschap gedefinieerd. Vervolgens wordt gespreid leiderschap geïntegreerd met het conceptuele onderscheid beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd van Wright en Nishii (2013). Nadat het conceptuele onderscheid is gemaakt wordt theoretisch uiteengezet of er een doorwerking is tussen deze drie geledingen. Hierbij wordt de mate van kloof beschreven wat invloed heeft op de doorwerking. Tot slot worden de theorieën, AMO-model en social information processing theory, uiteengezet als mechanismen die de kloven beïnvloeden. Hieronder vallen de factoren die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap beïnvloeden.

2.1 Hoe wordt gespreid leiderschap in het voortgezet onderwijs gedefinieerd?

Begin deze eeuw werd gespreid leiderschap op het gebied van onderwijskundig management en leiderschap beschreven als 'the new kid on the block' (Gronn, 2009). Geen enkel ander leiderschapsconcept heeft zoveel angst en debat veroorzaakt. Tegenstanders van het leiderschapsconcept waren terughoudend bij het idee om macht te verdelen binnen de organisatie (Gronn, 2009). Ondanks zoveel controverse menen de voorstanders dat gespreid leiderschap een invloedrijk idee is binnen het onderwijsbeleid (Harris & DeFlaminis 2016). Harris (2013b) meent namelijk dat gespreid leiderschap ertoe doet en verkent de opbrengsten ervan in paragraaf 2.1.4.

2.1.2 Gespreid leiderschap in het onderwijs

Gespreid leiderschap veronderstelt dat leiderschap niet alleen beperkt is tot degenen met formele leiderschapsrollen, maar dat invloed en keuzevrijheid algemeen worden gedeeld binnen de school (Harris, 2013b). De beschrijvende onderzoeksstroom van Spillaine (2005) beschouwt gespreid leiderschap als een interactieproces tussen leiders en volgers. Wie leider of volger is wordt bepaald op basis van de kennis en expertise wat nodig is bij een bepaald vraagstuk (DeHarris & Flaminis, 2016). Deze beschrijvende onderzoeksstroom richt zich op de interacties tussen leiders, volgers en hun situatie. Vanuit het principe van gespreid leiderschap wordt dus aangenomen dat de schoolleider in een collectief en gelijkwaardig leerproces samen met leraren werkt aan schoolbrede ontwikkeling en onderwijsontwikkeling (Hulsbos & Amersfoort, 2019). Het betekent echter ook niet dat iedereen een leider is, of dat iedereen leidt. Gespreid leiderschap betekent in wezen dat degenen die het best zijn uitgerust, bekwaam of gepositioneerd zijn om te leiden, dit doen om een bepaald doel of organisatorische vereiste te vervullen. De beschrijvende onderzoeksstroom van Spillane (2005) is terughoudend in het doen van normatieve uitspraken over de opbrengsten van gespreid leiderschap, en de omstandigheden waarbinnen het kan groeien. Om die reden wordt in de volgende paragraaf de meer normatieve stroom van gespreid leiderschap besproken.

2.1.3 Het ontwerp van gespreid leiderschap

Harris (2013b) is de vertegenwoordiger van de normatieve stroom in het onderzoek naar gespreid leiderschap. De normatieve stroom verkent de opbrengsten van en de voorwaarden voor gespreid leiderschap. Er is geen vaststaand model voor gespreid leiderschap dat in iedere school tot de gewenste resultaten leidt (Harris, 2013b). Dit betekent dat er geen blauwdruk is voor gespreid leiderschap en scholen zelf de juiste omstandigheden moeten zoeken die leidt tot het ontstaan van gespreid leiderschap.

2.1.4 Positieve effecten van gespreid leiderschap

De normatieve stroom bekijkt naast het ontwerp ook de opbrengsten van gespreid leiderschap. Verschillende onderzoeken hebben gewezen op positieve effecten van gespreid leiderschap (Supovitz & Riggan, 2012; Yoak, 2013). Een meest gedeeld positief effect van deze onderzoeken zijn, dat het leidt tot educatieve verbetering en onderwijsontwikkeling. Wel toont empirische bewijs aan dat om de positieve effecten van gespreid leiderschap te krijgen, het zorgvuldig moet ontworpen worden en verstandig moet worden uitgevoerd (Camburn & Han, 2009). Volgens de normatieve stroom moet daarbij goed nagedacht worden over het 'waarom' van gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap zou geen doel op zich moeten zijn, maar een perspectief op leiderschap dat bijdraagt aan het versterken van de onderwijspraktijk (Harris, 2013b). Volgens Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) wordt onderwijsontwikkeling bevorderd, omdat er meer gebruik gemaakt wordt van kennis en expertise van leraren. Deze benadering met verschillende perspectieven vergroot namelijk de kans dat de groep tot een meer initiatiefrijk ontwikkeling van het onderwijs komt.

2.1.5 Conceptualisering van gespreid leiderschap

De uitgangspunten van de beschrijvende en normatieve stroom bieden de mogelijkheid om gespreid leiderschap de conceptualiseren. De elementen hieronder worden in verschillende artikelen genoemd (Gronn, 2009; Bolden, 2011; Hairon & Goh, 2015; Harris & DeFlaminis 2016; Hulsbos & Langevelde, 2019). In dit onderzoek wordt de conceptualisering van Hulsbos en Langevelde (2019) gevolgd waarin ook de elementen van eerdere onderzoekers terugkomen. Tevens hebben Hulsbos en Amersfoort (2019) deze benadering toegepast op de Nederlandse onderwijssector, wat de keuze voor deze conceptualisering nog relevanter maakt. Gespreid leiderschap wordt hiermee als volgt geconceptualiseerd:

- Leider-plus: iedereen in de school kan leiden;
- Leiden aan de hand van kennis en expertise;
- Interactie binnen groepen;
- Gezamenlijk werkverband op basis van een gedeeld doel.

Leider-plus: iedereen in de school kan leiden: Het eerste kenmerk waar wetenschappers (Harris & DeFlaminis, 2016) het over eens zijn, is dat gespreid leiderschap meerdere niveaus van betrokkenheid bij besluitvorming omvat. Dit zijn formele leiders in hiërarchische leiderschapsposities en informele leiders zoals docenten (Bolden, 2011; Gronn, 2009). Gespreid leiderschap gaat er dus van uit dat iedereen binnen de school kan leiden op momenten dat je invloed kan uitoefenen op basis van je kennis en expertise. Dit wordt ook wel het leider-plus-aspect genoemd van gespreid leiderschap (Spillane, 2005).

Leiden aan de hand van kennis en expertise: Een tweede kenmerk is dat gespreid leiderschap dynamisch is met open grenzen van leiderschap. Dit bekent dat degenen die de kennis en expertise hebben om te leiden, dit doen, en dat wie leidt afhangt van de doelen waaraan wordt gewerkt (Harris & DeFlaminis, 2016). Gespreid leiderschap is daarmee een dynamisch proces waarin organisatieleden afhankelijk van de situatie afwisselend invloed claimen (Hairon & Goh, 2015).

Interactie binnen groepen: Ten derde zijn interacties tussen individuen nodig om te bepalen wie leidt en wie volgt (Woods, 2016). Gespreid leiderschap verwijst daarmee naar een groepskenmerk (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003). Leiderschap bestaat dus uit de interacties binnen de groep en de

situatie waarin zij verkeren (Spillane, 2005). Zo wisselen de leden van de groep afhankelijk van de situatie en benodigde expertise de leiders- en volgersrollen.

Gezamenlijk werkverband op basis van een gedeeld doel: Volgens Hulsbos & Amersfoort (2019) vraagt het ontwikkelen van een gespreide leiderschapspraktijk om het werken aan een gezamenlijk doel in een tijdelijk werkverband. Zo ontstaat een gezamenlijk werkverband dat richting geeft in een gespreide leiderschapspraktijk. Het doel wat de groep verbindt overstijgt de individuele belangen van de professionals. Deze kenmerken vormen het startpunt voor het conceptualiseren van de acties en interacties van formele en informele leiders bij gespreid leiderschap (Harris & DeFlaminis, 2016).

2.1.6 De definitie van gespreid leiderschap binnen dit onderzoek

De inzichten uit deze paragraaf hebben geleid tot de volgende definitie van gespreid leiderschap binnen dit onderzoek:

Gespreid leiderschap veronderstelt dat leiderschap niet verbonden is aan je positie of functie, maar dat je invloed uitoefent op basis van kennis, expertise en belangstelling, om vanuit een gedeeld visie te werken aan een bepaald vraagstuk binnen een gespreid leiderschapspraktijk.

2.2 Hoe wordt intended (beoogd) actual (geïmplementeerd) en perceived (gepercipieerd) gedefinieerd in de literatuur?

De bouwsteen van het theoretisch kader, en deze paragraaf, is het artikel van Wright en Nishii (2013) die een conceptueel onderscheid maken tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd human resource management (hrm). Zij waren immers de eersten die een conceptueel ondescheid maakten tussen deze drie niveaus. Deze theorie wordt tevens geïntegreerd met gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap is immers het onderwerp van dit onderzoek.

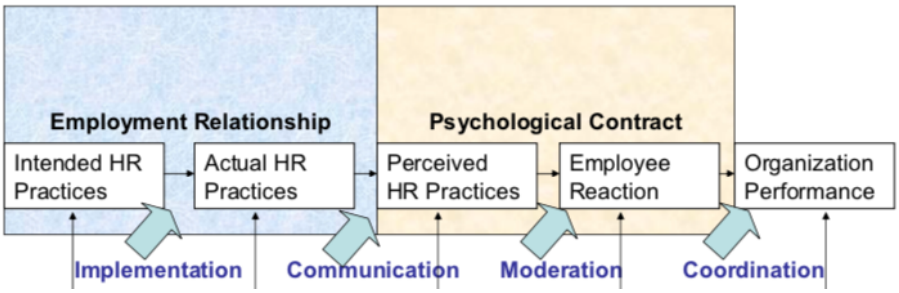
2.2.1 Proces Model van SHRM van Wright en Nishii (2013)

In de afgelopen decennia is er veel aandacht besteed aan de relatie tussen hrm en prestaties. Hoewel er empirisch bewijs is voor de bijdrage van hrm-interventies aan de organisatie uitkomsten, blijft het inzicht in het proces waardoor hrm daadwerkelijk bijdraagt aan de organisatie uitkomsten nog steeds beperkt (Jiang, Takeuchi, & Lepak, 2013). Vertaald naar dit onderzoek wordt gespreid leiderschap gezien als een relevant thema binnen het hrm-beleid van scholen om op die manier bij te dragen aan onderwijsontwikkeling. Hierbij wordt onderwijsontwikkeling gezien als een organisatie uitkomst.

Volgens Makhecha et al. (2016) is een impliciete veronderstelling in de literatuur dat het hrm-beleid wordt ontworpen door topmanagement, en dat het wordt geïmplementeerd zoals het ontworpen is. Verschillende onderzoeken hebben bevestigd dat het hrm-beleid niet wordt geïmplementeerd, zoals het beoogd is door het topmanagement (Khilji & Wang, 2006; Makhecha et al., 2016). Piening, Baluch en Ridder (2014) menen het bereiken van een doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd beleid een noodzakelijk voorwaarde is om de hrm percepties van werknemers in lijn te brengen met beoogd hrm.

Om bovenstaande redenen wordt steeds vaker beargumenteerd dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen de verschillende onderdelen in het proces van hrm naar performance (Becker &

Huselid, 2006; Boxall & Purcell, 2011; Wright & Nishii, 2013). Wright en Nishii (2013) hebben voor het eerst in de hrm-literatuur een conceptueel onderscheid gemaakt tussen 'intented', 'actual' en 'perceived'. Zij hebben een theoretisch model ontwikkeld dat intented, actual en perceived koppelt. De hoofdaanname van het model is dat de implementatie van het beleid door lijnmanagers, invloed heeft op de percepties van medewerkers. Zie Figuur 1 voor een schematische weergave van het model.



Figuur 1: Proces Model van SHRM van Wright en Nishii (2013)

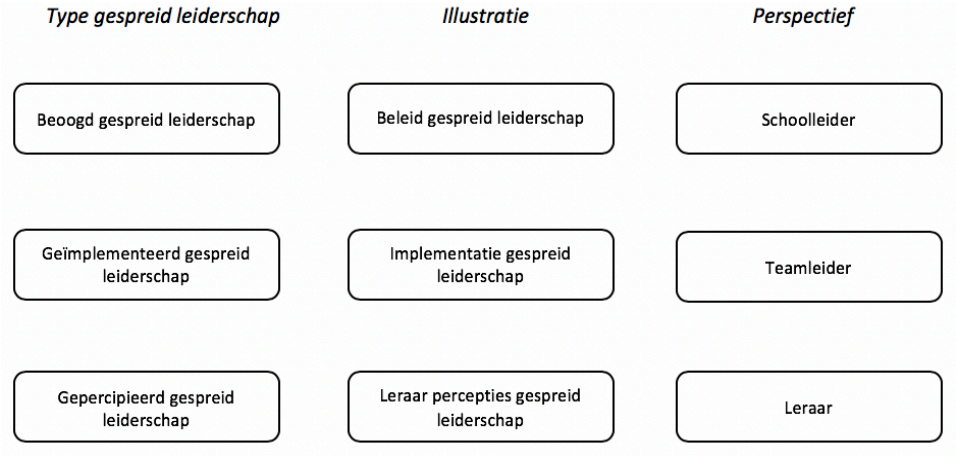
Knies (2012) heeft de verschillende onderdelen van het model vertaald als beoogd (intented), geïmplementeerd (actual) en gepercipieerd (perceived) hrm-beleid. In navolging van Knies (2012) wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van het onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd.

2.2.2 Het analyseniveau

Het procesmodel van Wright & Nishii (2013) geeft ook impliciet aandacht aan het analyseniveau van het onderzoek. Het beoogd beleid wordt vaak ontwikkeld door het topmanagement met de bedoeling een bepaald effect teweeg te brengen in de organisatie. Het topmanagement tracht met haar beleid een groep mensen, of de hele organisatie te bereiken. De analyse van het beoogd beleid vindt daarom altijd plaats op organisatieniveau. Leidinggevenden betreffen het tweede analyseniveau, die vaak verantwoordelijk gesteld worden voor de uitvoering van het beleid (Wright & Nishii, 2013). Het derde niveau van analyse heeft betrekking op de houding en perceptie van individuen, en vindt daarom plaats op het individuele niveau bij medewerkers. Figuur 2 (gebaseerd op Knies, 2012) vat het onderscheidt in analyseniveaus samen.

Figuur 2: Onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd HRM (gebaseerd op Knies, 2012)

Vanuit het hrm-proces model van Wright en Nishii (2013) wordt hier een stap gemaakt naar gespreid leiderschap. Waar Wright en Nishii (2013) het model baseren op beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm, wordt in dit onderzoek het model gebaseerd op beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Het model van Wright en Nishii (2013) wordt dus overgenomen en toegespitst op gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap wordt namelijk gezien als een onderdeel van het hrm-beleid. Om die reden kan het model ook toegepast worden binnen dit onderzoek. Het analyseniveau wordt vanaf nu de *geleding* genoemd binnen dit onderzoek. De schoolleider, teamleider en leraren vormen samen de geledingen van beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Deze drie geledingen worden namelijk bevraagd over hun ervaringen op het gebied van gespreid leiderschap.



Figuur 3: Onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid Leiderschap

Het conceptueel onderscheid van Wright & Nishii (2013) wordt zoals beschreven in Figuur 3 ook verwacht bij gespreid leiderschap. De verwachting is dat de geledingen gespreid leiderschap verschillend ervaren. Uit diverse onderzoeken (Bolden, Petrov & Gosling., 2009; Hulsbos & Amersfoort, 2019) kwam namelijk naar voren dat het niet ligt aan het ontwerp van gespreid leiderschap, maar aan de uitvoering. Bij de uitvoering schieten de schoolleider en leraar in hun klassieke rol, waardoor de doorwerking tussen de drie geledingen niet gerealiseerd wordt.

2.2.3 Beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap

Beoogd gespreid leiderschap: Wright en Nishii (2013) definiëren 'beoogd hrm' als het hrm-beleid zoals het is ontwikkeld door de hr-afdeling of het topmanagement van een organisatie. Het beoogd beleid wordt vaak ontwikkeld met de bedoeling een bepaalde prestatie of effect teweeg te brengen in de organisatie.

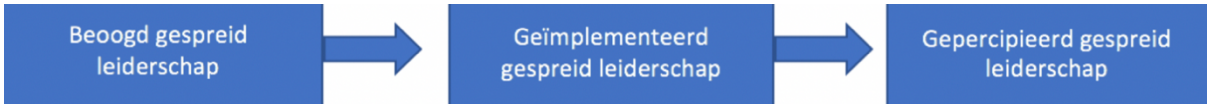
Vertaald naar dit onderzoek betekent beoogd gespreid leiderschap dat schoolleiders moeten bedenken hoe gespreid leiderschap georganiseerd wordt binnen de school. Bolden et al. (2009) stellen dat de manier waarop gespreid leiderschap bedacht wordt afhankelijk is van de context en structuur van de school en de persoonlijkheid van besluitvormers. Beoogd gespreid leiderschap wordt binnen dit onderzoek gekoppeld aan de normatieve stroom van gespreid leiderschap. De schoolleider op beoogd niveau is immers diegene die moet nadenken over de opbrengsten van gespreid leiderschap,

en de omstandigheden moet creëren waarbinnen gespreid leiderschap bevorderd kan worden. Hierbij staat de vraag centraal wat de school wil bereiken met gespreid leiderschap.

Geïmplementeerd gespreid leiderschap: De volgende stap in de keten is 'actual', oftewel de daadwerkelijk geïmplementeerde hr-praktijken door het lijnmanagement. Geïmplementeerde hr-praktijken kunnen verschillen van het beoogd hrm-beleid, omdat niet alle beoogde praktijken worden geïmplementeerd (Wright & Nishii, 2013).
Knies (2012) werpt in haar onderzoek kritiek op de term actual hr-beleid omdat het suggereert dat het hier om een objectief concept gaat. Volgens Knies (2012) gaat het hier om een feitelijke weergave van de werkelijkheid, namelijk de hr-maatregelen zoals ze zijn geïmplementeerd. Knies (2012) bekritiseert dan ook dat deze term vaak gebruikt wordt zonder het perspectief van de teamleider mee te nemen.
Vertaald naar dit onderzoek is de teamleider, samen met de schoolleider, diegene die gespreid leiderschap implementeert. Gebaseerd op de kritiek van Knies (2012) is de perceptie van de teamleider over gespreid leiderschap hierbij van belang voor de implementatie. Centraal staat de vraag of de teamleider het waarom van gespreid leiderschap overeenkomstig ervaart als de schoolleider, en het beoogd beleid ook daadwerkelijk implementeert zoals het is beoogd.

Gepercipieerd gespreid leiderschap: Gepercipieerd hrm-beleid is hoe de hr-praktijken worden beleefd door de medewerkers die de ontvanger zijn van het beleid (Wright & Nishii, 2013). Op dit niveau kunnen aanzienlijke verschillen optreden als gevolg van zowel variatie in de geïmplementeerde hr-praktijken, als variatie in schema's die personen gebruiken bij het waarnemen en interpreteren van hr-gerelateerde informatie (Wright & Nishii, 2013).
Medewerkers ervaren gespreid leiderschap met grote verscheidenheid aan interpretaties, omdat zij diverse ervaringen hebben over de manieren waarop leiderschap daadwerkelijk wordt verdeeld binnen de school (Bolden et al., 2009). Zo kunnen zij bijvoorbeeld de gespreid leiderschapspraktijken, oftewel de werkverbanden op een andere manier ervaren dan dat het uiteindelijk beoogd is.

Het onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap binnen dit onderzoek wordt in onderstaande figuur samengevat.



