Twee kanten van de medaille

Een onderzoek naar de ervaring van transformationeel leiderschap als job resource of als job demand en de doorwerking hiervan op het welzijn van werknemers

Masterthesis Strategisch Human Resource Management
Auteur: Elze Marijn Hummelen (7527384)

Eerste beoordelaar en begeleider: Sandra de Kruijf, MSc
Tweede beoordelaar: Prof. dr. Eva Knies

Universiteit Utrecht

Universiteit Utrecht

27 juni 2025

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave 1
1. Inleiding 3
1.1 Aanleiding 3
1.2 Doel- en vraagstelling 5
1.3 Wetenschappelijke relevantie 5
1.4 Maatschappelijke relevantie 7
1.5 Praktische relevantie 7
2. Theoretisch kader 9
2.1 Transformationeel leiderschap 9
2.2 Werknemerswelzijn 10
2.2.1. Definitie en dimensies van werknemerswelzijn 10
2.3 Het Job Demands-Resources model 12
2.4 Het Job Demands-Resources model, transformationeel leiderschap en werknemerswelzijn 14
2.4.1 Transformationeel leiderschap als job resource en als job demand 15
2.5 Samenvatting 20
2.6 Verwachtingen 20
3 Methode 21
3.1 Onderzoeksbenadering 21
3.2 Respondenten 22
3.3 Dataverzameling 23
3.4 Operationalisering van de interviewtopics 24
3.5 Data-analyse 24
3.6 Kwaliteitscriteria 25
3.6.1 Betrouwbaarheid 25
3.6.2 Validiteit 25
3.6.3 Generaliseerbaarheid 26
4 Resultaten 27
4.1 Ervaring van transformationeel leiderschap 27
4.2 Transformationeel leiderschap als *job resource* en *job demand* 27
4.2.1 Geïdealiseerde invloed 28
4.2.2 Inspirerende motivatie 30
4.2.3 Intellectuele stimulatie 33
4.2.4 Individuele aandacht 37
4.2 Doorwerking op het welzijn van leraren uit het vo 39
4.4.1 Psychologisch welzijn 39

4.4.2 Sociaal welzijn 41
4.4.3 Fysiek welzijn 43
5 Discussie en conclusie 46
5.2 Theoretische implicaties 46
5.2.1 Transformationeel leiderschap als *job resource* en als *job demand* 46
5.2.2 Doorwerking op het welzijn 48
5.3 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolg onderzoek 50
5.4 Praktische aanbevelingen 52
5.5 Conclusie 53
Literatuurlijst 55
Bijlage I Topiclijst 62
Bijlage II Codeboom 67
Bijlage III Respondentenoverzicht 73

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De onderwijssector kampt al jaren met een lerarentekort. Hierdoor kunnen tienduizenden banen structureel niet worden opgevuld en scholen hebben grote problemen om roosters rond te krijgen (Voorwinden, 2023). Het lerarentekort zorgt ervoor dat leraren welzijnsproblemen ervaren, zoals stress en burn-out (Hagen, 2024). Dit is in het bijzonder in het voortgezet onderwijs (vo) een groot probleem. Leraren die werkzaam zijn in het vo kampen namelijk, in vergelijking met andere onderwijssectoren, met het hoogste percentage burn-outklachten (Hagen, 2022; Wester et al., 2018). Uit onderzoek blijkt verder dat 48,9 procent van de leraren uit het vo zich 'leeg' voelt aan het einde van de dag (Hagen, 2022). De welzijnsproblemen in het vo hebben allerlei negatieve gevolgen. Zo bleek werkstress bij leraren in het vo een van de belangrijkste redenen om van het werk te verzuimen (Hagen, 2024). De welzijnsproblemen zorgen er daarnaast voor dat zowel beginnende als ervaren leraren het vo verlaten (van Casteren et al., 2023). Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel: het lerarentekort wordt groter, de werkdruk neemt toe voor de leraren die overblijven, het welzijn van deze leraren verslechtert in toenemende mate, met als gevolg dat leraren het vo verlaten. Dit zorgt ervoor dat de kwaliteit van het onderwijs onder druk komt te staan (Voion, 2023). Het oplossen van de welzijnsproblemen in het vo is dus van belang, voor zowel leraren als de maatschappij, aangezien voldoende gezonde leraren cruciaal zijn voor de onderwijskwaliteit (Leisink & Boselie, 2014).

Leiderschap wordt in de praktijk steeds vaker ingezet om dit soort problemen op te lossen, en onderzoek wijst uit dat specifiek transformationeel leiderschap – dat zich richt op geïdealiseerde invloed, inspirerende motivatie, intellectuele stimulatie en individuele aandacht – hier een goede oplossing voor is (Bhargavi & Yaseen, 2016; Bremmers, 2024). De veronderstelling hiervoor is dat transformationele leiders rekening houden met de psychologische- en zelfverwezenlijkingsbehoeften van hun werknemers, waardoor zij het welzijn van hun werknemers kunnen verbeteren en de uitputtingsgevoelens van werknemers afnemen (Stein et al., 2020). Transformationeel leiderschap leidt hierdoor dan ook tot meer positieve emoties, betere prestaties en tot minder depressie en emotionele uitputting bij werknemers (Arnold, 2017). Toch blijkt uit een diepere analyse dat de relatie tussen transformationeel leiderschap en welzijn niet zo eenduidig is. Er zijn namelijk ook onderzoeken die dit positieve perspectief van

transformationeel leiderschap op welzijn in twijfel trekken (Stein et al., 2020). Onderzoeken naar de 'schaduwzijde' van transformationeel leiderschap veronderstellen hierbij dat transformationeel leiderschap voor werknemers uitdagende aspecten met zich mee brengt, waarbij een positieve associatie met welzijn minder duidelijk is (Stein et al., 2020).

Het *Job Demands-Resources* model (JD-R model) wordt in veel onderzoek gebruikt om inzicht te geven in de relatie tussen transformationeel leiderschap en welzijn (Teetzen et al., 2022). Dit model kan inzicht bieden in de manier waarop transformationeel leiderschap het welzijn van leraren kan beïnvloeden door te kijken naar *job demands,* ofwel uitputtende werkeisen en *job resources,* ofwel verlichtende en ondersteunende werkmiddelen (Demerouti et al., 2001). Uit de literatuur blijkt echter dat transformationeel leiderschap zowel *job resources* als *job demands* lijkt te beïnvloeden, maar het is onduidelijk waarom dit zo is (Teetzen et al., 2022). Zo wordt transformationeel leiderschap in veel onderzoek gezien als een *job resource* (Arnold, 2017; Bremmers, 2024). Echter zou transformationeel leiderschap mogelijk ook 'teveel van het goede' kunnen worden en ervaren worden als een *job demand.* Transformationele leiders kunnen hun werknemers bijvoorbeeld intellectueel uitdagen door hen aan te moedigen hun routines en aannames in twijfel te trekken, maar dit kan ook resulteren in extra bronnen van stress, zoals een verhoogde inspanning en een hogere werkdruk (Franke & Felfe, 2011). Transformationeel leiderschap kan hierin door leraren gezien worden als een *challenge demand*, dat hun ontwikkeling en groei kan bevorderen, maar ook juist als een *hinderance demand,* dat juist belemmerend kan werken voor hun welzijn (Crawford et al., 2010).

Huidig onderzoek laat dus een wisselend beeld zien in de rol die transformationeel leiderschap speelt in het welzijn van werknemers. Franke & Felfe (2011) stellen dan ook dat er meer onderzoek nodig is om inzicht te krijgen in de verschillende uitkomsten van transformationeel leiderschap op welzijn. Ook recenter onderzoek van onder andere Liyanage (2020) en Teetzen et al. (2022) stelt dat, ondanks het vele kwantitatieve onderzoek hiernaar, het momenteel nog steeds onduidelijk is hoe en wanneer transformationeel leiderschap het welzijn van werknemers beïnvloedt. Gezien de welzijnsproblemen in het vo is het interessant om te onderzoeken of transformationeel leiderschap deze problemen mogelijk zou kunnen verhelpen of juist verergert. Daarvoor is het echter belangrijk om inzicht te krijgen in de onderliggende redenen waarom werknemers transformationeel leiderschap ervaren als een *job resource* of als een *job demand* en hoe dit doorwerkt in hun welzijn. Aangezien de literatuur hier geen verklaringen

voor biedt, zal er via exploratief onderzoek hier een eerste poging naar worden gedaan door de ervaring van transformationeel leiderschap op welzijn door leraren uit het vo centraal te stellen.

1.2 Doel- en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de onderliggende redenen waarom leraren uit het vo transformationeel leiderschap ervaren als een *job resource* of als een *job demand* en hoe deze ervaring doorwerkt in hun welzijn. De volgende onderzoeksvraag is geformuleerd:

Wat zijn de onderliggende redenen waarom leraren in het voortgezet onderwijs transformationeel leiderschap als een job resource of als een job demand ervaren en hoe werkt dit door in hun welzijn?

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. In hoeverre ervaren leraren uit het vo transformationeel leiderschap in hun werk?
2. In hoeverre ervaren leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job resource?*
3. Wat zijn onderliggende redenen waardoor leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job resource* ervaren?
4. In hoeverre ervaren leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job demand?*
5. Wat zijn onderliggende redenen waardoor leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job demand* ervaren?
6. Hoe werkt de ervaring van transformationeel leiderschap als een *job resource* door in het welzijn van leraren uit het vo?
7. Hoe werkt de ervaring van transformationeel leiderschap als een *job demand* door in het welzijn van leraren uit het vo?

1.3 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage aan de literatuur door de kennis uit te breiden over de rol die transformationeel leiderschap speelt in het welzijn van werknemers. Op dit moment bestaat er een hiaat in de literatuur over waarom transformationeel leiderschap een wisselende invloed heeft op het welzijn van werknemers (Liyanage, 2020; Teetzen et al., 2022). Veel verschillende onderzoeken tonen het positieve perspectief van transformationeel

leiderschap op welzijn aan en richten zich op de stimulerende werking van transformationeel leiderschap op het welzijn van werknemers (Arnold, 2017). Zo bleek transformationeel leiderschap hoge niveaus van burn-out te verminderen, door het geven van sociale steun, feedback en vertrouwen (Liyanage, 2020; Salem, 2015). Andere onderzoeken richten zich echter ook op de schaduwkant van transformationeel leiderschap, waaruit blijkt dat transformationeel leiderschap ook uitdagende aspecten met zich meebrengt (Stein et al., 2020). Transformationeel leiderschap kan mogelijk tot een bepaalde hoogte werken als een *job resource,* maar wanneer dit teveel van werknemers gaat vragen kan het overgaan in een *job demand.* De hoge prestatieverwachtingen van een transformationele leider zouden bijvoorbeeld niet alleen motiverend kunnen werken, maar uiteindelijk ook ten koste kunnen gaan van de mentale gezondheid van werknemers (Hildenbrand et al., 2016). Wat precies de onderliggende redenen zijn voor deze wisselende bevindingen in de ervaring van werknemers is echter vooralsnog onduidelijk. Teetzen en collega's (2022) stellen dan ook dat hier verder onderzoek naar gedaan moet worden. Aangezien hier weinig over bekend is, biedt een exploratief onderzoek waardevolle inzichten als eerste stap. Een explorerend, kwalitatief onderzoek maakt het mogelijk om de ervaringen van leraren te begrijpen, en kan mogelijke verklaringen bieden voor het bestaande hiaat rondom transformationeel leiderschap en welzijn (Liyanage, 2020). Zo kan verkend worden welke factoren in de relatie tussen transformationeel leiderschap en welzijn een rol spelen, wat de basis legt voor gerichter vervolgonderzoek in de toekomst.

Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan de literatuur over het JD-R model, omdat het een nieuw en relevant theoretisch inzicht biedt over de werking van *job resources* en *job demands.* De kern van het JD-R model ligt in de veronderstelling dat factoren op het werk óf een *job resource* óf een *job demand* zijn (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Dit onderzoek gaat echter dieper in op de vraag of factoren op het werk, in dit geval transformationeel leiderschap, mogelijk zowel als een *resource* én als een *demand* kunnen worden ervaren en dat *job resources* mogelijk over zou kunnen gaan in *job demands.* Dit onderzoek brengt dus een nieuwe theoretische nuance aan in de literatuur over het JD-R model, door te stellen dat werkfactoren niet altijd zo gemakkelijk te classificeren zijn als een *job resource* of als een *job demand.* Afhankelijk van de context zouden werkfactoren mogelijk beide kunnen zijn, of over kunnen lopen in elkaar. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen door middel van dit nieuwe theoretische inzicht een relevante bijdrage leveren aan de wetenschappelijke literatuur over het JD-R model.

1.4 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt op verschillende manieren bij aan de maatschappij. Zo is er allereerst toenemende aandacht voor de rol van leiderschap in het onderwijs (Daniëls et al., 2019; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2020). Transformationeel leiderschap wordt in de literatuur gezien als de meest geschikte leiderschapsstijl voor de scholen van vandaag en schoolleiders en leidinggevenden worden dan ook aangemoedigd om een transformationele leiderschapsstijl aan te nemen (Anderson, 2017; Bingham et al., 2017). Uit de literatuur blijkt echter dat er tot op heden onduidelijkheid heerst over waarom transformationeel leiderschap soms een negatieve werking heeft op het welzijn van werknemers. Zolang hier geen duidelijkheid over bestaat, kan het aanmoedigen van leidinggevenden om transformationeel leiderschap toe te passen in hun organisatie mogelijk negatieve gevolgen hebben voor het welzijn van werknemers. Het is daarom maatschappelijk relevant om te begrijpen welke aspecten van transformationeel leiderschap positief en welke aspecten negatief bijdragen aan het welzijn van werknemers.

Ten tweede kampt het vo met veel welzijnsproblemen onder leraren, wat de kwaliteit van het onderwijs onder druk zet (de Zwaan, 2024). Gezonde leraren zijn namelijk cruciaal voor goed onderwijs en zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit hiervan (Leisink & Bosalie, 2014). Goede kwaliteit van het onderwijs is van maatschappelijk belang, omdat het onder andere een bijdrage levert aan onze welvaart, sociale cohesie en gezondheid (Ministerie van OCW, 2025). Het welzijn van werknemers is dan ook een belangrijke zorg voor organisaties (Pradhan & Hati, 2019). Het speelt namelijk een belangrijke rol in de prestaties en het voortbestaan van organisaties, het ziekteverzuim en het personeelsverloop (Pradhan & Hati, 2019). Wanneer veel leraren wegens welzijnsproblemen uitvallen, lopen de verzuimkosten erg op voor organisaties en de samenleving. Uit onderzoek van TNO (2023) bleek dat de verzuimkosten van alle werknemers die in 2022 verzuimden als gevolg van werkstress, geschat wordt op 3,1 miljard euro. Om de kwaliteit van het onderwijs te behouden en de verzuimkosten te verminderen, is het daarom van maatschappelijk belang om de invloed van transformationeel leiderschap op het welzijn van leraren te begrijpen.

1.5 Praktische relevantie

Dit onderzoek is ook praktisch relevant. De hoge burn-out percentages en andere welzijnsproblemen onder leraren in het vo tonen aan dat heel veel scholen in Nederland te

maken hebben met leraren die verzuimen wegens welzijnsproblemen en mede hierdoor het onderwijs verlaten. Dit onderzoek biedt praktische handvatten aan scholen om deze problematiek op te kunnen lossen. Kennis over de invloed transformationeel leiderschap op welzijn van leraren is namelijk niet alleen belangrijk om het individueel lijden wegens welzijnsproblemen van een leraar te voorkomen en de bijbehorende verzuimkosten voor scholen te verlagen, maar het draagt ook bij aan het ontwikkelen van geschikte organisatorische interventies (Tafvelin et al., 2011). Een beter inzicht in de onderliggende redenen wanneer transformationeel leiderschap van positieve en negatieve invloed is op welzijn van leraren, biedt scholen de mogelijkheid om hun leidinggevenden te trainen om transformationeel leiderschap toe te passen. Ze kunnen daarbij rekening te houden met deze redenen, om zo het welzijn van leraren te verbeteren en te beschermen (Teetzen et al., 2022). Leidinggevenden die al transformationeel leiderschap toepassen, kunnen gericht aan de slag om deze kennis toe te passen in hun dagelijks leiderschap op scholen.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden de verschillende theoretische concepten gedefinieerd en wordt er ingegaan op de toepassing hiervan binnen het onderzoek. Allereerst zal 'transformationeel leiderschap' toegelicht en gedefinieerd worden (2.1). Vervolgens zal het concept 'welzijn' gedefinieerd en besproken worden (2.2). Hierna zal het JD-R model als overkoepelend theoretisch kader besproken worden (2.3). Vervolgens wordt er dieper ingegaan op het JD-R model in relatie tot transformationeel leiderschap en welzijn (2.4). Tot slot worden in de laatste paragraaf de verwachtingen geformuleerd (2.5).

2.1 Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap is een van de meest bestudeerde leiderschapstheorieën in de literatuur (Arnold, 2017). Transformationeel leiderschap werd in 1978 geïntroduceerd door Burns, waarna Bass (1985) de theorie uitbreidde door het toe te passen in organisatorische contexten (Reza, 2019). Transformationeel leiderschap kenmerkt zich door de intentie van leiders om door middel van hun gedrag te voldoen aan de hogere behoeften van werknemers, om hen zo te betrekken bij het halen van de organisatiedoelen (Jensen et al., 2016). Transformationele leiders bewegen zo organisaties naar de toekomst, herkennen omgevingsbehoeften en maken positieve veranderingen mogelijk (Korejan & Shahbazi, 2016). De kernambitie van transformationele leiders is dat werknemers hun eigenbelang overstijgen voor de organisatie (Jensen et al., 2016). Drie aspecten zijn hierin van belang: de poging om de organisatiedoelen zo te formuleren dat werknemers ze als een wenselijke toekomst zien, oftewel een visie; om dit begrip te delen met werknemers; en tot slot om deze visie op de lange termijn te behouden (Jensen et al., 2016). In dit onderzoek wordt de volgende definitie van Bass (1999, p. 11) gebruikt: *"Transformational leadership refers to the leader moving the follower beyond immediate self-interests through idealized influence (charisma), inspiration, intellectual stimulation, or individualized consideration."* Deze definite omvat allereerst de kernambitie van transformationeel leiderschap, namelijk dat volgers hun eigen belang overstijgen voor de organisatie (Jensen et al., 2016). Daarnaast omvat deze definitie van Bass (1999) de vier verschillende kerndimensies van transformationeel leiderschap (Bass & Avolio, 1993).

Transformationeel leiderschap bestaat uit vier verschillende dimensies: geïdealiseerde invloed, inspirerende motivatie, intellectuele stimulatie en individuele aandacht (Bass & Avolio, 1993). De eerste dimensie van transformationeel leiderschap, *geïdealiseerde invloed* of *charisma*,

verwijst naar de bewondering van volgers voor hun leider, die een duidelijke visie en doel voor ogen heeft en fungeert als een inspirerend rolmodel (Bakker et al., 2022). Leidinggevenden die als een rolmodel fungeren, zijn in staat om gewenst gedrag bij hun werknemers te stimuleren (Clarke et al., 2015). De tweede dimensie is *inspirerende motivatie* en gaat over het vermogen van leiders om hun werknemers te motiveren en te inspireren om organisatorische en persoonlijke doelen te bereiken (Bakker et al., 2022). Via woorden, symbolen en expressie creëren zij een vertrouwelijke omgeving, waarin werknemers zich zeker voelen om te kunnen slagen (Bakker et al., 2022; Bass, 1999). Leraren worden hierdoor bijvoorbeeld gemotiveerd om zich in te zetten voor de visie van de organisatie en om de schooldoelen te behalen (Andriani et al., 2018). *Intellectuele stimulatie*, als derde dimensie, houdt in dat een transformationele leider werknemers helpt om innovatiever en creatiever te worden (Bass, 1999). De veronderstellingen van werknemers worden door de leider op de proef gesteld en leiders moedigen werknemers aan om hun kijk op obstakels en problemen te veranderen, om zo nieuwe technieken en benaderingen te bereiken (Bakker et al., 2022; Korejan & Shahbazi, 2016). Leraren worden bijvoorbeeld uitgedaagd om te reflecteren op hun lespraktijk en om open te staan voor nieuwe manieren van denken en handelen (Anderson, 2017). Tenslotte verwijst *individuele aandacht* naar de ondersteuning en coaching die leiders aan hun werknemers bieden (Bass, 1999). Transformationele leiders besteden persoonlijke aandacht aan werknemers om een gezonde relatie met hen te ontwikkelen en door nieuwe leermogelijkheden aan te bieden die in overeenstemming zijn met de interesses en vaardigheden van hun werknemers (Korejan & Shahbazi, 2016). Kortom, transformationeel leiderschap omvat verschillende gedragingen van leiders die de mogelijkheid hebben om werknemers te 'transformeren' en hun werkbetrokkenheid op een positieve manier te beïnvloeden (Bakker et al., 2022).