Figuur 4: Beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap op basis van 'Proces Model van SHRM' van Wright en Nishii (2013)

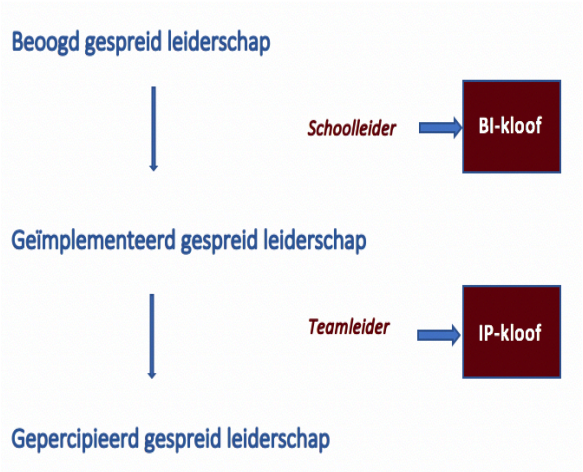
2.3 In hoeverre is er in de literatuur empirisch bewijs voor het voorkomen van een kloof tussen beoogd, geïmplementeerd, gepercipieerd beleid, en welke factoren beïnvloeden de kloof tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap?

Nadat Wright en Nishii (2013) een conceptueel onderscheid hebben gemaakt tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm, hebben enkele onderzoekers hier een empirisch studie naar gedaan. Verschillende empirische studies hebben dan ook bevestigd dat het conceptueel onderscheid wat Wright en Nishii (2013) hebben gemaakt meer dan terecht is. Deze studies hebben namelijk één voor één empirisch bewijs geleverd voor een kloof tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd

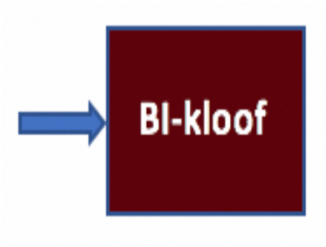
hrm (Khilji & Wang, 2006; Piening et al., 2014; Makhecha et al., 2016). Dit betekent dat verschillende geledingen binnen een organisatie het hrm-beleid anders kunnen interpreteren, waardoor er geen doorwerking plaatsvindt. De studie van Makhecha et al. (2016) wordt in deze paragraaf als leidraad gehouden. De reden hiervoor is dat zij één van de eerste onderzoekers zijn in de hrm-literatuur die een onderzoek hebben gedaan naar de kloof op de drie geledingen, en daarbij ook hebben onderzocht welke factoren van invloed zijn op de kloof.

Makhecha et al. (2016) hebben een onderzoek gedaan naar de vragen 'hoe' en 'waarom' geïmplementeerd hrm niet overeenkomt met beoogd hrm en tot slot ook niet gepercipieerd wordt. De vraag 'hoe' duidt hier op de kloven tussen de drie geledingen. En de vraag 'waarom' duidt op de factoren die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd beïnvloeden.

In hun onderzoek menen Makhecha et al. (2016) dat er allereerst een kloof ontstaat tussen beoogd en geïmplementeerd. Dit noemen zij de *BI-kloof.* Zij menen dat de kloof ontstaat wanneer het beleid onderweg is naar de teamleider vanuit de bestuurder. De bestuurder staat aan het roer bij deze kloof. Vervolgens ontstaat er een kloof tussen geïmplementeerd en gepercipieerd. Dit noemen zij de *IP-kloof*. Hier ontstaat de kloof wanneer de implementatie van de teamleider onderweg is naar de medewerker. De teamleider staat aan het roer bij deze kloof. Vertaald naar dit onderzoek wordt er verwacht dat er een BI-kloof zal ontstaan tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap, waar de schoolleider aan het roer staat. En dat er een IP-kloof zal ontstaan tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap, waar de teamleider aan het roer staat. Deze veronderstellingen worden samengevat in Figuur 5.



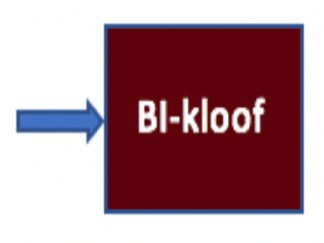
Figuur 5: De kloven gebaseerd op Makhecha et al. (2016)



2.3.1 BI-kloof: van beoogd naar implementatie

De geïmplementeerde praktijken kunnen verschillen van de beoogde praktijken volgens verschillende onderzoekers (Khilji & Wang, 2006; Makhecha et al., 2016). Makhecha et al. (2016) hebben door de vergelijking te maken tussen beoogd en geïmplementeerd hrm beschreven 'hoe' het verschilt.

De BI-kloof wordt door Makhecha et al. (2016) beschreven aan de hand van 4 processen, namelijk: omissie, opdracht, inwijding en niet-realisatie.
De eerste kloof wordt beschreven als *omissie*. Bij deze kloof wordt het beleid niet volledig geïmplementeerd door de teamleider. De teamleider laat een aantal facetten van het beleid achterwege, waardoor het beleid niet volledig op de beoogde manier geïmplementeerd wordt.
De tweede kloof beschrijft de kloof als *opdracht*. Bij deze kloof wordt het beoogd beleid aangepast door de teamleider, doordat de opdracht niet duidelijk is. De teamleider vindt het in dit geval niet duidelijk wat er geïmplementeerd moet worden en hoe het geïmplementeerd moet worden.
De derde kloof gaat over de *inwijding* van de teamleider. In dit geval zou de teamleider op eigen initiatief een aantal facetten toevoegen aan het beoogd beleid. Dit zijn echter facetten die niet deel uitmaken van het beoogd beleid. Wanneer een teamleider dit doet ontstaat er een kloof tussen beoogd en geïmplementeerd.
Tot slot wordt bij de *niet-realisatie* kloof het beoogd beleid opzettelijk niet geïmplementeerde door de teamleider. In dat geval is de teamleider niet bereid om het beleid te implementeren, omdat hij de toegevoegde waarde er niet van inziet. In Figuur 6 worden de verschillende soorten BI-kloven opgesomd.



Omissie
Opdracht
Inwijding
Niet-realisatie

Figuur 6: De BI-kloven gebaseerd op Makhecha et al. (2016)

2.3.2 'Waarom' ontstaat er een BI-kloof?

Het 'waarom' van de kloof gaat over de vraag welke factoren van invloed zijn op de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd, waardoor een BI-kloof ontstaat. In het kader van dit onderzoek worden dit ook wel de bevorderende en belemmerende factoren genoemd. In deze sectie worden de factoren beschreven die uit wetenschappelijk onderzoek naar voren zijn gekomen. Voordat een overzicht van de factoren wordt gegeven wordt ingegaan op de cruciale rol van de teamleider.

2.3.2.1 De cruciale rol van de teamleider en schoolleider

Goed hrm-beleid valt of staat met een goede implementatie daarvan in de praktijk. Wright en Nishii (2013) beschrijven in hun studie dat teamleiders in toenemende mate verantwoordelijk zijn voor de 'vertaling' van beoogd naar geïmplementeerd en uiteindelijk gepercipieerde praktijken. De implementatie taak van de teamleider onderstreept de noodzaak voor senior-managers, oftewel de schoolleider binnen dit onderzoek, om zorgvuldig te bedenken wat ze willen bereiken, en laat tegelijkertijd ook zien hoe afhankelijk ze zijn van teamleiders voor een effectieve implementatie (Boxall & Purcell, 2016). In het kader van dit onderzoek is de taak van de schoolleider om goed te bedenken hoe gespreid leiderschap eruit zal zien binnen de school. Boxal en Purcell (2016) menen dat de inactiviteit van de teamleider verantwoordelijk is voor het verschil tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken. De inactiviteit van de teamleider kan toegeschreven worden aan de bevorderende en belemmerende factoren. Wanneer bovenstaande wordt vertaald naar dit onderzoek

is het van groot belang dat de schoolleider maatregelen neemt, zodat de teamleider gespreid leiderschap implementeert op de beoogde manier. Deze maatregelen worden in dit onderzoek ook wel de factoren benoemd die de doorwerking van beoogd naar geïmplementeerd **bevorderen** en **belemmeren**.

2.3.2.2 AMO-model: *Ability, motivation en opportuntiy*

Verschillende onderzoekers menen dat er nog geen empirische consensus is over de variabelen die van invloed zijn op de prestaties, maar dat er wel een theoretisch raamwerk is waarmee de processen inzichtelijk gemaakt worden (Boselie, Dietz & Boon, 2005). Met het theoretisch raamwerk doelen zij op het AMO-model van Appelbaum et al. (2000). Ook heeft Knies (2012) in haar longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement beschreven dat het AMO-model kan dienen als een theoretisch raamwerk om de mechanismen te verklaren die ten grondslag liggen aan het proces tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken. De studie van Makhecha et al. (2016) heeft empirisch aangetoond dat de factoren uit het AMO-model inderdaad het verschil tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken door de teamleider kan verklaren. Door deze empirische bevestiging wordt dit model aangenomen in dit onderzoek. Daarnaast ook om het feit dat het AMO-model sinds dat het is opgesteld door Appelbaum et al. (2000) één van de meest gebruikte modellen in de hrm-literatuur is om de prestaties van de werknemers te verklaren. Nu het belang van het AMO-model in dit onderzoek is geschetst, is de tijd rijp om het AMO-model te definiëren. In feite is het AMO-model een theoretisch raamwerk dat verschillende variabelen in de HRM-prestatieketen wil combineren. De letters A, M en O staan voor *ability, motivation* en *opportunity.* Appelbaum et al. (2000) suggereren dat individuen goed presteren wanneer ze het vermogen (A), motivatie (M) en de mogelijkheid (O) hebben om te presteren. Knies (2012) meent dat de toepassing van dit model de mogelijkheid biedt om op een systematische manier aandacht te besteden aan de factoren die van invloed zijn op de implementatie door teamleiders. Wanneer de teamleiders ervaren dat de drie factoren van het AMO-model voldoende aanwezig zijn, leidt dit tot een toename van de implementatie van het beoogd beleid. Hieronder worden de AMO-factoren van het AMO-model los van elkaar uitvoerig besproken. Echter, kunnen de factoren ook niet los van elkaar gezien worden. Er wordt namelijk verwacht dat in praktijk deze punten niet zo strikt gescheiden zijn, en dat elementen onder de motivation bijvoorbeeld ook onder de opportunity geschaard kunnen worden. De mate van opportunity wordt immers gemedieerd door de motivatie van medewerkers (Knies & Leisink, 2014b).

De ability om gespreid leiderschap te 'kunnen' implementeren:

Binnen het AMO-model van Appelbaum et al. (2000) wordt ability omschreven als het vermogen dat een medewerker in staat stelt om een bepaalde taak met succes uit te voeren. Aangenomen wordt dat de kloof tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken te wijten is aan de onvermogen en onervarenheid van de teamleider (Makhecha et al., 2016). Meer specifiek verwijst ability naar de kennis en vaardigheden die teamleiders in staat stellen om het hrm-beleid, oftewel gespreid leiderschap te implementeren (Marín-García & Tomas, 2016). Volgens Bos Nehles et al. (2013) heeft de factor ability het grootste effect op de implementatie van de lijnmanager. Echter, blijkt uit de studie van hen dat teamleiders soms een gebrek aan specialistische kennis, competenties en vaardigheden kunnen hebben. Vertaald naar dit onderzoek zou het kunnen betekenen dat de teamleider onvoldoende kennis over gespreid leiderschap heeft, en in mindere mate de competenties en vaardigheden beschikt om gespreid leiderschap te implementeren. Dit is geen onterechte verwachting aangezien de professionalisering van midden managers in het onderwijs een ontwikkeling is die de

laatste tien jaar op gang is komen (Knies & Leisink, 2017). Zo beschrijven Knies en Leisink (2017) dat midden managers in veel scholen docenten zijn, die doorgegroeid zijn naar een leidinggevende functie. Dit impliceert volgens hen dat zij meestal niet voor hun nieuwe rol als leidinggevende zijn opgeleid. In dat geval zijn de factoren die hieronder besproken worden, zoals training, extra belangrijk in de publieke sector en in het bijzonder het onderwijs.

De ability van de teamleider kan positief beïnvloed worden door verschillende trainingen en cursussen (Nehles, van Riemsdijk, Kok & Looise, 2013). Deze bevinding wordt ook ondersteund door Purcell & Hutchinson (2007) die stellen dat onvoldoende mate van training invloed kan hebben op de kloof tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken. De teamleider heeft immers (mogelijk) geen kennis en ervaring over het te implementeren beleid, oftewel over gespreid leiderschap. Vertaalt naar dit onderzoek zou de teamleider trainingen op het gebied van gespreid leiderschap kunnen volgen, zodat er kennis vergaard kan worden op het gebied van gespreid leiderschap.
De mate van ervaring met de te implementeren praktijken is ook van invloed op de ability van de teamleider (Bos Nehles et al., 2013). De teamleider kan immers ook kennis vergaren door het in praktijk brengen van de praktijken, oftewel gespreid leiderschap. Hoe vaker de teamleider volgens de principes van gespreid leiderschap werkt, hoe meer kennis en vaardigheden hij zal hebben.
Tevens menen Makhecha et al. (2016) dat onduidelijke communicatie vanuit de beleidsmakers van invloed is op de kloof tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken. Slechte communicatie van de schoolleider over gespreid leiderschap kan ertoe leiden dat de teamleider het beleid op een andere manier interpreteert dan beoogd, waardoor zij niet de juiste kennis hierover krijgen. Wanneer de teamleider niet de juiste kennis over het beleid ontvangt, wordt mogelijk niet de vaardigheden gebruikt om gespreid leiderschap te implementeren.

Uit deze opsomming blijkt dat uit de literatuur drie factoren naar voren komen die de mate van *ability* van de teamleider kunnen beïnvloeden:

- Trainingen en cursussen;
- Ervaring;
- Communicatie.

De motivation om gespreid leiderschap te 'willen' vertonen:
De motivatie en betrokkenheid van de teamleider is van invloed op de implementatie van praktijken (Purcell & Hutchinson, 2007). Deze motivatie kan van intrinsieke of extrinsieke aard zijn (Marín-García & Tomas, 2016). Een uitgebreide uiteenzetting van beide vormen ligt buiten de strekking van dit onderzoek. In het kader van dit onderzoek is intrinsieke motivatie relevant aangezien gespreid leiderschap een leiderschapsconcept is dat geen blauwdruk kent voor implementatie, maar een concept is waarbij de actoren samen de juiste omstandigheden moeten creëren (Harris, 2013b). Intrinsieke motivatie wordt omschreven als natuurlijke interesses, normen en waarden van het individu (Marín-García & Tomas, 2016).

Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) bestaat de intrinsieke motivatie uit een werkomgeving die de volgende drie psychologische basisbehoefte ondersteunt: *autonomie, competentie en verbondenheid*. Deze drie basisbehoeftes zijn tevens een uitstekende graadmeter voor een klimaat van gespreid leiderschap in de school (VO-raad, 2020). De motivatie van de teamleider kan positief beïnvloed worden door de mate van autonomie. Met betrekking tot *autonomie* stellen

Knies en Leisink (2012) namelijk dat de mate van bereidheid van de teamleider sterk afhankelijk is van de ruimte die zij ervaren om hrm-beleid, oftewel gespreid leiderschap uit te voeren. Deze onderzoekers verwijzen naar het belang van vrijheid en autonomie van lijnmanagers bij het uitvoeren van hrm-beleid, oftewel gespreid leiderschap.
Ten tweede heeft de mate van competentie om gespreid leiderschap te kunnen implementeren een invloed op de motivatie van leraren (Deci & Ryan, 2000). Deze factor wordt al ingebed bij de abilities van het AMO-model. Om die reden wordt het niet nogmaals in dit stuk beschreven.
Tot slot is de mate van betrokkenheid bij de school van invloed op de motivatie van lijnmanagers om hrm-beleid te implementeren (Purcell & Hutchinson, 2007). Een lijnmanager die de toegevoegde waarde van het hrm-beleid inziet, zal meer betrokkenheid tonen om zich hiervoor in te zetten (Purcell & Hutchinson, 2007). Leraren en ondersteuners in het onderwijs hebben een hoge mate van public service motivation (Andersen, Heinesen & HolmPedersen, 2014). Wanneer teamleiders de gedachte achter gespreid leiderschap begrijpen, namelijk samen werken aan collectieve onderwijsontwikkeling, zal naar verwachting minder kans zijn op aanpassing van beleid naar individuele motieven. Vanuit gespreid leiderschap is het dus belangrijk dat iedereen in de school snapt waarom er met dit leiderschapsconcept gewerkt wordt (Bolden et al., 2009), zodat het niet aangepast wordt naar individuele motieven. Hiermee wordt dus ingespeeld op de public service motivation van de teamleiders.

Uit deze opsomming blijkt dat uit de literatuur drie factoren naar voren komen die de mate van *motivation* van teamleiders kunnen beïnvloeden:

- Autonomie;
- Competentie;
- Betrokkenheid.

De opportunity om gespreid leiderschap te implementeren:
De implementatie van de teamleider wordt beïnvloed door de mogelijkheden (opportunities) die de werkomgeving de teamleider biedt om de beoogde praktijken uit te voeren (Bos-Nehles et al., 2013); Knies, 2012). Daarmee verwijst de opportunity naar variabelen in de omgeving van de teamleider, die de potentie hebben om de implementatie van het beoogd beleid te beïnvloeden (Makhecha et al., 2016). Met opportunity wordt gedoeld op de mogelijkheden, die binnen de school aanwezig zijn om gespreid leiderschap te implementeren.

De opportunity van de teamleider kan positief beïnvloed worden door de ervaren organisatorische ondersteuning. Deze ondersteuning zou moeten komen van de ontwikkelaars van de beoogde praktijken. De sociale uitwisselingstheorie van Blau (1964) beschrijft het belang van organisatorische ondersteuning. Deze theorie betoogt dat als de werknemer de organisatorische ondersteuning voor hr-levering laag beschouwd, zij zich niet verplicht zou voelen om hr-verantwoordelijkheden adequaat te vervullen, waardoor de implementatie van het beoogd beleid beïnvloed wordt. Aanvullend op deze bevinding menen Bos-Nehles et al. (2013) ook dat de ervaren ondersteuning van de teamleider van invloed is op de implementatie. Wanneer dit soort ondersteuning ontbreekt kan de teamleider mogelijk niet passend implementeren. Om die reden is het van belang dat schoolleiders de teamleiders ondersteunen bij de implementatie van gespreid leiderschap. Schoolleiders moeten handvatten beschikbaar stellen voor de implementatie. Ook is het van belang dat zij de voortgang bewaken en hen helpen wanneer dat nodig is.

De helderheid van beleid en procedures is van invloed op de implementatie van hrm-beleid (Bos-Nehles, 2010). Uit onderzoek blijkt dat onduidelijke procedures en beleid ertoe kan leiden dat leidinggevenden hun eigen interpretatie geven aan het te implementeren beleid, en dit hoeft niet altijd overeen te komen met het beleid zoals het is beoogd (Wright & Nishii, 2013). Knies en Leisink (2014b) beschrijven echter dat de publieke sector bekend staat om gedetailleerde personeelsbeleidsregels en traditionele administratieve hr-rollen. Dit kan mogelijk een effect hebben op de helderheid van beleid en procedures die gericht zijn op gespreid leiderschap.
Een derde factor is de werkdruk van de teamleider. Purcell & Hutchinson (2007) menen dat de mate van werkdruk van invloed is op de opportunity van de teamleider. Veel teamleiders in het onderwijs krijgen leidinggevende taken er zomaar bij. Naast de reguliere werkzaamheden worden de teamleiders ineens geconfronteerd met leidinggevende taken. Het is van belang dat teamleiders de tijd en ruimte hebben om beoogd gespreid leiderschap te implementeren (Bolden et al., 2009). Indien zij niet de tijd en ruimte krijgen blijft er weinig tijd over om de praktijken te implementeren. Dit heeft vervolgens invloed op de kwaliteit van de implementatie van beoogde praktijken (Bos Nehles et al., 2013).

Uit deze opsomming blijkt dat uit de literatuur drie factoren naar voren komen die de mate van *opportunity* van teamleiders kunnen beïnvloeden:

- De mate van support;
- Helderheid beleid en procedures;
- Werkdruk.

⇒ De **AMO-factoren** uit het AMO-model worden als **kapstok** gebruikt voor de bevindingen uit het empirische onderzoek. De bevorderende en belemmerende factoren die uit het empirisch onderzoek naar voren komen, worden onder de AMO-factoren geclusterd. De verwachting is namelijk dat teamleiders in het onderwijs beoogd gespreid leiderschap implementeren, wanneer zij door schoolleiders worden ondersteund op de AMO-factoren. De bevindingen in de literatuur wijzen erop dat wanneer teamleiders voldoende bekwaam zijn, bereid zijn, en discretionaire ruimte ervaren, zij het beoogd beleid effectief implementeren. Het is dus belangrijk dat schoolleiders maatregelen nemen op deze factoren, zodat de kloof tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap geminimaliseerd wordt en de doorwerking geoptimaliseerd wordt.