2.2 Werknemerswelzijn

2.2.1. Definitie en dimensies van werknemerswelzijn

Welzijn is een dynamisch, subjectief en multidimensionaal concept en kan op verschillende manieren gedefinieerd worden (Pradhan & Hati, 2019). Bijvoorbeeld direct of indirect, objectief of subjectief en algemeen of domein specifiek (Paim, 1995). Aangezien dit onderzoek zich richt op de ervaringen van leraren in het vo, zal welzijn allereerst gespecificeerd worden tot werknemerswelzijn. Ook werknemerswelzijn wordt in verschillende onderzoeken verschillend gedefinieerd en het is een breed concept (Arnold, 2017). In dit onderzoek zal de definitie van Warr (1987) gebruikt worden om werknemerswelzijn te omschrijven. Warr (1987)

omschreef welzijn als *"the overall quality of an employee's experience and functioning at work"* (Warr, 1987 geciteerd in Grant et al., 2007, p. 52). Deze definitie wordt gehanteerd, omdat het een holistische definitie van werknemerswelzijn is, gebaseerd op de literatuur uit de gezondheidszorg, filosofie, psychologie en sociologie, die het allen eens zijn over de drie kerndimensies van welzijn: psychologisch, fysiek en sociaal (Grant et al., 2007). Zo omschrijven onderzoekers in de gezondheidszorg welzijn als "*A state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity"* (Grant et al., 2007, p. 52). Filosofen suggereren dat welzijn bestaat uit iemands psychologisch, fysiek en sociaal functioneren en daarnaast definiëren psychologen en sociologen welzijn vaak in termen van deze drie dimensies (Grant et al., 2007). Al deze interdisciplinaire perspectieven stellen dus dat iemands welzijn beoordeeld kan worden op basis van deze drie dimensies (Grant et al., 2007). In verschillende onderzoeken wordt welzijn dan ook aan de hand van deze drie dimensies omschreven (e.g. Van de Voorde et al., 2012; Singh & Gautam, 2023).

Psychologisch welzijn

Psychologisch welzijn gaat er allereerst over hoe werknemers hun leven interpreteren en hier betekenis aan geven (Singh & Gautam, 2023). Het omvat twee cruciale elementen: zich goed voelen en goed functioneren (Pradhan & Hati, 2019). 'Zich goed voelen' komt voort uit het hedonische perspectief (Pradhan & Hati, 2019). Hedonisch welzijn omvat de positieve en negatieve emoties op het werk en gaat over subjectieve ervaringen (Singh & Gautam, 2023; Van de Voorde et al., 2012). Het wordt dan ook vaak subjectief of affectief welzijn genoemd (Adler et al., 2017; Ryff et a., 2004). Hedonisch welzijn bevat drie kerncomponenten: levenstevredenheid, hoog positief affect (ervaring van positieve emoties) en laag negatief affect (ervaring van negatieve emoties) (Adler et al., 2017; Pradhan & Hati, 2019; Ryff et al., 2004). In organisaties wordt hedonisch welzijn vaak omschreven als werktevredenheid en betrokkenheid bij de organisatie (Van de Voorde et al., 2012). 'Goed functioneren' komt voort uit het eudaimonische perspectief (Pradhan & Hati, 2019). Eudaimonisch welzijn gaat over het bereiken van een doel en betekenis in het leven (Singh & Gautam, 2023). Het gaat er hierbij om dat werknemers gevoelens ervaren van vervulling en doelgerichtheid bij het verrichten van hun werk (Grant et al., 2007). Eudaimonisch welzijn wordt door Ryff et al. (2004) omschreven als zelfacceptatie, doel in het leven, persoonlijke groei, positieve relaties met andere mensen, omgevingsmeesterschap en het ervaren van autonomie.

Fysiek welzijn

Fysiek welzijn, als tweede dimensie, gaat over de staat van fysiek fit zijn om het werk uit te kunnen voeren (Singh & Gautam, 2023). Singh & Gautam (2023) omschrijven fysiek welzijn als *"happiness, contentment, or confidence with general physical health"* (p. 525). Fysiek welzijn kan onderverdeeld worden in subjectieve gezondheid en objectieve gezondheid (McKee-Ryan et al., 2005). Subjectief fysiek welzijn gaat aan de ene kant over de mate waarin iemand specifieke of algemene gezondheidsklachten heeft of minder goed fysiek functioneert, zoals het ervaren van rugpijn (McKee-Ryan, 2005). Aangezien deze symptomen niet door anderen kunnen worden waargenomen en alleen begrepen kunnen worden door het aan de persoon te vragen, gaan deze over subjectieve gezondheidsbeoordelingen (Mckee-Ryan, 2005, p. 54). Objectieve lichamelijke gezondheidsbeoordelingen, aan de andere kant, gaan over gezondheidsklachten die gemeten kunnen worden, zoals bloeddruk of cortisol (McKee-Ryan, 2005).

Sociaal welzijn

Tot slot richt de dimensie sociaal welzijn, in tegenstelling tot psychologisch en fysiek welzijn die gericht zijn op het individu, zich op de interacties en kwaliteit van relaties tussen werknemers (Van de Voorde et al., 2012). Sociaal welzijn omvat bijvoorbeeld vertrouwen, sociale steun, wederkerigheid, uitwisselingen tussen leidinggevenden en werknemer en samenwerking (Grant et al., 2007). Sociaal welzijn is gericht op je verbonden voelen met en geaccepteerd worden door je omgeving. Daarnaast verwijst het naar goede relaties hebben met anderen en genegenheid voelen voor elkaar (Singh & Gautam, 2023).

2.3 Het Job Demands-Resources model

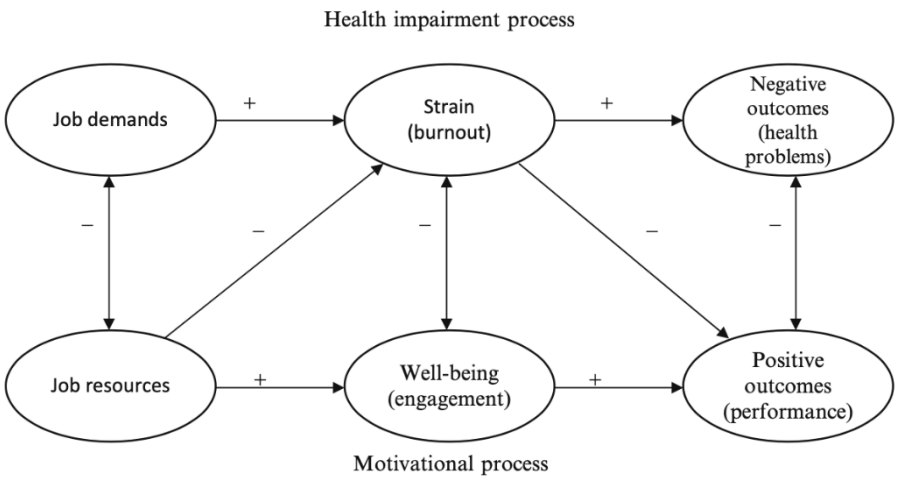
Het JD-R model veronderstelt allereerst dat de werkomgeving van werknemers kan worden onderverdeeld in *job demands* die leiden tot werkstress, en *job resources* die leiden tot motivatie (Demerouti et al., 2001). *Job demands,* ofwel uitputtende werkeisen, verwijzen naar verschillende aspecten van een baan die blijvende inspanning vereisen en gepaard gaan met kosten, zoals een hoge werkdruk (Bakker & Demerouti, 2007). In het kort gezegd zijn *job demands* dus 'de dingen die gedaan moeten worden' (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 296). *Job demands* hoeven niet per se negatief te zijn, maar kunnen veranderen in stressoren wanneer het voldoen aan deze eisen een hoge inspanning vergt van de werknemers (Bakker & Demerouti, 2007). In verdere ontwikkelingen van het JD-R model wordt dan ook onderscheid gemaakt tussen *challenge* en *hinderance demands* (Crawford et al., 2010; Nair et al., 2020). *Challenge demands* zijn uitdagingen die werknemers kunnen inspireren, motiveren en stimuleren (Nair et

al., 2020). Het zijn stressvolle situaties, maar wanneer deze worden overwonnen draagt het bij aan persoonlijke groei en ontwikkeling (Kim et al., 2024). *Challenge demands* hoeven dan ook niet negatief te zijn (Nair et al., 2020). Leraren kunnen deze *demands* opvatten als kansen om te leren en te presteren (Crawford et al., 2010). Een voorbeeld van een *challenge demand* is het hebben van veel werkverantwoordelijkheid (Crawford et al., 2010). Wanneer leraren geloven dat hun investering van tijd en energie op een zinvolle manier beloond wordt, bevorderen *challenge demands* de werkbetrokkenheid (Han et al., 2019). *Hinderance demands* worden daarentegen gezien als belemmerende eisen (Crawford et al., 2010; Nair et al., 2020). Deze *demands* kunnen de persoonlijke groei, het leren en bereiken van doelen van leraren in de weg staan (Crawford et al., 2010). Voorbeelden van *hinderance demands* zijn rolconflicten of administratieve lasten (Crawford et al., 2010). Uit onderzoek van Kim en collega's (2024) blijkt verder dat *challenge demands* in sommige situaties over kunnen gaan in *hindrance demands* en als belemmerend kunnen worden ervaren in plaats van motiverend. Dit kan ontstaan wanneer een leraar de *challenge demand* als te zwaar ervaart en/of zijn of haar *resources* niet toereikend zijn en kan verschillen per individu (Kim et al., 2024).

Job resources, ofwel verlichtende en ondersteunende werkmiddelen, zijn daarentegen aspecten van een baan die *job demands* verminderen, werkdoelen ondersteunen en persoonlijke groei bevorderen (Bakker & Demerouti, 2007). Het JD-R model stelt dat het investeren in *job resources* van belang is, omdat voldoende *resources* ervoor zorgen dat werknemers beter om kunnen gaan met negatieve invloeden van de werkomgeving, zoals een hoge werkdruk en stress (Demerouti et al., 2001). *Job resources* kunnen zich overal in de organisatie bevinden. Bijvoorbeeld op het niveau van de organisatie als geheel (zoals salaris of carrièremogelijkheden), maar ook via sociale relaties (steun van leidinggevenden en collega's of het werkklimaat) of specifiek op het werk gericht (autonomie of feedback over prestaties) (Bakker & Demerouti, 2007). Onderzoek naar *job resources* bij leraren wees uit dat onder andere de autonomie van de leraar, positieve en ondersteunende relaties met collega's, de schoolleiding en de ouders en mogelijkheden voor leraren om te kunnen leren en ontwikkelen gezien werden als *job resources* (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De tweede veronderstelling van het JD-R model is dat twee onderliggende psychologische processen een rol spelen in de ontwikkeling van werkstress en motivatie bij werknemers (Bakker & Demerouti, 2007). Het eerste proces wordt het '*health impairment process'* genoemd, wat neerkomt op een proces dat gezondheidsschade veroorzaakt (Bakker &

Demerouti, 2007, p. 313). In dit proces zorgen *job demands* ervoor dat mentale en fysieke *job resources* worden uitgeput, wat uiteindelijk leidt tot een staat van uitputting (Bakker & Demerouti, 2007). Dit wordt een burn-out genoemd (Schaufeli & Bakker, 2004). Zoals al bleek, kampen veel leraren in het vo met een burn-out. Bij de aanwezigheid van veel *job demands* die niet kunnen worden opgevangen door *job resources,* kunnen leraren dus gezondheidsschade ondervinden. Dit heeft uiteindelijk een negatieve invloed op organisatorische uitkomsten (Bakker & Demerouti, 2007).



Figuur 1: Bauer et al., 2014, p. 46

Het tweede proces dat het JD-R model veronderstelt heet het motiverende proces, waarbij wordt gesteld dat *job resources* motiverend kunnen werken en leiden tot een hoge werkbetrokkenheid, laag cynisme en hoge prestaties (Bakker & Demerouti, 2007). Dit heeft vervolgens weer een positieve invloed op diverse organisatorische uitkomsten, zoals betrokkenheid en vertrekintentie (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). *Job resources* bevorderen via deze motiverende rol de ontwikkeling, groei en leerpotentieel van werknemers en helpen werkdoelen te bereiken (Bakker & Demerouti, 2007). Daarnaast wordt gesteld dat *job resources* de menselijke basisbehoeften vervullen (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004; Deci & Ryan, 2002).

2.4 Het Job Demands-Resources model, transformationeel leiderschap en werknemerswelzijn

In 1989 werd er al voor het eerst aandacht besteed aan hoe transformationele leiders een rol zouden kunnen spelen in werknemerswelzijn (Steltzer et al., 1989). De afgelopen jaren is de aandacht voor de rol die transformationeel leiderschap speelt in het welzijn van werknemers alleen maar toegenomen, maar er blijft toch onduidelijkheid over bestaan (Liyanage, 2020). In dit hoofdstuk zal er dieper worden ingegaan op hoe transformationeel leiderschap in verbinding

kan worden gebracht met het JD-R model en wat dit betekent voor de doorwerking op het welzijn van werknemers.

2.4.1 Transformationeel leiderschap als job resource en als job demand

In deze paragraaf zal er voor iedere dimensie van transformationeel leiderschap worden ingegaan op waarom uit de literatuur blijkt dat transformationeel leiderschap als een *job resource* of als een *job demand* kan worden ervaren. Uit sommige onderzoeken blijkt dat transformationeel leiderschap als een *job resource* fungeert en dat dit positief doorwerkt op het welzijn van werknemers (Arnold, 2017). Onderzoeken tonen aan dat transformationeel leiderschap gerelateerd is aan werktevredenheid, betrokkenheid en prestatie (Franke & Felfe, 2011) en dat werknemers van een transformationele leider meer optimisme, geluk en enthousiasme ervaren dan werknemers die geen transformationele leider hebben (Tafvelin et al., 2011). Dat transformationeel leiderschap echter niet altijd als een *job resource* wordt ervaren, blijkt uit de onderzoeken die een negatieve invloed van transformationeel leiderschap op welzijn aantonen. Verschillende onderzoekers trekken het positieve perspectief van transformationeel leiderschap als *job resource* in twijfel en tonen in hun onderzoeken aan dat transformationeel leiderschap welzijn kan verminderen (e.g. Diebig et al., 2016; Franke & Felfe, 2011; Nielsen & Daniels, 2016; Stein et al., 2020; Steltzer et al., 1989). Zij veronderstellen dat transformationeel leiderschap uitdagingen voor werknemers met zich meebrengt, die ten koste kunnen gaan van hun welzijn (Stein et al., 2020). Transformationeel leiderschap kan dus als geheel een positieve of negatieve invloed hebben op het welzijn van leraren en als *job resource* of als *job demand* beschouwd worden. Aangezien transformationeel leiderschap uit verschillende dimensies bestaat, zal in de volgende paragrafen dieper ingegaan worden op welke aspecten van de dimensies kunnen fungeren als *job resource* of als *job demand* en hoe dit door kan werken in het welzijn van leraren. Na een uitgebreide analyse van de literatuur komen geen negatieve associaties naar voren tussen de dimensie individuele aandacht en welzijn. Hierdoor wordt dan ook niet verwacht dat de dimensie individuele aandacht door leraren ervaren kan worden als een *job demand.*

Geïdealiseerde invloed

Transformationele leiders die geïdealiseerde invloed uitoefenen worden geleid door wat moreel goed is en wat goed is voor hun werknemers (Liyanage, 2020). Zij vinden het belangrijk dat het welzijn van hun werknemers goed is en dragen hier ook zorg voor (Liyanage, 2020). Leraren kunnen hierdoor ervaren dat zij op hun leidinggevende kunnen vertrouwen, waardoor de waargenomen dreiging van schade en stress, die veroorzaakt zou kunnen worden door hun

leidinggevende, veel minder is. Dit heeft een positieve uitwerking op hun welzijn (Liyanage, 2020). Het vertrouwen in de leidinggevende vanuit de werknemer, evenals het bestaan van wederzijds vertrouwen en respect, zijn daarnaast belangrijk voor het ontstaan van een persoonlijke en positieve relatie tussen hen (Franke & Felfe, 2011). Dit maakt het voor een leraar mogelijk om zich kwetsbaar op te stellen en om advies of ondersteuning aan zijn of haar leidinggevende te vragen (Franke & Felfe, 2011). In tijden van onrust kunnen werknemers er daarnaast op vertrouwen dat hun leidinggevende de juiste handelswijze volgt, waardoor zij minder negatieve emoties ervaren, wat goed is voor hun welzijn (Liyanage, 2020). Het charisma dat in deze dimensie toegeschreven wordt aan de leider kan ook verantwoordelijk zijn voor het aanwakkeren van open communicatie en het verbeteren van het zelfbeeld van de werknemer (Liyanage, 2020). In combinatie met individuele aandacht kan er zo een betrouwbare relatie opgebouwd worden tussen de leraar en de leidinggevende, wat er toe kan leiden dat de waargenomen overbelasting bij een werknemer afneemt (Franke & Felfe, 2011). Uit onderzoek blijkt dan ook dat geïdealiseerde invloed negatief geassocieerd is met emotionele uitputting (Arnold, 2017). Door middel van geïdealiseerde invloed kunnen transformationele leiders tot slot het welzijn van werknemers vergroten, doordat ze gevoelens van isolatie vervangen voor een gevoel van verbondenheid. Dit komt, omdat ze het belang van gemeenschappelijke actie bij hun werknemers benadrukken (Tafvelin et al., 2011). Door het uitdragen van geïdealiseerde invloed kan een leidinggevende dus op verschillende manieren positief bijdragen aan het welzijn van een leraar, omdat zij de geïdealiseerde invloed van hun leidinggevende als een *job resource* kunnen ervaren.

Het uitdragen van geïdealiseerde invloed kan echter ook als *job demand* ervaren worden door leraren en een negatieve uitwerking hebben op hun welzijn. Aangezien een transformationele leider fungeert als een voorbeeld voor zijn of haar werknemers, zouden leraren ernaar kunnen streven om ook te handelen zoals hun leidinggevende dat doet. Hierbij kan echter het gevaar liggen dat de leraar hiermee zijn of haar persoonlijke behoeften verwaarloost. De wens om te handelen, zoals de transformationele leider en te voldoen aan de hoge normen, kan hiermee leiden tot uitputting en overbelasting (Franke & Felfe, 2011). Uit onderzoek van Eisenbeiß & Boerner (2013) bleek verder dat transformationeel leiderschap de afhankelijkheid van werknemers verhoogt, wat de creativiteit van hen juist verminderde. Dit zou mogelijk veroorzaakt kunnen worden, doordat werknemers hun leider als buitengewoon en uitzonderlijk zien en daarbij afhankelijk van hem of haar worden voor begeleiding en inspiratie (Kark et al.,

2003). Geïdealiseerde invloed zou hierdoor dus mogelijk door leraren ervaren kunnen worden als een *job demand* wat hun welzijn negatief kan beïnvloeden.

Inspirerende motivatie

Bij inspirerende motivatie heeft de transformationele leider een duidelijke visie en doel voor de organisatie. De leider illustreert op innovatieve wijze hoe het werk van de leraar past bij dit doel en de algehele visie van de organisatie (Liyanage, 2020). Hierdoor krijgen leraren steeds meer begrip wat de gedeelde doelen zijn en hechten zij meer betekenis aan hun dagelijkse werk. Dit werkt positief voor hun eudaimonisch welzijn (Liyanage, 2020). Via het communiceren van duidelijke en gedeelde doelen en visies, transparante communicatie en inspanningen voor samenwerking, kunnen transformationele leiders dan ook *hinderance demands,* zoals rolconflict of rolambiguïteit, voorkomen of verminderen (Teetzen et al., 2022). Leidinggevenden kunnen via inspirerende motivatie leraren aanmoedigen en bij hen een gevoel van doelgerichtheid creëren, wat direct impact heeft op hun '*empowerment'* (Liyanage, 2020, p. 42). Uit onderzoek blijkt dat *empowerment* uit vier belangrijke componenten bestaat: betekenis, zelfbeschikking, impact en competentie (Liyanage, 2020, p. 42). Onderzoek stelt dat werknemers ernaar streven om een taak te voltooien en initiatief nemen om dit te doen, wanneer zij meer betekenis hechten aan hun werk (Liyanage, 2020). Hierdoor ervaren zij waardering van collega's, waardoor werknemers zich zelfverzekerder en zelfredzamer zullen voelen. Dit leidt vervolgens weer tot een verbetering in het welzijn van de leraar (Liyanage, 2020). Het bieden van inspirerende motivatie draagt verder bij aan het welzijn van leraren, door persoonlijke groei en eigenwaarde te verbeteren via motiverende processen, zoals het uiten van vertrouwen, het benadrukken van een gezamenlijke identiteit en het bieden van een ideologische visie (Teetzen et al., 2022). Via het communiceren van een duidelijke visie, het bijdragen aan de doelgerichtheid en de *empowerment* van leraren en het bieden van betekenis aan werk, kunnen leraren inspirerende motivatie ervaren als een *job resource,* dat van positieve invloed is op hun welzijn.

De inspirerende motivatie van transformationele leiders kan ook een negatieve uitwerking hebben op leraren. De hoge prestatieverwachtingen en het verwoorden van ambitieuze visies kan er ook voor zorgen dat leraren hun inspanningen vergroten, wat leidt tot meer uitdagende eisen (Teetzen et al., 2022). Inspirerende motivatie kan dus bijdragen aan *challenge demands,* maar het risico bestaat dat deze overgaan in *hindrance demands.* Door de inspirerende motivatie kunnen leraren namelijk via bovengemiddelde inspanning en toewijding de hoge

verwachtingen van hun leidinggevende proberen waar te maken. Dit kan resulteren in langere werkdagen en het steken van meer energie in hun rol als leraar, waardoor andere rollen van hen verwaarloosd kunnen worden (Stein et al., 2020). Wanneer leraren deze prestatieverwachtingen als te hoog ervaren, kan dit leiden tot vermoeidheid en mentale overbelasting, wat negatief doorwerkt in hun welzijn (Stein et al., 2020). Inspirerende motivatie kan hierdoor overgaan van een *challenge demand* in een *hindrance demand.* Onderzoek van onder andere Diebig et al. (2016) ondersteunt deze theorie. Uit dit onderzoek bleek namelijk dat deze aspecten van transformationeel leiderschap, de hoge prestatieverwachtingen en prestatiedruk, positief gerelateerd waren aan stress. Ook Nielsen & Daniels (2016) stellen in hun onderzoek dat de constante druk op werknemers om boven en buiten hun plicht te presteren ten koste gaat van hun gezondheid en hun ziekteverzuim verhoogt.

Intellectuele stimulatie

Via intellectuele stimulatie moedigt een transformationele leider zijn werknemers aan om nieuwe manieren van werken te vinden, om zelf beslissingen te nemen en om innovatief en creatief te zijn (Tafvelin et al., 2011). Via intellectuele stimulatie kunnen leraren dus worden uitgedaagd om op andere manieren problemen op te lossen en het werk uit te voeren (Tafvelin et al., 2011). Creativiteit leidt vaak tot nieuwe uitdagingen, waardoor de persoonlijke groei van leraren gestimuleerd wordt. Dit kan een positieve uitwerking hebben op het welzijn van leraren, omdat zij zich hierdoor gelukkiger, enthousiaster en optimistischer voelen (Tafvelin et al., 2011). Transformationele leiders wijzen taken toe aan werknemers, op basis van hun sterke punten en capaciteiten en vergroten hierdoor hun beroepsmatige zelfredzaamheid en empowerment (Teetzen et al., 2022). Daarnaast kunnen transformationele leiders, via intellectuele stimulatie, teams bewust maken en gebruik laten maken van de diverse achtergronden en ervaringen van hun teamleden, wat de creativiteit en het probleemoplossend vermogen binnen het team kan verbeteren (Tafvelin et al., 2011). Transformationele leiders kunnen via intellectuele stimulatie er verder voor zorgen dat leraren zich gerustgesteld en gemotiveerd voelen om met stressvolle situaties om te gaan, door deze situaties om te zetten in ontwikkelingsmogelijkheden die bijdragen aan persoonlijke groei (Tafvelin et al., 2011). Intellectuele stimulatie kan hiermee ervaren worden als een *challenge demand,* met hetzelfde motiverende potentieel als een *job resource*, omdat het leraren uitdaagt en hiermee hun creativiteit, persoonlijke groei en ontwikkeling en hun zelfredzaamheid vergroot (Nair et al., 2020). Dit heeft een positieve uitwerking op hun welzijn (Tafvelin et al., 2011).

Echter, onder bepaalde omstandigheden zou de intellectuele stimulatie van een leidinggevende over kunnen gaan in een *hinderance demand,* wat juist belemmerend kan werken voor het welzijn van leraren (Crawford et al., 2010). Intellectuele stimulatie zorgt namelijk voor meer inspanning en het plaatst een hogere druk op werknemers (Franke & Felfe, 2011). Steltzer et al. (1989) stelden dan ook dat nieuwe manieren om naar het werk te kijken ook onzekerheid met zich meebrengt, waardoor bronnen van stress kunnen ontstaan. Ook Zineldin & Hytter (2012) ondersteunen dit. Zij toonden aan dat transformationele leiders een negatieve invloed kunnen hebben op het welzijn van werknemers, omdat de intellectuele uitdagingen die zij werknemers opleggen kunnen zorgen voor onzekerheid en stress (Zineldin & Hytter, 2012). Hoewel voor sommige werknemers deze intellectuele uitdagingen dus zorgen voor persoonlijke ontwikkeling en groei, kan dit bij andere werknemers juist zorgen voor onzekerheid, zorg en depressie (Zineldin & Hytter, 2012). Intellectuele stimulatie kan er dus toe leiden dat het welzijn van leraren vermindert, omdat het van een *challenge demand* over kan gaan in een *hindrance demand,* wat als stressvol en belemmerend wordt ervaren.

Individuele aandacht

Transformationele leiders bouwen, via het geven van individuele aandacht, een betrouwbare en respectvolle relatie op met werknemers en vergroten hierdoor hun eigenwaarde, zelfredzaamheid en zelfvertrouwen (Franke & Felfe, 2011; Tafvelin et al., 2011). Dit doen zij door gesprekken te herinneren, zich bewust te zijn van individuele zorgen en door een werknemer echt te zien als een persoon, in plaats van alleen als werknemer en dragen hierdoor bij aan het eudaimonische welzijn van werknemers (Franke & Felfe, 2011). Dit vormt een belangrijke basis voor het psychologisch welzijn, omdat emotionele steun ervoor zorgt dat leraren beter om kunnen gaan met psychologische stress (Franke & Felfe, 2011). Via het geven van individuele aandacht wordt de kans op emotionele uitputting dan ook bij leraren verkleind en het gevoel van persoonlijke voldoening vergroot, waardoor een burn-out voorkomen kan worden (Arnold, 2017). Transformationele leiders helpen daarnaast hun werknemers om te gaan met *job demands* zoals stress, via het geven van sociale steun, feedback, vertrouwen en coaching (Liyanage, 2020). Sociale steun is een van de belangrijke bronnen, wanneer gekeken wordt naar welzijn en uit onderzoek blijkt dat sociale steun negatief gerelateerd is aan psychologische stress (Franke & Felfe, 2011; Teetzen et al., 2022). Transformationele leiders zouden fungeren als buffer ten opzichte van de uitputtende *job demands.* Transformationeel leiderschap kan hierdoor gezien worden als *job resource,* aangezien in het JD-R model al bleek dat het geven van sociale steun, feedback over prestaties of autonomie gezien kunnen worden

als *job resources* (Bakker & Demerouti, 2007). Ook bieden transformationele leiders persoonlijke training, coaching en ontwikkelingsmogelijkheden aan en kunnen leraren zo helpen met het analyseren over hoe zij hun persoonlijke doelen in lijn kunnen brengen met de visie van de organisatie, waardoor een gevoel van betekenis ontstaat in hun werk (Liyanage, 2020). Kortom, het ontvangen van individuele aandacht via onder andere sociale steun, feedback en coaching kan door leraren als een *job resource* ervaren worden, wat positief doorwerkt in hun welzijn.

2.5 Samenvatting

Er zijn mogelijkerwijs nog meer redenen waardoor transformationeel leiderschap als *job demand* of als *job resource* kan worden ervaren door leraren, die niet uit de literatuur naar voren komen. Uit de literatuur blijkt in elk geval dat dimensies van transformationeel leiderschap zowel positief als negatief ervaren kunnen worden door werknemer. Het is echter onduidelijk wat de onderliggende redenen hiervoor zijn. Dit exploratieve onderzoek biedt de mogelijkheid om tijdens het empirische onderzoek dit verder te onderzoeken en te verkennen of leraren mogelijk nog andere, niet eerder benoemde redenen aangeven waarom zij transformationeel leiderschap als *job resource* of *job demand* ervaren en hoe dit door werkt in hun welzijn.

2.6 Verwachtingen

Op basis van de zojuist besproken literatuur, over mogelijke onderliggende redenen waarom leraren transformationeel leiderschap als *job resource* of als *job demand* kunnen ervaren en hoe dit doorwerkt in hun welzijn, kunnen verschillende verwachtingen geformuleerd worden. Er wordt verwacht dat leraren elke dimensie van transformationeel leiderschap onder bepaalde omstandigheden als een *job resource* kunnen ervaren, wat een positieve doorwerking zal hebben in hun welzijn. Daarnaast wordt er ook verwacht dat leraren onder bepaalde omstandigheden de dimensies van transformationeel leiderschap, behalve individuele aandacht, als een *job demand* kunnen ervaren, wat juist een negatieve doorwerking zal hebben in het welzijn van leraren.

3 Methode

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de toegepaste onderzoeksmethoden. Allereerst zal de onderzoeksbenadering besproken worden (3.1). Vervolgens worden de respondenten beschreven (3.2) en wordt er ingegaan op de dataverzameling (3.3). In de daaropvolgende paragraaf (3.4) komt de operationalisering van de interviewtopics aan bod. Daarna wordt er ingegaan op de data-analyse (3.5) en tot slot wordt de kwaliteitswaarborging van dit onderzoek toegelicht (3.6).

3.1 Onderzoeksbenadering

Het doel van dit onderzoek is om te verkennen wat de onderliggende redenen zijn waarom leraren uit het vo transformationeel leiderschap ervaren als een *job demand* of als een *job resource* met betrekking tot hun welzijn. Vanwege deze open vraagstelling en het verkennende karakter, is dit onderzoek exploratief van aard (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Bryman, 2016). In de literatuur blijft het onduidelijk waarom leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job demand* of *job resource* ervaren. De literatuur toont tegenstrijdige resultaten aan en biedt tot op heden geen verklaring voor waarom transformationeel leiderschap in sommige onderzoeken als een *job resource* en in andere onderzoeken als een *job demand* wordt ervaren (Liyanage, 2020; Teetzen et al., 2022). Kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om via open explorerend onderzoek te onderzoeken wat mogelijke verklaringen hiervoor zijn (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is kwalitatief empirisch onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek is een geschikte onderzoeksstrategie voor explorerend onderzoek, omdat het de mogelijkheid biedt relevante verschijnselen te beschrijven en patronen te identificeren (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Aangezien het in de literatuur onduidelijk is waarom transformationeel leiderschap voor wisselende ervaringen met betrekking tot welzijn zorgt, is er gekozen voor kwalitatief onderzoek. Via kwalitatief onderzoek kunnen empirische gegevens verkregen worden door de ‘open’ onderzoeksvraag. De percepties en ervaringen van leraren uit het vo met betrekking tot transformationeel leiderschap en welzijn staan in dit onderzoek centraal. Door middel van interviews is het mogelijk om naar de onderzoekskwestie te kijken vanuit de taal en ervaring van de respondenten. De respondenten hebben op deze manier de mogelijkheid om hun zienswijze te delen en hun perspectief te verduidelijken (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Via het eerstepersoonsperspectief wordt er dan ook gepoogd om vanuit

het perspectief van leraren uit het vo de mogelijke onderliggende redenen voor een positieve of negatieve ervaring van transformationeel leiderschap op welzijn te begrijpen (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

3.2 Respondenten

Voor dit onderzoek is er gezocht naar leraren die werkzaam zijn in het vo. De respondenten zijn geworven via opportunistische steekproeftrekking (Boeije & Bleijenbergh, 2019). De procedure die hierin vaak wordt gebruik is de sneeuwbalsteekproeftrekking (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 60). Ook in dit onderzoek zijn de respondenten door middel van een sneeuwbalsteekproeftrekking geworven. Er is gebruik gemaakt van het netwerk van de onderzoeker om respondenten te benaderen. Daarna is aan deze respondenten gevraagd of zij nog andere leraren kenden die mogelijk mee zouden willen doen aan het onderzoek. Dit betekent dat de respondenten niet geheel willekeurig uitgekozen zijn. Om het onderzoek echter haalbaar te maken, is er toch voor gekozen om gebruik te maken van een opportunistische steekproeftrekking.

Er is gepoogd om een zo divers mogelijke steekproef samen te stellen. Dit maakt het mogelijk om zoveel mogelijke verschillende invalshoeken mee te nemen, om een zo compleet mogelijk beeld te kunnen geven van de ervaringen van leraren met betrekking tot de onderzoeksvraag. Hierbij is gelet op eerste- en tweedegraads lesbevoegdheid, vakgebied en de werkervaring van leraren. De steekproef bevat hierdoor een brede en diverse groep van leraren uit het vo. De steekproef bestaat uit 12 mannen en 11 vrouwen, waarvan zeven leraren eerstegraads bevoegd zijn en 16 tweedegraads bevoegd. Van de 23 respondenten hebben zes respondenten tussen 7 maanden en 2,5 jaar werkervaring, zeven respondenten hebben tussen 5 en 15 jaar werkervaring, zes respondenten hebben tussen 16 en 35 jaar werkervaring en tot slot hebben vier respondenten meer dan 37 jaar werkervaring. In totaal worden er 12 verschillende vakken gegeven door de respondenten. Bijlage III omvat een geanonimiseerd overzicht van alle respondenten.

Er is daarnaast geen eenduidig antwoord binnen kwalitatief onderzoek op de vraag hoe groot de omvang van de steekproef moet zijn (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Het verkrijgen van theoretische verzadiging, waarbij de dataverzameling bij nieuwe respondenten geen nieuwe informatie meer oplevert, speelt hierbij een rol (Boeije & Bleijenberg, 2019). Uit onderzoek blijkt dat onderzoeken die zich baseren op de literatuur, een steekproef van 15 tot 30

respondenten aanraden (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Uit onderzoek van (Guest et al., 2006) blijkt verder dat om tot theoretische verzadiging te komen, 12 interviews voldoende zijn. Om te raken tot theoretische saturatie is de omvang van de steekproef van dit onderzoek gericht op 20 respondenten.

3.3 Dataverzameling

In dit onderzoek zijn interviews afgenomen, omdat het doel van het onderzoek is om de ervaring van leraren met betrekking tot transformationeel leiderschap en welzijn te begrijpen. Interviews maken het mogelijk om hetgeen waar naar onderzocht wordt te begrijpen vanuit de taal en ervaringen van de respondenten (Boeije & Bleijenbergh, 2019).
Om met de respondenten in contact te komen, is er allereerst via Whatsapp Messenger en via e-mail contact opgenomen om te vragen of de respondent mee zou willen doen aan het onderzoek. Nadat respondenten hiermee ingestemd hadden, werd een uitgebreidere e-mail verstuurd, waarin het doel en de lengte van het interview werden toegelicht. Er is de mogelijkheid gegeven om het interview fysiek of online af te nemen, zodat de respondent hierin een keuze had en de haalbaarheid van het afnemen van interviews vergroot werd. Uiteindelijk zijn er 23 interviews afgenomen bij leraren uit het vo. In totaal zijn er zeven fysieke interviews afgenomen, 13 interviews online via Microsoft Teams en drie telefonische interviews. De interviews duurden tussen de 45 en 70 minuten.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om semi-gestructureerde interviews af te nemen, waarbij aan de hand van een topiclijst vragen aan de respondenten zijn gesteld (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Het afnemen van een semi-gestructureerd interview aan de hand van een topiclijst zorgde ervoor dat in elk interview naar dezelfde topics is gevraagd, maar wegens het semi-gestructureerde karakter kon de onderzoeker afwijken van de volgorde van de vragen en de precieze vraagstelling. De topiclijst is in dit onderzoek opgesteld aan de hand van *sensitizing concepts* die uit het theoretisch kader naar boven kwamen. Zo kon de onderzoeker vanuit een theoretische lens kijken naar de ervaringen van de respondenten en kon het eerstepersoonsperspectief beter begrepen worden (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Om er zeker van te zijn dat de vragen op de topiclijst duidelijk en goed te begrijpen waren, is er voorafgaand aan de officiële interviews nog een proefinterview afgenomen met een leraar uit het vo. Uit dit proefinterview bleek dat de vragen op de topiclijst helder waren en er geen onduidelijkheden bestonden.

3.4 Operationalisering van de interviewtopics

In deze paragraaf wordt besproken hoe de kernconcepten uit dit onderzoek, namelijk transformationeel leiderschap, *job resources, job demands* en welzijn, zijn geoperationaliseerd voor de interviews. Bijlage I toont de volledige topiclijst.

3.5 Data-analyse

Om de interviews te kunnen verwerken en transcriberen, is er een geluidsopname van elk interview gemaakt. Na elk interview is de geluidsopname zo snel mogelijk getranscribeerd, waarbij gebruik is gemaakt van het programma Amberscript. Deze transcripten zijn vervolgens allemaal aan de hand van de opname gecontroleerd door de onderzoeker, zodat eventuele fouten door het transcribeerprogramma gecorrigeerd konden worden. Door middel van het programma Nvivo zijn alle transcripten eerst gecodeerd en vervolgens geanalyseerd.

In dit onderzoek zijn de interviews geanalyseerd door middel van inductief coderen (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Hierbij zijn thema's onderscheiden die uit de interviews naar voren zijn gekomen en deze zijn gelabeld met een code. Bij inductief coderen wordt gebruik gemaakt van drie typen codering: open, axiaal en selectief coderen (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Er is allereerst open gecodeerd. Bij het open coderen hebben relevante fragmenten uit de transcripten een code gekregen. Er is in deze fase nog weinig selectie aangebracht, omdat dit de explorerende fase betreft en nog onduidelijk is welke codes later relevant blijken te zijn. Zo kwam in het onderzoek naar voren dat een aantal respondenten ervaren dat hun leidinggevende belangrijke mededelingen te laat met hen deelt. Dit is open gecodeerd als 'tijdige communicatie ontbreekt vanuit leidinggevende'. Vervolgens is er axiaal gecodeerd. Hierbij zijn alle codes tot centrale categorieën geïntegreerd, door ze met elkaar te vergelijken en door ze vervolgens in bij elkaar horende categorieën onder te verdelen (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Hierbij is nieuwe verzamelde data met deze codes vergeleken. Op deze manier zijn de codes uit de eerste fase geordend en kon een verdeling worden gemaakt van hoofdcodes en sub-codes. De vorige code is in deze fase geplaatst onder de code 'slechte communicatie', waarin alle codes werden geplaatst die te maken hadden met slechte communicatie vanuit de leidinggevende. Tot slot is er selectief gecodeerd, waarbij de nadruk ligt op het selecteren van relevante kerncategorieën, oftewel onderwerpen die keer op keer terugkomen uit de transcripten, zodat de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen hiermee beantwoord kunnen worden (Boeije & Bleijenbergh,

2019). In deze fase is de code ‘slechte communicatie’ geplaatst in de kerncategorie ‘incompetent leiderschap’. In bijlage II wordt de codeboom getoond.

3.6 Kwaliteitscriteria

Om te voldoen aan de kwaliteitscriteria die voor kwalitatief onderzoek is opgesteld, zal in deze paragraaf dieper in worden gegaan op de betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid van dit onderzoek (Bryman, 2016). Zo kan de kwaliteit en objectiviteit van dit onderzoek beoordeeld worden (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

3.6.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid gaat erover dat er op een betrouwbare manier data verzameld is (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Het omvat in- en externe betrouwbaarheid. Externe betrouwbaarheid draait om de mate waarin het onderzoek herhaald kan worden (Bryman, 2016). In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Dit betekent dat het niet mogelijk is om de interviews exact te kunnen repliceren, wat de externe betrouwbaarheid van het onderzoek vermindert. Er is echter wel gebruik gemaakt van een topiclijst, gebaseerd op de literatuur, waardoor dezelfde onderwerpen in elk interview aan bod zijn gekomen. Dit zorgt ervoor dat de externe betrouwbaarheid in zekere mate behouden is. Daarnaast is er rekening gehouden met de interne betrouwbaarheid van dit onderzoek, door aan de hand van een topiclijst open vragen te stellen aan de respondenten, zodat deze niet onbewust een suggestieve invulling kregen van de onderzoeker. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen en woord voor woord getranscribeerd. Hierdoor is de taal en de belevingswereld van de respondenten behouden en representeren de bevindingen en conclusies van het onderzoek de sociale realiteit zo goed mogelijk (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

3.6.2 Validiteit

Interne validiteit, ook wel geloofwaardigheid, gaat over de mate waarin het onderzoek daadwerkelijk meet wat het beoogd te meten (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Bryman, 2016). Om ervoor te zorgen dat respondenten de topics goed begrepen en aansloten bij hun werkcontext, is er voorafgaand aan alle interviews een proefinterview gehouden met een leraar. Ook zijn sommige vragen op de topiclijst op verschillende manieren opgeschreven, zodat er in de interviews gezorgd kon worden dat respondenten de vraag op de juiste manier interpreteerden. Samen met het proefinterview heeft dit ervoor gezorgd dat de bevindingen uit de interviews goed aansluiten op wat dit onderzoek wilt onderzoeken. Een bedreiging voor de validiteit van onderzoek is reactiviteit (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Er is gepoogd dit te

voorkomen, door meteen aan het begin van het interview aan te geven dat alle antwoorden geanonimiseerd worden.