2.3.3 IP-kloof: van implementatie naar gepercipieerd

Onderzoek van Makhecha et al. (2016) heeft laten zien dat er ook een kloof is tussen geïmplementeerd en gepercipieerde hrm. Zij hebben onderzocht 'hoe' de geïmplementeerde praktijken verschillen van de ervaren praktijken. Dit hebben zij gedaan door deze twee geledingen met elkaar te vergelijken. De 'hoe' van de IP-kloof wordt beschreven als 'niet-ervaring' door Makhecha et al. (2016) en als 'interpretatiekloof' door Piening et al. (2014).

De niet-ervaring kloof beschrijven Makhecha et al. (2016) als praktijken die geleverd worden door de teamleiders, maar vervolgens niet ervaren worden door de ontvangers. De geïmplementeerde praktijken door de teamleider komen kennelijk niet over op de werknemers, wat leidt tot een kloof. Dit kan komen door verschillende factoren die hieronder beschreven worden. Daarnaast hoeft het niet altijd zo te zijn dat de werknemer er niets van heeft meegekregen, maar dat de werknemer de

praktijken ook anders geïnterpreteerd heeft, wat ook wel de interpretatiekloof wordt genoemd (Piening et al., 2014). In dat geval is er sprake van een misinterpretatie waardoor de geïmplementeerde praktijken wel worden ervaren, maar niet op de juiste manier worden ervaren. De medewerker interpreteert het op een andere manier dan de beoogde implementatie van de teamleider (Piening et al., 2014).

Figuur 7: De IP-kloof gebaseerd op Makhecha et al. (2016) en Piening et al. (2014)

2.3.4 'Waarom' ontstaat er IP-kloof?

Er zijn diverse onderzoeken geweest naar het 'waarom' van de kloof tussen geïmplementeerd en gepercipieerd. Het waarom van de kloof gaat over de vraag welke factoren van invloed zijn op de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd, waardoor een IP-kloof ontstaat. In het kader van dit onderzoek worden dit ook wel de bevorderende en belemmerende factoren genoemd. In deze sectie worden de factoren besproken die uit wetenschappelijk onderzoek naar voren zijn gekomen.

2.3.4.1 Social information processing theory

In het model van Wright en Nishii (2013) heeft de *social information processing theory* een centrale rol gekregen bij de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd hrm. De social information processing theory (Salancik & Pfeffer, 1978) suggereert dat teamleiders de medewerkers een sociale context bieden, waarin medewerkers hun perceptie van praktijken in de organisatie ontwikkelen. De social information processing theory kan worden toegepast om de perceptie van werknemers over geïmplementeerde hr-praktijken te begrijpen. De sociale omgeving geeft informatie aan medewerkers, op basis waarvan zij een beeld vormen van geïmplementeerde HR-praktijken in de organisatie. Op deze manier beïnvloeden de percepties van teamleiders de perceptie van medewerkers van geïmplementeerde hr-praktijken. Evenzo raadplegen werknemers niet alleen hun managers, maar ook hun collega's wanneer ze onduidelijkheden hebben met betrekking tot hr-praktijken, en deze interacties stellen hen in staat een perceptie te vormen van geïmplementeerde hr-praktijken (Jiang et al., 2017).

Vanuit het idee van de social information processing theory worden een aantal factoren benoemd door Makhecha et al. (2016) en door Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) die de IP-kloof kunnen verklaren. Het achterliggende idee van de social information processing theory is namelijk dat als je in een sociale context zit als medewerker, anderen jouw beelden en ervaring kunnen beïnvloeden. De sociale interactie zoals hierboven beschreven zou uit de factoren kunnen bestaan die hieronder beschreven worden.

Factoren Makhecha et al. (2016): instrumentele motieven, begripsvermogen en communicatie

In veel onderzoeken is 'communicatie' als belangrijkste factor naar voren gekomen die de IP-kloof beïnvloedt (Den Hartog et al., 2013; Jiang et al., 2017; Makhecha et al., 2016). Makhecha et al. (2016)

benoemen naast communicatie ook twee andere factoren die de IP-kloof beïnvloeden. Dat zijn de volgende factoren: instrumentele motieven, begripsvermogen en communicatie.

Instrumentele motieven

De instrumentele motieven van de medewerkers gaan over de ervaren hr-praktijken. Wanneer medewerkers de hr-praktijken ondersteunend ervaren, zal dit bevorderend werken in hun ervaring met de praktijken. De verwachting is dat het belemmerend werkt als de medewerkers het niet ondersteunend ervaren. Vertaald naar dit onderzoek betekent het of de leraren gespreid leiderschap ondersteunend ervaren of niet. Hierbij staat centraal of de leraren ervaren dat ze met behulp van gespreid leiderschap hun kennis kunnen vergroten en toekomstperspectief kunnen verbeteren. Deze aanname is gebaseerd op de bevinding van Makhecha et al. (2016) op het gebied van instrumentele motieven.

Begripsvermogen

Tevens speelt het begripsvermogen van de leraren ook een rol bij de ervaren hr-praktijken. Hierbij gaat het om de vraag of de medewerker de geïmplementeerde praktijken snapt of niet. Uit het onderzoek van Makhecha et al. (2016) kwam naar voren dat medewerkers met een lage opleidingsniveau problemen ondervinden bij het begrijpen van de geïmplementeerde praktijken. Vertaald naar dit onderzoek wordt er verwacht dat de mate van kennis over gespreid leiderschap van invloed is op het begripsvermogen.

Communicatie

Tot slot benoemen Makhecha et al. (2016) net zoals veel andere onderzoekers communicatie als factor die de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd hrm beïnvloedt. De kwaliteit van de communicatie van de teamleider kan de perceptie van de medewerker beïnvloeden (Den Hartog et al., 2013). Het gaat hierbij om de mate van communicatie van de teamleider over het hrm-beleid dat geïmplementeerd wordt (Makhecha et al., 2016). Wanneer de teamleider de praktijken niet communiceert naar de medewerker, zal de medewerker ook niet op de hoogte zijn van de bestaande praktijken. Als gevolg hiervan zou de medewerker desbetreffende praktijken niet ervaren. Vertaald naar dit onderzoek gaat het over de mate van communicatie met betrekking tot gespreid leiderschap. De verwachting is dat de gesprekken gaan over de kennis, expertise en affiniteit van de leraren zoals besproken in de definitie van gespreid leiderschap binnen dit onderzoek.

Factoren Supovitz, D'Auria en Spillane (2019): cultuur, veiligheid en relationeel vertrouwen

Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) beschrijven in hun artikel cultuur, veiligheid en vertrouwen als factoren die de ervaring van medewerkers kunnen beïnvloeden. Medewerkers ervaren in hogere mate gespreid leiderschap wanneer zij deze factoren positief ervaren:

- Cultuur van wederzijds leren;
- Psychologische veiligheid;
- Relationeel vertrouwen.

Een cultuur van wederzijds leren

Gespreid leiderschap vraagt om een organisatiecultuur, waarin voortdurend van onderop wordt gewerkt aan verbetering van het onderwijs. Het is een cultuur waarin de expertise van de leraren wordt benut en voortdurend verder wordt ontwikkeld. Het proces van gespreid leiderschap vraagt dan

ook om een flexibele en lerende cultuur, die onderzoeken en samen zorgdragen voor kwaliteit mogelijk maakt (Van den Bergh, 2018). Volgens Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) komt het nog vaak voor dat scholen kampen met een 'schuldcultuur' wat uiteindelijk het leren stopt. Leraren geven bestuurders, studenten of ouders de schuld wanneer initiatieven mislukken. Bestuurders geven leraren of ouders vaak de schuld om het gebrek aan vooruitgang te verklaren. Deze reeks aan beschuldigingen stopt uiteindelijk het leren, waardoor de actoren in mindere mate gespreid leiderschap ervaren.

Psychologische veiligheid

Een tweede conditie die bepalend is voor de mate waarin medewerkers gespreid leiderschap ervaren is psychologische veiligheid (Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019). Volgens Edmonson (2012) is psychologische veiligheid de overtuiging dat iemand niet gestraft of vernederd zal worden als hij zich uitspreekt met ideeën, vragen, zorgen of fouten. De mate waarin leraren in staat zijn kwetsbaarheden te delen, fouten te erkennen, constructieve feedback te kunnen geven, geeft inzicht in het waargenomen niveau van psychologische veiligheid binnen de school (Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019). Volgens Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) kunnen leiders de psychologische veiligheid beïnvloeden door leraren meer invloed en ruimte te geven.

Relationeel vertrouwen

Vertrouwen is de olie die de interactie bij gespreid leiderschap mogelijk maakt (Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019). Een sterk relationeel vertrouwen maakt het namelijk waarschijnlijker dat initiatieven rondom onderwijsontwikkeling zich over de hele school zullen verspreiden. Vertrouwen vermindert immers het gevoel van risico dat met verandering gepaard gaat (Bryk & Schneider, 2002). Wanneer onderwijzers elkaar vertrouwen, de steun van de ouders voelen, voelen zij zich veilig om te experimenteren met nieuwe praktijken.

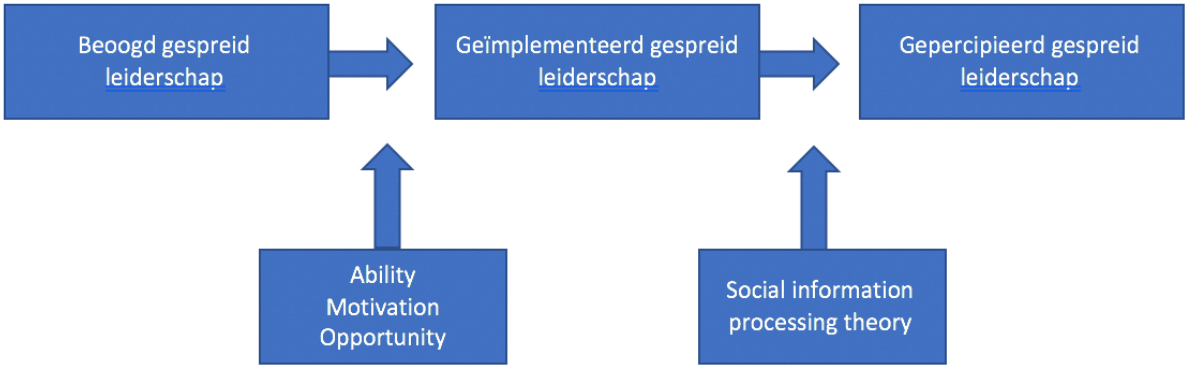
⇒ Vanuit het achterliggende idee van de social information processing theory zijn een aantal factoren beschreven die de IP-kloof kunnen beïnvloeden. In feite zijn er twee recente studies gebruikt die relevant zijn in het kader van deze studie. In dit onderzoek wordt gekeken of deze factoren ook in dit onderzoek naar voren komen. Vervolgens worden deze factoren onder de social information processing theory geclusterd, en daarmee wordt deze theorie als **kapstok** gebruikt.

2.4 Conceptueel model en verwachtingen

2.4.1 Conceptueel model

De theoretische uiteenzetting in dit hoofdstuk heeft geleid tot de constructie van een conceptueel model. Zie Figuur 8 voor een schematische weergave van het model. Het conceptueel model is gebaseerd op het model van Wright en Nishii (2013), het AMO-model en social information processing theory. Het model geeft de schakel weer tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Uit het model kan afgeleid worden dat de *abilities, motivation* en *opportunity* van het AMO-model de schakel vormen tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap. En dat de social information processing theory, bestaande uit de factoren die de IP-kloof kunnen beïnvloeden, de schakel vormt tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. In feite betekent dit dat de AMO-factoren als kapstok worden gebruikt voor de factoren die de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap belemmeren en bevorderen. Social information

processing theory wordt als kapstok gebruikt voor de factoren die de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap belemmeren bevorderen. Het conceptueel model ziet er als volgt uit:



Figuur 8: Conceptueel model

2.4.2 Verwachtingen

Het literatuuronderzoek en het conceptueel model bieden de mogelijkheid enkele verwachtingen uit te spreken ten aanzien van de resultaten van het onderzoek. Deze verwachtingen worden hieronder beschreven:

⇒ Het conceptueel model is gebaseerd op de doorwerking van *gespreid leiderschap.* Op basis van de literatuur wordt verwacht dat gespreid leiderschap door respondenten wordt beschreven als leiderschap op basis van kennis, expertise en affiniteit gerelateerd aan een bepaald vraagstuk. Tevens wordt verwacht dat respondenten gespreid leiderschap zullen linken aan onderwijsontwikkeling. Onderwijsontwikkeling zou een positief effect van gespreid leiderschap zijn, omdat de personen die het best bekwaam zijn voor een bepaald vraagstuk leiderschap mogen vertonen.

⇒ Op basis van het model van Wright en Nishii (2013) wordt verwacht dat er verschillen zijn tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Naar verwachting zullen de verschillende geledingen binnen de school gespreid leiderschap anders ervaren. Concreet wordt verwacht dat naarmate je meer naar beneden komt in de hiërarchie van de school, het beeld over gespreid leiderschap minder positief ervaren wordt. De schoolleider zal gespreid leiderschap positiever ervaren dan de leraar. Tevens wordt verwacht dat de teamleider een cruciale rol bij de implementatie van gespreid leiderschap heeft. Volgens de literatuur is de teamleider namelijk diegene die hrm-beleid implementeert, en gespreid leiderschap is immers een onderdeel van het hrm-beleid.

⇒ Tevens wordt verwacht dat de AMO-factoren de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap zullen belemmeren en bevorderen. Bij opportunities worden de meeste knelpunten verwacht, omdat de onderwijssector bijvoorbeeld bekend staat om de werkdruk. Daarnaast staat de sector ook bekend om getailleerde beleid en procedures.

Dit heeft mogelijk een invloed op de mate van beleid wat gericht is op gespreid leiderschap aangezien gespreid leiderschap niet een traditionele leiderschapsstijl is.

⇒ Onder social information processing theory zijn een aantal factoren beschreven. Naar verwachting zullen de factoren over cultuur, vertrouwen en veiligheid van Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) het meest benoemd worden door de respondenten. De verwachting is dat hoe positiever men is over deze factoren, hoe kleiner de IP-kloof wordt. Deze factoren zijn immers gericht op gespreid leiderschap specifiek en de factoren van Makhecha et al. (2016) over begripsvermogen, instrumentele motieven en communicatie gaan over het hrm-beleid in het algemeen.

⇒ Tot slot wordt er verwacht dat er enkele factoren vanuit de respondenten naar voren gebracht zullen worden die niet onder de AMO-factoren en social information processing theory geclusterd kunnen worden. Aangezien dit een kwalitatief onderzoek is krijgen de respondenten de ruimte om zelf factoren aan te kaarten. Tevens is wetenschappelijk onderzoek naar de IP-kloof, en in het bijzonder naar gespreid leiderschap beperkt. Er zullen ongetwijfeld meerdere factoren zijn die de kloof belemmeren en bevorderen.

3. Methode

In dit hoofdstuk wordt de methodologische verantwoording van het onderzoek toegelicht. Hierbij worden de keuzes en redeneringen beschreven zoals ze gemaakt zijn gedurende het onderzoeksproces. Het eerste gedeelte van dit hoofdstuk gaat in op de onderzoeksstrategie (3.1), dataverzameling (3.2) en procedure van het onderzoek (3.3). Vervolgens wordt de onderzoekspopulatie (3.4) en data-analyse (3.5) van het onderzoek toegelicht. Tot slot wordt de kwaliteitscriteria (3.6) van het onderzoek beschreven, waarin de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek aan bod komen.

3.1 Onderzoeksstrategie

De data voor dit onderzoek wordt via een kwalitatieve onderzoeksmethode opgehaald om zo de ervaringen van respondenten met gespreid leiderschap in beeld te brengen. Aan de hand van de ervaringsverhalen van respondenten wordt in kaart gebracht of er een doorwerking is of niet, en welke factoren die doorwerking dan bevorderen en belemmeren. Omdat het onderzoek geïnteresseerd is in de ervaring en belevingswereld van respondenten is er sprake van een *fenomenologische stroming,* waarbij de onderzoeker in kaart wil brengen wat de ervaringen zijn van de respondenten met gespreid leiderschap. De ervaringen en belevingen van de respondenten kunnen het best onderzocht worden met behulp van interviews, waar ruimte is voor respondenten om hun verhaal en ervaring te vertellen. De interviews bieden de ruimte om de belevingswereld van de respondenten te analyseren. Tevens bieden deze interviews de ruimte om door te vragen naar de ervaringen. Een kwalitatief onderzoek waar ruimte is voor ervaringsverhalen biedt tevens rijkere input dan een kwantitatief onderzoek gericht op cijfers.

Tegelijkertijd zijn er twee brede wetenschapsfilosofische perspectieven op onderzoek te onderscheiden, namelijk: inductie en deductie (Van der Velde, Jansen, & Dikkers, 2015). Dit onderzoek is voor een deel inductief en voor een deel deductief. De respondenten krijgen namelijk enerzijds de kans om hun verhaal te vertellen tijdens de interviews zonder dat zij gestuurd worden naar een theorie, zoals AMO-model, uit het theoretisch kader. Daarmee is dit onderzoek inductief. Anderzijds worden deze theorieën wel gebruikt als 'doorvraag' wanneer de respondent geen antwoord op de vraag weet te geven. Voor een deel bepalen de theorieën ook de topics van de topiclijst. Het model van Wright en Nishii (2013) is gebruikt om de topics van de topiclijst te vormen. Daarmee is dit onderzoek ook deels deductief.

3.2 Dataverzamelingsmethode

Naar aanleiding van de hiaat in de wetenschappelijke literatuur is de behoefte ontstaan naar een onderzoek over de doorwerking van gespreid leiderschap op beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd niveau, en welke factoren de doorwerking belemmeren en bevorderen. Vanuit deze behoefte zijn de hoofd- en deelvragen voor dit onderzoek opgesteld. De deelvragen dienen als ondersteuning om de hoofdvraag te beantwoorden. Bij de deelvragen is een onderscheidt gemaakt tussen theoretische en empirische deelvragen. De empirische deelvragen zijn beantwoord aan de hand van *interviews* bij scholen in het voortgezet onderwijs. Tevens is er voor iedere school een beleidsanalyse gedaan. Hieronder wordt een toelichting gegeven op de beleidsanalyse en semigestructureerde interviews.

3.2.1 Beleidsanalyse

Voor dit onderzoek is een selectie gemaakt van vier scholen, zoals te lezen is in paragraaf 3.3. Voor iedere school is een beleidsanalyse gedaan om een beter begrip van de school te krijgen, en om de structuur van de school te begrijpen. Hierbij is gekeken of de school een beleid heeft gericht op strategisch human resource management. Daarbij is doelgericht gezocht of het beleid iets zegt over gespreid leiderschap, en of het elementen benoemt die bijdragen aan gespreid leiderschap. De resultaten hiervan worden in hoofdstuk vier besproken. De elementen die gelinkt konden worden aan gespreid leiderschap in de beleidsanalyse zijn geel gemarkeerd, en tijdens de interviews ter sprake gebracht.

3.2.2 Semigestructureerde interviews

Voor het beantwoorden van de empirische deelvragen is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Op deze manier hebben de respondenten de kans gekregen om hun ervaringen rondom gespreid leiderschap te vertellen. De semigestructureerde topiclijst bestaat uit een algemeen interviewschema met vooropgestelde, wat algemener geformuleerde vragen, die gelegenheid bieden om door te vragen. Met een semigestructureerd interview wordt zo dicht mogelijk bij de ervaringen van de respondenten gebleven. Een semigestructureerd interview biedt enerzijds de mogelijkheid om een structuur te behouden tijdens de interviews, waardoor relevante onderwerpen rondom gespreid leiderschap besproken worden, maar zijn anderzijds ook open waardoor respondenten zelf onderwerpen kunnen aansnijden.