3.6.3 Generaliseerbaarheid

Generaliseerbaarheid, ook wel externe validiteit genoemd, refereert naar de mate waarin de bevindingen van dit onderzoek gegeneraliseerd kunnen worden naar leraren uit het vo die niet geïnterviewd zijn (Bryman, 2016). Aangezien dit onderzoek slechts een specifieke, geringe steekproef bevat, is dit onderzoek moeilijk generaliseerbaar (Bryman, 2016). Echter, het doel van dit onderzoek is niet om statistische generaliseerbaarheid te behalen en dit is dan ook niet relevant (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Het doel van dit verkennende onderzoek is namelijk om inzichten te verkrijgen in de verschillende onderwerpen van dit onderzoek. Daarnaast is in het methodehoofdstuk de specifieke onderzoekspopulatie besproken, zodat de lezer zelf kan beoordelen in welke ander contexten de bevindingen toepasbaar zijn (Symon & Cassel, 2012).

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen besproken die uit de interviews naar voren zijn gekomen. Er zal allereerst besproken worden in hoeverre de respondenten transformationeel leiderschap ervaren in hun werk (4.1). Vervolgens wordt er ingegaan op wat de onderliggende redenen zijn waarom leraren transformationeel leiderschap als een *job resource* of als *job demand* ervaren (4.2). Daarna zal in paragraaf 4.3 besproken worden hoe de ervaring van leraren van transformationeel leiderschap als *job resource* of als *job demand* heeft doorgewerkt op hun psychologisch, sociaal en fysiek welzijn.

4.1 Ervaring van transformationeel leiderschap

De eerste deelvraag van dit onderzoek heeft betrekking op in hoeverre leraren uit het vo transformationeel leiderschap ervaren in hun werk. Uit de bevindingen blijkt dat de mate waarin respondenten transformationeel leiderschap ervaren in hun werk tussen respondenten verschilt. Een derde van de respondenten ervaren volledige transformationeel leiderschap van hun leidinggevende op alle dimensies, terwijl de overige respondenten gedeeltelijk transformationeel leiderschap ervaren. Zo geven respondenten bijvoorbeeld aan dat zij een gebrek aan professionaliteit van hun leidinggevende ervaren, dat hun leidinggevende geen visie uitdraagt, niet kritisch uitdaagt of geen ondersteunend leiderschap aanbiedt. Respondent 10 zegt hier bijvoorbeeld over: "(…), *hij drijft wel ontzettend op de gedachtes die wij allemaal, docent Engels, aardrijkskunde, economie, noem maar op, naar voren brengen. En zelf heeft ie nooit wat* (…), *zelf had hij nooit ideeën of visie op onderwijs. Ja, en dat kwam altijd bij ons vandaan, uit het team.* (…) *We vonden het wel vervelend dat hij zelf nooit iets liet blijken van onderwijsvisie."* Hieruit kan worden geconcludeerd dat een gebrek aan bijvoorbeeld ondersteuning of visie vanuit de leidinggevende geen transformationeel leiderschap is en dat sommige leidinggevenden dus niet volledig transformationeel leiderschap uitdragen aan hun werknemers.

4.2 Transformationeel leiderschap als *job resource* en *job demand*

In deze paragraaf zullen de onderliggende redenen besproken worden waarom transformationeel leiderschap door leraren in het vo ervaren wordt als een *job resource* en als een *job demand.* De redenen die uit de interviews naar voren zijn gekomen zullen per dimensie besproken worden.

4.2.1 Geïdealiseerde invloed

De onderliggende redenen waarom respondenten de dimensie geïdealiseerde invloed als *job resource* of als *job demand* ervaren zijn verzameld door respondenten te vragen naar in hoeverre zij vinden dat hun leidinggevende zelf het goede voorbeeld geeft in de dingen die hun leidinggevende van hen vraagt. Vervolgens is er doorgevraagd naar hoe de respondenten dit voorbeeldgedrag ervaren.

Resources

Uit de analyse van de data zijn twee overkoepelende redenen naar voren gekomen waarom respondenten geïdealiseerde invloed als *job resource* ervaren, die verder te specificeren zijn in verschillende sub-redenen. De overkoepelende redenen zijn competent leiderschapsgedrag en het tonen van voorbeeldgedrag.

Competent leiderschap

Ongeveer twee derde van de respondenten geeft aan dat zij competent leiderschap, bestaande uit *zelfreflectie, professioneel handelen, kundigheid* en *goede communicatie,* als positief ervaren. Respondenten geven aan dat het prettig is wanneer hun leidinggevende open staat voor feedback en fouten toe kan geven, professioneel handelt via emotionele stabiliteit en duidelijke grenzen en tot slot kundigheid uitstraalt: "*Daarbij is ze gewoon heel kundig* (…). *En dat moet je als directeur wel hebben ja, want die kunde moet je kunnen uitstralen naar ons als personeel zeg maar. En daarom is zij een voorbeeldfunctie. Ook omdat ik vind dat wij als docenten diezelfde kunde naar leerlingen moeten kunnen uitstralen."* (Respondent 14). Daarnaast geeft meer dan de helft van de respondenten aan dat zij *goede communicatie* van hun leidinggevende als positief ervaren. Dit komt door laagdrempelig contact, actieve afstemming met de respondenten en transparante communicatie: *"Mijn leidinggevende is ook heel open naar mij en dat vind ik dan wel heel prettig in de communicatie en prettig in het onderlinge contact.* (…). *Misschien is het ook wel voorbeeldgedrag, als ik ooit leidinggevende zou zijn, zou ik ook willen zijn zoals zij".* (Respondent 8). Duidelijkheid wordt tot slot door respondenten het vaakst benoemd binnen goede communicatie, waarbij respondenten aangeven dat duidelijke communicatie van hun leidinggevende en weten waar je aan toe bent prettig is, omdat zij die duidelijkheid ook naar hun leerlingen uit willen stralen.

Voorbeeldgedrag

Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat zij het positief ervaren wanneer hun leidinggevende gedrag vertoont waaraan zij zelf een voorbeeld kunnen nemen: "*Ik vind haar wel heel goed omgaan met mensen* (…) *en het goede voorbeeld geven als er leerlingen zijn met*

problemen, dan weet je dan laat ze goed gedrag zien, zoals ik dat ook wil doen" (Respondent 23) en daarnaast dat hun leidinggevende hetzelfde doet wat hij of zij van de respondenten eist: *"Ja, in principe als mijn meerdere zelf ook doet wat die van mij eist, dan vind ik dat terecht en ook prettig. Ja zeker. En ik vind het heel onprettig als dat niet zo is."* (Respondent 16). Ook geven respondenten aan dat hun leidinggevenden voorbeeldgedrag vertoont door een *gastvrije houding* te hebben en *betrouwbaar* te zijn, door zich aan de gemaakte afspraken te houden. Respondent 14 zegt hierover: *"En ik vind haar een heel goed voorbeeld. Weet je, ze is gedegen en ze komt haar afspraken na."*

Demands

Allereerst blijkt uit de interviews dat bij de vraag over geïdealiseerde invloed minder dan een kwart van de respondenten aangeeft dat zij hier geen keerzijde in ervaren. Respondenten geven daarnaast de volgende overkoepelende redenen aan waarom zij deze dimensie als een *job demand* kunnen ervaren, namelijk: incompetent leiderschap en rigide voorbeeldgedrag.

Incompetent leiderschap

De helft van de respondenten geeft aan dat zij *slechte communicatie* van hun leidinggevende negatief ervaren, omdat zij dit missen in de voorbeeldfunctie die hun leidinggevende heeft. Zij vinden het daarbij vervelend dat hun leidinggevende wel van hen verwacht dat zij dit gedrag vertonen aan hun leerlingen. Slechte communicatie vanuit leidinggevenden, zoals het te laat inplannen van vergaderingen, moeizaam mailcontact en het te laat verstrekken van belangrijke informatie, wordt hierin het vaakst benoemd. Respondenten geven aan dat, hoewel hun leidinggevenden in andere opzichten wel een voorbeeldrol uitdraagt, slechte communicatie hierin een keerzijde kan zijn en het voorbeeldgedrag van de leidinggevende ondermijnt. Respondent 22 zegt hierover: *"En ik vind dat je, als je op maandag een vergadering hebt, dat je niet op vrijdagmiddag om 16:00 de agenda moet sturen. (...) En dat kan een keer, je hebt het heel druk. Maar als dat structureel is, dan denk ik niet dat je het goede voorbeeld geeft."* Respondent 17 geeft aan dat hij deze slechte communicatie als een belemmering kan ervaren in zijn werk, omdat hij hierdoor vaak onverwacht moet anticiperen: "*Soms is het wel een belemmering. Want als ik dan hoor, ja dan en dan vallen je lessen uit. En ik zit best wel strak in mijn schema om het zo te zeggen van ja of ik heb een toets gepland of ik kom niet. Ik kom niet uit met mijn planning".*

Rigide voorbeeldgedrag

Eén respondent geeft aan dat hij het voorbeeldgedrag van zijn leidinggevende in principe als iets positiefs ervaart, maar dat hij als keerzijde ervaart dat zijn leidinggevende in sommige

situaties deze voorbeeldfunctie erg strikt en formeel invult. Het voorbeeldgedrag van zijn leidinggevende ervaart hij in sommige situaties als te rigide en dat vindt hij vervelend: "*Ja, ja zij is heel formeel, dus als ik met de vraag kom of als ik iets doe waarvan ik weet van ja, dat is eigenlijk niet de volgens helemaal volgens de regeltjes, maar dat is voor nu wel een handigere oplossing, zal zij eerder geneigd zijn om te zeggen, nee, we gaan het op de officiële manier doen. En, dat is voor mij, ja, dat is, dat vind ik dan niet altijd leuk, zeg maar."* (Respondent 9).

4.2.2 Inspirerende motivatie

Om erachter te komen waarom respondenten inspirerende motivatie als *job resource* of als *job demand* ervaren, is er zowel gevraagd naar de ervaring van de uitgedragen visie van hun leidinggevende op de werkvloer, als de mate waarin leidinggevenden de respondenten inspireren en motiveren om aan de schooldoelen bij te dragen.

Resources

Uit de interviews zijn vier overkoepelende redenen naar voren gekomen waarom respondenten inspirerende motivatie als *job resource* ervaren, namelijk *zorgvuldige uitvoering van beleid, waardengedreven leiderschap, inspirerend leiderschap* en *erkennend leiderschap.* Elke overkoepelende categorie bevat verschillende sub-redenen die toegelicht zullen worden.

Zorgvuldige uitvoering van beleid

Ongeveer twee derde van de respondenten geeft aan dat een zorgvuldige uitvoering van beleid door hun leidinggevende als iets positiefs wordt ervaren, waarbij *visiegedreven leiderschap* het vaakst benoemd wordt. Een leidinggevende die de leiding neemt in het uitdragen van de visie, achter de normen en waarden van de school staat, de visie duidelijk uitstraalt en beargumenteerd en in één lijn met de directie deze visie overdraagt op collega's en leerlingen, wordt positief ervaren. Daarnaast wordt *doelgerichtheid* vaak benoemd. Respondenten vinden het prettig wanneer hun leidinggevende op een doelgerichte manier de visie en doelen van de school waarborgt en ervoor zorgt dat ze uitgevoerd worden. Respondent 13 zegt hierover: *"Nou, weet je, wat ik gewoon denk is dat, zij heeft zo goed overzicht, is consciëntieus, zij gaat dingen niet over het hoofd zien. Daar gebeurt echt wel wat mee. Dus dat is gewaarborgd zeg maar, in hoe zij doet dat er ook echt iets gebeurt met dingen."* Tenslotte wordt het overdragen van de visie als een *ruim kader,* en niet als een verplichting, eenmaal genoemd als positieve reden, even als *doordachte besluitvorming* door de leidinggevende.

Waardengedreven leiderschap

De helft van de respondenten geeft aan dat zij het positief ervaren wanneer hun leidinggevende hen inspireert en motiveert door leiding te geven vanuit *saamhorigheid* en *openheid.*

S*aamhorigheid* wordt hierin door een derde van de respondenten benoemd. Respondenten geven aan dat zij het positief vinden dat hun leidinggevende saamhorigheid stimuleert in het team bij het uitdragen van de visie en het uitvoeren van de schooldoelen. Zo vertelt respondent 20 dat zijn leidinggevende erg op het 'wij'-gevoel zit, wat hij als prettig ervaart: "*Ja, ja, dat maakt dat t voor mij in ieder geval weer terug is gegaan naar, nou ja, één groep zeg maar, het samen doen enzovoorts."* Daarnaast ervaren respondenten het als inspirerend wanneer hun leidinggevende openheid uitstraalt in het uitdragen van de visie en schooldoelen. Dit zorgt namelijk voor duidelijkheid en de openheid zorgt er daarnaast voor dat er ruimte is om het over de visie en doelen te hebben en deze te evalueren. Respondent 7 zegt hierover: "*Op tijd zijn afspraken nakomen, proberen helder terug te komen op de dingen die wij met elkaar besproken hebben, dus dat zie ik heel erg terug. En ik voel mij volledig vrij ook en dat is ook heel prettig. Ik voel mij volledig vrij om bij haar binnen te lopen en te zeggen van, hé, wij hebben het hier over gehad. Hoe staat het daarmee?"*

Inspirerend leiderschap

Het ervaren van *inspiratie* en *motivering* vanuit leidinggevenden, wordt door meer dan een derde van de respondenten benoemd als positieve reden bij inspirerende motivatie. Zo inspireren en motiveren leidinggevenden de respondenten door vertrouwen te tonen hun vaardigheden, waardoor respondenten persoonlijke grenzen durven te verleggen in hun werk en professionele doelen behalen. Ook inspireren leidinggevenden de respondenten door enthousiasme te tonen voor het behalen van de schooldoelen, door visies en plannen van respondenten voor de school te ondersteunen of door het faciliteren van bepaalde tools en coaching: "(…)*, nieuwe ontwikkelingen trapte hij niet op de rem. Ja, daar steunde die je mee. Hij gaf je de faciliteiten en* (…) *de dekking van, doe het maar en ik vind het prachtig en ga maar aan de slag. Ja, dat motiveert enorm. Want je weet dat je vanuit de directie gesteund wordt met je, met je visie en met je plannen.*" (Respondent 10).

Erkennend leiderschap

Iets minder dan een kwart van de respondenten geeft aan dat het krijgen van *waardering* van hun leidinggevende zorgt voor inspiratie en motivatie voor het willen werken en bijdragen aan de schooldoelen. Deze waardering werkt als het ware als een 'beloning', omdat respondenten zich hierdoor erkend voelen in hun werk, wat leidt tot motivatie. Leidinggevenden uiten deze waardering door bijvoorbeeld te laten weten dat wie je bent en wat je doet van waarde is, dat er naar je geluisterd wordt en dat je ideeën serieus overwogen worden, zo geven respondenten aan. Zo stelt respondent 3: "*En, dat is ook niet vergelijkbaar met een leger bijvoorbeeld of een*

vrij directief gestuurd bedrijf weet je wel. Dat werkt echt anders op een school en dat werkt bij ons dus verschrikkelijk goed en omdat je constant zoveel vertrouwen in elkaar hebt en gewaardeerd wordt, ben je ook bereid om tot het uiterste te gaan voor de school doelen, hè dus."

Demands

Uit de interviews blijkt dat iets minder dan de helft van de respondenten geen keerzijde ervaren bij de dimensie inspirerende motivatie. De overige respondenten gaven de volgende overkoepelende redenen aan waarom zij inspirerende motivatie als een *job demand* kunnen ervaren: top-down leiderschap, gebrek aan daadkracht, onrealistische schoolvisie en -doelen en prestatiedruk.

Top-down benadering

Door een kwart van de respondenten wordt benoemd dat zij het negatief ervaren, wanneer hun leidinggevende een *top-down benadering* hanteert in het leidinggeven. Het kan demotiverend werken, wanneer de visie of schooldoelen als een verplichting op de respondenten worden overgedragen. Respondent 18 geeft aan dat zij dit zowel als een uitdaging als een belemmering in haar werk ziet: "*Ja dus, het is een uitdaging en sommige dingen zijn ook wel echt leuk. En dan denk ik wel nou, dat wil ik wel graag doen. Maar soms is het ook wel zeker een belemmering als je al in een hele drukke periode zit dat je denkt oh krijg ik dit er ook nog bij? Dus het heeft twee kanten.*" Hieruit blijkt dat een positieve uitdaging over kan lopen in een belemmering, wanneer respondenten ervaren dat er een gebrek aan tijd of middelen is. Ook respondent 6 geeft aan dat een top-down benadering van een leidinggevende, waarbij de visie en doelen als een verplichting op de leraren wordt overgedragen, belemmerend werkt: "*Dat staat haaks op onderwijs geven.* (…) *Staat echt haaks op, want je bent met mensen bezig, met groepen en als je daar geen flexibiliteit meer kan ontplooien, dan gaat zowel de docent, als de groep leerlingen gaat daar aan kapot."*

Gebrek aan daadkracht

Gebrek aan daadkracht vanuit de leidinggevende in het uitdragen van de schoolvisie- en doelen ervaart ongeveer een kwart van de respondenten als iets negatiefs binnen de dimensie inspirerende motivatie. Doordat leidinggevenden geen daadkracht tonen in het realiseren van de schoolvisie- en doelen, zorgt dit er voor dat gemaakte afspraken niet nageleefd worden door collega's, doelen verwateren en de kwaliteit van de lespraktijk niet kan verbeteren. Respondent 4 zegt hierover: "*Ik heb soms wel het idee dat we dan doelen hebben, dat er heel erg gehamerd lijkt op die, lijkt te worden op die doelen, maar dat uiteindelijk er niet altijd iets van terechtkomt.*

Dus ik heb wel het idee dat zo'n doel in het begin dan heel sterk wordt neergezet, maar dat dat dan ook soms weer een beetje afzwakt, zeg maar dat wel. (…)*, het irriteert soms een beetje dat we dan heel hoog van de toren blazen over iets van dit moeten we doen en uiteindelijk verwatert dat een beetje."*

Onrealistische schoolvisie en -doelen

Enkele respondenten ervaren dat het formuleren van een *onrealistische visie en schooldoelen* door de directie en leidinggevenden een keerzijde is van de dimensie inspirerende motivatie. Respondenten geven aan dat het vervelend is om aan onrealistische verwachtingen te moeten voldoen, doordat de visie of schooldoelen onvoldoende zijn afgestemd op de praktijk. Dit werkt juist demotiverend, in plaats van motiverend en kan resulteren in een gevoel van tekort schieten naar de leerlingen toe.

Prestatiedruk

De inspiratie vanuit een leidinggevende kan ook leiden tot prestatiedruk en over je persoonlijke grens heen gaan, zo geven enkele respondenten aan. Respondent 14 zegt hierover het volgende: "*Ja, want ik deed toen ook wel eens dingen die ik heel spannend vond en dat ik daar echt, daar dan weer, dus zij inspireerde mij om dingen te gaan doen, gaf mij dat vertrouwen, maar daardoor ging ik wel eens dingen doen die ik eigenlijk veel te spannend vond."* Hoewel de inspiratie in eerste instantie als een positieve uitdaging ervaren werd door respondent 14, vertelt zij dat dit uiteindelijk ook heeft geleid tot een belemmering: "*Het was beide. Het was een uitdaging, maar het heeft ook gemaakt dat ik toen dacht, want ik ben wel, nou, in mijn loopbaan een aantal keren gevraagd van, zou je geen teamleider willen worden, maar dat heeft dus toen gemaakt van dat ik dacht, ik moet dat niet gaan doen. Want ik vond bepaalde dingen zo spannend dat ik dacht,* (…), *dan moet ik dat nog en dan houdt het me veel te veel bezig."* Het ervaren van inspiratie vanuit een leidinggevende kan dus eerst een positieve uitdaging zijn, maar 'over inspiratie' vanuit een leidinggevende kan leiden tot het ervaren van een belemmering.

4.2.3 Intellectuele stimulatie

Om inzicht te krijgen in de redenen waarom intellectuele stimulatie als *job resource* wordt ervaren, is gevraagd aan de respondenten in hoeverre hun leidinggevende hen uitdaagt om kritisch na te denken over hun eigen lespraktijk en daarnaast hoe hun leidinggevende hen de ruimte biedt voor creatieve ideeën en vernieuwingen. Vervolgens is doorgevraagd naar hoe de respondenten dit ervaren.

Resources

Uit de interviews zijn drie overkoepelende redenen naar voren gekomen waarom respondenten intellectuele stimulatie als *job resource* ervaren: stimulatie van professionele ontwikkeling, ondersteunend leiderschap en autonomie.

Voordat deze redenen worden besproken, is een opvallende bevinding dat ongeveer een derde van de respondenten aangeeft dat hun leidinggevende hen *niet kritisch uitdaagt*. Zij beschouwen dit echter niet als iets negatiefs. Deze respondenten geven aan dat zij die uitdaging namelijk niet bij hun leidinggevende zoeken, maar ofwel zichzelf uitdagen ofwel de uitdaging bij collega's halen. Respondent 17 zegt hierover het volgende: *"Nouja, als ik het heel bot moet zeggen, ik heb geen leidinggevende nodig om mijn eigen les, mijn eigen onderwijs op te, op te reflecteren. Want één dat kan ik zelf,* (…), *ik heb genoeg ervaring om zelf wat te merken als er iets verkeerd gaat om het zo te zeggen. Want dat merk ik wel aan mijn leerlingen of aan de resultaten die ze halen. En twee, als ik feedback wil over mijn lesgeven, dan zal ik een collega vragen en niet een leiding, mijn leidinggevende. Want zoals ik al zeg, mijn leidinggevende heeft bijna tot geen onderwijservaring."* Daarnaast geven respondenten aan dat het niet kritisch uit dagen vanuit de leidinggevende ook een uiting van vertrouwen is en dat het prettig is om je eigen ding te kunnen doen.