Er zijn drie topiclijsten gemaakt voor dit onderzoek: een topiclijst voor de schoolleider, teamleider en leraar. Op ieder geleding is er immers behoefte aan andere informatie. Zo staat bij de schoolleider de vraag centraal wat het beoogd beleid is rondom gespreid leiderschap. Bij de teamleider staat de vraag centraal hoe het beoogd beleid in praktijk wordt gebracht. En bij de leraar staat de vraag centraal hoe het vervolgens wordt ervaren. De drie topiclijsten hebben wel hetzelfde 'karakter'. Dit betekent dat ze alle drie semigestructureerd zijn en dus een open insteek hebben. Tevens hebben de topiclijsten ook dezelfde structuur en opbouw. De opbouw en structuur van de topiclijsten zijn gebaseerd op de theoretische inzichten uit het theoretisch kader. Zo is het model van Wright en Nishii (2013) gevolgd bij de opbouw van de topiclijsten. De topiclijsten voor de drie geledingen bestonden uit drie onderdelen, namelijk: beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Voor ieder geleding is een ander volgorde gehandhaafd. De volgorde is gebaseerd op de vraag die centraal stond bij ieder geleding en zag er als volgt uit:

- Topiclijst schoolleider: *beoogd gespreid leiderschap*, geïmplementeerd gespreid leiderschap, gepercipieerd gespreid leiderschap;
- Topiclijst teamleider: *geïmplementeerd gespreid leiderschap*, gepercipieerd gespreid leiderschap, beoogd gespreid leiderschap;
- Topiclijst leraren: *gepercipieerd gespreid leiderschap*, geïmplementeerd gespreid leiderschap, beoogd gespreid leiderschap.

Een onderdeel van de topiclijst was beoogd gespreid leiderschap. De vragen over beoogd gespreid leiderschap hadden op ieder geleding een andere strekking. Bij de interviews met de schoolleiders stond de vraag centraal over het beleid van de school rondom gespreid leiderschap. Aan de schoolleider werd de vraag gesteld: *'Wat is uw visie/visie van de school rondom gespreid leiderschap?'* Aan de teamleider werd de vraag gesteld: *'Heeft u het idee dat wat er in de praktijk wordt gebracht*

overeenkomt met de visie van de schoolleiding?' En aan de leraar is de vraag gesteld: *'Bent u bekend met het beleid/visie van de schoolleiding over gespreid leiderschap?'* Op deze manier kon nagegaan worden of ieder geleding hetzelfde verstaat onder gespreid leiderschap, en of het beleid doorwerkt of niet. Daarnaast zijn er verdiepende vragen gesteld om te achterhalen welke factoren deze doorwerking dan wel belemmeren of bevorderen.

Geïmplementeerd gespreid leiderschap was ook een onderdeel van de topiclijst. Binnen dit onderdeel stond de vraag centraal hoe gespreid leiderschap in de praktijk wordt gebracht. De vragen waren erop gericht om te achterhalen wat de ervaringen zijn met betrekking tot de implementatie van het beleid, en waar zij tegen aan lopen bij de implementatie van het beleid. Zo werd aan de teamleider de vraag gesteld: *'Hoe wordt gespreid leiderschap in praktijk gebracht binnen uw afdeling/ team?'* Aan de schoolleider is de vraag gesteld: *'Kunt u vertellen wat er in de school gebeurt op het gebied van gespreid leiderschap, hoe werkt het in de praktijk?'* Vervolgens is aan de leraar gevraagd wat zij denkt over de implementatie van de teamleider, en waar zij behoefte aan heeft qua ondersteuning. Tevens is op ieder geleding gevraagd wat wel en niet werkt bij gespreid leiderschapspraktijken. Op deze manier is beoogd te achterhalen op welke manier gespreid leiderschap in praktijk wordt gebracht, en wat de belemmerende en bevorderende factoren daarbij zijn.

Het laatste onderdeel ging over gepercipieerd gespreid leiderschap. Op ieder geleding is de vraag gesteld hoe zij gespreid leiderschap ervaren. Daarnaast is ook de vraag gesteld of zij beeld hebben op de ervaring van de overige geledingen. Aan de teamleider werd bijvoorbeeld de vraag gesteld: *'Heeft u het idee dat hiervoor besproken maatregelen ook zo worden ervaren door de docenten?'* Tevens is de vraag gesteld: *'Wat zijn uw ervaringen als teamleider bij het implementeren van gespreid leiderschap?'* Wanneer de respondent niet wist in welke richting hij of zij antwoord moest geven, werd gebruik gemaakt van 'sensitizing concepts'. Dan werd gevraagd hoe zij de factoren van het AMO-model ervaren, bijvoorbeeld: *'Heeft u het gevoel dat u ook in staat bent om vanuit uw rol hier vorm aan te geven?'* Deze vraag had dan betrekking op de abilities uit het AMO-model.

De structuur van het theoretisch kader is dus ook gebruikt bij de topiclijsten met behulp van het model van Wright en Nishii (2006). De theorieën uit het conceptueel model, AMO-model en SIP, kwamen pas in beeld wanneer de respondenten met hun antwoorden niet aanhaakten op deze theorieën, en wanneer behoefte was aan meer aanvullende informatie. Tevens zijn de theorieën gebruikt bij het analyseren van de uit het empirisch onderzoek verkregen data, dit wordt uitgewerkt in paragraaf 3.6.

3.3 Procedure

Er is op verschillende manieren gezocht naar potentiele respondenten. Ten eerste zijn de medewerkers van de VO-raad benaderd, omdat zij beschikken over een breed netwerk aan scholen. Eveneens is er via VO-actueel (nieuwbrief VO-raad) een oproep uitgezet bij een breed scala aan scholen. De lezers van VO-actueel zijn namelijk schoolleiders binnen het voortgezet onderwijs. Ten tweede is een oproep uitgezet op LinkedIn met de vraag naar respondenten. Ten derde zijn mensen uit het persoonlijke netwerk benaderd, wat het bereik nog groter maakte. Vervolgens zijn de interviews afgenomen in de periode tussen 6 mei en 12 juni 2020. Vanwege de ontwikkelingen rondom het coronavirus zijn de interviews via MS Teams en Zoom gevoerd. Van tevoren is toestemming gevraagd om de gesprekken op te nemen met een voicerecorder, zodat de gesprekken achteraf getranscribeerd konden worden. Hierbij is benadrukt en verzekerd dat uit de interview verkregen data

anoniem verwerkt zou worden. Hiervoor is gebruik gemaakt van een toestemmingsformulier, waarin informatie verwerkt was over het onderzoek. Dit toestemmingsformulier is vooraf naar de respondenten verstuurd. Het toestemmingsformulier is te vinden in Bijlage 5. Tot slot duurden de interviews ongeveer 50 tot 60 minuten.

3.4 Onderzoekspopulatie

Er zijn vier scholen uit het voortgezet onderwijs geselecteerd voor dit onderzoek. Vervolgens is er binnen de vier scholen een selectie gemaakt van een schoolleider, teamleider en leraar. Bij de selectie van de respondenten is er sprake geweest van een aselecte steekproef. De respondenten hadden evenveel kans om in het onderzoek opgenomen te worden.

3.4.1 Selectiecriteria scholen

Omdat alle vier de scholen diepgaand bestudeerd werden door een interview af te nemen met de schoolleider, teamleider en leraren, is er sprake geweest van een *casestudie.* De scholen werden als het ware onder de loep genomen en diepgaand bestudeerd over de doorwerking van gespreid leiderschap, en bevorderende en belemmerende factoren. De vier scholen worden binnen dit onderzoek als volgt benoemd: School A, School B en School C en School D.

Voor de selectie van de scholen zijn de volgende criteria opgesteld. Aan de hand van deze criteria kon bepaald worden welke scholen voor het onderzoek benaderd konden worden:

- De school dient een middelbare school te zijn, want dit onderzoek richt zich op scholen in het voortgezet onderwijs;
- De school dient een dusdanig omvang te hebben dat er naast de schoolleider en leraren ook een teamleider is;
- Scholen die toestaan om binnen diezelfde school een schoolleider, teamleider en leraren te interviewen;
- Twee scholen waarvan verondersteld wordt dat zij een goed/sterk ontwikkeld beleid omtrent gespreid leiderschap hebben (wordt zelf door de school beoordeeld);
- Twee scholen waarvan verondersteld wordt dat zij een minder goed/sterk ontwikkeld beleid omtrent gespreid leiderschap hebben (wordt zelf door de school beoordeeld).

De scholen hebben zelf beoordeeld of zij een sterk of minder sterk beleid omtrent gespreid leiderschap hadden. Bij het eerste contactmoment met de schoolleider werd gevraagd hoe sterk zij een beleid op gespreid leiderschap hadden gericht. De reden voor deze selectiecriteria was om de spreiding van het onderzoek te vergroten. Zo kon uit data afgeleid worden of de scholen die een sterk ontwikkeld beleid hadden inzichten konden bieden aan de problemen van scholen die een minder sterk ontwikkeld beleid hadden. Eveneens biedt een brede variëteit aan scholen de kans om de ontwikkeling van gespreid leiderschap te analyseren. Tevens is dit ook een manier om de data niet te kleuren met alleen positieve verhalen van scholen waar al een sterk ontwikkeld beleid is.

In Figuur 9 wordt een overzicht weergegeven van de scholen die deelnemen aan het onderzoek.

Scholen	School A	School B	School C	School D
Aanstelling	Groot bestuur	Groot bestuur	Groot bestuur	Groot bestuur
Aantal leerlingen	1800	1674	313	633
Type school	VMBO-t, Havo, Atheneum, Gymnasium	Mavo-Havo-VWO	Mavo	Mavo-Havo-VWO

Figuur 8: Overzicht deelnemende scholen

3.4.2 Selectie respondenten

Het onderzoek is uitgevoerd onder drie groepen respondenten binnen de vier scholen: schoolleiders, teamleiders en leraren. Daarvoor is gekozen omdat deze drie groepen de actoren zijn op beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd niveau. De schoolleider geeft een vorm aan het beleid rondom gespreid leiderschap op beoogd niveau. De teamleider implementeert het beleid op geïmplementeerd niveau. En de leraren ontvangen het beleid op gepercipieerd niveau.

Op ieder school werd één schoolleider, één teamleider en drie leraren geïnterviewd. In totaal werden er 20 interviews afgenomen. Er werden meerdere leraren binnen een school geïnterviewd om een breder gedragen beeld te kunnen geven over de percepties van de leraren. Aan de hand van onderstaand criteria kon bepaald worden welke respondenten voor het onderzoek benaderd konden worden. Hierbij diende rekening gehouden te worden dat een school in beginsel één schoolleider heeft, en dat de schoolleider de eerste contactpersoon is bij de selectie van de overige respondenten. Om die reden kreeg de schoolleider instructies mee waar hij of zij rekening mee moest houden bij het benaderen van de overige respondenten:

- De schoolleider dient de teamleider en leraren te benaderen voor het onderzoek;
- De teamleider dient het beleid van de schoolleiding te implementeren;
- De leraren dienen leiding te krijgen van de teamleider die is geselecteerd voor het onderzoek;
- De leraren dienen gespreid te zijn over het aantal dienstjaren, hierbij dus rekening houdend dat sommigen aan het begin van de carrière staan en sommigen al langer op de school werken.

3.5 Data-analyse

Na afloop van de interviews kon de *data-analyse* beginnen. Voor het interpreteren van de uit de interviews verkregen data is gebruik gemaakt van Thematische Analyse (TA), aangezien het theoretisch kader een duidelijke rol heeft in het analyseproces. TA is een methode die gebruikt wordt om thema's te identificeren, analyseren en rapporteren binnen een kwalitatieve dataset (Braun & Clarke, 2006). De rol van het theoretisch kader en de concepten uit het theoretisch kader komen duidelijk naar voren bij de data-analyse. De concepten uit het theoretisch kader, AMO-model en social information processing theory, zijn namelijk als kapstok gebruikt voor de factoren die de doorwerking van gespreid leiderschap *bevorderen* en *belemmeren.*

Allereerst is per casus de mate van doorwerking geanalyseerd. De mate van doorwerking is op twee manieren geanalyseerd. Er is direct aan de respondenten gevraagd of zij zicht hebben op de ervaring van de overige geledingen. Het antwoord op deze vraag heeft een indicatie gegeven van de mate van kloof, en of er dus een doorwerking is of niet volgens de respondenten. Daarnaast zijn de transcripten van de geledingen naast elkaar gelegd en gekeken of de ervaringen van de geledingen overeenkomen.

Zo is het transcript van de schoolleider met het transcript van de teamleider vergeleken om de BI-kloof te analyseren. Tevens is het transcript van de teamleider met de transcripten van de leraren vergeleken om de IP-kloof te analyseren. Op deze manier kon geanalyseerd worden of er een kloof is. Daarnaast is per casus gekeken of er bevorderende en belemmerende factoren zijn opgenoemd door de respondenten. Hoe deze analyse heeft plaatsgevonden wordt hieronder beschreven.

Stap 1: Transcriberen
De eerste stap binnen de data-analyse was het uitwerken van de interviews tot transcripten. Doordat de interviews zijn opgenomen met een voicerecorder, was het mogelijk om deze letterlijk uit te werken. Hierdoor is geen belangrijke informatie verloren gegaan.

Stap 2: Markeren stukken tekst over doorwerking en factoren
Vervolgens zijn de transcripten in stap twee zorgvuldig doorgelezen met als doel de gegevens te selecteren die nodig zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Allereerst zijn de stukken die iets zeggen over de doorwerking van het beleid geel gemarkeerd. De opmerking van bijvoorbeeld een schoolleider en teamleider over de visie betreft gespreid leiderschap is geel gemarkeerd. Vervolgens hebben de factoren die de doorwerking van gespreid leiderschap bevorderen een groene markering gekregen. En ten slotte hebben de factoren die de doorwerking van het gespreid leiderschap belemmeren een rode markering gekregen. Hierna zijn de transcripten nog eens doorgelopen om te controleren of er niets over het hoofd is gezien. De gemarkeerde tekstfragmenten hebben de volgende codes gekregen: doorwerking, bevorderende en belemmerende factoren.

Stap 3: Tabel
De tekstfragmenten zijn vervolgens in een tabel geclusterd. Er is een tabel gemaakt voor de tekstfragmenten over de *doorwerking, belemmerende* en *bevorderende* factoren. De tekstfragmenten die iets zeggen over de belemmerende factoren zijn geclusterd in een tabel. Hetzelfde geldt voor de factoren die iets zeggen over de doorwerking en bevorderende factoren.

Stap 4: Tabel en theoretisch kader
Nadat de factoren in drie tabellen over doorwerking, belemmerende factoren en bevorderende factoren zijn geclusterd, was de volgende stap in de analyse een vergelijking op basis van het theoretisch kader. Naast de bevorderende en belemmerende factoren is beschreven of het een factor is uit het AMO-model of social information processing theory. Op deze manier zijn de AMO-factoren uit het AMO-model en social information processing theory als kapstok gebruikt voor de belemmerende en bevorderende factoren. Zo werd bijvoorbeeld de opmerking van een respondent ''Ik krijg geen handvatten om het beleid te implementeren'' samengevat onder de code 'opportunity'. De bedoeling van het toekennen van codes was om wat er gezegd werd naar een iets hoger abstract niveau te brengen. De factoren die niet onder deze theorieën geclusterd konden worden zijn geclusterd onder 'overig'. Op basis van de codes uit het analyseproces is een codeboom gemaakt. Deze codeboom is te vinden in Bijlage 3.

Na de analyse van de data, is het resultatenhoofdstuk geschreven. Bij het beschrijven van de resultaten is gebruik gemaakt van citaten. De citaten van de schoolleider worden weergegeven met S1 (school A), S2 (school B), S3 (school C) en S4 (school D). Daarnaast worden de citaten van de teamleider weergegeven met de letter 'T', en die van de leraren met de letter 'L'.

3.6 Kwaliteitscriteria

De kwaliteitscriteria voor het doen van goed onderzoek kan onder andere verdeeld worden onder validiteit en betrouwbaarheid (Boeiije et al., 2009). In deze paragraaf wordt de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek besproken.

3.6.1 Validiteit

Bij validiteit gaat het om de vraag of de resultaten van het onderzoek geldig zijn (Van der Velde et al., 2015). Validiteit kan worden opgesplitst in interne en externe validiteit. Bij interne validiteit gaat het om de vraag of er daadwerkelijk gemeten wordt wat de onderzoeker wilde meten. Bij externe validiteit gaat het om de vraag of de onderzoeksresultaten ook geldig zijn voor andere groepen dan de onderzochte groep (Van der Velde et al., 2015).

De interne validiteit van het onderzoek is op verschillende manieren gewaarborgd. Ten eerste zijn de topiclijsten opgesteld aan de hand van het theoretisch kader wat gebaseerd is op wetenschappelijk literatuur. Hierdoor zijn de concepten zeer relevant waar de topiclijsten op gericht zijn. Ten tweede zijn de topiclijsten goedgekeurd door de onderzoeksbegeleider en opdrachtgever. Zij hebben hier met een kritische blik naar gekeken. Ten derde is er tijdens de interviews de luisteren-samenvatten-doorvragen-methode toegepast om zeker van te zijn dat gemeten werd wat gemeten moest worden. Tot slot zijn de transcripten van de eerste interviews gedeeld met de onderzoeksbegeleider om tussentijds te toetsen of de interviews genoeg informatie leverden om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Volgens Boeije et al. (2009) is er sprake van beperkte externe kwaliteit bij kwalitatief onderzoek. Dit betekent dat de conclusies van dit onderzoek niet over alle scholen in Nederland getrokken kunnen worden. Dit is tevens ook niet het doel van dit onderzoek geweest. Wel is er sprake van theoretische generaliseerbaarheid. Tijdens dit onderzoek zijn interessante mechanismen blootgelegd zoals het model van Wright en Nishii (2013), de AMO-factoren uit het AMO-model en de social information processing theory. Deze mechanismen zijn gebruikt om te analyseren of er een doorwerking is van gespreid leiderschap, en wat daarbij de belemmerende en bevorderende factoren zijn. Deze theorieën zijn dus interessant in onderzoek naar doorwerking van beleid en kunnen mogelijk ook bij andere scholen gebruikt worden om de doorwerking van beleid, en bevorderende en belemmerende factoren te onderzoeken.

3.6.2 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is de mate waarin een onderzoek precies en nauwkeurig is, wat wordt gekenmerkt door het aantal meetfouten (Van der Velde et al., 2019). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, is een aantal maatregelen genomen. Ten eerste zijn de interviews opgenomen met een voicerecorder en zijn de interviews getranscribeerd. Op deze manier konden toevalligheden uitgesloten worden, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek heeft vergroot. Ten tweede zijn er 20 interviews gehouden met respondenten van verschillende scholen. Door deze veelvuldige interviews werd op een gegeven moment de inhoudelijke verzadiging bereikt. Verzadiging binnen een onderzoek vergroot de betrouwbaarheid (Boeiije et al., 2009). Eveneens zijn er meerdere docenten binnen een school geïnterviewd, waardoor een betrouwbaarder beeld van de docenten binnen een school verkregen kon worden. Tot slot is er uitdrukkelijk op de anonimiteit van de interviews gewezen om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen.

4. Resultaten

In verband met de anonimiteit van respondenten worden de resultaten niet gepresenteerd.

5. Conclusie en discussie

Aan de hand van de resultaten van het vorige hoofdstuk, wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de onderzoeksvragen van dit onderzoek. Tevens worden de implicaties van dit onderzoek besproken. De hoofdvraag van dit onderzoek luidde als volgt:

'In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs, en welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking?'

5.1 Beantwoording deelvragen

Bij de beantwoording van de deelvragen wordt zowel een theoretisch beantwoording als een empirische beantwoording gegeven. De wetenschappelijke literatuur en empirische bevindingen worden achtereenvolgens besproken.

5.1.1 Hoe wordt gespreid leiderschap gedefinieerd?

Alvorens kan worden ingegaan in hoeverre er sprake is van een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap, en welke factoren de doorwerking bevorderen en belemmeren, wordt eerst ingegaan op de definitie van gespreid leiderschap.
In de literatuur is naar voren gekomen dat gespreid leiderschap veronderstelt dat leiderschap niet alleen beperkt is tot degenen met formele leiderschapsrollen, maar dat invloed en keuzevrijheid algemeen worden gedeeld binnen de school (Harris, 2013a). Wie leider of volger is wordt bepaald op basis van de kennis, expertise en affiniteit wat nodig is bij een bepaald vraagstuk (DeHarris & Flaminis, 2016). Ook worden er tijdelijke werkverbanden gevormd waarin men gezamenlijk werkt aan een bepaald doel (Harris & DeFlaminis, 2016). In de literatuur wordt ook veel aandacht besteed aan de effecten van gespreid leiderschap. Veel onderzoeken hebben gewezen op positieve effecten van gespreid leiderschap (Supovitz & Riggan, 2012; Yoak, 2013). Een meest gedeeld positief effect van deze onderzoeken zijn dat het leidt tot educatieve verbetering en onderwijsontwikkeling.