Vrijwel alle respondenten geven verder aan dat zij ervaren dat hun leidinggevende hen een veilige werkomgeving biedt, waarin zij vrij zijn om creatieve ideeën of nieuwe werkvormen toe te passen in hun lespraktijk.

Stimulatie van professionele ontwikkeling

Het *stimuleren van professionele ontwikkeling* wordt door de helft van de respondenten gezien als een positieve reden van intellectuele stimulatie door leidinggevenden. Respondenten geven aan dat dit ervoor zorgt dat zij scherp blijven en dat het bijdraagt aan zelfreflectie. Daarnaast helpt de ruimte voor creativiteit om erachter te komen wat wel en niet werkt in de lessen: "*Dus in dat opzicht is die vrijheid juist heel erg belangrijk, omdat je dan echt wel voor jezelf een lijn kunt gaan trekken van hey, dit werkt bij mij wel en dit werkt bij mij niet. Ja dus dat is een stukje persoonlijke ontwikkeling."* (Respondent 15). Respondent 1 en 10 zagen dit dan ook als een positieve uitdaging om mee om te gaan in hun werk en niet als een belemmering in hun werk.

Ondersteunend leiderschap

De helft van de respondenten geeft aan dat het *ondersteunen en faciliteren van initiatieven en ideeën* redenen zijn waarom intellectuele stimulatie als iets positiefs wordt ervaren. Zij geven aan dat het prettig is wanneer leidinggevenden initiatieven ondersteunen en faciliteren, door mee te denken in mogelijkheden, initiatieven aan te moedigen, open te staan voor nieuwe ideeën en ruimte te bieden om deze nieuwe ideeën uit te voeren. Daarnaast geven respondenten aan dat zij het als positief ervaren wanneer hun leidinggevende *feedback* geeft. Zo stelt respondent 19: "*Ik denk dat dat prima is. Ik denk dat t goed is dat dat je leidinggevende je laat nadenken over, hoe sta je d'r in en wat doe je, wat is je doel? En wat is het doel van de school?* (…)".

Autonomie

Iets meer dan een derde van de respondenten geeft aan dat zij het positief ervaren dat hun leidinggevende hen autonomie biedt en hen stimuleert om deze ruimte te gebruiken voor bijvoorbeeld het ontwikkelen van andere manieren om lessen en uitleg te geven, creatieve lesvormen of experimenten. Leidinggevenden geven respondenten hierin eigenaarschap over hun eigen lespraktijk en stimuleren hiermee creativiteit, kritische reflectie en innovatief denken bij de respondenten. Respondent 23 zegt hierover: "*Dat vind ik wel fijn. Ja, ik vind het wel prettig, dat je daarin gewoon de ruimte krijgt en het vertrouwen om dingen uit te proberen. En ook als iets niet gewerkt heeft, dan zegt ze gewoon heel simpel nou, dan weet je dat voor de volgende keer."* Respondent 6 geeft verder aan dat ze het heel fijn vindt dat zij volledige ruimte krijgt van haar leidinggevende, dat haar leidinggevende haar stimuleert om creatief te zijn en dat fouten maken mag: "*Ik heb echt enorm veel vrijheid, denk ik. Zonder creativiteit kan ik niet. Nee, dus creativiteit is voor mij essentieel in mijn beroep.* (…) *Dit is ook echt kenmerk van deze school. Fouten maken mag en creativiteit wordt enorm op waarde geschat.* (…) *We mogen hier creatief zijn, bijna moeten."*

Demands

Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat zij geen keerzijde ervaren bij de vragen over intellectuele stimulatie. De overige respondenten geven verschillende overkoepelende redenen aan waarom zij intellectuele stimulatie van hun leidinggevenden onprettig vinden, namelijk afwezig leiderschap, systeem gebonden werken en werk- en prestatiedruk.

Afwezig leiderschap

Iets minder dan een kwart van de respondenten vindt het vervelend wanneer hun leidinggevende geen zicht heeft op de werkvloer en daardoor te ver van de werkvloer af komt te staan. Dit zorgt er namelijk voor dat leidinggevenden geen weet hebben van wat daar afspeelt en slechts

momentopnames zien van wat de respondenten doen in hun werk en lespraktijk. Hierdoor worden respondenten minder kritisch uitgedaagd over hun lespraktijk, wat uiteindelijk hun professionele ontwikkeling in de weg staat. Respondent 20 zegt hierover: "*En dat hoeft niet eens een heel lesuur te zijn. Je kunt ook een deel van de les bekijken, bij wijze van. Ja, dat, dat zijn dingen die ik wel eens mis hoor bij ze. Dat ze gewoon eventjes langskomen en gewoon eens even kijken wat voor vlees hebben we überhaupt in de kuip? Wat, wat wordt er allemaal onderwezen aan mijn leerlingen? En ja, hoe gaat dat dan zeg maar."*

Systeem gebonden werken

Het moeten werken en beoordeeld worden volgens een vaststaand systeem ervaart een kwart van de respondenten als een keerzijde van de dimensie intellectuele stimulatie. Respondenten ervaren het negatief, wanneer leidinggevenden te rigide vanuit dit soort systemen naar de lespraktijk van respondenten kijken en hen daarop beoordelen. Dit beperkt respondenten namelijk in het bedenken van nieuwe werkvormen of innovaties voor hun lespraktijk, omdat deze nieuwe werkvormen vaak niet passen binnen het systeem. Aangezien leraren daarnaast op hun eigen manier lesgeven, past dit niet altijd binnen het beoordelingssysteem, waar leidinggevenden juist wel vaak vanuit gaan. Dit maakt van het lesgeven iets technisch, terwijl theorie en praktijk vaak niet op elkaar aansluiten, zo geven respondenten aan. Doordat leidinggevenden dit soort systemen hanteren, worden creatieve ideeën en innovaties van respondenten juist belemmerd. Respondent 14 zegt hierover: *"Ja, want zij gaan uit van een bepaald vaststaand systeem. En dan denk ik ja, wij passen niet allemaal in dat vaststaande systeem, want we doen het ook allemaal op onze eigen manier. Als we het dan toch hebben over differentiëren, laten we dan ook kijken naar differentiëren in manieren van lesgeven van bepaalde docenten en bepaalde vakken."* Respondent 19 geeft hierbij aan dat het geen belemmering is op haar werk, maar dat het wel een uitdaging is om daar met de leidinggevende over te praten, hoe het systeem zich verhoudt tot de praktijk.

Werk- en prestatiedruk

Iets minder dan een kwart van de respondenten geeft aan dat zij werk- en prestatiedruk ervaren, wanneer hun leidinggevende hen kritisch uitdaagt in hun lespraktijk. Aan de ene kant kost het namelijk veel tijd om nieuwe werkvormen uit te proberen of lessen aan de hand van de feedback van de leidinggevende te moeten aanpassen. Dit leidt tot een verhoogde werkdruk, zo stellen respondenten. Respondent 15 geeft aan dit echter niet als een belemmering te ervaren, maar eerder als een uitdaging in het werk, omdat een kritische houding van de leidinggevende wel zorgt voor kwaliteit. Zij stelt echter wel dat de kritische uitdaging door een leidinggevende er

mogelijk toe zou kunnen leiden dat collega's voor hun gevoel daar niet aan kunnen voldoen en daardoor het onderwijs verlaten. Hieruit blijkt dat de prestatiedruk die kan ontstaan door de kritische uitdaging van een leidinggevende, ook als een *hindrance demand* door leraren kan worden ervaren, zodanig dat zij het onderwijs erdoor verlaten.

4.2.4 Individuele aandacht

De onderliggende redenen waarom respondenten individuele aandacht als *job resource* ervaren, zijn uitgevraagd door aan de respondenten te vragen in hoeverre zij ervaren dat hun leidinggevende hen ziet en ondersteunt via het uiten van waardering en het bieden van professionele en persoonlijke ondersteuning.

Resources

De drie overkoepelende redenen die uit de interviews naar voren zijn gekomen, zijn ondersteunend, erkennend en mensgericht leiderschap, elk met verschillende sub-redenen.

Ondersteunend leiderschap

Twee derde van de respondenten geeft aan dat zij ondersteunend leiderschap als positief ervaren, dat zich uit in *ondersteuning in professionele en persoonlijke behoeften, persoonlijke afstemming* en *meedenken in mogelijkheden*. Ondersteuning in professionele en persoonlijke behoeften wordt door bijna alle respondenten benoemd als positieve reden van individuele aandacht. Respondenten vinden het fijn dat hun leidinggevende rekening houdt met werk-privé balans, begrip toont voor persoonlijke kwesties rondom bijvoorbeeld overlijdens en rekening houdt met persoonlijke grenzen. Ook ondersteuning op professioneel vlak, zoals mogelijkheden voor nascholing of de stimulering en enthousiasmering voor professionalisering wordt genoemd. Het meedenken in mogelijkheden wordt ook als prettig ervaren, bijvoorbeeld op het gebied van professionele ontwikkeling of ruimte bieden voor studiedagen. Respondent 13 zegt hierover: "*Het is ook een beschikbaarheid om mee te denken, want ik heb ook wel gehad dat ik het gewoon even het puzzeltje niet meer goed kon leggen voor mezelf. Wat moet ik wel doen? Wat moet ik niet doen? Dan kan ik echt bij haar langs, zullen we er samen even naar kijken?* (…)*."* Persoonlijke afstemming werd tenslotte ook benoemd, waarbij leidinggevenden hun begeleiding aanpassen naar de behoeften van de respondenten en maatwerk bieden. Zo stelt respondent 4: "*Ook fijn dat er gezien wordt, naar dat gekeken wordt naar verschillen tussen mensen en wat ze nodig hebben."*

Erkennend leiderschap

Door ruim drie kwart van de respondenten wordt aangegeven dat zij *waardering*, *vertrouwen* en *serieus genomen worden* door hun leidinggevende als positief ervaren. Bijna alle

respondenten benoemen waardering vanuit hun leidinggevende, via woorden of in de vorm van lesbezoeken, als positieve reden binnen de dimensie individuele aandacht. Respondent 14 beschrijft de waardering vanuit haar leidinggevende als volgt: "*Dat ik gezien wordt, dat merk ik zeker. Namelijk,* (…) *we worden gezien in de zin, ik mag meepraten met dingen, dat soort dingen, maar ook ik krijg als hij een keer langs mijn lokaal loopt en hij ziet dat iedereen heel leuk aan het werk is, krijg daar een complimenten over. En ook als we bijvoorbeeld iets bijzonders hebben gehad in open dag of iets krijg je daar wel echt bedankjes en complimenten, enzovoort dus er wordt wel echt de inzet die hij ziet of die we leveren, wordt wel gezien."* Ook het uiten van vertrouwen, waarbij respondenten veel vrijheid krijgen van hun leidinggevende wordt als positief ervaren, omdat zij hierdoor erkend worden in hun professionaliteit en ervaring. Respondent 15 zegt hierover*: "En ja, je merkt het ook wel. Kijk, als je natuurlijk wat vrijheid krijgt, dan weet je ook gewoon kijk, die vrijheid krijg je niet als het, als hij er geen vertrouwen in heeft*." Tot slot vinden enkele respondenten het prettig dat zij serieus genomen worden door hun leidinggevende, doordat hun leidinggevenden hen bijvoorbeeld als sparringpartner gebruiken of hun behoeften serieus neemt.

Mensgericht leiderschap

Iets meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat zij mensgericht leiderschap, met als sub-redenen *persoonlijke interesse*, *betrokkenheid* en *beschikbaarheid* als positief ervaren. Betrokkenheid van leidinggevenden wordt door iets minder dan twee derde van de respondenten het vaakst benoemd, via persoonlijke gesprekken of betrokkenheid bij de professionele ontwikkeling. Respondent 10 zegt hierover: "*Ja, als heel prettig. Hij denkt mee, hij wil, hij is erbij betrokken. Maar positief betrokken, hij wil weten wat er speelt in zijn afdeling, met leerlingen, maar ook met de collega's. Ja dus. Hij is echt één met ons.*" Daarnaast wordt persoonlijke interesse vanuit leidinggevenden, zowel op professioneel als persoonlijk vlak, genoemd als positieve reden. Door een paar respondenten wordt tot slot het beschikbaar zijn van leidinggevenden als positieve reden gegeven. Dit uit zich in een leidinggevende die benaderbaar en toegankelijk is en die er is wanneer iemand hem of haar nodig heeft.

Demands

Ongeveer de helft van alle respondenten geeft aan dat zij geen keerzijde ervaren bij de vragen over individuele aandacht. Eén respondent ervaart prestatiedruk bij de dimensie individuele aandacht.

Prestatiedruk

Eén respondent geeft aan dat er ook een keerzijde kan zitten aan de waardering die haar leidinggevende toont. De druk om te moeten presteren en te voldoen aan de verwachtingen van haar leidinggevende kan namelijk zorgen voor onzekerheid en werkt uiteindelijk belemmerend. Ze zegt hierover: "*Ja, dat dat, die onzekerheid, die hou je denk ik altijd een beetje. Zeker als je het altijd heel goed wil doen. Dan komt er, dat is volgens mij een combinatie die altijd bij elkaar past. Perfectionist tegenover faalangst. Want je wilt het perfect en je weet dat het nooit perfect kan. Dus dat stukje van is het wel goed genoeg? Dat houd je altijd."* (Respondent 14).

4.2 Doorwerking op het welzijn van leraren uit het vo

In deze paragraaf zal worden ingegaan op hoe de ervaring van transformationeel leiderschap als *job resource* en *job demand* doorwerkt in het welzijn van de respondenten. Uit de bevindingen blijkt dat de invloed van de verschillende dimensies van transformationeel leiderschap op het psychologische, sociale en fysieke welzijn van de respondenten veel met elkaar overeenkomt. Uit de interviews kwam dan ook naar voren dat respondenten, wanneer gesproken wordt over de invloed op hun welzijn, transformationeel leiderschap vaak in één geheel als uitgangspunt nemen. De resultaten zullen overkoepelend besproken worden, met enkele uitzonderingen van bevindingen die specifiek aan een dimensie verbonden zijn.

4.4.1 Psychologisch welzijn

Positieve invloed op psychologisch welzijn

Uit de interviews blijkt dat de positieve ervaringen van de dimensies als *job resource* op het psychologische welzijn vrijwel volledig met elkaar overeenkomen, op een paar uitzonderingen na. Een gevoel van *autonomie*, *erkenning*, *motivatie*, *ontspanning*, *veiligheid* en *vertrouwen* wordt in het algemeen door respondenten benoemd en komt terug in drie of vier dimensies. Respondenten omschrijven het krijgen van autonomie als iets prettigs en fijn voor hun mentale welzijn: "*Ja dus dat. Dat geeft een fijn gevoel. Ja, en tegelijkertijd is dat ook weer per persoon verschillend natuurlijk. Maar voor mij geeft dat een fijn, fijn gevoel."* (Respondent 15). Daarnaast ervaren respondenten dat de waardering en het vertrouwen van hun leidinggevende bijdraagt aan een gevoel van erkenning, wat positief doorwerkt in hun welzijn. Zij voelen zich gezien door hun leidinggevenden, via hun werk en als eigen persoon, wat positief bijdraagt aan hun gevoel voor eigenwaarde. Respondent 22 zegt hierover: (…) *Kijk, het is altijd leuk om een complimentje te krijgen. Niet dat je voor elk ding wat je goed doet, een complimentje moet krijgen, maar dat de mensen zijn die dat dus zien, die dat uiten. En al is het maar iets kleins,*

fijn dat je dat voor mekaar heb gekregen, dat heeft de school vooruit geholpen. (…) *Ja, dan is t leuk dat je gewoon die waardering krijgt."* Respondenten ervaren verder dat ondersteuning, het krijgen van ruimte en het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de leidinggevende motiverend werkt en daarom positief bijdraagt aan hun psychologische welzijn. *"Nou, dit maakt mij heel erg blij. Het stimuleert mij enorm om door te gaan met het goede onderwijs wat ik geef.* (…) *Ja. Heel motiverend."* (Respondent 6).

Respondenten ervaren verder een gevoel van ontspanning, wanneer leidinggevenden hen duidelijkheid verschaft in communicatie en verwachtingen, autonomie biedt of zorgt voor persoonlijke betrokkenheid en afstemming: *Nou ja, dat maakt dat ik met veel plezier naar mijn werk ga en dat ik daar gewoon op een hele relaxte manier sta en ook echt over het algemeen met plezier mijn werk kan doen."* (Respondent 12). Respondenten geven ook aan dat zij een gevoel van veiligheid ervaren, wanneer hun leidinggevende het goede voorbeeld geeft, door kundig, ondersteunend en betrouwbaar te zijn. In elke dimensie wordt ten slotte een gevoel van vertrouwen benoemd, tussen de leidinggevende en de respondent, waardoor dit een positieve invloed heeft op het psychologisch welzijn. Respondent 3: "*Nou, als dit goed functioneert dat je elkaar vertrouwt en elkaar goed weet te vinden, ook al ben je allebei druk of ben je als team druk, ja dan is dat heel prettig functioneren*, (…)". Door drie respondenten wordt benoemd dat hun *zelfvertrouwen* vergroot wordt, doordat leidinggevenden uitspreken dat zij het goed doen en daarnaast dat de inspiratie van leidinggevenden ertoe heeft geleid dat respondenten over persoonlijke grenzen durfden te stappen.

Specifiek bij de dimensie inspirerende motivatie werd door sommige respondenten een gevoel van *zingeving* benoemd, wat noemenswaardig is. Aangezien dit leiderschapsgedrag zich richt op het inspireren van werknemers, door te handelen naar het doel en visie van de organisatie, past dit gevoel van zingeving bij de inspirerende motivatie van leidinggevenden. Respondenten voelen dat hun kennis en ervaring er toe doet en dat zij van betekenis kunnen zijn voor de school. Respondent 15 zegt hierover: "*Het geeft je het gevoel dat je zeg maar dat jouw kennis en jouw ervaring en je ontwikkeling, dat dat ertoe doet en dat je daarin iets kunt betekenen voor de school, dat je belangrijk bent."*

Negatieve invloed op psychologisch welzijn

Ook de negatieve ervaringen op het psychologisch welzijn van de respondenten komen over het algemeen met elkaar overeen. Een gevoel van stress wordt door alle respondenten

aangegeven, wat ontstaat wanneer een leidinggevende incompetent leiding geeft, hoge verwachtingen heeft of kritische feedback geeft. Daarnaast geven respondenten aan dat zij *frustraties* en *irritaties* ervaren, wanneer zij bijvoorbeeld systeem gebonden moeten werken of leidinggevenden incompetent handelen. Zo stelt respondent 15: "*Ook veel ergernissen, want als de dingen van zijn kant niet op tijd kwamen, dan had je toch wel zoiets, ja dat kan je toch wel even eerder regelen, want nu zit ik met een probleem."* Ook geeft een respondent aan *teleurgesteld* te zijn, doordat zijn leidinggevende niet daadkrachtig handelt.

Een gevoel van *overbelasting* wordt door sommige respondenten specifiek genoemd bij de dimensie inspirerende motivatie. Doordat hun leidinggevende zeer gemotiveerd is en deze inspiratie op hen wil overdragen, leidt dit er toe dat de respondenten over hun grens heen gaan en druk ervaren op hun psychologisch welzijn: "(…), *op dat soort momenten, op het moment voel ik er wat druk op zitten of zo. En je moet dit of dat ook nog. En ik denk oh we moeten echt zoveel. Je moet aan zoveel dingen denken."* (Respondent 13). Daarnaast ervaren verschillende respondenten, specifiek bij de dimensie intellectuele stimulatie, een gevoel van *machteloosheid*, wanneer zij geen autonomie vanuit hun leidinggevende ervaren. Respondenten geven aan het jammer en onplezierig te vinden, wanneer hun autonomie beperkt wordt: (…), *wanneer je steeds het gevoel hebt dat je leidinggevende zich daar heel erg mee bezig houdt dan kan dat misschien een soort bezwaar gevoel opleveren, denk ik ja."* (Respondent 1).

Geen invloed op psychologisch welzijn

Twee derde van alle respondenten heeft binnen de dimensies benoemd dat zij geen invloed ervaren op hun psychologisch welzijn.