Vanuit de empirische data kunnen een aantal conclusies getrokken worden. Allereerst wordt in de empirische data geen eenduidige definitie gegeven voor gespreid leiderschap. Ieder school hanteert een andere definitie. Echter, zijn een aantal essentiële termen naar voren gekomen welke gespreid leiderschap beschrijven. Vanuit de empirische data wordt gespreid leiderschap beschreven met de termen 'kennis, expertise, affiniteit', 'werkverbanden', 'leren', 'ontwikkeling leraren', 'onderwijsontwikkeling' en 'betrokkenheid'. De respondenten zijn het erover eens dat gespreid leiderschap leiden is op basis van kennis, expertise en affiniteit met betrekking tot een bepaald vraagstuk. Verder wordt benoemd dat 'leren' bij gespreid leiderschap centraal staat. Hiermee wordt het leren van de leraren genoemd. De school is namelijk niet alleen een plek waar leerlingen leren maar ook leraren leren. Een leraar hoeft niet per se de kennis en expertise hebben om leider te worden zoals beschreven in het theoretisch kader. Volgens de respondenten kan de leraar ook leider worden om uiteindelijk meer over het vraagstuk en leiderschap te leren. Op die manier wordt de ontwikkeling van de leraren gestimuleerd. Concluderend vertelt de empirie ons dat het leer en groei aspect van leraren centraal staat bij gespreid leiderschap. Tevens zou gespreid leiderschap ook positieve effecten hebben zoals beschreven in de literatuur. De respondenten zijn van mening dat gespreid leiderschap

een link heeft met onderwijsontwikkeling. Eveneens zou het ook leiden tot meer betrokkenheid oftewel organisatiesensitiviteit van de leraren, omdat zij uitgedaagd worden om hun kennis en expertise in te zetten en om te groeien.

5.1.2 In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs?

Dit tweede gedeelte beantwoordt het eerste gedeelte van de hoofdvraag, namelijk: in hoeverre er een doorwerking is tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs.
Vanuit de literatuur wordt door Wright en Nishii (2013) een conceptueel onderscheid gemaakt tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd hrm. Wright en Nishii (2013) definiëren beoogd hrm als beleid zoals het is ontwikkeld door het topmanagement. Geïmplementeerd hrm gaat over de daadwerkelijk geïmplementeerde hr-praktijken. En gepercipieerd hrm wordt gedefinieerd als de beleefde hr-praktijken door de medewerkers. Wright en Nishii (2013) menen dat hoe lager je komt in de organisatie, hoe minder positief het beeld wordt over de beoogde praktijken. Zij menen dat de verschillende geledingen binnen de organisatie hrm praktijken anders ervaren, waardoor een kloof ontstaat. Volgens Makhecha et al. (2016) betekent een kloof in feite dat geïmplementeerde praktijken niet overeenkomen met beoogde praktijken, en gepercipieerde praktijken niet overeenkomen met geïmplementeerde praktijken. Makhecha et al. (2016) menen dat er een kloof is tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken wat ook wel de *BI-kloof* wordt genoemd. Eveneens menen ze dat er een kloof is tussen geïmplementeerde en gepercipieerde praktijken wat ook wel de *IP-kloof* genoemd. De BI-kloof wordt door Makhecha et al. (2016) beschreven als: omissie, opdracht, inwijding en niet realisatie. Vervolgens wordt de IP-kloof beschreven als misinterpretatie door Piening et al. (2014) en niet-ervaring door Makhecha et al. (2016).

Vanuit de empirische data kan geconcludeerd worden dat er vaker een IP-kloof aanwezig is dan een BI-kloof. De mate van doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap is sterker dan de mate van doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Dit lijkt erop te wijzen dat de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd het meest complex is aangezien de meeste kloven tussen deze twee geledingen zijn geïdentificeerd. De verklaring hiervoor wordt gegeven aan de hand van de bevorderende en belemmerende factoren in de volgende paragraaf.
Daarnaast kan geconcludeerd worden dat het niet altijd zo hoeft te zijn dat verschillende geledingen de beoogde praktijken anders ervaren zoals betoogd door Wright en Nishii (2013) en Makhecha et al. (2016). In enkele scholen is er namelijk in mindere mate een kloof geïdentificeerd, doordat de ervaringen sterk met elkaar overeenkwamen. In die zin hoeft er niet altijd een kloof te zijn tussen geledingen. Dit hangt ervan af in hoeverre er maatregelen worden genomen om gespreid leiderschap te implementeren. Maatregelen doelen op de bevorderende en of belemmerende factoren in de volgende paragraaf. Tevens is het in de meeste gevallen wel waar dat de ervaring minder wordt naarmate je meer naar beneden komt in de hiërarchie. De situatie is per school verschillend en is afhankelijk van de maatregelen die worden genomen.
Tevens kan geconcludeerd worden dat de kloof tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap meestal toegeschreven kan worden aan de *opdracht* zoals beschreven door Makhecha et al. (2016). In de meeste gevallen was het voor de teamleider namelijk niet duidelijk wat er geïmplementeerd moest worden, waardoor een BI-kloof ontstond.

Daarnaast kan de IP-kloof niet altijd toegeschreven worden aan de niet-ervaring van de werknemers. Leraren kunnen gespreid leiderschap wel ervaren maar de mate daarvan zou ook minder of gemiddeld kunnen zijn, waardoor het niet per se een niet-ervaring is. Daarnaast kan de IP-kloof in enkele gevallen wel toegeschreven worden aan de misinterpretatie kloof zoals beschreven door Piening et al. (2014). In enkele gevallen begrijpen de leraren beoogd gespreid leiderschap op een andere manier. Een voorbeeld is dat leraren denken dat gespreid leiderschap een manier is om draagvlak te creëren voor het beleid onder personeel, terwijl in het beoogd beleid de 'ontwikkeling' van leraren en leerlingen centraal staat.

5.1.3 Welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs?

Deze deelvraag beantwoordt het tweede gedeelte van de hoofdvraag, namelijk: welke factoren de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bevorderen en belemmeren. Vanuit de literatuur werd een onderscheid gemaakt tussen de bevorderende en belemmerende factoren tussen beoogd en geïmplementeerd, en geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. De theorie heeft enerzijds gewezen op de AMO-factoren die de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap beïnvloeden. De literatuur betoogt dat het AMO-model kan dienen als een theoretisch raamwerk om de mechanismen te verklaren die ten grondslag liggen aan het proces tussen beoogde en geïmplementeerde praktijken (Knies, 2012; Makhecha et al., 2016). Het AMO-model van Appelbaum et al. (2000) suggereert dat individuen goed presteren wanneer ze het vermogen (A), motivatie (M) en de mogelijkheid (O) hebben om te presteren. Knies (2012) meent dat de toepassing van dit model de mogelijkheid biedt om op een systematische manier aandacht te besteden aan de factoren die van invloed zijn op de implementatie door teamleiders. Wanneer de teamleiders ervaren dat de drie factoren van het AMO-model voldoende aanwezig zijn, leidt dit tot een toename van de implementatie van het beoogd beleid.
Anderzijds kan de social information processing theory als theorie dienen om de mechanismen te verklaren die ten grondslag liggen aan het proces tussen geïmplementeerde en gepercipieerde praktijken (Wright & Nishii, 2013). Onder deze theorie staan een aantal factoren centraal die de IP-kloof beïnvloeden. Dit zijn de instrumentele motieven, communicatie en begripsvermogen zoals beschreven door Makhecha et al. (2016). Daarnaast benoemen Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) cultuur, vertrouwen en psychologische veiligheid als factoren die de IP-kloof kunnen beïnvloeden. Deze theorieën, AMO-factoren en social information processing theory, zijn als kapstok gebruikt voor de bevorderende en belemmerende factoren die uit de empirische studie naar voren kwamen. Dit is te zien in de codeboom in Bijlage 3.

Uit de empirische studie is gebleken dat er veel factoren zijn die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap beïnvloeden. Enkele van deze factoren kunnen geclusterd worden onder de AMO-factoren en social information processing theory. Echter, zijn er ook veel factoren die niet onder deze theorieën geclusterd kunnen worden. Daarom zijn deze factoren geclusterd onder het kopje 'overige factoren' die de doorwerking van gespreid leiderschap beïnvloeden.
De factoren die de BI-kloof en daarmee de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap beïnvloeden zijn: visie, organisatiestructuur en bewustwording. Binnen deze sectie is

organisatiestructuur een factor die door veel leiders is genoemd. Het is van belang dat de structuur van een organisatie ruimte biedt voor gespreid leiderschap. Leraren voelen minder ruimte voor gespreid leiderschap binnen een organisatiestructuur met formele leiders die veel zeggenschap hebben. Een platte organisatiestructuur leent zich meer voor gespreid leiderschap volgens respondenten. Daarnaast is het van belang dat de visie over gespreid leiderschap helder is, zodat het voor teamleiders helder is wat zij moeten implementeren. De factor visie kan geclusterd worden onder opportunity van het AMO-model. De factor bewustwording kan geclusterd worden onder motivation van het AMO-model. Tot slot kan de factor organisatiestructuur geclusterd worden onder overige factoren.

De factoren die de IP-kloof en daarmee de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd beïnvloeden zijn: werkdruk en verantwoording afleggen. De werkdruk van de teamleider heeft invloed op de IP-kloof. Ook is de mate waarin leraren verantwoording moeten afleggen van invloed op de mate waarin zij gespreid leiderschap ervaren. De factor werkdruk kan geclusterd worden onder opportunity. Tot slot kan de factor verantwoording afleggen geclusterd worden onder overige factoren.

Tevens kan de conclusie getrokken worden dat er enkele factoren zijn die zowel de BI-kloof als de IP-kloof beïnvloeden. Dat zijn de volgende factoren: cultuur, gesprekken, gedrag, controle, vertrouwen, training, eilandjes, ouders en HR. De mate van lerende cultuur is van invloed op de doorwerking van gespreid leiderschap. Wanneer de cultuur van de organisatie ruimte biedt om te leren, en er geen angstcultuur heerst om fouten te maken, heeft dit een invloed op de doorwerking van gespreid leiderschap. Tevens is het gedrag van de leiders van invloed op de doorwerking. Ook is de mate waarin leiders de macht verdelen in de organisatie een belangrijke factor. Wanneer de macht niet gegund wordt krijgen de leraren geen ruimte om leiderschap te vertonen. Tevens zijn eilandjes ook van invloed op de doorwerking van gespreid leiderschap. Wanneer actoren bang zijn dat door gespreid leiderschap eilandjes gaan ontstaan die zelfstandig opereren, heeft dat een invloed op de doorwerking. Tot slot is hr ook een belangrijke factor die de doorwerking van gespreid leiderschap kan beïnvloeden. De factoren cultuur, gesprekken en vertrouwen kunnen geclusterd worden onder de social information processing theory. De factor training kan geclusterd worden onder ability van het AMO-model.

Tot slot kan vanuit de empirische data geconcludeerd worden dat een factor niet per se bevorderend of belemmerend hoeft te zijn. De factoren zijn namelijk twee kanten van dezelfde medaille als het gaat om de vraag of de factor bevorderend of belemmerend werkt. Waar het bij de ene school bevorderend werkt, omdat de actoren de factor positief ervaren - werkt het bij de andere school belemmerend, omdat de actoren de factor negatief ervaren.

5.2 Beantwoording hoofdvraag

Op basis van de conclusies in voorgaande paragrafen wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

5.2.1 In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs, en welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking?

De mate van doorwerking tussen de drie geledingen is afhankelijk van de school die is gesproken. Bij de meeste scholen is de mate van doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap sterker dan de mate van doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Er is namelijk vaker een IP-kloof geïdentificeerd dan een BI-kloof.

De factoren die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bevorderen en belemmeren zijn twee kanten van dezelfde medaille. Waar een factor belemmerend werkt bij de ene school, werkt het bevorderend bij de andere school. Dit hangt ervan af hoe de respondenten de factoren ervaren.

De volgende factoren bevorderen of belemmeren de doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd: visie, organisatiestructuur en bewustwording. Organisatiestructuur is hierbij een belangrijke factor die de doorwerking kan beïnvloeden. Een hiërarchische organisatiestructuur met formele leiders werkt in veel gevallen belemmerend. Terwijl een platte organisatiestructuur vaak bevorderend werkt. Daarnaast is het ook van belang om een visie te formuleren en deze te communiceren met de geledingen binnen de school. De aanwezigheid of afwezigheid van maatregelen gericht op deze factoren zou bevorderend of belemmerend kunnen werken.

Daarnaast bevorderen of belemmeren de volgende factoren de doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd: werkdruk en verantwoording. Wanneer een leraar verantwoording moet afleggen werkt het belemmerend voor de doorwerking, terwijl het bevorderend werkt als de leraar dat niet hoeft te doen.

Tevens zijn er een aantal factoren die de doorwerking tussen alle geledingen beïnvloeden: cultuur, gesprekken, voorbeeldgedrag, ontwikkelingsgesprekken, macht, controle, vertrouwen, training, eilandjes, ouders en HR. Deze factoren zijn allemaal cruciale factoren die de doorwerking bevorderen en belemmeren. Het is van belang dat de actoren binnen de school elkaar de macht gunnen, vertrouwen geven en de controle loslaten. De mate waarin de actoren dit wel of niet doen werkt belemmerend of bevorderend voor de doorwerking van gespreid leiderschap. Daarnaast worden eilandjes als een belangrijke factor gezien die de doorwerking bevorderd of belemmerd. Wanneer respondenten ervaren dat er een risico van eilandjes heerst, werkt dat belemmerend voor de doorwerking. De factor ouders gaat over de mate waarin zij behoefte hebben aan formele leiders met autoriteit. Deze behoefte zou de doorwerking kunnen bevorderen of belemmeren. Tot slot gaat hr over de mate van ondersteuning op het gebied van gespreid leiderschap. De aanwezigheid of afwezigheid zou bevorderend of belemmerend kunnen werken.

5.3 Theoretische implicaties

In deze paragraaf worden de theoretische implicaties van dit onderzoek beschreven. Wanneer de resultaten in het licht van voorgaande literatuur worden gehouden, komen daar opmerkelijke uitkomsten uit.

5.3.1 Gespreid leiderschap

Wanneer de definitie in de literatuur wordt vergeleken met de definitie in de empirie, zijn daar aanzienlijke overeenkomsten te zien. Zo worden te termen 'kennis, expertise, affiniteit', 'werkverbanden' en 'onderwijsontwikkeling' aangehaald in de empirische data, wat ook benoemd wordt in de literatuur door Harris en DeFlaminis (2016). Volgens deze onderzoekers is gespreid leiderschap niet alleen belegd tot de personen met formele leiderschapsrollen, maar invloed wordt algemeen gedeeld binnen de school. Wie leider of volger is wordt bepaald op basis van de kennis, expertise en affiniteit wat nodig is bij een bepaald vraagstuk. En worden er tijdelijke werkverbanden opgericht om te werken aan een bepaald vraagstuk. In de theorie wordt de nadruk vooral gelegd op kennis, expertise en affiniteit gerelateerd aan een bepaald vraagstuk. Opvallend is dat vanuit de empirische data de nadruk ligt op leren en ontwikkelen van leraren. Een leraar zou niet per se de kennis en expertise hoeven hebben, maar zou ook leiderschapsrollen op zich kunnen nemen om daarvan te leren. In de beschreven definities in de literatuur valt op dat niet de nadruk wordt gelegd op het leervermogen en groei van de leraren. In die zin is een toegevoegde waarde van de empirische studie aan de literatuur dat gespreid leiderschap ook over het 'leervermogen' en 'groeiaspect' van de leraar gaat. Een mogelijk verklaring hiervoor kan zijn dat de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep een onderwerp van discussie is in het onderwijsland. De onderwijswereld zoekt steeds vaker naar mogelijke paden om de groei en ontwikkeling van leraren mogelijk te maken. Gespreid leiderschap zou een mogelijkheid hiervoor kunnen zijn. Leraren staan door gespreid leiderschap niet langer meer alleen voor de klas, maar worden ook uitgedaagd om nog breder en dieper na te denken over het onderwijs in gespreid leiderschapspraktijken.

5.3.1.1 Rol formele leiders

De rol van formele leiders bij gespreid leiderschap een onderwerp van discussie. De theorie gaat ervan uit dat de leiderschapsrollen niet alleen bij de formele leider is belegd, maar dat iedereen kan leiden op basis van kennis, expertise en affiniteit (Harris & DeFlaminis, 2016). Maar wat is dan de rol van de formele leider als iedereen kan leiden op basis van kennis, expertise, affiniteit en leerambitie? Uit het empirisch onderzoek is namelijk naar voren gekomen dat de rol van de formele leider op ieder school anders ingevuld wordt. Daarom kan het antwoord op de vraag of gespreid leiderschap formele leiders nodig heeft zowel ja en nee zijn. Het antwoord ja brengt wel een risico met zich mee. Wanneer de formele leider meer leiderschap heeft, zou er automatisch minder ruimte overblijven voor leraren. Dit werd gezien bij school A, B en C, terwijl dat niet het geval was bij school D. Bij school D was er immers geen formele leider. Een verklaring op de vraag of gespreid leiderschap een formele leider nodig heeft kan wellicht gezocht worden in de theorie over zelfsturende teams. Zelfsturende teams wordt door Benders en Amelsvoort (2000) gedefinieerd als een vaste groep medewerkers die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het totale proces waarin een product tot stand komt, zonder daarbij een beroep te doen op de leiding. De definitie van zelfsturende teams heeft de neiging om op de definitie van gespreid leiderschap te lijken. Echter, zitten daar haken en ogen aan aangezien er bij zelfsturende teams geen onderscheid gemaakt wordt voor teamleden die een bepaalde kennis of affiniteit hebben met een bepaald onderwerp. Bij zelfsturende teams wordt leiderschap wel van belang geacht. Deze

teams functioneren namelijk niet geheel onafhankelijk. De leider heeft echter veel meer een coachende en coördinerende rol dan een controlerende rol. De coachende rol houdt in dat de leider feedback geeft en ondersteuning biedt bij problemen, en meedenkt met problemen. Het coördineren gaat over bijsturen van doelen, maar ook het maken van koppelingen met andere doelen (Benders & Amelsvoort, 2000). Deze coördinerende rol kan ook vergeleken worden met de aanspreekpunten uit casus D. Wellicht is een coachende en coördinerende rol ook meer voor de hand liggend bij scholen die de functie van formele leider niet meteen wil opheffen zoals bij casus C. Aangezien de theorie over gespreid leiderschap en zelfsturende teams aan elkaar haakt maar ook verschilt in enkele opzichten, is het waardevol om hier een vervolgonderzoek naar te doen. In een eventueel vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of het toepassen van gespreid leiderschap zou kunnen leiden tot zelfsturende teams, of andersom? En of de formele leiderschapsrollen bij zelfsturende teams ook relevant kunnen zijn bij gespreid leiderschap? Een dergelijk onderzoek zou meer toegang kunnen bieden over kennis naar de rol van formele leiders bij gespreid leiderschap.

5.3.1.2 Rol van HRM

In het theoretisch kader is gespreid leiderschap ingevuld als een onderdeel van het hrm-beleid, waarbij hrm de stimulans geeft om gespreid leiderschap te ondersteunen binnen de school. Wanneer hrm wordt beschreven als het managen van arbeid en personeel, dan gaat gespreid leiderschap over hoe je met je personeel omgaat. Met gespreid leiderschap wil je immers de ruimte maken voor de leraren, zodat zij hun kennis en expertise kunnen inzetten en leren. Echter, heeft de empirische studie gewezen dat hrm momenteel geen rol heeft in dit verhaal. De scholen krijgen namelijk geen ondersteuning van hrm bij de implementatie van gespreid leiderschap. Wel hebben de scholen behoefte aan meer ondersteuning van hrm op strategisch niveau. Die krijgen ze nu echter niet. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat gespreid leiderschap een relatief nieuw term is in het onderwijsland en dat het begrip nog redelijk onbekend is bij verschillende stakeholders. De verschillende onderzoeken in Nederland hebben de laatste jaren de kennis over gespreid leiderschap vergroot, maar het is kennelijk nog steeds niet op beoogd niveau aangezien de ondersteuning van hrm beperkt blijft. Wanneer de theorie rondom gespreid leiderschap vergeleken wordt met de empirische bevindingen ligt het voor de hand dat hrm hier een rol kan vervullen bij de implementatie van gespreid leiderschap. Maar welke rol kan hrm hierin vervullen? Hr-professionals kunnen in praktijk verschillende rollen vervullen: zoals strategic positioner, credible activist, capacity builder, change champion, human resource innovator en integrator (Ulrich, Younger, Brockbank & Ulrich, 2013). Indien een traditionele school de verandering wil maken naar een school waarin gespreid leiderschap bevorderd wordt, lijkt de rol van change champion het meest voor de hand liggend. Deze veranderaar maakt immers de invoering van veranderingsprocessen mogelijk binnen de organisatie door middel van het managen van de menselijke kant van het veranderingsproces. De veranderaar is de veranderkundige en zou voor capaciteit tot verandering zorgen. De strategic positioner is ook een mogelijke optie indien gespreid leiderschap meer geïntegreerd zal moeten worden in de organisatiedoelstellingen. Daarmee zou hulp geboden kunnen worden ten behoeve van het formuleren van een duidelijke visie rondom gespreid leiderschap. Die visie zal dan uiteraard in lijn moeten zijn met de organisatiedoelstellingen. Bovengenoemde opties zijn slechts vermoedens die passend lijken voor de rol van hrm maar vergen meer onderzoek. Om die reden wordt het aanbevolen om een onderzoek te doen naar de rol van hrm bij gespreid leiderschap. Welke rol zou de hrm-afdeling aan moeten nemen, en hoe zou de hrm-afdeling de scholen kunnen ondersteunen bij gespreid leiderschap?

5.3.2 AMO-model

In het theoretisch kader is beschreven dat de factoren van het AMO-model gebruikt kunnen worden om de implementatie van de teamleider positief te beïnvloeden. In wetenschappelijk literatuur wordt het AMO-model vaak toegepast op de teamleider (Knies, 2012). Het AMO-model wordt daarmee gebruikt om de geïmplementeerde praktijken beter te laten aansluiten op de boogde praktijken. In feite zouden de AMO-factoren bevorderend of belemmerend kunnen werken bij de implementatie van de teamleider. Echter, blijkt in praktijk dat de toepasbaarheid van het AMO-model op de teamleider ter discussie gesteld kan worden in het kader van dit onderzoek. Een verklaring hiervoor is dat er niet altijd een formele teamleider hoeft te zijn bij gespreid leiderschap die het beleid implementeert. In dergelijke situaties wordt het ingewikkeld om het AMO-model toe te passen op de teamleider. Aan de andere kant blijkt uit de empirische studie dat de toepassing van AMO-factoren op de leraren heeft geleid tot een sterke doorwerking. Een voorbeeld is dat leraren bij school D ook leiderschapstrainingen hebben gevolgd. Dit roept de vraag op of het AMO-model niet alleen toegepast kan worden op de teamleider, maar ook bij andere actoren zoals de leraren. In het theoretisch kader is het AMO-model specifiek toegepast op de teamleider, maar in bredere literatuur wordt het ook op medewerkers in het algemeen toegepast. De bevindingen laten zien dat het in het kader van gespreid leiderschap ook relevant is om het toe te passen op de leraren. In een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of het relevant is om het AMO-model op meerdere actoren dan alleen de teamleider binnen een school toe te passen. Zou de toepassing van AMO-factoren op zowel de teamleider als de leraren kunnen leiden tot een sterkere doorwerking van gespreid leiderschap?

5.3.3 Social information processing theory

In het theoretisch kader zijn een aantal factoren besproken onder de social information processing theory. Allereerst zijn de factoren van Makhecha et al. (2016) besproken over instrumentele motieven, begripsvermogen en communicatie die de IP-kloof kunnen beïnvloeden. Instrumentele motieven zijn erop gericht in hoeverre de medewerkers gespreid leiderschap ondersteunend ervaren. Daarnaast is het begripsvermogen erop gericht in hoeverre de medewerker gespreid leiderschap begrijpt en snapt. Tot slot is communicatie gericht op de mate van ontwikkelingsgesprekken tussen teamleider en leraar. Tevens zijn een aantal factoren van Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) besproken die de IP-kloof kunnen beïnvloeden. Dat zijn de volgende factoren: cultuur, veiligheid en vertrouwen. Cultuur gaat over de mate waarin een lerende cultuur wordt gestimuleerd binnen de school. Veiligheid gaat over de mate waarin een medewerker zich uit durft te spreken met ideeën. En vertrouwen gaat over de mate waarin collega's elkaar vertrouwen om leiderschapsrollen op zich te nemen.

Uit het empirisch onderzoek is naar voren gekomen dat de factoren van Makhecha et al. (2016) nauwelijks zijn opgenoemd door de respondenten. Communicatie is wel een factor dat vaak is genoemd in het kader van ontwikkelingsgesprekken. Dit is een belangrijk factor volgens de respondenten, omdat die gesprekken de ruimte bieden om te overleggen over de mogelijke leiderschapsrollen die de medewerker op zich kan nemen. Daarentegen zijn de factoren van Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) wel vaak opgenoemd door de respondenten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze factoren expliciet zijn toegepast op gespreid leiderschap, terwijl de factoren van Makhecha et al. (2016) zijn toegepast op hr-praktijken in het algemeen. Cultuur is een belangrijke factoren wat genoemd is door de respondenten. Daarbij gaat het om een lerende cultuur waarin leraren de ruimte hebben om te leren door gespreid leiderschapspraktijken. Angstcultuur is de tegenoverstelde van een lerende cultuur volgens de respondenten. Volgens de respondenten kenmerkt een angstcultuur zich door angst voor fouten te maken, waardoor zij zich niet durven uit te

spreken. Opvallend is dat de angstcultuur zoals besproken door de leraren aanhaakt op psychologische veiligheid zoals beschreven door Supovitz, D'Auria en Spillane (2019). In die zin wordt geadviseerd om psychologische veiligheid onder de noemer van lerende cultuur te behandelen en die twee factoren niet uit elkaar te trekken.

5.4 Praktische implicaties

De bevindingen van dit onderzoek hebben waardevolle inzichten opgeleverd voor de schoolleiders, teamleiders, leraren, en de VO-raad als belangenbehartiger van de sector. De hieronder beschreven praktische implicaties bieden zijn waardevol voor de hierboven beschreven actoren. Deze handvatten kunnen de actoren binnen de school ondersteunen bij de implementatie van gespreid leiderschap. Tevens zijn er aanbevelingen geformuleerd voor de VO-raad met als doel om de VO-sector te ondersteunen op het gebied van gespreid leiderschap.

5.4.1 Aanbevelingen scholen

Aanbeveling 1: Schoolstructuur

Wanneer een school gespreid leiderschap wil bevorderen is het van belang dat een schoolstructuur gecreëerd wordt die ruimte biedt voor meer gespreid leiderschap. Een hiërarchisch schoolstructuur waarin de leraren continu verantwoording afleggen aan de formele leiders (teamleiders en schoolleiders) biedt geen ruimte voor gespreid leiderschap. Een school die serieus aan gespreid leiderschap wil beginnen zou een schoolstructuur moeten creëren wat bestemd is voor gespreid leiderschap. Hierbij kan gedacht worden aan een platte organisatiestructuur in plaats van een hiërarchisch organisatiestructuur.

Aanbeveling 2: Cultuur

Zoals de bevindingen van dit onderzoek suggereren is gespreid leiderschap misschien wel een cultuur wat gecreëerd moet worden binnen een school. Gespreid leiderschap vraagt om een lerende cultuur waarin men durft fouten te maken. De school is namelijk niet alleen een plek waar leerlingen leren, maar ook leraren leren. Daarnaast is de school niet alleen een plek waarin alleen leerlingen fouten mogen maken, maar ook leraren fouten mogen maken. In essentie betekent dit dat leraren 'durven' om taken op zich te nemen ongeacht de consequenties daarvan als ze een fout maken. Het is van belang dat een dergelijk cultuur wordt gecreëerd binnen de school als de school serieus werk van gespreid leiderschap wil maken. Daarom is het advies om aandacht de besteden aan de cultuur van de school, daarbij rekening houdend dat cultuurveranderingen tijd kosten.

Aanbeveling 3: De formele leiders

Het derde advies aan de sector is om goed na te denken over de rol van de formele leiders. Heeft gespreid leiderschap nog formele leiders nodig? Het antwoord kan zowel ja of nee zijn. Indien het antwoord ja is, is het wel handig om na te denken over de taak van de formele leiders. Aanbevolen wordt om die formele leiders geen 'controlerende en sturende' rol op te leggen. Op basis van de bevindingen van dit onderzoek is een 'coachende rol' meer voor de hand liggend. Dit is een rol die leraren stimuleert om te ontwikkelen en groeien wat past bij de principes van gespreid leiderschap. Indien het antwoord nee is moet er goed nagedacht worden over de manier van taken verdelen binnen de school.

Aanbeveling 4: Het beleid

Deze aanbeveling gaat over het beleid rondom gespreid leiderschap. Aangezien gespreid leiderschap geen stappenplan voor implementatie kent, wordt er niet verwacht dat er een dergelijk stappenplan op papier komt. Wel is de eruit de bevindingen van dit onderzoek naar voren gekomen dat het succes groter is bij scholen die communiceren over de principes van gespreid leiderschap volgens de school. Daarbij staat centraal dat de verschillende actoren in gesprek blijven over hoe gespreid leiderschap eruitziet op de school en wat er van de leraren wordt verwacht. Wanneer scholen besluiten om echt werk van gespreid leiderschap te maken, doen zij er goed aan om dit onderwerp te bespreken met de leraren.

Aanbeveling 5: Gesprekken

Tot slot wordt geadviseerd dat leraren ook een actieve rol innemen bij gespreid leiderschap, en niet wachten totdat hen invloed wordt gegund. De leraren kunnen als professional in het vakgebied vertrouwen in hun eigen 'kunnen'. Tijdens de gesprekken is gebleken dat leraren vaak meer kunnen dan dat zij denken. Daarom wordt geadviseerd om de ruimte te pakken en leiderschap te vertonen. Als daar geen ruimte voor gemaakt wordt kunnen zij dit in een gesprek met de teamleider bespreken.

5.4.2 Aanbevelingen VO-Raad

Omdat gespreid leiderschap valt of staat bij de inzet van de schoolleiding is het van belang dat de VO-raad ondersteuning biedt aan de schoolleiders. De schoolleider is immers de persoon die gespreid leiderschap tot leven roept binnen de school. Enkele leiders hebben aangegeven moeite te hebben met de term 'gespreid leiderschap' en hoe het zich verhoudt tot andere leiderschapsstijlen. Dit kwam ook tot uiting bij de verschillende definities die scholen aan gespreid leiderschap geven. Men wil het graag tot leven roepen binnen de school, maar heeft vaak vraagtekens bij hoe het moet. De VO-raad zou scholen kunnen helpen bij het definiëren van gespreid leiderschap, en waar rekening mee gehouden zou kunnen worden bij het tot stand brengen binnen de school. Daarbij zou de VO-raad gebruik kunnen maken van de bevorderende en belemmerende factoren die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Tevens heeft de VO-academie van de VO-raad een katern gemaakt rondom gespreid leiderschap in het onderwijs (Hulsbos & Visser, 2019). Dit is een waardevol katern voor scholen aangezien het handvatten geeft voor schoolleiders en bestuurders die meer gedeeld invloed willen uitoefenen. De VO-raad zou er goed aan doen om dit katern te verspreiden in de sector.

Verder wordt geadviseerd om de bevorderende en belemmerende factoren te delen met de sector. Deze factoren zijn van groot belang om rekening mee te houden indien een school serieus werk van gespreid leiderschap wil maken. De scholen zouden met zicht op deze factoren het succes van de implementatie van gespreid leiderschap kunnen vergroten. Hiervoor is een format gemaakt met 'praktische handvatten'. Deze is te vinden in Bijlage 6.

Tot slot wordt geadviseerd om enkele scholen uit dit onderzoek als praktijkvoorbeeld te delen via Voortgezet Leren van de VO-raad. Scholen zouden aan de hand van een dergelijk casus kunnen leren van de succesfactoren van deze scholen en inspiratie kunnen opdoen.

5.5 Beperkingen van het onderzoek

Hoewel dit onderzoek een nieuw licht werpt op gespreid leiderschap, heeft dit onderzoek ook een aantal methodologische beperkingen. In deze paragraaf worden deze beperkingen besproken.

Representativiteit van de respondenten ten opzichte van de beoogde populatie

Een eerste kanttekening is de representativiteit van de respondenten ten opzichte van de beoogde populatie. Er zijn vier scholen opgenomen in dit onderzoek. Nederland kent echter 1450 schoollocaties in het voortgezet onderwijs. Om die reden is een statistische representatie niet mogelijk bij een kwalitatief onderzoek met kleine aantallen. Echter, zijn er wel interessante mechanismen gevonden over de implementatie en doorwerking van gespreid leiderschap in de scholen. Deze mechanismen kunnen gebruikt worden in onderzoek naar doorwerking van gespreid leiderschap.

Selectie respondenten

De belangrijkste beperking van dit onderzoek ligt in het feit dat de selectie van de respondenten uiteindelijk niet de beste manier is geweest. De schoolleiders hebben de teamleiders en leraren toegewezen waarmee een interview gepland kon worden. Uiteraard hebben de schoolleiders handvatten meegekregen voor de selectie. Echter, is het mogelijk dat de schoolleiders de personen hebben geselecteerd waarvan zij weten dat ze positief zijn over het onderwerp. Dit kan de resultaten van het onderzoek vertekend hebben. Echter, was deze methode het meest voor de hand liggend in de periode van dataverzameling. De data is namelijk verzameld tijdens de coronacrisis. De meeste leraren hadden mogelijk te maken met een hoge werkdruk, doordat zij ineens online lessen moesten geven. Om die reden was het niet het juiste moment om hen zelf als onderzoeker te benaderen. Daarom is de huidige selectiemethode de beste oplossing geweest. De aanbeveling is om in een eventueel vervolgonderzoek zelf de respondenten te benaderen zonder de tussenkomst van de schoolleider.

Generaliseerbaarheid naar andere sectoren

Dit onderzoek over gespreid leiderschap heeft zich gericht op de onderwijssector. De dynamieken binnen een onderwijssector zijn anders ten opzichte van andere sectoren. Om die reden zijn de resultaten van dit onderzoek niet direct toepasbaar voor andere sectoren. Wel kunnen andere sectoren hiervan leren. Waar zouden de bestuurders rekening mee moeten houden als zij willen dat gespreid leiderschap doorwerkt naar de werkvloer? Dit onderzoek biedt interessante inzichten hierover. Echter, is het mogelijk dat voor andere sectoren aanvullend nog sectorspecifieke resultaten gevonden kunnen worden. Een onderzoek naar de doorwerking van gespreid leiderschap in een andere sector is dan ook relevant om hierover meer te leren.

5.6 Slot

Dit onderzoek heeft ons het volgende geleerd:

Vertrouw *in het kunnen van de professionals.* ***Durf*** *de touwtjes los te laten. Je kunt namelijk niet altijd alles* ***controleren. Praat*** *over gespreid leiderschap met de professionals. Creëer een* ***organisatiestructuur*** *en* ***cultuur*** *die* ***ruimte*** *biedt voor gespreid leiderschap. En laten we dan kijken naar de* ***positieve effecten*** *op de* ***ontwikkeling van de leraar, leerling en onderwijs.*** *Want alleen* ***samen*** *kunnen we een* ***toekomst bestendig onderwijs*** *creëren.*

Bijlagen

1. Literatuurlijst

Alfes, K., Shantz, A.D., Truss, C. & Soane, E.C. (2013a). The link between perceived human resource management practices, engagement and employee behavior: a moderated mediation model. *The International Journal of Human Resource Management*, *24*, 330-351.

Andersen, L.B., Heinisen, E. & Pedersen, L.H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, *24*(3), 651-671.

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Becker, B.E. & Huselid, M.A. (2006). Strategic human resources management: Where do we go from here? *Journal of Management*, *32*, 898–925.

Benders, J. & Amelsvoort, P. (2000). *Zelfsturende teams in de dienstverlening*. Utrecht: Lemma.

Bennet, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J.A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature.* Manchester: National College for School Leadership.

Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, *13*(3), 251–269.

Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration Leadership, 37*(2), 257–277.

Boeije, H., Tobi, H. & Scheepers, P. (2016). *Onderzoeksmethoden.* Amsterdam: Boom Uitgevers.

Boselie, P., Dietz, G. & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human resource management journal*, *15*(3), 67-94.

Bos-Nehles, A.C. (2010). *The line makes the difference: line managers as effective HRM partners (Proefschrift).* Geraadpleegd via https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6082386/thesis_A_Bos-Nehles.pdf/ (20 maart 2020).

Bos-Nehles, A.C., Van Riemsdijk, M.J. & Looise, J.K. (2013). Employee perceptions of line management performance: Applying the AMO theory to explain the effectiveness of line managers HRM implementation. *Human Resource Management, 52*, 861–877.

Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: a core resource for improvement*. New York: Russell.

Boxall, P. & Purcell, J. (2016). *Strategy and Human Resource Management*. London: Red Globe Press.

Boyne, G. & Jenkins, G. (1999). Human Resource Management in the Public and Private Sectors: An Empirical Comparison. *Public Administration*, *77*(2), 407–21.

Camburn, E.M. & Han, S.W. (2009). Investigating connections between distributed leadership and instructional change. *Distributed leadership: different perspectives, 7*, 25-45.

Dechy, N., Dien, Y., Drupsteen, L., Felicio, A., Cunha, C., Roed-Larsen, S. & Vetere Arellano, A. L. (2015). *Barriers to learning from incidents and accidents.* Delft: TNO.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4),227-268.

Den Hartog, D.N., Boon, C., Verburg, R.M. & Croon, M.A. (2013). HRM, communication, satisfaction, and perceived performance: A cross-level test. *Journal of Management*, *39*, 1637–1665.

Edmondson, A. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy.* San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffe.

Geactualiseerd Sectorakkoord VO (2018, 5 juni). Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/06/05/aanbieding-geactualiseerd-sectorakkoord-voortgezet-onderwijs (15 februari 2020)

Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership, 5*(3), 381–394.

Gunter, H., Hall, D. & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–26.

Hairon, S. & Goh, J.W. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership. Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(5), 693–718.

Harris, A. (2013b). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(5), 545–554.

Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 1–6.

Hulsbos, F. & Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs: elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit.

Hulsbos, F. & m.m.v. Visser, S. (2020). *Wisselend invloed uitoefenen: Gespreid leiderschap in het onderwijs.* Utrecht: VO-raad.

Jiang, K., Hu, J., Liu, S. & Lepak, D.P. (2017). Understanding employees' perceptions of human resource practices: Effects of demographic dissimilarity to managers and coworkers. *Human Resource Management*, *56*(1), 69–91.

Jiang, K., Takeuchi, R. & Lepak, D.P. (2013). Where do we go from here? New perspectives on the black boxes in strategic human resource management research. *Journal of Management Studies*, *50*, 1448–1480.

Khilji, S.E. & Wang, X. (2006). 'Intended' and 'implemented' HRM: the missing linchpin in strategic human resource management research, *The International Journal of Human Resource Management*, *17*(7), 1171-1189.

Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers: een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement* (Proefschrift). Geraadpleegd via https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/234628/ (20 februari 2020).

Knies, E. & Leisink, P.L.M. (2017). Middenmanagers als people managers, School Management Totaal, *19*(2), 16-19.

Leisink, P.L.M. & Penning de Vries, J. (2019). Strategisch personeelsbeleid in het VO: Nulmeting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid. Utrecht: USBO.

Makhecha, U.P., Srinivasan, V., Prabhu, G.N. & Mukherji, S. (2018). Multi-level gaps: A study of intended, actual and experienced human resource practices in a hypermarket chain in India. *The International Journal of Human Resource Management*, *29*(2), 360-398.

Marin-Garcia, J.A. & Martinez Tomas, J. (2016). Deconstructing AMO framework: A systematic review. *Intangible Capital, 12*(4), 1040-1087.