4.4.2 Sociaal welzijn

Positieve invloed op sociaal welzijn

De ervaringen van de respondenten over de positieve invloed op hun sociale welzijn komen in alle dimensies veel met elkaar overeen. Een kwart van de respondenten geeft aan dat de band met hun leidinggevende goed of positief is, wanneer gevraagd wordt hoe de positieve redenen, besproken in paragraaf 4.1, hierop van invloed zijn. Daaruit blijkt opnieuw dat het voor respondenten lastig is om specifiek aan te geven wat de precieze dimensie in positieve zin voor hun sociaal welzijn doet. Respondent 9 spreekt dit dan ook uit: *"Het voorbeeldgedrag op zich. Ja, ik weet niet of dat nou direct iets doet met de band als wel, het persoonlijke contact wat je ook hebt, dus het voorbeeldgedrag, ja, dat is, dat waardeer ik wel, hè? Meestal wel, soms niet*

(…). *Dat kan dan hè, ik kan het gewoon benoemen en dat is dan ook wel weer mooi vind ik. Dus daarin kan ik volledig mezelf zijn, dus het voorbeeldgedrag op zich, wat doet dat met mij? Ja, het is meer, zeg maar de relatie die je verder daaromheen met zo iemand hebt, die je die mij wat meer brengt. En het voorbeeldgedrag is daar een onderdeeltje van."*

Verder geven respondenten in vrijwel elke dimensie aan dat zij *erkenning, toegankelijkheid, verbondenheid, vertrouwen en veiligheid* ervaren en dat dit van positieve invloed is op de band die zij met hun leidinggevende hebben. Respondenten ervaren erkenning, doordat zij serieus genomen worden en aandacht krijgen, wat ervoor zorgt dat de band met hun leidinggevende alleen maar sterker wordt. Daarnaast zorgt een toegankelijke band, waarin laagdrempelig en informeel met een leidinggevende gesproken kan worden, ervoor dat respondenten het als prettig ervaren voor hun sociale welzijn. Respondent 9 zegt hierover: "*Dus, laagdrempelig, dus ik kan bij haar gewoon kantoor binnenlopen en dan kijkt ze me gelijk aan van wat kan ik voor je doen? Ja, soms, dan zit ze in overleg. Dan kan dat natuurlijk niet. Maar ja, er is altijd, ze heeft altijd oog voor mij."* Een leidinggevende die een gevoel van verbondenheid teweeg brengt bij respondenten, door open te zijn en een gemeenschappelijke visie te delen met respondenten, wordt als positief ervaren: "*Nou, het is wel prettig om, het is inderdaad al wel prettig om met elkaar te kunnen praten over het beroep. Dat zei ik ook al in het begin, dus met mijn teamleider als wij zo een functioneringsgesprek of zoiets hebben, dan keuvelen wij eigenlijk ook altijd, want zij geeft zelf ook nog les aan, vaak ongeveer dezelfde klassen als ik."* (Respondent 5).

Daarnaast ervaren respondenten een gevoel van *vertrouwen* bij hun leidinggevende, bijvoorbeeld doordat hun leidinggevende hen ondersteunt en hen autonomie biedt. Dit wederzijds vertrouwen maakt de band sterker tussen de respondenten en hun leidinggevenden en dit werkt positief door in hun sociale welzijn. Tot slot wordt een gevoel van *veiligheid* in vrijwel alle dimensies genoemd als een positieve invloed op het sociale welzijn. Dit houdt in dat respondenten ruimte voelen om persoonlijke dingen te bespreken en dat hun leidinggevende serieus met de respondenten omgaat: "*Het creëert een veilig gevoel bij iemand* (…), *en durft te vertellen als er iets is, en zonder dat je denkt, van oh, er wordt een beetje laconiek of makkelijk mee omgegaan. Je hebt wel het idee dat je serieus genomen wordt en dat is heel fijn."* (Respondent 4).

Een gevoel van *autonomie* wordt door bijna een kwart van de respondenten bij specifiek de dimensie intellectuele stimulatie als iets prettigs ervaren: "*Ja, dat is positief. Ja, daar heb ik*

eigenlijk op deze manier nog nooit over nagedacht omdat ik die ruimte zo logisch vind. Maar als zij me die ruimte niet zou geven, zou dat er in ieder geval een hele negatieve invloed hebben." (Respondent 23).

Negatieve invloed op sociaal welzijn

In drie van de vier dimensies komt terug dat respondenten *wantrouwen* in hun leidinggevende ervaren, wanneer hun leidinggevende incompetent of niet daadkrachtig handelt of respondenten prestatiedruk ervaren. Dit heeft een negatieve invloed op hun sociale welzijn, want hierdoor verslechtert de band die respondenten hebben met hun leidinggevende: *"(...). maar als mij als leidinggevende heb ik een stuk minder respect en respect voor hem. En dat is, dat heeft natuurlijk te maken met een stuk professionaliteit die hij wel, nou eigenlijk niet toont. Dus ja, dat doet mij wel iets met de band die ik heb met mijn leidinggevende."* (Respondent 17).

Verder wordt *top-down leiderschap* als iets negatiefs ervaren voor het sociale welzijn van de respondenten, specifiek binnen inspirerende motivatie. Sturend gedrag van een leidinggevende zorgt ervoor dat de band tussen respondenten en hun leidinggevende verslechterd, omdat zij hierdoor weinig autonomie ervaren. Respondent 20 zegt hierbij: "*Ja, vind ik wel ja. Als je dus op een gegeven moment te veel sturend bezig bent, zeg maar, dan wordt de relatie daar niet beter van. En ik wil niet zeggen dat je nooit mag sturen, maar dat mag nooit de basis zijn zeg maar nee."* Terwijl deze dimensie van transformationeel leiderschap respondenten juist zou moeten inspireren en motiveren, zorgt top-down leiderschap er dus voor dat respondenten dit enkel als iets negatiefs voor hun sociale welzijn ervaren. Eén respondent ervaart het verder als iets negatiefs, wanneer zij *niet erkend wordt* door haar leidinggevenden, doordat haar leidinggevende geen waardering uit voor andere initiatieven of creatieve werkvormen in haar les.

Geen invloed op sociaal welzijn

Tot slot heeft drie kwart van alle respondenten binnen de dimensies benoemd dat zij geen invloed ervaren op hun sociaal welzijn.

4.4.3 Fysiek welzijn

Positieve invloed op fysiek welzijn

Allereerst blijkt uit de interviews dat de helft van de respondenten bij vrijwel alle dimensies hebben aangegeven dat de ervaring van transformationeel leiderschap als *job resource* een

positieve invloed op hun fysieke welzijn heeft. Opvallend is dat respondenten aangeven dat zij het als goed of fijn ervaren voor hun gezondheid of fysieke welzijn, maar dat het lastig aan te duiden is wat het precies met hun fysieke welzijn doet. Respondent 1 uit hierover bijvoorbeeld: "*Ja, ik denk dat het misschien, dat is misschien iets wat onbewuster en ongemerkt misschien dan invloed heeft. Ja, dat denk ik wel. Dat mentale daar sta je misschien soms nog iets meer bij stil dan dat fysieke."* Daarnaast is een opvallende bevinding dat een kwart van de respondenten aangeeft dat zij denken dat hun psychologische welzijn altijd verbonden is aan hun fysieke welzijn. Wanneer hun psychologische welzijn goed is, werkt dit positief door in hun fysieke welzijn en omgekeerd. Zo stelt respondent 14: "*Want, ik denk namelijk dat als je goed in je hoofd zit, dat dat ook goed is voor je lijf."* En respondent 23 geeft bijvoorbeeld aan: "*Ja weer wat ik zei, als je mentaal beter zit, dan werkt dat fysiek ook door."*

Een specifiekere vorm van fysiek welzijn dat in vrijwel alle dimensies door de respondenten benoemd wordt, is het krijgen van *energie*. Dit heeft betrekking op de autonomie die zij ervaren en betrokkenheid vanuit hun leidinggevende. Respondent 1 zegt hierover: "*Nou, je voelt soms ook wel wanneer je dan zo een gesprek misschien met hem gehad hebt, dat je ook wel energieker misschien wordt, dat je wel weer meer zin hebt om aan de slag te gaan, dus in ieder geval niet, je wordt in ieder geval niet, het zuigt geen energie uit je ofzo, dus het is in die zin heeft het een positief effect."* Daarnaast geven respondenten aan dat bij een *competente en betrokken* leidinggevende lichamelijke klachten afnemen of in eerste instantie niet ontstaan, omdat respondenten bijvoorbeeld op tijd hun grenzen aan kunnen geven. Respondent 13 zegt hierover: *"Ja, dat denk ik wel. En ook dat dat ook weer doorwerkt en dat ik ook op momenten echt mijn rust durf te pakken en durf te zeggen, ik ga naar huis.* (…) *En omdat ik ook weet dat het van haar uit gezien goed is. Dat ze niet van mij verwacht dat ik maar door dender, juist niet, zeg maar. Ja."*

Negatieve invloed op fysiek welzijn

Bij de dimensies inspirerende motivatie en intellectuele stimulatie geven respondenten aan dat zij ervaren dat zij *slecht slapen*. Een hoge werk- en prestatiedruk en top-down aansturing vanuit de leidinggevende heeft een negatieve invloed op hun slaapkwaliteit. Respondent 14 zegt hierover het volgende: *"Ik heb een andere directeur gehad op een andere school. Dat was een hele, ja hoe moet ik dat nou zeggen… het was een goeie directeur, maar behoorlijk autoritair. Daar hadden we nog veel meer de hiërarchie van, jij bent directeur en jullie zijn het personeel zeg maar. (...) En uhm, nou, die nam soms ook wel maatregelen die moesten, maar niet aardig*

waren. Maar dat werd dan ook zo gebracht van, nou ja, dit is het en daar hoefde je niet tegenin te gaan, want dit is het. Daar heb ik last van gehad, omdat ik dan soms wel eens dacht van hallo, ik ben het hier helemaal niet mee eens. Maar dan durfde ik daar niet tegenin te gaan. (…) *Nee, ik kreeg daar fysiek last van, in de zin van dat ik er niet van sliep."* Verder geven respondenten aan dat het een *algemene negatieve uitwerking* heeft op hun welzijn, wanneer zij geen autonomie in hun werk ervaren.

Tot slot is het opvallend dat de meeste negatieve invloeden op het welzijn genoemd zijn bij de dimensie intellectuele stimulatie. Hoewel veel fysieke klachten slechts door een enkele respondenten zijn genoemd, valt de hoeveelheid aan verschillende klachten binnen deze dimensie op. In de andere dimensies worden namelijk enkel *slecht slapen* en een *algemene negatieve invloed op het fysieke welzijn,* als klachten benoemd. Bij de dimensie intellectuele stimulatie worden echter de volgende klachten benoemd: *een beklemmend gevoel, hoofdpijn, minder eetlust, minder energie, verhoogde hartslag, rugpijn,* en *slecht slapen.* Dit is een opvallende bevinding, omdat hieruit blijkt dat de dimensie intellectuele stimulatie voor meer verschillende fysieke klachten lijkt te zorgen dan in andere dimensies. Respondenten ervaren deze klachten bijvoorbeeld bij onverwachte lesbezoeken, systeemgebonden moeten werken, kritische feedback, geen autonomie of hoge prestatiedruk.

Geen invloed op fysiek welzijn

Tot slot hebben veel respondenten binnen de dimensies benoemd dat zij geen invloed ervaren op hun fysiek welzijn

5 Discussie en conclusie

In het huidige onderzoek is geprobeerd om nieuwe inzichten te bieden voor het bestaande hiaat in de literatuur over waarom transformationeel leiderschap een wisselende invloed heeft op het welzijn van werknemers en soms als *job resource* en soms als *job demand* wordt beschouwd. Het onderzoek is uitgevoerd in de onderwijssector bij leraren werkzaam in het vo. Er zal allereerst worden ingegaan op de relevantie van het onderzoek, waarbij theoretische implicaties besproken zullen worden (5.1). Vervolgens komen de limitaties van dit onderzoek aan bod en zullen aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan worden (5.2). In de paragraaf die volgt zullen de praktische aanbevelingen van het onderzoek besproken worden (5.3). Tot slot zal in paragraaf 5.4 een conclusie volgen, die de inhoud van dit onderzoek kort zal samenvatten en een antwoord biedt op de hoofdvraag.

5.2 Theoretische implicaties

5.2.1 Transformationeel leiderschap als *job resource* en als *job demand*

Uit de resultaten komt naar voren dat de meeste respondenten de verschillende dimensies van transformationeel leiderschap over het algemeen voornamelijk positief ervaren, doordat leidinggevenden bijvoorbeeld competent, inspirerend of ondersteunend leiderschap bieden. Deze bevindingen komen dan ook grotendeels overeen met de literatuur uit het theoretisch kader. In sommige situaties blijkt echter dat bepaalde aspecten van transformationeel leiderschap die respondenten eerst als *job resources* of *challenge demands* ervaren, overslaan in ervaringen waarin zij deze aspecten beschouwen als *hindrance demands.* Dit is dan ook de eerste belangrijke en opvallende bevinding die uit de resultaten naar voren komt**,** omdat hieruit blijkt dat het niet eenvoudig is om te bepalen wat als een *job resource* ervaren wordt en wat als een *job demand.* Zo geven respondenten aan dat zij de inspirerende motivatie van hun leidinggevende eerst als een *challenge demand* ervaren, maar dat deze ervaring kan veranderen in een *hindrance demand,* wegens een gevoel van prestatiedruk en het moeten voldoen aan hoge verwachtingen. Dit is in lijn met de literatuur, waarin werd gesteld dat *challenge demands* over kunnen gaan in *hindrance demands,* wanneer leraren de *challenge demands* als te zwaar ervaren en/of de *resources* niet toereikend zijn, mogelijk door inspirerende motivatie (Kim et al., 2024; Stein et al., 2020). Opvallend is dat deze *hindrance demand* ook wordt benoemd bij het krijgen van waardering van leidinggevenden. Hoewel respondenten het krijgen van waardering in eerste instantie als een *job resource* beschouwen, blijkt dat dit opnieuw kan leiden tot prestatiedruk, waardoor het overgaat in een *hindrance demand.* De prestatiedruk die kan volgen

vanuit de inspirerende motivatie of individuele aandacht van de leidinggevende wordt dan ook in het JD-R model gezien als een *job demand* voor werknemers (Demerouti et al., 2001). De resultaten tonen verder aan dat respondenten bij de intellectuele stimulatie van hun leidinggevende het werken en beoordeeld worden volgens een vast systeem als een *challenge demand* ervaren, zolang zij hier met hun leidinggevende over kunnen blijven praten. Wanneer zij hier echter niet over kunnen praten, verandert deze *challenge demand* in een *hindrance demand.* Leraren raken hierdoor namelijk een gevoel van autonomie kwijt, wat leidt tot ergernissen en frustraties. Deze resultaten tonen aan dat aspecten van transformationeel leiderschap als *job resources* of *challenge demands* ervaren kunnen worden, maar dat diezelfde *job resources* en *challenge demands* ook over kunnen gaan in *hindrance demands.* De eerste belangrijke bevinding uit dit onderzoek is dus dat *job resources of job demands* niet zo zwart-wit te classificeren zijn als zijnde een *job resource* of als een *job demand*, in tegenstelling tot wat het JD-R model veronderstelt (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Aspecten van transformationeel leiderschap kunnen zowel als *job resource* als *job demand* ervaren worden en *job resources* en *challenge demands* kunnen overlopen in *hindrance demands.* Dit is een belangrijke theoretische implicatie die uit dit onderzoek naar voren komt en sluit dan ook aan bij de wetenschappelijke bijdrage van dit onderzoek, omdat het een nieuwe en relevante theoretische nuance aanbrengt in de literatuur over het JD-R model.

De eerste bevinding die volgt uit het onderzoek leidt tot de vraag wat de verklaring hiervoor kan zijn. Hieruit volgt de tweede belangrijke en opvallende bevinding uit dit onderzoek. Uit de resultaten blijkt namelijk dat afhankelijk van de context en omstandigheden een *job resource* zowel als *job demand* ervaren kan worden of daarin over kan gaan. Deze context is voor iedere werknemer verschillend, omdat deze wordt beïnvloed door hoe hun leidinggevende zich gedraagt of door bepaalde werkomstandigheden waar zij mee te maken hebben. Zo blijkt uit de resultaten dat respondenten het competent handelen van hun leidinggevende als een *job resource* ervaren, maar dat dit omslaat in een *hindrance demand* wanneer hun leidinggevende incompetent handelt. Ook uit de literatuur wordt bevestigd dat incompetent leiderschap, bijvoorbeeld door niet daadkrachtig op te treden of slechte communicatie, negatief door werknemers ervaren kan worden (Jacobs, 2019; Klebe et al., 2022). Hieruit blijkt dat het afhankelijk is van hoe een leidinggevende zich gedraagt of een *job resource* om kan slaan in een *hindrance demand.* Dit betekent dat het belangrijk is dat leidinggevenden competent handelen, wil deze *job resource* voor werknemers niet omslaan in een *hindrance demand.* Dat de context beïnvloed wordt door het gedrag van leidinggevenden, blijkt ook uit de bevinding

dat inspirerende motivatie door respondenten eerst als een *challenge demand* wordt ervaren, maar dat deze ervaring om kan slaan in een *hindrance demand,* wanneer hun leidinggevenden hen té veel inspireren of motiveren. Hieruit blijkt dat het van belang is dat leidinggevenden zich er bewust van zijn dat welgemeende motiveringen ook tot een gevoel van prestatiedruk kan leiden bij respondenten. Dit betekent dat leidinggevenden goed met hun werknemers in verbinding moeten blijven staan, om te voorkomen dat *job resources* niet onopgemerkt overgaan een *hindrance demands.* Wat onderliggende redenen zijn waarom leraren transformationeel leiderschap als *job resource* of *job demand* ervaren, is dus afhankelijk van de context waarin zij zich bevinden.

Op basis van de resultaten uit het onderzoek kan worden geconcludeerd dat *job resources of job demands* niet zo zwart-wit te classificeren zijn als zijnde een *job resource* of als een *job demand*. Afhankelijk van de context en omstandigheden kan een *job resource* zowel als *job demand* ervaren worden of daarin overgaan. Hoewel uit dit onderzoek verschillende redenen naar voren zijn gekomen waarom leraren transformationeel leiderschap als *job resource* of *job demand* ervaren, blijkt dat deze redenen uiteindelijk context afhankelijk zijn. Deze opvallende en belangrijke bevindingen die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, bevestigen de wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek.

5.2.2 Doorwerking op het welzijn

Wanneer er vanuit een overkoepelend perspectief gekeken wordt naar hoe de ervaring van transformationeel leiderschap als *job resource* of als *job demand* doorwerkt op het psychologisch, sociaal en fysiek welzijn van leraren, valt het op dat een positieve of negatieve doorwerking op het welzijn van leraren afhangt van de mate waarin hun leidinggevenden de psychologische basisbehoeften van hun werknemers vervullen (Deci et al., 2017). Dit is dan ook de belangrijkste bevinding die naar voren komt, wanneer er gekeken wordt naar de doorwerking op het welzijn van leraren. De *self-determination theory* (SDT) stelt dat mensen optimaal gemotiveerd zijn en welzijn ervaren wanneer er aan drie psychologische basisbehoeften voldaan wordt: autonomie, competentie en verbondenheid (Van den Broeck et al., 2016). Deze psychologische basisbehoeften worden gezien als de belangrijkste constructen binnen de SDT en deze theorie biedt dan ook inzicht in de positieve en negatieve doorwerking op het welzijn van leraren bij de ervaring van transformationeel leiderschap als *job resource* en *job demand* (van den Broeck et al., 2016).

Allereerst komt uit de resultaten naar voren dat respondenten een positieve doorwerking in hun welzijn ervaren, wanneer hun leidinggevenden via de verschillende dimensies van transformationeel leiderschap bijdragen aan het vervullen van hun basisbehoeften. Zo geven respondenten aan dat zij gevoelens van autonomie, erkenning, ondersteuning, veiligheid, vertrouwen en verbondenheid ervaren, wanneer zij aspecten in het transformationele leiderschapsgedrag van hun leidinggevende als *job resource* beschouwen. Een gevoel van autonomie is een van de drie basisbehoeften en verwijst naar een gevoel van eigenaarschap hebben over je gedrag en je psychologisch vrij voelen (Van den Broeck et al., 2016). Doordat respondenten autonomie van hun leidinggevende binnen hun werk ervaren en gestimuleerd worden om deze ruimte te gebruiken, bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van nieuwe lesvormen, vervult hun leidinggevende deze basisbehoefte, wat positief doorwerkt in hun welzijn. Verder blijkt uit de resultaten dat leidinggevenden de basisbehoeften competentie en verbondenheid vervullen bij de respondenten, door erkenning te bieden. Hierdoor ervaren respondenten dat zij hun werk goed uitvoeren en dat het van betekenis is voor de school, wat hun behoefte aan competentie vervult. Competentie heeft namelijk betrekking op het gevoel van effectief kunnen zijn en in staat zijn om je werk goed uit te voeren (Chen et al., 2015). De vervulling van de behoefte competentie sluit aan bij het eudaimonisch welzijn van leraren (Ryff et al., 2004). Het bieden van erkenning door leidinggevenden draagt ook bij aan een gevoel van verbondenheid, omdat respondenten hierdoor ervaren dat zij er toe doen en dat zij gewaardeerd worden. Door het bieden van ondersteuning, veiligheid en vertrouwen vervullen leidinggevenden eveneens bij respondenten de basisbehoefte verbondenheid en dit draagt bij aan hun sociale welzijn (Singh & Gautam, 2023). Doordat leidinggevenden een veilige en vertrouwelijke omgeving bieden en zorgen voor ondersteuning, creëert dit bij respondenten een gevoel van verbinding en durven zij zich open te stellen.