Piening, E.P., Baluch, A.M. & Ridder, H.G. (2014). Mind the intended-implemented gap: Understanding employee's perceptions of HRM. *Human Resource Management*, *53*(4), 545-567.

Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, *17*, 3–20.

Ros, A. & Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap.* Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Ros, A. & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen* (Onderzoeksrapport). Geraadpleegd via https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/11/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf (1 april 2020).

Runhaar, P., Konermann, J. & Sanders, K. (2013). Teachers organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 99–108.

Salancik, G.R. & Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, *23*, 224-253.

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

Supovitz, J. & Riggan, M. (2012). *Building a foundation for school leadership: An evaluation of the Annenberg Distributed Leadership Project, 2006–2010*. University of Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.

Supovitz, J., D'Auria, J. & Spillane, J. (2019*). Meaningful and Sustainable School Improvement with Distributed Leadership*. University of Pennsylvania: CPRE Research Reports.

Ulrich, D., Younger, J., Brockbank, W. & Ulrich, M.D. (2013). The state of the HR profession. *Human Resource Management*, *52*,457-471.

Van der Velde, M., Jansen, P. & Dikkers, J. (2015). *Praktijkgericht onderzoek: Opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren* (2e druk). Hilversum: Concept uitgeefgroep.

Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.

Wesselink, R., de Jong, C. & Biemans, H.J. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, *3*(1), 19–38.

Woods, P.A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education, 30*(4), 155–160.

Wright, P.M., & Nishii, L.H. (2013). Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis, in J. Paauwe, D. Guest & P. Wright (eds), HRM & Performance: *Achievements & Challenges*, Chichester: Wiley: 97-110.

Yoak, E. (2013). *Learning for leadership: Understanding adult learning to build school leadership capacity*. (Dissertatie). Geraadpleegd via https://search.proquest.com/docview/1497967223 (24 maart 2020).

2. Topiclijsten

Topiclijst schoolleider

Introductie:

- Voorstellen
- Doel van het onderzoek
- Opbouw interview
- Opnemen en verzekeren anonimiteit
- Toestemming opnemen
- Toetsen of er nog vragen zijn

Vragen:

Beoogd gespreid leiderschap

1. Wat verstaat u onder gespreid leiderschap?
   Doorvragen: Wat is uw beeld van gespreid leiderschap?
   Indien respondent stilvalt – kenmerken hieronder benoemen – en vragen hierop te reageren:
   Leraar kan leiden ongeacht formele positie
   Leraar kan leiden op basis van kennis en expertise
   Er is interactie binnen groepen
   Gezamenlijk werkverband op basis van gedeeld doel

2. Wat is uw visie/visie van de school rondom gespreid leiderschap?
- Wordt uw visie gedeeld binnen de school?
- Heeft u een beleid gericht op gespreid leiderschap? *Waarom wel/ waarom niet?*
- Hoe is het beleid ontworpen, en wie waren er bij betrokken?

3. Waarom ondernemen jullie als school activiteiten op het gebied van gespreid leiderschap?
- Wat wilt u ermee bereiken en wat vindt u belangrijk?
- Doorvragen naar onderwijsontwikkeling

Geïmplementeerd gespreid leiderschap

4. Kunt u vertellen wat er in de school gebeurt op het gebied van gespreid leiderschap, hoe werkt het in de praktijk?
- Wat gaat er goed en wat gaat er minder goed?
- Waar komt dat door?

5. Wat is de rol van de teamleider bij de implementatie?
- Wat is de rol van HR bij implementatie?
- Wat verwacht u van teamleiders en leraren?

6. Heeft u het idee dat de uw visie/beleid ook zo geïmplementeerd wordt door de teamleider binnen de school? *Waarom wel/ waarom niet?*
- Of wijkt dat af in positieve of negatieve zin?

7. Wat wordt er binnen de school gedaan om gespreid leiderschap te bevorderen?
   Wat houden deze activiteiten precies in?
- *In hoeverre zijn de teamleiders in staat om gespreid leiderschap te implementeren? (A)*
- *Op welke manier worden de teamleiders ondersteunt bij het implementeren van gespreid leiderschap? (O)*
- *Denkt u dat de teamleiders/leraren bereid zijn om te werken met gespreid leiderschap? Waarom wel/ waarom niet? (M)*
- Wat gaat er goed en wat gaat er minder goed?
- Waar komt dat door?

8. Wat wordt er gedaan om leraren te ondersteunen bij gespreid leiderschap?

9. Tot slot: Wat werkt wel en wat werkt niet bij de implementatie van gespreid leiderschap?

Gepercipieerd gespreid leiderschap

10. Heeft u het idee dat hiervoor besproken maatregelen ook zo wordt ervaren door teamleiders en docenten? *Waarom wel/ waarom niet?*
- Hoe denkt u dat teamleiders en docenten gespreid leiderschap ervaren? Heeft u daar zicht op?

11. Sluiten de maatregelen aan bij de behoefte van de teamleiders en docenten?
- Wat zou er eventueel anders moeten?

12. *Refereren naar waarom van gespreid leiderschap* - Denkt u dat dit ook zo wordt ervaren door de teamleiders en docenten? *Waarom wel/ waarom niet?*

Afsluiten:

- Zijn er nog zaken onbesproken gebleven die wel relevant zijn voor het onderwerp?
- Tips of opmerkingen voor de komende interviews
- Uitleg vervolgonderzoek: uitwerken en anonimiseren
- Bedanken

Topiclijst teamleider

Introductie:

- Voorstellen
- Doel van het onderzoek
- Opnemen en verzekeren anonimiteit
- Toestemming opnemen
- Toetsen of er nog vragen zijn

Vragen:

Geïmplementeerd gespreid leiderschap

1. Wat verstaat u onder gespreid leiderschap?
   Doorvragen: Wat is uw beeld van gespreid leiderschap?
   Indien respondent stilvalt – kenmerken hieronder benoemen – en vragen hierop te reageren:
   Leraar kan leiden ongeacht formele positie
   Leraar kan leiden op basis van kennis en expertise
   Er is interactie binnen groepen
   Gezamenlijk werkverband op basis van gedeeld doel

2. Hoe wordt gespreid leiderschap in de praktijk gebracht binnen uw afdeling/team?
   - Wat werkt wel en wat werkt niet hierbij?

3. Hoe geeft u ondersteuning aan uw leraren bij gespreid leiderschap?
- Wat is uw rol bij gespreid leiderschap? coachend/sturend
- In hoeverre gaan de docenten hierin mee?

4. Waar loopt u tegen aan bij de implementatie van gespreid leiderschap?
- A
- M
- O

5. In hoeverre wordt u ondersteund door de organisatie (schoolleiding/ hr) en wat mist u nog?
   - Wat zijn goede voorbeelden qua ondersteuning?
   - Wat mist u nog qua ondersteuning?

6. Tot slot: Wat werkt wel en wat werkt niet bij de implementatie van gespreid leiderschap?

Gepercipieerd gespreid leiderschap

7. Hoe ervaart u zelf gespreid leiderschap?
   Indien een bepaalde dimensie niet naar voren komt – doorvragen naar AMO:
   - *Heeft u het gevoel dat u ook in staat bent om vanuit uw rol hier vorm aan te geven? (A)*
   - *Wat zijn uw motieven om wel of niet aan gespreid leiderschap te werken? (M)*
   - *In hoeverre bent uw bereid om gespreid leiderschap te implementeren? (M)*

8. Vindt u deze werkwijze prettig?

9. Hoe denkt u dat docenten gespreid leiderschap ervaren? Heeft u daar zicht op?
   - Hoe kijken uw medewerkers aan tegen gespreid leiderschap?
   - In hoeverre bent u in gesprek met docenten over gespreid leiderschap?

Beoogd gespreid leiderschap

10. Heeft u het idee dat wat er in de praktijk wordt gebracht overeenkomt met de visie van de schoolleiding? *Waarom wel/ waarom niet?*
    - *Ziet u dat dit bij de leraren overeenkomstig wordt ervaren? Waarom wel/ waarom niet?*
    - Zo niet: Heeft u dat zelf bedacht? Hoe komt het dan tot stand?
    - Is dat dan niet een bespreekpunt met de schoolleiding?

11. Wat wordt er vanuit de schoolleiding gedaan om gespreid leiderschap te bevorderen?
    - Wat houden deze activiteiten precies in?
    Indien er een bepaalde dimensie niet naar voren komt doorvragen of er iets wordt gedaan op het gebied van A/M/O

12. Waarom ondernemen jullie als school activiteiten op het gebied van gespreid leiderschap?
    - Doorvragen naar onderwijsontwikkeling

Afsluiten:

- Zijn er nog zaken onbesproken gebleven die wel relevant zijn voor het onderwerp?
- Tips of opmerkingen voor de komende interviews
- Uitleg vervolgonderzoek: uitwerken en anonimiseren
- Bedanken

Topiclijst leraar

Introductie:

- Voorstellen
- Doel van het onderzoek
- Opnemen en verzekeren anonimiteit
- Toestemming opnemen
- Toetsen of er nog vragen zijn

Vragen:

Gepercipieerd gespreid leiderschap

1. Wat verstaat u van gespreid leiderschap?
   Doorvragen: Wat is uw beeld van gespreid leiderschap?
   Indien respondent stilvalt – kenmerken hieronder benoemen – en vragen hierop te reageren:
   Leraar kan leiden ongeacht formele positie
   Leraar kan leiden op basis van kennis en expertise
   Er is interactie binnen groepen
   Gezamenlijk werkverband op basis van gedeeld doel

2. Werk u in uw team of afdeling met gespreid leiderschap? Kunt u daar voorbeelden van geven?
- *Hoe worden deze groepen gevormd? (Wie is erbij betrokken en hoe komt het tot stand?)*
- Hoe ervaar u dat -> Wat vindt u daar prettig aan en wat vindt u daar minder prettig aan?

3. Wat gaat er goed en wat zou er anders moeten als we het over gespreid leiderschap hebben?
- Denkt u dat het zinnig is? *Waarom wel/ waarom niet?*

4. Hoe ervaren uw collega's gespreid leiderschap?

Geïmplementeerd gespreid leiderschap

5. Wat is de rol van uw teamleider bij gespreid leiderschap?

6. In hoeverre wordt u ondersteund door uw teamleider? Krijgt u voldoende ruimte?
   - Wat is de rol van de eindverantwoordelijke schoolleider en/of HR-afdeling?
   - Wat doet de teamleider om gespreid leiderschap te ondersteunen binnen het team?
   - Vragen naar wat voor <u>context</u> er voor leraren wordt gecreëerd door te reflecteren op de rol van leraren toegespitst op de <u>kenmerken</u> van gespreid leiderschap (SIP - context)
   - Leraar kan leiden ongeacht formele positie
   - Leraar kan leiden op basis van kennis en expertise
   - Er is interactie binnen groepen
   - Gezamenlijk werkverband op basis van gedeeld doel

7. Sluit de ondersteuning aan op uw behoefte?
   - Wat is uw behoefte?
   - Wat voor ondersteuning zou u nog meer willen zien van uw teamleider?

8. In hoeverre bent u in gesprek met uw teamleider over gespreid leiderschap?

9. Kunt u iets vertellen over de steun van uw collega's met betrekking tot gespreid leiderschap?

Beoogd gespreid leiderschap

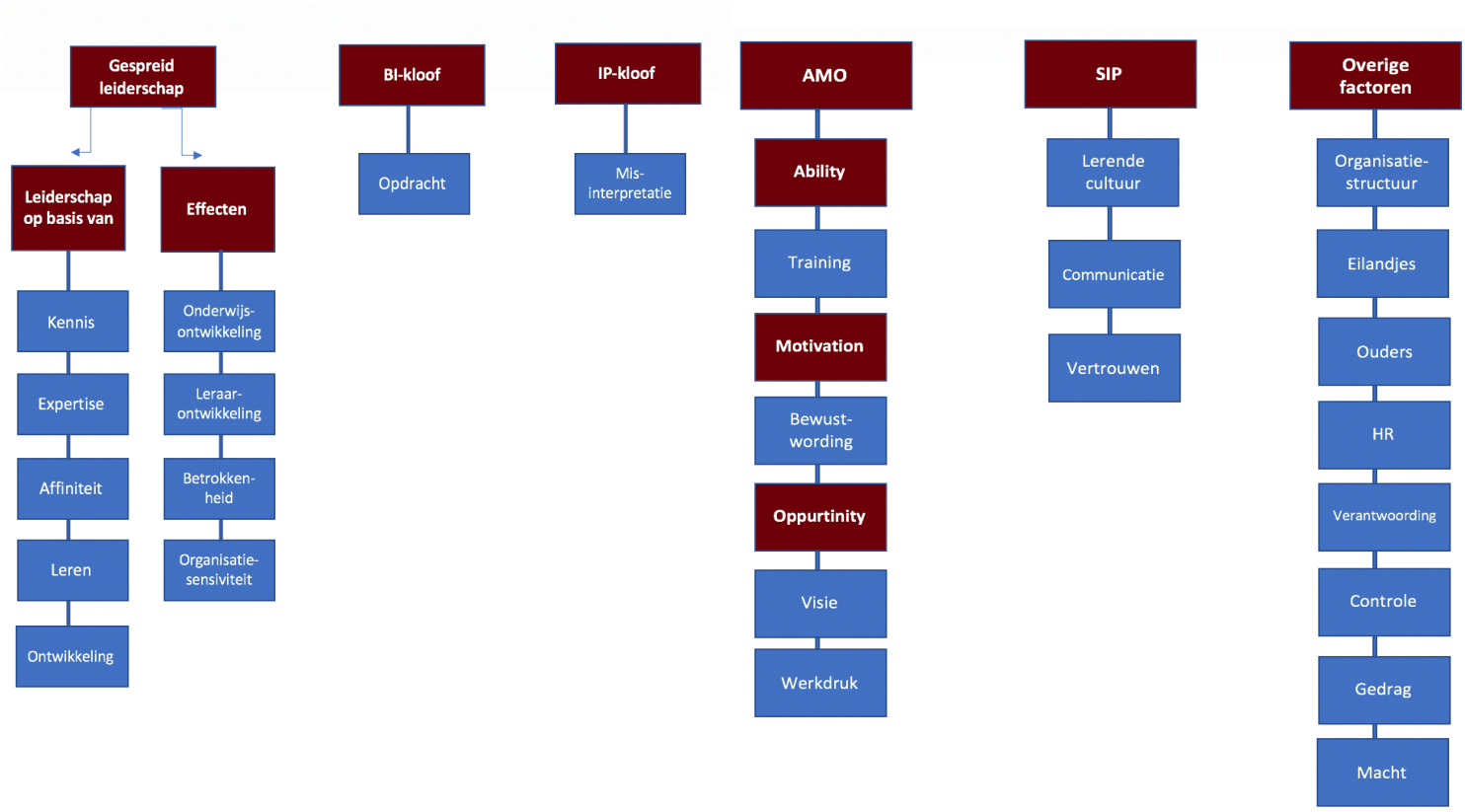
10. Bent u bekend met het beleid/visie van de schoolleiding over gespreid leiderschap?
- Heeft u daar zicht op?

11. Waarom denkt u dat deze activiteiten in jullie school worden ondernomen?
    - Doorvragen naar onderwijsontwikkeling

Afsluiten:

- Zijn er nog zaken onbesproken gebleven die wel relevant zijn voor het onderwerp?
- Tips of opmerkingen voor de komende interviews
- Uitleg vervolgonderzoek: uitwerken en anonimiseren
- Bedanken

3. Codeboom


Gespreid leiderschap
Leiderschap op basis van
Kennis
Expertise
Affiniteit
Leren
Ontwikkeling
Effecten
Onderwijs-ontwikkeling
Leraar-ontwikkeling
Betrokken-heid
Organisatie-sensiviteit
BI-kloof
Opdracht
IP-kloof
Mis-interpretatie
AMO
Ability
Training
Motivation
Bewust-wording
Oppurtinity
Visie
Werkdruk
SIP
Lerende cultuur
Communicatie
Vertrouwen
Overige factoren
Organisatie-structuur
Eilandjes
Ouders
HR
Verantwoording
Controle
Gedrag
Macht

4. Datamanagementplan

Sinds de invoering van de wet Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) is er nog meer aandacht te komen liggen op de privacy van personen waarvan data worden verzameld. Deze wet heeft namelijk als doel om de privacy te beschermen van personen waarvan data wordt verzameld. Dit heeft ook invloed op de dataverzameling binnen deze mastherthesis. In het kader van dit onderzoek is het van belang dat de privacy van de respondenten gewaarborgd worden, en om op een ethische wijze manier om te gaan met de onderzoeksdata.

Anonimiteit – vertrouwelijkheid:

De anonimiteit van respondenten is een onderwerp van betekenis in dit onderzoek. Het is van uiterste belang om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen en hen te verzekeren dat hier vertrouwelijk mee om zal gegaan worden. Dit wordt zowel schriftelijk als mondeling benadrukt. De naam van de scholen en deelnemers binnen die scholen worden nergens vermeld. Dit betekent dat de namen niet in het onderzoeksrapport en transcripten worden vermeld. Daarnaast is de toegang tot transcripten beperkt met alleen de onderzoeker en onderzoeksbegeleiders vanuit de Universiteit Utrecht. Indien gewenst heeft de respondent ook toegang tot eigen transcript.

Dataverzameling:

De data voor dit onderzoek wordt verzameld met behulp van interviews. Om de interviews te kunnen transcriberen is het noodzakelijk dat er een geluidsopname wordt gemaakt. Helaas is er geen apparaat als voicerecorder beschikbaar om een geluidsopname te maken. Om die reden wordt de smartphone gebruikt om geluidsopnames te maken. Na het afnemen van de interviews worden de opnames meteen naar een veilige omgeving verplaatst. De wet AVG vereist immers dat alle onderzoeksgegevens, waar persoonsgegevens mee zijn gemoeid, in Europa worden opgeslagen. Om die reden wordt de data van dit onderzoek veilig opgeslagen in het dataopslag systeem van de Universiteit Utrecht, YoDa. De geluidsopnames worden daarna direct verwijderd op de smartphone. Wanneer de geluidsopnames zijn uitgewerkt tot transcripten worden ook de geluidsopnames verwijderd in YoDa. Dat maakt weer plek vrij voor de transcripten van het onderzoek. Overigens worden de transcripten van het onderzoek ook in YoDa bewaard.

Toestemmingsformulier:

De respondenten worden expliciet over het doel van het onderzoek geïnformeerd en krijgen daarbij uitleg wat er met de data wordt gedaan. Via de mail wordt een *toestemmingsformulier* verstuurd naar de deelnemers van het onderzoek. Dit is een vorm van gebaar om te laten zien dat er zorgvuldig wordt omgegaan met de data van de respondenten. Daarnaast wordt hiermee de rechten van de respondent aangetoond. De toestemming hoeven zij niet schriftelijk te geven. Dat kan mondeling voordat de interviews plaatsvinden.

Vernietigen van onderzoeksdata:

De transcripten van dit onderzoek worden maximaal een jaar bewaard. Wanneer het onderzoek met een voldoende wordt afgerond worden de transcripten meteen vernietigd.

5. Informed consent

Toestemmingsformulier deelname onderzoek

Beste schoolleider/teamleider/leraar,

Via verschillende kanalen is er contact geweest over uw deelname aan het onderzoek over gespreid leiderschap. In dit formulier wordt u officieel voorzien van informatie rondom het onderzoek en uw deelname daaraan. De toestemming hiervoor kunt u mondeling geven voor het interview.

Het onderzoek over gespreid leiderschap

Het doel van het onderzoek is inzicht te verkrijgen in de ervaringen rondom gespreid leiderschap binnen de school. Hierbij staat de vraag centraal hoe jullie met elkaar vormgeven aan gespreid leiderschap, en hoe jullie dit ervaren. De onderzoeker is geïnteresseerd of er een doorwerking is van het beleid rondom gespreid leiderschap, en welke factoren deze doorwerking belemmeren en bevorderen. Daarbij staan vragen centraal als: Wat is het beoogd beleid van de schoolleider? Hoe wordt het in de praktijk gebracht door de teamleider? En hoe wordt het vervolgens ervaren door de leraren?

Uw deelname aan het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek is middels een digitaal video interview. De interviews zullen afgenomen worden door een onlineprogramma: MS Teams, Skype of Zoom. De keuze hiervoor ligt bij u. Een interview duurt ongeveer 45 minuten.

Rechten en plichten

Uw deelname aan het onderzoek is vrijwillig. Daarnaast heeft u het recht om te allen tijde de toestemming die u verleent weer in te trekken en uw deelname aan het onderzoek stop te zetten zonder opgaaf van redenen.

De data van het onderzoek

De data van dit onderzoek wordt opgeslagen conform de richtlijnen van de Universiteit Utrecht. Hierbij staat de anonimiteit van de deelnemer van het onderzoek centraal.

1. Tijdens de interviews zal een geluidsopname gemaakt worden met een voicerecorder. Dit heeft als doel om na het interview de geluidsopname letterlijk te kunnen uitwerken in transcripten, zodat uit het onderzoek verkregen data geanalyseerd kan worden. Nadat de transcripten uitgewerkt zijn, wordt de geluidsopname direct verwijderd.
2. De transcripten van de interviews zijn alleen bestemd om te lezen voor de onderzoeker en de onderzoeksbegeleider vanuit de Universiteit Utrecht. Indien gewenst staat u vrij om toegang te krijgen tot uw eigen transcript. Hiervoor kunt u contact opnemen met de onderzoeker. Buiten deze personen om heeft niemand toegang tot uw transcripten.

3. De naam van de school en deelnemer aan het onderzoek zal nergens vermeld worden. Uw naam wordt niet vermeld in het onderzoeksrapport, transcripten, en alle andere voorkomende communicatie. Dit betekent dat uw deelname aan het onderzoek niet herleidt kan worden.
4. De wet AVG eist dat alle onderzoeksgegevens, waar persoonsgegevens mee gemoeid zijn, in Europa worden opgeslagen. Om die reden worden de transcripten op een beveiligd server van de Universiteit Utrecht bewaard.
5. De transcripten van dit onderzoek worden maximaal een jaar opgeslagen. Wanneer het onderzoek met een voldoende wordt afgerond, worden de transcripten meteen vernietigd.

Indien u verder nog vragen heeft kunt u contact opnemen met de onderzoeker via de mail of telefoon:

T:06-42322062
M: gulsahrona@vo-raad.nl

Nogmaals veel dank voor uw deelname.

Met vriendelijke groet,

Gulsah Rona

6. Praktische handvatten scholen

Onderstaande format is naar de respondenten van dit onderzoek verstuurd. In deze format wordt een beknopte samenvatting van de resultaten weergegeven. Tevens worden er praktische handvatten gegeven aan de scholen die gespreid leiderschap verder willen implementeren in de school.

Universiteit Utrecht

Beste schoolleider/teamleider/leraar,

Een tijdje geleden hebben wij elkaar gesproken over het onderzoek rondom gespreid leiderschap. Dankzij uw waardevolle inzichten heb ik mijn scriptie met succes kunnen afronden. Daarvoor wil ik u hartelijk bedanken. Uw waardevolle inzichten hebben geleid tot onderstaande resultaten. In dit overzicht wil ik graag de resultaten met u delen.

Het onderzoek over gespreid leiderschap

Waar ging het onderzoek precies over? Uiteraard over uw ervaringen met gespreid leiderschap. Enerzijds heb ik onderzocht in hoeverre er een doorwerking is tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. In gewone-mensen-taal betekent dit of de schoolleider, teamleider en leraren gespreid leiderschap overeenkomstig ervaren. Anderzijds heb ik onderzocht welke factoren deze doorwerking dan bevorderen belemmeren. Door mijn interesse in deze kennis heb ik de volgende onderzoeksvraag voor mijn onderzoek geformuleerd:

> *"In hoeverre is er een doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bij scholen in het voortgezet onderwijs, en welke factoren bevorderen en belemmeren de doorwerking?"*

Gespreid leiderschap

Voordat de doorwerking en factoren worden besproken wordt hieronder de definitie van gespreid leiderschap beschreven. Deze definitie is gebaseerd op de resultaten van het onderzoek.

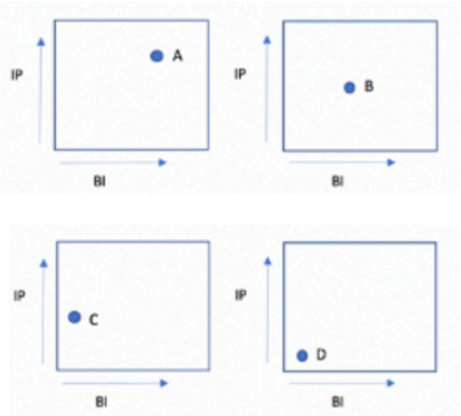
In de literatuur is naar voren gekomen dat gespreid leiderschap veronderstelt dat leiderschap niet alleen beperkt is tot degenen met formele leiderschapsrollen, maar dat invloed en keuzevrijheid algemeen worden gedeeld binnen de school. Wie leider of volger is wordt bepaald op basis van de kennis, expertise en affiniteit wat nodig is bij een bepaald vraagstuk. Ook worden er tijdelijke werkverbanden gevormd waarin men gezamenlijk werkt aan een bepaald doel. Tevens hebben veel onderzoeken gewezen op de positieve effecten van gespreid leiderschap. Volgens deze onderzoeken zou gespreid leiderschap leiden tot educatieve verbetering en onderwijsontwikkeling.

De meeste respondenten sluiten zich aan bij deze definitie zoals besproken in de literatuur. De respondenten zijn het erover eens dat gespreid leiderschap leiden is op basis van kennis,

Onderzoeksresultaten — Gülşah Rona 1

expertise en affiniteit met betrekking tot een bepaald vraagstuk. Verder wordt benoemd dat 'leren' bij gespreid leiderschap ook centraal staat. Hiermee wordt het leren van de leraren genoemd. De school is namelijk niet alleen een plek waar leerlingen leren maar ook leraren leren. Een leraar hoeft niet per se de kennis en expertise hebben om leider te worden zoals beschreven in de literatuur. Volgens de respondenten kan de leraar ook leider worden om uiteindelijk meer over het vraagstuk en leiderschap te leren. Op die manier wordt de ontwikkeling van de leraar gestimuleerd. Tevens zou gespreid leiderschap ook positieve effecten hebben zoals beschreven in de literatuur. De respondenten zijn van mening dat gespreid leiderschap een link heeft met onderwijsontwikkeling. Eveneens zou het ook leiden tot meer betrokkenheid oftewel organisatiesensitiviteit van de leraren omdat zij uitgedaagd worden om hun kennis en expertise in te zetten en om te groeien.

Doorwerking van gespreid leiderschap



De mate van doorwerking tussen de drie geledingen is afhankelijk van de school die is gesproken. Bij de meeste scholen is de mate van doorwerking tussen beoogd en geïmplementeerd gespreid leiderschap sterker dan de mate van doorwerking tussen geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap. Dit betekent dat de schoolleider en teamleider gespreid leiderschap vaker overeenkomstig ervaren. De ervaringen van de leraren komen vaak in mindere mate overeen met die van de schoolleider en teamleider.

Deze afbeelding laat de mate van doorwerking zien binnen de scholen. BI staat voor beoogd-implementatie doorwerking. PI staat voor implementatie-perceptie doorwerking. De pijlen laten de mate van doorwerking zien. Hoe rechter het bolletje gepositioneerd is in het assenstelsel, hoe minder de doorwerking wordt.

De bevorderende en belemmerende factoren

Er zijn een aantal bevorderende en belemmerende factoren die van invloed zijn op de doorwerking van gespreid leiderschap. Een belangrijke conclusie die uit dit onderzoek getrokken kan worden is dat de factoren die de doorwerking tussen beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd gespreid leiderschap bevorderen en belemmeren twee kanten van dezelfde

medaille zijn. Waar een factor belemmerend werkt bij de ene school werkt het bevorderend bij de andere school. Dit hangt ervan af hoe de actoren van dit onderzoek de factoren ervaren. Indien het positief ervaren wordt werkt het bevorderend en indien het negatief ervaren wordt werkt het belemmerend. Indien u als school serieus werk van gespreid leiderschap wilt maken en dit leiderschapsconcept verder wilt implementeren in de organisatie is het goed om deze factoren in het achterhoofd te houden. In onderstaande figuur worden de factoren weergegeven die de doorwerking beïnvloeden.

Deze afbeelding laat de bevorderende en belemmerende factoren zien.

Visie

De mate van visie over gespreid leiderschap is van invloed op de doorwerking van gespreid leiderschap. Het is voor een teamleider duidelijk wat er geïmplementeerd moet worden als er een visie aanwezig is. Tevens is het ook voor de leraren fijn om te weten wat voor kijk de school heeft op gespreid leiderschap. Leraren vinden het namelijk fijn als zij weten wat er van hen verwacht wordt. Door een heldere visie weten de actoren waar ze naartoe moeten werken.

Organisatiestructuur

De organisatiestructuur is van invloed op de mate waarin de actoren gespreid leiderschap ervaren. Een sterke hiërarchische schoolstructuur werkt in enkele gevallend belemmerend, doordat respondenten toestemming moeten vragen aan formele leider. Daarentegen werkt een platte organisatiestructuur bevorderend voor de mate waarin respondenten gespreid leiderschap ervaren. Een platte organisatiestructuur beschrijft men als een school waarin de teamleider niet 'als een despoot boven de groep hangt'.

Bewustwording

De mate waarin leiders bewust gemaakt worden voor de effecten van gespreid leiderschap beïnvloedt de implementatie. Wanneer de leiders de positieve effecten van gespreid leiderschap zien, zal de wil om gespreid leiderschap te implementeren ook groter worden.

Werkdruk

Tijd is vaak als factor genoemd die de doorwerking van gespreid leiderschap beïnvloedt. Tijd werkt belemmerend voor de ervaring van actoren als gespreid leiderschap in mindere mate is geïmplementeerd binnen de school. Deelname aan een bepaald werkverband wordt dan als 'extra' werk ervaren naast de reguliere taak lesgeven. Hierdoor zou de werkdruk kunnen oplopen. Bij de scholen waar gespreid leiderschap in sterke mate is geïmplementeerd wordt deze factor niet belemmerend ervaren, maar juist bevorderend. Bij deze scholen is er lesreductie geïmplementeerd ten behoeve van ontwikkeling van het onderwijs. Bij een aanstelling van 1 FTE heeft de leraar maximaal 20 lesuren. De overige uren worden ingevuld zoals de leraar dat zelf wil. Daarbij wordt uitgegaan dat de leraar de overige uren besteed aan de ontwikkeling van het onderwijs.

Verantwoording afleggen

Een belangrijke factor is de mate van verantwoording afleggen. Indien de leraren verantwoording moeten afleggen voor de zaken die zij willen realiseren, werkt dit belemmerend in de mate waarin zij gespreid leiderschap ervaren. Respondenten menen dat toestemming vragen en verantwoording afleggen niet samengaat met gespreid leiderschap. Indien de leraren dat niet hoeven te doen werkt het bevorderend. Gekoppeld aan verantwoording afleggen zou het volgens respondenten wel handig zijn als je deelt met elkaar waar je mee bezig bent. Anders schuilt hier het risico over 'eilandjes' achter. Dat wordt hieronder besproken.

Eilandjes

Doordat iedereen de verantwoordelijkheid mag pakken zonder daar toestemming voor te vragen loop je namelijk op een gegeven moment het risico dat er eilandjes gaan ontstaan. Deze factor is vaak benoemd. De actoren van de eilandjes kunnen op deze manier elkaars doelen tegenwerken. Wanneer dit gevoel overheersend is werkt het belemmerend voor de mate waarin de actoren gespreid leiderschap implementeren, daardoor werkt het ook belemmerend voor de mate van doorwerking.

Cultuur

Volgens de respondenten is het bij gespreid leiderschap van belang dat er een lerende cultuur wordt gestimuleerd. Een lerende cultuur houdt in dat de school niet alleen een plek is waar leerlingen leren maar ook leraren leren. Daarbij is het van belang dat leraren fouten durven te maken, zodat zij kunnen blijven leren. Wanneer een lerende cultuur wordt gestimuleerd werkt dat bevorderend voor de doorwerking. Daarentegen werkt het belemmerend als er een angstcultuur heerst in de school voor fouten maken. De leraren ervaren dan de ruimte niet om taken op zich te nemen.

Gesprekken

De gesprekken zijn volgens alle actoren op de scholen heel belangrijk bij gespreid leiderschap. Wanneer deze gesprekken niet gevoerd worden kan het gevolg een mindere mate van doorwerking zijn. Het is van belang dat er gesprekken over de ontwikkeling van leraren gevoerd worden. In die gesprekken is er ruimte om na te denken over wat de leraar kan oppakken en welke ruimte er is om leiderschap te tonen. De afwezigheid van deze gesprekken werkt belemmerend voor de mate van doorwerking.

Gedrag

De mate waarin de schoolleiding voorbeeldgedrag toont wordt als bevorderend of belemmerend factor genoemd door de schoolleiders en teamleiders. Volgens de respondenten begint de implementatie van gespreid leiderschap allereerst in het managementteam waar de teamleider deel van uitmaakt. De schoolleiders geven zelf aan dat zij gespreid leiderschap in de school willen bevorderen door zelf het goede voorbeeld te geven. Wanneer de schoolleiding uitstraalt dat ruimte en verantwoordelijkheden worden gedeeld in de school en dat ieder persoon mag leiden op basis van kennis en expertise zal de teamleider dat ook uitstralen naar de leraren toe. Wanneer dit niet het geval is zou het belemmerend kunnen werken voor de mate van doorwerking.

Macht

Het is belangrijk dat de personen in de formele lijn de macht verdelen. Dit heeft invloed op de mate van doorwerking. Als er te veel mensen zijn in de organisatie met een bepaalde machtsbehoefte wordt gespreid leiderschap lastig. Het is van belang dat collega's elkaar de macht gunnen. Indien dit niet gebeurt werkt dit belemmerend voor de doorwerking van gespreid leiderschap.

Controle

De mate waarin de actoren de controle in de handen willen houden werkt belemmerend of bevorderend voor de mate van doorwerking. Bij scholen waarin gespreid leiderschap minder ervaren wordt hebben de actoren het idee dat diegene in formele leiderschapsposities niet de touwtjes los willen laten. Zij hebben de behoefte om alles te willen controleren. Wanneer dit het geval is werkt het belemmerend voor de mate waarin de actoren gespreid leiderschap ervaren.

Vertrouwen

De mate van vertrouwen in elkaar beïnvloedt ook de mate van doorwerking. De valkuil van gespreid leiderschap is dat niemand meer verantwoordelijkheid neemt. Dus je moet elkaar echt kunnen vertrouwen. Vertrouwen is de basis van de piramide. Wanneer de actoren elkaar niet vertrouwen wekt het belemmerend voor de mate van doorwerking van gespreid leiderschap.

Training

Trainingen op het gebied van gespreid leiderschap zijn met name bedoeld om bewustzijn te creëren over de manier van leidinggeven. Een voorbeeld is een teacher leadership traject. Volgens de respondenten is dit een belangrijke factor en zou het ontbreken ervan belemmerend werken.

Ouders

Volgens de respondenten hebben ouders de behoefte om mensen met autoriteit te spreken. Zij zijn soms niet gebaat met een leraar zonder formele leiderschapsrollen. Dit wil nog wel eens belemmerend werken voor de mate waarin gespreid leiderschap geïmplementeerd wordt en uiteindelijk ervaren wordt. Het is belangrijk dat ouders begrijpen waarom er op deze manier gewerkt wordt op een school. Anders is het lastig om gespreid leiderschap te implementeren.

HR

De factor HR wordt ook in veel scholen genoemd. De schoolleiders en teamleiders menen over het algemeen dat het bevorderend zou werken als HR iets zou kunnen toevoegen qua ondersteuning. De hulp die schoolleiders verwachten is op strategisch niveau, echter is de HR-afdeling meestal op operationeel niveau werkzaam voor deze scholen. Tevens zou HR soms ook belemmerend kunnen werken wanneer er bijvoorbeeld een dwingende vorm van beoordelingsgesprekken aanwezig is. Volgens teamleiders zouden verplichte beoordelingsgesprekken de implementatie van gespreid leiderschap kunnen belemmeren.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten worden enkele aanbevelingen geschreven voor de scholen die serieus werk van gespreid leiderschap willen maken.

Aanbeveling 1: Schoolstructuur

Wanneer een school gespreid leiderschap wil bevorderen is het van belang dat een schoolstructuur gecreëerd wordt die ruimte biedt voor meer gespreid leiderschap. Een hiërarchisch schoolstructuur waarin de leraren continu verantwoording afleggen aan formele leiders (teamleiders en schoolleiders) biedt geen ruimte voor gespreid leiderschap. Een school die serieus aan gespreid leiderschap wil beginnen zou een schoolstructuur moeten creëren wat bestemd is voor gespreid leiderschap wat zich kenmerkt als een platte organisatiestructuur in plaats van een hiërarchisch organisatiestructuur.

Aanbeveling 2: Cultuur

Zoals de bevindingen van dit onderzoek suggereren is gespreid leiderschap misschien wel een cultuur wat gecreëerd moet worden binnen een school. Gespreid leiderschap vraagt om een lerende cultuur waarin men durft fouten te maken. De school is namelijk niet alleen een plek waar leerlingen leren maar ook leraren leren. Daarnaast is de school niet alleen een plek waarin alleen leerlingen fouten mogen maken maar ook leraren fouten mogen maken. In essentie betekent dit dat leraren 'durven' om taken op zich te nemen ongeacht de consequenties daarvan als ze een fout maken. Het is van belang dat een dergelijk cultuur wordt gecreëerd binnen de school als de school serieus werk van gespreid leiderschap wil maken. Daarom is het advies om aandacht de besteden aan de cultuur van de school, daarbij rekening houdend dat cultuurveranderingen tijd kosten.

Aanbeveling 3: De formele leiders

Het derde advies aan de sector is om goed na te denken over de rol van de formele leiders. Gespreid leiderschap kent geen blauwdruk. Er is geen stappenplan voor de implementatie over wat goed en fout is. Organisaties moeten zelf nadenken over de beste manier. Een belangrijk onderwerp is dan wel om goed na te denken over de rol van de formele leiders. Heeft gespreid leiderschap nog formele leiders nodig? Het antwoord kan zowel ja of nee zijn. Indien het antwoord ja is, is het wel handig om na te denken over de taak van de formele leiders. Aanbevolen wordt om die formele leiders geen 'controlerende en sturende' rol op te leggen. Op basis van de bevindingen van dit onderzoek is een 'coachende rol' meer voor de hand liggend. Dit is een rol die leraren stimuleert om te ontwikkelen en groeien wat past bij de principes van gespreid leiderschap. Indien het antwoord nee is moet er goed nagedacht worden over de manier van taken verdelen binnen de school.

Aanbeveling 4: Het beleid

Deze aanbeveling gaat over het beleid rondom gespreid leiderschap. Aangezien gespreid leiderschap geen stappenplan voor implementatie kent, wordt er niet verwacht dat er een dergelijk stappenplan op papier komt. Wel is de eruit de bevindingen van dit onderzoek naar voren gekomen dat het succes groter is bij scholen die communiceren over de principes van gespreid leiderschap volgens de school. Daarbij staat centraal dat de verschillende actoren in gesprek blijven over hoe gespreid leiderschap eruitziet op de school en wat er van de leraren wordt verwacht. Wanneer scholen besluiten om serieus werk van gespreid leiderschap te maken doen zij er goed aan om dit onderwerp te bespreken met de leraren.

Aanbeveling 5: gesprekken

Tot slot wordt geadviseerd dat leraren ook een actieve rol innemen en niet wachten tot dat hen invloed wordt gegund. De leraren kunnen als professional in het vakgebied vertrouwen in hun eigen kunnen. Tijdens de gesprekken is gebleken dat leraren vaak meer kunnen dan dat zij denken. Daarom wordt geadviseerd om de ruimte te pakken en leiderschap te vertonen. Als daar geen ruimte voor gemaakt wordt kunnen zij dit in een gesprek met de teamleider bespreken.

Universiteit Utrecht

Tot slot

Ik hoop dat deze resultaten van toegevoegde waarde zal zijn voor de school waarin u werkt. Nogmaals dank voor uw deelname aan het onderzoek. Bij vragen kunt u mij altijd benaderen via de mail: gulsahronaa@gmail.com

Een hele fijne zomervakantie toegewenst!

Met vriendelijke groet,

Gulsah Rona