Ten tweede blijkt ook uit het onderzoek dat respondenten een negatieve doorwerking op hun welzijn kunnen ervaren, wanneer zij aspecten van het transformationeel leiderschap als *job demand* beschouwen. Zo geven respondenten aan negatieve gevoelens te ervaren, zoals stress, overbelasting**,** machteloosheid of wantrouwen en allerlei fysieke symptomen, zoals slecht slapen of hoofdpijn. Hieruit kan geconcludeerd worden dat aspecten van het transformationeel leiderschap van leidinggevenden de basisbehoeften van respondenten niet (geheel) vervullen, wat leidt tot negatieve uitkomsten voor hun welzijn (Deci et al., 2017). Gevoelens van stress en fysieke welzijnsproblemen duiden op een gebrek aan vervulling van de basisbehoeften door leidinggevenden. Een gevoel van machteloosheid ontstaat wanneer respondenten een gebrek

aan autonomie ervaren, bijvoorbeeld door volgens een vast systeem te moeten werken, wat negatief doorwerkt in hun welzijn. Daarnaast zorgt het gevoel van overbelasting door werk- en prestatiedruk vanuit leidinggevenden ervoor dat respondenten zich niet voldoende in staat voelen om hun werk goed uit te voeren, wat de behoefte van competentie juist ondermijnt. Uit de resultaten blijkt verder dat respondenten wantrouwen richting hun leidinggevende ontwikkelen, bijvoorbeeld wanneer zij incompetent handelen of gebrek aan daadkracht vertonen. Dit wantrouwen zorgt juist niet voor een gevoel van verbondenheid, terwijl dit een basisbehoefte is die voor het welzijn van werknemers vervuld dient te worden.

Deze resultaten uit het onderzoek tonen aan dat het voor het welzijn van werknemers noodzakelijk is dat hun basisbehoeften worden vervuld. Wanneer leidinggevenden deze basisbehoeften niet vervullen, leidt dit tot negatieve consequenties voor het welzijn van werknemers. Leidinggevenden dienen zich hier bewust van te zijn en hun leiderschapsgedrag zo uit te dragen dat zij de basisbehoeften van hun werknemers vervullen, omdat zij er zo in belangrijke mate voor kunnen zorgen dat het psychologisch, sociaal en fysiek welzijn van hun werknemers op een positieve manier beïnvloed wordt én goed blijft. In lijn met de verwachtingen worden de dimensies van transformationeel leiderschap dus ervaren als job *resource* en werkt positief door in het welzijn van leraren, omdat leidinggevenden hierdoor de basisbehoeften van leraren vervullen. Wanneer dit onvoldoende gebeurt, ervaren leraren de dimensies van transformationeel leiderschap als een *job demand,* wat negatief doorwerkt in hun welzijn.

5.3 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolg onderzoek

Dit onderzoek bevat verschillende beperkingen, waar rekening mee gehouden moet worden bij het in acht nemen van de bevindingen en conclusies van dit onderzoek. De eerste beperking is de methodologische benadering van het onderzoek. Een bepaalde mate van subjectiviteit bij het verwerken en interpreteren van de data kan niet voorkomen worden, aangezien slechts één onderzoeker dit onderzoek heeft uitgevoerd. Dit verminderd de betrouwbaarheid van het onderzoek. Er is geprobeerd om dit zoveel mogelijk te voorkomen en zo objectief mogelijk te werken, door alle interviews op te nemen en meteen te transcriberen.

De tweede beperking van dit onderzoek gaat over de context waarin het onderzoek is uitgevoerd. Het onderzoek is uitgevoerd in de onderwijssector, die gekenmerkt wordt door werknemers die *professionals* zijn in hun vak en verschilt hierdoor met de private sector of

andere organisaties in de publieke sector (Parker, 2015). Transformationeel leiderschap zou daarom mogelijk in andere onderzoekscontexten anders ervaren kunnen worden. In het theoretisch kader is echter geen rekening gehouden met dat de kenmerken van deze context hierop van invloed zouden kunnen zijn en dat deze ervaring dus mogelijk verschilt van werknemers die in niet-professionele beroepen werken. De bevindingen van dit onderzoek zijn daarom mogelijk minder toepasbaar op organisaties die niet met professionals werken. Het is daarom van belang om deze context te verbreden en te onderzoeken of de bevindingen van dit onderzoek omtrent transformationeel leiderschap en welzijn in andere sectoren met elkaar verschillen of met elkaar overeenkomen. Het wordt dan ook aanbevolen om dit in toekomstig onderzoek verder te verkennen.

Een derde beperking van dit onderzoek is dat het mogelijk is dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden over hun ervaring met hun leidinggevende hebben gegeven, zeker wanneer dit een negatieve ervaring betreft. Sociaal wenselijke antwoorden komen vaker voor bij onderzoek naar gevoelige onderwerpen (Bergen & Labonté, 2019). Het is mogelijk dat respondenten die negatieve ervaringen met hun leidinggevenden hebben, hier niet geheel eerlijk over durfden te zijn. Daarbij zijn enkele interviews op de scholen van respondenten afgenomen, waarbij de kans bestond dat een collega of de betreffende leidinggevende plotseling naar binnen zou lopen. Om sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te beperken, is voorafgaand aan het onderzoek meerdere keren aan de respondenten aangegeven dat hun deelname aan dit onderzoek volledig anoniem is en dat de resultaten niet te herleiden zijn.

Uit dit explorerende, kwalitatieve onderzoek is naar voren gekomen dat *job resources* en *job demands* niet zo zwart-wit als zijnde een *job resource* of als een *job demand* te classificeren zijn en daarnaast dat het afhankelijk van de context is of een *job resource* zowel als een *job demand* ervaren wordt of hierin over kan lopen. Het is interessant om verder te onderzoeken welke contextuele factoren of werkomstandigheden hier verder een rol in zouden kunnen spelen en in hoeverre deze contextuele factoren verschillen tussen werksectoren. Vervolgonderzoek kan deze nieuwe theoretische implicatie dan ook verder uitbreiden en aanvullen. Kwantitatief onderzoek maakt het mogelijk om eventuele verbanden te onderzoeken en resultaten te generaliseren.

5.4 Praktische aanbevelingen

Als eerste praktische aanbeveling van dit onderzoek wordt gesteld dat het waardevol is om als organisatie te investeren in het trainen van transformationele leidinggevenden, omdat deze vorm van leidinggevenden positief doorwerkt in het welzijn van werknemers. Uit het onderzoek komt namelijk naar voren dat leraren uit het vo transformationeel leiderschap wegens allerlei verschillende redenen positief ervaren, bijvoorbeeld door het uitdragen van voorbeeldgedrag, ondersteuning, inspiratie of erkenning. Het is hierbij echter wel van belang dat leidinggevenden kennis krijgen over de context afhankelijkheid van deze positieve ervaringen. Leidinggevenden dienen voldoende kennis hierover te hebben en moeten zich er bewust van zijn dat, onder bepaalde omstandigheden, welgemeende waarderingen of intellectuele uitdagingen ervoor kunnen zorgen dat werknemers dit juist als een belemmering gaan ervaren, wat negatief doorwerkt op hun welzijn. Om dit te voorkomen, is het van belang dat leidinggevenden zorgen voor persoonlijke communicatie en maatwerk bieden aan hun werknemers, bijvoorbeeld via regelmatige één-op-één gesprekken en een open deur beleid. Dit zorgt ervoor dat leidinggevenden in organisaties continu in contact blijven staan met hun werknemers, waardoor zij kunnen monitoren of hun leiderschap van positieve invloed blijft op het welzijn van werknemers en niet omslaat naar een negatieve invloed.

Ten tweede wordt aan leidinggevenden aangeraden om door middel van hun leiderschapsgedrag bewust in te spelen op de drie psychologische basisbehoeften die uit de *self-determination theory* naar voren komen: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci et al., 2017). Uit het onderzoek blijkt namelijk dat leidinggevenden het welzijn van leraren positief beïnvloeden wanneer zij deze behoeften vervullen. Leidinggevenden kunnen de behoefte naar autonomie vervullen door leraren bijvoorbeeld te betrekken in de besluitvorming rondom de schoolvisie- en doelen en dit samen met hen op te stellen en ruimte te laten voor het uitwerken van creatieve lesvormen of nieuwe ideeën. De behoefte naar competentie kunnen leidinggevenden vervullen door erkenning te bieden voor het werk dat leraren doen, iets wat ook uit de resultaten naar voren kwam. Ook het bieden van voldoende nascholing, door middel van cursussen, trainingen of workshops, kunnen de vaardigheden en pedagogische kennis van leraren verbreden, wat bijdraagt aan een gevoel van competentie. Daarnaast gaven respondenten aan dat zij het erg positief ervaarden, wanneer zij waardering, oprechte interesse en betrokkenheid van hun leidinggevende ervaarden. Het wordt dan ook aanbevolen om dit als

leidinggevende uit te dragen, omdat het zorgt voor de vervulling van de behoefte verbondenheid.

Tot slot volgt de derde praktische aanbeveling. Uit de resultaten komt naar voren dat respondenten de meeste klachten op hun fysieke welzijn ervaren bij de dimensie intellectuele stimulatie, zoals hoofdpijn, minder eetlust, rugpijn of een verhoogde hartslag, in vergelijking met de andere dimensies van transformationeel leiderschap. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leraren de intellectuele stimulatie van hun leidinggevende als het meest belastend ervaren voor hun fysieke welzijn. Respondenten gaven daarnaast aan dat zij denken dat hun psychologische welzijn altijd verbonden is aan hun fysieke welzijn. Het is daarom van belang dat leidinggevenden rekening houden met de fysieke en mogelijk daardoor ook de psychologische belasting die door middel van intellectuele stimulatie op leraren wordt uitgeoefend. Het wordt aanbevolen om als leidinggevende voldoende '*check-in'* momenten in te voeren en voldoende slaap en rust aan te moedigen. Probeer als leidinggevende te voorkomen dat leraren regelmatig moeten overwerken en zorg voor een veilige werkomgeving, waarin leraren hun grenzen aan durven geven.

5.5 Conclusie

Het doel van dit onderzoek is om nieuwe inzichten en kennis te leveren in het wetenschappelijke debat en het kennishiaat rondom transformationeel leiderschap en welzijn. Hierbij is geprobeerd om antwoord te geven op de volgende hoofdvraag: *"Wat zijn de onderliggende redenen waarom leraren in het voortgezet onderwijs transformationeel leiderschap als een job resource of als een job demand ervaren en hoe werkt dit door in hun welzijn?"*

Het onderzoek biedt antwoord op deze hoofdvraag, omdat het verschillende onderliggende redenen laat zien waarom leraren uit het vo transformationeel leiderschap als een *job resource* of als een *job demand* ervaren en het toont aan dat een positieve of negatieve doorwerking op het welzijn te maken heeft met de mate waarin transformationele leidinggevenden de psychologische basisbehoeften van leraren vervullen. De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is echter dat deze onderliggende redenen afhankelijk zijn van de context waarin leraren zich bevinden en dat *job resources* door deze context zowel als *job demands* ervaren kunnen worden of daarin over kunnen gaan.

Dit onderzoek draagt tot slot op verschillende manieren bij aan de wetenschappelijke literatuur. Allereerst biedt dit onderzoek een nieuwe, theoretische nuance aan in de literatuur over het JD-R model, door aan te tonen dat *job resources* en *job demands* niet zo zwart-wit geclassificeerd moeten worden. Ten tweede levert dit onderzoek kennis over de invloed van transformationeel leiderschap op het welzijn van werknemers, door aan te tonen dat een positieve of negatieve ervaring van transformationeel leiderschap en de doorwerking op het welzijn van werknemers afhankelijk is van de context en vervulling van de basisbehoeften.

Literatuurlijst

Adler, A., Unanue, W., Osin, E., Ricard, M., Alkire, S. & Seligman, M. (2017). Psychological well-being. In Royal Government of Bhutan (Ed.), *Happiness: Transforming the development landscape* (pp. 118–155). The Centre for Bhutan Studies and GNH. http://www.bhutanstudies.org.bt/wp-content/ uploads/2017/05/Happiness-transform_Final_with-cover.pdf#page=123

Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*, *93*(1), 1–13. https://www.jstor.org/stable/90012919

Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International journal of scientific & technology research*, *7*(7), 19-29

Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal Of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 381–393.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal Of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2022). Daily transformational leadership: A source of inspiration for follower performance? *European Management Journal*, *41*(5), 700–708. https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.04.004

Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal Of Work And Organizational Psychology, 8*(1), 9–32. https://doi.org/10.1080/135943299398410

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*, Free Press, New York.

Bauer, G. F., Hämmig, O., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, 43-68.

Bergen, N., & Labonté, R. (2019). “Everything is perfect, and we have no problems”: Detecting and Limiting social desirability Bias in Qualitative research. *Qualitative Health Research*, *30*(5), 783–792. https://doi.org/10.1177/1049732319889354

Bhargavi, S., & Yaseen, A. (2016). Leadership styles and organizational performance. *Strategic Management Quarterly*, *4*(1), 87-117. http://dx.doi.org/10.15640/smq.v4n1a5

Bingham, D., Bubb, S., Greany, T., & Earley, P. (2017). Leadership for wellbeing. *School leadership and education system reform*, 143-152.

Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (3de editie).Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Bremmers, C. (2024, 6 juni). *De rol van leidinggevenden voor mentale gezondheid op de werkvloer - Van Altena & de Jongh*. Van Altena & de Jongh. Geraadpleegd op 19 maart, van https://www.vanaltenadejongh.nl/nieuws/leiderschap-en-mentale-gezondheid-de-rol-van-leidinggevenden/

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5de editie). Oxford University Press.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Der Kaap-Deeder, V., ..., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need statisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*(2), pp. 216-236.

Clarke, H. M., Arnold, K. A., & Connelly, C. E. (2015). Improving follower well-being with transformational leadership. *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 341-356.

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal Of Applied Psychology*, *95*(5), 834–848. https://doi.org/10.1037/a0019364

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, *27*, 110–125. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003

De Zwaan, I. (2024, 14 februari). Kwaliteit onderwijs staat onder druk: 'Docenten moeten na hun studie verplicht worden bijgeschoold'. *Volkskrant*. Geraadpleegd op 15 maart 2024, van https://www.volkskrant.nl/binnenland/kwaliteit-onderwijs-staat-onder-druk-docenten-moeten-na-hun-studie-verplicht-worden-bijgeschoold~b83c4c08/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, *4*(1), 19-43

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, *86*(3), 499.

Diebig, M., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, *27*(4), 684–696. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.04.001

Eisenbeiß, S. A., & Boerner, S. (2011). A Double-edged Sword: Transformational Leadership and Individual Creativity. *British Journal Of Management*, *24*(1), 54–68. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2011.00786.x

Franke, F., & Felfe, J. (2011). How does transformational leadership impact employees' psychological strain? *Leadership*, *7*(3), 295–316. https://doi.org/10.1177/1742715011407387

Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, Health, or Relationships? Managerial Practices and Employee Well-Being Tradeoffs. *Academy Of Management Perspectives*, *21*(3), 51–63. https://doi.org/10.5465/amp.2007.26421238

Guest, G., Bunce, B., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, *18*(1), pp. 59-82.

Hagen, K. (2022, 16 juni). Personeel voortgezet onderwijs kampt vaker met burn-out. *Algemene Onderwijsbond.* Geraadpleegd op 24 februari 2025, van https://www.aob.nl/actueel/artikelen/personeel-voortgezet-onderwijs-kampt-vaker-met-burn-out/

Hagen, k. (2024, 29 januari). Werknemers op achterstandsscholen vaker burn-outklachten. *Algemene Onderwijsbond*. Geraadpleegd op 24 februari 2025, van https://www.aob.nl/actueel/artikelen/meer-burnout-klachten-op-scholen-met-onderwijsachterstanden-dan-zonder/

Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2019). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*, *45*(8), 1771–1785. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180

Hildenbrand, K., Sacramento, C. A., & Binnewies, C. (2016). Transformational leadership and burnout: The role of thriving and followers' openness to experience. *Journal Of Occupational Health Psychology*, *23*(1), 31–43. https://doi.org/10.1037/ocp0000051

Jacobs, C. M. (2019). Ineffective-Leader-Induced occupational stress. *SAGE Open*, *9*(2). https://doi.org/10.1177/2158244019855858

Jensen, U. T., Andersen, L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A., Jacobsen, C. B., Ladenburg, J., Nielsen, P. A., Salomonsen, H. H., Westergård-Nielsen, N., & Würtz, A. (2016). Conceptualizing and Measuring Transformational and Transactional Leadership. *Administration & Society*, *51*(1), 3–33. https://doi.org/10.1177/0095399716667157

Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal Of Applied Psychology*, *88*(2), 246–255. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.246

Kim, H., Shin, K., & Hwang, J. (2024). Too much may be a bad thing: the difference between challenge and hindrance job demands. *Current Psychology*, *43*(7), 6180-6192

Klebe, L., Klug, K., & Felfe, J. (2022). When Your Boss Is Under Pressure: On the Relationships Between Leadership Inconsistency, Leader and Follower Strain. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.816258

Korejan, M. M., & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal Of Fundamental And Applied Sciences*, *8*(3), 452. https://doi.org/10.4314/jfas.v8i3s.192

Leisink, P. & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor Beter onderwijs: Een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in Het voorgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht, Departement voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap: Utrecht.

Liyanage, C. P. (2020). The Impact of Transformational Leadership on Employee Well-being: A Narrative Synthesis. *Colombo Business Journal International Journal Of Theory And Practice*, *11*(2), 24–66. https://doi.org/10.4038/cbj.v11i2.63

McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study. *Journal Of Applied Psychology*, *90*(1), 53–76. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.53

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020, 31 augustus). *Onderwijskundig leiderschap*. Primair Onderwijs | Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 31 maart 2024, van https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/onderwijskundig-leiderschap#:~:text=Onderwijskundig%20leiderschap%2C%20ingebed%20in%20een,leraren%20een%20actieve%20rol%20hebben.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2025, 21 februari). *Onderwijskwaliteit*. Thema's | Onderwijsraad. Geraadpleegd op 5 maart 2024, van https://www.onderwijsraad.nl/themas/onderwijskwaliteit#:~:text=Onderwijskwaliteit%20vormt%20de%20basis%20voor,economische%20waarde%2C%20gezondheid%20en%20welzijn.

Nair, A. V., McGregor, A., & Caputi, P. (2020). The Impact of Challenge and Hindrance Demands on Burnout, Work Engagement, and Presenteeism. A Cross-Sectional Study Using the Job Demands–Resources Model. Jour*nal Of Occupational And Environmental Medicine*, *62*(8), e392–e397. https://doi.org/10.1097/jom.0000000000001908

Nielsen, K., & Daniels, K. (2016). The relationship between transformational leadership and follower sickness absence: the role of presenteeism. *Work & Stress*, *30*(2), 193–208. https://doi.org/10.1080/02678373.2016.1170736

Paim, L. (1995). Definitions and measurements of well-being: A review of literature. *Journal of Economic and Social Measurement*, *21*(4), 297-309

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, *93*(1), 19-33.

Pradhan, R. K., & Hati, L. (2019). The Measurement of Employee Well-being: Development and Validation of a Scale. *Global Business Review*, *23*(2), 385–407. https://doi.org/10.1177/0972150919859101

Reza, M. H. (2019). Components of transformational leadership behavior. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, *5*(3), 119-124.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, *2*(3-33), 36

Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well–being with biology. *Philosophical Transactions Of The Royal Society B Biological Sciences*, *359*(1449), 1383–1394. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1521

Salem, I. E. B. (2015). Transformational leadership: Relationship to job stress and job burnout in five-star hotels. *Tourism and Hospitality Research*, *15*(4), 240-253.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal Of Organizational Behavior*, *25*(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Seltzer, J., & Bass, R. E. N. A. B. M. (1989). Transformational leadership: is it a source of more burnout and stress? *Journal Of Health And Human Resources Administration*, *12*(2), 174–185. https://www.jstor.org/stable/25780396

Singh, S., & Gautam, P. (2023). Dimensions of Employee Well-Being at Work: A New Analytic Framework. In Lecture notes in mechanical engineering (pp. 523–532). https://doi.org/10.1007/978-981-19-6107-6_37

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology Of Education, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Stein, M., Schümann, M., & Vincent-Höper, S. (2020). A conservation of resources view of the relationship between transformational leadership and emotional exhaustion: The role of extra

effort and psychological detachment. *Work & Stress*, *35*(3), 241–261. https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1832610

Symon, G. & Cassell, C. (2012). Assessing Qualitative Research. In: Symon, G. & Cassell, C. (eds). Qualitative Organizational Research (pp. 205-223). Los Angeles: Sage

Tafvelin, S., Armelius, K., & Westerberg, K. (2011). Toward Understanding the Direct and Indirect Effects of Transformational Leadership on Well-Being. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, *18*(4), 480–492. https://doi.org/10.1177/1548051811418342

Teetzen, F., Bürkner, P., Gregersen, S., & Vincent-Höper, S. (2022). The Mediating Effects of Work Characteristics on the Relationship between Transformational Leadership and Employee Well-Being: A Meta-Analytic Investigation. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *19*(5), 3133. https://doi.org/10.3390/ijerph19053133

TNO. (2023, 13 november). *Factsheet Week van de werkstress 2023*. Monitorarbeid.tno.nl. Geraadpleegd op 15 maart 2025, van https://monitorarbeid.tno.nl/publicaties/factsheet-week-van-de-werkstress-2023/#:~:text=Zo%20geeft%203%25%20van%20de,geschat%20op%203%2C3%20miljard.

Van Casteren, W., Lodewick, J., Lommertzen, J., Luyten, E., Van Mensvoort, C., & ResearchNed. (2023). Selectie & plaatsing bij numerusfixusopleidingen. In *Vertrekredenen Leraren en Docenten in het Po, Vo en Mbo.* ResearchNed.

Van De Voorde, K., Paauwe, J., & Van Veldhoven, M. (2012). Employee well-being and the HRM–organizational performance relationship: a review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, *14*(4), 391-407.

Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal Of Management*, *42*(5), 1195–1229. https://doi.org/10.1177/0149206316632058

Voion. (2023, 20 juni). *Verdiepend onderzoek naar ziekteverzuim in het voortgezet onderwijs* | Voion. voion.nl. Geraadpleegd op 28 maart 2025, van https://www.voion.nl/publicaties/verdiepend-onderzoek-naar-ziekteverzuim-in-het-voortgezet-onderwijs/

Voorwinden, R. (2023, 11 juli). Crisis in het onderwijs is net zo urgent als stikstof. *Algemene Onderwijsbond.* Geraadpleegd op 24 februari 2025, van https://www.aob.nl/actueel/artikelen/crisis-in-het-onderwijs-is-net-zo-urgent-als-stikstof/

Wester, M., Koeckhoven, T., Van der Ploeg, S., en Van de Pol, G. (2018). *Arbeidsmarktanalyse VO 2017.* Den Haag: VOION

Zineldin, M., & Hytter, A. (2011). Leaders' negative emotions and leadership styles influencing subordinates' well-being. *The International Journal Of Human Resource Management*, *23*(4), 748–758. https://doi.org/10.1080/09585192.2011.606114

Bijlage I Topiclijst

Introductie

- Voorstellen
- Toestemming voor opname en toelichting van de vertrouwelijkheid bij verwerking van de onderzoeksgegevens.

⇒ *Zou het interview opgenomen mogen worden? Dit zorgt ervoor dat ik mijn volledige aandacht bij het gesprek kan behouden en ik precies op kan schrijven wat u gezegd heeft.*

⇒ *De opname wordt enkel door mij beluisterd en verwijderd, zodra deze is uitgewerkt. De uitwerking hiervan wordt volledig geanonimiseerd. Alleen mijn scriptiebegeleider heeft, naast mijzelf, ook toegang tot de transcripten.*

⇒ *U heeft op elk moment het recht om uw toestemming voor dit onderzoek in te trekken en uw deelname aan dit onderzoek stop te zetten . U kunt hierin ook aangeven dat ik de tot dan toe verzamelde gegevens niet mag gebruiken.*

- Toestemmingsformulier ondertekend?
- Doel van dit onderzoek en het interview uitleggen

⇒ *Het doel van mijn onderzoek is om inzicht te krijgen in de ervaring van bepaald leiderschapsgedrag van uw leidinggevende door u als docent en hoe dit van invloed is op uw welzijn. In het interview zal ik naar specifieke gedragingen van uw leidinggevende vragen.*

- Praktische informatie over het interview & verwachtingsmanagement: structuur en de duur hiervan 45-60 minuten.

⇒ *Ik wil u veel vragen over dit onderwerp, maar ook niet teveel van uw tijd in beslag nemen. Het kan daarom zijn dat ik u tijdens het interview af en toe onderbreek of bijstuur. Dit is niet omdat het oninteressant is wat u verteld, maar omwille van de tijd, of om te zorgen dat we bij het onderwerp van het onderzoek blijven.*

- Vragen naar duidelijkheid en voorafgaande vragen.

Topic 1: informatie respondent

- *Kunt u iets vertellen over uzelf en over uw werk als leraar?*
    - Jaren werkervaring
    - Vakgebied
    - Eerste of tweedegraads bevoegdheid/onder- en bovenbouw

Korte introductie: *Ik ga u nu een aantal vragen stellen over specifieke voorbeelden van mogelijke gedragingen van uw leidinggevende[1], in welke mate u deze ervaart, hoe u dit ervaart, en wat dit met uw welzijn doet.*

Topic 2: Geïdealiseerde invloed

2.1 Voorbeeldfunctie/rolmodel

- *In hoeverre vindt u dat uw leidinggevende zelf het goede voorbeeld geeft in de dingen die hij of zij van u vraagt?*
    - Mogelijke voorbeelden: het geven van feedback. Verwacht je leidinggevende dat je feedback aan collega's geeft, en staan zij daar zelf voor open? Of verantwoordelijkheid nemen voor fouten?

[1] Ook naar ervaringen met eerdere leidinggevenden gevraagd

- *Wat vindt u van dit gedrag van uw leidinggevende?*
    - *Wekt dit gedrag inspiratie, vertrouwen of respect op?*

- *Wat maakt dat u dit gedrag zo ervaart?*
    - Indien positief: *ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - Indien negatief: *u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met je? Blijft dit je bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met je leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op je fysieke welzijn, bijvoorbeeld op je vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

Topic 3: Inspirerende motivatie

3.1 Aansprekende schoolvisie

- *In hoeverre ziet u de visie van de school terug in het gedrag en de communicatie van uw leidinggevende op de werkvloer?*
    - *Heeft u hier een voorbeeld van?*

- *Hoe ervaart u dit gedrag van uw leidinggevende?*

- *Waarom ervaart u dit gedrag op deze manier?*
    - Indien positief: *ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - Indien negatief: *u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

3.2 Inspiratie voor gezamenlijke doelen

- *In hoeverre ervaart u dat uw leidinggevende u inspireert en motiveert om bij te dragen aan de gezamenlijke schooldoelen?*

- *Hoe ervaart u dit gedrag van uw leidinggevende?*

    - Ervaring van saamhorigheid of doelgerichtheid?

- *Waarom ervaart u dit gedrag op deze manier?*
    - Indien positief: *ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - Indien negatief: *u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

Topic 4: Intellectuele stimulatie

4.1 Stimuleren van kritisch denken

- *Op welke manier daagt uw leidinggevende u uit om kritisch na te denken over uw eigen lespraktijk?*
    - *Heeft u hier een voorbeeld van?*

- *Hoe ervaart u dit gedrag van uw leidinggevende?*

- *Wat maakt dat u het zo ervaart?*
    - Indien positief: *ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
- Indien negatief: *u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
    - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

4.2 Veilige omgeving voor innovatie en creativiteit

- *Biedt uw leidinggevende u de ruimte om creatieve ideeën of vernieuwingen in uw lespraktijk toe te passen?*
    - *Indien nee: direct door naar "hoe ervaart u dit, wat vindt u daar van?"*
    - *Indien ja: hoe ondersteunt uw leidinggevende u hierin?*
        - Creëert de leidinggevende hierbij een veilige omgeving, met ruimte voor experimenten en eventuele mislukte ideeën?

- *Hoe ervaart u deze ondersteuning van uw leidinggevende?*
    - Ervaring van persoonlijke groei/ontwikkeling?

- *Wat maakt dat u het zo ervaart?*
    - Indien positief: *ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - Indien negatief: *u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

Topic 5: Individuele aandacht

5.1 Emotionele ondersteuning

- *In hoeverre ervaart u dat uw leidinggevende u ziet en ondersteund door waardering voor u en uw werk te uiten?*
    - *Kunt u een voorbeeld geven?*

- *Ervaart u dat uw leidinggevende u hierbij ondersteund door oprechte betrokkenheid en interesse in u te tonen?*
    - Mogelijke voorbeelden: het bieden van empathie/emotionele steun bij persoonlijke of werk gerelateerde zorgen, persoonlijke check-ins.

- *Hoe ervaart u deze ondersteuning van uw leidinggevende?*

- *Wat maakt dat u het zo ervaart?*
    - *Indien positief: ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - *Indien negatief: u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

5.2 Persoonlijke begeleiding en ondersteuning voor behoeften

- *In hoeverre ervaart u dat uw leidinggevende u ondersteuning biedt voor uw professionele of persoonlijke behoeften?*
    - *Bijvoorbeeld: werk-privé balans, persoonlijke ontwikkeling, ambities*

- *Ervaart u dat uw leidinggevende zijn of haar begeleiding aanpast aan uw behoeften?*

- *Hoe ervaart u deze ondersteuning van uw leidinggevende?*

- *Wat maakt dat u het zo ervaart?*
    - *Indien positief: ervaart u het alleen positief/prettig/ondersteunend of heeft het ook wel eens een keerzijde gehad, dat u het negatief ervaarde?*
        - *Zo ja, waarom?*
    - *Indien negatief: u geeft aan het als onprettig/uitdaging/belemmering te ervaren, zit er ook een positieve kant aan of is het echt alleen belemmerd voor u?*
        - *Zo ja, waarom?*

- *Wat doet dit met uw welzijn?*
    - *Wat doet dit mentaal met u? Blijft dit u bijvoorbeeld bezighouden buiten werktijd?* (psychologisch)
    - *Wat betekent dit voor de relatie met uw leidinggevende?* (sociaal)
    - *Op welke manier heeft dit invloed op uw fysieke welzijn, bijvoorbeeld op uw vermoeidheid of lichamelijke spanning zoals hoofdpijn?* (fysiek)

Afsluiting

- Vragen of de respondent nog wat kwijt wilt over dit onderwerp
- Onderwerpen die missen?

⇒ *Mist u nog onderwerpen die niet aan bod zijn gekomen?*

- Nieuwe respondenten via sneeuwbalmethode

⇒ *Kent u nog mensen die een interview zouden willen afleggen?*

- Vragen naar interesse in de uitkomsten van het onderzoek.

⇒ *Zou u de uitkomsten van dit onderzoek willen weten? Zo ja, zal ik dit per mail naar u opsturen?*

- Afsluiten en bedanken

Bijlage II Codeboom

Name	Sources	References
Bevoegdheid	23	23
Fysiek welzijn	23	149
Algemeen over welzijn- fysiek is altijd gekoppeld aan mentaal welzijn	6	13
Fysiek welzijn g.i.	19	20
Fysiek welzijn- geen invloed	15	15
Fysiek welzijn- positieve invloed	6	6
Competent en betrokken leidinggevende= minder lichamelijke klachten	1	1
Energie	1	1
mentaal gezond= fysiek gezond	3	3
Respecteren van grenzen= voorkomt overbelasting	1	1
Fysiek welzijn i.a	22	43
Fysiek welzijn- geen invloed op	15	26
Fysiek welzijn- negatieve invloed	1	1
Algemeen negatieve invloed	1	1
Fysiek welzijn- positieve invloed	9	17
Algemene positieve invloed	7	9
Competente en betrokken leidinggevende= minder lichamelijke klachten	2	3
Geen stress	1	2
Mentaal gezond= fysiek gezond	2	3
Fysiek welzijn i.m	23	42
Fysiek welzijn- geen invloed	19	29
Fysiek welzijn- negatieve invloed	2	3
Buikpijn	1	2
Slecht slapen	1	1
Fysiek welzijn- positieve invloed	7	11
Algemene positieve invloed	5	6
Competente en betrokken leidinggevende = minder lichamelijke klachten	1	2
Energie	1	2
Mentaal gezond= fysiek gezond	2	2
Fysiek welzijn i.s	23	44
Fysiek welzijn- geen invloed	13	21
Fysiek welzijn- negatieve invloed	6	8
Algemeen negatieve invloed	1	1
Beklemmend gevoel	1	1
Hoofdpijn	1	1
Minder eetlust	1	1
Minder energie	1	1

Name	Sources	References
Opwinding, verhoogde hartslag	1	1
Rugpijn	1	1
Slecht slapen	2	2
Fysiek welzijn- positieve invloed	11	18
Algemeen positieve invloed	6	7
Energie	5	6
Mentaal gezond= fysiek gezond	4	5
Geen transformationeel leiderschap	15	82
G.I Gebrek aan autoriteit	1	3
G.I Gebrek aan daadkracht	5	8
G.I Gebrek aan professionaliteit	2	5
G.I Hiërarchische benadering	3	9
I.A Geen erkennend leiderschap	6	14
I.A Geen mensgericht leiderschap	8	16
I.A Geen ondersteunend leiderschap	5	9
I.M Gebrek aan vertrouwen	1	3
I.M Geen visie uitdragen	4	8
I.S Gebrek aan kwaliteitsgerichtheid	1	1
I.S Geen ondersteunend leiderschap	5	16
Geïdealiseerde invloed- Demand- Incompetent leiderschap	11	20
Slechte communicatie	7	12
Geïdealiseerde invloed- Demand- Rigide voorbeeldgedrag	1	2
Geïdealiseerde invloed- Geen keerzijde aan leiderschap	4	4
Geïdealiseerde invloed- Resource- Competent leiderschap	14	30
Goede communicatie	13	24
Actieve afstemming	2	4
Duidelijkheid	8	14
Laagdrempelig	1	1
Transparantie	5	6
Kundigheid	1	2
Professioneel handelen	4	4
Emotionele stabiliteit	2	2
Professionele grenzen	2	2
Zelfreflectie	2	2
Geïdealiseerde invloed- Resource- Voorbeeldgedrag	13	17
Betrouwbaarheid	6	6
Gastvrijheid	2	2
Voorbeeldgedrag	11	14
Individuele aandacht- Demand- Prestatiedruk	1	1

Name	Sources	References
Individuele aandacht- Geen keerzijde aan leiderschap	10	15
Individuele aandacht- Resource- Erkennend leiderschap	19	46
Serieus genomen worden	3	3
Vertrouwen	10	16
Waardering	16	27
Individuele aandacht- Resource- Mensgericht leiderschap	16	29
Beschikbaarheid	3	4
Betrokkenheid	11	17
Informaliteit	1	1
Persoonlijke interesse	7	7
Individuele aandacht- Resource- Ondersteunend leiderschap	15	29
Behoeftes beginnende docent	2	3
Meedenken in mogelijkheden	8	8
Ondersteuning in behoeften	12	19
Persoonlijk	9	11
Professioneel	6	8
Persoonlijke afstemming	7	9
Inspirerende motivatie- Demand- Gebrek aan daadkracht	5	9
Inspirerende motivatie- Demand- Onrealistische schoolvisie en -doelen	2	4
Inspirerende motivatie- Demand- Prestatiedruk	2	4
Inspirerende motivatie- Demand- Top-Down leiderschap	6	11
Inspirerende motivatie- Geen keerzijde aan leiderschap	10	11
Inspirerende motivatie- Resource- Erkennend leiderschap	4	6
Waardering	4	6
Inspirerende motivatie- Resource- Inspirerend leiderschap	9	18
Inspiratie	7	10
Motivering	3	8
Inspirerende motivatie- Resource- Waardengedreven leiderschap	11	19
Openheid	3	5
Saamhorigheid	8	12
Inspirerende motivatie- Resource- Zorgvuldige uitvoering van beleid	14	28
Doelgerichtheid	7	15
Doordachte besluitvorming	1	1
Ruim kader	1	1
Visiegedreven leiderschap	10	12
Intellectuele stimulatie- Demand- Afwezig leiderschap	4	8
Intellectuele stimulatie- Demand- Systeemgebonden werken	6	12
Intellectuele stimulatie- Demand- Werk- en prestatiedruk	4	5
Intellectuele stimulatie- Ervaring van veilige omgeving	19	20

Name	Sources	References
Intellectuele stimulatie- Geen keerzijde aan leiderschap	13	14
Intellectuele stimulatie- Geen kritische houding vanuit leidinggevende	7	13
Intellectuele stimulatie- Resource- Autonomie	9	23
Intellectuele stimulatie- Resource- Ondersteunend leiderschap	12	25
Feedback	5	7
Ondersteunen en faciliteren van initiatieven en ideeën	4	5
Intellectuele stimulatie- Resource- Stimulatie van professionele ontwikkeling	11	20
Psychologisch welzijn	23	148
Psychologisch welzijn g.i	18	22
Psychologisch welzijn- geen invloed	7	7
Psychologisch welzijn- negatieve invloed	1	1
Stress	1	1
Psychologisch welzijn- positieve invloed	10	14
Autonomie	1	1
Erkenning	3	4
Motivatie	3	3
Ontspanning	1	1
Veiligheid	3	3
Vertrouwen	3	5
Psychologisch welzijn i.a	23	42
Psychologisch welzijn- geen invloed	7	8
Psychologisch welzijn- negatieve invloed	2	2
Irritatie	1	1
Stress	1	1
Psychologisch welzijn- positieve invloed	18	32
Autonomie	1	1
Erkenning	13	18
Motivatie	2	2
Ontspanning	6	6
Veiligheid	1	1
Vertrouwen	3	4
Psychologisch welzijn i.m.	21	46
Psychologisch welzijn- geen invloed	10	12
Psychologisch welzijn- negatieve invloed	6	11
Frustratie	1	1
Overbelasting	3	4
Stress	1	4
Teleurstelling	1	1
Psychologisch welzijn- positieve invloed	13	24

Name	Sources	References
Algemeen welbevinden	6	6
Erkenning	4	5
Inspiratie	1	1
Motivatie	1	1
Ontspanning	4	4
Veiligheid	2	2
Vertrouwen	2	3
Zelfvertrouwen	1	1
Zingeving	3	3
Psychologisch welzijn i.s.	22	43
Psychologisch welzijn- geen invloed op	9	12
Psychologisch welzijn- negatieve invloed	6	9
Irritatie	3	4
Machteloosheid	3	3
Stress	3	4
Psychologisch welzijn- positieve invloed	17	28
Algemeen welbevinden	1	1
Autonomie	9	11
Erkenning	2	3
Motivatie	4	5
Ontspanning	4	5
Vertrouwen	1	1
Zelfvertrouwen	2	2
Sociaal welzijn	23	136
Sociaal welzijn g.i	18	19
Sociaal welzijn- geen invloed	4	4
Sociaal welzijn- negatieve invloed	2	2
Wantrouwen	2	2
Sociaal welzijn- positieve invloed	13	13
Algemeen goede band	6	6
Toegankelijkheid	2	2
Veiligheid	1	1
Verbondenheid	4	4
Vertrouwen hebben in leidinggevende	1	1
Sociaal welzijn i.a	20	36
Sociaal welzijn- geen invloed op	7	9
Sociaal welzijn- positieve invloed	15	28
Algemeen goede band	1	1
Erkenning	5	5

Name	Sources	References
Ondersteuning	6	7
Toegankelijk	3	5
Veiligheid	1	1
Verbondenheid	1	1
Vertrouwen	4	7
Waardering	2	3
Sociaal welzijn i.m.	22	37
Sociaal welzijn- geen invloed	15	18
Sociaal welzijn- negatieve invloed	4	4
Top-Down	1	1
Wantrouwen	3	3
Sociaal welzijn- positieve invloed	11	15
Erkenning	1	1
Ondersteuning	1	1
Toegankelijkheid	2	3
Verbondenheid	6	6
Vertrouwen	4	4
Sociaal welzijn i.s.	22	45
Sociaal welzijn- geen invloed	11	17
Sociaal welzijn- negatieve invloed	5	5
Niet erkend worden	1	1
Wantrouwen	4	4
Sociaal welzijn- positieve invloed	14	23
Autonomie	5	5
Constructiviteit	6	8
Erkenning	1	1
Veiligheid	1	1
Vertrouwen	5	6
Waardering	2	3
Vak	22	22
Werkervaring	23	23

Bijlage III Respondentenoverzicht

Respondent	Werkervaring	Vak	Bevoegdheid	Geslacht
Respondent 1	2,5 jaar	Geschiedenis	Eerstegraads	Man
Respondent 2	15 jaar	Nederlands	Tweedegraads	Man
Respondent 3	17 jaar	Geschiedenis	Tweedegraads	Man
Respondent 4	≠ 10 maanden	Wiskunde	Tweedegraads	Man
Respondent 5	13 jaar	Kunst Algemeen	Eerstegraads	Man
Respondent 6	35 jaar	Klassieke Talen	Eerstegraads	Vrouw
Respondent 7	20 jaar	Nederlands	Tweedegraads	Man
Respondent 8	15 jaar	Natuurkunde	Eerstegraads	Vrouw
Respondent 9	32 jaar	Wiskunde	Eerstegraads	Man
Respondent 10	40 jaar	Economie	Eerstegraads	Man
Respondent 11	≠ 7 maanden	Aardrijkskunde	Tweedegraads	Man
Respondent 12	5,5 jaar	Gym	Eerstegraads	Vrouw
Respondent 13	13 jaar	Aardrijkskunde	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 14	37 jaar	Nederlands	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 15	20 jaar	Wiskunde	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 16	1 jaar	Geschiedenis	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 17	15 jaar	Wiskunde	Tweedegraads	Man
Respondent 18	1,5 jaar	Biologie	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 19	44 jaar	Frans	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 20	16 jaar	Natuur- en Scheikunde	Tweedegraads	Man
Respondent 21	1 jaar	Aardrijkskunde	Tweedegraads	Vrouw
Respondent 22	40 jaar	Wiskunde	Tweedegraads	Man
Respondent 23	5 jaar	Wiskunde	Tweedegraads	Vrouw